

Innenansichten.

Beiträge zur Didaktik der Demokratie

01

nrer Anwendung. Offen bliebe immer noch die Infranzösischen Revolution zur ideologischen Grundlage diente) in genaueren kritischen Fragestellung durch die

nur im Bereich der Mittel, nicht der Zwecke

inen. Er drängt sich in der Frage auf, ob Gewalt jeweils in bestimmten Fäller bezeichnet.

nur wenn Handlungsfähigkeit erreicht

Lernendenvorstellungen stellen den Ausgangspunkt

Be Richtung in der Rechtsphilosophiedrücklich feststellt), daß der einzelne an und für sich und v

hendstes Merkmal: das Naturrecht.

ihres Verhältnisses zu Recht und Gerechtigkeit umschreiben.

Politische Urteilskraft als Dimension

Malte Kleinschmidt und Dirk Lange

Empirische Forschungsergebnisse subjektiver Vorstellungen von Lernenden. Eine Kartographie

Unterscheidung in der Sphäre der Mittel selbst, ohne Ansehung der Zwecke, der Ist Gerechtigkeit das Kriterium der Gewalt, die er de facto innehabe, auch de jure aus-

Innenansichten. Beiträge zur Didaktik der Demokratie

1. Ausgabe 2016:

Malte Kleinschmidt und Dirk Lange: Empirische Forschungsergebnisse von subjektiven Vorstellungen von Lernenden für die politische Bildung. Eine Kartographierung

> Herausgegeben am Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover

Impressum

ISBN 978-3-9818027-0-2

Herausgeber_innen Moritz Peter Haarmann Inken Heldt Dirk Lange Detlef Schmiechen-Ackermann

Institut für Didaktik der Demokratie

Leibniz Universität Hannover Schlosswender Str. 1 30159 Hannover

Redaktion

Patrick Bredl, bredl@idd.uni-hannover.de

Cover-Design: Malte Kleinschmidt Satz und Layout: Patrick Bredl, Malte Kleinschmidt Druck: Uni Druck, Hannover

© Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover, Hannover 2016

Vorschläge für Beiträge und/oder Manuskripte können jederzeit bei der Redaktion eingereicht werden.

Online abrufbar unter: http://www.demokratiedidaktik.de/innenansichten

Inhalt

1. Einleitung
2. Zum Konzept der didaktisch motivierten Vorstellungsforschung von Lernenden8
3. Eine Kartographie empirischer Forschungen
3.1 Vergesellschaftung
3.2 Wertbegründung
3.3 Bedürfnisbefriedigung19
3.4 Gesellschaftswandel
3.5 Herrschaftslegitimation
3.6 Naturverhältnis
4. Fazit und Ausblick
Literatur39
Tabelle: Übersicht der Studien44

Liebe Leserinnen und Leser,

mit der Reihe "Innenansichten. Beiträge zur Didaktik der Demokratie" etablieren wir ein neues Publikationsorgan, das aktuellen Forschungsprojekten und Diskussionsbeiträgen Platz bietet. Wir freuen uns den ersten Band hiermit zu veröffentlichen.

Die Reihe besteht aus zwei Säulen: Zum einen werden in den "Beiträgen" kleinere oder größere Aufsätze in der Form einer kurzen Monographie erscheinen – wie in dem vorliegenden Band. Zum anderen wird die "Zeitschrift für Didaktik der Demokratie" regelmäßig erscheinen, in denen auch kürzere Beträge einen Platz haben. Insgesamt bietet die Reihe Raum für Beiträge von Studierenden, Forschenden und Lehrenden, die in oder in Verbindung mit unserem Arbeitsbereich an der Leibniz Universität Hannover forschen und schreiben. Dabei verfolgen wir zum einen das Interesse, unsere Diskussionen und Erkenntnisse einer interessierten Öffentlichkeit transparent zu machen. Zum anderen zielt die Reihe auch darauf, intern neue Formen des Austausches zu ermöglichen. So sollen beispielsweise Studierende die Chance bekommen, einen Blick in die aktuellen Auseinandersetzungen der Mitarbeiter_innen werfen zu können. Ebenso können die Forschenden mit formalem Abschluss Einblicke in ausgewählte Studienarbeiten erlangen.

Inhaltlich umfasst die Reihe Beiträge, die sich im weiteren Sinne mit der Didaktik der Demokratie beschäftigen. Ein zentrales Element unseres Arbeitsbereiches besteht in der Lernendenvorstellungsforschung, da wir der Überzeugung sind, dass auf Demokratisierung zielende Bildung keine Vermittlungswissenschaft sein darf. Vielmehr müssen die Lernenden mit ihren subjektiven Weisen mit gesellschaftlichen Phänomenen umzugehen zum Dreh- und Angelpunkt gemacht werden. Die erste Ausgabe dieser Reihe beschäftigt sich denn auch genau mit diesem Ansatz und versucht einen Überblick über den aktuellen Stand empirischer Forschung zu geben, in dem eine solche Perspektive verfolgt wird.

Die inhaltliche Bandbreite der Reihe ist aber keineswegs darauf beschränkt. Es sind alle Beiträge willkommen, die dieses Forum zur politischen Bildungsforschung mit Leben zu füllen versprechen.

Viel Spaß beim Lesen wünscht, Dirk Lange

Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrages ist es, die empirischen Forschungsergebnisse zu Lernendenvorstellungen zusammenzutragen, zu kartographieren und anhand dieser Kartographie auf Leerstellen und Forschungsdesiderate aufmerksam zu machen. Diese Sammlung soll auch als Fundus für Forschende und Praktiker_innen der politischen Bildung dienen. Zunächst wird der Ansatz der didaktisch motivierten Vorstellungsforschung erläutert. Im Anschluss werden die damit verbundenen empirischen Studien anhand der Sinnbilder des Bürgerbewusstseins geordnet und die sich darauf ergebenden Felder überblicksartig dargestellt.

1. Einleitung

Politische Bildung zielt darauf, politische Urteils- und Handlungsfähigkeit von Lernenden zu stärken. Schon seit einiger Zeit hat sich zur Erreichung dieses Ziels die Überzeugung durchgesetzt, politische Bildung nicht einfach als Vermittlungswissenschaft zu verstehen. Als Vermittlungswissenschaft verstandene politische Bildung hatte die Aufgabe, die Erkenntnisse der jeweiligen Fachwissenschaften so zu komprimieren oder aufzubereiten, dass Lernende diese möglichst gut übernehmen, reproduzieren und gegebenenfalls anwenden können. Auf (mindestens) zwei Ebenen hat sich inzwischen ein grundlegend anderes Verständnis durchsetzen können: (1) Das Verhältnis zu den Fachwissenschaften wird nicht mehr ausschließlich als eine top-down-Logik verstanden. Die politische Bildung hat sich zu einer eigenständigen akademischen Disziplin entwickelt, die das politische Lernen selbst zu ihrem Gegenstand hat (GPJE 2002). (2) Die subjektive Dimension und die Lebenswelt der Lernenden sollen als wesentliche und zu berücksichtigende Dimensionen Politischer Bildung ernst genommen werden. Um aber das politische Lernen und die subjektive Dimension der Lernenden in die Konzeption politischer Bildung einbeziehen zu können, muss man etwas über sie wissen. Daraus resultiert die fachdidaktische Aufgabe, Wissen über Lernen und die Lernenden zu generieren.

Seit gut 20 Jahren hat sich eine qualitative Forschungstradition in der Politikdidaktik entwickelt (Fischer/Lange 2014: 90). Diese Tradition kann in zwei große Forschungsbereiche unterschieden werden (ebd.): Die Erforschung des Unterrichts und der Praxis der Lehrenden auf der einen und die subjektiven Lernvoraussetzungen der Lernenden auf der anderen Seite. Interpretative Unterrichtsforschung nimmt die Prozesse des Lehrens und Lernens im alltäglichen Politikunterricht in den Blick. Die Professionsforschung untersucht die Umsetzung didaktischer Normen und Methoden durch Lehrende. Die Lernvoraussetzungen von Lernenden können wiederum in zwei unterschiedliche Ansätze unterschieden werden. Der Ansatz der Lernerdidaktiken zielt darauf, verschiedene Ler-

nertypen herauszuarbeiten. Exemplarisch können hier die Unterscheidung in den politischen, soziologischen und ökonomischen Lernertyp (Weißeno 1989) und eine durch den kulturellen, historischen, distanzierten, betroffenen und faszinierten Typ ergänzte Fassung (Schelle 1995) angeführt werden. Diese Lernertypologie kann nach Schreder (2007) bei Beachtung der individuellen Zusammensetzung des Lernverhaltens wichtige Hinweise für die Gestaltung von Unterricht liefern. Einen anderen Ansatz stellt die Erforschung der subjektiven Vorstellungen über politische Lerngegenstände dar, um die es in diesem Artikel gehen wird.

2. Zum Konzept der didaktisch motivierten Vorstellungsforschung von Lernenden

Das Bürgerbewusstsein stellt ein heuristisches Instrument – eine Analysekategorie – dar, um subjektive Sinnbilder in den Blick nehmen zu können. Gesellschaftliche Subjekte verwenden Modelle, um sich in der Welt zur Recht zu finden. Das Bürgerbewusstsein bezeichnet die Gesamtheit der mentalen Modellierungen von gesellschaftlicher Wirklichkeit. Diese Modelle machen gesellschaftliche Strukturen und Prozesse subjektiv verständlich. Den einzelnen Subjekten ermöglicht das Bürgerbewusstsein sich in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu orientieren. Das Bürgerbewusstsein produziert den subjektiven Sinn, der den Menschen das politische Sehen, das politische Urteilen und das politische Handeln ermöglicht (Lange 2008: 433).

Mit dem Bürgerbewusstsein als zentralem Gegenstand der politischen Bildung verschiebt sich sowohl das Verhältnis von den Fachwissenschaften zur Fachdidaktik als auch das Verhältnis von der Didaktik zu den lernenden Subjekten. Zur Beschreibung der fachlichen Substanz der politischen Bildung wird derzeit in der Regel auf die Politikwissenschaft (Massing/Weißeno 1995) oder auf die Sozialwissenschaften (vgl. GPJE 2004; Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004) oder auf die Demokratiewissenschaft (vgl. Himmelmann 2001) verwiesen. Mit dem Bürgerbewusstsein bleiben die Wissenschaftsvorstellungen relevant, verlieren jedoch ihren Status als Hauptbezugspunkt für Diagnose und Planung von politischen Bildungsprozessen. Lernende bringen ihre fachlichen Vorstellungen in die alltägliche politische Bildungspraxis mit. Die Vorstellungen der Lernenden sind dabei nicht einfach als Fehl- oder Mangelkonzepte anzusehen. Es muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass die subjektiven Sinnbildungen im Alltag und der Praxis vielfach erprobte und funktionierende Modellierungen darstellen. Die fachlichen Vorstellungen der Wissenschaft können dabei helfen, Anregungen zur Transformation der fachlichen Vorstellungen der Lernenden zu liefern. Im Fokus stehen aber die subjektiven Sinnbildungskompetenzen, die den Kern politischer Mündigkeit ausmachen. Dabei ist der Rahmen keinesfalls auf Lehr-Lernsituationen beschränkt. Mentale Modelle entfalten ihre Plausibilität erst in alltäglichen Kontexten und lebensweltlichen Situationen. Die Substanz der Didaktik der Politischen Bildung besteht also nicht in fachwissenschaftlichem Wissen, sondern vielmehr in der Kategorie des Bürgerbewusstseins. Ausgangs- und Endpunkt der politischen Bildung stellen die Inhaltskonzepte und Sinnbildungskompetenzen von Lernenden dar. Sie sind es, die sich in (gelingender) politischer Bildungspraxis wandeln (Lange 2011: 12).

Die fachdidaktische Untersuchung des Bürgerbewustsseins besteht aus folgenden vier Aufgaben. Als Diagnoseinstrument fragt das Bürgerbewusstsein danach, wie die subjektiven Sinnbilder aussehen und wie sie sich strukturieren. Bürgerbewusstseinsforschung bezieht aber auch die gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen und Kontexte mit ein, um auch Formen von Macht, institutionelle Strukturen, die spezifischen Wirkungsweisen von diskursiven und sozialen Differenzkategorien und die sozialen Positionierungen in den Blick nehmen zu können. Dabei spielt auch immer die Frage nach konkreten Handlungsoptionen und Partizipationsformen eine entscheidende Rolle (Lange 2008: 437). Neben die empirische Aufgabe der Feststellung des Ist-Zustandes des Bürgerbewusstseins, treten drei weitere Untersuchungsaufgaben. Die normative Aufgabe besteht darin auszuarbeiten, wie das Bürgerbewusstsein strukturiert sein sollte, wobei Mündigkeit, Autonomie und gleichberechtigte Partizipation die Referenzpunkte darstellen. Während die empirische Aufgabe zunächst darin besteht, die Tatsächlichkeit des Bürgerbewusstseins zu erheben, können im Rahmen der normativen Untersuchung subjektive Sinnbildungen durchaus als Fehlkonzepte erscheinen. Sie sollten aber lerntheoretisch keinesfalls einfach als mentale Fehlbildungen abgetan werden, da sie für die Lernenden eine innere Plausibilität besitzen. Auch die sogenannten Fehlkonzepte können wichtige Hinweise für die reflexive Untersuchungsaufgabe enthalten. Diese zielt darauf, den Kann-Zustand des Bürgerbewusstseins auszumachen. Untersucht wird, welche Lernchancen die gesellschaftliche Wirklichkeit bietet. Auf der einen Seite wird die Lebenswelt daraufhin in den Blick genommen, inwiefern hier Sinnbildungskompetenzen erlernt, geschärft und gewandelt werden können. Auf der anderen Seite werden sozialwissenschaftliche Konzepte daraufhin untersucht, ob sie den lernenden Subjekten in ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit helfen können, Mündigkeit und Autonomie praktisch werden zu lassen. Die anwendungsbezogene Aufgabe besteht darin, Konzepte, Methoden, Leitlinien und Material für die strukturierte Wandlung des Bürgerbewusstseins zu entwickeln (ebd.: 438).

