

### Gelingt der politische Diskurs? Eine empirisch-qualitative Untersuchung im Oberstufenunterricht

Thormann, Sabine

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Thormann, S. (2012). Gelingt der politische Diskurs? Eine empirisch-qualitative Untersuchung im Oberstufenunterricht. *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 61(1), 109-121. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-96441-1>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

# Gelingt der politische Diskurs? Eine empirisch-qualitative Untersuchung im Oberstufenunterricht

*Sabine Thormann*



Sabine Thormann ist Lehrerin und Fachleiterin für Sozialkunde am Staatlichen Studienseminar in Halle und Magdeburg

## **Zusammenfassung**

Der Beitrag bietet einen Einblick in eine qualitative Studie zu Interaktionsprozessen und Kommunikationsmustern von Gymnasiasten zum politischen Lernen. Er vergleicht den Umgang mit politischen (kontroversen) Konflikten im lehrer-gesteuerten fragend-entwickelnden Unterricht und im handlungsorientierten Format.

## 1. Demokratie leben *und* Demokratie lernen

Die selbstbestimmte und kritische Teilhabe an demokratischen Prozessen beinhaltet für Schüler hohe kognitive Anforderungen und setzt bestimmte Persönlichkeitsmerkmale voraus, die ausgebildet und entwickelt werden müssen. Lernen von Demokratie muss deshalb darauf abzielen, ein „Netz von Vorstellungen“ (Edelstein/Fauser 2001: 28) über demokratische Prozesse zu erwerben.

Was wissen wir? Unterschiedliche Studien (Krüger/Reinhardt u.a. 2002; für einen Überblick Reinhardt 2010a) geben empirische Hinweise, dass die individuelle demokratische Partizipation im sozialen Nahraum nicht zwangsläufig auch die Einsichten des mündigen Bürgers in die Staatsform der Demokratie bewirkt, denn soziales Lernen ist nicht politisches Lernen. Die Frage nach der Herausbildung der notwendigen Kompetenzen ist auch die Frage nach dem qualitativen Unterschied zwischen den Merkmalen des Privaten und des Öffentlichen, deren historische Differenz Hannah Arendt (1958/2008) zeigt. Auch hier dokumentieren empirische Analysen (u.a. Biedermann/Oser 2010), dass Lernen im Raum der kleinen Gemeinschaft *nicht identisch* ist mit Lernen im Raum des demokratisch Politischen und kognitive Prozesse im Privaten nicht automatisch Lernprozesse im Öffentlichen bewirken (vgl. Reinhardt 2010a).

Eine fachdidaktische Aufgabe politischer Bildung besteht demnach darin, nach Gelenkstellen oder Arrangements im partizipativen Handeln zu suchen, die eine erfahrungsbezogene Brücke vom sozialen zum politischen Lernen darstellen. Das Ziel dieses Lern- und Entwicklungsprozesses aus dem Nahraum der Schüler – der Mikrowelt – in den öffentlichen Raum – der Makrowelt – ist die Kompetenz des Staatsbürgers in der Demokratie.

## 2. Der Konflikt als Kern politischer Bildung – Konfliktfähigkeit als Kompetenz

Die qualitativ-empirische Studie konzentriert sich primär auf die Teilkompetenz der Konfliktfähigkeit (nach dem Modell der Arbeitsgruppe Sozialwissenschaften, vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004: 336 f.). Zum einen liegt empirische Forschung zum Konflikt-Lernen in der Domäne „Politik“ nur äußerst sporadisch vor, zum anderen stellt diese Kompetenz möglicherweise die größten Herausforderungen im Bildungsprozess dar (vgl. dazu Reinhardt 2010b: 130). Konfliktkompetenz beschreibt die Fähigkeit zur argumentativen Auseinandersetzung im Diskurs, denn für gesellschaftliche als auch politische Interaktionsprozesse ist die Koordination unterschiedlicher Sichtweisen bedeutungsvoll.

Die Kompetenz der Konfliktfähigkeit wird auf Seite der Lernenden – wie auch die anderen Teilkompetenzen – auf unterschiedlichen entwicklungslogischen Niveaus entfaltet (vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004: 338). Neben einer Mikro- und Meso-Ebene fokussiert die Makro-Ebene die Vorgänge auf der Ebene gesellschaftlicher Systeme, die sich einer distanzierten Betrachtung und Beurteilung anonymer Institutionen erschließen. Diese Vorgänge sind, insbesondere für Schüler, nur über Kognitionen und simuliertes Handeln zugänglich. Ein solches Handeln führt zum Wechsel der Betrachtung von Demokratie-Lernen im Alltag zum Lehren für Demokratie und rückt das Kontroversprinzip in den Mittelpunkt, denn Demokratie soll als etwas Widersprüchliches wahrgenommen werden und muss deshalb „das Konflikthafte von Politik in den Blick nehmen“ (Henkenborg u.a. 2008: 125). Aus diesen domänenspezifischen Zugängen resultiert die leitende Forschungsfrage.

