



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Subjektorientierung, konzeptuelles Lernen und Anregungen zur
Einbeziehung von Schüler_innenvorstellungen im Fach Politische
Bildung

Eine empirische Untersuchung zu Schüler_innenvorstellungen zum Konzept Macht

verfasst von / submitted by

Madlen Schwaiger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 313 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde,
Polit.Bildg. UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Danksagung

Die Welt, wie ich sie verstehe, wahrnehme und mir erkläre, welche Vorstellungen ich von ihr habe, welches Bild ich mir von ihr zeichne, beruhen zu einem großen Teil auf der liebevollen Art und Weise, wie meine Eltern, meine Schwester, meine ganze Familie und der Baumesecker-Clan versucht haben, mir eben diese zu zeigen und zu erklären. Danke euch allen für so vieles! Ganz besonders möchte ich meinen Eltern für ihr „bedingungsloses-es-immer-so-gut-mit-der-Welt,-mir-und-meiner-Schwester-meinen“ und meiner Schwester Julia für die Rolle die sie schon immer in meinem Leben gespielt hat und immer spielen wird, danke sagen!

Zwar mag es für die Phase des Diplomarbeit Schreibens stimmen, dass der Laptop die meisten sozialen Kontakte ersetzt, aber natürlich gilt das nicht für alle. Einer dieser Personen möchte ich für die ganzen küchenphilosophischen Politdiskussionen in dieser Zeit, für das Glauben an die Existenz des Fertigschreibens dieser Arbeit und überhaupt seine Art die Welt zu sehen, besonders danke sagen. Danke Thomas A. – das war dann doch alles ziemlich großartig.

Danke Carmen, danke Sarah fürs gemeinsame Lachen und Leiden und vor allem danke ich euch Zweien und auch dir, Mira, für die Ausbesserungen meiner grammatikalischen Verfehlungen, allen Tipps zur Arbeit und zu Word. Danke meiner Freundin Ida für die gemeinsame Überbrückung aller Wenss und Abers in unserer gesamten Studienzeit. Danke, Merci, fürs Kümmern und wieder aufbauen in dieser Phase. Danke allen im IFAU-Büro, Irene, Helga, Marlies, Anna, Petra, Luiza, Sylvia und Rosina fürs Borgen ihres Arbeitsplatzes und der ganzen „Frauen-Power-Atmosphäre“, die dort immer herrscht. Danke Michael für den Raum5 und deine Yogastunden, welche meine Haltung nicht ganz verkümmern ließen. Danke FALTER-Team für eure politischen Analysen und Anregungen, die begleiten mich immerhin schon meine gesamte Studienzeit.

Ganz besonders möchte ich mich bei den damaligen Schüler_innen der 4C und 7A und ihren engagierten Lehrpersonen Sandra Markovsky und Florian Bachofner-Mayr der AHS Werndelpark für ihre Mitarbeit bedanken. Ohne sie wäre diese Arbeit ein unbeschriebenes Blatt geblieben.

Und schließlich danke ich meinem Professor Thomas Hellmuth, welcher es trotz der unzähligen Abschlüsse geschafft hat, mich gut zu betreuen. Danke auch seinen Kollegen Bernhard Trautwein für die Hilfe beim empirischen Teil dieser Arbeit und Alfred Germ für seine prononciert kritische Art, Unterricht zu machen. Diese hat mich schließlich auf die Idee gebracht, diese Arbeit zu schreiben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1. Forschungsvorhaben.....	9
1.2. Wissenschaftliche Verortung	10
1.3. Aufbau der Arbeit	11
2. Theoriebildung.....	13
2.1. Entwicklungen politischer Bildung	13
2.2. Herausforderungen des 21. Jahrhunderts	17
2.3. Ziele politischer Bildung.....	17
2.3.1. Von Werten und Normen	18
2.3.2. Das Individuum im Kollektiv.....	20
2.3.3. Kompetenzen als Ziele politischer Bildung	21
2.3.3.1. Politische Urteilsfähigkeit	23
2.3.3.2. Politische Handlungsfähigkeit	24
2.3.4. Subjektorientierung	25
2.3.5. Konzeptuelles Lernen.....	27
2.3.6. (Schüler_innen-) Vorstellungen, Konzepte und Schemata	28
2.4. Das „Sander-Modell“	32
2.4.1. Von der Idee konzeptuellen Wissens zu den Basiskonzepten	32
2.4.2. Basiskonzepte	34
2.4.3. Das Basiskonzept Macht	35
3. Forschungsmethodisches Vorgehen.....	38
3.1. Qualitatives Forschen (als Grundprinzip).....	38
3.2. Erhebungsmethode.....	39
3.2.1. Kritik am Gruppendiskussionsverfahren	40
3.2.2. Auswahl der Zielgruppe	41
3.2.3. Gruppenbeschreibung	42
3.2.4. Entwicklung des Leitfadens.....	43
3.2.5. Ablauf.....	44
3.3. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	45
4. Ergebnisdarstellung	47
4.1. Kategoriensystem	47
4.2. Analyse der Schüler_innenvorstellungen zum Konzept Macht	52
4.2.1. Ergebnistabelle	52
4.2.2. Macht und Bildung.....	54
4.2.3. Soziale Figuration	55
4.2.4. Stolz.....	56
4.2.5. Bewertung von Macht	56
4.2.6. Machtverhältnisse	58
4.2.7. Macht als attributionales Phänomen.....	58

4.2.8.	Macht und Geld	61
4.2.9.	Macht, Moral und Führung.....	62
4.2.9.1.	Macht und Moral	63
4.2.9.2.	Macht und Führung.....	68
4.2.10.	Schüler_innenvorstellungen zum Konzept Macht	76
4.3.	Von der Analyse zur Theorie - Thesenblatt	79
4.4.	Von der Theorie zur Praxis	81
4.4.1.	Fachwissenschaftliche Annäherung (=Arbeitswissen)	82
4.4.2.	Erhebung von Vorstellungen zum Basiskonzept Macht.....	86
4.4.2.1.	Kartenabfrage.....	87
4.4.2.2.	Mind-Mapping	88
4.4.3.	„Politik in Tiefenschichten“	88
5.	Conclusio	95
6.	Literaturverzeichnis.....	97
7.	Anhang.....	101
7.1.	Abstract	101
7.2.	Leitfaden – Gruppendiskussion.....	102
7.3.	Arbeitsblatt I – Der Mensch und seine Eigenschaften	103
7.4.	Arbeitsblatt II – Ist Macht männlich?.....	104

*Derselbe Staat, der seinen Bürgern das Wahlrecht,
das politische Selbstbestimmungsrecht auszuüben erlaubt,
derselbe Staat hat auch dafür zu sorgen,
dass es so ausgeübt wird, dass daraus für ihn kein Schaden besteht.¹*

1. Einleitung

Während der intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Schüler_innenvorstellungen im Rahmen politischer Bildung veranlasste mich das oben angeführte Zitat dazu, dieser Arbeit ein paar grundlegende Gedanken zum Gegenstand Politische Bildung (in Österreich) voranzustellen.

Paul Rühlmann, der Verfasser der Passage², berührte mit seiner Forderung, politische Bildung als Voraussetzung für das allgemeine Wahlrecht³ zu implementieren, bereits 1908 den demokratischen Grundgedanken der Machtlegitimierung durch das Volk.⁴ Dieses Anliegen wird hier einleitend kurz aufgegriffen und, davon ausgehend, sollen weiterführende Gedanken zum Thema politische Bildung formuliert werden.

Ohne weitere Kontextualisierung der Aussage Rühlmanns ergeben sich hieraus im Grunde zwei Lesarten. Eine, die die Möglichkeit der Bürger_innen zu wählen unter den Schutz der Bildung zu stellen versucht, und eine, welche auf eine Grundhaltung politischer Bildung anspielt, die nach Entstehung dieses Appells noch lange Tradition haben wird: die Instrumentalisierung politischer Bildung durch ideologische Interessen. Legt man die zweite Lesart wie eine Schablone retrospektiv auf die Geschichte der politischen Bildung – vorrangig auf die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts – erinnert sie an den Begriff der Gesinnungspolitik. Auch wenn ein Vergleich zwischen der damaligen, ideologiegetränkten politischen Erziehung und den heutigen Verhältnissen politischer Bildung aufgrund der demokratischen Durchdringung des Schulsystems auf den ersten Blick nicht legitim erscheint, soll auf noch

¹ Rühlmann, Paul: *Politische Bildung Ihr Wesen und ihre Bedeutung – eine Grundfrage unseres öffentlichen Lebens*. Leipzig, 1908, S. 52.

² Vgl. Paul Rühlmann war ein in Leipzig geborener Geschichtslehrer zur Zeit des deutschen Kaiserreichs, er forderte in seinem Buch „Politische Bildung“ Politik in der Schule zu etablieren. Als Hauptargument für seine Forderung galt Rühlmann politische Bildung als notwendige Voraussetzung des allgemeinen Wahlrechts. Detjen, Joachim: *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München, Wien, 2011, Oldenbourg, S. 63.

³ Vgl. Sander, Wolfgang: *Demokratie braucht politische Bildung*. Österreich senkt das Wahlalter – Wählen ab 16 erfordert mehr politische Bildung in der Schule, in: *Die Presse*, <https://www.diepresse.com/314127/demokratie-braucht-politische-bildung>, 2007, abg.: 19.06.2019.

⁴ Vgl. Pötzsch, Horst: *Demokratie*, <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-demokratie/39287/demokratie?p=1>, 2009, abg.: 19.06.2019.

bestehende Spuren der Fremdbestimmung aufmerksam gemacht werden. Denn obwohl sich politische Bildung nach einer Phase der Indoktrination und Unterwerfung in den Dienst der Demokratie und damit der Idee der Freiheit der Bürger_innen gestellt hat, hat die implizite Erzählung der Bevormundung im Satz des Geschichtslehrers Rühlmann nach wie vor nicht ganz an Aktualität verloren. Auch wenn sich die gängigen Erziehungskonzepte im Laufe der Geschichte stark verändert haben, lassen sich noch heute Abfärbungen des traditionellen Narrativs der Unterwerfung erkennen. Das zeigt etwa die allgemeine Marginalisierung politischer Bildung im Sinne der Befähigung zum kritischen Denken im österreichischen Schulwesen.

So tritt politische Bildung heute meist nur als Teilgegenstand anderer Unterrichtsfächer, wie etwa des Fachs Geschichte, in Erscheinung.⁵ Doch auch die an sich fortschrittliche Idee von politischer Bildung als eigenem Fach kann missverstanden und zugunsten überholt geglaubter Traditionen ausgelegt werden, wie ein Blick in das Positionspapier „100 Projekte für Österreich“⁶ der ÖVP deutlich macht. Die Vertreter_innen der Österreichischen Volkspartei fordern darin die Einführung eines Schulfachs mit dem Namen „Staatskunde“, welches die Vermittlung von „mehr Wissen über unsere Gesellschaft und unser Rechtssystem“⁷ und die allgemeine Anpassung an „unsere Grundwerte“⁸ anstrebt⁹ – Äußerungen, die an die bevormundenden Bildungskonzepte vergangener Jahrhunderte erinnern. Die untergeordnete Stellung der kritischen Bildung im Bereich Politik lässt sich auch an der lange Zeit stiefmütterlich behandelten politischen Fachdidaktik ablesen.¹⁰ So wurde schließlich erst nach langer Pause im März 2017 an der Universität Wien wieder ein Arbeitsbereich dafür eingerichtet. In Salzburg gab es von 2011 bis 2016 eine Tenure Track-Stelle beziehungsweise eine assoziierte Professur für Didaktik der Geschichte und Politische Bildung, 2016 wurde eine Universitätsprofessur für diesen Bereich eingerichtet. Politische Bildung gilt seit 1978 als Unterrichtsprinzip. Doch eine inhaltlich festgelegte Ausrichtung sowie verpflichtende Ausbildung unterblieben seither. In der Realität ist die Umsetzung daher von der Motivation

⁵ Vgl. Germ, Alfred: *Politische Bildung für alle. Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung*. Theoriebildung - Fachdidaktische Umsetzung - Praxisbeispiele. Wien, 2015, LIT., S. 31.

⁶ Österreichische Volkspartei (2019): *Unser Weg für Österreich*. <https://www.dieneuevolkspartei.at/100-Projekte.html>, abg.: 20.06.2019.

⁷ Österreichische Volkspartei (2019): *100 Projekte für Österreich*, https://www.dieneuevolkspartei.at/Download/100_Projekte.pdf, S. 4, abg.: 20.06.2019.

⁸ Ebd., 4.

⁹ Vgl. Mitnik, Philipp: *Staatskunde bringt noch keine politische Bildung*, in: *Der Standard*, <https://www.derstandard.at/story/2000108667675/staatskunde-bringt-noch-keine-politische-bildung>, 2019, abg.: 20.06.2019.

¹⁰ Vgl. Es gab bis vor drei Jahren auf österreichischen Universitäten keine Lehrstühle der Didaktik mit einer Ausnahme zwischen 2008 und 2010 an der Universität Wien. Germ: *Politische Bildung*, S. 31.

einzelner Lehrpersonen abhängig.¹¹ Folgt man den Ausführungen des Fachdidaktikers Germs, dann wird mit Blick auf aktuelle Schulbücher deutlich, dass politische Bildung immer noch stark am Polity-Bereich orientiert, sich also auf Staats- und Institutionenkunde konzentriert.¹² Zwar mag dies vielleicht im Sinne mancher politischer Würdenträger_innen sein, ob es jedoch zur Bildung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit beiträgt, ist zu hinterfragen. Diese Arbeit soll nicht zuletzt durch ihre Art der Beschäftigung mit politischer Bildung die radikale¹³ Diskussion streifen, die sich grundlegenden Fragen wie der folgenden widmet: „Sollen die Lernenden das bestehende demokratische politische System akzeptieren, oder sollen sie dazu befähigt werden, es zu hinterfragen, um es dann vielleicht zu verändern oder sogar zu überwinden?“¹⁴

Diese kurze Einführung sollte einen Einblick geben, mit welchen essentiellen Fragen sich politische Bildung – vor allem auch aufgrund ihres mit Altlasten behafteten Schattendaseins – beschäftigen muss. Auf diese Fragen, wie der Idee der_mündigen Bürgerin_s, entgegengekommen werden kann, finden sich in der Literatur vielfältige Antworten, die sich bedingen, verstärken, aber auch widersprechen.

Die vorliegende Arbeit widmet sich einem dem Bereich der Fachdidaktik entnommenen Zugang, welcher ein wesentliches Teilgebiet politischer Bildung darstellt. Die Annahme, dass auf dem Weg zum_mündigen Bürger_in Schüler_innen Menschen mit Vorstellungen und Konzepten von der Welt sind, findet breite Zustimmung im didaktischen Feld. Diese gilt es als Lehrende_r zu berücksichtigen. In einer Welt der vermeintlichen Wahrheiten scheint ein Paradigmenwechsel mit einer Hinwendung zum Subjekt notwendig. Beruhend auf der konstruktivistischen Annahme, dass es nicht die eine zu erkennende Wahrheit gibt, sondern dass Konzepte von der Welt immer durch die individuelle Wahrnehmung bestimmt sind, gilt es, Schüler_innenvorstellungen in den Unterricht miteinzubeziehen.¹⁵

Der Staat, der das „politische Selbstbestimmungsrecht auszuüben erlaubt“¹⁶, sollte nicht in der beschriebenen autoritären Lesart verkümmern, in der er meint, die einzige Wahrheit, wie man zu leben hat, zu kennen. Stattdessen sollten die Teilnehmer_innen dieses Systems dazu

¹¹ Vgl. ebd., S. 31.

¹² Vgl. Germ: *Politische Bildung*, S. 32.

¹³ Vgl. Vom lat. radix (Wurzel), meint hier eine Diskussion, die die Wurzel, das Fundament, auf welchem politische Bildung steht, kontrovers diskutiert. DUDEN *Radix*, die.
<https://www.duden.de/suchen/dudenonline/radix>, abg.: 08.06.2019.

¹⁴ Pohl (2015): *Kritik: Wie kritisch soll politische Bildung sein?*, S. 3.

¹⁵ Vgl. Forum Politische Bildung (Hrsg.): *Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung*. Informationen zur Politischen Bildung 30. Innsbruck-Bozen-Wien, 2009, Dachs-Verlag; J&V; Studien-Verl., S. 57.

¹⁶ Rühlmann: *Politische Bildung*, S. 52.

befähigt werden, selbstständig zu urteilen und auch zu handeln – und zwar zum „Schutz der Freiheit aller“¹⁷. Den Worten Oscar Wildes, „wer nicht auf seine Art denkt, denkt überhaupt nicht“¹⁸, folgend, wird in dieser Arbeit angenommen, dass ein erster Schritt selbstständig zu denken zunächst darin liegt, darüber nachzudenken, wie man die Welt selbst begreift und sich erklärt. Diese Diplomarbeit konzentriert sich in der Konsequenz all dieser Überlegungen auf die Erforschung von Schüler_innenvorstellungen im Rahmen des Unterrichtsprinzips konzeptuelles Lernen als Teil der Subjektorientierung im Fach politische Bildung. Hierzu wurden folgende Fragestellungen formuliert:

- Welche Vorstellungen zum Basiskonzept Macht bringen Schüler_innen mit in den Unterricht?
- Welche theoretischen Schlüsse lassen sich aus den Funden ableiten?
- Wie können die gewonnenen Erkenntnisse über Schüler_innenvorstellungen nach dem Prinzip des konzeptuellen Lernens in die Unterrichtsgestaltung integriert werden?

Politische Bildung ist ein in der Literatur heterogen verwendeter Begriff, was eine Abgrenzung desselben notwendig macht. In der vorliegenden Arbeit bezieht sich die Bezeichnung auf den institutionalisierten Teilbereich eines vielschichtigen Sozialisationsprozesses. Fragen ökonomischer, rechtlicher und sozialer Art, die von gesellschaftlicher Relevanz sind, finden unweigerlich Eingang in das Verständnis von politischer Bildung – sowohl im Allgemeinen als auch in Hinblick auf unser Schulsystem.¹⁹ Dabei wird der Bereich des Privaten vom Politischen ebenso berührt wie Fragen der Öffentlichkeit, weshalb man hier von einem weiten Politikbegriff spricht. Grundlegend werden dabei menschliche Handlungen insgesamt politisch begriffen.²⁰

¹⁷ Sander, Wolfgang: *Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach, 2013, Wochenschau, S. 55.

¹⁸ Wilde, Oscar: *Der Sozialismus und die Seele des Menschen*. Ein Essay. Zürich, 1982, Diogenes, S. 66.

¹⁹ Vgl. Filzmaier, Peter / Irngruber, Daniela: *Politische Bildung in Österreich Erfahrungen und Perspektiven eines Evaluationsprozesses*. Innsbruck, Wien, 2001, StudienVerl., S. 7.

²⁰ Vgl. Sander: *Politik entdecken - Freiheit leben*, S. 190-200.

1.1. Forschungsvorhaben

Der didaktische Zugang der Subjektorientierung ist facettenreich und vereint verschiedene Aspekte. Ein wesentlicher Bestandteil davon sind die Schüler_innenvorstellungen, die sich unter anderem im didaktischen Prinzip des konzeptuellen Lernens berücksichtigen lassen. Nach diesem Prinzip ist Unterricht so zu gestalten, dass an das Vorwissen, also an die Vorstellungen der Lernenden, angeknüpft werden kann.²¹ Insbesondere das fehlende Wissen über diese Vorstellungen und im Weiteren über Konzepte von Lernenden stellt aber ein Problem des Unterrichts dar. Welche Entwürfe über den Bereich des Politischen bestehen, welche Annahmen und Urteile in diesen enthalten sind und wie differenziert und vielleicht problematisch diese sind, sind Fragen, mit denen sich die Didaktik beschäftigen sollte, um einen konstruktiven Unterricht zu gestalten.²² Ein Ziel der Arbeit war es, im Rahmen einer explorativen empirischen Untersuchung in Form von Gruppendiskussionen zum Basiskonzept Macht Erkenntnisse über Schüler_innenvorstellungen im Bereich des Politischen zu gewinnen. Wie später näher ausgeführt wird, sieht Sander die Basiskonzepte, die da wären: Macht, Gemeinwohl, Knappheit, System, Recht und Öffentlichkeit, als erste Grundlage, auf der sich politisches Verständnis konstituiert.²³ Die vorliegende explorative Studie gibt also einen Einblick in einen noch relativ unbekannten Forschungsgegenstand²⁴ und soll Anreize und Ideen für weitere Forschungsfragen bieten.

So soll im ersten Schritt die Untersuchung und die darauf aufbauende praktische Umsetzung theoretisch fundiert werden. Innerhalb des abgesteckten Rahmens politischer Bildung im Kontext Schule widmen sich die Fragestellungen den Vorstellungen von Lernenden als Teil der Subjektorientierung, eingebettet ins fachdidaktischen Modell des Pädagogen Wolfgang Sanders. Die Heranziehung des Modells Sanders' ermöglicht die Effektivierung von Schüler_innenvorstellungen für die praktische Umsetzung nach dem Prinzip des konzeptuellen Lernens.

²¹ Vgl. ebd., S. 191.

²² Vgl. Forum Politische Bildung (Hrsg.): *Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung*. Informationen zur Politischen Bildung 30. Innsbruck-Bozen-Wien, 2009, Dachs-Verlag; J&V; Studien-Verl., S. 57.

²³ Vgl. Sander, Wolfgang: *Politik entdecken - Freiheit leben Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach, 2013, Wochenschau., S. 95-102.

²⁴ Vgl. Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, 2010, VS Verlag, S. 231-232.

1.2. Wissenschaftliche Verortung

„Die Entwicklung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit, ohne dabei das Recht der Schüler auf individuelle politische Meinungs- und Urteilsbildung einzuschränken“²⁵, ist sowohl als Prinzip in der Vereinbarung des *Beutelsbacher Konsens* von 1976 zu finden, als auch Maxime des konzeptuellen Lernens. Ein darauf basierendes Unterrichtsdesign zeichnet sich durch einen konstruktivistischen Ansatz aus. Das bedeutet die Loslösung von dem Gedanken, universales und letztgültiges Wissen vermitteln zu können. Diese Schwerpunktverschiebung vom Grundsatz der reinen Faktenvermittlung zum Miteinbezug und der Ausdifferenzierung von Vorstellungen der Lernenden, kann als Paradigmenwechsel in der schulischen Praxis bezeichnet werden.²⁶

Konzeptuelles Lernen verfolgt das Ziel, Vorstellungen der Schüler_innen im Unterricht zu identifizieren und, darauf Bezug nehmend, Inhalte für den Unterricht zu gestalten. Es geht davon aus, dass Schüler_innen immer bereits subjektive Vorstellungen von gesellschaftspolitischen Gegebenheiten mitbringen und sich ihr politisches Verständnis über ihre Vorstellungswelten konstituiert. Es handelt sich bei diesen Vorstellungen um abstrakte Ideen, „menschliche Ordnungs- und Interpretationsversuche der Wirklichkeit“.²⁷ Lernende kommen demnach nie als *Tabula Rasa* in die Schule. Laut Sander sind diese Grundvorstellungen nicht notwendigerweise wissenschaftlich fundiert und häufig nicht reflektiert.²⁸ Die bereits bestehenden Konzepte sollen im Unterricht in ihrer Komplexität weiterentwickelt und ausdifferenziert werden. Um dieses Vorhaben auch praktisch umsetzbar zu machen, kam es unter anderem zur Etablierung der sogenannten Basiskonzepte. Diese sollen das konzeptuelle Deutungswissen – also das kompetenzorientierte Wissen, welches die Bereiche Urteils-, Handlungs-, und Methodenkompetenz umschließt – für die pädagogische Praxis weiter explizieren und umsetzbar machen.²⁹

Die vorliegende Arbeit hat es sich zur Aufgabe gemacht, der Aufforderung des Fachdidaktikers Alfred Germs Folge zu leisten und im Bereich des konzeptuellen Lernens weiter wissenschaftlich zu forschen und zu arbeiten. Auch an sein Ziel, einen „Beitrag zum

²⁵ Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.): *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf Kompetenzbereiche der Politischen Bildung*. Schwalbach/Ts, Wochenschau.

²⁶ Vgl. Germ: *Politische Bildung*, S. 44–45.

²⁷ Sander: *Wissen im kompetenzorientierten Unterricht*. in: Gautschi/ Rhode-Jüchtern/ Sander/ Weber (Hrsg.). *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, S.50.

²⁸ Vgl. Forum Politische Bildung (Hrsg.): *Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung*. Informationen zur Politischen Bildung 30. Innsbruck–Bozen–Wien, 2009, Dachs-Verlag; J&V; Studien-Verl., S. 58.

²⁹ Vgl. Germ: *Politische Bildung*, S. 35.

bekannten Theorie-Praxis-Problem³⁰ zu leisten, soll angeschlossen werden: „Die Entscheidung für einen radikalen Subjektbezug, für den Wandel der Lernkulturen muss (täglich neu) erarbeitet werden.“³¹

1.3. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit kann grob in drei Abschnitte unterteilt werden: die Theoriebildung, die forschungsmethodische Konzeption und anschließend die Ergebnisdarstellung.

Im Kapitel Zwei, der **Theoriebildung**, wird überblickshaft die Entwicklung politischer Bildung skizziert, von der Aufklärung über die Monarchie, die Erste Republik, den autoritären und totalitären Systemen bis zur „didaktischen Wende“ und jüngeren Entwicklungen politischer Bildung. Im Zuge dessen wird auf die damit verbundenen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts eingegangen. Die Entwicklungen politischer Bildung an den Schulen Österreichs hatten immer wieder Perioden der Inaktivität zu verzeichnen. Die daraus entstandenen Defizite können nur anhand einer kurzen österreichsymptomatischen Nacherzählung erklärt werden.³²

Danach widmet sich die Arbeit den Zielen politischer Bildung und damit auch den wesentlichen Grundpfeilern, auf die sie sich heute bezieht. Daran anknüpfend werden die Themen Subjektorientierung, konzeptuelles Lernen und Schüler_innenvorstellungen als ineinandergreifende Einheiten behandelt. Als Abschluss des theoretischen Teils werden das Modell Wolfgang Sanders und die von ihm geforderten Basiskonzepte kurz skizziert, um schließlich mit dem dritten Kapitel, das die **forschungsmethodische Konzeption** umfasst, fortzufahren. Zu Beginn wird auf Kriterien des qualitativen Forschens verwiesen. Um dann die angewandte Methode zu beschreiben, wird zunächst auf eine terminologische Abgrenzung der Begriffe Gruppendiskussion und Gruppengespräch eingegangen. Ferner wird sich den praktischen Rahmenbedingungen für die empirische Untersuchung gewidmet. Im Kapitel Vier der **Ergebnisdarstellung** wird das entwickelte Kategoriensystem für die Einteilung der Schüler_innenvorstellungen und dessen Analyse vorgestellt. Damit wird die erste Forschungsfrage beantwortet: *Welche Vorstellungen zum Basiskonzept Macht bringen Schüler_innen mit in den Unterricht?*

³⁰ Ebd., S. 7.

³¹ Voß, Reinhard (Hrsg.): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Neuwied, 2002, S. 2.

³² Vgl. Filzmaier/ Ingruber: *Politische Bildung in Österreich*, S. 7.

Aufbauend auf der Analyse der einzelnen Kategorien werden schließlich mögliche Thesen generiert, die zu einem fundierteren Kenntnisstand über Schüler_innenvorstellungen beitragen sollen. Damit folgt die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage: *Welche theoretisch-methodischen Forderungen lassen sich daraus formulieren?* Abschließend illustriert ein konkretes Unterrichtsbeispiel die gewonnen Erkenntnisse. Somit wird auch die letzte Forschungsfrage beantwortet: *Wie können Erkenntnisse über Schüler_innenvorstellungen in die Unterrichtsgestaltung nach dem Prinzip des konzeptuellen Lernens integriert werden?* Die Arbeit verortet sich damit an der berühmt-berüchtigten Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis.

2. Theoriebildung

Die Vorstellung der_des Schülerin_s als inhaltsleere Hülle, die es nur noch gilt mit vorbestimmten Inhalten zu füllen, ist längst überholt. Dass Lernende die Schule mit gewissen Vorstellungen und Konzepten von der Welt betreten, hat schon seit längerem Einzug in die Lernforschung genommen und ist spätestens seit den ernüchternden Ergebnissen der PISA-Studie³³ im Jahr 2000 auch fester Bestandteil der Didaktik. Eine Beschäftigung mit dem Diskurs politischer Fachdidaktik zeigt eine starke Dominanz von Begrifflichkeiten wie beispielsweise Schüler_innenvorstellungen, Adressat_innenorientierung, konstruktivistische Didaktik und konzeptuelles Deutungswissen.³⁴ Diese Bezeichnungen scheinen heute schon zum Diktum vieler etablierter Lern- und Lehrmodelle avanciert zu sein.

Eine der zentralen Fragestellungen, die den fachdidaktischen Diskurs politischer Bildung prägen, ist, wie auf Basis von Schüler_innenvorstellungen Unterricht mit nachhaltigeren Lernzuwächsen gestaltet werden kann. Diese Arbeit möchte, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, in Form einer explorativen Studie zur empirischen Fundierung einer praktischen, auf Vorstellungen von Lernenden basierenden Didaktik beitragen.

2.1. Entwicklungen politischer Bildung

Die Wurzeln moderner politischer Bildung werden heute von vielen im Leitspruch der Aufklärung „Sapare aude!“ „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“³⁵, gesehen. Bis zur didaktischen Wende in den 1960er Jahren musste sich die politische Bildung durch ein Dickicht aus totalitärer, autoritärer und nationalsozialistischer Erziehungspolitik kämpfen, um Ansätze politischer Mündigkeit zu erblicken.³⁶

Einem vermeintlichen Idealzustand von Selbstbestimmung und Individualismus als Folge der Aufklärung stand praktisch immer schon eine Einfügung ins Kollektiv und damit eine Unter-

³³ Vgl. PISA ist ein Instrument zur Überprüfung der Qualitätsmaßstäbe unterschiedlicher Schulsysteme innerhalb der Mitgliedsstaaten Europas. Nach einem Zufallsprinzip werden Schüler_innen in den Kompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften überprüft. Diese Überprüfung findet vor dem Hintergrund der Frage: wie gut bereiten Schulsysteme Lernenden auf Herausforderungen in der Zukunft vor? Dieses Projekt wurde 1990 von der OECD entwickelt. Bundesinstitut BIFIE PISA – ein Überblick. <https://www.bifie.at/pisa-ueberblick/> abg. 20.06.2019.

³⁴ Vgl. u.a. Sander, Wolfgang (Hg.) (2014): *Handbuch Politische Bildung*. 69 Bände. Schwalbach: Wochenschau, S. 77–88./ Germ: *Politische Bildung für alle*, S. 35–57./ Hellmuth, Thomas (2014): *Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 215–256.

³⁵ Kant, Immanuel: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* in: Wilhelm, Weischedel (Hrsg.). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Frankfurt am Main (1964), S. 53.

³⁶ Vgl. Hellmuth, Thomas / Klepp, Cornelia: *Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele*. Wien, Köln, Weimar, 2010, Böhlau Verlag, Kapitel: Geschichte der politischen Bildung.

und Einordnung in politische Systeme gegenüber. Im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert wurden im deutschsprachigen Raum die liberalen Tendenzen zur Zeit des Neuhumanismus – wie die, den Gedanken als Selbstzweck zu propagieren und die ständischen Bildungsgrenzen aufzuheben – endgültig durch die staatsbürgerliche Erziehung abgelöst. Die Zeit der Nationalstaatsgründungen prägte auch den Unterricht. So standen die Doktrinen der Anpassung an staatliche Vorgaben und der Zwang zur Vaterlandsliebe auf den Fahnen des 19. Jahrhunderts. Das Ende des 19. und der Anfang des 20. Jahrhunderts waren gezeichnet von ambivalenten Gefühlen der Befreiung und Unterordnung. Liberale Ideen, wie die Vorstellung von Unterricht als Gesellschaftsbildung anstatt ausschließlicher Loyalitätssicherung, wurden mit dem erneuten Erstarken der Konservativen Partei und damit auch der Religion zurückgedrängt. Andere liberale Entwicklungen wie die Einführung des allgemeinen Männerwahlrechts halfen bei der Verfestigung konservativer Eckpfeiler. Nach dessen Einführung kam es zur Etablierung der sogenannten Bürgerkunde in Österreich unter dem Deckmantel des Bürgerbewusstseins³⁷, „das vom tatsächlichen politischen Leben absieht und zentriert bleibt auf ein idealisiertes, realitätsfernes Staatsideal mit der Tendenz, die Wahrnehmung der eigenen Interessen an diesen Staat zu delegieren“.³⁸

Lange bis ins 20. Jahrhundert hinein war politische Bildung stark von den weltanschaulichen Glaubenssätzen der herrschenden Parteien geprägt. So gab es nach dem Ersten Weltkrieg Versuche einer Neuorientierung des Systems Schule. Schließlich aber blieb sie Sklave ihrer patriotisch-nationalistischen Traditionskonzepte. Der Dualismus zwischen Sozialdemokraten_innen und Christlichsozialen verunmöglichte eine längerfristige Umsetzung liberaler Ideen und handlungstheoretischer Ansätze („entdecken, erarbeiten, erforschen“) im Unterricht. Da das „Rote Wien“ nicht dazu in der Lage war, Umsetzungen auf Bundesebene durchzuführen, blieben Bestrebungen solcherart auf der Strecke. Dies ermöglichte autoritären und faschistischen Gruppierungen in der Zwischenkriegszeit an ein Fundament der Staats-, Bürger- und Vaterlandskunde anzuschließen. Schließlich fand das System von Unterordnung und Indoktrination des 19. Jahrhunderts in Teilen seine Fortsetzung im Austrofaschismus und insbesondere später im Nationalsozialismus.³⁹

Nach dem Zweiten Weltkrieg, in den 1940er und 1950er Jahren, hielt der Opfermythos in Österreichs Schulen Einzug. Noch in den 1980er und 1990er Jahren, die sich nach wie vor diesem Opfermythos verschrieben sahen, wurde dieser von Schulbüchern reproduziert. Dies

³⁷ Vgl. ebd. S. 15–28.

³⁸ Ebd., S.28. Zit.nach: Wimmer, Rudolf: *Schule und politische Bildung*. Klagenfurt. (1979), S. 42f.