Um sich in der analytischen Strukturierung des Bürgerbewusstseins orientieren zu können, wird angenommen, dass jedes politische Subjekt über fünf basale Sinnbilder verfügt: Vergesellschaftung, Wertbegründung, Bedürfnisbefriedigung, Gesellschaftswandel und Herrschaftslegitimation. Es wird davon ausgegangen, dass die_der Einzelne anhand dieser mentalen Figuren Fachlichkeit herstellt. Diese Fachlichkeit erhält ihre Plausibilität

in der Lebenswelt und ist damit unabhängig vom Grad ihrer Verwissenschaftlichung. Die Bezeichnungen, die hier zur Darstellung der Sinnbilder verwendet werden, können dabei von Mensch zu Mensch ganz unterschiedlich sein. Ziel der Erforschung des Bürgerbewusstseins ist es eben herauszufinden, mit welchen Begriffen, Termini und Symbolen Lernende die Sinn"bilder" des Bürgerbewusstseins be"zeichnen". In der Regel wird es nicht die Sprache der Wissenschaft, sondern vielmehr die Sprache der jeweiligen Lebenswelt sein. Für die Rekonstruktion und Analyse dieser subjektiv unterschiedlichen Sinnbildungen, Konzepte und Begriffe des Bürgerbewusstseins braucht es aber zunächst einen Heurismus, den diese Sinnbilder des Bürgerbewusstseins bereitstellen. Wichtig sind die Sinnbilder zunächst also insbesondere zur fachdidaktischen Erforschung und analytischen Strukturierung des Bürgerbewusstseins. In der politischen Bildung wandeln sich die Sinnbilder in Prozessen des gesellschaftlichen, des politisch-moralischen, des ökonomischen, des historisch-politischen und des politischen Lernens. Jedem Sinnbild sind fünf Heurismen zugeordnet, die der bei der empirischen Erhebung subjektiver Konzepte des Bürgerbewusstseins als Suchfunktion dienen können (Lange 2011: 13).

Tabelle: Sinnbilder des Bürgerbewusstseins (Lange 2008: 434)

Sinnbild: Vergesellschaftung	Leitfrage: Wie integrieren sich Individuen zu einer Gesellschaft? Heurismen: Individuum, Heterogenität, Gesellschaft, Integra- tion, Öffentlichkeit	<i>Lernmodus:</i> Gesellschaftliches Lernen
Sinnbild: Wertbegründung	Leitfrage: Welche allgemein gültigen Prinzipien leiten das Zusammenleben? Heurismen: Gerechtigkeit, Gleichheit, Frieden, Anerkennung, Freiheit	Lernmodus: Politisch-moralisches Lernen
Sinnbild: Bedürfnisbefriedigung	Leitfrage: Wie werden Bedürfnisse durch Güter befriedigt? Heurismen: Bedarf, Produktion, Wert, Verteilung, Konsum	<i>Lernmodus:</i> Ökonomisches Lernen
Sinnbild: Gesellschaftswandel	Leitfrage: Wie vollzieht sich sozialer Wandel? Heurismen: Kontinuität, Entwicklung, Zeitlichkeit, Zukunft, Vergangenheit	Lernmodus: Historisch-politisches Lernen
Sinnbild: Herrschaftslegitimation	Leitfrage: Wie werden partielle Interessen allgemein verbindlich? Heurismen: Interesse, Konflikt, Partizipation, Staatlichkeit, Herrschaft	<i>Lernmodus:</i> Politisches Lernen

Für eine erfolgreiche Didaktik der Politischen Bildung stellt die Kenntnis und Analyse des Bürgerbewusstseins eine zentrale Voraussetzung dar. In den letzten Jahren wurde für diese Forschungsaufgabe das Modell der Didaktischen Rekonstruktion aus den Naturwissenschaften für die Politikdidaktik fruchtbar gemacht. Dieser Ansatz zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass er die potenziellen Lerngegenstände nicht einfach aus den Fachwissenschaften didaktisch reduziert, transformiert oder filtert, sondern sie durch einen Vergleich der subjektiven und der wissenschaftlichen Vorstellungskulturen gewinnt (Lange 2011: 17). Er besteht dementsprechend aus den vier Aufgaben der Erhebung der Lernendenvorstellungen, der fachlichen Klärung, der normativen Zielklärung und der quer dazu liegenden didaktischen Strukturierung (ebd.: 18). Die Didaktische Rekonstruktion stellt aber nur einen methodischen Zugang unter anderen dar. Auch wenn dieser Ansatz von vielen als vielversprechend angesehen wird und bei einer großen Anzahl der angeführten Studien Anwendung findet, gibt es auch andere methodische Ansätze, die teilweise in der Zusammenfassung der Studien vorgestellt werden. Für die empirische Erfassung des Bürgerbewusstseins ist das entscheidende, dass Vorstellungen oder Konzepte von Lernenden über gesellschaftliche und politische Gegenstände erhoben werden.

In den letzten Jahren sind zahlreiche didaktisch motivierte Erhebungen von Lernendenvorstellungen durchgeführt worden. Dabei liegt bei Weitem nicht allen das Konzept des Bürgerbewusstseins zugrunde; für eine Sammlung des empirischen Wissens über subjektive Vorstellungen von Lernenden spielt dies jedoch zunächst eine zweitrangige Rolle. Im Folgenden sollen diese Forschungen überblicksartig dargestellt werden. Berücksichtigt wurden alle veröffentlichten Forschungen, die Lernendenvorstellungen über gesellschaftliche und politische Gegenstände erheben und unter didaktischen Gesichtspunkten analysieren. Nicht berücksichtigt werden 'reine', gegenstandsunabhängige Kompetenzforschung, Einstellungsforschung, entwicklungspsychologische Forschung, Unterrichtsforschung und Lernprozessforschung. Diese nicht berücksichtigten Bereiche können teilweise auch wichtige Hinweise für die Erforschung des Bürgerbewusstseins enthalten. Die Darstellung möglicher Überschneidungspunkte zum Bereich der Erforschung des Bürgerbewusstseins würde aber den Rahmen dieses Überblicks sprengen. Wenn einzelne Forschungsarbeiten oder -ansätze große Schnittmengen zur Vorstellungsforschung aufweisen, wird dies teilweise in den entsprechenden Abschnitten angeführt.

3. Eine Kartographie empirischer Forschungen

Ziel dieses Überblicks ist es, die empirischen Erhebungen von Lernendenvorstellungen strukturiert zusammenzutragen, um einerseits einen Fundus für die alltägliche Arbeit von Forschenden und Praktiker_innen der Politischen Bildung zur Verfügung zu stellen.

Andererseits ermöglicht ein solcher Überblick aber auch, auf mögliche Leerstellen und Forschungsdesiderate aufmerksam zu machen. Es geht hier keinesfalls um eine empirisch fundierte und theoretische Grundlegung politischer Bildungsforschung. Diese strukturierte Sammlung soll aber zur Klärung verschiedener Fragen beitragen: Was wissen wir eigentlich über die Vorstellungen von Lernenden? Wo haben wir bereits – wie auch immer begrenzte – Einblicke in die Denkweisen und mentalen Modellierungen von Lernenden und wo steht eine solche Rekonstruktion noch ganz am Anfang? Welches Wissen der verschiedenen Bereiche kann möglicherweise auch in anderen wichtige Hinweise und Anknüpfungspunkte liefern?

Unsere Sammlung stellen wir in Form einer Grafik (Seite 15), einer Tabelle (Seite 44) und einzelner Textpassagen dar, die jeweils andere Informationen und Denkanstöße ermöglichen. Geordnet werden die Studien nach den fünf Sinnbildern des Bürgerbewusstseins. Da es mehrere Forschungsarbeiten zum Bereich des Naturverhältnisses gibt, wird es im Folgenden auch einen Abschnitt dazu geben. In der Grafik werden sie durch einen Strich abgetrennt dargestellt. Dargestellt werden sollen auch die Samplegröße und der Status der jeweiligen Studie. In der Grafik wird dies teilweise über die geometrische Form visualisiert. Dissertationen werden als Viereck und veröffentlichte Magister-, Diplom-, Examens oder Masterarbeiten als Viereck mit Spitze dargestellt. Anderweitig verfasste Studien werden in kleine und größer angelegte Studien unterschieden, die als Achteck und Oval zu sehen sind. Diese Unterscheidung ist insofern problematisch als das Kriterium dieser Unterscheidung etwas willkürlich erscheint. Es war uns aber wichtig, den Unterschied zwischen - im Extremfall - einer Handvoll Einzelinterviews auf der einen und einem triangulativen Verfahren mit einer größeren Anzahl an Interviews auf der anderen Seite grafisch hervorheben zu können. Als größer angelegte Studien haben wir diejenigen definiert, die mit einem triangulativen Verfahren arbeiten und mindestens 20 Interviews pro Population durchgeführt haben. Dies stellt nach unseren Erfahrungen eine Samplegröße dar, die zwar nicht den Status der Repräsentativität, aber zumindest einen recht hohen Grad der Verallgemeinerung zulässt. Ebenfalls differenziert haben wir bei der Population. Hier stellt die Schulform das Unterscheidungsmerkmal dar. Bisher ist uns keine Studie über Lernendenvorstellungen bekannt, die nicht den Schultyp der Befragten als zentrales Kriterium heranzieht. Farblich unterschieden sind die Studien also danach, ob sie die Vorstellungen von Grundschüler_innen, Haupt- und Realschüler_innen, Gymnasiast_innen, Gesamtschüler_innen oder Berufsschüler_innen untersucht haben.

In den folgenden Abschnitten werden mögliche Besonderheiten des methodischen Vorgehens, die thematische Breite, mögliche Überschneidungen zu anderen didaktischen Forschungsfeldern sowie eine Einschätzung zur bisherigen Bearbeitung des Feldes thematisiert.

3.1 Vergesellschaftung

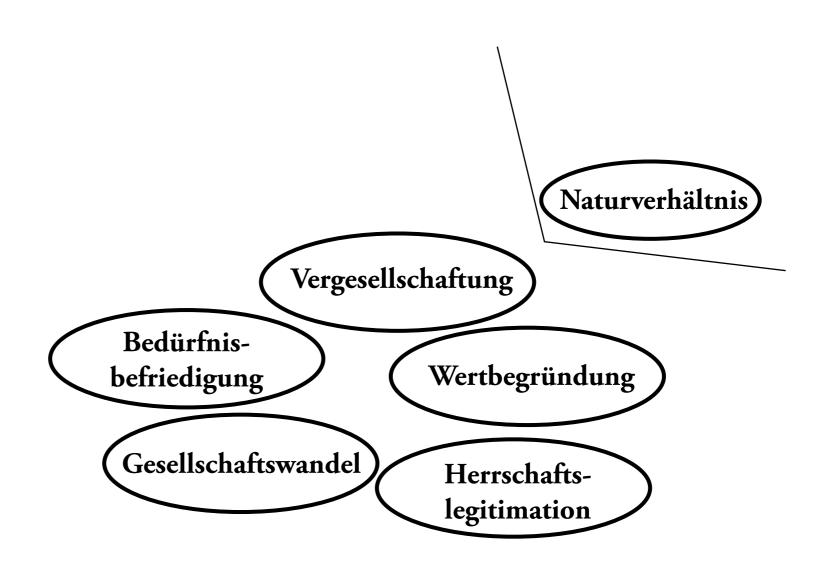
Im Sinnbild der Vergesellschaftung bündeln sich Vorstellungen darüber, wie sich Individuen zu einer Gesellschaft integrieren. Lernende erleben soziale Heterogenität, die sie subjektiv wahrnehmen und bewerten. Im Sinnbild der Vergesellschaftung werden soziale Differenzen und der gesellschaftliche Umgang damit verhandelt – sei es hinsichtlich des Geschlechts, der Ethnizität, der Herkunft, der sozialen Ungleichheit, des Lebensstils oder anderer Kategorisierungen. Eine Rolle spielen hier Konzepte über das Individuum, Mechanismen seiner sozialen Inklusion und Exklusion sowie die Frage, wie trotz der heterogenen und pluralen Verfasstheit der Gesellschaft diese sich in ihrer Gesamtheit konstituiert (Lange 2011: 14-15).

Dieser Bereich des Bürgerbewusstseins erscheint bisher relativ wenig erforscht. Nur drei Studien widmen sich explizit den damit verbundenen Fragen.¹ In der Dissertation von Andreas Lutter "Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen" (2011) führt er eine didaktische Rekonstruktion der Vorstellungen zum Thema Migrationsgesellschaft durch. Durch sechs Einzelinterviews erhebt er, was Gesamtschüler_innen der Oberstufe unter Integration verstehen. In seiner Analyse kann er die Vorstellungen in den drei Denkfiguren (1) Anpassung, (2) Toleranz und (3) Zugehörigkeit strukturieren. (1) Unter Integration verstehen viele Schüler_innen einen "sozial-kulturellen Anpassungsprozess von Migrantengruppen unter Orientierung an den Bedingungen und Alltagsstandards der Mehrheitsgesellschaft" (ebd.: 194). Legitimiert wird diese Denkfigur darüber, dass die Differenz durch eine Assimilation der Migrant_innen aufgelöst werden könne. (2) Toleranz wird oft als eine wesentliche Grundlage für die Integration von Migrant_innen gesehen. Kulturelle Differenz wird dabei potenziell als Ursache für Ausgrenzung, Diskriminierung und Marginalisierung angesehen – dies müsse dann die Toleranz verhindern. (ebd.: 196) (3) Integration wird auch häufig als ein sozialer Prozess verstanden, der zwischen "Zugehörigkeit als subjektiv empfundene oder durch Abstammung und Akzeptanz bedingte natio-kulturelle Identität" (ebd.: 198) vermittelt. (Nicht-)Zugehörigkeit und Identität werden dabei tendenziell als eindeutige Zuschreibungen im homogen gedachten Nationalstaat als Referenzrahmen festgeschrieben.

Die Dissertation von Sebastian Fischer (2013) "Rechtsextremismus – Was denken Schüler darüber?" arbeitet mit einem triangulativen Verfahren. Die Vorstellungen werden bei Gymnasiast_innen der 9. Klasse zunächst in Fragebögen und thematischen Zeichnungen (83) sowie durch neun Interviews erhoben. Neben den gegenstandsbezogenen Erkenntnissen entwickelt er auch bildungswissenschaftliche Methoden theoretisch weiter

Im Bereich der politischen Bildungsforschung gibt es hier einige relevante Arbeiten, die aber nicht auf die empirische Erfassung des Bürgerbewusstseins zielen. Exemplarisch seien hier der islamintegrative Ansatz (Achour 2013) und die Untersuchung der Sichtweise von Jugendlichen mit Migrationsunterricht auf Politikunterricht (Gessner 2013) angeführt.