## 3. Forschungsfrage und methodische Konzeption

Die Forschungsfrage lautet: Ermöglichen unterrichtsmethodische Zugänge, deren Inhalte politische Konflikte repräsentieren, die Herstellung einer Brücke zwischen alltäglichen, konkreten Mikrobezügen und der politischen Makrowelt? Im Zentrum der Studie stehen Interaktionsprozesse mit politischen Konflikten, die sich im Rahmen einer distanzierten Betrachtung und Beurteilung anonymer Institutionen auf der Makro-Ebene abspielen.<sup>1</sup>

Das quasi-experimentelle Untersuchungsdesign spannt in zwei Gymnasialklassen eines ostdeutschen Bundeslandes in der Einführungsphase der Oberstufe drei Interaktionsformate auf (lehrer-gesteuerter fragend-entwickelnder Unterricht, handlungsorientierte Kontra-Methode und Diskussion kleiner Schülergruppen). Diese drei Formate (zwei Unterrichtsformate und ein Arrangement außerhalb von Unterricht) sind in beiden Klassen erhoben worden, jedes Format behandelte einen anderen aktuellen – kontroversen – politischen Konflikt, die unterrichtende Lehrkraft war dieselbe in beiden Klassen. Die Bearbeitung gleicher Konfliktthemen in zwei parallelen Klassen sollte eine Vorstellung der Unterschiedlichkeit in der Auseinandersetzung mit derselben Kontroverse aufzei-

gen. Bei der Auswahl der Konflikte kam es einerseits auf die Aktualität der Konflikte und deren Kontroversität in Gesellschaft und Medien an, andererseits sollten sie sich schülernah vermitteln lassen. Die unterschiedlichen Unterrichtsarrangements sind durch Unterrichtsbeobachtungen begleitet und die im Fokus der Untersuchung stehenden Diskussionen als Tonband- und Videodokumentationen aufgezeichnet worden.<sup>2</sup>

Die Diskussion kleiner Schülergruppen – als dritte Erhebung – repräsentierte ein Format ohne Teilnahme der unterrichtenden Lehrkraft.<sup>3</sup> Diese Erhebung entspricht mit dem spezifischen Charakter von Gruppendiskussionen annähernd dem verwendeten Auswertungsverfahren, der dokumentarischen Methode der Interpretation nach Bohnsack.<sup>4</sup> Durch den Einsatz von thematisch-orientierten<sup>5</sup> Unterrichtsdiskussionsverfahren wird der Diskurs unter Schülern zugänglich und Kollektives kollektiv erfasst. So lassen uns die Schüler einerseits teilhaben, welche Themenbereiche von ihnen als relevant oder besonders interessant wahrgenommen werden. Andererseits zeigen sich durch „die wechselseitige *Steigerung und Ergänzung*“ (Bohnsack 2003: 107, Hervorh. im Original) der an den Diskussionen beteiligten Schüler hindurch die „informellen Gruppenmeinungen“ (Schäffer 2003: 75), also ihre kollektiven Meinungen bzw. Orientierungen. Hier dokumentieren sich die den Interaktionen zugrunde liegenden Erfahrungen, also ihre dahinterliegenden Orientierungen, die über die konkreten Interaktionen der beteiligten Schüler hinausgehen.

#### 4. Exemplarische Textstellen<sup>6</sup> – Interpretation der Interaktionsprozesse von Schülern mit politischen Konflikten

Im Folgenden werden beispielhaft einzelne aussagekräftige Transkriptionsausschnitte aus den rekonstruierten Unterrichtssequenzen, die in Form von Fallskizzen die Spezifik der Gruppe und des Unterrichtsformates aufzeigen, präsentiert und analysiert.<sup>7</sup>

##### a) Das Pro-Contra-Gespräch im fragend-entwickelnden Unterricht

Die beobachteten Unterrichtsstunden beschäftigten sich mit dem Thema „Der Abschussbefehl im Luftsicherheitsgesetz“. Im Rahmen der Konfrontation mit dem Thema erfolgten sowohl Interpretationen einer Karikatur als auch eine Textanalyse. Nach der Gegenüberstellung der herausgearbeiteten Pro- und Contra-Argumente durch die Schüler an der Tafel setzt die Lehrerin ihren Stimulus und leitet das Kontrovers-Verfahren, die Inszenierung eines Pro-Contra-Gesprächs, ein.<sup>8</sup>

*Lehrerin: Welche persönliche Position habt ihr zu diesem Thema selbst und diese Position äußern und entsprechend begründen und dann mal schauen, ich bin mit der Position des anderen einverstanden oder auch nicht. [...]*

*Lars: Na, ich denke, weil das passiert bei Alleinbesatzung, wenn Sportflugzeuge so entführt werden. Dann ist der Täter der Terrorist oder was, der ist ja dann eigentlich selbst Schuld, wenn er abgeschossen wird, wenn er zur Gefahr wird für die Allgemeinheit, wenn er irgendwo reinfliegen will oder so, dann denke ich, sollte man ihn abschießen. Aber wie bei Passagierflugzeugen, da ist das was anderes, da weiß ich nicht genau, ob man das machen soll oder nicht.*

*Lehrerin: Na, welche Entscheidung triffst du jetzt?*

*Lars: Na, das kommt auf die Situation. Na jetzt irgendwie, das Passagierflugzeug, das vollbesetzt über eine Großstadt kreist, dann würde ich vielleicht nicht=nich unbedingt abschießen, denn selbst wenn das dann abstürzt, fällt das in irgendwelche Häuser rein, das ist och Scheiße.*