³⁹ Vgl. ebd., S. 36.

lässt sich laut Olivia Kaiser etwa am auflagenstarken Geschichtsbuch „Zeitbilder“ an der Externalisierung des Nationalsozialismus bereits in den Inhaltsverzeichnissen ablesen. In den Ausgaben von 1988 und 1998 wird überhaupt das Bild suggeriert, dass Österreich erst nach dem Zweiten Weltkrieg entstand und folglich für die Zeit davor nicht in die Verantwortung zu nehmen sei.⁴⁰ Nach 1945 wurde mit traditioneller Staatsbürgerkunde die Ein- und Unterordnung des Individuums in die Republik unterstützt.⁴¹ In dieser Zeit bildeten sich in Deutschland durch die Teilung des Landes zwei wesentliche Stränge aus: ein von der Weimarer Republik inspirierter und eine am amerikanischen Pragmatismus orientierten politischen Bildung. In der Bundesrepublik Deutschland führten bis in die frühen 1960er Jahre fast alle Bundesländer ein eigenes Schulfach für politische Bildung ein, wobei auch hier die Staatsbürgerkunde im Vordergrund stand. Nichtsdestotrotz fand in diesem Bereich eine allmähliche Professionalisierung statt.⁴² Politische Bildung befand sich in den 1960er und 1970er Jahren stark im Umbruch. Diese Zeit wurde in der Fachliteratur von Kurt Gerhard Fischer als „didaktische Wende“ beschrieben. Den Anfang nahmen diese Entwicklungen vor allem in der BRD durch die Etablierung politischer Bildung als eigenständige Disziplin und ihre Loslösung von Politik- und Rechtswissenschaften. Mit dieser Abkehr wurde ein weiterer Politikbegriff vertreten, welcher Politik als kontroversen Raum verstand. Dies wurde insbesondere von der 68er-Bewegung in Deutschland, aber auch in Österreich und der Schweiz befeuert.⁴³ Dass es jedoch in Österreich nie zur Etablierung von politischer Bildung als eigenständiges Schulfach kam, ist Parteikonflikten zuzuschreiben. Die strikte Interessenstrennung verschiedener parteipolitischer Akteur_innen nahm 1976 mit dem sogenannten Beutelsbacher Konsens – zumindest in der Bundesrepublik Deutschland – sein Ende.⁴⁴ Dieser wurde während einer Fachtagung im schwäbischen Beutelsbach als didaktischer Minimalkonsens beschlossen. Er verankerte unter anderem folgende drei Maximen: das Überwältigungsverbot, die kontroverse Behandlung von Themen und die Entwicklung operationaler Fähigkeiten.⁴⁵ Die starke internationale Resonanz und die Implementierung in viele Lehrpläne waren Zeichen für breite Zustimmung.⁴⁶ Wenngleich in Österreich die Etablierung eines eigenständigen Schulfaches ausblieb, wurde 1978 ein

⁴⁰ Vgl. Kaiser, Oliver: *Zivilisationsbruch "Auschwitz" im österreichischen Schulbuch?* in: Bogusław Dybaś, Irmgard Nöbauer, Ljiljana Radonić (Hrsg.). *Auschwitz im Kontext. Die ehemaligen Konzentrationslager im gegenwärtigen europäischen Gedächtnis*, Frankfurt am Main (2017): Peter Lang, S. 206.

⁴¹ Vgl. Hellmuth/Klepp: *Politische Bildung*, S. 50–53.

⁴² Vgl. Sander: *Handbuch Politische Bildung*, S. 19.

⁴³ Vgl. Hellmuth/Klepp: *Politische Bildung*, S. 60–64.

⁴⁴ Vgl. Sander: *Politik entdecken*, S. 28.

⁴⁵ Vgl. Sander: *Handbuch Politische Bildung*, S. 21.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 22.

Grundsatzterlass beschlossen, welcher politische Bildung als allgemein gültiges Unterrichtsprinzip integriert.⁴⁷ Obwohl prinzipiell als Fortschritt zu verstehen, sollten Reformbestrebungen solcherart mit Vorsicht genossen werden, da sie häufig nicht über die Papiergrenzen hinausgehen. Alleine in Österreich waren in den 1980er Jahren noch Effekte der 1970er Jahre spürbar, wie beispielsweise die Implementierung eines Hochschullehrgangs nach dem Vorbild liberaler Ideen zeigt. Aber auch in Österreich versiegten diese Bestrebungen bald. Ansonsten war eher Inaktivität auf dem Feld politischer Bildung zu verzeichnen.⁴⁸ In Deutschland scheiterten bildungspolitische Maßnahmen aufgrund parteipolitischer Machtkämpfe, dies demonstriert wohl den einseitigen Einzug der Bestrebungen des Beutelsbacher Konsens in die Politikdidaktik kaum aber in die Politik. Äußere Faktoren wie die hohe Arbeitslosigkeit und der Wegfall von vielen Lehramtsstudierenden waren für diese Stagnation mitverantwortlich.

Das Ende der 1990er Jahre war zugleich ein Ende der vorherrschenden Passivität im österreichischen Schulsystem im Allgemeinen sowie in der politischen Bildung im Speziellen. Mit dem Ziel, den politikdidaktischen Diskurs zu fördern, um in der Konsequenz die wissenschaftliche Verortung von Politikdidaktik zu forcieren, wurde in Anlehnung an die 1999 in Deutschland gegründete GPJE⁴⁹ (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung)⁵⁰ einige Jahre später auch in Österreich eine unabhängige Fachgesellschaft gegründet. Die „Interessengemeinschaft Politische Bildung“ (IGPB) ist als österreichischer Fachverband organisiert und unter anderem auch für Grundsatzpapiere und Publikationen im Zeichen der politischen Bildung verantwortlich.⁵¹ Andere Initiativen, die noch vor die Zeit der IGPB fallen, waren etwa die Implementierung der Fächerkombination „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ am Oberstufen-Gymnasium und die Demokratieinitiative der Bundesregierung. Diese sich entwickelnde Dynamik führte schließlich zur Gründung der IGPB. In der Folge wurden wichtige Projekte wie das „Zentrum polis“ und die „Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung“ realisiert. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass nach der Jahrtausendwende vor allem in inhaltlichen Fragen bezüglich der Ziele und Aufgaben politischer Bildung an Fahrt

⁴⁷ Vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015): *Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzterlass 2015.*, abg.: 21.07.2019.

⁴⁸ Vgl. Hellmuth/Klepp: *Politische Bildung*, S. 70.

⁴⁹ Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist eine wissenschaftliche Fachgesellschaft, die der Förderung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fragen der schulischen und außerschulischen politisch-gesellschaftlichen Bildung in Forschung und Lehre dient.

⁵⁰ Vgl. Pohl. *Die GPJE*, abg.: 21.07.2019.

⁵¹ Vgl. Sander: *Handbuch Politische Bildung*, S. 26–27.

aufgenommen wurde.⁵² Schließlich aber liegt der Fokus weiterhin auf dem Geschichtestudium und „die Forderung nach einer fundierten Aus-, Weiter- und Fortbildung der LehrerInnen im Bereich der politischen Bildung [ist] im Wesentlichen unberücksichtigt [geblieben]“.⁵³

2.2. Herausforderungen des 21. Jahrhunderts

Mit Blick auf die bildungspolitischen Modernisierungen am Ende des 20. Jahrhunderts kann aus heutiger Sicht von einer Weiterentwicklung politischer Bildung im Sinne einer kritischen Bildung gesprochen werden. Innerhalb institutionalisierter Mauern sah man sich am Beginn des 21. Jahrhunderts mit Bezug auf diese modernen Entwicklungen vor neue Herausforderungen gestellt.⁵⁴

Der bis dahin übliche Zugang, Lernende ausschließlich als zu formende Gegenstände politischer Erwünschtheit zu betrachten, wurde auch im schulischen Bereich mit der fortschreitenden Demokratisierung zunehmend unvereinbar und machte eine Revidierung politischer Bildungsziele unausweichlich.⁵⁵ Um dem dogmatischen Geist der Gesinnungsbildung in den demokratischen Strukturen keinen Platz mehr zu lassen, wurde versucht, die Verbundenheit zu diesen zu überwinden und parallel dazu ein neues Konzept des selbstständigen Denkens und Handelns als neues Ziel politischer Bildung zu installieren.⁵⁶ Mit diesen Überlegungen zur Befähigung der Schüler_innen zum selbständigen Urteilen und Handeln ist die Problematik einer normgebenden Ausrichtung politischer Bildung als große Herausforderung der Politikdidaktik angesprochen.⁵⁷ Dies soll im Folgenden diskutiert werden, bevor auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten eingegangen werden kann.

2.3. Ziele politischer Bildung

Für ein besseres Verständnis sei darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Arbeit einerseits von einer allgemeinen Zielorientierung politischer Bildung gesprochen wird, welche die Befähigung zur politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit anstrebt. Andererseits

⁵² Vgl. ebd., S. 27.

⁵³ Germ: *Politische Bildung*, S. 10.

⁵⁴ Vgl. Sander: *Politik entdecken*, S. 10.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 43.

⁵⁶ Vgl. Hellmuth, Thomas: *Historisch-politische Sinnbildung Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung*. Schwalbach/Ts, 2014, Wochenschau, S. 121.

⁵⁷ Vgl. Sander: *Politik entdecken*, S. 44.

ist die Rede von untergeordneten Zielen, die es ermöglichen, sich der allgemeinen Zielorientierung zu nähern. Das bedeutet zu fragen, wie letztere zur Befähigung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit in der Praxis verwirklicht werden können. Damit ist das eigentliche zentrale Thema der Arbeit angesprochen: die Vorstellungen von Schüler_innen als Bestandteil der Subjektorientierung. Bevor der Rubikon zwischen Theorie und Praxis überschritten wird, wird zunächst theoretisch auf die allgemeine Zielorientierung politischer Bildung eingegangen.

2.3.1. Von Werten und Normen

Wie oben angeführt, ist die Frage einer normgebenden Ausrichtung politischer Bildung eine der großen Herausforderungen der Politikdidaktik. Die Annahme, dass das normative Diktum politischer Bildung mit einer Konzentration auf reine „objektive“ Wissensvermittlung zu umschiffen wäre, ist schon länger nicht mehr aktuell. Schließlich lassen sich Lernangebote nicht jenseits von Werturteilen konzipieren. Diese Feststellung behauptet weder, dass Werturteile diametral jeglicher wissenschaftlichen Praxis entgegengesetzt wären, noch propagiert sie eine rein teleologisch geprägte Bildung. Es soll lediglich die verbundene Problematik aufgegriffen und beleuchtet werden.⁵⁸

Werturteile im Zusammenhang mit didaktischen Theorien lassen sich unter anderem mit historischen, philosophischen oder bildungstheoretischen Argumenten stützen oder kritisieren, sie lassen sich auf ihre logischen Implikationen – beispielsweise auf Widerspruchsfreiheit – in rationaler Argumentation befragen, mit empirischer Forschung können, wenn auch wegen der Komplexität des Gegenstands nur unter Schwierigkeiten und in gewissen Grenzen, die Konsequenzen von Wertentscheidungen für Lernsituationen untersucht werden.⁵⁹

Werturteile bleiben schlussendlich Entscheidungen, welche nicht zwingend einer wissenschaftlichen Prüfung standhalten müssen. Es ist anzunehmen, dass dies der Politikdidaktik, solange sie einen reflexiven Umgang mit Werturteilen pflegt, ebenso wenig schadet wie der Medizin, welche auf die Notwendigkeit von normativen Kriterien, wie

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 45.

⁵⁹ Ebd., S. 45.

beispielsweise für den Begriff der Gesundheit, angewiesen ist. Politische Bildung orientiert sich somit unweigerlich an Wertentscheidungen, was gleichzeitig die immense Bedeutsamkeit von Zurückhaltung in diesem Bereich verdeutlicht, denn alle normativen Werte einer Gesellschaft schließen gleichsam andere Optionen aus und sind folglich den demokratischen Ideen von Freiheit entgegengesetzt.⁶⁰

Welche Werte Menschen innerhalb einer Gesellschaft erwerben sollten, wird in der politischen Theorie seit jeher heftig diskutiert. Im Sinne des Beutelsbacher Konsens sollte diese Debatte jedoch ohnehin nicht im Verantwortungsbereich der Lehrplanentwickler_innen, Politiker_innen und/oder Lehrenden liegen, sondern den Lernenden in der Schule „zur eigenständigen Urteilsbildung aufgegeben“⁶¹ werden. Gemäß Sander sollte politische Bildung keine politischen Entscheidungen der Bürger_innen vorwegnehmen. Stattdessen sollte sie eine Unterstützung in der Urteilsfindung zum Ziel haben und Voraussetzungen für politische Partizipation schaffen. Ob diese Beteiligung nun darin liegt an Demonstrationen teilzunehmen, sich der Stimme bei Wahlen zu enthalten, sich in Reflexionen politischer Wahlkämpfe einzubringen oder eine politische Karriere einzuschlagen, spielt dabei keine Rolle. Es soll ein Raum geschaffen werden, in welchem mit Desinteresse, Ohnmachtsgefühlen und/oder falsch verstandenen Freiheitsvorstellungen, etwa geprägt von Ressentiments, aufgeräumt werden kann und politische Teilhabe möglich gemacht wird.⁶²

Summa summarum ist die Maxime politischer Bildung die Mündigkeit im Sinne einer selbständigen politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit. Denn nach den Grundpfeilern der Demokratie müssen Menschen, die in einer Gesellschaft mit demokratischen Vorzeichen leben, auch bestimmen können,

*wie sie als Bürgerinnen und Bürger leben wollen. Am Ende ist es die Unterscheidung von Freiheit und Unfreiheit, die die eigentliche Trennungslinie zwischen demokratischen und nicht-demokratischen Gesellschaften markiert. In der Freiheit besteht – auf einer normativen Ebene – der kleinste gemeinsame Nenner demokratischer Gesellschaften.*⁶³

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 45–46.

⁶¹ Ebd., S. 48.

⁶² Vgl. ebd., S. 48–50.

⁶³ Ebd., S. 50.

„Politische Bildung in der Demokratie ist Anstiftung zur Freiheit“⁶⁴, politische Bildung sieht sich somit in der Aufgabe, jene selbstbewusste Haltung zu vermitteln, die es braucht, um sich seiner politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit zu bedienen. Damit leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Beständigkeit und Fortentwicklung der Demokratie unter dem Ziel der Freiheit.⁶⁵

2.3.2. Das Individuum im Kollektiv

Um die Freiheit des Individuums im „Schutz der Freiheit aller“⁶⁶ zu realisieren und nicht, wie uns die Geschichte gezeigt hat, die Unterordnung ins Kollektiv unter Aufgabe der Individualität zu provozieren, bedarf es dem Mut des Einzelnen, diese zu verwirklichen. Wenngleich die vorliegende Arbeit das Freiheitsverständnis Jean-Jacque Rousseaus aufgreift und Freiheit als „eingezäunte“⁶⁷ Freiheit versteht, welche dort endet, wo die Freiheit eines anderen beginnt, darf dies nicht mit der Unterordnung ins Kollektiv gleichgesetzt werden. Mit der Unterordnung ins Kollektiv wird in dieser Arbeit gemeinhin eine Unterordnung in eine Gesellschaft unter Zwang und dem Verzicht auf seine Individualität zugunsten des gegenwärtig vorherrschenden „menschlichen Ideals“ verstanden. Die „eingezäunte“⁶⁸ Freiheit sollte ein gesellschaftliches Leben unter Rücksichtnahme der Individualität gewährleisten. Idealerweise sollte Kritik nicht lediglich ausgehalten, sondern erwünscht und gefördert werden. Gemäß Thomas Hellmuth sollte Politische Bildung „darauf ausgerichtet sein, politische Verantwortung und politisches Handeln im Sinne einer – zumindest partiellen – Auflösung des Spannungsverhältnisses zwischen Individuum und gesamtgesellschaftlicher Struktur [zu] ermöglichen“.⁶⁹

Eine auf das Subjekt gerichtete Lernkultur, die es ermöglicht, sich aus einem weiten Wertespektrum ein eigenes Urteil zu bilden, stärkt den Mut zur Wahrnehmung seiner Freiheit. Für eine demokratische Gesellschaft kann dies aber immer nur vor dem Hintergrund geschehen, dass auch die Freiheit der anderen gewahrt wird. Eine autonome Identitätsbildung ist Voraussetzung für diese Freiheit. Den Wert einer freien Identitätsbildung für ein Miteinander formulierte der Philosoph und Soziologe Theodor W. Adorno sehr treffend:

⁶⁴ Ebd., S. 53.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 53.

⁶⁶ Ebd., S. 55.

⁶⁷ Hellmuth/Klepp: *Politische Bildung*, S. 15.

⁶⁸ Ebd., S. 15.

⁶⁹ Ebd., S. 96. Zit.nach: Hellmuth, Thomas: *Das „selbstreflexive Ich“*. Politische Bildung und kognitive Struktur, in: Ders. (Hg.), *Das „selbstreflexive Ich“*, S. 81–96.

*Menschen, die blind in Kollektive sich einordnen, machen sich selbst schon zu etwas wie Material, löschen sich als selbstbestimmte Wesen aus. Dazu paßt die Bereitschaft, andere als amorphe Masse zu behandeln. [...] indem man das Recht des Staates über das seiner Angehörigen setzt, ist das Grauen potentiell schon gesetzt.*⁷⁰

Individualisierung steht dem Kollektiv aber nicht diametral gegenüber. Vielmehr äußert sie sich in neuen Formen der Solidarität. Politische Bildung sollte Subjekte mit dem Mut zum Pluralismus der Identitäten ausstatten, um schlussendlich innerhalb dieser Vielfalt vermehrt Gemeinsamkeiten zu finden.⁷¹ Auch vor diesem Hintergrund erscheint eine Einbeziehung pluralistischer Stimmungs- und Meinungsbilder in den Unterricht als wesentliche Voraussetzung dafür, einen Raum für individuelle Gedanken im Klassenraum zu schaffen.

2.3.3. Kompetenzen als Ziele politischer Bildung

Neben spezifischen Fragen zur Zielorientierung politischer Bildung eröffnen Überlegungen zu diesem Gegenstand auch solche zur institutionellen Organisation und pädagogischen Praxis.⁷² Damit politische Bildung letztlich nicht nur einen Punkt in einem Koordinatensystem mit den politischen Achsen Interessenskonflikt und Unfreiheit einnimmt, ist eine Loslösung von normativen Leitbildern des Menschen unausweichlich. Wie oben ausgeführt, sollte sich politisch bildender Unterricht somit auf die Befähigung zur Freiheit beziehen. Folglich muss nach kompetenzorientierten anstelle von normativen Kriterien bewertet werden. Dies kann Unterricht verwirklichen, indem er „Lerngelegenheiten zum Erwerb und zur Verbesserung von Kompetenzen“⁷³ ermöglicht. In der Literatur wird häufig von Kompetenz als einer Verbindung von Können und Wissen⁷⁴ gesprochen: „eine

⁷⁰ Sander: *Politik entdecken*, S. 56. Zit.nach: Theodor W. Adorno: *Erziehung nach Auschwitz*. In: *Erziehung zur Mündigkeit*. 20. Aufl. Frankfurt/M. (2006), S. 95ff.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 57–58.

⁷² Vgl. Sander: *Politik entdecken*, S. 10.

⁷³ Ebd., S. 72.

⁷⁴ Vgl. Die künstliche Trennung der Begriffe Wissen und Kompetenz, wie sie Kompetenzmodelle häufig vornehmen, wird in der Literatur durchaus kritisiert. Die oft anzutreffende „strenge“ Teilung der Bereiche Wissen und Kompetenz lässt die Beziehung zwischen ihnen diffus werden. Hellmuth, Thomas: *Historisch-politische Sinnbildung Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung*. Schwalbach/Ts. 2014, Wochenschau.167–168. „Bedeutet doch Lernen in der Lernpsychologie die Aufnahme von Informationen, deren Verarbeitung und Speicherung im Gedächtnis sowie deren Anwendung und Nutzung.“ Ebd. S. 167. Wenngleich diese Trennung in der vorliegenden Arbeit bis zu einem gewissen Maß reproduziert wird, wurde doch der Versuch unternommen die Wechselwirkung und Verbindung beider Aspekte aufzuzeigen.

Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“.⁷⁵

In der politischen Bildung wurden Urteils- und Handlungsfähigkeit grob als zu erreichende Kompetenzen formuliert. Diese werden gemeinhin als basale Handlungsanforderungen innerhalb einer Demokratie verstanden, mit welchen alle Staatsbürger_innen konfrontiert sind. Es geht darum, in bestimmten Anforderungssituationen Wissen praktisch anwenden zu können. Infolgedessen muss es Aufgabe des Unterrichts sein, Kompetenzen und nicht „träges Wissen“ zu vermitteln.⁷⁶ Der Begriff „träges Wissen“ wird primär im schulischen und universitären Bereich verwendet, wenn von Wissensübertragung die Rede ist. In der Lernpsychologie wird damit gemeinhin jenes Wissen verstanden, welches auf Nachfrage zwar reproduziert, aber nicht auf komplexere Problemstellungen übertragen werden kann.⁷⁷

Da sich das Anwenden von Kompetenzen handlungstheoretisch nicht letzt- und universalgültig bestimmen lässt, ist auch eine konsensuelle Festlegung der zu erreichenden Kompetenzen in der politischen Bildung kaum möglich. Darüber hinaus gibt es auf den Gebieten des Sozialen, Politischen, Rechtlichen und Wirtschaftlichen ohnehin nicht die eine, letztgültige Wahrheit. Dessen ungeachtet ist politische Bildung nicht von ihrer Verantwortung freigesprochen. Vielmehr kommt ihr die essentielle Aufgabe zu, Menschen zu „ermutigen, sich auf die öffentliche Sphäre einzulassen und von ihrer Vernunft öffentlichen Gebrauch zu machen“.⁷⁸

Für diese Ermutigung bedarf es einer

*genauen Wahrnehmung der politischen Sozialisationsvoraussetzungen der Lernenden und die Fähigkeit, didaktisch-methodische Entscheidungen so zu treffen, dass damit den konkreten Menschen mit ihrer konkreten politischen Lerngeschichte, mit denen sie in der politischen Bildung arbeiten, tatsächlich Lernzuwächse ermöglicht werden.*⁷⁹

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Schüler_innen im Unterricht lernen sollten, ihre politische Urteils- und Handlungsfähigkeit zu verbessern, um häufiger von ihrer Freiheit als Staatsbürger_innen Gebrauch machen zu können. Wie diese Verbesserung trotz erwähnter

⁷⁵ Sander: *Politik entdecken*, S. 73. Zit.nach: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), S.72.

⁷⁶ Vgl. Forum Politische Bildung (Hrsg.): *Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung*. Informationen zur Politischen Bildung 30. Innsbruck–Bozen–Wien, 2009, Dachs-Verlag; J&V; Studien-Verl., S. 57.

⁷⁷ Vgl. Spektrum (2000): *Wissen, träges*. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/wissen-traeges/16897>, abg.: 21.06.2019.

⁷⁸ Sander: *Politik entdecken*, S. 73.

⁷⁹ Ebd., S. 74.

Schwierigkeiten im Bereich politischer Bildung aussehen kann, wird anhand der folgenden zwei Kategorien demonstriert: politische Urteils- und Handlungsfähigkeit.⁸⁰

2.3.3.1. Politische Urteilsfähigkeit

Während allgemein Individuen mittels Urteile ihre Beziehung zur Welt definieren, wird in politischen Urteilen das Verhältnis zur Politik beschrieben. Es handelt sich dabei sozusagen um die Lesart der Gesellschaft. Wie sich eine Ermöglichung der Differenzierung von Urteilsbildung durch politische Bildung erzielen lässt, ist nicht einfach zu beantworten. Dennoch soll hier eine mögliche Alternative diesem Ziel näher zu kommen, besprochen werden. Es handelt sich dabei um einen Vorschlag Sanders.

Da aufgrund der zu berücksichtigenden Freiheit jedes einzelnen eine inhaltliche Bewertung politischer Materie unzulässig erscheint, stellt sich die Frage, wie dieser Kompetenzzuwachs alternativ nachvollzogen werden kann.

Bei Sander findet man den Vorschlag der Qualitätsverbesserung des Unterrichts durch die Zunahme von Komplexität gelernter Inhalte. Dies könnte durch die Heranziehung eines erweiterten Bezugsrahmens bei der Entscheidungsfindung gegeben sein, welcher beispielsweise unterschiedliche ethische Ansätze umfasst. Entgegen anderen Vertretern_innen der Politikdidaktik, welche ein festgeschriebenes Kategoriensystem als Referenz vorschlagen, folgt diese Arbeit der Meinung jener Fachdidaktikgruppe, der auch Sander angehört. Dabei wird der Komplexitätszuwachs anhand zweier Fragerichtungen, einer horizontalen und einer vertikalen, beschrieben.

Der horizontale Komplexitätszuwachs bezieht sich auf die Analyse und Begutachtung der Voraussetzungsstrukturen in politischen Urteilsfindungen. Dies umschließt etwa die entsprechende Kontextualisierung des Politikbegriffs im Allgemeinen, die Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Kategorien, die Bewertung komplexerer politischer Zusammenhänge und schließlich die Entlarvung des vermeintlich Unpolitischen als Politisches mit der immanenten Differenzierung eigener und sachlicher Beurteilungen.⁸¹

Komplexitätszuwachs in vertikaler Richtung hingegen lehnt sich an induktive Verfahren an, meint also von Einzelphänomenen auf zugrundeliegende Strukturen und Zusammenhänge zu schließen. Dies sollte die Orientierung im medialen Raum, die Formulierung von Fragen, die

⁸⁰ Vgl. ebd., S. 74.

⁸¹ Vgl. Sander: *Politik entdecken*, S. 75–79./ 87–89.

über die politische Tagesaktualität hinaus gehen und schließlich die Fähigkeit, das gesellschaftliche Leben kritisch zu prüfen, beinhalten.⁸²

2.3.3.2. Politische Handlungsfähigkeit

Die politische Handlungsfähigkeit bezieht sich auf das Agieren des Individuums im gesellschaftlichen Kontext unter Rücksichtnahme auf die Freiheit aller anderen. Die Vertretung und Formulierung der eigenen Interessen und Positionen ist Teil der politischen Handlungsfähigkeit. Es ist die Aufgabe politischer Bildung, Kompetenzen auszubilden, die für politische Partizipation notwendig sind. Dies passiert jedoch nicht über die Herstellung eines vermeintlichen Konsenses zu bestimmten Themen innerhalb einer Schulklasse, sondern durch die Förderung und das Angebot verschiedener Sichtweisen, Perspektiven und Zugänge. Es gilt, diese zu diskutieren und es den Schüler_innen schlussendlich selbst zu überlassen, eine Entscheidung für ihr Handeln zu treffen. Kompetenzzuwachs wurde dann erreicht, wenn hinter dieser Entscheidung eine reflektierte Überlegung, eine begründbare Entscheidung steht. Auch andere Kompetenzfelder wie politische Medienkompetenz und viele weitere Bereiche der politischen Partizipation sollten Teil der Schulung politischer Handlungsfähigkeit sein und im Rahmen politischer Bildung angeboten werden. Dies beinhaltet die Fähigkeit, sich in Diskussionen zu positionieren und Meinungen zu vertreten, das Organisieren von Schüler_innenzeitungen und Veranstaltungen, die Übernahme von Fremdperspektiven, um andere Positionen verstehen zu lernen, sowie die Kompetenz ökonomische Fragen unter einem politischen Blickwinkel zu betrachten.⁸³ Politische Bildung sieht sich daher in der Aufgabe, Schüler_innen

in die Lage zu versetzen, sich neues Wissen selbstständig zu beschaffen, Informationsangebote kritisch zu beurteilen und für den eigenen Nutzen zu selektieren, aber auch im Bereich des politischen Handelns ihre Fähigkeiten in immer neuen Situationen zu erproben und zu verbessern – mit anderen Worten, ihr politisches Lernen selbst in die Hand zu nehmen. In ihren Lernsituationen muss die politische Bildung daher eine Kultur der Selbsttätigkeit pflegen, in der die methodischen Fähigkeiten, die für die erfolgreiche Organisation des eigenen Lernens erforderlich sind, trainiert werden.⁸⁴

⁸² Vgl. ebd., S. 89–91.

⁸³ Vgl. Sander: *Politik entdecken*, S. 91–95.

⁸⁴ Ebd., S. 105.

Zuletzt bezeichnet Sander Ermutigung als wesentlichen Teil der politischen Bildung. Es sei essentiell für eine zur Kritikbildung befähigende Ausbildung, nicht ausschließlich aus vorgegebenen Urteilen zu wählen, sondern auch eigenständige Schlussfolgerungen zu ziehen – auch solche, die nicht unbedingt der konventionellen Meinung oder mitunter sogar den eigenen, zuvor vertretenen Auffassungen entsprechen. Dies setzt eine Lernkultur der Wertschätzung, des Respekts, der Aufmerksamkeit und der Hinwendung voraus.⁸⁵ So soll die_der Schüler_in dazu befähigt werden, den Mut aufzubringen, „sich seines eigenen Verstandes zu bedienen“.⁸⁶

2.3.4. Subjektorientierung

Die Einführung der Subjektorientierung brachte mit dessen impliziter Theorie, diesen neuerlichen Paradigmenwechsel der Subjekthinwendung. Dies brachte einen Perspektivwechsel von der Seite der Lehrenden zur Seite der Lernenden. Wesenhaft für den geschichtsdidaktischen Begriff der Subjektorientierung ist die Idee von der_dem Lernenden als aktivem Wesen mit eigenkonstruierten Vorstellungen von der Welt. Diese eigenkonstruierten Vorstellungen entspringen letztlich dem je eigenen Lebensraum, welcher sich auch über soziale Beziehungen definiert.⁸⁷ Vor diesem Hintergrund ist zu beachten, dass mit eigenkonstruierten Vorstellungen nicht jene Vorstellungen gemeint sind, die in einem „sozialisationsfreien“ Raum entstehen, sondern Vorstellungen die man aus seiner je eigenen Sozialisation heraus entwirft. Diese gilt es folglich auch im Unterricht zu beachten. Der Geschichts- und Politikdidaktiker Christoph Kühberger akzentuiert, dass mit diesem Begriff gemeinhin an die Tradition der Aufklärung angeschlossen wird, die „das Subjekt als individuelle/n Akteur/in ansieht“.⁸⁸ Es handle sich hierbei also keinesfalls um eine Subjektorientierung subjektivistischer und somit einseitiger oder relativistischer Art.

Die Miteinbeziehung von Lernendenvorstellungen in den Unterricht fällt also heute gemeinhin in den Bereich der subjektorientierten Geschichtsdidaktik. Wie wir gesehen haben sind Überlegungen dieser Art prinzipiell nicht neu, sie lassen sich etwa schon in den entwicklungspädagogischen Betrachtungen Heinrich Roths finden. Dennoch ist darauf

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 106–107.

⁸⁶ Kant: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*, S. 53.

⁸⁷ Vgl. Hellmuth/Klepp: *Politische Bildung*, S. 145.

⁸⁸ Kühberger, Christoph: *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik* in: Christoph Kühberger, Thomas Hellmuth, Ammerer Heinrich (Hrsg.). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. (2015): Wochenschau, S. 13.

hinzuweisen, dass dieser Idee Erkenntnisse aus den letzten 50 Jahren aus verschiedenen Bereichen hinzu addiert wurden.⁸⁹

Der Begriff Subjektorientierung wird in der Welt der Fachdidaktik vielfach als Erweiterung der Begriffe Adressaten_innenorientierung beziehungsweise Schüler_innenorientierung verstanden. Der Kern der Adressaten_innenorientierung ist angesprochen mit der Formulierung, Schüler_innen dort „abzuholen“ wo sie gerade „stehen“.⁹⁰ Das bedeutet, dass Lehrpersonen sich diagnostischen Mitteln bedienen, um herauszufinden, welchen Kenntnisstand ihre Lernenden mitbringen, mit dem Ziel auf dieser Ebene mit dem geplanten Stoff fortzufahren. Mit der Idee der Subjektorientierung wird zumindest auf theoretischer Basis versucht, diese Grenze zu überwinden. Dies soll realisiert werden durch die Berücksichtigung von Vorstellungen und Ideen vom Politischen in der Unterrichtsgestaltung. Diese Vorstellungen können sehr abstrakt sein, wie beispielsweise solche zum Begriff der Freiheit. Es kann sich aber auch um konkretere Beispiele handeln und sich etwa auf den Aufgabenbereich von Beamten_innen in politischen Ämtern beziehen.⁹¹

Ziel ist es, an die aus Sozialisationsprozessen herausgegangenen, lebensweltlichen Erfahrungen anzuschließen und, unter Rücksichtnahme von Traditionen aus der Wissenschaft und Didaktik, diese umzusetzen.⁹² Einer der Trends, die dieses Ziel verfolgen, ist die konstruktivistische Pädagogik. Wie bereits erwähnt, stützt sich diese auf die Annahme, dass es sich bei Schüler_innen um aktive Wesen handelt, die sich ihre eigene Wirklichkeit konstruieren. Um nun verschiedene Lebenswelten gemäß des Soziologen Alfred Schützs als „Wirklichkeitsbereich[e]“⁹³ zu begreifen und folglich miteinzubeziehen, müssen diese zunächst erfasst werden. Was genau unter Vorstellungen zu verstehen ist, wird in den nachstehenden Kapiteln ausführlicher erklärt.

Hellmuth, Maresch und Golser haben für die Subjektorientierung vier Axiome formuliert:⁹⁴

- Orientierung an den Konzepten und Vorstellungen der Schüler_innen bei der Unterrichtsplanung.
- Die Schüler_innen sind in ihrer Individualität als Teil eines sozialen Systems zu fassen.

⁸⁹ Vgl. ebd., S. 5–13. Vgl. dazu auch Bernhardt, Markus: *Subjektorientierung "reloaded" Die Wurzeln subjektorientierter Geschichtsdidaktik in den 1960er Jahren* in: Christoph, Kühberger/ Thomas, Hellmuth/ Ammerer, Heinrich (Hrsg.). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. (2015): Wochenschau, S.131–146.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 49.

⁹¹ Vgl. Sander: *Wissen*, S. 57.

⁹² Kühberger/Hellmuth/Ammerer: *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, S. 13.

⁹³ Vgl. Wirklichkeitsbereich im Sinne Alfred Schützs meint die „Lebenswelt aus Sicht des eigenen Bewußtseins.“ Legewie / Heiner: *Die alltägliche Lebenswelt*. http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_3.pdf, S. 2, abg. 15.08.2019.

⁹⁴ Vgl. Kühberger/Hellmuth/Ammerer: *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, S. 50–51.

- Die Lehrperson muss flexibel in unterschiedlichen Unterrichtssituationen agieren können und „ad hoc didaktische Konzepte modifizieren können.“⁹⁵
- Der Lernfortschritt ist zu berücksichtigen.

Drei von diesen Axiomen, welche den „didaktischen Prinzipien der „Prozessorientierung“ und des „konzeptuellen Lernens“ zu Grunde“⁹⁶ liegen, lassen sich auch in der vorliegenden Arbeit finden. Anhand der Fragestellung: Welche Vorstellungen zum Basiskonzept Macht bringen Schüler_innen mit in den Unterricht? wird das erste Axiom mittels eines konkreten Beispiels ausgemacht, systematisiert und bearbeitet. Das zweite und das vierte Axiom wurden innerhalb des Theorieteils aufgegriffen und auf theoretischer Ebene besprochen.⁹⁷ Aus Platzgründen wird die dritte Bedingung in der vorliegenden Arbeit nicht weiter behandelt.

2.3.5. Konzeptuelles Lernen

Indem der_die Schüler_in und deren Vorstellungen als Teil der Unterrichtsgestaltung begriffen werden, wird der Subjektorientierung im didaktischen Prinzip des konzeptuellen Lernens Folge geleistet. Landläufig wird unter konzeptuellem Lernen die Fokussierung auf sogenannte „Basis-“ und „Teilkonzepte“ verstanden. Diese Basis- und Teilkonzepte bieten sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden Orientierung: Schüler_innen wird die Chance geboten, Konzepte miteinander zu verknüpfen und nicht lediglich „Einzelbegriffe“, sondern Phänomene zu erfahren. Gleichfalls gilt dies für Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung. Unter Heranziehung von Konzepten wie etwa Macht, Gemeinwohl, Knappheit etc. können curriculare Lerninhalte für den Schulunterricht arrangiert werden.