Empirische Ergebnisse der didaktisch motivierten Schülervorstellungsforschung geordnet nach Sinnbildern des Bürgerbewusstseins, mit Schaltflächen



LEGENDE

Untersuchte Gruppe

- Gelb für Gründschüler_innen
- Rot für Haupt- und Realschüler_innen
- Blau für Gymnasiast innen
- Grün für Gesamtschüler innen
- Magenta für Berufsschüler innen

Niveau

- Viereck: Dissertation
- Viereck mit Spitze: Veröffentlichte Magister-, Diplom- Examens oder Masterarbeit
- Achteck: Kleine Studie
- Oval: Größer angelegte Studie

und erprobt diese neuen Ansätze in der Praxis. Hervorzuheben ist hier insbesondere die Weiterentwicklung der Lernendenvorstellungsforschung unter besonderer Berücksichtigung der sozialpsychologischen Grundlagen und der Theorie der sozialen Repräsentationen (Fischer 2013: 20ff.). Die analytischen Werkzeuge werden durch logographische Verfahren der Konstitutionsanalyse nach Laucken und Mees ergänzt. So kommt Andreas Eis zu der Einschätzung, dass diese methodischen und theoretischen Überlegungen die Analyse subjektiver Vorstellungen auf eine "solide empirische Basis" stellen und dabei "die Strukturen 'transsubjektiven' Wissens und 'sozialer Repräsentationen" fundierter kontextualisieren können als bisherige Ansätze didaktisch motivierter Vorstellungsforschung (Eis 2015). Um Missverständnisse zu vermeiden: Ziel ist nicht herauszufinden, inwiefern bei Schüler_innen rechtsextreme Einstellungen festzustellen sind, sondern welche Erklärungsweisen Schüler_innen für das Phänomen Rechtsextremismus äußern. Zwei sehr stark vertretene und didaktisch höchst problematische Erklärungsweisen sind die "Reaktionsbildung nach schlechten Erfahrungen mit 'Ausländern" (Fischer 2013: 84) sowie "Defiziterklärungen" (ebd.: 89). Bei ersterem werden statt gesellschaftlichen Strukturen die als Objekt des Rassismus konstruierte Gruppe der "Ausländer" und ihr vermeintliches Verhalten zur Ursache erklärt. Diese Erklärung bleibt somit anschlussfähig für die Ideologie der extremen Rechten, die ihre Aktivitäten als legitimen Widerstand gegen beispielsweise die "Ausländerkriminalität" darstellt. Defiziterklärungen sehen die Ursache der Affinität zu rechtsextremen Einstellungen in der misslichen Lebenslage, die sich in kognitiven Einschränkungen, Perspektivlosigkeit, Langeweile, allgemeiner Unzufriedenheit oder fehlendem Sinn manifestiert. Dass beispielsweise Rassismus ein Phänomen der sogenannten Mitte der Gesellschaft und sowohl in privilegierten als auch in benachteiligten Schichten vorzufinden ist, wird so ausgeblendet. Sehr oft wird Rechtsextremismus auch mit dem Nationalsozialismus gleichgesetzt, was zu einem eingeschränkten Blick auf Phänomene der Gegenwart führt. Sebastian Fischer problematisiert die Externalisierung des Rechtsextremismus als gesellschaftliches Randphänomen und fordert den Blick der Bildungswissenschaften stärker auf die gegenwärtigen Ermöglichungsbedingungen des Rechtsextremismus in der Mitte der Gesellschaft zu legen. Hier sind beispielsweise die Ethnisierung des Sozialen und der Neoliberalismus zu nennen. Vor diesem Hintergrund stellt er auch die Angemessenheit des Extremismusbegriffes sowie die damit einhergehende Teilung in die demokratische Mitte und die demokratiegefährdenden Ränder grundlegend infrage.

Die durch die Hans-Böckler-Stiftung geförderte Studie "Globalisierung und politische Bildung – eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung durch Schüler in unterschiedlicher sozialer Lage" (Fischer et al 2015) hat unter anderem auch Aspekte analysiert, die für die Lernendenvorstellungen über die Migrationsgesell-

schaft relevant sind.² Insbesondere die Vorstellungen über Migrationspolitik und – wie bei Lutter - über Integration spielen hier eine Rolle. So werden die Logik des 'zu viele', die Nicht-Thematisierung von Macht, der Kulturbegriff, das Integrationsparadigma sowie davon abweichende bzw. widersprechende Positionen festgestellt, analysiert und didaktisch problematisiert. Hervorzuheben ist hier die Größe des Samples und das triangulative Vorgehen. Um ein möglichst umfassendes Bild der vorhandenen Vorstellungen in zwei Populationen gewinnen zu können, erfolgte die Datenerhebung mit einem zweistufigen Kombinationsverfahren, bestehend aus offenem Fragebogen (101 HauptschülerInnen, 109 GymnasiastInnen) und problemzentriertem Interview (21 HauptschülerInnen, 23 GymnasiastInnen). Wieder aufgegriffen wurden hier die genannten Ansätze und theoretischen Entwicklungen von Sebastian Fischer (2013). In diesem Fall wurden aber auch zwei Populationen miteinander vergleichbar gemacht und dabei über die Schulform auch der sozioökonomische Hintergrund operationalisiert. Die Samplegröße stellt eine wesentliche Komponente zur Bestimmung des Grads der Verallgemeinerbarkeit von Aussagen dar. Mit über 100 offenen Fragebögen und über 20 problemzentrierten Interviews pro Population stellt diese Studie eine Ausnahme im Feld der Lernendenvorstellungsforschung dar.

Zwar sind die hier angeführten Studien thematisch breit aufgestellt und zeichnen sich auch durch methodische Fundiertheit aus. Dennoch macht ein Blick auf das Feld des Sinnbildes "Vergesellschaftung" auf eine Vielzahl von Forschungsdesideraten aufmerksam. Zwar beschäftigen sich zwei Studien in diesem Feld explizit mit Vorstellungen der Migrationsgesellschaft, aber dennoch können viele Aspekte nicht in der gebotenen Tiefe erforscht werden. Anders als in vielen Ansätzen der interkulturellen Pädagogik, in der die als kulturell gefassten Differenzen reproduziert oder sogar verstärkt werden, stellt der migrationspädagogische und migrationspolitische Ansatz die Prozesse der Herstellung von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten selbst zur Disposition (Mecheril et al. 2010, S. 79 ff.). Eine diese Unterscheidung infrage stellende rassismuskritische Praxis nimmt eine zentrale Rolle für den Ansatz der Migrationspädagogik und der migrationspolitischen Bildung ein. Rassismus wird hier "nicht vorrangig als individuelles Phänomen (rassistische Handlungen von Einzelnen; der 'irregeleitete Rassist' als Ausnahme- und Randerscheinung) untersucht, als Phänomen, das in erster Linie für bestimmte Personen oder Gruppen allein kennzeichnend ist, sondern als Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit." (Scharathow et al 2011: 11) Die migrationspolitische Bildung fragt auch danach, wie Konzepte und Identitäten wie Migrant, Deutsch-Sein, Integration, Nationalität, Partizipation und Kultur (Lange 2009: 172 ff.) übernommen, abgelehnt oder transformiert werden. Diese Ausgangsüberlegungen erfordern ein tiefe-

² Diese Studie ist aufgrund ihrer thematischen Breite die einzige, die zwei Bereichen der Sinnbilder zugeordnet wird.

res Wissen über die Vorstellungen von Lernenden. In welcher Form wird gesellschaftlicher Rassismus reproduziert und wie damit gebrochen? Welche Identifikationen führen in welcher Form zu ausschließendem Denken? Welche Rolle spielt ein wie auch immer funktionierender Nationalismus zur Herstellung gesellschaftlicher Identitäten und Identifikationen? Ein weiterer Aspekt ist, dass die meisten Ansätze politischer Bildung nach wie vor in der Regel implizit an Jugendliche ohne Migrations- oder Rassismuserfahrung adressiert ist. Eine theoretisch sensibilisierte Erfassung der Lernvoraussetzungen ermöglicht eine zielgruppenspezifische Konzeptionalisierung, die der Pluralität der migrationsgesellschaftlichen Realität gerechter wird.

Dabei kann auch auf einige Studien der Migrationspädagogik zurückgegriffen werden. So untersucht beispielsweise Leiprecht (2001) in seiner Habilitationsschrift "Alltagsrassismus" Jugendliche aus Deutschland und den Niederlanden, um pädagogischen Ansätzen eine Kenntnis über die verschiedenen Haltungen innerhalb von Migrationsgesellschaften zu vermitteln. Mit einem Methodenmix aus Fragebögen und Interviews werden hier die Orientierungen von 575 Jugendlichen in den Niederlanden und 929 Jugendlichen in Deutschland per Fragebögen erhoben. Vertiefenden Einblick verschaffen die Gruppendiskussionen und die 40 Einzelinterviews. Eine weitere relevante Studie stellt beispielsweise Guthman (2014) vor. Er analysiert fünf Gruppendiskussionen mit Schülerzusammenhängen, die sich aktiv gegen Rassismus und Rechtsextremismus engagierten. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie Lernprozesse im Kontext der Nation zu Rassismus und Rechtsextremismus gestaltet sein können und wie durch Kooperation zwischen politisch aktiven Lernenden und pädagogischem Personal kritische Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit hergestellt werden kann. Diese Studien wurden nicht mit in unsere Sammlung aufgenommen, da sie nicht im engeren Sinne die Vorstellungen von Lernenden als Lernvoraussetzungen untersuchen. Nichtsdestotrotz lassen sich hier wichtige Erkenntnisse über das Bürgerbewusstsein in Bezug auf strukturellen Rassismus und die Migrationsgesellschaft sowie die Schaffung von kritischer Handlungsfähigkeit in den Bereich der Vergesellschaftung transferieren.

Jenseits des Feldes der migrationsgesellschaftlichen Vorstellungen klafft eine noch größere Lücke im Feld des Sinnbildes "Vergesellschaftung". Die Frage, wie andere soziale Differenzen im Bürgerbewusstsein vorgestellt und verhandelt werden, ist bisher kaum und höchstens indirekt erforscht worden. Zu nennen wären hier gesellschaftlich wirkmächtige Differenzen aufgrund des Geschlechts, der Sexualität, der sozialen Lage, der aufgrund einer sogenannten "Behinderung" nicht der gesellschaftlichen Norm entsprechenden Lebensweise oder des Lebensstils. Das Wissen über die Strukturierung des Bürgerbewusstseins in Bezug auf diese sozialen Differenzen ist aber für eine auf Mündigkeit zielende und die gesellschaftliche Heterogenität ernst nehmende Bildung unerlässlich. Sie stellen zentrale Forschungsdesiderate in diesem Feld dar.

3.2 Wertbegründung

Im Sinnbild Wertbegründung verhandelt das Bürgerbewusstsein die Frage danach, welche allgemein gültigen Prinzipien das Zusammenleben leiten. Lernende haben Vorstellungen darüber, welche Werte und Normen die politisch-moralischen Urteile in spezifischen gesellschaftlichen Situationen erlauben. Jeder Mensch verfügt über subjektive Schemata, nach denen Fragen der sozialen Gerechtigkeit, der politischen Gleichheit von Verschiedenen, der Friedfertigkeit des Zusammenlebens, der Anerkennung von Differenz oder der Freiheit des Individuums beurteilt werden (Lange 2011: 15).

Natürlich gibt es zahlreiche Verknüpfungen und Überschneidungen zu anderen Sinnbildbereichen des Bürgerbewusstseins. Wenn es beispielsweise um Vorstellungen über soziale Ungleichheit oder Ungleichbehandlung in der Migrationsgesellschaft geht, spielen natürlich implizite Wertvorstellungen von Freiheit und Gleichheit eine entscheidende Rolle. In diesen Sinnbildbereich fallen jedoch nur diejenigen empirischen Erhebungen, die sich explizit mit den Vorstellungen von Wertbegründung beschäftigen. Das Feld ist hier mehr als überschaubar – nur zwei Studien setzen sich damit auseinander. Lars-Uwe Lenk (2011) setzt sich mit "Schülervorstellungen von sozialer Gerechtigkeit" auseinander. Seine empirische Grundlage ist dabei mit nur einem Interview eines Realschülers als sehr gering einzuschätzen. Aussagekräftiger erscheint in diesem Bereich die Dissertation von Inken Heldt (2015), die sich mit Schülervorstellungen von Menschenrechten beschäftigt. Die untersuchte Population sind Gymnasiast_innen. Dafür hat sie in einem triangulativen Verfahren zunächst 342 Fragebögen erhoben und anschließend elf Interviews geführt und ausgewertet. Die verschiedenen Verständnisse von Menschenrechten und die damit für die Schüler_innen verbundenen Aspekte erlauben einen fundierteren und immerhin explorativen Einblick in die subjektiven mentalen Modelle der gesellschaftlichen Wertbegründung. Insgesamt muss dieser Bereich allerdings noch weiter erschlossen werden.

3.3 Bedürfnisbefriedigung

Im Sinnbild Bedürfnisbefriedigung bündeln sich subjektive Vorstellungen von ökonomischen Prozessen und Strukturen. Lernende bilden sich Ideen davon, welche Bedürfnisse es gibt, wie Prozesse der Produktion von Gütern verlaufen und wie die Güterverteilung organisiert ist. Sie verfügen über Konzepte von Arbeit und Konsum und haben Vorstellungen von Arbeitsteilung und Unternehmen. Auf die Leitfrage "Wie werden Bedürfnisse durch Güter befriedigt?" greift das Bürgerbewusstsein voraussichtlich auf folgende Konzepte zurück: Bedarf, Produktion, Wert, Verteilung und Konsum (Lange 2008: 435). In dem Bereich Bedürfnisbefriedigung konnten mit 13 Erhebungen verhältnismäßig viele empirische Studien vorgefunden werden. Dabei werden zunächst die vier Untersuchungen von Grundschüler_innen und anschließend diejenigen zu älteren Schüler_innen vorgestellt.

a) Bedürfnisbefriedigung: Grundschulen

Bereits 1983-84 untersucht Astrid Kaiser (1996) gemeinsam mit einem Forschungsteam die Vorstellungen von sozioökonomischen Phänomenen als Lernvoraussetzungen von Grundschüler_innen. Als methodischer Zugang wird die Unterrichtsbeobachtung gewählt. Insofern stellt sie einen Grenzfall für die Aufnahme in unsere Sammlung dar. Allerdings fokussiert die Studie nicht wie interpretative Unterrichtsforschung auf die Prozesse des Lehrens und Lernens, sondern vielmehr auf die Rekonstruktion subjektiver Lernvoraussetzungen. Aus diesem Grund haben wir diese einschlägige Studie mitaufgenommen. Die Durchführung für den Zweck der Untersuchung entwickelter Unterrichtssequenzen, die mit der Erstellung von Bildern, Handlungsaufgaben oder Problemszenen konzipiert waren, sollen die Schüler_innen dazu bringen ihre subjektiven Vorstellungen zu äußern. Erfasst werden die vorgebrachten Vorstellungen durch Sammelprotokolle. Pro Unterrichtseinheit verfassen dafür drei extra geschulte Studentinnen je ein Protokoll über nonverbale Reaktionen, eins für verbale Zwischenrufe und eins für die Wortmeldungen nach Aufforderung der Lehrerin (ebd.: 21). Diese drei Protokolle werden im Anschluss zusammengetragen. Zur besseren Rekonstruktion wird dabei auch auf die Tonbandaufnahme zurückgegriffen. Außerdem werden die von den Schüler_innen erstellten Bilder ausgewertet. Es werden mehrere Teilprojekte durchgeführt. Für das Projekt "Traumfabrik" werden insgesamt 215 Schüler_innen aus zehn 3. und 4. Klassen untersucht. In diesem Teilprojekt geht es um die Abwertung von Arbeitskraft durch Technisierung von Arbeitsorganisation in Fabriken, soziale Folgen von Fabrikarbeit, spezifische Situation von "Ausländern" und Frauen auf dem Arbeitsmarkt sowie Arbeitslosigkeit. Im Rahmen der anderen Teilprojekte werden die Vorstellungen von je rund 80 Schüler_innen erhoben. Hier geht es um Konsum, das subjektive Verhältnis zu Werbung, Umgang mit und Verständnis von Geld und Umweltprobleme am Beispiel von Altpapier. Hervorzuheben ist auch, dass bei der Auswertung ein besonderer Fokus auf den Hintergrund der Grundschüler_innen in Bezug auf ihre soziale Herkunft und ihr Geschlecht gelegt wird.