*Lehrerin: Hm aber wenn's jetzt übers freie Feld fliegen würde?*

*Heidi: Dann würde der das auch nicht abschießen.*

*Lehrerin: Mit dem Ziel?*

*Lars: Auf'm Feld zur Landung zwingen. [...]*

Die Streitfrage führt zu Diskussionsbeginn dazu, dass die Schüler erarbeitete Textargumente mit lebensweltlichen Begründungen verbinden (hier mit Lars) und sich im Wesentlichen innerhalb eines institutionalisierten Pro-Contra-Formates bewegen, in dem sie ihre Rolle als Diskutant finden und füllen wollen. Hier werden Redebeiträge ohne direkten Bezug reproduziert und nebeneinander gestellt. Das Format stellt ein Lehrer-Schüler-Gespräch dar, was zu Zwiegesprächen mit der Lehrerin und zur Isolation anderer Teilnehmer führt. Das von der Lehrerin initiierte, auf eine Diskussion ausgerichtete Unterrichtsformat, bringt im weiteren Verlauf eine Situation hervor, in der kein Schüler eigeninitiiert das Rederecht erobert bzw. wahrnimmt und die Lehrerin intervenierend eingreift:<sup>9</sup>

*Lehrerin: Das ist an der Stelle [Lehrerin fordert Jenny auf, indem sie die Lehrerin ansieht].*

*Jenny: Keine Ahnung, schwer zu sagen.*

*Lehrerin: Flugzeug fliegt Ziel X [Sonnengymnasium x-Stadt].*

*Mehrere: [Lachen] [unverständliches Durcheinander nicht abschießen, nicht abschießen, oh Gott].*

*Lehrerin: Na los, kommt, los, sagt eure eure Positionen Meinungen und versucht's ein bisschen zu begründen für die anderen deutlich zu machen.*

*Maik: Nö.*

Diese Interventionen der Lehrerin verdeutlichen ihre zentrale Stellung in der Diskussion. Diese Position ermöglicht es ihr, Explikationsdruck auszuüben und Redebeiträge einzufordern. Die Lehrer-Schüler-Zwiegespräche münden in der zweiten Diskussionshälfte in einen dramaturgischen Höhepunkt (*Maik*: „Nö“): der Kündigung des pädagogischen Arbeitsbündnisses (vgl. Oevermann 2008: 66f.) zwischen Lehrer und Schüler. Die kommunikative Suche nach Gemein-

samkeit führt zu „kollektivem Aktionismus“ (Durcheinander), dessen Handlungspraxis keiner theoretischen Regelkenntnis eines Streitgesprächs folgt und den Spontaneität und Differenz prägen. Diese Bewältigungspraktik lässt individuelle politische Orientierungen ausbleiben. Gemeinsame Orientierungen können, wenn überhaupt, als Modi des Fremdseins und des Ausstiegs rekonstruiert werden.

In der Vergleichsklasse (hier ohne Textstellen) verweist der Diskussionsverlauf ebenfalls auf einen Auseinandersetzungsprozess der Schüler mit einem politischen Konflikt, der als unterrichtstypisch angesehen werden kann. Die Diskutanten bleiben in ihrer Schülerrolle, stellen ihre Redebeiträge nebeneinander und bewegen sich innerhalb eines institutionell-reglementierten, kommunikativen Formates (des Unterrichts). Für die Diskussion kann ein politisch bezogener kollektiver, konsistenter Orientierungsrahmen nicht rekonstruiert werden. Formal wäre auch hier auszuführen, dass Modi der Nichtaneignung bzw. Modi des Fremdseins mit dem politischen Thema sichtbar werden. Die Formalstruktur der Diskussion lässt sich als eine Aneinanderreihung von aufgeworfenen Argumenten beschreiben. Aus der Klasse werden keine überprüfenden, die Gewissheit fördernden Nachfragen getätigt und es wird kein offener Bezug zu betreffenden vorherigen inhaltlichen Redebeiträgen vorgenommen, so dass die Erklärungen letztlich unverbunden im Raum stehen. Der Interaktionsprozess gerät in die Form nebeneinander gestellter Einzelbeiträge. Es kann hier von einer *interaktiven Brechung* gesprochen werden, die dadurch entsteht, dass einzeln eingebrachte Argumente nicht weiter aufgegriffen und ausdifferenziert werden. Man lässt sich gegenseitig ausreden und formuliert dann seinen Redebeitrag, es dominiert ein Muster des inhaltlich strukturierten Antwortens auf die Frage der Lehrerin.

## b) Das Pro-Contra-Streitgespräch im handlungsorientierten Unterricht

Die aufgezeichneten Unterrichtsstunden im handlungsorientierten Unterrichtsarrangement betrafen das Thema „Wehrpflicht- oder Freiwilligenarmee?“. Der Ablauf bis zum Pro-Contra-Streitgespräch folgte hier einem ähnlichen Muster wie im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch. Nach der Konfrontation mit der aktuellen Streitfrage<sup>10</sup> und der Reaktivierung der Vorkenntnisse einschließlich einer ersten anonymen Abstimmung bearbeiteten die Schüler in Gruppen arbeitsteilig unterschiedliche bereitgestellte Materialien. In der anschließenden gruppeninternen Auswertung (jeder Schüler hatte einen anderen Text gelesen) konnten die erarbeiteten Argumente in der Gruppe vorgestellt und auf ihre Relevanz hin diskutiert und notiert werden. Anschließend wählten die Schüler entsprechend ihrer eingenommenen inhaltlichen Position einen Vertreter ihrer Gruppe für die Diskussionsrunde. Der Lehrer legte die Beobachtungsaufgaben für die nicht aktiv teilnehmenden Schüler und die Rolle des Moderators fest. Mit der Eröffnung des Pro-Contra-Streitgesprächs durch den Schülermoderator begann die Auseinandersetzung.<sup>11</sup>