Die Autorengruppe Fachdidaktik begreift konzeptuelles Lernen als eine Ausweitung des kategorialen Lernens.⁹⁸

Das Konzept bezeichnet demnach die mentale Repräsentation eines Phänomens (z.B. Gerechtigkeitsvorstellungen) und die Kategorie einen Einzelbegriff, ein „Etikett“ zur

⁹⁵ Golser, Magdalena / Hellmuth, Thomas / Maresch, Dominik: *Meine Geschichte – deine Geschichte – wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen* in: Kühberger/ Hellmuth/ Ammerer: *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, S. 53. Zit. nach: Petrik, Andreas: *Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertbezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel „politische Grundorientierung“*, in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*, Schwalbach/Ts. 2011, S. 85f.

⁹⁶ Ebd., S. 51.

⁹⁷ Vgl. ebd., S.51.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 52–53.

*Identifizierung und Einordnung des Konzepts. Wir können auch von kategorialer Oberflächen- und konzeptueller Tiefenstruktur sprechen.*⁹⁹

Von einem Konsens, welche Basiskonzepte relevant für den Unterricht sind beziehungsweise welche das politische Verständnis von Schüler_innen konstituieren, kann allerdings noch lange nicht gesprochen werden. Folglich liegt es im Verantwortungsbereich der Lehrpersonen, sinnvolle Konzepte festzulegen. Begründet durch die Art und Weise, wie Wissen erworben wird, ist es essentiell, dass sich (Basis-)Konzepte dynamisch verhalten und dass sie nicht mit vorgefertigten, definierten Bezeichnungen verwechselt werden. Der Wissenserwerb kann dabei zum einen durch Erfahrung mit verschiedenen Formen der Sozialisation erfolgen. Zum anderen entsteht er auch durch Erziehung und der Annahme, dass sich Bilder von der Welt vor allem dann ändern, wenn Neues als hilfreicher verstanden wird als bereits vorhandene Vorstellungen. Für Lehrer_innen bedeutet dies, im Unterricht Lernräume zu schaffen, welche die Auseinandersetzung und Ausdifferenzierung mit bereits bestehenden Konzepten ermöglicht.¹⁰⁰

2.3.6. (Schüler_innen-) Vorstellungen, Konzepte und Schemata

Der Begriff „Vorstellung“ beschreibt in der Didaktik ein „verbindendes Element von Fachlichkeit und Lebenswelt“¹⁰¹ und entspricht mentalen Abbildungen, sozusagen kognitiven Landkarten von der gesellschaftlichen Realität.¹⁰² Vorstellungen „sind gedankliche Dispositionen, mit denen die wahrgenommene Wirklichkeit deutbar wird, unabhängig ob sie wissenschaftlich und alltagsbezogen sind.“¹⁰³ In der Psychologie wird unter Disposition gemeinhin ein Personenmerkmal verstanden.¹⁰⁴ Auf Vorstellungen übertragen, sind damit

⁹⁹ Kühberger/ Hellmuth/ Ammerer: *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, S. 53. Zit. nach: Petrik, Andreas: *Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertbezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel „politische Grundorientierung“*, in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*, Schwalbach/Ts. 2011, S. 85f.

¹⁰⁰ Vgl. Kühberger/ Hellmuth/ Ammerer: *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, S. 52–54.

¹⁰¹ Kegel, Andreas: *Wie denkst du Politik. Zur Entwicklung eines didaktischen Politikbegriffs* in: Dirk Lange (Hrsg.): *Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung*, Hannover (2018): Springer VS, S. 20.

¹⁰² Ebd., S. 20.

¹⁰³ Ebd., S. 20.

¹⁰⁴ Vgl. Spektrum (2000): *Disposition*. Heidelberg: Akademischer Verlag.

<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/disposition/3521>, abg.: 12.11.2019.

überdauernde Objektrepräsentationen, also innere Bilder von Phänomenen und Sachverhalten, gemeint. Diese dienen dazu, sich in der (sozialen) Umwelt zu orientieren.¹⁰⁵

*Vorstellungen erlauben zu situations- und problemspezifischen Phänomenen oder Sachgebieten entsprechende Lösungsvorschläge kognitiv zur Verfügung zu stellen und beziehen sich auf einen Wirklichkeitsbereich. Sie machen subjektive Wahrnehmungen deutbar.*¹⁰⁶

Vorstellungen konstruieren sich auf dem zur Verfügung stehenden Wissen, welches durch Interaktionen und Erfahrungen mit der Welt angehäuft wurde. Ungeachtet dessen, dass sich fachliche, der Wissenschaft entnommene, von Lai_innenvorstellungen in ihrer Differenziertheit unterscheiden,¹⁰⁷ „beziehen sich beide auf denselben Wirklichkeitsbereich“.¹⁰⁸ Fachmeinungen entstehen, wie Alltagsvorstellungen durch Beobachtungen und im Austausch mit anderen, jedoch bilden sich diese im Gegensatz zu Lai_innenvorstellungen innerhalb des Wissenschaftsbetriebs heraus.¹⁰⁹ Wenngleich sich fachliche von alltäglichen Vorstellungen in ihrer Qualität unterscheiden, gewähren beide Varianten die Schaffung von brauchbarem Wissen. Alltägliche Deutungen beziehen sich auf denselben Bereich, müssen aber, wie Sander es formuliert, nicht besonders ausdifferenziert beziehungsweise komplex sein. Es scheint daher legitim, von zwei „Vorstellungskulturen“ zu sprechen. Um auf den Kontext des schulischen Unterrichts zurückzukommen, handelt es sich bei Schüler_innenvorstellungen erstmals meist um nicht-wissenschaftliche Konzepte und Schemata. „Der Begriff des *Konzepts* bezieht sich auf das Verständnis, die Deutung und die Erklärung von Phänomenen.“¹¹⁰ Im Vergleich dazu versteht man innerhalb der kognitiven Psychologie unter Schemata, Wissen, welches bestimmte Aspekte der Realität repräsentiert. Also beispielsweise was ein Haustier kennzeichnet oder was ein politisches Amt ist, nicht aber wie diese unterschiedlich zu deuten sind oder welche Zwecke diese erfüllen können.¹¹¹ Wenn Sander ausführt, dass es „bei Konzepten immer um *Verständnisstrukturen*“¹¹² geht, welche mit Begriffen assoziiert werden, meint er konzeptuelle Vorstellungen, welche bezogen

¹⁰⁵ Vgl. Kegel: *Wie denkst du Politik*, S. 20.

¹⁰⁶ Ebd., S. 20.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 20.

¹⁰⁸ Ebd., S. 20.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., S. 20–21.

¹¹⁰ Sander: *Politik entdecken*, S. 157.

¹¹¹ Vgl. ebd., S. 155–157.

¹¹² Ebd., S. 157.

auf ein und dasselbe Phänomen sehr vielgestaltig auftreten können. Als Beispiel führt er an, dass sich konzeptuelle Vorstellungen weniger darauf beziehen, ob Gebäude von historischer Bedeutung als solche erkannt werden können, sondern vielmehr darauf, wie Schüler_innen den Zweck und Sinn der Erhaltung historischer Gebäude in einer Gesellschaft deuten.

Da sich politische Urteile nicht alleinig auf das Wissen um Begriffe – selbst wenn es sich um wichtige Begriffe handelt – stützen, sondern „auf die Bedeutungen, die Menschen diesen Begriffen geben, und die Verständnisstrukturen, in die sie sie einbetten“¹¹³, ist konzeptuelles Wissen für die politische Bildung – wie auch für andere Fächer – von äußerster Relevanz.¹¹⁴

*Da Konzepte nicht anders als Schemata ineinander verschachtelt und auf verschiedenen Abstraktionsebenen angesiedelt sind, ist es für die politische Bildung von entscheidender Bedeutung, mit ihren Lernangeboten jene Konzepte zu erreichen, die für politisches Wissen strukturbildend sind.*¹¹⁵

So bilden Schemata, welche als mentale Abbildungen von Begriffen zu verstehen sind, gemeinsam mit Konzepten und kognitiven Modellen ein Wissensnetzwerk, welches die Grundlage für Lernen darstellt und auch für Vorstellungen von Phänomenen. Demnach kann Lernen als Ausweitung und/oder Modifikation bestehender Netzwerke¹¹⁶ begriffen werden. Während eines Lernprozesses können bestehende Schemata, konzeptuelle Vorstellungen sowie mentale Modelle erweitert, ergänzt aber auch ersetzt beziehungsweise umgelernt werden. Letzteres wird häufig infolge kognitiver Dissonanzen umgelernt. Darunter versteht man einen als unangenehm wahrgenommenen Gefühlszustand, welcher erzeugt wird, wenn vorhandene Informationen, Vorstellungen und Konzepte im Widerspruch zu neuen Informationen stehen. Es muss allerdings nicht zwangsläufig zu einem Umlernen kommen, da das Subjekt, zum Beispiel durch selektive Rezeption, bestimmte Inhalte auch abwehren kann. Die selektive Auswahl neuer Informationen bezieht sich vor allem auf solche Konzepte, die als besonders hilfreich empfunden werden beziehungsweise sich besonders bewährt haben. Diese sind nicht selten sehr resistent gegenüber Veränderungen in den Wissensnetzen, auch wenn sie im Widerspruch zu neuen Informationen stehen. Der Psychologe Gerd Mietzel nennt

¹¹³ Ebd., S. 157.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 157.

¹¹⁵ Sander: *Politik entdecken*, S. 157–158.

¹¹⁶ Ebd. 155. An dieser Stelle verweist Sander darauf, dass sich diese „Ausführungen als Theoriemodell zu verstehen sind.“ Vgl. Es handelt sich dabei nicht um beobachtbare Strukturen des Gehirns, sondern um eine Metapher die den Prozess des Lernens veranschaulichen soll, S. 155.

fünf Bedingungen, welche Veränderungen in den konzeptuellen Vorstellungen wahrscheinlicher machen¹¹⁷:

1. *Der Lernende muß Anlaß haben, mit seiner ‚alten‘ Konzeption nicht mehr zufrieden zu sein.*
2. *Dem Lernenden muß eine verständliche und plausible alternative Erklärung zur Verfügung stehen.*
3. *Der Lernende muß bei einem Vergleich von ‚alter‘ und ‚neuer‘ Konzeption zu der Feststellung gelangen, daß beide nicht völlig miteinander vereinbar sind. Dies führt bei ihm zum Erleben eines kognitiven Konflikts.*
4. *Die alternative Erklärung muß sich bei der Erklärung von Beobachtungen und der Vorhersage zukünftiger Ereignisse bewähren damit der ‚alten‘ Konzeption eindeutig überlegen sein.*
5. *Der Lernende muß den kognitiven Konflikt bewältigen, indem er die ihm plausibler erscheinende Konzeption akzeptiert und die andere zurückweist.*¹¹⁸

Infolgedessen scheint es evident, dass problematische Konzepte – damit sind beispielsweise solche Vorstellungen gemeint, welche mit der Ordnung einer liberalen Gesellschaft unvereinbar sind – nicht einfach durch reine Wissensvermittlung überwunden werden können.¹¹⁹

Das Ziel, Vorstellungen bei Schüler_innen zu verändern, bedarf „einer stark differenzierenden, so weit wie möglich auf die individuellen Adressaten abgestimmten Planung von Lernangeboten“.¹²⁰ Neuere Lerntheorien – zum Beispiel kognitionspsychologische Netzwerktheorien – bestätigen die Forderung, stets bereits vorhandenes Wissen miteinzubeziehen. Auch die Vertreter_innen der Neurowissenschaft verifizieren die Annahme, dass Schüler_innen sich an den gelehrten Stoff viel nachhaltiger erinnern können, wenn er an bereits vorhandenes Wissen anschließt.¹²¹

Eine für die politische Bildung möglichst genaue Anpassung von Lehr- und Lernangeboten ist für den Unterricht grundlegend. Dafür sind sensible diagnostische Fähigkeiten der Lehrperson

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 156–158.

¹¹⁸ Ebd., S. 159. Zit. nach: Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 7., korr. Aufl., Göttingen 2003, S. 310.

¹¹⁹ Vgl. Sander: *Politik entdecken*, S. 159.

¹²⁰ Ebd., S. 159.

¹²¹ Vgl. Roth, Gerhard: *Welchen Nutzen haben die Erkenntnisse der Hirnforschung für die Pädagogik?*, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, <https://econtent-hogrefe-com.uaccess.univie.ac.at/doi/full/10.1024/1010-0652/a000096>, Nr. 27, 2013, S. 123–133. Zit.nach: Schacter, Daniel L.: *Searching for memory The brain, the mind, and the past*. New York. (1996), Basic Books.

besonders wichtig.¹²² Nicht zuletzt sollten Lehrpersonen Vorstellungen darüber haben, welche Vorstellungen Schüler_innen mit in den Unterricht bringen.

2.4. Das „Sander-Modell“

Schüler_innen „nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen“¹²³ zu erziehen, wie es im Aufgabenbereich des österreichischen Schulorganisationsgesetzes lautet, mag edel klingen, verrät aber einerseits wenig darüber, wie Lernende tatsächlich zu unterrichten sind und rückt andererseits mit einem vermeintlichen Idealziel des_der Schülers_in die Bildung wieder in den Bereich der Indoktrination. Sander beantwortet das Problem der praktischen Umsetzung mit dem Vorschlag der Etablierung von Basiskonzepten. Für die Didaktik sei es schließlich unerlässlich, die Zielvorstellungen politischer Bildung auch in konkreten Unterrichtsmodellen zu verwirklichen.

2.4.1. Von der Idee konzeptuellen Wissens zu den Basiskonzepten

Sander beantwortet die Frage nach dem zu vermittelnden Wissen in einem dialektischen Verfahren. Auf der einen Seite sei ein gewisses Maß an Wissen, wie beispielsweise Kenntnisse über das System, in dem man lebt, unausweichlich, um selbst urteilen und handeln zu können. Auf der anderen Seite sei Wissen aber kaum in einer „kanonisierbaren Weise für alle Bürgerinnen und Bürger zu beantworten“.¹²⁴ Den Widerspruch in der Vermittlung standardisierten Wissens sieht er in der Vielfalt von Gelegenheiten repräsentiert, in welchen sich Schüler_innen befinden können und in denen ihr Wissen zum Tragen kommen kann. Im Weiteren kann von einem Mehr an Wissen nicht automatisch auf eine bessere Urteils- und Handlungsfähigkeit in Bezug auf Politik geschlossen werden. Denn erlerntes Wissen muss nicht, wie oben ausgeführt, notwendigerweise in die eigenen Vorstellungen und das eigene Weltbild eingegliedert werden. Somit spielt es auch für das weitere Urteilen und Handeln im Leben der Lernenden nicht unbedingt eine Rolle. In diesem Fall wäre es also zu keinem tatsächlichen Lernfortschritt im Sinne einer kompetenzorientierten Handlungsbefähigung

¹²² Vgl. ebd., S. 159–160.

¹²³ Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort: *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz*, 1962; Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Rechtsinformationssystem des Bundes. Online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>, abg.: 12.11.2020.

¹²⁴ Vgl. Sander: *Politik entdecken*, S. 95.

gekommen. Um ein Beispiel zu nennen: Für Personen im wahlfähigen Alter mag es von hoher Bedeutung für das politische Urteilen und Handeln sein, was eine Vorzugsstimme bei der Wahl bedeutet. Für eine_n Zwölfjährige_n hingegen wird dies weniger Relevanz haben und somit kaum Interesse hervorrufen. Im schlimmsten Fall kann eine erzwungene Beschäftigung mit diesem für sie_ihn (noch) wenig bedeutsamen Gegenstand sogar Desinteresse für das Schulfach erzeugen oder verstärken.

Für Sander gilt es jene „Ebene der grundlegenden Annahmen [zu] erreichen, von denen aus die Lernenden ihre Vorstellung vom inner- und zwischengesellschaftlichen Zusammenleben, also von Politik im weiteren Sinn, konstruieren.“¹²⁵ Dabei sind die zentralen strukturellen Epizentren des Wissens gemeint, „mit denen Menschen ihre Vorstellungen von Politik organisieren.“¹²⁶ Ihr Entwurf der Welt wird solange beibehalten, wie „er als plausibel und nützlich erlebt wird.“¹²⁷ Philip Zimbardo, ein renommierter Professor der Psychologie, bekannt für das Stanford-Prison-Experiment¹²⁸, und der Autor Richard J. Gerrig, formulieren es wie folgt: „Jedes Konzept steht für eine zusammenfassende Einheit Ihrer Erfahrung mit der Welt.“¹²⁹ Mit Hinblick auf die pädagogische Praxis ist an dieser Stelle zu fragen, wie jene grundlegenden Vorstellungen, die das politische Verständnis von Menschen konstituieren, in das vorher erwähnte Modell der Basiskonzepte einzufügen sind. Um diese Frage beantworten zu können, werden die von Sander vorgeschlagenen Basiskonzepte im folgenden Kapitel zunächst ausführlicher vorgestellt. Es handelt sich dabei um die erste Präzisierungsebene des Wissens, „mit dem Vorstellungen zu der Grundfrage des Politischen, auf welche Weise wir als Gesellschaft(en) zusammenleben wollen, entwickelt werden.“¹³⁰

Die Basiskonzepte sind laut Sander essentielle Bestandteile bei der Konstituierung des Politischen. Für eine stärkere Ausdifferenzierung des Verständnisses des Politischen wurden weitere Konzepte angeschlossen. Die Etablierung eben dieser Basiskonzepte und der Anschluss weiterer Konzepte ist ein Versuch fundamentale, auf den Bereich des gesellschaftlichen Miteinanders bezogene Anschauungsweisen auszumachen und sogleich das politische Feld grob zu strukturieren. Die Basiskonzepte stehen somit den Kategorien

¹²⁵ Sander: *Politik entdecken*, S. 96.

¹²⁶ Ebd., S. 96.

¹²⁷ Ebd., S. 97.

¹²⁸ Vgl. Kara, Stefanie: *Stanford-Prison-Experiment: Böse! Böse? Das Stanford-Prison-Experiment steht in der Kritik. Die Forscher sollen zu Härte animiert haben.*, in: *Zeit Online*, <https://www.zeit.de/2018/29/stanford-prison-experiment-kritik-boese-forscher>, Nr. 29, 2018, abg. 03.07.2019.

¹²⁹ Sander: *Politik entdecken*, S. 96. Zit. nach: Philipp G. Zimbardo/Richard J. Gerrig: *Psychologie*. 16. Akt. Aufl., München 2004, S.326.

¹³⁰ Sander: *Politik entdecken*, S. 98.

gegenüber, da es sich bei ihnen nicht um starr festgelegte Definitionen handelt. Stattdessen können diese Konzepte durch ganz unterschiedliche Ideen gefärbt sein, entsprechend der individuellen Einstellungen der betreffenden Rezipient_innen:¹³¹

*Die Basiskonzepte stehen als abstrakte Begriffe für komplexe Vorstellungsräume, die Facetten menschlichen Denkens über Politik bezeichnen. Sie konkretisieren damit den Bereich des Wissens, auf den politische Bildung sich fachlich-inhaltlich bezieht: In der politischen Bildung geht es unter dem Aspekt des Wissens letztlich darum, die Vorstellungen, die Lernende mit diesen Basiskonzepten verbinden, zu erreichen, neuem Lernen zugänglich zu machen und die Schülerinnen und Schüler oder Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu anzuregen, in der Auseinandersetzung mit alternativen Vorstellungen sowie Wissen aus den Sozialwissenschaften ihre konzeptuellen Vorstellungen weiterzuentwickeln.*¹³²

2.4.2. Basiskonzepte

Die sechs Basiskonzepte umfassen gemäß Sander die Grundstrukturen politischen Verständnisses. Weiter ausdifferenziert sind sie in der nachstehenden Grafik abgebildet. Auch wenn Sander sein Modell grundsätzlich dynamisch begreift, kann eingewandt werden, dass ein grundlegendes Konzept in der Liste fehlt. Gemeint ist das Konzept „Gender“, dessen entscheidende Bedeutung schon ein Blick auf das universitäre Curriculum und auf unsere Gesellschaft generell deutlich macht. Eine weitere Beschäftigung damit ist im Rahmen der engeren Fragestellung dieser Arbeit leider nicht möglich, sollte aber Gegenstand weiterer wissenschaftlicher Auseinandersetzungen sein. Überdies darf nicht übersehen werden, dass es sich hier nicht um empirisch fundierte Konzepte handelt, sondern lediglich um Annahmen darüber, wie sich politisches Verständnis konstituiert. Um diese Ansätze tatsächlich empirisch zu fundieren, würde es weiterer, ausführlicher wissenschaftlicher Forschung bedürfen.

Das politische Wissen bezieht sich je nach Konzept auf...

System:	...Gebilde gesamt- und zwischengesellschaftlicher Strukturen.
Öffentlichkeit:	...die öffentliche Domäne gesellschaftlichen Austauschs.
Macht:	...das Vermögen von und rund um Macht.
Gemeinwohl:	...Ideen moralischer Richtigkeit im Kontext von Politik.

¹³¹ Vgl. ebd., S. 95–99.

¹³² Ebd., S. 99–100.

Recht: ...die Gesellschaft umfassende bindende Normen.

Knappheit: ...das Verhältnis von Erfordernissen und mangelhaften Ressourcen.¹³³

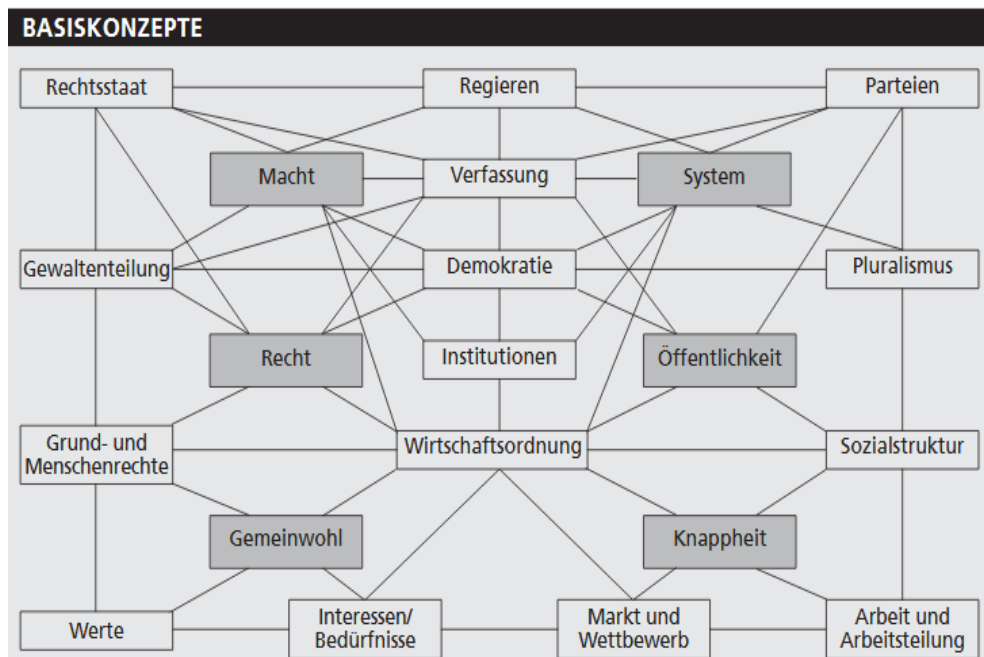


Abbildung 1: Basiskonzepte nach Wolfgang Sander¹³⁴

2.4.3. Das Basiskonzept Macht

Macht ist ein neutraler Begriff, der erst durch seine unterschiedlichen Konstitutionen als negativ oder positiv begriffen wird. Es handelt sich dabei um einen konstitutiven Bestandteil bei der Betrachtung von Gesellschaften, Politik, Recht, Wirtschaft und in der Konsequenz auch grundlegend für die Unterrichtsgestaltung. Für Sander ist Macht ein elementarer Begriff der Sozialwissenschaft, welche, wie andere Wissenschaften auch, von einem Theorienpluralismus gekennzeichnet ist. Es gibt nicht eine einzige letztgültige Wahrheit, welche es nur noch zu lernen beziehungsweise zu lehren gilt. Vielmehr gibt es im Bereich der Sozialwissenschaft unzählige berechnete Betrachtungsweisen. Angesichts dessen ist es nicht von der Hand zu weisen, dass es notwendig ist, Schüler_innen einen Ausschnitt dieses Pluralismus vorzustellen beziehungsweise ihn mit ihnen gemeinsam zu bearbeiten.¹³⁵

¹³³ Vgl. Sander: *Politik entdecken*, S. 100–102.

¹³⁴ Ebd., S. 103.

¹³⁵ Vgl. Forum Politische Bildung (Hrsg.): *Informationen zur Politischen Bildung Herrschaft und Macht*. Innsbruck–Bozen–Wien, 2009, Studien-Verl., S. 3–5.

*Politische Bildung hat dabei die Aufgabe, die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über Macht in der Politik so zu differenzieren und komplexer zu gestalten, dass sie vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlichen Wissens über Macht vertretbar werden.*¹³⁶

Gerade die Befassung mit dem Basiskonzept Macht wird dadurch erschwert, dass es sich hierbei um ein nicht sichtbares und damit auch schwer fassbares Phänomen handelt. Auch besteht Macht grundsätzlich nie allein, sondern immer nur in der Relation zwischen Akteuren_innen, „weil Macht stets ein soziales Verhältnis bezeichnet“.¹³⁷ So präsentiert sich Macht etwa in der Durchsetzung des Willens gegenüber anderen, in der Regelung von politischen Machtfragen, in der Legitimation und Kontrolle von Macht und Machtausübung. Zusätzlich lässt sich Macht aus vielen verschiedenen Perspektiven betrachten, womit auch unterschiedliche Aspekte beleuchtet werden – wie normative, realistische, poststrukturalistische oder feministische, um nur einige zu nennen. So kann es zufolge Sanders für den Unterricht sinnvoll sein, auch die Gesichtspunkte, nach denen Macht bewertet wird, zu editieren.¹³⁸

Für die vorliegende Arbeit gilt, dass es sich bei den Basiskonzepten nicht bloß um zu vermittelnde Begrifflichkeiten, sondern um transzendente Stoffgebiete handelt, welche den Unterricht strukturieren können. Vor diesem Hintergrund ist es für die politische Bildung zentral,¹³⁹ „die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Basiskonzepten an einer Vielzahl von Gegenständen und an immer neuen Beispielen zu differenzieren und im Sinn einer Komplexitätssteigerung weiterzuentwickeln.“¹⁴⁰

In Hinblick auf das Basiskonzept Macht ist gemeint, Vorstellungen von Schüler_innen zu verschiedenen Themen der Macht – wie beispielsweise deren Legitimierung oder Formen der Machtausübung – zu identifizieren, weiter auszudifferenzieren und/oder bestehende Vorstellungen zu verwerfen.¹⁴¹ Dies soll so geschehen, „dass sie zur Grundlage rationaler, gut begründeter Urteile zur praktischen Politik werden können.“¹⁴² Sander macht den Vorschlag,

¹³⁶ Ebd., S. 5.

¹³⁷ Schäfers, Bernhard/ Korte, Hermann (Hrsg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden, 2016, Springer VS., S. 196.

¹³⁸ Vgl. Sander: *Herrschaft und Macht*, S. 5–7.

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 11.

¹⁴⁰ Ebd., S. 11.

¹⁴¹ Vgl. Sander: *Herrschaft und Macht*, S. 11.

¹⁴² Ebd., S. 11.

Unterricht zu politischen Inhalten nach dem hier angeführten Modell in Tiefenschichten zu organisieren. Den Kern bilden dabei die Basiskonzepte.

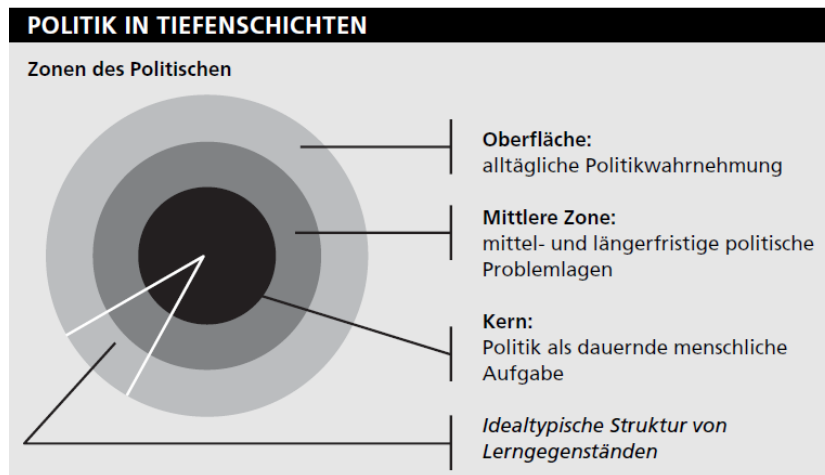


Abbildung 2: Zonen des Politischen nach Wolfgang Sander¹⁴³

Das Modell kann am Beispiel eines politischen Ereignisses verdeutlicht werden: Im Mai 2019 wurde das sogenannte Ibiza-Video¹⁴⁴ veröffentlicht, in welchem unter anderem der damalige Vizekanzler Heinz-Christian Strache seine Bereitwilligkeit zeigte, sich korrumpieren zu lassen. In Anlehnung an Sanders Vorschlag politische Inhalte in „Tiefenschichten“ zu arrangieren, wäre eine Möglichkeit, das Thema Korruption innerhalb österreichischer Politik (exemplarisch) am Beispiel des Ibiza-Videos zu behandeln. Daraus ließe sich beispielsweise auf die Rolle der Medien im Hinblick auf Korruptionsfälle Bezug nehmen. Schließlich können dahinterliegende Machtstrukturen zum Gegenstand der Unterrichtsstunde avancieren, wie etwa der Missbrauch demokratischer Machtstrukturen oder ganz allgemein Medien und Macht.¹⁴⁵

¹⁴³ Sander: *Politik entdecken*, S. 178.

¹⁴⁴ Vgl. Standard, Falter.

¹⁴⁵ Vgl. Sander: *Herrschaft und Macht*, S. 11.

3. Forschungsmethodisches Vorgehen

Nachdem im theoretischen Teil der Arbeit die Rolle der Schüler_innenvorstellungen für die politische Bildung im Allgemeinen und den Unterricht im Speziellen ausführlich diskutiert wurde, werden im empirischen Teil zunächst Überlegungen zur forschungsmethodischen Konzeption der vorliegenden Untersuchung dargelegt. Dies dient dem_der Leser_in dabei, die Angemessenheit der Methode besser beurteilen zu können. Nachfolgend werden maßgebliche Faktoren für die Bearbeitung der Forschungsfrage wie die der Datenerhebung und -auswertung vorgestellt. Anschließend werden die Ergebnisse, die sich aus der Auswertung von Gruppendiskussionen ergeben, dargestellt und für anknüpfende Forderungen an die Didaktik/Wissenschaft verfügbar gemacht. Für den Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis wird schließlich auf Grundlage der erhobenen Daten exemplarisch ein Unterrichtsbeispiel nach dem Prinzip des konzeptuellen Lernens konzipiert.

3.1. Qualitatives Forschen (als Grundprinzip)

Was die Projektvorbereitung der vorliegenden Arbeit betrifft, wurde „an die Offenheit als einem Grundprinzip der qualitativen Forschung“¹⁴⁶ gedacht. Gleichzeitig wurde aber darauf geachtet, falsche Ableitungen zu vermeiden. So sind aus meiner Sicht jedoch Beschreibungen wie jene von Bortz und Döring abzulehnen, dass die Planung von qualitativen Studien „weniger verbindlich“¹⁴⁷ sei als die von quantitativen. Eine solche Gleichsetzung von Offenheit und Beliebigkeit sollte möglichst vermieden werden, da qualitative Studien einer ebenso gründlichen Planung bedürfen. Qualitative Erhebungen arbeiten meist mit niedrigen Fallzahlen, was die Frage nach der Zielgruppe und dem zu bearbeitendem Thema besonders wichtig erscheinen lässt. So kann zum Beispiel eine falsch rekurrierte Gruppe oder ein schlecht geplanter Leitfaden – etwa hinsichtlich der Altersadäquatheit – dazu führen, dass ein zu erzielen gedachtes Interesse auf Seiten der Teilnehmer_innen ausbleibt. Dies könnte eintreten, wenn man beispielsweise eine Gruppe von Neun- bis Zwölfjährige nach verschiedenen Formen der Pensionsvorsorge befragt. Im schlimmsten Fall können derartige Fehler in der Organisation sogar zu einem für die weitere Analyse unbrauchbaren Ergebnis

¹⁴⁶ Kühn, Thomas/ Koschel, Kay-Volker: *Gruppendiskussionen Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden, 2011, VS Verlag, S. 65.

¹⁴⁷ Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola: *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, 2006, Springer, S. 71–75.

führen.¹⁴⁸ Demzufolge sollten sowohl der Untersuchungshintergrund als auch die Fragen, die der Erhebung zugrunde liegen, klar formuliert werden.¹⁴⁹

3.2. Erhebungsmethode

In der Literatur zum Thema Forschungsmethode wird unterschieden zwischen den Begriffen Gruppendiskussion, Gruppengespräch und Gruppenbefragung. Die Gruppendiskussion unterscheidet sich vom Gruppengespräch vorrangig durch das Zustandekommen der Gruppe. Während letztere nämlich „natürlich“ zustande kommen, wie beispielsweise „typische Formen von Klatsch“¹⁵⁰, entstehen erstere künstlich.

Bei Gruppendiskussionen handelt es sich meist um Realgruppen. Das sind Gruppen, die auch über den Untersuchungszeitraum bestehen bleiben, wie zum Beispiel eine Schulklasse. Darüber hinaus weisen deren Teilnehmer_innen strukturidentische, sozialisationsgeschichtliche Hintergründe auf, wie etwa den regelmäßigen Schulbesuch. Friedrich Pollock, welcher sich in seiner Studie der Erhebung öffentlicher Meinungen auf dem Gebiet der politischen Ideologie gewidmet hat, hält in seiner Beschreibung einen wesentlichen Grundgedanken der Gruppendiskussion als Methode fest: „Es sollte vermieden werden, Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Menschen in einer Isoliertheit zu studieren, in der sie kaum je vorkommen (...).“¹⁵¹ Dieser Grundgedanke der sozialen Verwobenheit subjektiver Meinungen und Einstellungen in Gruppengefügen und ihrer dynamischen Wechselbeziehung, lässt sich auch bei Mayring finden, welcher sich intensiv dem Thema der qualitativen Forschung gewidmet hat.¹⁵²

Im Gegensatz zur Gruppenbefragung steht bei der Gruppendiskussion die Entwicklung eines Themas innerhalb der Gruppe und nicht das Abfragen von Einzelmeinungen im Fokus. Es werden durch die_den Gruppenleiter_in vorgegebene Inhalte besprochen.

¹⁴⁸ Vgl. Kühn/ Koschel: *Gruppendiskussionen*, S. 65–66.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 67–68.

¹⁵⁰ Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard: *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung* in: Ralf Bohnsack, Christian Lüders, Jo Reichertz (Hrsg.). *Qualitative Sozialforschung*, Opladen Leske + Budrich, S. 12.

¹⁵¹ Loos/ Schäffer (2001), S. 19. Zit.nach: Pollock, F.(Hrsg.) (1955): *Gruppenexperiment*. Ein Studienbericht, Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Band 2, Frankfurt a. M., S. 34.