Dieser geschlechtersensible Fokus findet sich auch in der Dissertation von Iris Baumgardt (2012/2011) zum "Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern". Auf der Grundlage von 436 Aufsätzen zum Thema "Mein Wunschberuf" und acht Interviews analysiert sie im theoretischen Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion Vorstellungen von Schüler_innen der 3. und 4. Klasse. Die geschlechterspezifischen Vorstellungen von Berufen sind deutlich feststellbar. Während die Jungen immer noch tendenziell das Geschlechtermodell des Alleinversorgers präferieren, sehen sich die Mädchen im Vergleich zu früheren Studien deutlich stärker in qualifizierten Berufen und eigener Erwerbstätigkeit. Diese früheren Studien können teilweise auch für die Rekonstruktion des Bürgerbewusstseins von Berufen von Interesse sein. Hier sind insbesondere folgende drei Studien zu nennen: Die Flensburger Berufsorientierungsstudie (Glumpler 1996) untersucht die

Berufswünsche von Grundschüler_innen anhand von Aufsätzen unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts. In der sogenannten Potsdamer Studie (Hempel 1995) spielt insbesondere auch die Frage eine Rolle, inwiefern die fast 100%ige Berufstätigkeit von Frauen und Müttern in der DDR zu von Westdeutschland unterschiedenen Einstellungen und Träumen von Jungen und Mädchen geführt haben. Sie können sowohl bemerkenswerte Ansätze weiblichen Selbstbewusstsein als auch eine hohe Akzeptanz weiblicher Beschäftigung als Normalität bei den Jungen feststellen (ebd.: 35). Astrid Kaiser (2003) ließ in ihrer internationalen Vergleichsstudie Kinder der 1. bis 3. Klasse aus Japan, Chile und Deutschland Bilder zu ihrer persönlichen Zukunft malen. Hier sind international ähnliche geschlechtsspezifische Berufswünsche feststellen. Zwar sehen sich verhältnismäßig viele Mädchen in gut qualifizierten Berufen. Gleichzeitig steht aber in der beruflichen Ausrichtung der Mädchen oft die ästhetische Selbstpräsentation und bei den Jungen Leistung und Erfolg im Vordergrund.

Birgit Weber, Andrea Heuel und Torsten Wanasek (2002) untersuchen "Unternehmerbilder in den Köpfen von Grundschulkindern". Ihre Ergebnisse basieren dabei auf der Erhebung von 49 Fragebögen in einer 2. und einer 4. Klasse. Die Forschenden machen selber auf den insbesondere für die Grundschule problematischen methodischen Zugang durch Fragebögen aufmerksam und führen hier forschungsökonomische Gründe an (ebd.: 249). Nichtsdestotrotz zeigen sie, dass schon Grundschüler_innen über vielfältige Bilder von Funktionen und Charakteren von 'Chefs', fragmentarische Konzepte von betriebswirtschaftlicher Logik und unternehmerischen Handelns verfügen.

Eva Gläser (2002) beschäftigt sich mit Vorstellungen von Arbeitslosigkeit. Auf der Grundlage von 16 Interviews mit Schüler_innen der 2. bis 5. Klasse rekonstruiert sie die angeführten Ursachen, Bedingungen und Auswirkungen von Arbeitslosigkeit sowie den Arbeitsbegriff. Sie weist nach, dass bereits Grundschüler_innen über vielfältige Konzepte von der Arbeitswelt und Erwerbslosigkeit verfügen. Sie zeigt, dass die große Mehrheit der Grundschüler_innen dabei als Ursache der Arbeitslosigkeit keine strukturellen Ursachen anführt und dementsprechend häufig Arbeitslosigkeit als "ein rein individuell zu bewältigendes Phänomen" (ebd.: 248) ansieht.

b) Bedürfnisbefriedigung: Weiterführende Schulen

Für die Sekundarstufe I und II konnten insgesamt neun Studien vorgefunden werden. Vier davon stehen einem Ansatz der ökonomischen Bildung nahe, der die Wirtschaftswissenschaften als einzige Bezugsdisziplin ausmacht. Dieser Ansatz wird vornehmlich von einem Netzwerk an unternehmernahen Initiativen, Instituten und Stiftungen stark gemacht, die ein enges und entpolitisiertes Verständnis von ökonomischer Bildung vertreten (Möller/Hedtke 2011). Den restlichen fünf und im Anschluss daran vorgestellten

Studien liegt im Gegensatz dazu tendenziell ein Verständnis von sozioökonomischer Bildung zugrunde (exemplarisch: Fischer/Zurstraßen 2014).

In der "Pilotstudie" "Schülervorstellungen zum regionalen Wirtschaftsraum" (Friebel/ Kirchner/Loerwald 2014) werden 16 Schüler_innen der 8. Klasse an jeweils zwei Gymnasien und Oberschulen interviewt. In den Interviews wird zunächst eine Mindmap angefertigt. Die Schüler_innen sollen alles aufschreiben, was ihrer Meinung nach zur "Wirtschaft in einer Stadt" gehört und was sie in ihrem Umfeld wahrnehmen. Hier werden insbesondere Orte des Konsums benannt. In einem zweiten Schritt werden Bildimpulse verwendet, die verschiedene regional bedeutsame und regional nachrangige Branchen abbilden. Die Schüler_innen werden aufgefordert zu sagen, ob die Motive etwas mit Wirtschaft zu tun haben oder nicht. Ein zentrales Ergebnis beider Verfahren ist, dass der je spezifische Sozialraum der Schüler_innen ihre Wahrnehmung von Wirtschaft prägt und ein Rückgriff auf regional relevante und den Lernenden bekannte Branchen einen erfolgversprechenden didaktischen Ausgangspunkt für ökonomische Bildung darstellen.

Die folgenden drei Untersuchungen rekurrieren auf die phänomenographische Methode, welche deswegen im Folgenden kurz kommentiert wird. Diese geht davon aus, dass Schüler_innen ihre Umwelt und unterrichtlich relevante Phänomene in einer anderen Weise wahrnehmen, als es Expert_innen tun würden (Birke/Seeber 2012: 224). Das Verständnis der Schüler_innen würde nicht auf Fachkonzepten basieren, sondern sich auf "je eigene Weise zum Beispiel in Abhängigkeit von ihrem Wissenstand [sic!], ihrer kognitiven Entwicklung oder ihrer Erfahrungen" (ebd.) bilden. Die Konzeptualisierung der Wahrnehmung der Schüler_innen würde dann die Entwicklung eines adressatengerechten Unterrichts ermöglichen (ebd.). Diese Methode wurde von schwedischen Wissenschaftler_innen bereits in den 1970er Jahren entwickelt und angewendet. Bisher wurde sie im deutschsprachigen Raum kaum rezipiert. Die hiesigen Autor_innen sehen diese Methode als Ausgangspunkt für einen neuen Forschungsstrang (ebd.: 236). Dabei stellt sich die Frage nach der tatsächlichen Innovationskraft. Verschiedene Ansätze fachdidaktischer Forschungsmethoden verfolgen bereits seit einigen Jahren Ansätze zur Erfassung von Lernvoraussetzungen. Das qualitativ Neue durch einen Import und ein Wiederaufleben des Ansatzes der Phänomenographie ist schwer auszumachen. In ihrer Studie zu "Lohnunterschieden im Schülerverständnis: eine phänomenographische Untersuchung" kopieren sie Teile des Forschungsdesigns vom Mitbegründer der Phänomenographie Ference Marton, der in einer Untersuchung zur Preisbildung 40 kanadischen Schüler_innen vier Fragen vorlegte (Marton/Pong 2005: 337). Birke und Seeber stellen 15 Gymnasiast_innen der 12. Klasse und 37 Realschüler_innen der 10. Klasse ebenfalls vier Fragen. Abgefragt werden Erklärungen für unterschiedliche Ausbildungsvergütungen und Entlohnung für spezifische Branchen, Tätigkeiten und Regionen. Dabei kommen die Autor_innen zu interessanten Ergebnissen: Beispielsweise wird festgestellt, dass in den Vorstellungen der Schüler_innen zur Lohnbildung ein deutlich stärkere Arbeitgeberorientierung im Gegensatz zur Arbeitnehmerorientierung vorzufinden war. Auch der Marktmechanismus wird deutlich stärker als die politischen und sozialstaatlichen Rahmenbedingungen betont (Birke/Seeber 2012: 235). Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass die Autor_innen der Studie davon ausgehen, dass ihnen die Wahrheit über die ökonomischen Phänomene bereits bekannt ist. Die Vorstellungen der Schüler_innen erscheinen so im Wesentlichen als ein defizitäres und noch nicht erschlossenes Verständnis. Ihnen wird also die Fachlichkeit abgesprochen, während gleichzeitig dem wissenschaftlichen Diskurs bzw. einem bestimmten wirtschaftswissenschaftlichen Ansatz die alleinige Definitionsmacht zugesprochen wird. Die Vorstellungen der Schüler_innen, die quasi in einer Art Test abgefragt werden, werden dann anhand des Grades der Nähe zur wissenschaftlichen "Wahrheit" systematisiert.

Sandra Speer und wiederum Günther Seeber (2012) stellen den Lernenden in ihrer phänomenographisch angelegten Studie zu Schülervorstellungen von Krediten sechs Fragen. Befragt werden hier Gruppen von sechs bis neun Lernenden. Zwei Gruppen bestehen aus Gymnasiast_innen der 9. Klasse, drei Gruppen aus Gymnasiast_innen der 10. Klasse sowie acht Gruppen aus Studierenden. Die Fragen beinhalten konkrete Situationen, in denen vorgestellte Protagonist_innen überlegen, Freund_innen nach einem Privatkredit für Konsumartikel zu fragen, Konsumartikel mit einem Kredit beim Einzelhändler zu erwerben oder einen Bankkredit für eine Unternehmensgründung aufzunehmen. Diese Situationen sollen von den untersuchten Gruppen bewertet werden. Anhand dieser Fragen werden Schlüsselbegriffe der finanziellen Bildung in den Ausführungen der Schüler_innen aufgefunden und ihr Verständnis davon expliziert.

Carmela Aprea und Viviana Sappa (2014) untersuchen die "Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen" am Beispiel der Wirtschaftsund Finanzkrise. Sie interviewen insgesamt 56 Schüler_innen der 9. Klasse – davon 27 von der Berufsfachschule Wirtschaft und 29 von der Realschule, wobei hier im Gegensatz zu den bisher zitierten phänomenographischen Studien offene Interviews und keine konkreten Textaufgaben verwendet wurden. Die Vorstellungen werden in der Auswertung nach zunehmender "Bewusstheit" (Carmela 2012: 15) der Krise bzw. dem Grad der "Elaboriertheit (Umfang, inhaltliche Richtigkeit und Vernetzung der inhaltlichen Elemente)" (Carmela 2013: 105) geordnet. Die Schüler_innen werden so in vier Gruppen eingestuft (Carmela 2012: 16): (1) Die Gruppe der "Leugnung", die etwa fünf Prozent ausmacht, stellt die Existenz der Krise in Frage. Hier stehen "Politiker und/oder Arbeitgeber [...] im Verdacht, die Krise erfunden zu haben, um eigene Interessen gegenüber Wählern oder Arbeitnehmern durchzusetzen" (ebd.). (2) Die zweite Gruppe der "Magisierung", der etwa die Hälfte des Samples zuzuordnen ist, führt Aspekte der Existenz der Krise an und wirtschaftliche Folgen wie Arbeitslosigkeit oder schlechte Konjunktur an. (3) Die dritte

Gruppe des "Optimismus", der etwa ein Drittel zuzuordnen ist, führt auch fragmentarische Kenntnisse über die Hintergründe und Ursachen an. (4) Bei der vierten und letzten Gruppe des "Realismus, die mit sieben Prozent besetzt ist, stellt Carmela ein "elaboriertes Verständnis über die Hintergründe und Ursachen der Krise" fest. Diese Gruppe führt auch die potenzielle eigene Betroffenheit an.

Insgesamt ließen sich fünf Studien über Lernendenvorstellungen an weiterführenden Schulen finden, die dem Ansatz der sozioökonomischen Bildung nahe stehen. Zwei davon setzen sich ebenfalls mit Vorstellungen von der Wirtschafts- und Finanzkrise auseinander. Andreas Klee und Andreas Lutter (2010) führen sechs Gruppeninterviews mit jeweils drei bis fünf Gymnasiast_innen einer 11. Klasse durch. Ihre Studie "Greedy Buyers, Amoral Speculators and Lacking State Control" setzt sich mit Lernendenvorstellungen der Krise und ihrer Relevanz für politisches und ökonomisches Lernen auseinander. Wie der Titel schon andeutet, sind die dominanten Erklärungen der Schüler_innen für die Krise die Gier als personale Charaktereigenschaft, das unmoralische Agieren von Spekulant_innen, die unverantwortliche Kreditvergabepraxis der Banken und das Fehlen von staatlicher Kontrolle des Finanzsektors. Letztgenannte Ursache impliziert auch die von einigen Schüler_innen favorisierte Lösung, die in einer politischen Regulierung besteht. Problematisiert wird von den Autoren insbesondere die Personalisierung und damit einhergehende, partikulare Ausblendung von systemischen Ursachen und Zusammenhängen.

Die Studie "Gestaltbare oder gestaltende Wirtschaft?" (Lange/Haarmann 2011) untersucht das "Bürgerbewusstsein von Schülerinnen und Schülern über die Ursachen der Finanzkrise" auf der empirischen Grundlage von zwei Erhebungsschritten. Im ersten Schritt wurden mithilfe von Zeichnungen, Mind- oder Concept-Map, Aufsätzen und Stichpunkten Eindrücke von den Vorstellungen von 46 Schüler_innen gewonnen. Dabei wählte über zwei Drittel der Schüler_innen die Ausdrucksform der thematischen Zeichnung. In einem zweiten Erhebungsschritt wurden Interviews mit fünf Schüler_innen durchgeführt. Die Erklärungen und Modelle der Schüler_innen können dabei in zwei Basiskonzepten gefasst werden. Das erste Basiskonzept sieht die "Finanzkrise als Naturkatastrophe" (ebd.: 10) und die Wirtschaft, die jenseits der Gesellschaft verortet wird, als die gestaltende Kraft der Gesellschaft. Das zweite Basiskonzept begreift die "Finanzkrise als Resultat fehlender Regeln" (ebd.: 11). Hier wird die Wirtschaft als gesellschaftlicher Teilbereich gesehen, der insofern auch prinzipiell gesellschaftlich geregelt werden kann. Vor diesem Hintergrund ist die Finanzkrise Ausdruck des Versagens der Politik, die für die Gestaltung und Regelung wirtschaftlicher Strukturen verantwortlich zeichnet.