*Grit: Also unser Thema heute heißt ja, wie ihr sicherlich wisst: Das Sonnen-gymnasium diskutiert über die Zukunft der Bundeswehr – Wehrpflichtarmee oder Berufsarmee. So, ihr seid ja gegen, also die Bundeswehr, also beziehungs-weise den Wehrdienst, eher nicht die Bundeswehr, und ihr seid ja für. So, und jetzt möchte ich mal ein bisschen was von euch hören. Warum seid ihr unbe-dingt gegen den Wehrdienst und warum ihr für, oder?*

*Tim: Ja, erst mal ist ja zu sagen, dass die Wehrpflicht sehr viel Geld kos-tet und man könnte halt, ähm, viele Millionen Euro sparen.*

*Grit: Ja, das stimmt allerdings*

*Heidi: ...und so eine Freiwilligenarmee, äh, würde halt viel mehr Kampfkraft bringen, weil halt mehr Freiwillige, ähm, dort sind als jetzt, ähm, Eingesogene, die vielleicht gar nicht, ähm, zur Bundeswehr wollten.*

Die kontroverse Streitfrage führt zum Beginn der Diskussion zunächst dazu, dass die Schüler erarbeitete Argumente aus der vorangegangenen Unterrichts-sequenz reproduzieren. Innerhalb eines institutionalisierten, vorgegebenen Pro-Contra-Formates verbleiben die Schüler in diesem Setting und erhalten ihre Rol-len aufrecht. Das führt u.a. dazu, dass Redebeiträge nebeneinander gestellt wer-den und detaillierende Ausdifferenzierungen ausbleiben. Individuelle und kollektive Orientierungen können hier nicht rekonstruiert werden.

Der weitere Diskussionsverlauf führt anschließend zu einer Aufspaltung des generalisierten Pro-Contra-Regelwerkes, in der auf einer individuumszentrierten Ebene zwei gegensätzliche (nicht kollektiv geteilte, da andere Schüler hier nicht anschließen), aber konstante kommunikative Orientierungsrahmen konturiert werden.<sup>12</sup>

*Heidi: Aber für viele, äh, die kein Berufssoldat werden müssen, äh, werden wollen, und das ist der Großteil, ist, ähm, die Bundeswehr nur übertriebenes Putzen. Und, ähm, ein Matheass, wenn es aus der Schule rausgeht und dann zur Bundeswehr muss und eigentlich gar nicht zur Bundeswehr will, das lernt, also man lernt doch nichts dabei, man. Das ist halt Intelligenzverschwendung, der steht dann die ganze Zeit nur irgendwie, läuft über irgendwelche Plätze mit ei-ner Waffe in der Hand und der der kann halt seine Intelligenz nicht fördern.*

*Bernd: Na, sagen wir mal so rum, der ist vielleicht in Mathe gut, aber dem fehlt irgendwas in Physik oder sonste was, und da gibt es ja auch einen Austausch zwischen verschiedenen Menschen und sozialen Schichten und dadurch können die in den Rollen voneinander, voneinander lernen.*

Heidi geht von klaren biografischen Lebensentwürfen junger Menschen aus. Dazu begibt sie sich in einen imaginären Erfahrungsraum und argumentiert überwiegend von den praktischen Fertigkeiten aus. Für Bernd dagegen ist ent-scheidend, dass praktische Erfahrungen und individuelle Neigungen zunächst persönliche Lebensläufe konstituieren, die dann erst Überzeugungen generieren. In der Rekonstruktion zeigt sich, obwohl die beiden Diskutanten ihre Argumen-te gegeneinander aufbauen und ihre Orientierungsrahmen sehr konsistent über mehrere Redebeiträge verfolgen, dass es zwischen ihren grundlegenden, hier re-

konstruierten individuellen Orientierungen keine inhaltlichen Bezugnahmen aufeinander gibt.

In der zweiten Diskussionshälfte führt die kontroverse Streitfrage zu einer generalisierenden Vorstellung von Staat und Demokratie und setzt Interaktionen frei, die dazu führen, dass individuelle Orientierungen von der Gruppe in einen tieferliegenden, konsistenten gemeinsamen Orientierungsrahmen gesetzt werden.<sup>13</sup>

*Bernd: ... und dann kann man entscheiden, die Wehrpflicht, die Zivildienstpflicht oder wie auch immer dann nix.*

*Lars: Da werden die meisten nix nehmen.*

*Heidi: Hm.*

*Grit: Deswegen ja.*

*Bernd: Na, dann müsstest du auch die Freiwilligenarmee lassen, wenn da die meisten eh nicht hingehen.*

*Tim: Das müsste ja dann.*

*Bernd: Denn wenn man die Freiwilligenarmee hat, dann ist ja auch die Gefahr, dass gar keiner mehr hingeht, das könnte man da ja auch bedenken.*

*Tim: Wahrscheinlich müsste man das dann so machen, dass sich, äh, also für die Leute, die dann sich dazu entschließen, so einen frei=freiwilligen Zivildienst zu machen, dass sich das dann auch für die lohnt, dass die später dann einen besseren Ausbildung, bessere Ausbildung oder so kriegen, also irgendwas. (5)*