¹⁵² Vgl. Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel, 2016, Beltz Verlag.): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 77.

Die Gruppendiskussion lässt sich so in einer ersten Annäherung als ein Verfahren definieren, in dem in einer Gruppe fremdinitiierte Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern.¹⁵³

Da sich die Gruppendiskussion an dem Konzept einer natürlichen Unterhaltung orientiert, umschließt sie verschiedene Formen der Gesprächsführung, die auch im natürlichen Klassenverband beobachtbar sind. Dies umfasst sowohl handlungsbezogene als auch biografische Erzählungen sowie den Austausch von Erinnerungen.¹⁵⁴ In der Forschung herrscht in weiten Teilen Einigkeit darüber, dass Gruppendiskussionen insbesondere bei der Erhebung von Betrachtungsweisen, Haltungen, Vorstellungen und Selbstdarstellungen eine adäquate Methode darstellen. Besonders bei der Fragestellung, wie sich Einstellungen und Sichtweisen konstituieren und wie sie artikuliert werden, ist das Gruppendiskussionsverfahren gut geeignet.¹⁵⁵ Gruppendiskussionsverfahren ermöglichen es schließlich, kollektive Phänomene in verschiedenen Bereichen der Erziehungs- und Sozialwissenschaften adäquat in den Blick zu nehmen. Dies lässt sich unter anderem durch die Perspektive auf die Gruppe als Gesamtes erklären.¹⁵⁶ Da sich Unterricht vorwiegend in kollektiven Strukturen konstituiert und Gruppendiskussionen als Forschungsmethode kollektive Phänomene einzufangen vermögen¹⁵⁷ (wie die im Kontext der Gruppe entstehenden Meinungen und sich verändernden Einstellungen¹⁵⁸), schien ein erstes Kriterium für die Wahl der Forschungsmethode bereits erfüllt.

3.2.1. Kritik am Gruppendiskussionsverfahren

Kritik am Gruppendiskussionsverfahren, die mit dessen fehlender Reproduzierbarkeitsmöglichkeit argumentiert, ist für die vorliegende Arbeit nicht von Bedeutung, da diese den Anspruch auf Verallgemeinerung der inhaltlichen Schlussfolgerungen nicht stellt. Vielmehr dient deren Erhebung einer exemplarischen

¹⁵³ Loos/ Schäffer: *Das Gruppendiskussionsverfahren*, S. 13.

¹⁵⁴ Vgl. ebd., S. 11–13.

¹⁵⁵ Vgl. Mäder, Susanne: *Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode. Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen*. 2013, in: *Zeitschrift für Evaluation*, 12, Nr. 1, 2013, S. 23–51, S. 37. (Vgl. auch dazu: Flick/von Kardoff/Steinke 2005; Kitzinger 2005; Lamnek 2005; Liangputtong 2011; Wilkinson 2004).

¹⁵⁶ Vgl. Loos/ Schäffer: *Das Gruppendiskussionsverfahren*, S. 29.

¹⁵⁷ Vgl. ebd., S. 8.

¹⁵⁸ Vgl. Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel, 2016, Beltz Verlag, S. 78.

Unterrichtsgestaltung nach dem Prinzip des konzeptuellen Lernens. Nichtsdestotrotz werden Thesen aufgestellt, welche sich klar auf eine spezifische exemplarische Grundlage beziehen. Aufgrund der Herangehensweise an das diskutierte Thema, kann, wie bereits früher erwähnt, die vorliegende Arbeit als eine thesengenerierende, explorative Pilotstudie bezeichnet werden. Es handelt sich bei Vorstellungen von Schüler_innen immer um subjektive Gegebenheiten, die nicht letztgültig bestimmbar sind und großen Schwankungen unterliegen – unter anderem auch je nach Zusammensetzung der Gruppe. Deshalb kann die Kritik der fehlenden Reliabilität, welche als einer der Standardeinwände gegen Gruppendiskussionen als Forschungsmethode genannt wird¹⁵⁹, für die vorliegende Arbeit als wenig relevant angesehen werden. Auch wenn es sich dabei um Momentaufnahmen handelt, sind diese von besonderem Interesse, da sie dennoch Einblicke in die Vorstellungswelt von Lernenden geben.

3.2.2. Auswahl der Zielgruppe

Wieso die Wahl sowohl auf eine Ober- als auch Unterstufenklasse fiel, soll im Folgenden kurz erläutert werden.

Wir bewegen uns, unabhängig unseres Alters, nie in einem politikleeren Raum, wie es Asal Katrin pointiert und anhand verschiedener Beispiele – wie Schüler_innen in der Rolle von Konsument_innen oder Verkehrsteilnehmer_innen - skizziert.¹⁶⁰ Um diese Annahme zumindest exemplarisch zu unterstreichen, fiel die Entscheidung für die Gruppendiskussionen sowohl auf eine Klasse der Ober- als auch der Unterstufe.¹⁶¹ Darüber hinaus ist man sich in Wissenschaft und Forschung einig, dass Kinder und Politik sich nicht gegenüber stehen, sondern vielmehr politische Bildung eben auch im Kindesalter eine hohe Relevanz hat.¹⁶²

Da sich die vorliegende Arbeit mit konzeptuellem Lernen innerhalb politischer Bildung und – aufgrund des in Österreich vorhandenen Kombinationsfaches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ – folglich auch mit dem Geschichtsunterricht

¹⁵⁹ Vgl. Loos/ Schäffer: Das Gruppendiskussionsverfahren, S. 24. (In: vgl. etwa Kromrey 1986, S. 128ff., Spohring 1989, S. 216, Lamnek 1998, S. 74ff)

¹⁶⁰ Vgl. Asal, Katrin / Burth, Hans-Peter: *Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz*. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Opladen, Berlin, Toronto, 2016, Budrich UniPress Ltd., S. 12–13.

¹⁶¹ Darüber hinaus war es mir ein persönliches Anliegen, paradigmatisch zu zeigen, dass Vorstellungen bestimmter Sachverhalte in der Unterstufe ebenso eine Rolle spielen wie in der Oberstufe. Die Wahl fiel dabei auf das Gymnasium Werndlpark der Stadt Steyr in Oberösterreich. Da mir die Schule aufgrund meines fachbezogenen Praktikums bekannt war, erschien mir eine Anfrage auch unter dem Blickwinkel eigener Ressourcen naheliegend.

¹⁶² Vgl. Götzmann, Anke: *Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule*. Dissertation. Karlsruhe, 2015, Springer VS., S. 7.

auseinandersetzt, wurden die Gruppendiskussionen zum Basiskonzept „Macht“ zu je einer Unterrichtseinheit in der Ober- und Unterstufe durchgeführt. Die Schulstufe im Ober- und Unterstufen-Spektrum ergab sich vor dem Hintergrund der Bereitwilligkeit der Lehrpersonen und der Schüler_innen. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit können die betreffenden Dokumente diesbezüglich im Anhang eingesehen werden.

Es bestand zuvor kein direkter Kontakt zu den ausgewählten Gruppen. Angesichts der theoretischen Rahmung setzten sich die Probanden_innengruppen aus zwei Klassenverbänden zusammen. In der Fachliteratur wird die Frage nach der idealen Gruppengröße für Gruppendiskussionen unterschiedlich beantwortet. Da bei qualitativen Studien häufig die Kriterien einer statistischen Repräsentativität nicht erfüllt werden, sollen auch keine Aussagen über Mehrheitsmeinungen oder ähnlichem getroffen werden. Stattdessen wird ein Einblick in verschiedene Sichtweisen beziehungsweise in die Identifizierung von Vorstellungsbereichen gewährt. In der Literatur lassen sich sowohl für eine gerade als auch für eine ungerade Teilnehmer_innenzahl Argumente finden. Meist schwanken die Empfehlungen zwischen acht und zwölf Teilnehmer_innen.¹⁶³

Grundsätzlich orientiert sich diese Arbeit an den Empfehlungen der Forschungsliteratur. Schlussendlich aber stand die Freiwilligkeit der Lernenden, wie es auch höchste ethische Grundsätze vorsehen,¹⁶⁴ an oberster Stelle. Daher ergab sich in den durchgeführten Diskussionen einmal eine Gruppenanzahl von sechs und einmal von acht Personen.

3.2.3. Gruppenbeschreibung

Für die Erhebung zum Thema Macht wurden insgesamt vierzehn Schüler_innen aus zwei unterschiedlichen Klassen für die Gruppendiskussionen ausgewählt. Dabei handelte es sich um eine vierte und eine siebte Schulstufe. Folglich setzten sich die Gruppen aus einer Unter- und einer Oberstufenklasse zusammen.

Der Standort der für das Projekt ausgewählten Schule liegt in der knapp 40.000 Einwohner_innen starken Stadt Steyr in Oberösterreich. Die Möglichkeit der Schwerpunktsetzung im Bereich Sprache und Kunst, Design und Medien sind Teil der

¹⁶³ Vgl. Kühn/Koschel: *Gruppendiskussionen*, S. 85–86.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 89.

Charakteristik des Werndlpark-Gymnasiums.¹⁶⁵ Politische Bildung ist, wie in den meisten Schulen, auch hier ein Teilgebiet des Fachs Geschichte. Dieses umfasst während allen Schulstufen zwei Wochenstunden, mit Ausnahme der ersten und fünften Klasse, in denen ganz auf das Fach verzichtet wird.¹⁶⁶

Symptomatisch für Gymnasien war die soziale Durchmischung der Klassen und auch der ausgewählten Gruppen relativ gering. Bei der Auswahl wurde versucht, ein Gleichgewicht der Geschlechter zu realisieren. Schließlich aber stand die Bereitwilligkeit der einzelnen Teilnehmer_innen im Vordergrund. Die Tatsache, dass sich die Teilnehmer_innen für die jeweilige Gruppendiskussion freiwillig gemeldet haben, lässt unterschiedliche Schlüsse über eine etwaige Vorselektion der betreffenden Gruppen zu. So könnte man beispielsweise annehmen, dass es sich vor allem um besonders motivierte Schüler_innen mit dominantem Auftreten in den Regulärklassen handle. Auf der anderen Seite könnte jedoch genauso vermutet werden, dass sich hinter der Bereitwilligkeit der Teilnahme nicht besondere Motivation, sondern vielmehr Faulheit verbarg sowie der Anreiz, dem normalen Unterricht fernzubleiben. Dieser Frage nachzugehen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Somit bleibt es der Autonomie der_des Lesers_in überlassen, die entsprechenden Schlüsse zu ziehen und sich ein Bild zu zeichnen.

3.2.4. Entwicklung des Leitfadens

Den Ausführungen des theoretischen Teils folgend und kongruierend mit der Position des deutschen Soziologen Lamneks, ergibt sich für die Entwicklung des Leitfadens der Grundsatz „einen Rahmen, aber kein Korsett zu bilden“.¹⁶⁷ Die Lernenden sollten während der Erhebung so weit wie möglich unbeeinflusst diskutieren können und es wurde darauf geachtet, die Diskussion nicht zu sehr vorzustrukturieren.¹⁶⁸ Angesichts dieses Grundsatzes wurde die Entscheidung getroffen, bei der Entwicklung des Inputs lediglich den Begriff „Macht“ als Diskussionsgrundlage auf die Tafel zu schreiben. Weder wurden Fragen an die Schüler_innen gerichtet – etwa zur Macht im Kontext bestimmter historischer Ereignisse wie beispielsweise dem Nationalsozialismus – noch wurden Beispiele für den Begriff „Macht“ angeführt. So wurde vehement versucht, jegliche Richtungsvorgaben zu vermiden. Um eine angenehme Atmosphäre zu

¹⁶⁵ Vgl. Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Steyr-Werndlpark. *Schwerpunkte und Zweige*. <https://www.bg-steyr.at/index.php/unterricht/schwerpunkte-und-zweige>, abg.: 25.08.2019.

¹⁶⁶ Vgl. Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Steyr-Werndlpark. *Schwerpunkte und Zweige*. https://www.bg-steyr.at/images/Downloads/Studentafel_Gymnasium.pdf, abg.: 25.08.2019.

¹⁶⁷ Kühn/Koschel: *Gruppendiskussionen*, S. 99.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 99.

schaffen, wurde im Vorfeld der Gruppendiskussionen mehrmals betont, dass es sich um eine Diskussion handle, bei welcher die Teilnehmer_innen ihre Vorstellungen und Ideen frei formulieren können. Auch wurde darauf hingewiesen, dass es sich nicht um ein Abprüfen gelernter Inhalte handle, sondern lediglich ihre Vorstellungen zum Thema Macht von Interesse seien.¹⁶⁹

Vor diesem Hintergrund wurde ein Leitfaden nach den Empfehlungen Kühns und Koschels konzipiert.¹⁷⁰ Dieser diente als Stütze während den Diskussionen, kam aber wenn überhaupt nur sehr marginal zur Anwendung. Schließlich wurde neben den inhaltlichen Freiheiten auch die Relevanz der Einhaltung einer fairen und respektvollen Gesprächskultur hervorgehoben.

3.2.5. Ablauf

Der Ablauf gestaltete sich in drei Phasen. Die Aufwärmphase beinhaltete Erklärungen zum Ablauf, zu den Datenschutzbestimmungen und schließlich die Beantwortung etwaiger Fragen. Gemäß den Datenschutzbestimmungen zur „studentischen sozialwissenschaftlichen Forschung“¹⁷¹ wurden die Teilnehmer_innen über die Datenschutzbestimmungen aufgeklärt. Anschließend wurde die Einwilligung der Schüler_innen durch eine Datenschutzerklärung eingeholt, die alle wichtigen Informationen zur Verarbeitung der Daten enthielt. Auch wenn gemäß dem Forschungsorganisations-Gesetz, kurz FOG, für studentische wissenschaftliche Arbeiten und somit auch für die vorliegende Arbeit eine Datenschutzmitteilung ausreichend gewesen wäre, wurde hier auf die Datenschutzerklärung nicht verzichtet. Resultierend aus meinem persönlichen Interesse daran, dass sich die Schüler_innen intensiv mit der Entscheidung bezüglich der Verwendung ihrer Daten auseinandersetzen, habe ich mich für eine Datenschutzerklärung entschieden. Die erhobenen Daten wurden anschließend durch Kodierung pseudoanonymisiert. Somit können diese, ohne zusätzliche Informationen, den einzelnen Personen nicht mehr zugeordnet werden. Dem Grundsatz der Datenminimierung wurde insofern Rechnung getragen, als dass die Gruppe lediglich als Gesamtkonstante beschrieben wurde, wie etwa in ihrer soziodemographischen Grundform. Auf Informationen

¹⁶⁹ Die genaue Aufgabenstellung, die an die Lernenden gerichtet wurde, ist dem Dokument „Leitfaden“ im Anhang zu entnehmen.

¹⁷⁰ Vgl. Kühn/ Koschel: *Gruppendiskussionen*, S. 126–129.

¹⁷¹ Universität Wien (2018): *Datenschutz in der sozialwissenschaftlichen Forschung*..

https://studienpraeses.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_studienpraeses/Studienpraeses_Neu/Studienpraesis_Intern/2018_12_14Auswirkungen_fuer_die_Praxis_der_studentischen_sozialwissenschaftlichen_Forschung.pdf, abg.: 15.12.2019.

zu Einzelpersonen wurde verzichtet, da die Gesamtbeschreibung allein der Beantwortung der Forschungsfrage angemessen ist.¹⁷²

In der Hauptphase wurde innerhalb der Gruppe das Thema umfassend und vielschichtig diskutiert. Grundsätzlich schienen die Diskussionen gut zu funktionieren und die Themen erschöpften sich nicht wie befürchtet innerhalb weniger Minuten. Trotz mehrmaligem Hinweis, dass innerhalb der Gruppe diskutiert werden soll und meine Person nur eine Beobachterrolle einnehme, hatten die Teilnehmer_innen anfänglich Schwierigkeiten damit, ihre Aufmerksamkeit nicht in meine Richtung zu lenken.

Problematisch schien mir zunächst die Tatsache, dass die Fokusgruppe II stark von einer Person dominiert wurde. Angesichts dessen stellte sich für mich die Frage, ob es besser gewesen wäre einzugreifen. Da aber genau jene Eigendynamik nicht gestört werden sollte, entschied ich mich dagegen.

3.3. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Während mit der Methode der Gruppendiskussion die Daten erhoben wurden, fand bei der Auswertung des Datenmaterials die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring Anwendung. Gemäß Mayring scheint lediglich über das Ziel der Inhaltsanalyse Konsens zu herrschen, nämlich „die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“.¹⁷³ Ansonsten gibt es, häufig in Anlehnung an individuelle Forschungsfelder, zahlreiche Definitionen für den Begriff der Inhaltsanalyse. Um nicht bloß eine weitere Definition zum bereits bestehenden Spektrum hinzuzufügen, fasst Mayring wesentliche Gesichtspunkte der sozialwissenschaftlichen Inhaltsanalyse zusammen:¹⁷⁴

- Gegenstand der Inhaltsanalyse ist die Kommunikation, welche sich nicht nur auf verbale Kommunikation bezieht, sondern durchaus auch auf Musik, Bilder und anderes bezogen sein kann.
- Um mit „symbolischem Material“¹⁷⁵ zu arbeiten, muss dies im Vorfeld in irgendeiner Gestalt aufgezeichnet, aufgeschrieben oder in einer anderen Form festgehalten worden sein.

¹⁷² Vgl. Universität Wien (2018): *Datenschutz in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, abg.: 15.12.2019.

¹⁷³ Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel, 2015, Beltz Verlag, S. 11.

¹⁷⁴ Vgl. Mayring: *Qualitative Inhaltsanalyse*, S. 12.

¹⁷⁵ Ebd., S. 12.

- Inhaltsanalyse verfährt regelhaft und zielgerichtet, was sie vielen hermeneutischen Verfahren entgegensetzt. Dies ermöglicht eine über die individuelle Interpretation hinausgehende Analyse.
- Darüber hinaus sollte eine Inhaltsanalyse theoriegeleitet ablaufen.
- Schließlich will man neben der Analyse des Datenmaterials Schlussfolgerungen und Rückschlüsse ziehen.

Mayring schlägt den Begriff der kategoriengeleiteten Textanalyse vor, da nicht nur manifeste Inhalte der Kommunikation Gegenstand der Inhaltsanalyse sind.¹⁷⁶ Auch in Bezug auf die Begriffe „quantitativ“ und „qualitativ“ schlägt Mayring vor, eher von einer qualitativ orientierten Textanalyse als von einer qualitativen Inhaltsanalyse zu sprechen. So soll den zahlreichen Stimmen aus der Forschung Folge geleistet und von einer zu starken Zweiteilung der Begriffe abgesehen werden. Dennoch unterscheiden sich qualitative von quantitativen Zugängen aufgrund verschiedener Merkmale. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal, welches auch auf die vorliegende Untersuchung zutrifft, ist die der Stichprobe. Während quantitative Methoden meist mit repräsentativen Stichproben arbeiten, beschäftigen sich qualitative häufig mit Einzelfällen, wie auch die vorliegende Arbeit. Sie dient, wie der Literatur zu entnehmen ist, primär der Bildung von Hypothesen, welche sich gegebenenfalls zu Theorien ausweiten lassen.¹⁷⁷

Um innerhalb der Arbeit systematisch, regelhaft und theoriegeleitet zu arbeiten, wurde das System der Kategorienbildung nach Mayring für die Auswertung des Datenmaterials herangezogen. Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde die Methode der induktiven Kategorienbildung gewählt.

Die Sprache wurde beim Transkribieren der Gruppendiskussionen gemäß dem semantisch-inhaltlichen Transkriptionssystem geglättet. Dialektale Begriffe wurden dabei möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übertragen.¹⁷⁸ Dies hatte zur Folge, dass an manchen Stellen die Syntax angepasst werden musste, um andernfalls entstehende syntaktische Fehler zu vermeiden – wie beispielsweise bei dem oberösterreichischen Ausdruck „fühlert“, der mit „fühlen würde“ zu übersetzen ist. Das folgende Beispiel stammt aus der Transkription: „(...) also die müssen jetzt nach deiner Pfeifen rennen, dann fühler ich mich auch nicht so wohl

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 11–13.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 17–22.

¹⁷⁸ Vgl. Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (Hrsg.): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg, 2015, Eigenverlag, S. 21.

dabei, muss ich sagen (...)“. In der Transkription wurde dieser Begriff wie folgt in die hochdeutsche Sprache übertragen: „(...) würde ich mich auch nicht so wohl fühlen (...)“

Die Kategorien wurden unter Zuhilfenahme des computerunterstützten Programms MAXQDA am Material konstruiert, durch mehrmalige Ausdifferenzierung verfeinert und mit weiteren Unterkategorien systematisiert. Schließlich wurde nach Fertigstellung des Kategoriensystems dieses erneut wie eine Schablone auf die geführten Gruppendiskussionen gelegt, um sicherzustellen, dass trotz der mehrmaligen Reduktionsschritte die Kategorien nach wie vor das Datenmaterial repräsentierten. Um das Vorgehen auch für andere Wissenschaftler_innen zugänglich zu machen, wurde ein Kategoriensystem entwickelt, welches jeder Kategorie eine Kodierregel zu Grunde legt.¹⁷⁹ Die Kodierregeln beschreiben die jeweiligen Prämissen der Kategorien. Es handelt sich dabei um künstliche Trennlinien, die schlussendlich im Verantwortungsbereich des_der autonomen Lesers_in liegt, diese Kodierung auch kritisch zu hinterfragen.

4. Ergebnisdarstellung

Den Ausführungen folgend ist es für die Erziehungswissenschaft als auch für die Didaktik von besonderem Interesse, wie sich Schüler_innen die Welt erklären, welche Konzepte sie mitbringen und wie sie diese letztendlich formulieren.¹⁸⁰ Auf Grundlage der vorliegenden empirischen Erhebung wird versucht, einen Überblick über Vorstellungen von Schülern_innen zum Begriff Macht zu geben. In den folgenden Ausführungen wird die Klasse der Oberstufe als Fokusgruppe I und die Unterstufe als Fokusgruppe II bezeichnet.

4.1. Kategoriensystem

Anschließend an die theoretischen und empirischen Grundlagen dieser Arbeit, welche in den vorstehenden Kapiteln umfassend diskutiert worden sind, werden nun im Folgenden die durch die Gruppendiskussionen generierten Daten unter Zuhilfenahme des Kategoriensystems nach Mayring exemplifiziert.

¹⁷⁹ Vgl. Mayring: *Qualitative Inhaltsanalyse*, S. 50–55, 69–72, 110–111.

¹⁸⁰ Vgl. Forum Politische Bildung (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Politische Bildung. Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren*. Innsbruck–Bozen–Wien, 2008, Studien-Verl., S. 69.

Dass der Begriff Macht facettenreichen und divergenten Auffassungen unterworfen ist, verdeutlicht auch ein Zitat von Hermann Korte und Bernhard Schäfers, den Herausgebern von Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie.¹⁸¹

In Bezug auf Macht und Herrschaft scheint nur in einer Hinsicht Übereinstimmung zu bestehen, dass man nämlich äußerst unterschiedlicher Meinung sein kann, was diese Phänomene bedeuten, wie sie zu charakterisieren sind und wie man sie überhaupt messen oder generell feststellen kann. Nicht nur gibt es eine unendliche Vieldeutigkeit der mit dem Begriff Macht belegten Phänomene, sondern es existiert auch ein unscharfer Wortgebrauch, der Macht nur ungenügend von ähnlichen oder verwandten Phänomenen (etwa Autorität, Einfluss, Zwang, Gewalt etc.) abgrenzt. Entsprechend verwundert es nicht, dass Macht höchst unterschiedlich eingeschätzt und teils sogar konträr bewertet wird¹⁸²

Ein Ausschnitt dieser Vielfalt spiegelt sich im nachstehenden Kategoriensystem wider, welches auf der Grundlage der beiden Gruppendiskussionen konzipiert wurde. In Anlehnung an die beiden Autoren Korte und Schäfers und ihrer soziologischen Auffassung von Macht wurden dafür jene Kategorien entwickelt, die in der nachfolgenden Tabelle I dargestellt werden.

Um ein Bild davon zu zeichnen, welche Konzepte und Verknüpfungen zu anderen Gegenständen bestehen, standen während den Diskussionen die freien Assoziationen der Schüler_innen im Vordergrund. Dabei wurde von Anfang an streng darauf geachtet, die Diskussion nicht bereits zu Beginn zu stark vorzustrukturieren oder zu determinieren.

Folgende Orientierungsgrößen sollten dies gewährleisten:

- Die Gruppe wurde angehalten, eine Diskussion auf Grundlage eines Konzepts zu führen.
- Es wurde darauf hingewiesen, dass freie Assoziationen, Vorstellungen und Konzepte zentral sind und es sich nicht um die Überprüfung von Inhalten handelt.
- Auch, dass es sich um eine freie und nicht moderierte Diskussion zwischen den Teilnehmern_innen handelt, war Teil der Erklärungen.
- Im Zuge dessen wurde auch auf meine nur im Hintergrund agierende Rolle als Versuchsleiterin rekurriert. Es wurde darauf hingewiesen, dass nur in „eskalierenden

¹⁸¹ Vgl. Schäfers/Korte: *Hauptbegriffe der Soziologie*, S. 196.

¹⁸² Ebd., S. 196.

Situationen“ eingegriffen werden würde sowie bei Verdacht, dass Anmerkungen beziehungsweise Fragen dem Fortbestand der Diskussion zuträglich wären.

- Darüber hinaus wurde über die Datenschutzerklärung, welche die Schüler_innen im Anschluss unterschrieben haben, gesprochen und etwaige Fragen geklärt.

Als Grundlage für die spätere Diskussion dient das nachstehende Kategoriensystem. Dieses wurde, vom Material ausgehend, mittels Transkription in einem induktiven Verfahren, entwickelt. Die während der Analyse entstandenen Kategorien werden in diesem System genannt und beschrieben. Im Anhang sind die Gruppendiskussionen inklusive all jenen Kategorien angeführt, auf die Bezug genommen wurde. Die Ankerbeispiele stellen eine mögliche inhaltliche Zuordnung dar, es sollte aber im Hinterkopf behalten werden, dass es sich um eine persönliche Auswahl handelt die vom_n der Leser_in zu Recht auch kritisiert werden kann.

Tabelle I

Nummer	Hauptkategorie	Unterkategorie I	Kodierregel	Ankerbeispiel
Kategorie I	Macht und Bildung	Instrumentalisierung (und/ oder Vorenthalten) der Bildung zum Machterhalt	Die Kategorie Macht und Bildung umschließt sowohl die persönliche Seite - also den Wissenserwerb aufgrund Konkurrenzmotiven und besseren Chancen in der Zukunft- als auch die öffentliche/staatliche Seite, in Form von Instrumentalisierung der Bildung (dies umfasst auch das Vorenthalten derselben) zum Machterhalt.	„Ich finde Bildung ist dann auch die Grundlage dafür, dass man lernt selbst zu denken und das man dann möglichst weit wegkommt, dass man dann einen Herrscher braucht oder eine Person die einen leitet.“ (1)
		Wissenshierarchie (Konkurrenz, Verhältnisse)		„(...) in Amerika früher war ein, eben dass Menschen oder also afroamerikanische Menschen wird verboten, dass sie Bildung erzielen, dass sie wissen was mit denen eigentlich geschieht (...) ja, dass die bestraft werden [sprechen durcheinander] wenn die Lesen und Rechnen lernen das zeigt einfach was für eine Macht alleine nur in Bildung eigentlich steckt.“ (1)
		Wissen ist Macht		
Kategorie II	„Soziale Figuration“ ¹⁸³		Die Kategorie Macht als soziale Figuration beschreibt Macht als ein Phänomen, welches abhängig ist von Beziehungen/Relationen; Macht tritt nie im luftleeren Raum auf, es bedarf immer einer Resonanz.	„Ja und Macht das kannst du jetzt nicht direkt alleine sehen weil wenn du jetzt zum Beispiel sagst, Blume, dann siehst eine Blume/ (...) „Ja aber wenn du Macht hast, hast du gleich wieder etwas in Relation.“ (1) „Ja über irgendetwas muss man ja Macht haben.“ (...) „Sonst ist ja der Begriff falsch.“(1)

¹⁸³ „Will man Macht als eine soziale Figuration beschreiben, so wird man zunächst daran erinnern müssen, dass Macht kein Ding oder primär eine Eigenschaft bestimmter Akteure ist, sondern es bei Macht immer um Beziehungen und soziale Prozesse geht.“ Ebd., S. 198.

Kategorie III	Macht als attributionales Phänomen ¹⁸⁴	Besitz von Macht	Die Kategorie Macht als attributionales Phänomen inkludiert Vorstellungen von Macht als Eigenschaft (also mächtig sein) sowie im Sinne einer anthropologischen Konstante - also einer konstanten, dem Menschen innewohnenden Eigenschaft. Ferner bezieht sie sich auf den Besitz oder Nicht-Besitz von Macht.	„Ja ich glaub auch nicht, weil du gefragt hast, glaubst du, dass jeder die Macht hat, dass er etwas aus sich macht und wir haben da eh gestern darüber diskutiert wie wir den American Dream besprochen haben, dass eben jeder mit harter Arbeit das erreichen kann, was er sich wünscht und das glaub ich nicht, dass jeder so viel Macht hat (...)“ (1) „(...) weil der Mensch ist darauf ausgelegt, dass er das nutzt was er hat und sagen wir man hat auch eine bestimmte Gier und so und wenn man jetzt weiß ok ich habe jetzt schon so viel Macht und ich kann aus der Macht die ich habe noch mehr Macht gewinnen, dann tut man automatisch was das man halt das erreichen kann also man nutzt die Macht aus quasi (...)“ (2)
		Mächtig sein		
		Anthropologische Konstante		
Kategorie IV	Stolz	Stolz und Macht	Die Kategorie Stolz beschreibt einen Gefühlszustand, also stolz auf etwas sein. Die Herkunft spielt innerhalb dieses Codes eine tragende Rolle. Im Weiteren beschreibt sie das (sensible) Verhältnis von Stolz und Macht.	„Ich bin stolz darauf zum Beispiel, dass ich über ein Land regiere oder so.“ (1) „Auf die Demokratie kann man ja auch stolz sein aber wenn man jetzt sagt: „ich bin stolz, dass ich Österreicher bin“ muss man halt auch bedenken, dass Österreich einfach so ein Nationalstaat gewesen ist/“ (1)
		Herkunft		
Kategorie V	Bewertung von Macht	Negative Konnotation	Die Kategorie Bewertung von Macht umschließt Vorstellungen von Macht die mit einer Bewertung, im Sinne eines Werturteils, verbunden sind - sowohl in positiver als auch negativer Ausprägung. ¹⁸⁵	„Also ich finde Macht ist ein bisschen negativ behaftet.“ (1) „Das finde ich gar nicht, ich finde das etwas, klar für andere vielleicht für ich persönlich nicht, wenn ich Macht habe, hat das für mich nicht direkt etwas negatives.“ (1) „Aber ich glaube, dass ihre negative Seite so von Macht auch irgendwie von früher kommt weil wenn man so jetzt an Macht denkt dann ist eigentlich jetzt also/jetzt nichts negatives/“ (2) „Wenn man an Macht denkt, denkt man keine Ahnung etwas negatives und der der alle unterdrückt weil er so mächtig ist.“ (2)
		Positive Konnotation		
		Verhältnis von Macht, Erfolg und Lebensqualität		
Kategorie VI	Machtverhältnisse	Ausgleich schaffen	Die Kategorie Machtverhältnisse	„Also ich finde, dass man Macht dann erreicht, muss man oft auch erst Leute

¹⁸⁴ „Der common sense stellt sich Macht als ein attributionales Phänomen im Sinne einer Eigenschaft bzw. des Besitzes (im Sinne von Macht haben) vor, für den aufgeklärten Beobachter ist Macht dagegen nichts Gegenständliches, unmittelbar Sichtbares mehr, sondern eine im relationalen Sinne weitgehend unsichtbare Eigenschaft sozialer Beziehungen.“ (Schäfers/Korte: Hauptbegriffe der Soziologie, S. 196.)

¹⁸⁵ Vgl. Schäfers und Korte erwähnen auch, dass in unserem Alltagsverständnis Macht gemeinhin negativ konnotiert ist, obwohl es sich in einem wissenschaftlichen Verständnis zunächst einmal um ein neutrales Phänomen handelt. *Hauptbegriffe der Soziologie*, S. 196.

		Abhängigkeit implementieren	beschreibt Formen von Verhältnissen, wo es zu einer Verschiebung der Macht kommt - sowohl im positiven als auch negativen Sinne.	ausbeuten.“ (1) „Macht hat ja nicht immer nur was mit Herrschaft zu tun, also zum Beispiel der Direktor hat mehr Macht wie die Lehrer unsere Eltern haben mehr Macht wie wir und das ist ja dann nicht wirklich, wir sagen halt das es Macht ist aber im Endeffekt sie haben oft mehr zu sagen.“ (2)
		Einfluss nehmen		
Kategorie VII	Macht und Geld	(Un)Gleichverteilung	Die Kategorie Macht und Geld umfasst die Dimensionen finanzielle Mittel und wirtschaftliche Macht.	„Ja ich glaube du kommst mit Geld und Talent trotzdem eher weiter wie mit Talent und kein Geld.“ (1) „(...) Nein ich sage Macht hat immer, also aus meiner Sicht immer etwas mit Geld und so zu tun weil ich stell/ (...)“ (2)
		Wirtschaftssysteme (Kommunismus; Kapitalismus)		
Kategorie VIII	Macht und Moral	Gut/Böse	Die Kategorie Macht und Moral knüpft an Fragen der im weitesten Sinne verstandenen Moral an. D.h. Fragen der moralischen Verantwortung, der Werte, welche oft im Zusammenhang mit Religionen stehen. Auch den erwachsenen Vorteilen durch moralisches Handeln wird in dieser Kategorie Platz gegeben.	„Die Amerikaner haben ja verboten (Pause) ja, dass halt Muslime und generell [unverständlich] die zuwandern und ich schätze das ist dann aufgrund der Religion dann wieder.“ (1) „Also es ist halt irgendwie negative Gedanken und halt immer der der am mächtigsten ist, ist halt immer der Böse auch in den ganzen Geschichten [unverständlich] man kann auch die Macht missbrauchen aber Macht kann auch gut sein.“ (2)
		Moralische Verantwortung/ Erwachsene Vorteile		
		Werte/ Wertvorstellungen		
		Die Rolle der Religion		
		„Politik entdecken – Freiheit leben“ ¹⁸⁶		
		Die eigenen Bedürfnisse		
Kategorie IX	Macht und Führung	Führerfiguren (Macht aktiv) (Hitler, Trump, Autorität, Weltgott, Präsident..)	Die Kategorie Macht und Führung umfasst die freie Assoziation von Macht mit Führerfiguren, dem Verlangen nach diesen sowie dessen Pendant, dem machtleeren Raum. Darüber hinaus spielt der Begriff der Herrschaft eine wesentliche Rolle. Politik und Selbstermächtigung sind weniger stark verflochten, finden hier aber dennoch ihren Platz. ¹⁸⁷	„Also ich weiß nicht, wenn ich an Macht denke, denke ich zuerst an Donald Trump ich weiß nicht wieso. Aber/“ (1) „Aber ich glaube Menschen brauchen einfach eine Person die an der Spitze steht und anderen/ also sagt was man tun soll.“ (1) „Naja also für mich ist halt Macht immer so eher Herrschaft und so, also [unverständlich] und wenn man mächtig ist und man besitzt zu Beispiel viel Land oder so. Das hat man ja beim Nationalsozialismus gesehen, da war ja die Macht, also da war ja eine extrem große Macht und der Hitler hat ja alles
		Verlangen nach Führung (Macht passiv)		
		Machtleerer Raum (Werte, Wertvorstellungen)		
		Herrschaft		
		Politik		

¹⁸⁶ Diese Kategorie trägt den gleichnamigen Titel des Buches: Sander: *Politik entdecken – Freiheit leben*.