Nicole Böhmer und Björn Cebulla (2011) werten in ihrer Studie fünf Interviews zu Arbeitsmarktvorstellungen mit Gymnasiast_innen der 13. Klasse aus. Unter anderem weisen sie darauf hin, dass die Lernendenvorstellungen an einigen Punkten durch didaktische Impulse erweitert werden sollten, da hier beispielsweise eine Beschränkung auf den

nationalen Arbeitsmarkt oder eine weitgehende Ausblendung von kollektiven Interessenvertretungen wie Gewerkschaft und Arbeitgeberverbänden vorzufinden ist. In Bezug auf die von den Schüler_innen diskutierte Chancengleichheit ist festzustellen, dass hier fast ausschließlich schwerbehinderte Menschen und Migrant_innen angeführt werden und andere Gruppen weitgehend ausgeblendet bleiben. Schwer nachvollziehbar erscheint in dieser Studie, dass problematisiert wird, dass die Schüler_innen ihre eigene Beschäftigungsqualifizierung insbesondere auf persönlicher Ebene und nicht als Teil von aktiver Staatsbürgerschaft begreifen. Als aktive Staatsbürgerschaft verstandene Beschäftigungsfähigkeit solle die eigene, zukünftige Erwerbsarbeit als "Voraussetzung für die Schaffung von Vollbeschäftigung, Stärkung von Wettbewerbsfähigkeit und Gewährleistung von Wohlstand" (ebd.: 172) begreifen. Durch die unreflektierte Übernahme dieser politischen Zielsetzung der EU-Kommission als normative Zielsetzung politischer Bildung läuft die Studie in diesem Punkt Gefahr die von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen forcierte Ineinssetzung partikularer Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen in der ideologischen Figur des nationalen Wettbewerbsstaats zu reproduzieren.

In ihrer Dissertation "Hauptsache ein Job später" untersucht Carolin Kölzer (2014) "arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund". Durch den ersten Erhebungsschritt von 62 Fragebögen kann sie eine informierte Auswahl von 24 Interviewpartner_innen vornehmen. Mit dieser Samplegröße gilt diese Studie nach unseren Kriterien bereits als groß. Da sie aber eine Dissertation darstellt, wird sie in der Graphik als eine solche dargestellt. Nichtsdestotrotz lassen ihre Ergebnisse aufgrund der soliden empirischen Basis einen verhältnismäßig hohen Grad an Verallgemeinerbarkeit zu. Die befragten Schüler_innen setzen sich aus vier 8. und einer 9. Klasse der Hauptschule zusammen. Hauptschüler_innen werden dabei nicht nur als Schüler_innen einer bestimmten Schulform, sondern auch exemplarisch für die Perspektive einer "benachteiligten Gruppe mit geringer formaler Bildung" (Kölzer 2014: 417) in den Blick genommen. Das Risiko selbst arbeitslos zu werden, ist bei dieser Gruppe als ungemein höher als bei anderen, privilegierteren Gruppen einzuschätzen. In der untersuchten Gruppe wird Arbeitslosigkeit häufig mit negativen Kausalattributionen wie Faulheit oder mangelnder Qualifikation zusammen gebracht. Diese – auch schon von Gläser (2002) für Grundschüler_innen festgestellte – Individualisierung eines gesellschaftlichen Problems ist dabei gesamtgesellschaftlich stark verbreitet. Dies gilt es didaktisch aufzufangen und problematisierbar zu machen. Insbesondere die Schüler_innen mit einem geringen Grad formaler Bildung sollten von einer sozioökonomischen Bildung Bewältigungsund Problematisierungsstrategien an die Hand bekommen, um mit diesem Widerspruch emotional und kognitiv umgehen zu lernen.

In der von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Studie "Globalisierung und politische Bildung" (Fischer et al 2015) wurden - wie bereits im Sinnbildbereich Vergesellschaftung ausführlicher ausgeführt – 101 Hauptschüler_innen und 109 Gymnasiast_innen per Fragebogen sowie 21 Hauptschüler_innen und 23 Gymnasiast_innen in Einzelinterviews zu ihren Vorstellungen über die Globalisierung befragt. Dabei standen neben Aspekten, die Vorstellungen über die Migrationsgesellschaft betreffen, insbesondere ökonomische Vorstellungen im Vordergrund. In den Vorstellungen zum Verhältnis von Politik und Wirtschaft ist dabei insbesondere die Dominanz des Marktes als Denkrahmen zu konstatieren. Zwar befürwortet die Mehrheit der Schüler_innen politische Marktregulation - allerdings in der Regel nur beim Waffenhandel bzw. so lange der Profit nicht gefährdet wird. Einige wenige Schüler_innen stellen aber die gesellschaftliche Dominanz von marktwirtschaftlicher Logik aktiv infrage. Während kaum Schüler_innen die Ursachen der Wirtschaftskrise benennen können, nimmt die Mehrheit eine Bewertung der sogenannten Hilfspakete vor. Während diese von vielen Gymnasiast_innen tendenziell befürwortet werden, da eine Identifikation mit Bundesregierung und EU-Krisenmanagement stattfindet, nehmen einige Hauptschüler_innen eine ablehnende Haltung ein und wünschen sich zuerst eine Lösung nationaler Probleme. Als gesellschaftliche Akteure sind privatwirtschaftliche Unternehmen und der Staat in den Vorstellungen sehr dominant. Weitere Akteure und damit auch Partizipationsmöglichkeiten werden insbesondere von den Gymnasiast_innen in der Form der/des verantwortungsvollen Konsumsument_in gesehen – womit wiederum die Dominanz des Denkrahmens des Marktes zum Tragen kommt. Ebenfalls insbesondere von Gymnasiast_innen wird Wohltätigkeit bzw. Charity als Form der Gesellschaftstransformation genannt. Als Ursachen für die globale Ungleichheit wird in der Studie als sehr dominantes Erklärungsmodell das Entwicklungsparadigma ausgemacht. Dependenztheoretische und damit Macht und Ausbeutung in den Blick nehmende Momente nehmen nur eine untergeordnete Rolle ein.

c) Bedürfnisbefriedigung: Resümee

Mit insgesamt 13 Studien scheint der Sinnbildbereich Bedürfnisbefriedigung gut erforscht – zumindest auf den ersten Blick. Aus den Ausführungen ergibt sich trotz der verhältnismäßig großen Anzahl der Studien eine Reihe von Forschungsdesideraten. In den Forschungen in Bezug auf die Grundschule ist positiv hervorzuheben, dass hier der Genderdimension große Beachtung geschenkt wird. Dies ist auch für andere Bereiche wünschens- und anstrebenswert. Die vier vorgefundenen Studien bieten wichtige Hinweise, stellen jedoch in Bezug auf ihre thematische Breite nur einen kleinen Ausschnitt dar. Ähnliches gilt für die weiterführenden Schulen. Mit neun Studien sind hier zwar viele Themen und Untersuchungspopulationen vertreten. Nichtsdestotrotz kann hier mitnichten von einer systematischen Erschließung des Sinnbildbereiches gesprochen wer-

den. Selbst Themenfelder wie die Finanz- und Wirtschaftskrise, deren mentale Modellierungen durch das Bürgerbewusstsein immerhin von vier Studien untersucht werden, können nicht als zufriedenstellend erforscht gelten. Hier sind mehr oder größer angelegte Studien nötig, die in der Zukunft allerdings auf die vorliegenden Untersuchungen aufbauen können.

3.4 Gesellschaftswandel

Das Sinnbild Gesellschaftswandel umfasst die Vorstellungen davon, wie sich sozialer Wandel vollzieht. Lernende haben sich eigene Konzepte erschlossen, um sich den Wandel von politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeiten zu erklären. Sie verfügen über ein Verhältnis zur erinnerten Vergangenheit und befürchteten oder erwarteten Zukunft. Dies impliziert ein Konzept von Zeitlichkeit als einer Variable, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eine Beziehung setzt. Um die Wandlung von gesellschaftlichen Phänomenen zu beschreiben, greift das Bürgerbewusstsein auf Konzepte von Kontinuität und Entwicklung, Konstanten und Brüche zurück. Dem Sinnbild Gesellschaftswandel sind dementsprechend die Heurismen Kontinuität, Entwicklung, Zeitlichkeit, Vergangenheit und Zukunft zugeordnet (Lange 2008: 435-436).

In der Geschichtsdidaktik gibt es eine lange Tradition, die das Geschichtsbewusstsein - und nicht die geschichtswissenschaftlichen Inhalte - als ihren wesentlichen Gegenstand ansieht. Die ersten Ansätze der Geschichtsbewusstseinsforschung können bereits auf das Jahr 1905 datiert werden (Rüsen et al 1991: 246). Erst in den frühen 1930er Jahren entsteht aber eine systematischere Forschungspraxis, die eine entwicklungspsychologisch angelegte Stufentheorie des geschichtlichen Bewusstseins als Ausgangspunkt von empirischer Forschung etabliert (ebd.: 250). In der Bundesrepublik verfestigt sich die Geschichtsbewusstseinsforschung ab den 1970er Jahren zu einer festen Größe in der Geschichtsdidaktik (ebd.: 262). Hier wurden wichtige Hinweise erarbeitet; aus zwei Gründen haben wir jedoch die Geschichtsbewusstseinsforschung nicht als Teil dieser Sammlung aufgenommen. Sie begreift die mentalen Prozesse der Lernenden als ihren zentralen Gegenstand. An dieses Element knüpft im Übrigen auch der Ansatz des Bürgerbewusstseins an, der darauf zielt, das Bürgerbewusstsein als fachliche Substanz der Didaktik der politischen Bildung zu machen (Lange 2008: 433). Allerdings betreibt die Geschichtsbewusstseinsforschung nicht im engeren Sinne die Erforschung von Vorstellungen, sondern eben von Bewusstsein. Dabei verwendet sie eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden der quantitativen und qualitativen Forschung. Der Versuch einer Abgrenzung³: Die Ge-

³ In der Geschichtsbewusstseinsforschung ist eine Vielfalt von Ansätzen und Methoden zu konstatieren, der unsere Systematisierung nur ansatzweise gerecht werden kann. Die Zielsetzung dieses Artikels besteht aber nicht in einer Geschichte der Geschichtsbewusstseinsforschung, sondern in der Klärung der Frage, was wir über die mentalen Modellierungen des Bürgerbewusstseins wissen.

schichtsbewusstseinsforschung impliziert in der Regel (1) eine entwicklungspsychologische Ausrichtung und (2) eine gegenstandsunabhängige Kompetenzorientierung. (1) Die entwicklungspsychologische Ausrichtung geht davon aus, dass es eine bestimmte Stufenfolge in der kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gibt. Eine Kenntnis von dieser stellt dann die Grundlage der fachdidaktischen Reflexion dar. (2) Die gegenstandsunabhängige Kompetenzorientierung fragt nach der Kompetenz historische Kategorien und Praxen anzuwenden. Sie stellt nicht – und höchstens indirekt – die Frage danach, wie Lernende spezifische Sachverhalte in ihrer Wandelbarkeit vorstellen und wie sie sich dadurch in gegenwärtigen historisch-politischen Diskursen orientieren und zu Recht finden. Dabei bringen vergangene und gegenwärtige Ansätze in der empirischen Geschichtsbewusstseinsforschung wichtige Erkenntnisse hervor, wie etwa die empirische Erhebung der narrativen Kompetenz von Schüler_innen durch Michele Barricelli (2005).

Die Erforschung von Lernendenvorstellungen zur Erkundung des Bürgerbewusstseins interessiert sich jedoch nicht in erster Linie für den Grad der Kompetenzerschließung von Lernenden oder wie auch immer geartete Stufenfolgen kognitiver Entwicklung von jungen Menschen. Hier wird eine andere Frage gestellt: Welche fachlichen Konzepte in den Vorstellungen erlauben es den Lernenden Phänomene des Gesellschaftswandel zu verstehen und sich damit in historisch-politischen Denkkontexten zu orientieren? Es geht nicht um die Frage des Wieviel oder Wie gut bestimmte Wissensinhalte oder Praktiken beherrscht werden. Es geht hier vielmehr darum, an welchen Punkten Anknüpfungspunkte für didaktische Zugänge zur Entwicklung eigener, subjektiver Modellierungen vom Gesellschaftswandel zu finden sind, die es den Lernenden erlaubt, sich ausgehend von den je eigenen Konzepten kritisch, selbstkritisch und im besten Fall emanzipativ zu historisch-politischen Sachverhalten zu positionieren.

Zwar gilt in der geschichtsdidaktischen Forschung schon lange die Einsicht, dass die Kenntnis der Lernvoraussetzungen einen entscheidenden Ausgangspunkt didaktischer Konzeptionen darstellt. Dieser Überzeugung zum Trotz ist die Erhebung und Erforschung von Schülervorstellungen zu geschichtlichen Aspekten bisher als gering einzuschätzen (Günther-Arndt 2003: 27). In der deutschen Geschichtsdidaktik wurde der Vorstellungsbegriff bisher kaum rezipiert (ebd.). Ihr Schwerpunkt lag bisher theoretisch und empirisch in der Geschichtsbewusstseinsforschung (Günther-Arndt 2006: 274). Im Folgenden werden die Untersuchungen der Vorstellungsforschung zu historisch-politischen Gegenständen kurz vorgestellt. Insgesamt konnten zehn Studien im Sinnbildbereich Gesellschaftswandel vorgefunden werden. Davon forschen vier an Grundschulen und sechs an weiterführenden Schulen. Bis auf eine Diplomarbeit sind alle Studien abgeschlossene oder fast abgeschlossene Promotionsprojekte. Im Folgenden werden zunächst die Forschungen an Grundschulen dargestellt und anschließend die an weiterführenden Schulen.

a) Gesellschaftswandel: Grundschulen

Andrea Becher (2009) beschäftigt sich auf der Grundlage von zwölf Einzel- und Gruppeninterviews von 3. und 4. Klässler_innen mit der "Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern". Ausgehend von den erhobenen Vorstellungen problematisiert sie insbesondere unter dem Schlagwort "Hitler(zentr)ismus" die Personalisierung von gesellschaftlichen Strukturen und das Jüd_innenbild. (ebd.: 196; 201) Über Jüd_innen und jüdisches Leben ist den Grundschüler_innen kaum etwas bekannt. Jüd_innen werden vor allem als Opfer der Nationalsozialist_innen und allgemeiner als andere Religionsgruppe wahrgenommen, die aber als die tatsächlich Anderen im Gegensatz zur "Wir'-Gruppe der Probanden gesehen und festgeschrieben wird. Hier macht sie einen latenten Antisemitismus aus. Die Schlüsselrolle, die biographische und familiäre Erinnerungsformen einnehmen, führt teilweise zu einer erinnerungspolitisch problematischen Reproduktion der Sicht auf den Holocaust als 'deutsche Katastrophe', in der Kriegsfolgen und Genozid über die Kategorie des Leids ineinander übergehen und die Frage von Schuld sowie die Analyse von Strukturen verschwimmt. Die Geschichte der Ermordung der europäischen Jüd_innen wird so zu einem Randphänomen der Geschichte. In der Geschichte der Holocaust Education für jüngere Kinder gibt es eine einflussreiche Tradition, die diesen Ansatz auf die drei pädagogischen Prinzipien von Empathie, Wärme und Autonomie reduziert. Eine didaktische Behandlung der Mechanismen und Strukturen sowie der gesellschaftlichen Auseinandersetzung werden so zugunsten der rein affektiven Dimension ausgespart. Andrea Becher plädiert dafür, diese "Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz" grundlegend zu überdenken, da eine "Erziehung nach Auschwitz" auch immer eine "Erziehung über Auschwitz" sein müsse – auch im Sachunterricht der Grundschule (Dies. 2008: 6).