Im gemeinsamen Rahmen der staatsbürgerlichen Pflichten bzw. der Pflichten für das Gemeinwesen (hier: freiwilliger Zivildienst) nehmen die Schüler aufeinander Bezug (im Gegensatz zum Anfang handelt es sich jetzt nicht mehr um Textargumente) und konturieren grundlegende, generationsgelagerte Orientierungen, wie Selbstbestimmung und Autonomie, und politisch-bezogene Haltungen, die als freie Interessenartikulation, als soziale Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Gesellschaft oder auch als Gerechtigkeitsforderungen aufscheinen, und führen einen ‚teilöffentlichen‘ Diskurs (in der Teilöffentlichkeit des Unterrichts). Der lässt sowohl Positives, wie eine Verbundenheit mit dem Staat und eine Kommunikation zwischen verschiedenen sozialen Schichten, als auch Negatives, etwa Kritik an staatlichen Institutionen oder mangelnde Bereitschaft der Bürger gegenüber dem Staat, hervortreten und ruft Lösungsmöglichkeiten, wie staatliche Anreize für gesellschaftliches Engagement, hervor.

Die Rollenübernahmen und der dramaturgische Diskursverlauf tragen dazu bei, dass die Gruppe anschließend eine Reflexionskompetenz entwickelt, die sie in die Lage versetzt, eigenes und fremdes Handeln zu hinterfragen. Dazu wechseln die Diskutanten auf eine metakommunikative Ebene und erheben sich über das Format. Hier reflektieren sie Partizipationsmöglichkeiten für Entscheidungen im politisch-demokratischen Prozess und zeigen Handlungsmöglichkeiten auf.



Auch in der Vergleichsgruppe (hier ohne Textstellen) konnte für den Diskussionsanfang rekonstruiert werden, dass der politische Konflikt zu einer formalen Rollenübernahme der Schüler innerhalb des vorgegebenen Pro-Contra-Reglements führt. Sie reproduzieren erarbeitete Argumente aus den Materialien, deren thematische Bezüge sie nebeneinanderstellen. Der politische Konflikt bleibt ihnen persönlich fremd. Feststellen lässt sich auch, dass die Doppelrolle Schüler-Diskutant zu Rollenkonflikten führt. Der Widerspruch zwischen informeller Schülerkultur und einem simulierten Rollenspiel verdeutlicht ferner die Komplexität dieser (Lern-)Prozesse im Unterricht.

Im weiteren Diskussionsverlauf führen inhaltliche Brüche zu erarbeiteten Argumenten dazu, dass die Diskutanten zunächst in der Sache aneinander vorbeireden. Eigene Begründungszusammenhänge treten zunehmend in den Vordergrund und lassen individuelle Orientierungen erkennen. Jetzt geht es den Schülern viel mehr um individuelle Identitätskonstruktionen zum politischen Thema und weniger um die argumentative Rolleneinnahme innerhalb des Pro-Contra-Settings.

Im Zuge der weiteren dramaturgischen Entwicklung formt sich ein kollektiver Orientierungsrahmen der staatsbürgerlichen Pflichten bzw. der Pflichten für das Gemeinwesen. Hier werden die individuellen Orientierungen der Diskutanten zueinander in Beziehung gesetzt und führen dazu, dass die Diskussion frei läuft. Die Rollendistanzierungen der Diskutanten zeigen, dass das institutionalisierte Pro-Contra-Format in den Hintergrund getreten ist und die Gruppe einen politisch-bezogenen ‚teilöffentlichen‘ Diskurs über ein kontroverses Thema führt. Dieser Diskurs initiiert hier Interaktionen der Schüler, die zum einen grundlegende, generationsgelagerte Orientierungen wie die der Selbstbestimmung hervortreten lassen und die zum anderen auf politisch-bezogene Haltungen, wie die eines staatsbürgerlichen Bewusstseins, verweisen.

## 5. Der Vergleich der Unterrichtsformate: Schließung bzw. Öffnung von Lernchancen

Die Unterrichtsinteraktionen und deren Ergebnisse sind übergreifend und systematisch verglichen und kontrastiert worden. Es lassen sich zwischen den Unterrichtsformaten – und ansatzweise auch zwischen den Interaktionen innerhalb eines Formates – deutliche Unterschiede herausarbeiten. Im lehrer-gesteuerten, fragend-entwickelnden Unterricht zeigen sich eher weniger selbstläufige Diskussionen und die Schüler nehmen weniger aufeinander Bezug. Die Diskussionen sind stärker hierarchisch dominiert und sind thematisch weniger reichhaltig. Die Interaktionen bauen im Wesentlichen auf Fragen der Lehrerin in einem relativ kleinschrittig gestalteten Unterrichtsabschnitt auf. Im handlungsorientierten Unterricht ergeben sich im strukturierten, aber stark zur Eigeninitiative auffordernden kontroversen Format selbstläufige (inhaltlich reichhaltige) und argumentative Bezugnahmen der Schüler aufeinander. Die Zuweisung klarer Rollen (Pro und Contra) ermöglicht den Schülern Auseinandersetzungsprozesse und setzt individuelle Sichtweisen frei, die im Kontrast zum lehrergelenkten Unterricht im argumentativen Zusammenspiel aufeinander bezogen werden.