¹⁸⁷ „Und während die einen Macht auf bestimmte Sphären der Gesellschaft begrenzen (etwa die politische Sphäre), weisen die anderen darauf hin, dass Macht überall anzutreffen ist und jeder Mensch entsprechend seinen Chancen und Möglichkeiten Macht entfalten kann. Es sind also nicht allein die vermeintlich oder real ‚Mächtigen‘, die Macht haben: Mächtig ist potentiell jeder, weil Macht eine allgemeine menschliche Möglichkeit darstellt.“ Schäfers/Korte: Hauptbegriffe der Soziologie, S. 196.

		Selbstermächtigung		haben wollen und das heißt Macht ist halt immer das wenn man die Herrschaft über alles haben will.“ (2)
--	--	--------------------	--	---

4.2. Analyse der Schüler_innenvorstellungen zum Konzept Macht

Für einen ersten Überblick sorgt die nachstehende Ergebnistabelle (Tabelle II). Diese gibt Aufschluss über die Häufigkeit einzelner Kategorien. Die Grafik III dient der Verdeutlichung und besseren Illustration der vorliegenden Ergebnisse. Im Anschluss daran folgt eine detaillierte Vorstellung der Hauptkategorien und der ihr zugeteilten Unterkategorien. Die Grenzen der den Kategorien zugrundeliegenden Deutungen sind fließend, weshalb darauf geachtet wurde, den einzelnen Sätzen nicht mehr als eine Kategorie zuzuordnen. Bis auf wenige Ausnahmen entsprechen alle Ergebnisse diesem Grundsatz. Die Unterkategorien wurden zu einem überwiegenden Teil ihren entsprechenden Hauptkategorien zugeordnet. Entgegengesetzt wurden den Hauptkategorien in vielen Fällen keine zusätzlichen Unterkategorien zugewiesen.

4.2.1. Ergebnistabelle

Tabelle II

Hauptkategorie	Anz.	Unterkategorie/n	Anz.	Insg.
Macht und Bildung	9	Instrumentalisierung (und/ oder Vorenthalten) der Bildung zum Machterhalt	2	17
		Wissenshierarchie (Konkurrenz, Verhältnisse)	3	
		Wissen ist Macht	3	
Macht als soziale Figuration ¹⁸⁸				20
Macht als attributionales Phänomen ¹⁸⁹	6	Besitz von Macht	12	34
		Mächtig sein	11	
		Anthropologische Konstante	5	

¹⁸⁸ Schäfers/Korte: *Hauptbegriffe der Soziologie*, S. 198.

¹⁸⁹ Ebd., S. 196.

Stolz	21	Stolz und Macht	4	40
		Herkunft	15	
Bewertung von Macht	29	Negative Konnotation	7	54
		Positive Konnotation	7	
		Verhältnis von Macht, Erfolg und Lebensqualität	11	
Machtverhältnisse	30	Ausgleich herstellen	1	57
		Abhängigkeit schaffen	7	
		Einfluss nehmen	19	
Macht und Geld	41	(Un)Gleichverteilung	20	93
		Wirtschaftssysteme (Kommunismus; Kapitalismus)	32	
Macht und Moral	60	Gut/Böse	1	107
		Werte/ Wertvorstellungen	3	
		Die Rolle der Religion	11	
		Moralische Verantwortung/ Erwachsene Vorteile	32	
Macht und Führung	85	Führerfiguren (Macht aktiv; Hitler, Trump, Autorität, Weltgott, Präsident..)	39	181
		Verlangen nach Führung (Macht passiv)	15	
		Machtleerer Raum (Werte, Wertvorstellungen);	14	
		Herrschaft	12	
		Politik	10	
		Selbstermächtigung	3	

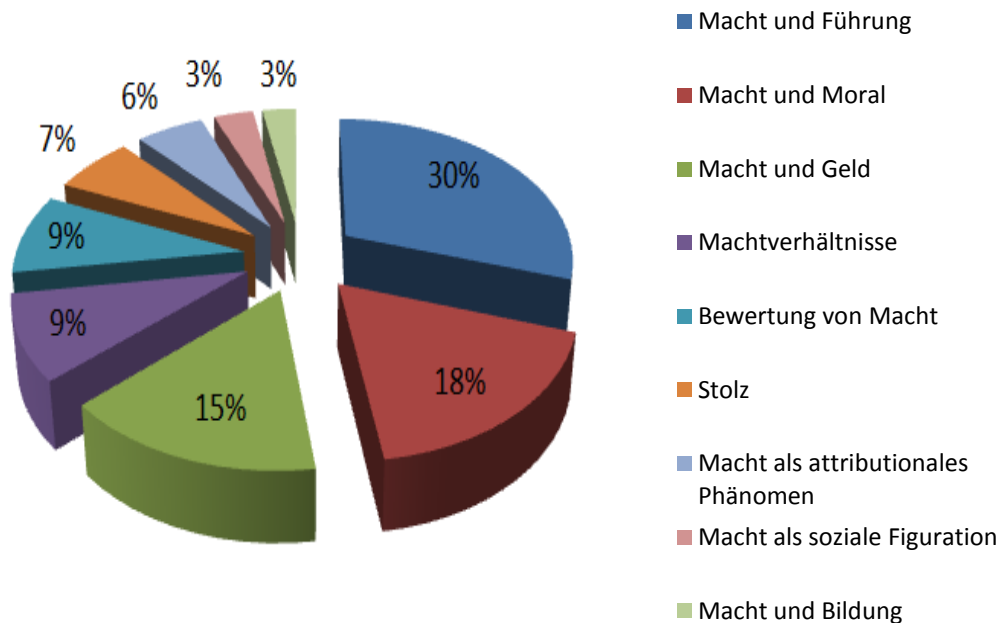


Abbildung 3

4.2.2. Macht und Bildung

Die Kategorie „Macht und Bildung“ war bloß in der Fokusgruppe I Thema der Diskussion. Trotz ihres geringen Vorkommens wurde sie in drei Unterkategorien unterteilt: Instrumentalisierung und/oder Vorenthalten von Bildung zum Machterhalt, Wissenshierarchie sowie Wissen ist Macht. Sie umfassen die Bereiche individuelle und staatliche Bildung. Im individuellen Bildungssektor wurde Bildung aufgrund seiner schützenden Rolle vor externer Beeinflussung hervorgehoben. Die Lernenden beschrieben Bildung als einen Garanten gegenüber Suggestion und als eine Prämisse für das Erlangen von Macht. Im selben Kontext wurde kritisiert, dass viele Menschen Bildung als etwas Teleologisches begreifen, beispielsweise zum Zweck der Selbstprofilierung. Reines Interesse an einzelnen Bildungsgegenständen jedoch würde lediglich eine sehr untergeordnete Stellung einnehmen. Die bewusste Instrumentalisierung von Bildung, wie das Einschränken des Zugangs von bestimmten Gesellschaftsgruppen zu Bildung, wurde als Beispiel des staatlichen Bildungsfelds genannt. In Bezug auf Macht wurde Bildung primär als Mittel zum Zweck beschrieben. So kann Bildung aus machstrategischen Gründen jemanden entzogen werden. Ebenso kann es aber aus denselben Gründen erstrebenswert sein, diese zu erlangen. Die

Formulierung „Wissen ist ja Macht und so, das weiß man ja“ aus der Fokusgruppe I suggeriert hingegen, dass Wissen gleichzusetzen sei mit Macht.

4.2.3. Soziale Figuration

Die Kategorie der sozialen Figuration nahm ebenso wie die Kategorie „Macht und Bildung“ eine eher untergeordnete Rangordnung ein. Aufgrund der Ähnlichkeiten der Hauptkategorien „Machtverhältnisse“ (speziell der Unterkategorie „Einfluss nehmen“) und der Kategorie „Soziale Figuration“ kam es in diesen Fällen zu mehrmaligen Doppelzuordnungen. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass Machtverhältnisse, die soziale Prozesse bezeichnen, schließlich ebenfalls eine Form von sozialer Figuration darstellen. Dennoch schien eine Unterscheidung beider Kategorien sinnvoll, da im Allgemeinen Zuordnungen zum Bereich „Machtverhältnisse“ von den Schülern_innen nicht zwangsläufig auch als soziale Prozesse beschrieben wurden.

Die Autoren Korte und Schäfers beschrieben soziale Figuration als ein relationales Phänomen, welches Macht in Abhängigkeit zu Beziehungen kennzeichnet: „Will man Macht als eine soziale Figuration beschreiben, so wird man zunächst daran erinnern müssen, dass Macht kein Ding oder primär eine Eigenschaft bestimmter Akteure ist, sondern es bei Macht immer um Beziehungen und soziale Prozesse geht“.¹⁹⁰

In der vorliegenden Arbeit wurden Zuordnungen zum Bereich der sozialen Figuration in Abhängigkeit der Floskeln „Macht über...“ oder „Macht in Relation...“ beschrieben. So gelten diese beiden Formulierungen als Prämisse für eine Zuordnung zu selbiger Kategorie.

Inbegriffen waren sowohl Macht über sich selbst als auch Macht über andere. Die Präposition „über“ drückt, gefolgt von einem Akkusativ, im deutschen Sprachgebrauch oftmals ein Abhängigkeitsverhältnis aus. Es geht dann um das Verfügen von Macht über jemanden, etwas oder auch sich selbst.¹⁹¹ So gilt dies auch für die vorliegende Kategorie. Beschrieben wurde Macht als soziale Figuration anhand von Beispielen, die ungleiche Verhältnisse ausdrücken. Damit fiel das Verhältnis zwischen Männer und Frauen ebenso in diese Kategorie, wie geistige Manipulationen einer Partei (Anm.: hier nicht im Sinne einer politischen Partei gemeint) durch eine andere. Bis auf eine Ausnahme wurden alle Zuordnungen zu dieser Kategorie in der ersten Fokusgruppe gemacht.

¹⁹⁰ Schäfers/Korte: *Hauptbegriffe der Soziologie*, S. 198.

¹⁹¹ Vgl. DUDEN *über*. https://www.duden.de/rechtschreibung/ueber_auf_darueber_darauf, abg. 23.11.2019.

4.2.4. Stolz

Für die Diskussionsrunde I waren die Themen Stolz, Herkunft, Demokratie und Macht richtungsweisend. Im Rahmen dieses Meinungsaustauschs entwickelten sich im Grunde zwei Argumentationslinien. Auf der einen Seite wurde argumentiert, dass es unzulässig sei, auf etwas stolz zu sein, für das man keine Verantwortung trägt – wie etwa Religionszugehörigkeit (vorausgesetzt man wird als kleines Kind getauft) oder Herkunft. Des Weiteren wurde dargelegt, dass es – insbesondere in Österreich – aus historischen Gründen, problematisch sei, den empfundenen Heimatstolz gegenüber anderen zu kommunizieren. Einige Schüler_innen waren der Ansicht, es wäre sozial Benachteiligten und Minderheiten, wie beispielsweise Homosexuellen, nicht fair gegenüber ihren Stolz auf Status oder Heterosexualität zu verlautbaren. Derartige Äußerungen könnten nach Meinung der Lernenden leicht zu Konflikten führen.

Kurzgefasst bezogen sich die Argumente auf eine für die Schüler_innen historisch entstandene Verantwortung gegenüber anderen Menschen. In der Konsequenz sei es nicht ohne weiteres zulässig oder zumindest problematisch, österreichische „Stolzbekenntnisse“ zu verlautbaren. Dem gegenüber vertrat die andere Seite, welche sehr unterrepräsentiert war, die Position, dass es jedermanns Recht sei, auf seine Herkunft stolz zu sein. Diese Schüler_innen plädierten alleine schon aufgrund des eigenen Selbstwertgefühls für ein Recht auf das Empfinden dieses Stolzes. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einmal die Verantwortung gegenüber anderen und das andere Mal die gegenüber sich selbst im Vordergrund stand.

Eine direkte Verbindung zwischen Stolz und Macht wurde erst hergestellt, als von mir die gefragt wurde, ob ein Zusammenhang zwischen Macht und Stolz bestehen würde. Es zeichnete sich ein Konsens in der Gruppe ab, dass Macht und Stolz lediglich indirekt in Beziehung zu einander stünden: Entweder als Symptom von Macht oder als Anreiz, Macht zu erlangen. Gleichzeitig wurde aber von der Gruppe betont, dass es nicht das erste sei, woran man bei Macht denke.

4.2.5. Bewertung von Macht

Begriffe an sich sind zunächst einmal weder „gut“ noch „böse“. Erst unsere Zuschreibungen machen sie zu dem, wie wir sie empfinden, nämlich zu „bösen“, „schönen“, „archaischen“ Wörtern. In der Konsequenz begreifen wir sie in Abhängigkeit der eigenen Perspektive

(Weltanschauung), immer vor dem Hintergrund immanenter Werturteile.¹⁹² So kommt es auch, dass der Begriff Macht sowohl als etwas Positives als auch als etwas Negatives verstanden werden kann. Laut Korte und Schäfers tritt Macht im alltäglichen Verständnis gemeinhin als etwas Negatives auf.¹⁹³

Auch wenn die oben angeführte Ergebnistabelle ein ausgewogenes Bild negativer und positiver Konnotationen zeichnet, ist zu berücksichtigen, dass das Konzept Macht zu Beginn von allen Teilnehmer_innen der beiden Gruppen, mit einer Ausnahme, negativ konnotiert wurde. Diese Vorstellungen von Macht als etwas Negativem wurden häufig dahingehend formuliert, dass selbige eine negative Seite habe oder ein negativer Ausdruck sei. Zudem korrespondierten diese Ideen häufig mit Personen, die Macht als Mittel zur Unterdrückung missbrauchen. Positiv wurde Macht eingangs nur anhand eines Beispiels dargestellt. Dieses betraf die persönliche Macht (den Besitz von Macht) und die sich dadurch ergebenden Chancen. Neben dieser Ausnahme wurden positive Zuschreibungen in beiden Gruppen erst geäußert, als konkret die Frage nach positiven Beispielen von Seiten der Moderatorin gestellt wurde. Außerdem kam es zu affirmativen Attribuierungen, als eine Teilnehmerin den Rest ihrer Gruppe mit der Frage konfrontierte, wie sie sich mit Macht fühlen würden? „Ich glaube das steigert die Selbstsicherheit irgendwie.“¹⁹⁴ „Selbstbewusstsein, ja.“¹⁹⁵ Grundsätzlich verhielten sich die Vorstellungen der Lernenden zum Konzept Macht einem Schwarz-Weiß-Schema entsprechend.

Ebenso wurde skizziertes „Entweder-oder-Bild“ in der Fokusgruppe II anhand der Unterkategorie „Verhältnis von Macht, Erfolg und Lebensqualität (Glück)“ gezeichnet, welche nur in dieser Gruppe vorkam. Die Themen Macht und Glück wurden miteinander unvereinbar dargestellt. Demnach müsse man sich entscheiden, ob man erfolgreich und mächtig oder eben glücklich sein wolle. Vorstellungen zum Konzept Macht fielen also zunächst gemeinhin negativ aus und wurden häufig mit Personen verbunden, die ihre Macht ausnützen, um andere zu unterdrücken. Dies deckt sich mit den Aussagen von Korte und Schäfers zur Interpretation von Macht.

¹⁹² Vgl. Hübl (2018): *Philipp Hübl: Macht und Magie der Sprache | Sternstunde Philosophie | SRF Kultur*.

¹⁹³ Vgl. Schäfers/Korte: *Hauptbegriffe der Soziologie*, S. 196.

¹⁹⁴ Fokusgruppe I, Position 474.

¹⁹⁵ Fokusgruppe I, Position 476.

4.2.6. Machtverhältnisse

Zwei Definitionen schlägt der Duden für das Wort Machtverhältnis vor: „Machtverteilung“¹⁹⁶ zum einen und „Verhältnisse aufgrund von Machtpositionen“¹⁹⁷ zum anderen. Beides findet sich in der Kodierregel der Kategorie „Machtverhältnisse“ wieder. Es handelt sich um Verhältnisse ungleich verteilter Macht. Die Unterkategorien nehmen Bezug auf mögliche Hintergründe dieser Machtverhältnisse. So bezieht sich „Ausgleich herstellen“ auf einen Diskussionsbeitrag aus der Fokusgruppe II, bei dem es um die Möglichkeit ging, bei eigenem Überfluss einem anderen Land finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen. Die Idee der Lernenden war es, dass dadurch Vorteile für das „gebende“ Land entstehen könnten.

Während die Unterkategorie „Ausgleich herstellen“ nur einmal in den Diskussionsrunden vorkam, waren die Themen „Abhängigkeit schaffen“ oder „Einfluss nehmen“ in beiden Gruppen um einiges präsenter. Parallelen zwischen den Teilnehmern_innen gab es bei der Vorstellung, dass durch ungleiche Machtverhältnisse durch Unterdrückung und Ausbeutung anderer Einfluss genommen werden könne – wie beispielsweise im Falle von Kolonialmächten. Eine Übereinstimmung gab es auch bei der Vorstellung, dass es sich dabei um eine Form der Fremdbestimmung handle. Die Fokusgruppe I diskutierte im Rahmen dieses Schwerpunktes auch die Schaffung von Abhängigkeit - etwa durch die bewusste Zurückhaltung finanzieller Mittel, um den eigenen Vorteil nicht zu verlieren.

Mehr als die Hälfte aller Diskussionsthematiken der Hauptkategorie „Machtverhältnisse“ wurde keiner weiteren Unterkategorie zugeteilt. Dies wird dadurch erklärbar, dass die von den Schüler_innen getroffenen Formulierungen in diesen Fällen sehr allgemein gefasst wurden. Es wurden Machtverhältnisse vor dem Hintergrund bestimmter Machtpositionen, welche eine Machtschieflage erzeugen, erklärt.

4.2.7. Macht als attributionales Phänomen

Eigenschaften werden in der Sozialpsychologie Attribute genannt, die man sich selbst zuschreibt oder die einem von außen attestiert werden.

Der common sense stellt sich Macht als ein attributionales Phänomen im Sinne einer Eigenschaft bzw. des Besitzes (im Sinne von Macht haben) vor, für den aufgeklärten Beobachter ist Macht dagegen nichts Gegenständliches, unmittelbar Sichtbares mehr,

¹⁹⁶ DUDEN *Machtverhältnis*, das. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Machtverhaeltnis>, abg. 11.01.2020.

¹⁹⁷ Ebd., abg. 11.01.2020.

*sondern eine im relationalen Sinne weitgehend unsichtbare Eigenschaft sozialer Beziehungen.*¹⁹⁸

Die Kategorie „Macht als attributionales Phänomen“ umfasst genau diese Vorstellungen von Macht als einer Eigenschaft und dem Besitz beziehungsweise Nicht-Besitz von Macht. Mächtig sein als Eigenschaft bezieht sich auf ein von innen oder außen zugeschriebenes Wesensmerkmal einer Person. Unter anthropologischer Konstante wird ein dem Menschen arteigenes Merkmal verstanden. Konstant meint eine gleichbleibende Größe über einen feststehenden Zeitrahmen. Anthropologie, die „Lehre oder Wissenschaft vom Menschen“, bezieht sich auf das, was den Menschen als Mensch auszeichnet - auch in Anbetracht der Entwicklungen, die er genommen hat. Anthropologische Konstante meint nun etwas, dass dem Menschen immanent ist, wie beispielsweise das Gefühl der Angst.¹⁹⁹

Der Besitz oder Nicht-Besitz von Macht hingegen rekurriert auf die Vorstellung, Macht sei etwas Gegenständliches – dementsprechend also etwas, das man gewinnen oder verlieren könne und mit dem sich auch hantieren, gestalten und agieren lasse.

Die Vorstellung von Macht als attributionales Phänomen war sowohl in der Gruppe I als auch in der Gruppe II zu finden. Macht beziehungsweise mächtig sein als Charakterzuschreibung war für beide ähnlich relevant, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. Während die Gruppe I das Thema vor dem Hintergrund der Bildung beleuchtete, standen in der Gruppe II die Inhalte Reichtum und Macht im Zentrum.

Die Schüler_innen der Diskussionsrunde I beschäftigten sich angesichts bildungssozialer Aspekte mit der Frage, ob „jeder mächtig über sich selbst“²⁰⁰ sei. Einvernehmen gab es bei der Behauptung, dass Bildung zugleich auch Macht bedeuten würde, diese aber aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen nicht jedem in gleichem Maße zugänglich wäre. Darüber hinaus wurde diskutiert, ob die Bezeichnung „mächtig sein“ überhaupt noch zuträfe, wenn man Bildung nicht aus Eigen-, sondern Fremdwillen erlangen würde. Nach Meinung einiger Lernenden kann Macht als Selbstbestimmung „übersetzt“ werden. Unter dieser Annahme würde mächtig sein in diesem Fall nicht mehr zutreffen. In derselben Gruppe unternahm ein/e Teilnehmer_in den Versuch aufzuzeigen, dass, trotz der anfangs negativen Konnotation, Macht auch positiv bewertet werden könne, sofern es sich auf eine eigene Eigenschaft beziehungsweise den eigenen Besitz von Macht handle. In diesem Zusammenhang wurde

¹⁹⁸ Vgl. Schäfers/Korte: *Hauptbegriffe der Soziologie*, S. 196.

¹⁹⁹ Vgl. Bauer (2020): *Was ist eine Anthropologische Konstante? – Aufklärung & Beispiele*, abg.: 12.01.2020.

²⁰⁰ Fokusgruppe I, Position 124.

mächtig auch in Relation zum Begriff des Selbstwertgefühls gebracht. Von anderen Mitgliedern der Gruppe wurde allerdings ausdrücklich betont, dass eine solche Verbindung zwischen Macht und Selbstwertgefühl nur situationsabhängig bestehe.

Auch wenn sich die Fokusgruppe II (im Großen und Ganzen) inhaltlich stark von der Fokusgruppe I unterschied, wurden Vorstellungen zur Kategorie „Macht als attributionales Phänomen“ in beiden Gruppen beschrieben. In der Gruppe II entwickelte sich eine zwischen drei Schülern_innen stattfindende Diskussion. Die eine Seite war der Meinung, mächtig sein sei abhängig von Reichtum, während die oppositionelle Seite die Ansicht vertrat, man könne auch mächtig sein, indem man „gute Sachen einfach von Herzen tut.“²⁰¹

Obwohl in den Diskussionen weniger präsent, soll auch die Unterkategorie „Anthropologische Konstante“ hier kurz Erwähnung finden. Aus der Fokusgruppe I äußerte bloß ein_e Teilnehmer_in die Vorstellung, dass sich der Mensch umso stärker verändern würde, umso mehr Macht er erlangte: „Ich glaube, dass mehr Macht, je mehr, dass man Macht hat, desto mehr verändert sich der Mensch.“²⁰² Diese Formulierung erinnert an eine der menschlichen Entwicklung immanente Prämisse.

Augenscheinlicher wurde die Vorstellung von Macht als einer anthropologischen Konstante in der Fokusgruppe II, in der diese Ansicht im Grunde von zwei Mitgliedern der Gruppe geäußert wurde. Gemäß ihren Formulierungen sei der Mensch zwangsläufig darauf ausgelegt, von seiner ewigen Gier nach immer mehr Macht angetrieben zu werden. Der Hunger nach Mehr wurde als menschliche Konstante dargestellt, welcher man sich als Mensch nicht entziehen könnte. Aus diesem Grund würde der Mensch unaufhörlich nach immer mehr Macht streben.

Ferner wurde, wie auch oben in Bezug auf Korte und Schäfers erläutert, in beiden Diskussionsrunden mehrmals davon gesprochen, Macht zu besitzen. Parallelen fanden sich in der Idee, dass der Besitz von Macht vom sogenannten habenden Subjekt meist nicht leicht wieder aufgegeben werde. Darüber hinaus wurde in beiden Gruppen der Besitz von Macht mit Wörtern wie Ausbildung und Geld in Relation gebracht. In der Fokusgruppe I wurde zusätzlich über die damit einhergehende Verantwortung diskutiert.

²⁰¹ Fokusgruppe II, Position 297.

²⁰² Fokusgruppe I, Position 30.

4.2.8. Macht und Geld

Die Kategorie „Macht und Geld“ umfasst im engeren Sinne finanzielle Mittel. Weiter gefasst wird auch von Materiellem – also Gütern, Besitz und Gewinn²⁰³ in Relation zum Gegenstand Macht – gesprochen. Die wirtschaftliche Macht wird zudem unter diese Kategorie subsumiert und drückt sich in der Nennung von Wirtschaftssystemen, wie beispielsweise dem Kapitalismus, aus. Schließlich sind auch die mit den Wirtschaftssystemen verbundenen Folgen der Gleich- beziehungsweise Ungleichverteilung finanzieller und/oder wirtschaftlicher Macht inbegriffen.

Sowohl in der ersten als auch zweiten Gruppe war Geld eine der ersten freien Assoziationen zum Begriff Macht. „(...) Macht hat immer, also aus meiner Sicht, immer etwas mit Geld und so zu tun (...)“²⁰⁴, „Oft wird Macht auch mit Geld verbunden“²⁰⁵ sind je ein Beispiel dafür. Überdies wurden, im Kontext von Macht und Geld, von den Lernenden als besonders reich wahrgenommene Personen genannt, wie beispielsweise Donald Trump und Bill Gates. Schließlich wurde von beiden Gruppen kommuniziert, dass Macht in Abhängigkeit zu Geld zu bewerten sei. Machteinfluss und Besitz wurden in der Argumentation der Schüler_innen als kongruent dargestellt.

Der Unterkategorie „(Un)gleichverteilung“ wurden Vorstellungen zur Gleich- und Ungleichverteilung ökonomischer Ressourcen und die sich daraus ergebenden Machtansprüche zugeordnet. In der Diskussionsrunde II wurde der Machtanspruch einzelner Länder mit ihrem jeweiligen Landbesitz gleichgesetzt. Der erhobene Anspruch einzelner Länder auf mehr Land wurde von den Lernenden folglich als übersteigter Machtanspruch bewertet und als Ursache für Kriege genannt. „So, das ist so meine Vorstellung und meine Erklärung zu dem, wie es zu Kriegen und so kommt. Und das hat halt auch immer wieder etwas mit Macht zu tun.“²⁰⁶

Auch die andere Gruppe konstituierte ihre Vorstellungen von Macht mitunter über die Frage der Gleichverteilung von Ressourcen. Darauf basierend wurden zwei sich konträr gegenüberstehende Wirtschaftssysteme debattiert. Eine kritische Stimme aus der Gruppe I thematisierte die Tatsache, dass, innerhalb kapitalistischer Strukturen, jene – sowohl Personen als auch Unternehmen – mit einem bestehenden Geldmonopol immer noch mehr Geld anhäufen könnten. Ähnlich äußerte sich ein_e Teilnehmer_in aus Gruppe II: Aufgrund des

²⁰³ Vgl. DUDEN *materiell*. <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/materielles>, abg.: 12.12.2019.

²⁰⁴ Fokusgruppe II, Position 7.

²⁰⁵ Fokusgruppe I, Position 52.

²⁰⁶ Fokusgruppe II, Position 12.

kapitalistischen Systems in Österreich wäre eine Neuverteilung der Macht die obligatorische Voraussetzung für eine gleichere Verteilung derselben.

Weite Überschneidungen gab es bei den Vorstellungen zum Thema Kommunismus. In beiden Gruppen waren sich die Teilnehmer_innen darüber einig, dass die kommunistische Grundidee, begründet durch ihre Forderung nach gleicher Machtverteilung, ein erstrebenswerter Zustand wäre – wenngleich in beiden Fällen die Idee des Kommunismus als gesellschaftstheoretische Utopie unmittelbar entzaubert wurde. Prompt folgten Aussagen wie: „Boah, es gäbe, glaube ich, einen, der alles bestimmt.“²⁰⁷ „Die wollten ja auch, dass jeder Mensch gleich viel hat (Pause), aber halt das geht irgendwie nicht, weil es muss immer wen geben, der was (Pause) (...), also immer ein wenig mehr Macht hat, weil du musst selber Macht haben, um jemand anderen Macht zu geben.“²⁰⁸ Zusätzlich wurde auf historische Herrschaftssysteme rekurriert, die das Unvermögen dieser politischen Idee belegen. Die Gruppe I ging noch einen Schritt weiter und versuchte, mittels Gedankenexperiment den Kommunismus als Konzept durchzuspielen, um sein Funktionieren zu prüfen. Als Referenz wurde die Stadt Steyr herangezogen. Eines der größten Hindernisse für die Schüler_innen war die Gleichverteilung finanzieller und materieller Güter wie zum Beispiel Immobilien. In diesem Zusammenhang wurden Fragen bezüglich der Fairness gestellt, da manche Menschen ja länger die Sonne im Garten hätten als andere. Auch wurde darüber diskutiert, dass es jemanden geben müsste, der die Fünf-Jahres-Pläne konzipiere. Dieser Gedanke mündete schließlich darin, dass es eben doch eine ungleiche Machtverteilung geben müsste. Auf die Frage, welche Voraussetzungen es bräuchte, bewegten sich die Antworten rund um die Begriffe Selbstlosigkeit, Akzeptanz, Bereitschaft, keine Xenophobie sowie materielle Grundlagen wie Nahrung und Unterkunft. Dennoch war das für die Lernenden wenig zufriedenstellende Fazit: „Dann müssten alle gleich sein.“

4.2.9. Macht, Moral und Führung

Den Löwenanteil stellen die Kategorien „Macht und Führung“ und „Macht und Moral“. Während in der Gruppe I die Inhalte Führung, Führerkult etc. überwogen, waren es insbesondere moralische Fragen im Rahmen von Macht, die die Gruppe II beschäftigten. Ganz allgemein kann festgehalten werden, dass aufgrund der Häufigkeit beider Kategorien (sie machen beinahe die Hälfte aller Kategorien aus) diese Themen innerhalb der

²⁰⁷ Fokusgruppe I, Position 21.

²⁰⁸ Fokusgruppe II, Position 22.

vorliegenden empirischen Untersuchung einen repräsentativen Charakter aufweisen. Sie dienen daher auch später als Grundlage für das datenbasierte Unterrichtsbeispiel, wobei unter Miteinbeziehung von Erkenntnissen anderer Kategorien.

4.2.9.1. Macht und Moral

Gut und Böse

Wert- und Gerechtigkeitsvorstellungen rund um die Themen Religion, Verantwortung und die eigenen Bedürfnisse waren für die Kategorie „Macht und Moral“ charakteristisch. Die strenge Segmentierung in Gut und Böse wurde bloß durch einen Satz aus der Fokusgruppe II repräsentiert: „(...) immer der, der am mächtigsten ist, ist halt immer der Böse auch in den ganzen Geschichten [unverständlich] man kann auch die Macht missbrauchen aber Macht kann auch gut sein.“²⁰⁹ Dennoch war der Inhalt dieser Aussage bezeichnend für beide Diskussionen. Er berührt die traditionelle Philosophie: „Was ist richtig?“ Diese Frage kann als prototypische Satzform der antiken Metaphysik sowie der kantischen Ethik und Philosophie²¹⁰ verstanden werden – und fand eben auch Eingang in den Austausch innerhalb der beiden Gruppendiskussionen. Diese in metaphysischen Zeitgewändern gehüllte Frage wurde in der Folge der Idee des Weltherrschers beziehungsweise Weltgott diskutiert.

Moralische Verantwortung/ Erwachsene Vorteile

In der Fokusgruppe II war auch der Weg zur Machterlangung Gegenstand der Diskussion. Im Kontext dieses Meinungsaustausches versuchten einige Gruppenmitglieder, an das Gewissen der anderen zu appellieren und warfen die Frage auf, ob es nicht besser wäre, durch „gute Taten“ mächtig zu sein, als gewaltsam an die Macht zu gelangen: „Aber was würde dir besser gefallen? Entweder wie der Trump an Macht kommt oder wie die Angelina Jolie das macht?“²¹¹ „Welche Art der Macht gibt es ohne Krieg oder ohne nichts oder ohne Streit, welche Art an die Macht zu kommen ist besser?“²¹²

Die andere Seite hingegen versuchte vehement mittels verschiedener Beispiele anzuführen, dass für die subjektive Zufriedenheit die Wahrnehmung der eigenen Wünsche manchmal notwendig wäre.

²⁰⁹ Fokusgruppe II, Position 24.

²¹⁰ „was soll ich tun?“

²¹¹ Fokusgruppe II, Position 363.

²¹² Fokusgruppe II, Position 389.

Der Soziologe Matthias Junge erwähnt in seinem Aufsatz „Macht und Moral: eine programmatische Skizze“²¹³, dass Macht und Moral meist als separate Ordnungsgrößen gesehen würden und eher selten als zwei Seiten einer Medaille. Er führt aus, dass schon mal die Moralisierung der Macht in der Kritik steht, dennoch primär die entgegenlaufende Richtung, also die Moralisierung der Macht, also mehr moralische Perspektiven innerhalb der Macht (beziehungsweise von den Mächtigen?), eingefordert würden.²¹⁴ Ganz allgemein, meint Junge, wird kaum „der innere Konstitutionszusammenhang von Macht und Moral diskutiert.“²¹⁵

Dieser Ansatz von Junge bezüglich des Zusammenhangs von Macht und Moral, spiegelt sich auch in den Darstellungen der Schüler_innen. Anhand verschiedener realer und fiktiver Beispiele forderten sie einerseits mehr moralische Verantwortung von den Machthabenden, kritisierten jedoch gleichzeitig eben diese „Zwangsethisierung.“ „Wie viel Prozent der Menschheit haben so viel Geld, dass die die ganze Welt eigentlich vom Hunger befreien könnten und sie tun es nicht!“²¹⁶ „Aber ist es nicht besser, wenn du jetzt reich bist und dann zuschaust, wie jemand stirbt und verhungert oder wenn du ihm auch einen Teil von dir gibst?“²¹⁷ Macht und Moral wurden als zwei separate Größen abgebildet, die innerliche Korrelation beider Ordnungen, wie sie sich bedingen, waren hingegen selten Gegenstand der Diskussion.

In der Gruppe I wurde die Moralisierung der Macht am Beispiel der Pariser Kathedrale Notre Dame²¹⁸ thematisiert. In diesem Gedankenexperiment repräsentierten die Millionenspenden für das französische Kulturerbe sozusagen die Macht, mit welcher die Menschen agierten, während die Schüler_innen versuchten, Moral in Form einer fiktiven Werttabelle wie eine Schablone über dieses Beispiel zu legen. Diese Wertetabelle bezog sich dabei auf eine Reihung von Menschen und Gütern. Der überwiegende Teil der Gruppe echauffierte sich über den Umstand, dass in derartig kurzer Zeit Millionen für die Notre Dame gesammelt wurden, während es hingegen unmöglich wäre, durch Spenden ähnliche Summen für notleidende Menschen zu beschaffen. „Eh aber es ist wieder etwas Materielles im Gegensatz zu einem

²¹³ Junge, Matthias (Hrsg.): *Macht und Moral Beiträge zur Dekonstruktion von Moral*. Wiesbaden, 2003, Westdeutscher Verlag, S. 7.