Anna Dück (2013) untersucht "Schülervorstellungen zu historischem Wandel" am Beispiel von Spielzeugen, Spielen und Kochgegenständen. Auf der Grundlage von fünf Einzelinterviews mit Grundschüler_innen der 4. Klasse zeigt sie, wie die Erhebung von Vorstellungen über den Wandel von ganz alltäglichen und auf den ersten Blick gesellschaftlich wenig relevanten Gegenständen einen didaktischen Einblick in die Lernendenkonzepte von Gesellschaftswandel ermöglicht.

Maria Weide (2012) geht in ihrer Dissertation "Mode ist doch nicht so wichtig!...?" den "Vorstellungen von GrundschülerInnen zu Mode, Bekleidung und dem modischen Wandel" nach. Als Methode wählt sie die Unterrichtsbeobachtung einer 4. Klasse mit 16 Schüler_innen, in der sie auch Rollenspiele einsetzt, sowie acht Einzelinterviews. Sie weist nach, dass bereits Grundschüler_innen über großes Vorwissen, einen ausgeprägten Distinktionssinn und auch ein Verständnis vom Wandel von Mode verfügen. Diese Er-

gebnisse implizieren einen Perspektivwechsel im Textil- und Sachunterricht, wo bis dato das Thema "überbetont 'kindgerecht" (ebd.: 243) gestaltet wird.

Simone Seitz (2005) untersucht "Zeit für inklusiven Sachunterricht". Auf der Basis von Unterrichtsbeobachtung einer zweiten Klasse mit insgesamt 23 Schüler_innen werden Lernendenvorstellungen von Zeit erhoben. Ein Alleinstellungsmerkmal dieser Studie zur Vorstellungsforschung ist, dass sie explizit eine inklusive Perspektive einnimmt. In der Klasse sind sechs Schüler_innen, die laut Gutachten einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugesprochen bekamen. Dieser Rückgriff auf Kategorisierungen wie ,schwerbehindert' wird von der Autorin problematisiert und andererseits als notwendige Operationalisierung angenommen. Im Zuge der Unterrichtsbeobachtung werden Kinderpaare nach den zwei Kriterien Vertrautheitsgrad und vermutete Heterogenität der Lernvoraussetzungen gebildet. Je Kinderpaar werden insgesamt drei inhaltlich verschieden ausgerichtete Treffen ausgerichtet, wobei nur die ersten zwei in die Untersuchung einbezogen wurden. Diese wurden videographisch und als Erlebnisprotokoll dokumentiert. Beim ersten Treffen dient der Bildimpuls "Die Beständigkeit der Erinnerungen" von Salvador Dalí von 1931 als Einstieg. Dieses zeigt zerfließende Uhren in einer amorphen Traumlandschaft und kann als "Sinnbild des menschlichen Verhältnisses zum Phänomen Zeit" (ebd.: 84) gelesen werden. Die Erhebungssituation zielt auf die Erfassung des Verständnisses von Zeiterleben. Das zweite Treffen zielt auf die Erhebung des biographischen Zeitverständnisses, also der Frage, wie die Lernenden ihr eigenes Leben zeitlich rekonstruieren.

b) Gesellschaftswandel: Weiterführende Schulen

An weiterführenden Schulen ließen sich insgesamt sechs Studien im Sinnbildbereich Gesellschaftswandel vorfinden, wovon alle eng mit der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg verknüpft sind. Friederike Stöckle (2011) erforscht in ihrer Dissertation "Die armen kleinen Bäuerlein ... die Vorstellungen von 9. Klässler_innen der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums zu mittelalterlichen Herrschaftsformen. Mit insgesamt zwölf Schüler_innen führt sie Einzel- und Gruppendiskussionen. Sie lässt auch sechs Schülerzeichnungen anfertigen und setzt die Strukturlegetechnik ein. Auf der Basis dieses auf die breite zielenden Samples stellt sie auf der ersten assoziativen Ebene zunächst zwei Varianten fest, die in der Regel am Anfang des Interviews genannt werden: Auf der einen Seite stellt das Mittelalter für die Schüler_innen eine "glanzvolle Zeit der Ritter und Burgfräulein" dar; auf der anderen Seite wird "bei genauerem Hinsehen" eine "grausame und ungerechte Zeit" assoziiert, die im Bild des "düsteren Mittelalters" kulminieren (ebd.: 178). Stöckle verschafft einen detaillierten Einblick in die Vorstellungen von Herrschafts- und Gesellschaftsstrukturen sowie Herrschaftslegitimation und Kirche. Für den Grad der Verallgemeinerungsfähigkeit auf der Grundlage der Samplegröße von insgesamt zwölf beteiligten Schüler_innen muss die Spannbreite über drei Schulformen bedacht werden.

Kristina Lange (2012) beschäftigt sich mit Schülervorstellungen der 9. Klasse zu "Gesellschaftsordnungen und zur sozialen Ungleichheit". Ihre Ergebnisse von diesen Vorstellungen sind bei der Erhebung und Auswertung für ihre Dissertation "Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen?" (2011) entstanden, die eigentlich ein anderes Thema bzw. Fokus verfolgt. Dennoch liefert sie wichtige Hinweise für ein Verständnis des Gesellschaftswandels, das sie in ihrem Artikel "Macht und Ohnmacht" (2012) darstellt. In den von ihr geführten drei Gruppendiskussionen mit jeweils fünf bis sechs Schüler_innen und fünf Einzelinterviews setzt sie drei Bildimpulse ein: Mittelalterliches Ständebild, eine Flugschrift aus der Französischen Revolution und eine Illustration einer Arbeiterzeitung aus der Zeit der Industrialisierung. Sie setzt Concept Mapping und (nachträgliches) lautes Denken ein. Da sie gleichzeitig die zwei verschiedenen Perspektiven von der didaktisch-methodischen Frage des Bildquelleneinsatzes und des Ansatzes des Conceptual Change (Dies. 2011: 53) verfolgt, wirken ihre Schlussfolgerungen für eine systematische Erfassung des Bürgerbewusstseins oft ausbaufähig. Eine wesentliche Gefahr sieht sie in der Dominanz von im Alltag erprobten Rahmentheorien, die die jeweiligen historisch spezifischen Gegebenheiten aus dem Blick verliert, weil beispielsweise verschiedene spezifische historische Situationen sozialer Ungleichheit mit der Rahmentheorie der Unterscheidung in Arme und Reiche erklärt würde (Dies. 2012: 43). Ihre Arbeit verschafft punktuell einen detaillierten und fruchtbaren Einblick in die Vorstellungswelt der Schüler_innen.

Christian Mathis (2015) geht in seiner Dissertation "Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden" den Vorstellungen über die Französische Revolution nach. Dabei untersucht er – obwohl selbst in Oldenburg verankert, anders als die sonst mehrheitlich in Oldenburg Ansässigen und Forschenden in diesem Sinnbildbereich – Schüler_innen der 9. Klasse einer Kantonsschule in der Schweiz. Er unterscheidet in französisch- und deutschsprachige Probanden, von denen er insgesamt 22 befragt. Er führt vier Gruppendiskussionen und mindestens vier Einzelinterviews je Sprachgruppe durch. Mathis rekonstruiert zwölf typische Erklärungsmuster: "Präsentismus" oder "In-der-Gegenwartverhaftet-sein", "Ordnung und Stabilität", "Herrschaft", "Gewalt", "Gerechtigkeit" und "Solidarität", "Freiheit", "Meinungsäußerungsfreiheit und Öffentlichkeit", "Moderne", "Fortschrittsoptimismus", "Gesellschaftsvorstellungen", "Dualistische Vorstellung"/ "Mittelstand", "Nützlichkeitsdenken" sowie "Wandel und Kontinuität". Das Muster des "In-der-Gegenwart-verhaftet-sein" sieht Mathis als eine Art Supermuster, das alle anderen Erklärungsmuster durchdringt und historisches Denken im eigentlichen Sinne verhindert.

Achim Jenisch (2004) geht in seiner Forschung der Frage nach, wie Jugendliche historischen Wandel erklären. Als Thema zur Klärung dieser Frage wählt er die Industrialisierung. In den zwölf Einzelinterviews mit Schüler_innen der Hauptschule, Realschule und

dem Gymnasium in Oldenburg und Heidelberg setzt er eine ganze Reihe von Bildimpulsen ein, wie beispielsweise Stiche oder Lithographien aus dem 18. Jahrhundert und 19. Jahrhundert, die spezifische Arbeitssituationen oder stadtarchitektonische Besonderheiten von Industriezentren illustrieren. Leider sind bisher nur Artikel veröffentlicht. Seine Dissertation wird voraussichtlich noch 2016 erscheinen. Deswegen liegen bisher nur provisorische Auszüge seiner Ergebnisse vor. Hier arbeitet er beispielsweise den "Fortschritt" und technische Innovationen als ein zentrales Erklärungsmuster für historischen Wandel in den Lernendenvorstellungen heraus. Wie seine oben angeführten Kolleg_innen stellt auch er das "in-der-Gegenwart-verhaftet-sein" als ein zentrales Ergebnis heraus.

Sylke Bergau (2006) erforscht für ihre noch nicht erschienene Dissertation die "Konzepte von Sklaverei aus Schülersicht" auf der Basis von zwölf Interviews mit Gymnasiast_innen einer 9. Klasse. Wie ihre Oldenburger Kolleg_innen führt sie die Entspezifizierung historischer Ereignisse an, die die je lebensweltliche Erfahrung zur Erklärung dieser heranzieht. Viele Schüler_innen neigen dazu, die US-amerikanische Plantagensklaverei als prototypische Vorstellung von Sklaverei zu verwenden. Dabei wird teilweise auf eine sehr problematische Vorstellung zurückgegriffen, die auf der Seite der Sklavenhalter_innen natürliches Machtstreben und überlegene Zivilisation und auf der Seite der Sklav_innen Naivität und Rückständigkeit – ausgedrückt beispielsweise in Form von "freiwilliger Sklaverei" oder "Faulheit" (ebd.: 123) – als Erklärung für die Sklaverei imaginiert. Insgesamt lässt sich deutlich die Vorstellung eines Fortschrittskonzepts ausmachen, das eine fortwährende Entwicklung zum Besseren unterstellt.

Tina Menke (2009) beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit mit Schülervorstellungen über die DDR. Ihre Ergebnisse erhält sie auf der Grundlage von 48 Schülerzeichnungen mit Kommentar und zwei Interviews von gymnasialen Oberstufler_innen. Sie sieht drei erinnerungskulturelle Kategorien, die die öffentliche und fachwissenschaftliche Perspektive prägen: (1) "Alltag in der DDR war immer ein Alltag mit der Politik" / Die Totalitäre Diktatur; (2) "Die Politik und die Ideologie schienen manchmal unendlich weit weg zu sein" / Die Nischengesellschaft; (3) "Es war nicht alles schlecht" / Die Sozialistische Alternative. Diese Kategorien kann sie auch teilweise in den Lernendenvorstellungen wiederfinden. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem erinnerungspolitisch fragwürdigen Umgang mit der DDR im Rahmen der Totalitarismustheorie, die diese mit dem NS gleichsetzt und im Zuge dessen die gesellschaftspolitische Realität in Westdeutschland unzulässig glorifizieren, findet leider nicht statt.

c) Gesellschaftswandel: Resümee

Insgesamt ist der Sinnbildbereich Gesellschaftswandel verhältnismäßig gut erforscht. Nichtsdestotrotz sind zahlreiche gesellschaftspolitische Themenbereiche bisher nicht bearbeitet. Hinzu kommt, dass die explorativen Studien wichtige Hinweise für Unterrichtskonzeptionen und weitere Forschungen geben, sie aber ausschließlich auf dem Niveau von Dissertationen agieren und dementsprechend eine Prüfung und Vertiefung auf der Grundlage umfangreicherer Studien wünschenswert und notwendig erscheint.

3.5 Herrschaftslegitimation

Das Sinnbild Herrschaftslegitimation umfasst alle mentalen Modellierungen des Bürgerbewusstseins von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen partikularer Interessen und die Formen ihrer Institutionalisierung. Hier geht es um die Frage, wie Lernende beschreiben, rechtfertigen oder kritisieren, wie in der Gesellschaft Macht zum Zweck von Interessensdurchsetzung ausgeübt wird. Sie haben Kenntnisse von gesellschaftlichen Verfahren der Konfliktausübung und Partizipationsformen. Im Sinnbild der Herrschaftslegitimation bildet das Bürgerbewusstsein affirmative und kritische Vorstellungen von staatlichen Strukturen und Institutionen sowie Konzepte von Macht und Herrschaft. Dabei können die Vorstellungen von Demo- und Autokratie je nach Kontext, Thematik und Gruppengröße des Aushandlungsprozesses stark variieren. Für dieses Sinnbild ist die Leitfrage "Wie werden partielle Interessen allgemein verbindlich?". Die Konzepte Interesse, Konflikt, Partizipation, Staatlichkeit und Herrschaft können für diesen Bereich als wesentlich angesehen werden (Lange 2008: 436).

Insgesamt wurden fünf Untersuchungen diesem Sinnbild zugeordnet. Vier davon haben die Vorstellungen von Gymnasiast_innen der Oberstufe erhoben. Wiederum drei davon arbeiten mit Interviews und dem Ansatz der politikdidaktischen Rekonstruktion. Alexander Görs (2013) untersucht in seiner Examensarbeit auf der Basis von zwei Interviews Vorstellungen von Konflikten, Andreas Reimer (2011) erhebt im Rahmen eines Artikels mit drei Interviews das Verständnis von politischer Partizipation und Sven Heidemeyer (2006) zielt mit den für seine Examensarbeit durchgeführten zwei Interviews auf die Erfassung von Vorstellungen über Demokratie. Diese drei Arbeiten befassen sich auf der Mikro-, Meso- bzw. Makroebene mit Vorstellungen über demokratische Verfahren. Dabei ist anzumerken, dass zum einen die Samples nur bedingt aussagekräftig und zum anderen die Fragestellungen teilweise gesellschaftskritische Aspekte nur eingeschränkt in die Entwicklung der Fragestellung mit einbezogen haben.