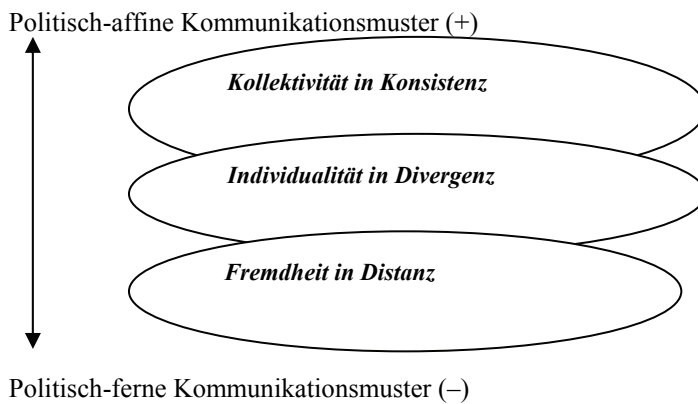
Die Rekonstruktionen zeigen, dass der Wechsel der Schüler von einer privaten auf eine institutionelle Ebene (von Beruf, Studium und Selbstbestimmung zur Vorstellung des Staatsbürgers mit Pflichten) nur über individuelle Biografie- und Identitätskonstruktionen gelingt. Das kann als ein Beleg für die Notwendigkeit der Brückenbildung von der Lebens- zur Systemwelt gesehen werden. Erst das institutionelle kontroverse Format ermöglicht die Freiheit zum selbstläufigen Wechsel von individual-biografischer in die politisch-systemische Sicht. Anders formuliert: Der „Sprung“ zur Makrowelt ist eine Illusion. Schüler müssen sowohl die private als auch die öffentliche Ebene in den Blick nehmen können.

Die individuellen und kollektiven Orientierungsrahmen, die Ausdruck unterschiedlicher Bewältigungsformen von Schülern in der Interaktion mit politischen Konflikten sind und die Verhandlungen erst ermöglichen, konnten mit der Anwendung einer sozialwissenschaftlichen Methode (der dokumentarischen Methode der Interpretation nach Bohnsack) eingehender analysiert werden. Die herausgearbeiteten Bewältigungsformen können – betrachtet man die politische Kommunikation – auf einer Achse politikferner oder politikaffiner Orientierungen gespannt werden und sollen hier detaillierter vorgestellt werden.

## 6. Ergebnisse: Muster in der Interaktion mit politischen Konflikten

Aus der Verschränkung der eingebrachten geteilten und gemeinsamen Orientierungsrahmen ist eine Typologie von drei politischen Kommunikationsmustern entworfen worden, die zunächst von den Unterrichtsformaten abstrahiert. Diese politischen Kommunikationsmuster wurden entlang den Dimensionen der Trennung und Verbindung von Person und Gesellschaft sowie von privat und öffentlich unterschieden.

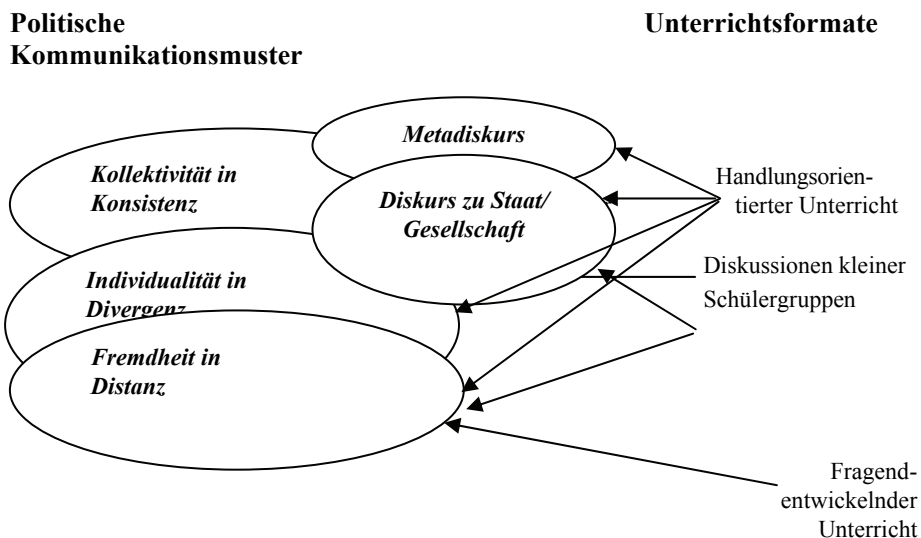
*Abbildung 1:* Modell politischer Kommunikationsmuster von Schülern beim Verhandeln kontroverser Themen