²¹⁴ Vgl. Junge: *Macht und Moral*, S. 7.

²¹⁵ Ebd., S. 7.

²¹⁶ Fokusgruppe I, Position 63.

²¹⁷ Fokusgruppe II, Position 342.

²¹⁸ Vgl. Brändle, Stefan: *Zwist um Millionenspenden für Notre-Dame Französische Konzerne spenden enorme Summen. Kritiker werfen ihnen vor, bei sozialen Problemen nicht so großzügig zu sein*, in: *Der Standard*, <https://www.derstandard.at/story/2000101626960/zwist-um-millionenspenden-fuer-notre-dame>, 2019, abg.: 13.13.2019.

Menschenleben.“²¹⁹ „(...) und die haben ja durch das Geld eigentlich die Macht also hätten sie es ja eigentlich auch anders einsetzen können.“²²⁰

Demgegenüber meinte ein_e Teilnehmer_in, dass hier ein moralischer Vorwurf nicht gerechtfertigt wäre, da es sich bei der Notre Dame um etwas handle, das vielen Menschen sehr wichtig sei. „Ich finde es nicht fair, dass man sagt, das sind schlechte Menschen bei der Notre Dame, weil wir tun ja das selbe wenn (...)“²²¹

In der Fokusgruppe II rückte verstärkt der Gegenstand individuelle Interessen ins Zentrum der Auseinandersetzung. Im Zuge der Diskussion entwickelten sich im Prinzip zwei Argumentationsstränge. Die eine Seite war bemüht, die Relevanz moralischen Handelns zu unterstreichen, indem sie die Vorstellung einforderte, sich selbst in einer prekären Lage zu sehen. Die andere Seite hingegen konzentrierte sich darauf, unter Einsatz verschiedener Beispiele zu zeigen, dass die eigenen Wünsche, Interessen und Bedürfnisse wichtiger wären. Dieses Spannungsfeld zwischen Moral und Mitteln der Macht (Anm.: Die Schüler_innen setzten in dieser Diskussion Geld gleich mit Macht) wurde anhand verschiedener Exempel abgearbeitet. Diese erstreckten sich über private Angelegenheiten wie das Leihen von Geld an einen Freund über den Kauf beziehungsweise Nicht-Kauf eines Autos bis hin zu einem fiktiven Beispiel zwischen den Personen Donald Trump und Angelina Jolie.

*Denk einmal an die Zukunft. Du denkst nur an dich selber.*²²²

*Ja sicher ist es auch wichtig, dass man sich auf die Zukunft schauen und so, schaut weil man hat die eine Zukunft und nicht anders aber trotzdem hast du auch auf die/ Du musst jetzt in der im Jetzt was machen, dass du in der Zukunft das und das machen kannst.*²²³

Werte/ Wertvorstellungen

„Wenn du Macht hast, dann fühlst dich halt gut und du vergisst, du vergisst leichter, was für Auswirkungen die Macht hat, die du auf andere ausübst. (...) dass dir Macht ein gutes Gefühl gibt, ist das halt genau das was es eigentlich so gefährlich macht.“²²⁴ Dies war ein weiteres Argument angesiedelt in der Problematik von Macht und Moral. Signifikant war außerdem

²¹⁹ Fokusgruppe I, Position 78.

²²⁰ Fokusgruppe I, Position 80.

²²¹ Fokusgruppe I, Position 84.

²²² Fokusgruppe II, Position 175.

²²³ Fokusgruppe II, Position 182.

²²⁴ Fokusgruppe I, Position 526.

die Thematisierung einer machtbefreiten Gesellschaft und ethischer Normen. Die Schüler_innen waren sich innerhalb der Gruppe einig, dass es ohne Macht keine Gesetze gäbe und auch die moralische Obhut einer Gesellschaft verloren ginge. „Ich wollte gerade sagen, die gehen dann ja verloren weil wenn du tun kannst was du willst dann stichst du halt irgendwen ab oder so und denkst dir ja es ist eh wurscht.“²²⁵

Eben jenes Verhältnis von Macht und Moral, wie es auch in der Diskussion der Schüler_innen zu sehen war, skizziert Matthias Junge in seinem Aufsatz „Macht und Moral: eine programmatische Schrift.“ Während einerseits das Verhalten derer verurteilt wurde, die nach Ansicht mancher Schüler_innen aufgrund ihrer Macht in der Verantwortung stünden moralisch „gut“ zu handeln, wurde andererseits genau dieses Konzept der Moralisierung von Macht kritisiert. Gemäß Junge ist es notwendig Moral zu dekonstruieren, um „die Vielschichtigkeit des Phänomens der Moral und die Vielschichtigkeit des Konstitutionsprozesses von Moral offenzulegen“.²²⁶ Nur so könne die Interdependenz von Macht und Moral, der Konstitutionsprozess beider Größen, begriffen werden. Diese Vorgehensweise stellt eine Ausdifferenzierung des Konzepts von Macht und Moral dar. Um die Schüler_innenvorstellungen bezüglich dieser Konzepte feiner zu nuancieren, wird dieses Thema im Kapitel „Von der Theorie zur Praxis“ ein weiteres Mal aufgegriffen.

Letztendlich wurde in der Fokusgruppe II auch die Ibiza-Affäre und die damit in Zusammenhang stehende Frage der moralischen Verantwortung von österreichischen Politiker_innen diskutiert. Als Beispiel für einen moralischen Umgang mit Macht wurden NGOs genannt.

Die Rolle der Religion

Wertvorstellungen wurden bloß in der Gruppe I und nur im Kontext von Religion und Macht diskutiert. Angestoßen wurde die Debatte von der Idee des Weltherrschers, wie bereits weiter oben erwähnt. Die Idee der Schüler_innen des sogenannten Weltgotts sollte, nach Vorstellung der Schüler_innen, nach den richtigen, moralischen Werten agieren. „Weißt eh nach diesen Werten, so nach praktisch die Zehn Gebote von Gott.“²²⁷ Sofort wurde eingewandt, dass diese

²²⁵ Fokusgruppe I, Position 582.

²²⁶ Junge: *Macht und Moral*, S. 7.

²²⁷ Fokusgruppe I, Position 174.

Werte kaum über die angesprochenen Religionsgrenzen hinausgehen würden und alleine deshalb schon nicht universal gültig sein könnten. „Jeder hat eigene Ideale.“²²⁸

*Aber es ist generell, dass oft die Religion einfach der Hauptgrund dafür war, dass es Auseinandersetzungen und Kriege geben hat. Und ich glaube dadurch, dass du gesagt hast keine Kirchen und so gibt das auch der Grund für den Frieden ist weil (Pause) es war einfach oft die Religion einfach nur der Grund oder das anders Denken warum es so zu Auseinandersetzungen gekommen ist (...)*²²⁹

Im Spannungsfeld der Religionen wurden unter anderem auch das Machtverhältnis von Männern und Frauen sowie die politische Rolle von Religion diskutiert. Ein paar Schüler_innen waren der Ansicht, dass sich das ungleiche Verhältnis zwischen Männern und Frauen in 3000 Jahre alten religiösen Dogmen finden lasse und dies Doktrinen seien, die sich keiner ändern traue. Andere Diskussionsteilnehmer argumentierten hingegen, dass bei einer Änderung dieser Glaubenseinstellungen schlussendlich auch der Inhalt verloren ginge.

*Aber die Welt hat sich auch verändert in der Zeit in der das überliefert worden ist.*²³⁰

*Ich finde die Religion sollte jetzt nicht irgendwie (Pause) die Macht bestimmen.*²³¹

*Ja Religionen sind wahrscheinlich auch ein großer (Pause) Machtfaktor im Hinblick auf Konflikte weil die Großreligionen haben eigentlich schon ziemlich viel Macht. (...)*²³²

Als Beispiel für die Macht der Weltreligionen wurden die rigiden Heiratsbestimmungen mancher Religionen genannt.

Auch wurde darüber gesprochen, welche wichtige Rolle Religion in der Politik spielte, wie etwa in Amerika bei der Wahl des_der Präsidenten_in. Dies wurde zum Teil durch die vermeintlich gleichen Werten von Präsident_in und Wählerschaft begründet. „Weil einer aus dem [unverständlich] [sprechen durcheinander] vertritt auch andere Werte ja auch irgendwie.“²³³

²²⁸ Fokusgruppe I, Position 178.

²²⁹ Fokusgruppe I, Position 229.

²³⁰ Fokusgruppe I, Position 443.

²³¹ Fokusgruppe I, Position 446.

²³² Fokusgruppe I, Position 462.

²³³ Fokusgruppe I, Position 468.

„(Politik entdecken) - Freiheit leben“²³⁴

Ein Teil der Gruppe argumentierte gegen eine Gleichschaltung aller Individuen. Da jeder individuell sei, wäre diese Angleichung aller nur unter großen Verlusten möglich. Darüber hinaus war ein_e Teilnehmer_in der Meinung, dass viele Erkenntnisse der heutigen Zeit nicht existieren würden, wenn die Menschen alle gleich wären und nie etwas hinterfragt hätten.

Schlussendlich war sich die gesamte Gruppe einig, dass Gesetze obligatorisch sind für moralisches Handeln. Gäbe es keine Gesetze, würde es auch nichts geben, was die Menschen hindert, gesetzentos zu handeln.

4.2.9.2. Macht und Führung

Die Kategorie „Macht und Führung“ widmet sich insbesondere jenen Vorstellungen, die Macht mit Führerfiguren, dem Verlangen nach diesen, dem Begriff Herrschaft sowie dem machtleeren Raum in Verbindung bringen. Eine wichtige Unterkategorie war hier Politik. Sie widmet sich unter anderem demokratischen Strukturen und Fragen zur Machtlegitimierung.

Politik

Aus dem griechischen übersetzt, bedeutet Demokratie wörtlich „Herrschaft des Volkes“²³⁵. In Anbetracht moderner Entwicklungen, in denen sich selbst einige Diktaturen als Demokratien bezeichnen, scheint der Begriff kein Alleinstellungsmerkmal mehr zu sein. Daher ist es essentiell geworden, spezifische Merkmale für ein demokratisches Ordnungsprinzip zu nennen.²³⁶ Kommentare zu diesem Thema, die bis auf eine Ausnahme in der Fokusgruppe II angesiedelt waren, stehen vorrangig im Zusammenhang mit der Übersetzung aus dem Griechischen. Respektive war für die Schüler_innen die Machtverteilung auf mehrere Parteien (damit sind nicht politische Parteien gemeint) eine Prämisse für demokratische Gesellschaften.

Die Vorstellung, dass es sich bei der gerechten Aufteilung des weltlichen Gesamtvermögens auf die Weltbevölkerung um ein demokratisches Mittel handle, war allein Gegenstand der

²³⁴ Sander: *Politik entdecken – Freiheit leben*, Titel.

²³⁵ Eckart, Thürich: *Demokratie* in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). *pocket politik. Demokratie in Deutschland*, Bonn (2011), abg.: 15.01.2019.

²³⁶ Vgl. ebd., abg.: 15.01.2019.

Gruppe I: „[unverständlich] wenn man so etwas demokratisch aufzieht, dann hast du halt, ähm, acht Millionen gegen acht Leute.“²³⁷

Gemeinsam ist der ersten und zweiten Gruppe bei der Vorstellung eines demokratischen Systems, dass die Macht dezentral ist. Demokratien unterscheiden sich in ihrer Herrschaftsordnung dadurch, dass gemeinsam über Dinge entschieden wird und zwar durch demokratische Mitteln wie freie Wahlen.²³⁸ „Dann haben mehrere Personen die Macht und nicht nur eine.“²³⁹ Die Schüler_innen sahen dies zunächst als Argument, dass solche sozialpolitischen Strukturen die Machtergreifung eines einzelnen verunmöglichten. In der Folge wurde aber darauf hingewiesen, dass die Möglichkeit von autoritären Tendenzen und die Entwicklung zu einem illiberalen Staat damit dennoch nicht ganz ausgeschlossen werden könnten.

Neben politischen Belangen waren es Inhalte rund um den Begriff Herrschaft, die prägend für die Diskussionen waren. Die folgenden Themen, Herrschaft, Führerfiguren, dessen Verlangen und der machtleere Raum, greifen inhaltlich noch stärker ineinander. Dennoch wurden sie aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung unterteilt.

Herrschaft

Herrschaft ist ein ebenso vielgestaltiger Begriff wie Macht. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass er zu selbigem zugleich synonym, als auch scharf getrennt verwendet wird. Von den einen wird er als soziale, reziproke und asymmetrische Interaktion von Subjekten gefasst, „von anderen als institutionalisierte Macht verstanden.“²⁴⁰ Eine weitere grobe Unterscheidung ist, dass Herrschaft von manchen mit sozialen Restriktionen und eigener Machtlosigkeit verbunden wird, während sie von anderen als positives und obligatorisches Kriterium für die Gesellschaft angesehen wird. Auch ein Blick in die Geschichte verdeutlicht die widersprüchlichen Auffassungen: Während Persönlichkeiten wie Karl Marx an eine Abschaffung von Herrschaft, im Sinne einer institutionalisierten Macht, glaubten, sprachen andere Stimmen von einer sozialanthropologischen Konstante.²⁴¹ Der Soziologe Max Weber formulierte es wie folgt:

²³⁷ Fokusgruppe I, Position 687.

²³⁸ Vgl. Eckart: *Demokratie*, abg.: 15.01.2019.

²³⁹ Fokusgruppe II, Position 44.

²⁴⁰ Korte/Schäfers: *Hauptbegriffe der Soziologie*, S. 196–197.

²⁴¹ Vgl. ebd., S. 197.

*Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden.*²⁴²

Nicht also jede Chance, ‚Macht‘ und ‚Einfluss‘ auf andere Menschen auszuüben. Herrschaft (‚Autorität‘) in diesem Sinne kann im Einzelfall auf den verschiedensten Motiven der Fügsamkeit: von dumpfer Gewöhnung angefangen bis zu rein zweckrationalen Erwägungen, beruhen.

*Ein bestimmtes Minimum an Gehorchenwollen, also: Interesse (äußerem oder innerem) am Gehorchen, gehört zu jedem echten Herrschaftsverhältnis.*²⁴³

Evidenterweise gibt es zahlreiche weitere Definitionen für den Begriff Herrschaft, die sich teils überlappen, teils aneinander anschließen, oder teils den Ausführungen Webers konträr gegenüberstehen.²⁴⁴ Die hohe gesellschaftspolitische Relevanz von Macht und Herrschaft begründet sich darin, dass sie „immer mit sozialer Hierarchisierung, der Ausbildung sozialer Ränge und damit dem grundlegenden sozialen Phänomen der sozialen Ungleichheit zu tun“ haben.²⁴⁵

Einige der soeben ausgeführten Themen – wie beispielsweise die soziale Hierarchisierung und soziale Ungleichheit – lassen sich auch in den Assoziationen der Lernenden wiederfinden: „(...) auf die Art hätt ich jetzt das definiert, weil man hat ja immer Macht über einen Menschen meistens (...).“²⁴⁶ „Naja also, für mich ist halt Macht immer so eher Herrschaft und so (...).“²⁴⁷ Die angeführten Assoziationen zum Konzept Macht aus je einer der beiden Gruppen fielen relativ zu Beginn der Diskussionen. Die erste Aussage berührte bereits das Thema eines asymmetrischen, ungleichen Machtverhältnisses zwischen Akteuren_innen. Im zweiten Satz aus der Fokusgruppe II wird Macht synonym zum Begriff Herrschaft verwendet, wie in den Ausführungen zur Herrschaft bereits beschrieben wurde. Es wurden überwiegend Beispiele genannt, welche die sozial ungleichen Verhältnisse beschreiben. Von Unterdrückung und Kontrolle waren in diesem Zusammenhang die Rede: „Also Macht ist Kontrolle so.“²⁴⁸ In der Gruppe 1 wurde auch darüber diskutiert, dass sich Menschen ihre Herrscher selbst aussuchen würden da es eben auch Menschen gibt, die sich gern anderen unterordnen. Auch wenn dieses Thema kaum Platz in der Diskussion

²⁴² Korte/Schäfers: *Hauptbegriffe der Soziologie*, S. 197. Zit.nach: Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Grundriss der verstehenden Soziologie, Studienausgabe, Tübingen. (1976), S. 28.

²⁴³ Ebd., S. 197. Zit.nach: Weber: *Wirtschaft und Gesellschaft*, S. 122.

²⁴⁴ Vgl. ebd., S. 197.

²⁴⁵ Ebd., S. 197.

²⁴⁶ Fokusgruppe I, Position 40.

²⁴⁷ Fokusgruppe II, Position 26.

²⁴⁸ Fokusgruppe I, Position 47.

eingenommen hat, könnte man daraus schließen, dass hier Herrschaft als etwas Positives und Zwingendes für das Funktionieren einer Gesellschaft beschrieben wurde.

Machtleerer Raum

Hinsichtlich des allgemeinen Echos der Schüler_innen kann von einem Konsens bezüglich dieser Kategorie gesprochen werden.

Zunächst ist zu klären, auf was sich die Idee des machtbefreiten Raums bezieht. Macht in diesem Zusammenhang konzentrierte sich auf die Vorstellung, dass in einem gemeinsamen Raum alle Menschen gleich viel Macht besitzen würden. Das hieße, der einzelne Handlungsspielraum würde durch keine politische und/oder institutionelle Macht beschränkt. Auf die Frage „Glaubt ihr nicht, dass eine Gesellschaft ohne Macht funktionieren kann?“²⁴⁹ wurde folgende Antwort gegeben: „Es würde glaub ich eskalieren.“²⁵⁰ Der angesprochene Konsens war, dass ohne institutionelle Macht die Gesellschaft entweder im Chaos versinken, oder sich schließlich wieder Gruppen bilden würden, die versuchen würden, die Macht zu ergreifen.

Für das Funktionieren einer machtlosen Gesellschaft wurde von den Lernenden die Prämisse – Angleichung der Menschen – formuliert. Es wurde von Seiten der Schüler_innen davon ausgegangen, dass in der Folge Sprachen wie auch Kulturen in ihrer Gesamtheit verloren gehen würden, weshalb es sich schon allein deshalb nicht um einen erstrebenswerten Zustand handle. In einem gesamtgesellschaftlichen Phänomen von Machtverlust, wurde auf Nachteiliges Bezug genommen.

Verlangen nach Führung und Führerfiguren

In ihrem Werk „Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie“ schreiben Korte und Schäfers davon, dass im Vorfeld zu klären ist wie Macht wirkt um zu beantworten, „warum und aufgrund welcher Fähigkeiten die Menschen Macht ausüben können und warum andere Menschen diese Macht erdulden, ertragen oder erleiden“.²⁵¹ Hinsichtlich der beiden Gruppendiskussionen, könnte man die Liste durch die sozialanthropologische Idee des Verlangens nach Führung, gemäß einer über sich stehenden Macht, ergänzen.

²⁴⁹ Fokusgruppe I, Position 168.

²⁵⁰ Fokusgruppe I, Position 200.

²⁵¹ Schäfers/Korte: *Hauptbegriffe der Soziologie*, S. 198.

Heinrich Popitz hat vier detaillierte Grundtypen der Macht konzipiert²⁵², welche hier insbesondere vor dem Hintergrund der Schüler_innenvorstellungen, dass Menschen jemanden brauchen, der sie führt, betrachtet werden sollen. Zu diesem Zweck sollen eingangs die Vorstellungen der Lernenden und anschließend die vier Machttypen nach Popitz offengelegt werden.

Da die Kategorie „Macht und Führung“ ganz allgemein vorrangig in der Gruppe I angesiedelt war, handelt es sich auch bei den folgenden Ausführungen überwiegend um Vorstellungen aus der Gruppe I. Mit Ausnahme der Nennung von Führungspersonen. Diese wurden ebenso in der Fokusgruppe II als freie Assoziationen zum Begriff der Macht genannt.

„Aber ich glaube, Menschen brauchen einfach eine Person, die an der Spitze steht und anderen/also sagt, was man tun soll.“²⁵³ Dieser Kommentar löste breite Zustimmung bei den übrigen Teilnehmern_innen der Gruppe aus. Durch die gesamte Diskussion hindurch, wurde die Idee des nach Hierarchie strebenden Menschen durch weitere Aussagen untermauert. Der Lernenden zufolge erkläre der Wunsch nach Führung die Etablierung verschiedener Herrschaftsformen im Laufe unserer Geschichte. „Weil warum haben wir dann ein Königreich gehabt, weil warum hat es dann auf einmal eine Diktatur gegeben, weil die Menschen nicht mehr gewusst haben, was sie machen sollen.“²⁵⁴

Diese anthropologische Annahme vom Wunsch nach Leitung sahen die Schüler_innen etwa auch in der Eltern-Kind-Beziehung bestätigt. Des Öfteren wurde angemerkt, dass es schlicht Menschen gäbe, die ihre Macht abgeben wollen beziehungsweise anderen unterordnen wollen. „(...) man braucht irgendwen der dann oben steht und sagt: ok, so rennt es jetzt auch nicht, [unverständlich] wir machen das so und so und nicht so.“²⁵⁵

Dies wurde auch im Hinblick auf Vorstellungen eines machtbefreiten Raums diskutiert. Auch hier war der Konsens, dass eine Gesellschaft ohne Macht nicht funktionieren würde. Ohne Herrscher, gäbe es keine Gesetze und damit würde Chaos ausbrechen. Den Vorstellungen der Schüler_innen folgend, könne ohne Macht selbst eine Firma nicht funktionieren. Dies sahen sie vorrangig darin begründet, dass Menschen Halt und Orientierung brauchen. „Und ich glaube ganz ohne Macht würde auch so etwas wie eine Firma ja nicht funktionieren. Nein eh nicht. [sprechen durcheinander] Es muss ja einen Chef geben.“²⁵⁶

²⁵² Vgl. ebd., S. 198.

²⁵³ Fokusgruppe I, Position 158.

²⁵⁴ Fokusgruppe I, Position 161.

²⁵⁵ Fokusgruppe II, Position 136.

²⁵⁶ Fokusgruppe I, Position 208–210.

Paradox klang zunächst die Erklärung, dass erst die fehlende Führung in Österreich und Deutschland es Adolf Hitler ermöglichte an die Macht zu kommen.

Darauf aufbauend kann das wohl häufigste Thema in Zusammenhang mit Macht genannt werden – das der Führerfiguren. Sowohl in der Fokusgruppe I, als auch II war Hitler eine der ersten und häufigsten freien Assoziationen zum Begriff der Macht überhaupt. Fünf Mal fiel alleine der Name (Adolf) Hitler im Bezug auf das Sujet Macht. Häufiger als andere Kategorien wurden Führungspersonen im Kontext der Macht-Debatte genannt:

„Also ich weiß nicht, wenn ich an Macht denke, denke ich zuerst an Donald Trump“²⁵⁷, „Macht ist der der König ist, also Präsident bzw. bei uns. Ähm der viel Geld hat. (...) einfach nur das man oben steht, irgendwo über alle anderen“²⁵⁸, „Man sieht halt auch zum Beispiel bei solchen Leuten wie Donald Trump oder so, die haben halt auch die volle Macht also so eine Art wie die Präsident sind und so das ist halt auch eine Art [unverständlich] von Macht zwar nicht so negativ besetzt aber halt auch eine Art von Macht.“²⁵⁹

Hierbei handelt es sich nur um ein paar Beispiele von vielen, in denen Lernende machtvollen Personen in direkte Beziehung zu Macht brachten. Als unter den Teilnehmern_innen erneut ein Gegenstand für die Diskussion gesucht wurde, waren Südkorea und Kim Jong-un die ersten Stichworte, die genannt wurden. Aber auch die Diskussion der Gruppe II war durchzogen von Namen wie Hitler, Stalin, Führer und Trump. Die Vorstellungen der Lernenden rund um den Begriff der Macht bewegten sich zu einem großen Teil um historische aber auch aktuelle Führerfiguren. Die zweite Kategorie würde aktuell respektive unter die Bezeichnung des_der Demagogen_in fallen.

Selbst bei Überlegungen zu einer machtbefreiten Gesellschaft, kamen manche zu dem Ergebnis, dass man dadurch anderen seine Denkweise aufzwingen würde und folglich wieder bei einem totalitären System, wie unter Hitler, landen würde.

Darüber hinaus wurde die Idee diskutiert, ob ein Weltherrscher beziehungsweise Weltgott, welcher über allen stehen würde, eine mögliche Alternative wäre.

Durch die Verwendung folgender Wörter – Weltgott, Autorität, Weltherrscher, Präsident, Trump, Hitler, Stalin, Kim Jong-un, König – kann insgesamt gesagt werden, dass die

²⁵⁷ Fokusgruppe I, Position 20.

²⁵⁸ Fokusgruppe II, Position 15.

²⁵⁹ Fokusgruppe II, Position 62.

Diskussion rund um Macht stark von Vorstellungen geprägt war, die sich sozialen Hierarchiesierungen zuwandten.

Die Vorstellung von Lernenden, dass eine Gesellschaft ohne Führung nicht funktionieren würde, soll nun in Anbetracht der Ausführungen Popitzs betrachtet werden. Popitz erläutert mittels seiner vier Machttypen – Aktionsmacht, instrumentelle, autoritative und datensetzende Macht – verschiedene Abhängigkeitsverhältnisse der Menschen aufgrund vorherrschender Machtsysteme. Aktionsmacht als Verletzungsmacht meint sowohl die ökonomische als auch physische und psychische Vulnerabilität des Menschen durch einen missbräuchlichen Umgang der Bedarfswirtschaft durch die Herrschenden sowie das bewusste Vorenthalten sozialer Teilhabe. Paradigmatisch wäre als Folge ein Machtverhältnis reiner Gewalt. Instrumentelle Macht als Unterwerfungsmacht besitzt die gängigste Struktur der Manifestation gegenüber fremdem Einfluss. Das oppositionelle Verhältnis von Geben und Nehmen, „wirkt durch das glaubhafte Verfügen-Können über diese Mittel und die Bewahrung dieser Glaubwürdigkeit“.²⁶⁰ Die autoritative Macht, konzentriert sich darauf, das Verhalten und die Einstellungen zu regulieren. Das heißt Verhalten wird nicht lediglich direkt beeinflusst, sondern zielt darauf ab, selbst auf nicht direkt zugängliche Handlungen zu wirken. Autorität wäre die entartete Form davon. Die datensetzende Macht umfasst vor allem die „objektvermittelte Macht technischen Handelns“.²⁶¹ Das daraus resultierende Machtverhältnis wäre das der technischen Überlegenheit.

Diese Machttypen, die auch gemeinsam auftreten können beziehungsweise deren Grenzen fließend sind, bilden aufgrund ihrer Strukturen Abhängigkeitsverhältnisse heraus. Nach Popitz unterwerfen sich Menschen,²⁶²

- a) aufgrund ihrer Verletzbarkeit,
- b) ihrer Sorge um die Zukunft,
- c) ihrer Anerkennungs- und Maßstabsbedürftigkeit sowie
- d) ihrem Angewiesensein auf hochkomplexe technische Apparaturen.²⁶³

Die Macht-Charakterisierung Popitzs scheint die Vorstellung der Lernenden – dass der Mensch nach einer ihm überstellten Person strebt – nur unzureichend zu treffen. „Man

²⁶⁰ Vgl. Schäfers/Korte: *Hauptbegriffe der Soziologie*, S. 199.

²⁶¹ Ebd., S. 200.

²⁶² Vgl. ebd., S. 198–200.

²⁶³ Ebd., S. 200.

braucht immer eine Person [sprechen durcheinander], an der man sich festhalten kann.“²⁶⁴ Während sich die Vorstellungen der Schüler_innen daran anlehnen, dass der Mensch Halt und Orientierung braucht, also vielmehr intrinsisch begründet ist, beschreibt Popitz Abhängigkeiten aufgrund externer Faktoren. Anhand dieser Gegenüberstellung kann wohl festgehalten werden, dass Konzepte von Lernenden strukturelle Faktoren nur ungenügend einbeziehen.

Als weiterer Vergleichswert könnten die Weber'schen „Geltungsgründe der Legitimität einer Herrschaftsordnung“²⁶⁵ herangezogen werden.

Legitimität kann einer Ordnung nach Weber zugeschrieben werden

- 1) aufgrund Tradition, d. h. der Geltung des immer Gewesenen;*
- 2) aufgrund affektuellen Glaubens, d. h. der Geltung des neu Offenbarten oder des Vorbildlichen;*
- 3) aufgrund wertrationalen Glaubens, d. h. der Geltung des als absolut gültig und richtig Erkannten;*
- 4) aufgrund positiver Satzung, d. h. dem Glauben an deren Rechtmäßigkeit und Legitimität.²⁶⁶*

Diese Darstellung kommt den Vorstellungen der Lernenden vielleicht schon näher, da sich diese mehr als die Ausführungen von Popitz auf menschliche Bedürfnisse nach Orientierung beziehen.

Selbstermächtigung

Sehr marginal in den Diskussionen rund um Macht, Herrschaft und Führung war das Thema der Selbstermächtigung. Dennoch scheint diese Unterkategorie insbesondere in Bezug auf das vorhergehende Kapitel der Führerfiguren und eben dem Verlangen nach diesen äußerst aufschlussreich. Konträr zu den Vorstellungen von Macht als einer normativen und unvermeidbaren Größe, waren sich alle einig, dass es keinen geben würde, der die Macht über andere Menschen verdient hätte, als jeder selbst.

„Ich habe eine Frage, wer glaubt, ihr verdient (...) jetzt eine totale Macht über uns Menschen?“ „Gar keiner.“ „Wir selber.“ „Also so selber über jeden.“²⁶⁷

²⁶⁴ Fokusgruppe I, Position 213.

²⁶⁵ Korte/Schäfers: *Hauptbegriffe der Soziologie*, S. 211.

²⁶⁶ Ebd., S. 211. Zit.nach: Weber: *Wirtschaft und Gesellschaft*, S. 19.

²⁶⁷ Fokusgruppe I, Position 547–551.

4.2.10. Schüler_innenvorstellungen zum Konzept Macht

„Eigentlich ist im Prinzip Macht (...) der Tod.“²⁶⁸

Die Erhebung und Analyse der durchgeführten Gruppendiskussionen sollten unter anderem Anstöße zur Weiterentwicklung der Unterrichtspraktik einer kritischen politischen Bildung liefern. Bevor nun theoretische Überlegungen zur Umsetzung der Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Unterrichtsprinzips konzeptuelles Lernen folgen, werden an dieser Stelle die zentralen Vorstellungen der Lernenden zum Konzept Macht, die sich im Laufe der Diskussionen herauskristallisiert haben, noch einmal hervorgehoben. Damit werden die zentralen Gesichtspunkte der ersten Forschungsfrage – *Welche Vorstellungen zum Basiskonzept Macht bringen Schüler_innen mit in den Unterricht?* – noch einmal strukturiert dargestellt und können somit besser in den weiteren Überlegungen berücksichtigt werden.

Da sowohl die Tabelle II als auch die Analyse der einzelnen Kategorien (siehe Kap. 4.2.2.-4.2.9.) bereits detaillierten Einblick in die Verteilung der Themen gab, wird an dieser Stelle auf eine neuerliche Ausführung derselben verzichtet. Die folgenden hier dargestellten verallgemeinernden Formulierungen beziehen sich ausschließlich auf die für die vorliegende Diplomarbeit geführten Gruppendiskussionen:

- Bildung wurde weitgehend als Instrument zur Machterlangung und als Prävention von Suggestion dargestellt.
- Macht in der Gestalt von Bildung („Wissen ist Macht“) war eine der Vorstellungen von Macht.
- Machtvorstellungen wurden vorwiegend mit den Floskeln „Macht über...“ und „Macht in Relation zu...“ kommuniziert. Das lässt darauf schließen, dass für die Schüler_innen Macht immer auch das Ausüben/Verfügen derselben impliziert – sei es über eine andere Person oder über sich selbst.

²⁶⁸ Fokusgruppe II, Position 396.

- Vorstellungen vom Konzept Macht drückten sich häufig in Beschreibungen asymmetrischer Machtverhältnisse zwischen Akteure_innen aus.
- Fremdbestimmung, Ausbeutung und Unterdrückung waren in den Vorstellungen der Lernenden Ausdrücke für Macht. (Dies wird durch den vorhergehenden Punkt bekräftigt.)
- Der Löwenanteil der Schüler_innen konnotierte Macht negativ.
- Es herrscht ein gemeinhin negatives Menschenbild vor. Das Streben nach Macht wird dem Menschen als anthropologische Konstante attestiert.
- Vorstellungen von Macht bezogen sich, wie (auch) von Korte und Schäfers referiert, auf den Besitz beziehungsweise Nicht-Besitz von Macht sowie auf „mächtig sein“ als Eigenschaft.
- Mächtig sein wurde als interdependentes Verhältnis von Besitz/Geld und Macht begriffen. Folglich wurden Vorstellungen von Macht vornehmlich mit Personen, denen viel Reichtum zugeschrieben wurde, in Verbindung gesetzt.
- Dem entgegengesetzt verbanden einige Schüler_innen mächtig sein mit dem umgangssprachlichen Term „etwas Gutes tun“.
- Selbstbestimmung repräsentiert nach Ansicht der Lernenden das Konzept Macht.
- Stolz wurde sehr weitschichtig mit Macht verknüpft. Konkret betrafen die Vorstellungen Stolz als Symptom von Macht beziehungsweise Stolz als Anreiz Macht zu erlangen.
- Vorstellungen rund um die Wirtschaftskonzepte Kapitalismus und Kommunismus drehten sich um die Themen Erschaffung eines Machtmonopols und Dezentralisierung der Macht.

- Auffällig war die starke Dichotomie der Schüler_innenvorstellungen rund um Macht und Moral. Von allen Teilnehmer_innen wurde hier eine von zwei Alternativen vehement vertreten: Moralische Verantwortung oder Eigennutz, positiv oder negativ. Feinere Nuancen kamen nicht vor.
- Teil der Lernendenvorstellungen war die Meinung, dass es Machthandlungen an moralischen Aspekten fehle. Dieser Perspektive stand jedoch die Überzeugung gegenüber, dass genau jene Forderung nach einer Moralisierung von Macht kritisch zu hinterfragen sei.
- Eine für die Sicht der Teilnehmern_innen typische Vorstellung war, dass ohne Macht eine Gesellschaft ihre moralischen Grundsätze verlieren und folglich im Chaos versinken würde.
- Religion wurde als ein exorbitanter Machtfaktor innerhalb von Gesellschaften dargestellt.
- Die Vorstellungen von Macht wurden direkt mit historischen Führerfiguren und aktuellen Demagogen_innen kontextualisiert.
- Im Kontext von Macht wurde die Vorstellung formuliert, dass das Verlangen nach Führungspersonen durch den Wunsch der Gesellschaft nach einem Leitbild, an welchem man sich orientieren könne, begründet sei.
- Herrschaft war ein Begriff, der stellenweise synonym zu Macht verwendet wurde. Damit verbunden war die Vorstellung, dass jemand Macht über jemand anderes habe.
- Bezogen auf den Bereich des Politischen und im Sinne gegenwärtiger politischer Geschehnisse, bezogen sich die Ideen der Schüler_innen auf den Begriff der Demokratie und auf die Vorstellung der Machtverteilung auf viele.
- Die Idee des Menschen als ein nach Macht strebendes und gleichzeitig als ein sich unterordnendes Wesen sahen die Schüler_innen intrinsisch motiviert. Der Mensch sei ein nach Orientierung strebendes Wesen.