Einen anderen Zugang zur Erfassung von Lernendenvorstellungen verfolgt Johan Nordensvard (2011/2014). Er hat 52 Gymnasiast_innen Aufsätze zu der Frage verfassen lassen, wie sie sich die Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und öffentliches und privates Leben in 20 Jahren vorstellen. Diese Aufsätze hat er zwei Mal unterschiedlich ausgewertet.

In seinem Aufsatz "How economy conquers politics: Public narratives of young people about citizenship" weist er nach, dass ein zentrales "meta-narrative" der Schüler_innen darin besteht, dass der Staat und die Politik der Zukunft immer stärker von ökonomischen Kräften und Akteuren bestimmt werden wird (Nordensvard 2011: 146). In seinem Aufsatz "Dystopia and disutopia: Hope and hopelessness in German pupils' future narratives" legt er eine andere Fragestellung an das Material an. Ausgehend von der These, dass nicht jede pessimistische Zukunftsvision zu Zynismus, Hoffnungslosigkeit und einer Alternativlosigkeit des gegenwärtigen globalen Kapitalismus führen muss, unterscheidet er zwischen "Dystopia" und "Disutopia". Während "Disutopias" die genannte Haltung befördern, bergen dystopische Zukunftsvisionen aber großes Potenzial für Kritikfähigkeit und die Möglichkeit andere, vom gegenwärtigen Zustand abweichende Gesellschaftsstrukturen vorzustellen. Er stellt dar, wie diese beiden Versionen bei den Schüler_innen ausgeprägt sind. Die dystopischen und implizit gesellschaftskritischen Visionen teilt Nordensvard in die vier Formen (1) totale Macht der globalen Unternehmen, (2) die Abwertung menschlicher Arbeit und des Wohlfahrtsstaats im Techno-Kapitalismus, (3) die mögliche Zerstörung gesellschaftlicher Systeme durch einen verstärkten Klimawandel und ungebändigten Abbau von natürlichen Ressourcen sowie (4) eine radikale Kontrollgesellschaft im Interesse einer reichen Elite (Nordensvard 2014: 454). Dieser Ansatz ist innovativ, da er durch die Abfrage der Zukunftsvorstellungen und die Einteilung in dystopisch und disutopisch alternative Zugänge zur Erfassung und Offenlegung gesellschaftskritischer Impulse von Lernendenvorstellungen ausprobiert. Es kann aber vermutet werden, dass die Erhebungsmethode des Aufsatzes bei anderen Populationen als der gymnasialen Oberstufe weniger erfolgreich verlaufen wird.

Kathleen Raths und Katharina Kalcsics (2011) untersuchen in ihrer Studie "Macht mit Legitimation" die Vorstellungen über "Herrschaft im demokratischen System". Dabei werden Schüler_innen am Anfang der 2. sowie am Anfang der 5. Klasse in Bern befragt. Die Forschungsanlage besteht aus drei Teilstudien. Zunächst wurden in einer explorativen Untersuchung Gruppendiskussionen durchgeführt. Auf der Grundlage der Ergebnisse wurden zum einen 44 Einzelinterviews zum Thema Macht geführt. Zur Vereinfachung des Umgangs mit komplexen Begriffen wurden diese visualisiert und Spielfiguren zu Erläuterungszwecken eingesetzt. Zum anderen füllten 663 Schüler_innen Fragebögen aus, um bestimmte Aspekte auf ihre Verallgemeinerbarkeit bzw. Repräsentativität prüfen zu können. Mit dieser Forschungsanlage und den Samplegrößen steht die Untersuchung auf einer soliden empirischen Basis und stellt damit für die Vorstellungsforschung von Lernenden eine von wenigen positiven Ausnahmen dar. Dabei gelingt es den Autorinnen zu zeigen, dass – entgegen langer dominanter entwicklungspsychologischer und fachdidaktischer Annahmen – auch schon Grundschüler_innen über politische Konzepte verfügen und insofern eine Stärkung der politischen Bildung für den Sachunterricht dringend ge-

boten ist. Theoretischer Ausgangspunkt ist dabei der Macht- und Herrschaftsbegriff von Max Weber, also die Chance zur Durchsetzung der eigenen Interessen und die Institutionalisierung dieser Macht in Herrschaft, verstanden als Macht mit Legitimation. Konkret beziehen sie sich dabei auf das von Sanders formulierte Basiskonzept "Macht" (ebd.: 61). Diese theoretische Festlegung führt dazu, dass bei der Erhebung und der Auswertung der Fokus auf die Frage des Verhältnisses von Regierung und Volk sowie die zentralen Begriffe "Regieren", "Wählen" und "Gewaltenteilung" gelegt wird. In den Vorstellungen der Schüler_innen ist dabei das Konzept der Legimitation durch Wahlen ein zentrales. Während dieses Prinzip in unterschiedlichen Varianten – insbesondere in Bezug auf die Frage, wer die Regierung wählt, ob sie rechenschaftspflichtig ist und inwiefern ihr Handeln durch Gesetze eingeschränkt wird – stark vertreten ist, lassen sich kaum Konzepte in Bezug auf die Gewaltenteilung erkennen. Das groß angelegte Forschungsdesign lässt einen hohen Grad der Verallgemeinerbarkeit zu.

Kritisch anzumerken ist aus unserer Perspektive, dass der angelegte, sehr enge Machtund Politikbegriff den Blick auf die mentalen Strukturierungen verengt. Mit dem Konzept Macht ließen sich weit mehr Verhältnisse bestimmen als das des (Wahl-)Volks zur Regierung. Hinzu kommt, dass sich uns der Eindruck aufzwängt, dass der Analyse der Schüleraussagen der herrschende Status Quo der real existierenden repräsentativen Demokratie als ,heimlicher' Maßstab bzw. Norm zugrunde gelegt wird (vgl. bspw. ebd. 66-67). So erscheint es, als würden die Schüleraussagen danach kategorisiert, inwiefern sie den Anspruch demokratischer Systeme wiedergeben. Die "Wahrheit", die besagt, dass das Volk von der Regierung tatsächlich repräsentiert werde, erscheint vor dem Hintergrund kritischer Demokratietheorien jedoch als zweifelhaft bzw. zumindest weniger eindeutig als es die Autorinnen nahe legen. Für weitere Forschungen in diesem Bereich wäre aus unserer Sicht ein Bezug zu kritischen Demokratietheorien wie beispielsweise von Jacques Rancière wünschenswert und vielversprechend. Weiter gefasste Konzepte von Macht könnten hier ein differenzierteres Bild zeichnen und auch mögliche Modellierungen von Widersprüchen der bürgerlichen Demokratien in den Blick nehmen, deren Repräsentationsmodell oft dem Anspruch eines weit gefassten Demokratiebegriffs nicht genügen kann.

Mit unserer Kritik haben wir schon auf ein großes Forschungsdesiderat hingewiesen: Unsere Kenntnis des Bürgerbewusstseins im Bereich Herrschaftslegitimation braucht einen differenzierten, kritischen und einen die Widersprüche in demokratischen Prozessen wahrnehmenden Blick, um das Bürgerbewusstsein adäquat rekonstruieren zu können. In den aufgefundenen Studien lassen sich bisher nur erste Ansätze feststellen. Aus dem Anspruch politischer Bildung Handlungsfähigkeit zu fördern, ergibt sich eine besondere Notwendigkeit subjektive Vorstellungen von Macht, Herrschaft und Partizipation in den Blick zu nehmen.

3.6 Naturverhältnis

Das Naturverhältnis ist in der bisherigen Konzeption keines der fünf zentralen Sinnbilder des Bürgerbewusstseins. Dennoch wird es hier als ein eigener Bereich aufgeführt, da diese Studien keinem anderen Sinnbild einfach zu subsumieren sind. Der hier provisorisch eingeführte Sinnbildbereich stellt die Frage nach dem gesellschaftlichen Naturverhältnis. Wie denken Lernende den Umgang mit Natur? Wie stehen sie zu Umweltproblemen, Energiefragen und Klimawandel? Der Lernmodus ist hier das nachhaltige Lernen.

Für die Aufnahme in diese Bestandsaufnahme wird danach gefragt, ob der Schwerpunkt der jeweiligen Studie naturwissenschaftliche oder gesellschaftliche Vorstellungen in den Vordergrund rückt. So gibt es eine ganze Reihe von Studien, die zwar für die Frage der Lernendenvorstellungen über das Naturverhältnis indirekt wichtige Hinweise geben, allerdings in erster Linie auf die Erforschung der naturwissenschaftlichen Konzepte zielen. Da das Konzept der didaktischen Rekonstruktion in den Naturwissenschaften entwickelt und schon länger angewandt wurde, finden sich hier zahlreiche Studien. Um einen kleinen Eindruck in mögliche Fragestellungen der naturwissenschaftlichen Lernendenvorstellungsforschung zu erhalten, seien hier exemplarisch die drei Studien aufgeführt: "Den Klimawandel verstehen. Eine didaktische Rekonstruktion der globalen Erwärmung" (Niebert 2010), "Alltagstheorien zu den Ursachen und Folgen des globalen Klimawandels. Erhebung und Analyse von Schülervorstellungen aus geographiedidaktischer Perspektive" (Schuler 2011) und "Nachhaltige Ernährung verstehen. Ein Beitrag zur didaktischen Rekonstruktion der Bildung für nachhaltige Entwicklung" (Gralher 2015). Diese primär naturwissenschaftlich ausgerichteten Studien wurden aber aus dem genannten Grund unberücksichtigt gelassen.

Insgesamt ließen sich drei Studien vorfinden, die Lernendenvorstellungen über das gesellschaftliche Naturverhältnis in den Mittelpunkt stellen. Alle drei untersuchten die mentalen Modellierungen von Gymnasiast_innen. Julian Bette (2011) setzt sich in seiner Magisterarbeit mit "Schülervorstellungen und fachliche(n) Vorstellungen zur 'Geographie' und ihren zentralen Konzepten" auseinander. Seine explorativen Studie basiert auf sechs Interviews. André Bloemen (2009) untersucht in seiner Masterarbeit die "Fachliche(n) Vorstellungen und Schülervorstellungen zum Thema Nachhaltigkeit". Seine Aussagen basieren dabei auf drei Interviews. Hendrik Banneke und Jörg Teltemann (2011) gehen auf der Grundlage von zwei Interviews der Frage von "Schülervorstellungen über ökologische Nachhaltigkeit" nach. Die Aussagekraft dieser Studien ist dabei – auch für explorative Erschließung des Bereichs als begrenzt anzusehen, da zum einen die Samples sehr klein und zum anderen auch die Fragestellungen teilweise sehr eng gefasst sind, was vermutlich auch den Formaten der Studienabschlussarbeiten bzw. einem unabhängig von einer größer angelegten Forschung verfassten Artikel geschuldet ist. Im Bereich des Naturverhältnisses ist der Forschungsbedarf dementsprechend groß. Wünschenswert wären

hier auch Kooperationsprojekte zwischen politischer bzw. gesellschaftswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Didaktik, wobei die Geographie hier eine Scharnierfunktion übernehmen könnte.

4. Fazit und Ausblick

Im Rahmen dieses Artikels ist es gelungen, einen Überblick über die empirische Erforschung von Lernendenvorstellungen zu gesellschaftspolitischen Gegenständen zu geben.⁴ Eine solche Sammlung kann zum einen sowohl Forschenden als auch Praktiker_innen der politischen Bildung eine Hilfe sein. Praktiker_innen können so durch einen kurzen Blick feststellen, ob es empirische Grundlagen gibt, die ihnen bei der Konzeption oder Durchführung eines Lehrarrangements helfen können. Forschenden verschafft sie einen Überblick darüber, was wir als empirische Bildungswissenschaftler_innen über Lernendenvorstellungen wissen. Die Kartographie des empirischen Wissens stellt einen Ausgangspunkt dar, Leerstellen und respektive Forschungsdesiderate für weitere Projekte auszumachen. Dabei spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, die wir teilweise auch grafisch umgesetzt haben. Teilweise wird Skepsis bezüglich der Aussagekraft der Lernendenvorstellungsforschung angemeldet. So merkt beispielsweise Andreas Eis an, dass bisherige Erhebungen meist eher den "Charakter von Pretests" haben, da die Erhebung der Lernendenvorstellungen meist nur "auf wenigen Einzelinterviews" und teilweise auch die fachliche Klärung nur "auf wenigen" und ungenügend analysierten Texten basierten (Eis 2015: 9). Der explorative Charakter vieler Studien, Dissertationen und Abschlussarbeiten ist unbestritten. Genau diesem Umstand sind wir über die (grafische) Berücksichtigung der Samplegröße gerecht geworden. Neben der gegenstandsbezogenen Kartographie enthält unsere Sammlung so auch Antworten auf die Fragen, wie intensiv welche Lernpopulationen bisher untersucht wurden. Bereits ein erster Blick auf die Grafik zeigt, dass Grundschüler_innen und Gymnasiast_innen verhältnismäßig mehr bildungswissenschaftliche Aufmerksamkeit erhalten. Ein Aspekt, den wir hier nicht grafisch haben hervorheben können, ist der der spezifisch auf Inklusion zielenden Forschung. In Bezug auf die sogenannte Behinderung kann in diesem Forschungsfeld nur auf die eine Arbeit von Simone Seitz (2005) verwiesen werden. Hier besteht großer Nachholbedarf, da im Zuge der bereits teilweise in der Schule stattfindenden Umsetzung des Inklusionsanspruchs

An dieser Stelle wollen wir auch auf die in Entstehung begriffene Datenbank der "Transferstelle für politische Bildung" hinweisen, die empirische Arbeiten für Bildungswissenschaftler_innen und politische Bildner_innen sammeln und zugänglich machen will. (http://transfer-politische-bildung.de/)

die Lehrrealität die Bildungswissenschaft weit überholt hat und erstere in der Regel ohne wissenschaftliche Grundlage Unterricht gestalten muss.

Wir haben uns im Rahmen dieses Artikels auf die didaktisch motivierte Vorstellungsforschung konzentriert. Dabei muss die empirische Bildungswissenschaft natürlich auch andere Aspekte einbeziehen. Die Vorstellungsforschung von Lernenden muss natürlich auch mit anderen Bereichen, wie etwa der interpretativen Unterrichtsforschung und der Professionsforschung in Beziehung gesetzt werden. Hier ist Kuhn zuzustimmen, der für einen flächendeckenden Forschungsverbund plädiert, der arbeitsteilig und pluralistisch strukturiert sein sollte (Kuhn 2009). Dabei bedarf die Erforschung von Lernendenvorstellungen aus unserer Perspektive große Aufmerksamkeit, denn nur das Wissen über die subjektiven Modellierungen der Lernenden kann als Ausgangspunkt für eine politische Bildung dienen, die ihr Leitziel der Stärkung von Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Handlungsmacht auch tatsächlich realisiert.