Das Muster „Kollektivität in Konsistenz“ kommt in drei unterschiedlichen Varianten zum Ausdruck (vgl. Thormann 2012) und ist dadurch gekennzeichnet, dass in einem Interaktionsprozess Persönliches und Gesellschaftliches so miteinander verknüpft werden, dass Interaktionen in einen politischen Unterrichtsdiskurs münden, der in Kooperation, Ko-Konstruktion und einer Bezugnahme aufeinander zu einer Abstimmung zwischen individuellen und kollektiven Bezügen führt. Diese hochgradige politische Reflexivität gegenüber dem Politischen und Gesellschaftlichen weist das Muster „Politische Individualität in Divergenz“ nicht auf. Das Muster wurde in zwei Varianten rekonstruiert, die auf unterschiedliche Normalitätshorizonte der Biografiekonstruktion und Identitätsbildung verweisen. Es enthält individuelle Orientierungen, die nebeneinander, unverbunden und unvermittelt stehen bleiben, so dass es zu keiner systematischen Bezugnahme und Generierung kollektiver Orientierungen kommt. Mikroperspektivische Individualisierungsprozesse bleiben singulär und kollektive, gesellschaftliche Relevanzen werden ausgeblendet. „Fremdheit in Distanz“, das dritte Muster, tritt in drei Untervarianten auf, bei dem es weder individuell noch kollektiv zu konturierten politischen Orientierungen kommt. Hier dominieren Fremdheitshaltungen und Nichtaneignungsmomente gegenüber politischen Themen, die hochgradig reserviert und distanziert sind und die nicht zum Eigenen in Beziehung gesetzt werden können.

Diese drei politischen Kommunikationsmuster, die aus der Kontrastierung unterschiedlicher politischer Orientierungsrahmen resultieren und entlang der Linie politischer Affinität oder Distanz verortet werden können, sind anschließend zu den unterschiedlichen Unterrichtsformaten in Beziehung gesetzt worden.

Abbildung 2: Enge Lehrersteuerung erzeugt Politikdistanz, kontroverses Handeln ermöglicht Politikreflexion



Dieses Vorgehen sollte aufzeigen, inwiefern die unterschiedlichen Unterrichtsformate verschiedene Potenziale für die Herausbildung politisch ferner oder politisch affiner Kommunikationsmuster bereitstellen. Das am deutlichsten abweichende Muster „Fremdheit in Distanz“ ist hinsichtlich politischer Bildungsprozesse in allen drei Unterrichtsformaten aufzufinden. Dagegen sind die politikaffinen Muster „Individualität in Distanz“ und „Kollektivität in Konsistenz“ nur in den Schülerdiskussionen und mit der Untervariante Metadiskurs besonders im handlungsorientierten Unterricht rekonstruierbar.

## 7. Fazit und Ausblick

Diese Ergebnisse zeigen, dass die verschiedenen Unterrichtsformate unterschiedliche Möglichkeitsräume für politische Bildungsprozesse eröffnen. Während der fragend-entwickelnde Unterricht als politischer Kommunikationsraum für eine Distanz der Schüler zur fremd bleibenden Welt der Politik steht, generiert die Diskussion kleiner Schülergruppen sowohl die Nähe zur Mikro- und persönlichen Lebenswelt als auch die Nähe zur Politik sowie ihre Beziehung untereinander. Der handlungsorientierte Unterricht – und an dieser Stelle kann die Forschungsfrage beantwortet werden, – erreicht nicht nur die Schüler, sondern initiiert im Kontrast zu den beiden anderen Formaten ein höheres Maß an Reflexivität, ein reflexives Nachdenken über Politik und Gesellschaft, so dass im pädagogischen Raum politisch-diskursiver Teil-Öffentlichkeit eine Brückenbildung<sup>14</sup> und die Vermittlung von der Mikro- zur Makroperspektive gelingt.

Es wird deutlich, dass unterschiedliche Unterrichtsmethoden politische Interaktionen fördern oder hemmen können. Die positiven Ergebnisse für den handlungsorientierten Unterricht überzeugen. Als nächstes müsste nach weiteren deutlichen Kontrastfällen im lehrerzentrierten, fragend-entwickelnden Unterricht und in handlungsorientierten Arrangements gesucht werden, um maximale Unterschiede in den Formaten herauszustellen. Es wären ferner Untersuchungen notwendig, die sowohl die Ebene der Interaktions- als auch die der Subjektkonstruktionen in den Blick nehmen und miteinander verknüpfen. Denn die Entwicklung der individuellen Strukturbildung (also inwiefern Schüler die Teilnahme an Interaktionsprozessen mit politischen Themen für den Aufbau subjektiver politischer Konfliktlösungsstrukturen nutzen) bleibt offen. Die vorliegende Studie rekuriert allein auf die Ebene interaktiver Prozesse.

## Anmerkungen

- 1 Die an dieser Stelle (bei Thormann 2012) folgende theoretische Rahmung zentriert um das Konzept des interaktionistischen Konstruktivismus von Sutter (2009). Auf dieser Grundlage werden die strukturgenetisch-konstruktiven Ansätze von Piaget, Kohlberg und Selman und der – diese Konzeptionen integrierende und in Interaktionsstufen reformulierende – Ansatz von Habermas einbezogen. Ausgehend von den Handlungstypen und auf der Grundlage der Perspektivenstruktur und der Kompetenzstufen des moralischen Urteils wird ein Stufenmodell der politischen Konfliktaushandlung und Konflikt-