- Letztendlich stünde aber nach Meinung der Lernenden keinem Menschen die uneingeschränkte Macht über andere zu. Jeder sollte die Macht über sich selbst haben.

4.3. Von der Analyse zur Theorie - Thesenblatt

Aufgrund der kleinen Testgruppe lassen sich keine repräsentativen Antworten auf die Frage nach Vorstellungen von Lernenden zum Konzept Macht geben. Dennoch lassen sich, ausgehend von der detaillierten Analyse der einzelnen Kategorien, neue Thesen generieren. Es wird damit Licht auf ein noch unerschlossenes Feld geworfen mit dem Ziel, Ideen zur weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Schüler_innenvorstellungen im Allgemeinen und für den Unterricht im Speziellen aufzuzeigen. Mögliche Erkenntnisse, resultierend aus der vorliegenden Untersuchung, finden sich in Form von Forschungshypothesen auf den nachfolgenden Seiten. Diese entspringen einem induktiven Verfahren, basierend auf den der Erhebung entnommenen Einzelbeobachtungen.

Neben inhaltlichen Schwerpunkten war es besonders die Sprachwahl während den Gruppendiskussionen, die ein fruchtbarer Gegenstand zukünftiger Forschungen sein könnte. Häufig handelte es sich bei den Äußerungen der Testpersonen um unvollständige und/oder grammatikalisch inkorrekte Sätze. Nichtsdestotrotz war es gut möglich, aus dem Kontext auf die jeweiligen Kernaussagen zu schließen. Fakten wurden oftmals unpräzise wiedergegeben und mit Generalisierungen ergänzt – siehe dafür die Ankerbeispiele in der Tabelle I. Auffallend war, dass die Formulierungen im Allgemeinen sehr viel verständlicher wurden, sobald die Schüler_innen selbst gewählte Gedankenexperimente durchspielten. Dieser Umstand war Ausgangspunkt für die erste der hier aufgelisteten Hypothesen.

- Je mehr sich Schüler_innen an den eigenen Erfahrungen und an persönlichen Beispielen und Ideen orientieren, desto klarer in der Sprache sind ihre Formulierungen und desto weniger grammatikalische Fehler weisen ihre Äußerungen auf.

In der Einleitung wurde erwähnt, dass Genderaspekte (trotz unbestreitbarer Wichtigkeit) in dieser Arbeit aus Platz- und Umsetzungsgründen größtenteils keine Beachtung erfahren konnten. Dennoch soll in den Thesen folgender geschlechtsspezifischer Unterschied Erwähnung finden:

- Während Schülerinnen das moralische Handeln innerhalb von Machtdiskussionen betonen, treten bei den Männern die eigenen Bedürfnisse in den Vordergrund.

Nach diesen ersten zwei Ausnahmen, gliedern sich die folgenden Hypothesen inhaltlich weitgehend in die für die vorliegende Arbeit generierten Kategorien und Unterkategorien ein:

- Macht wird (allgemein) als Herrschaft begriffen.
- Wenn Schüler_innen den Begriff Macht erklären wollen, verwenden sie überwiegend Beispiele für asymmetrische Verhältnisse.
- Obwohl der Begriff Macht per definitionem neutral zu bewerten ist, wird er von Schüler_innen gemeinhin negativ aufgefasst.
- In den Vorstellungen der Schüler_innen wurden negativ bewertete Themen häufig von einem negativen Menschenbild begleitet.
- Daran anschließend könnte man die Hypothese aufstellen, dass die Schüler_innen aufgrund ihres negativen Menschenbilds den Schluss ziehen, dass Menschen ohne Gesetze egoistisch, willkürlich und unmoralisch handeln würden.
- Sobald Schüler_innen Macht mit Personen assoziieren, die im Besitz von besonderem Reichtum sind, begreifen sie Macht als etwas Gegenständliches.
- Die Tendenz, Macht als etwas Gegenständliches, das man besitzen kann, zu begreifen, nimmt mit steigendem Alter der Schüler_innen ab. Von der älteren Fokusgruppe wird Macht eher als Prozess verstanden.
- Schüler_innen, die über den Kommunismus als Idee nachdenken, messen ihn lediglich an seinen historischen Beispielen. Er wird in der Regel für nicht umsetzbar deklariert.
- Beim Thema Macht verwenden Schüler_innen, für als machtvoll empfundene Personen, ausschließlich die maskuline Form. Dies trifft sowohl auf historische

Persönlichkeiten zu, als auch auf jene der Gegenwart und mächtige Rollen im Allgemeinen, wie am Beispiel des Firmenchefs gezeigt wurde.

- Ein überwiegender Teil der Assoziationen zum Begriff Macht konzentrierte sich auf Führerfiguren. Folglich begreifen Schüler_innen Macht als Eigenschaft, welche sie insbesondere jenen Personen zuschreiben, die andere Menschen führen beziehungsweise die über andere herrschen.
- Je intensiver über totale „Machtangleichung“ gesprochen wird, desto vehementer wird deren Nicht-Funktionieren betont.

4.4. Von der Theorie zur Praxis

Für die Beantwortung der letzten Forschungsfrage – Wie können Erkenntnisse über Schüler_innenvorstellungen in die Unterrichtsgestaltung nach dem Prinzip des konzeptuellen Lernens integriert werden? – wird auf Grundlage der erfolgten theoretischen und empirischen Auseinandersetzung nun ein konkretes Unterrichtsbeispiel konzipiert. Dieses widmet sich, aufgrund der vorliegenden Datenbasis, zunächst dem Thema Führungsrollen.

Im ersten Schritt sollte von der Lehrperson das sogenannte Arbeitswissen in Bezug auf Macht zusammengestellt werden. Es handelt sich dabei um ein auf den Unterricht ausgerichtetes Wissen, welches dem Kompetenzerwerb vorgelagert ist.²⁶⁹ „Es ist damit kein feststehender Wissenskanon gemeint, sondern anlassbezogenes Wissen, das aus der Notwendigkeit resultiert, sich über konkrete politische Fragestellungen zu informieren.“²⁷⁰

Somit handelt es sich dabei nicht um ein feststehendes, nicht veränderbares Wissen, dass es nur noch gilt zu vermitteln. Eine erste fachwissenschaftliche Annäherung bietet lediglich mögliche Flächen der Auseinandersetzung und Diskussion.

Das folgende Unterkapitel stützt sich auf die fachwissenschaftliche Zusammenführung Alfred Gerns zum Thema Macht. Es ist als Annäherung an den Begriff Macht zu deuten. In einem kurzen Absatz wird erläutert, welche Vorstellungen beziehungsweise welche sich aus diesen ergebenden Thesen schließlich für die Unterrichtsplanung relevant waren. Zusätzlich werden zwei mögliche diagnostische Methoden empfohlen, um etwaige Schüler_innenvorstellung

²⁶⁹ Vgl. Gern: *Politische Bildung*, S. 42.

²⁷⁰ Ebd., S. 42.

bereits im Vorfeld zu erheben. Abschließend wird die exemplarische Unterrichtseinheit dargelegt.

4.4.1. Fachwissenschaftliche Annäherung (=Arbeitswissen)

*Die juristische, die politische und die soziologische Vorstellung von der Macht stehen einander unversöhnt gegenüber. Die Macht wird bald mit der Freiheit, bald mit dem Zwang in Verbindung gebracht. Für die einen beruht die Macht auf dem gemeinsamen Handeln. Für die anderen steht sie mit dem Kampf in Beziehung. Die einen grenzen die Macht von der Gewalt scharf ab. Für die anderen ist die Gewalt nichts anderes als eine intensivierte Form der Macht. Die Macht wird bald mit dem Recht, bald mit der Willkür assoziiert.*²⁷¹

Nach Alfred Germ widmet sich die konventionelle Machttheorie vor allem Fragen des Rechts und der Verfassung. Assoziationen zum Begriff Macht sind aber durchaus facettenreicher und divergenter als diese Hinwendung zunächst vermuten lässt. Die Liste von Begriffen wie Herrschaft, Zwang, Gewalt, aber auch Selbstermächtigung ließe sich in diesem Zusammenhang unschwer fortführen. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass Macht in unterschiedlichen Erscheinungsformen auftreten kann, herrscht – wie bereits Korte und Schäfers zusammengefasst haben – große Uneinigkeit darüber, wie dieser Begriff zu definieren ist.²⁷² Für ein besseres Verständnis erscheint es daher zunächst notwendig, einen Blick auf verschiedene Auslegungen des historisch gewachsenen Begriffs Macht zu werfen. Die theoretische Auseinandersetzung mit Macht reicht bis in die griechische Antike zurück. Aus Überlieferungen wissen wir, dass bereits die Sophisten Macht im Kontext der Gesellschaft – der Polis – diskutierten und bereits Aristoteles eine „komplexe Ethik der Wirkungen von Macht“²⁷³ entwickelt hatte. Im Mittelalter kam es im Verständnis von Macht zu einer Zäsur, versinnbildlicht durch Machiavellis Werk „Fürst“. Herrschaft ließe sich hiernach allein durch Macht rechtfertigen und diese bestünde, weil sie funktionierte.²⁷⁴ Machiavelli legitimierte Herrschaft somit aus sich selbst heraus.²⁷⁵

²⁷¹ Han, Byung-Chul: *Was ist Macht?* Stuttgart, 2005, Reclam, S.7.

²⁷² Vgl. Germ: *Politische Bildung*, S. 108./ Schäfers/Korte: *Hauptbegriffe der Soziologie*, S. 196.

²⁷³ Berger, Wilhelm: *Macht*. Wien, 2009, Facultas, S.21.

²⁷⁴ Vgl. Germ: *Politische Bildung*, S. 108–109.

²⁷⁵ Vgl. Berger: *Macht*, S. 53.

Die Konsequenz ist paradox: Die Immanenz von Macht, also ihr bloßes Funktionieren, unterminiert letztlich auch die herausgehobene Position des Herrschers. Aber der bürgerliche Staat, der als System dieses Funktionierens die Macht der Fürsten erbt, bedarf wie diese der Legitimation. Legitimation stellt weniger ein theoretisches Konstrukt als eine soziale Realität dar, auf Grund derer die Menschen nicht nur an die Verbindlichkeit der Ordnung glauben, sondern sie in ihrem Handeln vollziehen. An die Stelle göttlicher Legitimation tritt das Volk, an die Stelle des Reiches und der Fürstentümer der Nationalstaat – und dieser gerät in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts angesichts der ökonomischen Globalisierung in seine vielleicht finale Krise.²⁷⁶

In der Aufklärung, in welcher zunehmend Wissen als wesentlicher Machtfaktor begriffen wurde, bemühte man sich darum, dieses verfügbarer zu machen. Nicht zuletzt wollte man damit die Wissenshoheit einzelner unterlaufen. Während der Philosoph Francis Bacon, von welchem die berühmte Maxime „Wissen ist Macht“ stammt, Erkenntnis als in der Natur liegend betrachtete, wurde zwei Jahrhunderte später bei Kant der menschliche Verstand Gottes als Erkenntnisse generierend beschrieben.²⁷⁷

Damit verschiebt sich das Thema Macht: Nicht ein dualistisches Verhältnis steht zur Debatte, sondern die komplexen gesellschaftlichen Organisationsformen, in denen sich Natur und Wissen zu einer Welt der Wissenschaft und Technik verbinden: zur Technologie, der der Mensch selbst unterworfen ist.²⁷⁸

In dieser Beziehung beschäftigt er sich auch mit der Frage der göttlichen Allmacht gegenüber der säkularen Herrschaft. Der Glaube an die Allmacht Gottes lässt sich auf das Prinzip monotheistischer Religionen zurückführen. Demnach kann ab dem 19. Jahrhundert Religionskritik als Machtkritik verstanden werden. Die Religionskritik Feuerbachs wird etwa von Karl Marx aufgegriffen und gesellschaftlich angewandt.²⁷⁹ Marx widmet sich vorrangig einer in der Ökonomie begründeten politischen und staatlichen Macht,²⁸⁰ die er „in der

²⁷⁶ Ebd., S. 53.

²⁷⁷ Vgl. ebd., S. 69.

²⁷⁸ Ebd., S. 69.

²⁷⁹ Vgl. Berger: *Macht*, S. 43.

²⁸⁰ Vgl. Germ: *Politische Bildung*, S. 109.

Verfüugungsmacht über Ressourcen und Produktionsmittel²⁸¹ sieht. Adorno, der ein wichtiger Vertreter der Kritischen Theorie war, formulierte es wie folgt: „In der Reduktion der Menschen auf Agenten und Träger des Warentausches versteckt sich die Herrschaft von Menschen über Menschen.“²⁸² Er sah dabei das Kapital als entmenslichte Macht der Gesellschaft entgegengesetzt.²⁸³

Der Mensch, als soziales Wesen ist unweigerlich in gesellschaftliche Strukturen eingebunden. Durch Kapitalismus unterliegt hier die Gesellschaft einer starken Ungleichverteilung.²⁸⁴ In diesem „liegt die Quelle aller Macht und aller Herrschaftsverhältnisse.“²⁸⁵ Dass bestimmten Teilen der Bevölkerung durch die bestimmende Gesellschaftsschicht Produktionsmittel vorenthalten werden, mitunter durch Gewalt, beschreibt die Kritische Theorie als ökonomisch begründete Macht. Diese kennen wir heute in zwei verschiedenen Ausprägungen sozialer Herrschaft. Zum einen tritt sie als Mittel zum Zweck in der Gestalt von „Androhung und auch Ausübung physischen Zwangs“²⁸⁶ auf. Zum anderen „verinnerlichen die Subjekte durch subtilen psychischen Zwang das Beherrschtwerden, die Kulturindustrie erledigt das durch die Standardisierung der Bedürfnisse und Meinungen.“²⁸⁷

Der Soziologe Max Weber beschrieb Macht als gestaltlose Sozialgröße, da ihm zufolge „alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen (...) jemand in die Lage versetzen (können), seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen“.²⁸⁸

Die Webersche Definition ist folgende: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“.²⁸⁹ In der Literatur werden die Begriffe Macht und Herrschaft teilweise synonym gebraucht. Bei Weber findet sich eine eigene Arbeitsdefinition von Herrschaft: „Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden“²⁹⁰

²⁸¹ Ebd., S. 109.

²⁸² Ebd., S. 110. Zit. nach: Adorno, Theodor W. (1972): *Soziologische Schriften I*, Frankfurt a.M., S. 16.

²⁸³ Vgl. ebd., S. 110.

²⁸⁴ Vgl. Hülst, Dirk: *"Nicht bei sich selber zu Hause sein" – Horkheimer und Adorno über Macht und Herrschaft* in: Peter Imbusch (Hrsg.). *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien. "Nicht bei sich selber zu Hause sein" – Horkheimer und Adorno über Macht und Herrschaft. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage*, Wiesbaden (2012): Springer Fachmedien Wiesbaden S. 118.

²⁸⁵ Ebd., S. 118.

²⁸⁶ Ebd., S. 124.

²⁸⁷ Ebd., S. 130.

²⁸⁸ Schäfers / Korte: *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*, S. 196.

²⁸⁹ Ebd., S. 196. Zit.nach: Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Grundriss der verstehenden Soziologie, Studienausgabe, Tübingen. (1976), S. 28 f.

²⁹⁰ Ebd., S. 197. Zit.nach: Weber: *Wirtschaft und Gesellschaft*. (1976), S. 28.

Während Hannah Arendt Macht als etwas Handelndes versteht, dass sich in der Interaktion zwischen zwei Akteur_innen herausbildet, beschreibt er Gewalt als von außen aufzwingendes Verhalten.²⁹¹ Folglich hat Arendt „Macht an den Begriff des Handelns gebunden und dabei von Gewalt unterschieden.“²⁹² Das heißt, Gewalt ist an Zwang gebunden während Macht bereits dort entsteht „wo Menschen zusammen handeln“.²⁹³ „Über Macht verfügt niemals ein Einzelner“, schreibt Arendt, „sie ist im Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange aufrecht, als die Gruppe zusammenhält.“²⁹⁴

Anders als bei Arendt, wo die strikte Trennung der beiden Begriffe Gewalt und Macht kritisiert wird (vgl. „Wo Gewalt herrsche, sei Macht nicht vorhanden, und umgekehrt“²⁹⁵), übt Foucault Kritik aufgrund der begrifflichen Verwobenheit der Konzepte von Macht und Herrschaft.²⁹⁶ Macht entspricht bei Foucault mitunter der Regulierung der Bevölkerung, welche unweigerlich mit Widerstand zu verbinden ist.²⁹⁷ „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand.“²⁹⁸ Dieser Widerstand bezieht sich nach Foucault weniger auf Machthabende – also auf eine bestimmte Klasse, Elite oder Institution – als vielmehr auf die dahinterliegenden Machtstrukturen.²⁹⁹ Er unterscheidet dabei drei Arten des Widerstandes:

die gegen Formen der (ethischen, sozialen und religiösen)Herrschaft; die gegen Formen der Ausbeutung, die das Individuum an sich selber fesselt und dadurch anderen unterwirft (Kämpfe gegen Subjektivierung, gegen Formen von Subjektivität und Unterwerfung).³⁰⁰

Innerhalb psychologischer Theorien wird Macht häufig als menschlicher Motor und, in der Konsequenz, als anthropologischer Antrieb verstanden. „Wie bei Hobbes‘ Leviathan, wo der

²⁹¹ Vgl. Berger: *Macht*, S. 11.

²⁹² Ebd. S. 11.

²⁹³ Ebd., S. 11. Zit.nach: Arendt, Hannah: *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. München: Piper. (1986), S. 725.

²⁹⁴ Ebd., S. 11. Zit.nach: Arendt, Hannah: *Macht und Gewalt*. München: Piper. (1970), S. 45.

²⁹⁵ Imbusch, Peter (Hrsg.): *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien "Nicht bei sich selber zu Hause sein" – Horkheimer und Adorno über Macht und Herrschaft*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2012, Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 16.

²⁹⁶ Vgl. Germ: *Politische Bildung*, S. 112.

²⁹⁷ Vgl. Foucault, Michel: *Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen*. Frankfurt am Main, (1979): Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main, S. 116.

²⁹⁸ Ebd., S. 116.

²⁹⁹ Vgl. Engelmann, Jan (Hrsg.): *Botschaften der Macht. Reader Diskurs und Medien*. Stuttgart, (1999): Botschaften der Macht. Reader Diskurs und Medien. Stuttgart, S. 166.

³⁰⁰ Ebd., S. 167.

Mensch dem Menschen ein Wolf ist, scheint dann eine starke Herrschaft notwendig, wenn ein starker Machtwille vorhanden ist, um einen ständig latenten Bürgerkrieg zu verhindern.“³⁰¹

Wenig praktikabel scheinen psychologisch orientierte Machttheorien für die Politik- und Sozialwissenschaften. Dies erklärt sich durch den Vorwurf, dass sich psychologische Perspektiven zu stark auf den Aspekt des sozialen Gefüges innerhalb von Machtdiskussionen konzentrieren würden.³⁰²

Zunehmend wird Macht von der staatlichen Dimension entkoppelt und andere Größen treten vermehrt auf die Bildfläche und verschiedene Arten von Machtverhältnissen diskutiert. Innerhalb der Systemtheorie werden Verbindungen von Geld und Macht diskutiert. Bei Luhmann ist Macht ein „Kommunikationsmedium zur Beschränkung des Selektionsspielraums des Partners.“³⁰³ In der Postmoderne tritt der Begriff der Performanz auf und damit die Aufhebung zwischen „realer Macht und ihrer Darstellung und Legitimation“³⁰⁴. „Raus aus den Toiletten, rein in die Straßen“ oder auch „raus aus dem Privaten und in die Öffentlichkeit“ sind Leitsprüche die man so oder so ähnlich aus sozialen Bewegungen kennt, die es vermochten, ungleiche Machtverhältnisse sichtbar zu machen – egal ob nun bezogen auf Geschlecht oder sexuelle Orientierung. Der Feminismus machte die Thematisierung neuer Themen in der Debatte rund um Macht und Herrschaft möglich.³⁰⁵ Auch Fragen nach der Kontrolle von Macht haben Einzug in die theoretischen Auseinandersetzungen genommen, insbesondere innerhalb demokratischer Strukturen.³⁰⁶

4.4.2. Erhebung von Vorstellungen zum Basiskonzept Macht

Der Begriff Macht und seine jeweiligen Interpretationen sind vielgestaltig und einem ständigen Wandlungsprozess unterworfen, was das Arbeitswissen anschaulich macht und sich auch in den Schüler_innenvorstellungen zeigt. Es sei ein weiteres Mal darauf hingewiesen, dass das Arbeitswissen kein Fixum von zu vermittelnden Inhalten darstellt, sondern lediglich Möglichkeiten aufzeigt, wie sich mit diesem Begriff auseinandergesetzt werden kann. Da sich die folgenden Unterrichtsbeispiele darauf konzentrieren, Vorstellungen der Lernenden zum

³⁰¹ Germ: *Politische Bildung*, S. 112.

³⁰² Vgl. Schölderle, Thomas: *Das Prinzip der Macht: neuzeitliches Politik – und Staatsdenken bei Thomas Hobbes und Niccolò Machiavelli*. Berlin, 2002, Galda & Wilch.); *Das Prinzip der Macht: neuzeitliches Politik- und Staatsdenken bei Thomas Hobbes und Niccolò Machiavelli*. 3 Bände. Berlin: Galda & Wilch, S. 10.

³⁰³ Germ: *Politische Bildung*, S.113.

³⁰⁴ Ebd., S. 113.

³⁰⁵ Vgl. ebd., S. 113.

³⁰⁶ Vgl. ebd., S. 113.

Basiskonzept Macht an dem Themenschwerpunkt Führungspersönlichkeiten mittels exemplarischen Beispiels weiter auszudifferenzieren, sei zur Erinnerung noch einmal auf das Kapitel 3.2.9.2. verwiesen.

Welche wichtige Rolle Vorstellungen von Schüler_innen im Unterricht spielen, wurde bereits dargestellt. Wenngleich für die vorliegenden Einheiten bereits ein Fundus an Ideen über Schüler_innenvorstellungen besteht, soll hier auf zwei altbekannte diagnostische Methoden zur möglichen Erhebung ebendieser hingewiesen werden. Dies soll angehenden wie praktizierenden Lehrpersonen eine Handreichung für ihren Unterricht bieten. Im Weiteren sollen damit Lehrkräfte darin unterstützt werden, einen multiperspektivischen und kontroversen Unterricht zu gestalten.

Zu Beginn jeder Unterrichtseinheit sollte man sich als Lehrperson die Frage stellen: Was genau möchte ich erheben und wozu? Um was soll es sich dabei handeln? Um Vorwissen oder Vorstellungen, um neue Anreize für Unterrichtsideen oder um strukturgebende Aspekte?³⁰⁷ Die folgenden zwei Methoden eignen sich dazu, mit einem überschaubaren Zeitaufwand Vorstellungen von Lernenden für den Unterricht zu erheben:

4.4.2.1. Kartenabfrage

Bei dieser Methode kommen bereits vorstrukturierte Fragen oder Aufgaben zur Anwendung. Schüler_innen formulieren dazu Antworten oder Bemerkungen und schreiben diese auf Kärtchen, welche später in anonymisierter Form verlautbart werden. Die Ausrichtung der Fragen und/oder Aufgaben können hierbei mehr oder weniger starke Anreize liefern. Folgende Satzanfänge würden sich dafür eignen:

- Macht ist für mich...
- Macht würde ich definieren als...
- Mächtig assoziiere ich mit...

Anschließend können die Antworten und Erläuterungen der Lernenden auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten untersucht werden oder es kann eine grobe Zusammenschau erstellt werden. Diese können als Ausgangspunkt für die Unterrichtseinheit dienen.³⁰⁸

³⁰⁷ Vgl. ebd., S. 416.

³⁰⁸ Vgl. Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts*. Schwalbach/Ts., 2011, Wochenschau.): *Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 99.

4.4.2.2. Mind-Mapping

Mind-Maps bieten die Möglichkeit, sich effektiv ein schnelles Bild von den Ideen und Vorstellungen der Schüler_innen hinsichtlich einer bestimmten Thematik oder eines Begriffs zu machen. Den Knotenpunkt bildet dabei das anschließend zu behandelnde Thema. Dieses kann durch einen Begriff, eine Frage oder auch durch eine bildliche Darstellung repräsentiert werden. Davon ausgehend können unter Einsatz von Linien nicht nur Vorstellungen, sondern auch Zusammenhänge und begriffliche Netzwerke sichtbar gemacht werden. Weitere Untergliederungen und Hierarchisierungen ermöglichen es, ein differenziertes Bild von den Vorstellungen, Ideen und dem Verständnis der Schüler_innen zu zeichnen.³⁰⁹

Die vorgestellten Methoden bemühen sich darum, den individuellen Sichtweisen im Klassenzimmer Raum zu geben. Als Lehrperson sollte man möglichst alle Schüler_innen ermutigen, einen Beitrag für ein pluralistisches Meinungsbild zu leisten.

4.4.3. „Politik in Tiefenschichten“³¹⁰

Die Kapitelbezeichnung „Politik in Tiefenschichten“ geht auf die Modellbeschreibung Sanders zurück und soll an das hier zur Anwendung kommende Prinzip des konzeptuellen Lernens erinnern, das bereits in Kapitel 2.5. dargestellt wurde.

Mit dem Ziel, die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit zu stärken, soll mittels nachfolgenden Unterrichtsbeispiels versucht werden, die Vorstellungen von Schüler_innen auszudifferenzieren. Das exemplarische Beispiel konzentriert sich darauf, Vorstellungen von Lernenden zum Basiskonzept Macht bezogen auf den Themenschwerpunkt „Führungspersönlichkeiten“ kritisch zu hinterfragen. Zur Erinnerung sei hier noch einmal auf das Kapitel 3.2.9.2. verwiesen, in dem die entsprechenden Vorstellungen der Schüler_innen ausgeführt wurden.

Aus der in diesem Kapitel dargelegten Analyse ließ sich schlussfolgern, dass Schüler_innen generell Macht primär mit Personen verbinden, die gegenwärtig oder im Laufe der Geschichte machtvolle Positionen inne haben oder hatten. Vor dem Hintergrund, dass sich im Rahmen der Diskussionsrunden die Äußerungen ausschließlich auf Männer bezogen, wurde die

³⁰⁹ Vgl. ebd., 100.

³¹⁰ Sander: *Politik entdecken*, S. 178.

allgemeine These abgeleitet, dass Schüler_innen signifikant häufiger die maskuline Form bei der Beschreibung von Macht verwenden als eine feminine oder neutrale. Auffallend war auch die Geschlechtsverteilung bezogen auf das Thema Moral. So konnten Argumente zu diesem Thema vorwiegend bei weiblichen Teilnehmerinnen beobachtet werden. Angesichts dieser Auffälligkeiten – der maskulinen Konnotation von Führungspersönlichkeiten und der vehementen Hervorhebung von Moral durch die Schülerinnen – wurde das folgende Unterrichtsbeispiel konzipiert:

Unterrichtsbeispiel – Ist Macht männlich?

- Thema: Das Machtverhältnis zwischen Männern und Frauen am Beispiel politischer Ämter und ihren gesellschaftlichen Zuschreibungen.
- Oberfläche: Die tägliche Begegnung mit Männern in Führungsrollen, insbesondere in der Politik, sowie die alltägliche Konfrontation gewisser Zuschreibungen aufgrund des Geschlechts.
- Mittlere Zone: Ungleiche Machtverteilung zwischen Männern und Frauen im öffentlichen Raum.
- Kern: Macht dargestellt durch die ungleiche Rollenzuschreibung von Männer und Frauen.
- Dauer: Drei Stunden.
- Schultyp: HAK, HTL; AHS Oberstufe u.a.
- Klasse: 7./8.
- Kurzbeschreibung: Wenngleich der Frauenanteil in der österreichischen Regierung (erstmalig) 50% beträgt, blickt sie

auf eine lange Tradition männlicher Dominanz zurück. Insbesondere mit Blick auf die Liste österreichischer Bundespräsidenten und -kanzler wird die Unterrepräsentation des weiblichen Geschlechts deutlich sichtbar. Diese maskuline Vorherrschaft innerhalb politischer und einflussreicher Ämter spiegelt sich in den Vorstellungen der Schüler_innen wider. Aus diesem Grund soll sich die vorliegende Stunde vor allem auch in Hinblick auf die Sprache dem Machtverhältnis zwischen den Geschlechtern widmen.

- **Grobziele:** Schüler_innen können den Begriff Macht unter dem Gesichtspunkt „geschlechtsspezifischer“ Sprache dekonstruieren und ungleiche Machtverteilungen im politischen Alltag erkennen.³¹¹
- **Feinziele:** Schüler_innen üben sich darin, sowohl ihre persönliche Einstellung zur Rolle der Frau in Führungspositionen, insbesondere in der Politik, als auch gesellschaftliche Machtzuschreibungen mittels Sprache zu reflektieren und sich ein politisches Urteil zu bilden.³¹²
- **Lehrplanbezug:** Sekundarstufe I, 4. Klasse, **Modul 8 (Politische Bildung):**
Politische Mitbestimmung
Kompetenzkonkretisierung: eigene politische Urteile fällen und formulieren.
Thematische Konkretisierung:
(...)Machtungleichheiten in politischen Prozessen erkennen sowie oppositionelle und regierungsnahe Handlungen analysieren.“

³¹¹ Vgl. *Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS)*, abg.: 26.01.2020.

³¹² Vgl. ebd., abg.: 26.01.2020.

- Kompetenzen: Vor allem die Kompetenz der politischen Urteilskompetenz soll gefördert werden.
- Unterrichtsprinzipien: Subjektorientierung, exemplarisches und konzeptuelles Lernen
- Methoden: Einzelarbeit, Diskussion, Gruppenarbeit, Plenum
- Materialien: Arbeitsblatt I, Arbeitsblatt II, Textausschnitt, PPP

Detaillierter Ablauf

Innerhalb eines Unterrichtsblocks, welcher drei Unterrichtseinheiten umfasst, wird das Thema Macht am Beispiel des Machtverhältnisses von Männern und Frauen im Kontext politischer Ämter behandelt. Die Stunde wird auf der These konzipiert, dass Macht mit männlichen Führungspersonen im Speziellen und Männlichkeit im Allgemeinen konnotiert wird. Diese Annahme erfolgt auf der Basis der obigen empirischen Untersuchung.

In der Konsequenz wird sich exemplarisch der Frage gewidmet: Ist Macht männlich?

Zu diesem Zweck wurde für den Unterrichtseinstieg ein Arbeitsblatt konzipiert (siehe Anhang), welches sich dieser Thematik gemäß einem Selbstversuch nähert. Das Arbeitsblatt „Menschen und ihre Eigenschaften“ zeigt eine Reihe von verschiedenen Eigenschaftswörtern, die in einem ersten Schritt einer der drei Kategorien „eher männlich“, „eher weiblich“ oder „neutral“ zugeordnet werden sollen. In einem zweiten Durchgang werden die Lernenden dazu aufgefordert, dieselben Eigenschaftswörter, je nach persönlicher Ansicht, der Kategorie „Führungsperson“, welche sich auf demselben Arbeitsblatt in der Spalte ganz rechts befindet, zuzuordnen.

Im Anschluss sollen die Schüler_innen lediglich jene Eigenschaftswörter der Kategorien „eher männlich“, „eher weiblich“ und „neutral“ zusammenzählen, welche zugleich der Kategorie „Führungsperson“ zugeordnet wurden. Diese Ergebnisse können in einer dafür vorgesehenen Spalte notiert werden. Dabei müsste jede_r Schüler_in ein Bild davon bekommen welche gesellschaftliche Kategorie am häufigsten in Bezug auf die Kategorie „Führungsperson“ vorkommt. Abschließend kann das allgemeine Klassenklima von der Lehrperson mit einem Tafelbild dargestellt werden. In der vorliegenden Arbeit wird von der

Annahme ausgegangen, dass sich die Ergebnisse aus der empirischen Erhebung bestätigen und es überwiegend „eher männliche“ Eigenschaften sind, die auch der Kategorie „Führungsperson“ zugeordnet werden. Falls sich die Annahme der Untersuchung im Versuch mit den Lernenden nicht verifiziert, könnte man zunächst auf die Frage eingehen, warum Frauen in Führungspositionen dennoch stark unterrepräsentiert sind (auch im politischen Sektor), wenn ihnen doch dieselben Qualitäten zugeschrieben werden wie Männern. An beide Ausgänge kann daran anknüpfend mit den Schüler_innen geprüft werden, ob sich die jeweilige Tendenz, in der Berufswelt bestätigt. Anschließend kann unter Einsatz einer Powerpoint-Präsentation mit Fotos österreichischer Bundespräsidenten, -kanzler und Minister_innen die Verteilung von Männern und Frauen in Führungspositionen illustriert werden. Alternativ kann man die Klasse auch zum Thema Frauen in (politischen) Führungspositionen recherchieren lassen. Zusätzlich zu den Bildern sollten noch Fakten auf den Powerpointfolien gezeigt beziehungsweise besprochen werden, die sich dem Thema widmen, wie stark Frauen in Österreich in Führungspositionen vertreten sind.³¹³

An die beiden exemplarischen Blöcke soll eine Diskussion anschließen, welche sich an den folgenden Leitfragen orientiert. Diese soll die Möglichkeit bieten, individuelle Meinungen und Vorstellungen Raum zu geben. Darüber hinaus können die Schüler_innen dazu aufgefordert werden sich auch gegenseitig Fragen zu stellen. Folgende Leitfragen sollen die Diskussion strukturieren:

- Beziehe Stellung zu den Ergebnissen aus deiner Klasse?
- Beurteile die Rolle der Zuschreibungen im Berufsfeld?
- Fasse mögliche Gründe/Ursachen für die vorliegende duale Zuteilung von Eigenschaften zusammen?
- Spielt es überhaupt eine Rolle, dass weniger Frauen in Führungspositionen sind? Begründe deine Antwort.
- Findest du es irritierend oder auch störend, dass Männer in politischen Ämtern überwiegen? Wenn ja/nein, wieso empfindest du es als (nicht) störend?

³¹³ Vgl. dazu auch: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/328252/umfrage/frauen-in-fuehrungspositionen-in-oesterreich/>; https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/index.html/ <https://www.derstandard.at/story/2000112579721/frauenanteil-in-politik-2019-leicht-gestiegen/> <https://www.derstandard.at/story/2000097371995/grosser-maennerueberschuss-in-politischen-aemtern/> https://www.meinbezirk.at/niederoesterreich/c-politik/frauenanteil-in-der-kommunalpolitik-alle-buergermeisterinnen-oesterreichs-auf-einen-blick_a2464746, abg.: 26.01.2020.

- Wie ist deine persönliche Einstellung zur Rolle der Frau in Führungspositionen, begründe deine Antwort.
- Haben Männer mehr Macht und sind deshalb viel häufiger in Machtpositionen vertreten?
- Kann es gesellschaftlich konstruiert sein, dass Männer angeblich mehr Macht besitzen als Frauen?
- Analysiere die Zuschreibungen im Hinblick auf das Machtverhältnis von Männern und Frauen.
- Ordne dabei die Rolle unsere Sprache ein?

Die kollektive Auseinandersetzung, orientiert an den oben angeführten Fragen, sollte den Schüler_innen eine erste Möglichkeit bieten, ihre persönliche Einstellung zur Rolle der Frau in Führungsetagen und der damit einhergehenden Sprachwahl zu reflektieren. Insbesondere auf die gesellschaftliche Konstruktion dieses Machtverhältnisses sollte mittels der oben angeführten Fragen aufmerksam gemacht werden.

Abschließend sollte vor dem Hintergrund der Diskussion ein Auszug aus dem Text „PolitikER sind auch nur Männer“³¹⁴ der Autorin Stuißer Petra gelesen werden: Der gewählte Auszug ist im Grunde ein Erfahrungsbericht einer österreichischen FPÖ-Politikerin (Ries-Passer), die vom Leben innerhalb eines politischen Herrenclubs erzählt. Sie spricht über die Schwierigkeiten und Hürden mit denen sie als Frau, insbesondere als junge Frau, zu kämpfen hatte. Darin wird auch noch einmal das Thema der sozialen Zuschreibungen aufgegriffen. Um sich im Zuge des Textes ein weiteres Mal mit der Frage zu beschäftigen, warum Macht beziehungsweise Machtzuschreibungen als etwas dem Männlichen vorbehalten scheint, soll der Text in die Form eines fiktiven Interviews gebracht werden. In etwa vier gleich großen Gruppen sollen die Schüler_innen Interviews entwerfen, welche sich inhaltlich an den oben angeführten Fragen orientieren sollen. Darüber hinaus sollten aber auch mögliche Lösungswege für eine Gleichstellung von Frauen und Männern in Machtpositionen im Interview Platz finden. Dabei ist es den Lernenden selbst überlassen ob es sich dabei um ein Interview zwischen der FPÖ-Politikerin Ries-Passer und einem_einer Journalist_in handelt

³¹⁴ Stuißer, Petra: *Österreich in Männerhand? Ein Land als Herrenclub – und wie es Frauen trotzdem schaffen*. Wien, 2004, Carl Ueberreuter, S. 42–44. (siehe Anhang)

oder ob zusätzliche Personen ins Spiel gebracht werden. Dies ermöglicht weitere Perspektiven zu diesem Thema mit einzubeziehen.

Überlegung dieser Art dienen als Einstieg in die letzte und dritte Unterrichtseinheit dieses Unterrichtsblocks. In der Folgestunde sollen die Interviews der Klasse präsentiert werden und damit soll erneut das Thema aufgegriffen und weitere Perspektiven zum Themenfeld mit einbezogen werden.

Wenngleich in der vorliegenden Arbeit lediglich, wie bereits an anderer Stelle betont, die Erkenntnisse aus der empirischen Untersuchung einen explorativen und nicht repräsentativen „Charakter“ aufweisen, können dennoch erste Konsequenzen für den Unterricht (nach dem Prinzip des konzeptuellen Lernens) gezogen werden. Eine Konsequenz könnte meiner Ansicht nach etwa sein, sich insbesondere bei sensiblen Themen wie dem Machtverhältnis von Frauen und Männern von zu „harten Kanten“ zu distanzieren, um diese nicht zu stark auf vermeintlich einfache Lösungen zu reduzieren. Das Identifizieren und Bewusstmachen von Ähnlichkeiten eigener Vorstellungen und dem im Alltag Erlebten bietet die Möglichkeit, ausdifferenzierte Sichtweisen vorzustellen, um auf dahinterliegende Strukturen und Konzepte zu verweisen. So können eigene Vorstellungen und eigenes Verhalten in einen größeren Zusammenhang, wie beispielsweise die Rolle der sozialgenormten Sprache, gesetzt werden. Schließlich kann ein dem Unterricht zugrundeliegendes Basiskonzept, Orientierung bieten, sowohl dem_der Schüler_in innerhalb des Lernprozesses, als auch der Lehrperson bei der Planung.

5. Conclusio

Wie in der vorliegenden Arbeit ausgeführt, konstituieren sich die Entwürfe und Vorstellungen, die Kinder und Jugendliche zum Sujet des Politischen generieren, über Konzepte. Diese können sowohl im privaten als auch öffentlichen Raum erworben werden. Bei bereits bestehenden Grundvorstellungen handelt es sich nicht selten um wenig plausible, nicht besonders ausdifferenzierte sowie manchmal sogenannte „problematische“ Konzepte. Mit problematischen Konzepten sind jene gemeint, die eine Unvereinbarkeit mit einer Wissenschaftsorientierung aufweisen, die innerhalb der „Sozialwissenschaften nicht vertretbar erscheinen oder (...) in normativer Hinsicht mit einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung unvereinbar sind“.³¹⁵ Diese sollten im besten Fall im Lernprozess überwunden beziehungsweise ausdifferenziert werden. Dem kontinuierlichen Ausdifferenzieren von Konzepten liegt die Idee zugrunde, „Vernetzungen zwischen Begriffen, Theorien und erklärenden Modellvorstellungen aufzubauen. Sie tragen dazu bei, unterschiedlichste Situationen des Politischen im eigenen Leben sowie auf abstrakten Ebenen erfassen zu können.“³¹⁶ Für dieses Vorhaben können die von Sander postulierten Basiskonzepte herangezogen werden. Diese dienen einer ersten Orientierung und sind je nach Gegenstand erweiterbar. Folglich sollte sein Vorschlag der Basiskonzepte als dynamisches Modell zur Anwendung kommen.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung konzentrierte sich auf das Basiskonzept „Macht“ und dessen Darstellung in Schüler_innenvorstellungen. Die Analyse der beiden Gruppendiskussionen ergab ein facettenreiches Bild. Dieses erstreckt sich von maskulinen und häufig negativen Vorstellungen von Macht über die Idee, Macht mit Geld und Einfluss zu verbinden, bis hin zur Vorstellung, dass Macht etwas Gegenständliches sei. Auf Grundlage der Analyse wurden in einem induktiven Verfahren Thesen abgeleitet, welche Anregungen zur weiteren wissenschaftlichen Untersuchung bieten.

Wesentliche Thesen waren, dass Machtvorstellungen mit dem Ausüben beziehungsweise Verfügen von Macht über eine Person, auch über sich selbst, zu tun haben. Die Vorstellungen von Schüler_innen zu Macht schließen insbesondere asymmetrische Verhältnisse von Akteure_innen ein, die zudem negativ und männlich konnotiert sind.

³¹⁵ Sander: Politik entdecken, S. 102.

³¹⁶ Forum Politische Bildung (Hrsg.): *Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren*. Innsbruck–Bozen–Wien, 2008, S. 69.

Um dem Theorie-Praxis-Problem zu begegnen, wurde auf Basis der vorliegenden Erkenntnisse eine Unterrichtsstunde konzipiert. Diese zeigt exemplarisch, wie gewonnene Erkenntnisse im Bereich der Schüler_innenvorstellungen einen Gewinn für die Unterrichtsgestaltung nach dem Prinzip des konzeptuellen Lernens bringen kann.

Mit dem Wissen über Schüler_innenvorstellungen kann im Unterricht konkret auf diese Bezug genommen werden. Lernende erhalten damit die Gelegenheit, sich mit ihren eigenen Vorstellungen kritisch auseinanderzusetzen. Fallweise kann es durch die Konfrontation mit einem „fundierteren“ Bezugsrahmen zu Erweiterungen und/ oder Neuinterpretationen der vorherrschenden Vorstellungen kommen. Dass es zu einer Neuinterpretation der Vorstellungen kommt, ist erwartungsgemäß keine Notwendigkeit, da dies von vielen weiteren Aspekten abhängt. Dennoch bietet die Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen in Bezug auf ausdifferenziertere Sichtweisen eine erste Basis. Diese explizite Gegenüberstellung von eigenen und „fremden“ Vorstellungen kann bei richtiger Motivation auch dazu führen, dass die politische Handlungs- und Urteilsfähigkeit gefördert wird, da man seine Position reflektieren muss. Nicht zuletzt ist auch denkbar, dass die Offenlegung von und Auseinandersetzung mit impliziten Vorstellungen der Schüler_innen für die Lehrperson und in weiterer Folge für deren Unterrichtsgestaltung einen qualitativen Mehrwert erbringt.

Durch die Heranziehung von Konzepten, sozusagen „Metathemen“ für den Unterricht, versinnbildlicht durch konkrete alltägliche Politikwahrnehmung, und die Einbeziehung von Schüler_innenvorstellungen wird zu selbständigem Denken und kritischem Hinterfragen angeregt, da nicht lediglich Einzelbegriffe (z. B. Patriarchat) reproduziert werden müssen, sondern Phänomene kritisch und in Auseinandersetzung mit seinen eigenen Vorstellungen/ Ideen beleuchtet werden.

Wer nicht nur das denkt, was andere wollen, denkt vielleicht wirklich selbst.

6. Literaturverzeichnis

- Asal, Katrin / Burth, Hans-Peter: *Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz*. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Opladen, Berlin, Toronto, 2016, Budrich UniPress Ltd.
- Bauer, Anatoli: *Was ist eine Anthropologische Konstante? – Aufklärung & Beispiele*, <https://uni-24.de/was-ist-eine-anthropologische-konstante-aufklaerung-tz24/>.
- Berger, Wilhelm: *Macht*. Wien, 2009, Facultas.
- Bernhardt, Markus: *Subjektorientierung "reloaded" Die Wurzeln subjektorientierter Geschichtsdidaktik in den 1960er Jahren* in: Christoph Kühberger, Thomas Hellmuth, Ammerer Heinrich (Hrsg.). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. (2015): Wochenschau.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola: *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, 2006, Springer.
- Brändle, Stefan: *Zwist um Millionenspenden für Notre-Dame Französische Konzerne spenden enorme Summen. Kritiker werfen ihnen vor, bei sozialen Problemen nicht so großzügig zu sein*, in: *Der Standard*, 17.04.2019.
- Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Steyr-Werndlpark: *Schwerpunkte und Zweige*, <https://www.bg-steyr.at/index.php/unterricht/schwerpunkte-und-zweige>.
- Bundesinstitut BIFIE: *PISA - ein Überblick*, <https://www.bifie.at/pisa-ueberblick/> (Stand: 13.01.2020).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: *Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzerlass 2015*, https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html (Stand: 13.01.2020).
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort: *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz, 1962*.
- Detjen, Joachim: *Politische Bildung Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München, Wien, 2011, Oldenbourg.
- Dresing, Thorsten Pehl, Thorsten (Hrsg.): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg, 2015, Eigenverlag.
- DUDEN: *Machtverhältnis, das*, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Machtverhaeltnis> (Stand: 23.12.2019).
- DUDEN: *materiell*, <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/materielles>.
- DUDEN: *Radix, die*, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Radix> (Stand: 04.02.2020).
- DUDEN: *über*, https://www.duden.de/rechtschreibung/ueber_auf_darueber_darauf.
- Eckart, Thutrich: *Demokratie* in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). *pocket politik. Demokratie in Deutschland*, Bonn (2011):
- Engelmann, Jan (Hrsg.): *Botschaften der Macht. Reader Diskurs und Medien*. Stuttgart, 1999.
- Filzmaier, Peter / Irngruber, Daniela: *Politische Bildung in Österreich Erfahrungen und Perspektiven eines Evaluationsprozesses*. Innsbruck, Wien, 2001, StudienVerl.
- Forum Politische Bildung (Hrsg.): *Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren*. Innsbruck–Bozen–Wien, 2008.
- Forum Politische Bildung (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Politische Bildung Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren*. Innsbruck-Bozen-Wien, 2008, Studien-Verl.
- Forum Politische Bildung (Hrsg.): *Informationen zur Politischen Bildung Herrschaft und Macht*. Innsbruck-Bozen-Wien, 2009, Studien-Verl.

- Forum Politische Bildung (Hrsg.): *Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung*. Informationen zur Politischen Bildung 30. Innsbruck-Bozen-Wien, 2009, Dachs-Verlag; J&V; Studien-Verl.
- Foucault, Michel: *Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen*. Frankfurt am Main, 1979.
- Germ, Alfred: *Politische Bildung für alle Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung*. Theoriebildung - Fachdidaktische Umsetzung - Praxisbeispiele. Wien, 2015, LIT.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.): *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf Kompetenzbereiche der Politischen Bildung*. Schwalbach/Ts, Wochenschau.
- Golser, Magdalena / Hellmuth, Thomas / Maresch, Dominik: *Meine Geschichte - deine Geschichte - wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen* in: Christoph Kühberger, Thomas Hellmuth, Ammerer Heinrich (Hrsg.). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. (2015): Wochenschau. 49–71.
- Götzmann, Anke: *Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule*. Dissertation. Karlsruhe, 2015, Springer VS.
- Han, Byung-Chul: *Was ist Macht?* Stuttgart, 2005, Reclam.
- Hellmuth, Thomas: *Historisch-politische Sinnbildung Geschichte - Geschichtsdidaktik - politische Bildung*. Schwalbach/Ts, 2014, Wochenschau.
- Hellmuth, Thomas / Klepp, Cornelia: *Politische Bildung*. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele. Wien, Köln, Weimar, 2010, Böhlau Verlag.
- Hübl, Philipp: *Philipp Hübl: Macht und Magie der Sprache | Sternstunde Philosophie | SRF Kultur*.
- Hülst, Dirk: *"Nicht bei sich selber zu Hause sein" - Horkheimer und Adorno über Macht und Herrschaft* in: Peter Imbusch (Hrsg.). *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien. "Nicht bei sich selber zu Hause sein" - Horkheimer und Adorno über Macht und Herrschaft*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden (2012): Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Imbusch, Peter (Hrsg.): *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien "Nicht bei sich selber zu Hause sein" - Horkheimer und Adorno über Macht und Herrschaft*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2012, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Junge, Matthias (Hrsg.): *Macht und Moral Beiträge zur Dekonstruktion von Moral*. Wiesbaden, 2003, Westdeutscher Verlag.
- Kaiser, Oliver: *Zivilisationsbruch "Auschwitz" im österreichischen Schulbuch?* in: Bogusław Dybaś, Irmgard Nöbauer, Ljiljana Radonić (Hrsg.). *Auschwitz im Kontext. Die ehemaligen Konzentrationslager im gegenwärtigen europäischen Gedächtnis*, Frankfurt am Main (2017): Peter Lang. 201–213.
- Kant, Immanuel: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* in: Wilhelm Weischedel (Hrsg.). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Frankfurt am Main (1964):
- Kara, Stefanie: *Stanford-Prison-Experiment: Böse! Böse? Das Stanford-Prison-Experiment steht in der Kritik. Die Forscher sollen zu Härte animiert haben.*, in: *Zeit Online*, 13.07.2018.
- Kegel, Andreas: *Wie denkst du Politik Zur Entwicklung eines didaktischen Politikbegriffs* in: Dirk Lange (Hrsg.). *Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung*, Hannover (2018): Springer VS.
- Kühberger, Christoph: *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik* in: Christoph Kühberger, Thomas Hellmuth, Ammerer Heinrich (Hrsg.). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. (2015): Wochenschau. 13–47.

- Kühn, Thomas / Koschel, Kay-Volker: *Gruppendiskussionen Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden, 2011, VS Verlag.
- Legewie / Heiner: *Die alltägliche Lebenswelt*.
- Loos, Peter / Schäffer, Burkhard: *Das Gruppendiskussionsverfahren Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung* in: Ralf Bohnsack, Christian Lüders, Jo Reichertz (Hrsg.). *Qualitative Sozialforschung*, OpladenLeske + Budrich.
- Mäder, Susanne: *Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode. Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen*. 2013, in: *Zeitschrift für Evaluation*, 12, Nr. 1, 2013, S. 23–51.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel, 2015, Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel, 2016, Beltz Verlag.
- Mey, Günter Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, 2010, VS Verlag.
- Mittnik, Philipp: *Staatskunde bringt noch keine politische Bildung*, in: *Der Standard*, 16.09.2019.
- Österreichische Volkspartei: *100 Projekte für Österreich*, <https://www.dieneuevolkspartei.at/100-Projekte.html> (Stand: 04.01.2020).
- Österreichische Volkspartei: *Unser Weg für Österreich 100 Projekte*, https://www.dieneuevolkspartei.at/Download/100_Projekte.pdf (Stand: 04.01.2020).
- Pohl, Kerstin: *Die GPJE Über uns*, <http://gpje.de/die-gpje/> (Stand: 13.01.2020).
- Pohl, Kerstin: *Kritik: Wie kritisch soll politische Bildung sein?*, <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193192/kritik?p=all> (Stand: 04.01.2020).
- Pötzsch, Horst: *Demokratie*, <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-demokratie/39287/demokratie?p=1>, 2009.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS)*.
- Roth, Gerhard: *Welchen Nutzen haben die Erkenntnisse der Hirnforschung für die Pädagogik?*, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, <https://econtent-hogrefe-com.uaccess.univie.ac.at/doi/full/10.1024/1010-0652/a000096>, Nr. 27, 2013, S. 123–133.
- Rühlmann, Paul: *Politische Bildung Ihr Wesen und ihre Bedeutung - eine Grundfrage unseres öffentlichen Lebens*. Leipzig, 1908.
- Sander, Wolfgang: *Demokratie braucht politische Bildung*, in: *Die Presse*, 01.07.2007.
- Sander, Wolfgang: *Wissen im kompetenzorientierten Unterricht - Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächer*. in: Peter Gautschi, Tilman Rhode-Jüchtern, Wolfgang Sander, Birgit Weber (Hrsg.). *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Geographie. Geschichte. Politik. Wirtschaft*. (2010):
- Sander, Wolfgang: *Politik entdecken - Freiheit leben Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach, 2013, Wochenschau.
- Schacter, Daniel L.: *Searching for memory The brain, the mind, and the past*. New York, 1996, Basic Books.
- Schäfers, Bernhard Korte, Hermann (Hrsg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden, 2016, Springer VS.
- Schölderle, Thomas: *Das Prinzip der Macht: neuzeitliches Politik- und Staatsdenken bei Thomas Hobbes und Niccolò Machiavelli*. Berlin, 2002, Galda & Wilch.
- Spektrum: *Wissen, träges*. Heidelberg, Akademischer Verlag.

Stuiber, Petra: *Österreich in Männerhand? Ein Land als Herrenclub - und wie es Frauen trotzdem schaffen*. Wien, 2004, Carl Ueberreuter.

Universität Wien: *Datenschutz in der sozialwissenschaftlichen Forschung Anleitung zur studentischen sozialwissenschaftlichen Forschung: Auswirkungen der DSGVO für die Praxis*,
https://studienpraeses.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_studienpraeses/Studienpraeses_Neu/Studienpraesis_Intern/2018_12_14Auswirkungen_fuer_die_Praxis_der_studentischen_sozialwissenschaftlichen_Forschung.pdf (Stand: 06.03.2020).

Voß, Reinhard (Hrsg.): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Neuwied, 2002.

Wilde, Oscar: *Der Sozialismus und die Seele des Menschen*. Ein Essay. Zürich, 1982, Diogenes.

Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts*. Schwalbach/Ts., 2011, Wochenschau.

7. Anhang

7.1. Abstract

Die moderne Fachdidaktik bemüht sich um die Erforschung von Schüler_innenvorstellungen im Bereich des Politischen. Trotz zahlreicher Empfehlungen seitens der Geisteswissenschaften, Vorstellungen von Lernenden in den Unterricht politischer Bildung zu integrieren, handelt es sich dabei um ein noch wenig erschlossenes Feld.

Die vorliegende Arbeit konzentrierte sich auf das Kompetenzmodell des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Sander, eingebettet ins Unterrichtsprinzip der Subjektorientierung und des konzeptuellen Lernens. Ausgerichtet auf eines der von Sander postulierten Basiskonzepte, welche der Strukturierung des Unterrichts dienen, war es das Ziel, grundlegende Schüler_innenvorstellungen zum Sujet „Macht“ zu erheben. Anhand einer empirischen Erhebung in Form von Gruppendiskussionen wurden Vorstellungsbereiche identifiziert, welche das Wissen von Lernenden gestalten und strukturieren.³¹⁷ Besonderes Interesse lag außerdem auf der Frage, wie Erkenntnisse über Schüler_Innenvorstellungen nach dem Prinzip des konzeptuellen Lernens in die Unterrichtsgestaltung integriert werden können. Das explorative Design der Studie ließ zwar keine repräsentativen Aussagen zu, sehr wohl konnte jedoch ein Pool an Schüler_innenvorstellungen aufgezeigt werden, der einerseits erste Hinweise auf das Erfahrungs- und Empfindungsspektrum der zu Unterrichtenden liefert und andererseits als Anhaltspunkt für weiterführende Forschungen dienen könnte. Die Untersuchung zeigt, dass sich Vorstellungen (der Lernenden) von Macht häufig über Begriffe wie Geld, Kontrolle, Zwang und Einfluss konstituieren und Ideen von Macht signifikant häufiger männlich und negativ konnotiert sind.

Daran anknüpfend wurden theoretische Überlegungen angestellt, mit dem Ziel, mögliche Thesen zur Weiterentwicklung des Unterrichts nach dem Prinzip des konzeptuellen Lernens zu umreißen. Schließlich wurde auf Grundlage der empirisch protokollierten Ergebnisse ein möglicher Übergang von der Theorie zur Praxis skizziert. Hierzu wurde ein exemplarisches Unterrichtsbeispiel angeführt, welches aus den Ergebnissen resultierend das Thema Führungspersönlichkeit im Kontext von Macht behandelt.

³¹⁷ Vgl. Forum Politische Bildung (Hrsg.): *Wissen*, S. 58.

7.2. Leitfaden – Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussionen verliefen in drei Phasen: einer Eingangs-, Haupt- und Endphase. Gegenstand der Eingangsphase war die Vorstellung meiner Person und meines Forschungsvorhabens. Es wurden datenschutzrechtliche Belange und Rahmenbedingungen bezüglich Ablauf mit den Schüler_innen besprochen.

Zu Beginn der Hauptphase wurde nochmals detailliert das zentrale Erkenntnisinteresse der Untersuchung und folglich das von mir vorgegebene Diskussionsthema besprochen. Die Lernenden wurden auf basale Kriterien, die es im Rahmen einer fruchtbaren und seriösen Diskussion im Allgemeinen und hinsichtlich des konkreten Gegenstandes im Speziellen zu beachten galt, hingewiesen. Wesentlich war dabei, den Schüler_innen ihre (ungewohnte) Rolle als Experten_innen zu verdeutlichen und ihnen ihre Entscheidungsfreiheit dahingehend, aus welchen Blickwinkeln sie das Thema beleuchten beziehungsweise welche Aspekte sie dabei besprechen wollten, bewusst zu machen. Jede_r hatte die Möglichkeit mit zu entscheiden, worum sich der Austausch drehen würde und welche Haupt- und Nebenstränge sich daraus ergeben sollten. Die Gruppen wurden darüber informiert, dass es in den Diskussionen nicht um das Abprüfen von Informationen, nicht um falsche oder richtige Aussagen oder die Herstellung eines Konsens innerhalb der Gruppen gehen sollte. Ganz im Gegenteil waren es ihr individueller Erfahrungsschatz, ihre freien Assoziationen, persönlichen Konzepte und Vorstellungen zum Thema, die zentral für das Forschungsvorhaben sein würden – was Ihnen entsprechend erläutert wurde. Die Tatsache, dass sie selbst die Richtung vorgeben, die Schwerpunkte setzen und die Tiefe der Diskussionen bestimmen und dabei nicht von außen beeinflusst würden, wurde mehrmals explizit kommuniziert. Neben den inhaltlichen Freiheiten wurde darauf hingewiesen, dass auf die Einhaltung einer fairen und respektvollen Gesprächskultur zu achten sei.

Ein praktisches Ziel der Gruppendiskussionen war es, dass sich in der Hauptphase möglichst angeregte und selbstständige Diskussionen entwickeln sollten. Die Endphase sollte dazu genutzt werden, mich bei den Mitwirkenden zu bedanken, den Prozess zu reflektieren und relevante Punkte daraus „mitzunehmen“ sowie abschließend auf etwaige Fragen und Feedbacks einzugehen.

7.3. Arbeitsblatt I – Der Mensch und seine Eigenschaften

Eigenschaft	Eher „männlich“	Eher „weiblich“	Neutral	Führungsperson
angepasst				
aggressiv				
beharrlich				
kompetent				
kooperativ				
logisch				
dominierend				
zickig				
einfühlsam				
weise				
reflektiert				
mitteilsam				
risikofreudig				
ruhig				
technisch begabt				
klug				
wohlwollend				
emotional				
intuitiv				
herausfordernd				
hübsch				
bescheiden				
entgegenkommend				
zurückhaltend				
mächtig				
stark				
SUMME				

7.4. **Arbeitsblatt II – Ist Macht männlich?**

Arbeitsaufgabe:

Lest euch den Text aufmerksam durch und entwerft im Anschluss daran in eurer Gruppe ein fiktives Interview, das zentrale Aspekte der Problematik des Machtverhältnisses zwischen Männern und Frauen aufgreift. Dabei könnt ihr euch an den in der Unterrichtsstunde thematisierten Leitfragen orientieren. Ihr entscheidet frei, welche Rollen ihr für euer Interview heranzieht. So wäre es neben der ehemaligen FPÖ-Politikerin Susanne Riess-Passer und einem_einer Journalisten_in zum Beispiel auch möglich, eine_n Arbeitskollegen_in zu befragen.

Literatur:

Stuiber, Petra: *Österreich in Männerhand? Ein Land als Herrenclub – und wie es Frauen trotzdem schaffen*. Wien, 2004, Carl Ueberreuter, S. 42–44.

Politiker sind auch nur Männer

Frauen in der Politik sind längst keine Exotinnen mehr: Mann hat sich längst gewöhnt an Generalsekretärinnen, Bundesgeschäftsführerinnen, Ministerinnen – und sogar an eine Landeshauptfrau, die gerne »Frau Landeshauptmann« genannt werden möchte: Waltraud Klasnic, die »Landesmutter« oder »mater styriac«, wie sie der »Standard«-Kolumnist Hans Rauscher in einer Biografie schon einmal respektvoll nannte. Noch vor Außenministerin Benita Ferrero-Waldner galt Klasnic als »die« geeignete ÖVP-Kandidatin für die Bundespräsidenten-Wahlen. Die Überlegungen der ÖVP-Spindoktoren waren glasklar: Eine Frau konnte ein gutes »Gegengewicht« zu dem sehr staatsmännisch wirkenden SPÖ-Kandidaten Heinz Fischer bilden – egal, ob es sich nun um einen »mütterlichen Typus« wie Klasnic oder eine mit »Außenpolitik-Kompetenz« handelt. Den Ausschlag über die Auswahl der Klestil-Nachfolgekandidaten gab, wie immer in solchen Fällen, die »Optik«, das »Gesamtbild«, wie der/die Kandidat/in insgesamt auf die Wähler »wirkt« – in Zeiten von »Starmania«, Container-TV und streng vorgecasteten Popstars ein klares Primat. Frauen werden heute generell gerne in die »Auslage« gestellt, bekräftigte Gleichbehandlungsanwältin Ingrid Nikolay-Leitner einmal – das heiße aber noch lange nicht, dass damit auch ihr tatsächlicher Einfluss gestiegen sei.

Die FPÖ hatte mit Susanne Riess-Passer die erste Parteichefin und Vizekanzlerin der Zweiten Republik gestellt – ein Paradoxon in der nicht eben frauenfreundlichen FPÖ. Und auch durchaus eine Herausforderung für die Medien, die sich für einen zumeist fairen Weg entschieden: Sie kritisierten Riess-Passer politisch (Armin Thurnher nannte sie im »Falter« oft und gerne »Frau Sprudelsprech«) und versagten sich im Übrigen weitgehend frauenfeindliche Untertöne. Bei den Wählern und vor allem den Wählerinnen kam Riess-Passer sehr gut an – besonders

nach ihrem persönlichen Schaufel-Einsatz nach der Hochwasserkatastrophe im Sommer 2002. Je unumstrittener ihre Position in der Öffentlichkeit wurde, umso umfender war sie parteiintern. Jörg Haider, den sie immer als ihren »Mentor« bezeichnet hatte, zündelte – und die FPÖ-Funktionäre legten freudig das Feuer, um ihre erste Parteichefin (und in der Folge auch sich selbst) anzuzünden. Es habe »so kommen müssen«, schrieb Michael Frank in der »Süddeutschen Zeitung«: Riess-Passer habe sich nie emanzipiert, sie habe nur eine höhere Loyalität (die gegenüber dem Bundeskanzler) gegenüber einer nun niedriger zu bewertenden (gegenüber Haider) eingetauscht.

Riess-Passer, nun Chefin bei Wüstenrot, kann mit dieser Einordnung naturgemäß selbst nichts anfangen. Sie sah sich vor und nach dem Putsch als »emanzipierte Frau« – und sie analysiert ihre Zeit in der FPÖ weitgehend leidenschaftslos. Sie habe ein »doppeltes Handicap« gehabt, meint sie heute: »Einerseits als Frau, andererseits als junge Frau.« Riess-Passer war 25, als sie an Jörg Haiders Seite bei den Freiheitlichen begann. Von Anfang an setzte Haider sie für Schulungen ein. »Viele Funktionäre haben sich damals bei ihm beschwert und gesagt: Was will uns dieses Dirndl denn erzählen?« Sie habe sich davon nicht entmutigen lassen, sagt Riess-Passer. Auch wenn es »Dinge gegeben hat, wo ich nicht dabei war – Männergespräche, wo sie mich nicht wollten«. Ganz »dabei« war sie auch nicht im Kreise der Haider-Adoranten. Wenn die »Bubel-Partie« mit dem FPÖ-Führer durch die Diskotheken zog, war Riess-Passer, wie übrigens auch Karl-Heinz Grasser, zumeist nicht anwesend – und wenn, dann nur zu Beginn. Sie habe mehr gearbeitet als viele Männer, sagt sie heute. »Ich war immer da, ich habe ein dreiviertel Jahr lang ganz alleine die Pressarbeit für die ganze FPÖ gemacht.« Dadurch sei sie »unentbehrlich« geworden. Artig sagt Riess-Passer, was fast alle Politikerinnen (und auch andere Frauen in hohen Positionen) sagen: »Ich wollte nie in die Politik, wollte nie Politik machen.« Und weiter, der entscheidende Satz: »Ich habe mich nie um eine Position gedrängt.« Deshalb hätten die anderen (Männer) auch lange Zeit nicht den Eindruck gehabt, »dass ich ihnen gefährlich werden könnte«. Kurz war sie im EU-Parlament, »weil ich

Fremdsprachen konnte« – und entgegen der allgemeinen Usance kam sie überraschenderweise sogar zurück (siehe Gegenbeispiele in diesem Kapitel). Riess-Passer: »Ich habe mir Nischen gesucht.« Sie kümmerte sich »bewusst«, wie sie sagt, nicht um frauenspezifische Themen. »Denn dann ist man nicht dabei, wenn es um Finanzen und Budget geht.« Die »falsche Themenwahl« ist es, die Riess-Passer bei vielen anderen Parlamentarierinnen als Karrierehindernis sieht: »Im Familienausschuss wimmelt es von Frauen, ebenso im Gleichbehandlungsausschuss. Aber im Landesverteidigungsausschuss wird die Nase gerümpft, wenn eine Frau nur die Tür aufmacht.« Sie selbst habe einmal an Haider's Stelle in Vöcklabruck vor FPÖ-Funktionären einen Vortrag über Neutralität und Nato halten müssen. Riess-Passer: »Ich konnte zu Beginn die Ablehnung spüren. Doch am Ende konnte ich auch den Respekt spüren.«

Sie habe nie das Gefühl einer »besonderen Zurücksetzung« erlebt – »aber man muss auch kämpfen.« Man kann sich ein Image aussuchen zwischen nettem Mädl und Furie.« Historisch belegbar entschied sich Riess-Passer für die Furie. Nachdem sie alle 700 aufässigen Funktionäre der Salzburger Landesgruppe kurzzerhand gefeuert hatte, bekam sie den Beinamen »Königskobra« – und den trug sie forthin mit Stolz und machte daraus so etwas wie ihre persönliche Marke. Eine stilisierte Königskobra stand auf ihrem Konferenztisch im Vizekanzlerinnen-Büro, eine Königskobra aus Plüsch wurde ihr vom Schönbrunner Zoodirektor Pechlaner verehrt, und sie selbst erwähnte diesen »Spitznamen« oft und gerne. »Was bei einem Mann Entscheidungs- und Durchsetzungskraft ist, gilt bei einer Frau als Makel. Da heißt es dann: ›So eine will ich aber nicht daheim haben.‹« Bewusst sei ihr heute, dass sie Haider's Arbeit erledigt habe: »Er hat nie Mitarbeiter gekündigt. Das musste immer ich machen.« Sie sei aber stets der Meinung gewesen, dass man Entscheidungen auch durchtragen müsse – und natürlich sei es ein Problem, Feinde zu haben. »Frauen wollen geliebt werden – aber Männer wollen das auch.« Sie habe sich eine Form von Verbindlichkeit angeeignet, die streng von Gutmütigkeit zu trennen sei – »gutmütig ist nicht gut, das wird ausgenützt«. Wenn sie zurückblicke, sagt Riess-

Passer, sei sie sogar der Meinung, sie habe zu viele Kompromisse gemacht – »vor allem in personeller Hinsicht«: »Da hätte ich schon viel früher die Notbremse ziehen müssen.«

Wie viele andere Frauen in Spitzenpositionen meint auch Riess-Passer, sie habe sich gegen Kinder entscheiden müssen – »Österreichische Politik ist frauenfeindlich – anders als in Skandinavien. Dort ist das System anders, da müssen Politiker nicht überall dabei sein. Wenn man als Österreicherin zu einer Sitzung nach Straßburg muss, kann man nicht einfach sagen, da kann ich nicht hin, weil ich bei meinem Kind bleiben muss.«

Dass sie die Feministin Alice Schwarzer als »Pionierin« und »Wegbereiterin« für die Frauen von heute sieht, hat Riess-Passer in der FPÖ wahrscheinlich wohlweislich für sich behalten. Denn anders wäre sie nicht bis an die Spitze vorgedrungen – in einer Männerpartei, deren Funktionsärsiege sich vor allem dadurch definiert, dass sie alles ablehnt, was ihr ungewohnt scheint und daher Angst macht: Migranten, Flüchtlinge, Intellektuelle – und natürlich auch Feministinnen, die für Selbstbestimmtheit und Gleichberechtigung eintreten. Als Riess-Passer die ihre zum ersten Mal und in aller Öffentlichkeit gegen Jörg Haider lebte, wurde sie mit einem Putsch der Funktionäre bestraft, angezettelt von dem Mann, den sie bis dahin noch immer als ihren »Mentor« betrachtet hatte.

Entlarvend auch der Satz, mit dem Jörg Haider seine Schwester Ursula Haubner dem Kabinett Schwarz-Blau II als Staatssekretärin anempfahl: »Sie ist nicht mit emanzipatorischen Komplexen behaftet«, stellte der Bruder zufrieden fest. Überhaupt wurde der (mengenmäßige) Vormarsch von Politikerinnen nach der Wende bald wieder gebremst: Während im Jahr 2000 von 16 Regierungsmitgliedern immerhin 5 Frauen waren (= 31,25 %), bildete Wolfgang Schüssel 2003 ein größeres Kabinett: 18 Regierungsmitglieder, darunter freilich nur 4 Frauen (= 22 %).

»Entdeckt« haben die Parteien dagegen die wichtige Zielgruppe der »Jungwählerinnen«. Im Wahlkampf 2002 setzte Wolfgang Schüssel ganz bewusst auf diese Klientel – mit Silvia Fuhrmann, 22, Obfrau der Jungen ÖVP (JVP), stellte er eine junge, flotte,