- lösung entworfen (vgl. May 2007) und zugleich die in den jeweiligen Stufen ruhenden Möglichkeiten und Grenzen für Konfliktlösungen herausgearbeitet.
- 2 Zur Klärung: In den Unterrichtsarrangements wechselten die makrospezifischen Konflikte. Im fragend- entwickelnden Unterricht diskutierten die Schüler das Thema „Der Abschussbefehl im Luftsicherheitsgesetz“, im handlungsorientierten Unterricht „Wehrpflicht- oder Freiwilligenarmee“ und in der Diskussion kleiner Schülergruppen „Nachtflugverbot am L-Flughafen“.
  - 3 Die Erhebung ist von Mitarbeitern der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt worden.
  - 4 Für Gruppendiskussionsverfahren steht mit der dokumentarischen Methode der Interpretation nach Bohnsack ein wissenschaftlich-etabliertes Auswertungsverfahren für qualitative Sozialforschung zur Verfügung. Jedoch kann das Vorgehen der dokumentarischen Methode für die Interpretation von Unterrichtsinteraktionen nicht konsequent übernommen werden (detailliert in Thormann 2012). Bspw. geht es nach der formulierenden Interpretation (zur Rekonstruktion der thematischen Bezüge) auf der Ebene der reflektierenden Interpretation darum, die in Interaktionssituationen durch Kommunikation vollzogenen politisch-bezogenen Rahmungen, die nicht explizit benannt, aber implizit verwirklicht werden, zu rekonstruieren. Dieser Arbeitsschritt erfordert für Unterrichtsinteraktionen einen Forscherblick, der auf alle Sequenzen des Unterrichtsdiskurses gerichtet sein muss.
  - 5 Von thematisch-orientierten Gruppendiskussionen wird gesprochen, da in allen Unterrichtserhebungen und in den Diskussionen kleiner Schülergruppen ein politisches Thema und die Bearbeitung von Materialien vorgegeben worden ist und die Schüler in keinem Arrangement die Freiheit besaßen, dieses abzuwählen oder zu verändern. Detailliert in Thormann 2012: 145 ff.
  - 6 Die vollständigen Transkriptionen werden im didaktischen Koffer veröffentlicht (<http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/> vom 17.12.2011).
  - 7 Die Autorin beschränkt sich in diesem Abschnitt auf Sequenzen aus dem lehrerzentrierten fragend- entwickelnden Format und den handlungsorientierten Zugängen. Handlungsorientierte Zugänge und die Diskussion kleiner Schülergruppen zeigen ähnliche Rekonstruktionsergebnisse.
  - 8 Die nachfolgende Textstelle befindet sich im didaktischen Koffer im Abschnitt Diskussion der Klasse 10A im fragend-entwickelnden Unterricht (S.5: Z4–Z26).
  - 9 Textstelle im gleichen Abschnitt (S. 6: Z47–Z55).
  - 10 Ich habe für dieses methodische Vorgehen ausgehend vom Prinzip der Konfliktorientierung die KonTRA-Methode entwickelt (Konfrontation, Taktik festlegen, Recherchephase und Argumentieren). KonTRA betrachtet zum einen die Inhalte, denn sie zeichnet sich durch einen besonderen Realitäts- und Praxisbezug aus. Sie fokussiert zum anderen in hohem Maße auf die soziale Interaktion der Schülergruppe (detailliert in Thormann 2012: 130 f.).
  - 11 Textstelle im Abschnitt Diskussion mit KonTRA – Klasse 10A im handlungsorientierten Unterricht (S. 12: Z8–Z20).
  - 12 Textstelle im gleichen Abschnitt (S. 14: Z74–Z86).
  - 13 Textstelle im gleichen Abschnitt (S. 22–23: Z353–Z370).
  - 14 Zur Erinnerung: Das Brückenproblem beschreibt „die *methodischen* Schwierigkeiten, im Unterricht eine Begegnung zwischen Lernenden und Gegenstand anzubahnen, die an die Interessen von Lernenden anknüpft und die Herausbildung und Entfaltung politischer Interessen ermöglicht“ (Petrik 2007: 49, Hervorh. im Original).

## Literatur

- Arendt, Hannah (2008; zuerst 1958): Vita activa oder vom tätigen Leben. Piper. München [u.a.].
- Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle (2004): Politik – Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.):

- Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik – Geschichte, Politik. Expertisen im Auftrage der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Beltz. Weinheim [u.a.]. S. 322-406.
- Biedermann, Horst/Oser, Fitz (2010): Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. In: kursiv 1. S. 29-44.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage. Leske + Budrich. Opladen.
- Didaktischer Koffer. Unterrichtsmaterialien für das Fach Sozialkunde. In: <http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/> (17.12.2011)
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Gutachten zum Programm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission. Bonn: Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 96.
- Henkenborg, Peter/Krieger, Anett/Pinseler, Jan/Behrens, Rico (2008): Politische Bildung in Ostdeutschland. Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Cathrin/Pfaff, Nicole/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Leske + Budrich. Opladen. (zitiert: Krüger/Reinhardt u.a. 2002).
- May, Michael (2007): Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 55-77.
- Petrik, Andreas (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzepte und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Barbara Budrich. Opladen & Farmington Hill
- Reinhardt, Sibylle (2010a): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Naheum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 125-141.
- Reinhardt, Sibylle (2010b): Die domänenspezifische Kompetenz „Konfliktfähigkeit“ – Begründungen und Operationalisierungen. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. GPJE Band 9. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. S. 128-141.
- Schäffer, Burkhard (2003): Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Leske + Budrich. Opladen. S. 75-80.
- Sutter, Tilmann (2009): Interaktionistischer Konstruktivismus. Zur Systemtheorie der Sozialisation. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Thormann, Sabine (2012): Politische Konflikte im Unterricht. Eine mikrosoziologisch-empirische Studie zur Rekonstruktion der Interaktionsprozesse von SchülerInnen mit makropolitischen Konflikten innerhalb unterschiedlicher Unterrichtsarrangements am Gymnasium. (erscheint im VS-Verlag).