Literatur

- Achour, Sabine 2013: Bürger muslimischen Glaubens. Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam. Schwalbach/ Ts.
- Aprea, Carmela / Sappa, Viviana 2014: Variations of Young Germans'Informal Conceptions of Financial and Economic Crises Phenomena. Journal of Social Science Education (JSSE), Jg. 13, 3/2014, S. 57-67.
- Aprea, Carmela, 2013: Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen: Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts- und Finanzkrise. In: Retzmann, Thomas 2013: Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde. Schwalbach/Ts., S. 100-112.
- Carmela APREA 2012: Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen: Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. In: bwp@ Ausgabe 22, 2012, http://www.bwpat.de/ausgabe22/aprea_bwpat22.pdf.
- Banneke, Hendrik / Teltemann, Jörg 2011: Schülervorstellungen über ökologische Nachhaltigkeit. In: Lange / Fischer 2011, S. 199-216.
- Barricelli, Michele 2005: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- Baumgardt, Iris 2012: Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Baltmannsweiler.
- Baumgardt, Iris 2011: Berufsvorstellungen von Grundschulkindern: Wünsche und Motive im Berufsorientierungsprozess. In: Lange / Fischer 2011, S. 179-198.
- Becher, Andrea 2009: Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education. Oldenburg.
- Becher, Andrea 2008: Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren Konsequenzen aus einer qualitativ-empirischen Studie zu Vorstellungen von Kindern. In: Widerstreit Sachunterricht, Jg. 6, 2/2008.
- Behrmann, Günter C. / Grammes, Tilman / Reinhardt, Sibylle 2004: Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, in: Heinz-Elmar Tenorth: Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Weinheim, S. 322-406.
- Bergau, Sylke 2006: Konzepte von Sklaverei aus Schülersicht und im Schulgeschichtsbuch. In: Handro, Saskia / Schönemann, Bernd 2006: Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Berlin, S. 121-136.
- Bette, Julian 2011: Schülervorstellungen und fachliche Vorstellungen zur "Geographie" und ihren zentralen Konzepten. Münster.
- Birke, Franziska / Seeber, Günther, 2012: Lohnunterschiede im Schülerverständnis: eine phänomenographische Untersuchung. In: Retzmann, Thomas 2012, Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung in der ökonomischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 223-237.
- Bloemen, André 2009: Fachliche Vorstellungen und Schülervorstellungen zum Thema Nachhaltigkeit. Oldenburg.
- Böhmer, Nicole/ Cebulla, Björn 2011: Arbeitsmarktvorstellungen von Schülern. In Lange / Fischer 2011, S. 163-178.
- Dück, Anna 2013: Schülervorstellungen zu historischem Wandel: Eine empirische Untersuchung.
- Eis, Andreas 2015: "Politische Bildung untersucht, wie Macht- und Herrschaftsansprüche in den Subjekten und in den gesellschaftlichen Verhältnissen wirksam werden." In: Pohl, Kerstin 2015: Positionen der politischen Bildung, 2. Vollständig überarbeitete Auflage, Schwalbach/ Ts.
- Fischer, Andreas / Zurstraßen, Bettina 2014: Sozioökonomische Bildung. Bonn.
- Fischer, Sebastian / Fischer, Florian / Kleinschmidt, Malte / Lange, Dirk 2015: Globalisierung und Politische Bildung Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung. Wiesbaden (im Erscheinen).

- Fischer, Sebastian / Lange, Dirk 2014: Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang 2014: Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 90-101.
- Fischer, Sebastian 2013: Rechtsextremismus Was denken Schüler darüber? Untersuchung von Schülervorstellungen als Grundlage einer nachhaltigen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Friebel, Stephan / Kirchner, Vera / Loerwald, Dirk 2014: Schülervorstellungen zum regionalen Wirtschaftsraum. Forschungsdesign und ausgewählte Ergebnisse einer Pilotstudie in der Sekundarstufe I. In: Retzmann, Thomas 2014: Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Schwalbach/Ts., S. 265-277.
- Gessner, Susann 2014: Politikunterricht als Möglichkeitsraum. Perspektiven auf schulische politische Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Schwalbach/Ts.
- Gläser, Eva 2002: Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn.
- Glumpler, Edith 1996: Kleine Mädchen wollen mehr als die Hälfte Berufswünsche von Mädchen und Jungen. In: Pfister, Gertrud / Valtin, Renate: Mädchen stärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt/Main, S. 51-66.
- GPJE/Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Entwurf, Schwalbach/Ts.
- GPJE 2002: Politische Bildung als Wissenschaft. Schwalbach/Ts.
- Görs, Alexander 2013: Konfliktforschung im Klassenzimmer. Marburg.
- Grahler, Maleika 2015: Nachhaltige Ernährung verstehen. Ein Beitrag zur didaktischen Rekonstruktion der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Baltmannsweiler.
- Günther-Arndt, Hilke 2006: Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In: Dies. und Sauer, Michael 2006: Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin, S. 251-277.
- Günther-Arndt, Hilke 2003: Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Dies. 2003: Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 23-47.
- Guthmann, Thomas 2014: "Sagt nicht sowas!" Lernen im homogenisiert-fragmentierten Raum der Nation. Eine qualitative Untersuchung bei aktiven Schüler/innen gegen Rassismus und Rechtsextremismus, Immenhausen bei Kassel.
- Haarmann, Moritz-Peter / Lange, Dirk 2011: Gestaltbare oder gestaltende Wirtschaft? Zum Bürgerbewusstsein von Schülerinnen und Schülern über die Ursachen der Finanzkrise. In: Kübler, Daniel / Koch, Philippe 2011: Finanzkrise und Demokratie Herausforderung für Politik, Recht und Bildung. Zürich, S. 61-74.
- Heidemeyer, Sven 2006: Schülervorstellungen und politikwissenschaftliche Vorstellungen über Demokratie. Oldenburg.
- Heldt, Inken 2015: Schülervorstellungen von Menschenrechten. Schwalbach/Ts. (Im Erscheinen)
- Hempel, Marlies 1995: "Ich möchte mein Geld selbst verdienen und ich möchte einen Mann, der das versteht!". In: Hartmann, Jutta / Hempel, Marlies 1995: Lebensplanung und Berufsorientierung ein Thema für die Grundschule? Potsdam, S. 29-35.
- Himmelmann, Gerhard 2001: Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach/Ts.
- Jenisch, Achim 2004: Erhebung von Schülervorstellungen zu historischem Wandel und curriculare Konsequenzen. In: Handro, Saskia / Schönemann, Bernd 2004: Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden Analysen Perspektiven. Münster, S. 265-276.
- Kaiser, Astrid 2003: Zukunftsbilder von Kindern der Welt. Vergleich der Zukunftsvorstellungen von Kindern aus Japan, Deutschland und Chile. Baltmannsweiler.
- Kaiser, Astrid 1996: Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen für sozialwissenschaftlichen Unterricht. Oldenburg.
- Klee, Andreas / Lutter, Andreas 2010: "Greedy Buyers, Amoral Speculators and Lacking State Control" – Pupils' Conceptions of the Crisis and their Relevance for Political and Economic

- Learning. Journal of Social Science Education (JSSE), Jg. 9, 1/2010, S. 59-65.
- Kölzer, Carolin 2014: »Hauptsache ein Job später« Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund. Bielefeld.
- Kuhn, Hans-Werner 2009: Politikdidaktische Hermeneutik. Potentiale empirischer Unterrichtsforschung. In: Oberreuter, Heinrich: Standortbestimmung Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 195-215.
- Lange, Dirk / Fischer, Sebastian (Hg.) 2011: Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Lange, Dirk 2011: Bürgerbewusstsein empirisch Gegenstand und Methoden fachdidaktischer Forschung zur Politischen Bildung. In: Lange / Fischer 2011, S. 12-21.
- Lange, Dirk 2008: Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: Gesellschaft Wirtschaft Politik (GWP), 3/2008, S. 431-439.
- Lange, Kristina 2012: Macht und Ohnmacht? Schülervorstellungen und Einstellungen zu Gesellschaftsordnungen und zur sozialen Ungleichheit. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 3, 1/2012, S. 33-53.
- Lange, Kristina 2011: Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung. Berlin.
- Leiprecht, Rudolf 2001: Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster.
- Lenk, Lars-Uwe 2011: Schülervorstellungen von sozialer Gerechtigkeit. In: Lange / Fischer 2011, S. 149-162.
- Lutter, Andreas 2011: Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen. Wiesbaden.
- Marton, Ference / Ponk, Wing Yan 2005: On the unit of description in phenomenography. In: Higher Education Research & Development, Jg. 24, 4/2005, S. 335-348.
- Massing, Peter / Weißeno, Georg 1995: Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen.
- Mathis, Christian 2015: Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden. Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel. Oldenburg.
- Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus 2010: BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Weinheim.
- Menke, Tina 2009: Schülervorstellungen und sozialwissenschaftliche Vorstellungen über die DDR. Ein Beitrag zur politikdidaktischen Rekonstruktion. Marburg.
- Möller, Lucca / Hedtke, Reinhold 2011: Wem gehört die ökonomische Bildung? Notizen zur Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Bielefeld.
- Niebert, Kai 2010: Den Klimawandel verstehen. Eine didaktische Rekonstruktion der globalen Erwärmung. Oldenburg.
- Nordensvard, Johan 2014: Dystopia and disutopia: Hope and hopelessness in German pupils' future narratives. Journal for Educational Change, Journal of Educational Change (JEC), Jg. 15, 4/2014, S. 443-465.
- Nordensvard, Johan 2011: How economy conquers politics: Public narratives of young people about citizenship. In: Lange / Fischer 2011, S. 135-148.
- Raths, Kathleen / Kalcsics, Katharina 2011: Macht mit Legitimation Vorstellungen von Kindern über Herrschaft im demokratischen System, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 2, 2/2011, S. 58-81.
- Reimer, Andreas 2011: Schülervorstellungen zu politischer Partizipation. In: Lange / Fischer 2011, S. 238-256.
- Rüsen, Jörn / Fröhlich, Klaus / Horstkötter, Hubert / Schmidt, Hans Günter 1991: Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Abiturienten im Ruhrgebiet. In: von Borries, Bodo / Pandel, Hans-Jürgen / Rüsen, Jörn 1991: Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler, S. 221-344.

- Rüsen, Jörn 1994: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln.
- Scharathow, Wiebke / Melter, Claus/ Leiprecht, Rudolf/ Mecheril, Paul 2011: Rassismuskritik. In: Melter, Claus/ Mecheril, Paul 2011: Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. Schwalbach/Ts., S. 10-13.
- Schelle, Carla 1995: Schülerdiskurse über Gesellschaft. "Wenn du ein Ausländer wärst". Untersuchung zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts.
- Schreder, Gabriele 2007: Lernertypen im Politikunterricht. In: Reinhard, Volker: Forschung und Bildungsbedingungen. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler, S. 81-89.
- Schuler, Stephan 2011: Alltagstheorien zu den Ursachen und Folgen des globalen Klimawandels. Erhebung und Analyse von Schülervorstellungen aus geographiedidaktischer Perspektive. Berlin, Bochum.
- Seitz, Simone 2005: Zeit für inklusiven Sachunterricht. Oldenburg.
- Speer, Sandra / Seeber, Günther 2012: Financial Understanding: A phenomenographic Access to Students' Concepts of Credits. Journal of Social Science Education (JSSE), Jg. 12, 2/2012, S. 42-52.
- Stöckle, Friederike 2011: "Die armen kleinen Bäuerlein …" Schülervorstellungen zu mittelalterlichen Herrschaftsformen. Ein Beitrag zur Didaktischen Rekonstruktion. Oldenburg.
- Weber, Birgit / Heuel, Andrea / Wanasek, Torsten 2002: Unternehmerbilder in den Köpfen von Grundschulkindern – Ergebnisse einer Befragung. In: Weber, Birgit 2022: Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerausbildung. Bergisch Gladbach, S. 247-263.
- Weide, Maria 2012: Mode ist doch nicht so wichtig!...? Vorstellungen von GrundschülerInnen zu Mode, Bekleidung und dem modischen Wandel. Oldenburg.
- Weißeno, Georg 1989: Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung. Frankfurt/M.

Tabelle: Übersicht der Studien

	Titel	Autor(Innen)	Jahr	Population	Methode; Sample; Theorie	Art der Studie	Zugeordnetes Sinnbild
1.	Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen: Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts- und Finanzkrise	Aprea, Carmela	2013	Berufsschüler_innen Realschüler_innen	Interviews (56) Berufsfachschule Wirtschaft (27) Realschule (29), 9. Klasse BW. Phänomenographie	Studie oder Diss?	Bedürfnisbe- friedigung
2.	Schülervorstellungen über ökologische Nachhaltigkeit	Banneke, Hendrik / Teltemann, Jörg	2011	Gymnasiast_innen	Interviews (2) 11. und 12. Klasse	Artikel aus Lange/ Fischer 2011	Naturverhältnis
3.	Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern	Baumgardt, Iris	2012	Grundschüler_innen	Aufsätze (436), Interviews (8) 3.+4. Klasse Didaktische Rekonstruktion	Dissertation (Kaiser)	Bedürfnisbe- friedigung
4.	Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education	Becher, Andrea	2009	Grundschüler_innen	Interviews, Einzel- und Gruppen- (12) 3. und 4. Klasse (Nds.) Sachunterricht, didaktische Rekonstruktion	Dissertation (Kaiser)	Gesellschafts- wandel
5.	Konzepte von Sklaverei aus Schülersicht	Bergau, Sylke	2006	Gymnasiast_innen	Interviews (12), 9. Klasse	Dissertation	Gesellschafts- wandel
6.	Schülervorstellungen und fachliche Vorstellungen zur "Geographie" und ihren zentralen Konzepten Eine empirische und hermeneutische Untersuchung	Bette, Julian	2011	Gymnasiast_innen	Interviews (6) Didaktische Rekonstruktion	Magisterarbeit	Naturverhältnis
7.	Lohnunterschiede im Schülerverständnis: eine phänomenographische Untersuchung	Birke, Franziska / Seeber, Günther	2012	Gymnasiast_innen Realschüler_innen	Interviews 15 Gym (12. Klasse), 37 RS (10. Klasse BW. + Rheinland-Pfalz Phänomenographie	Studie	Bedürfnisbe- friedigung
8.	Fachliche Vorstellungen und Schülervorstellungen zum Thema Nachhaltigkeit: ein Beiftrag zur politikdidaktischen Rekonstruktion	Bloemen, André	2009	Fachgymnasiast_ innen	Interviews (+Karikatur) (3) Politikdidaktische Rekonstruktion Fachgymnasium	Masterarbeit	Naturverhältnis
9.	Arbeitsmarktvorstellungen von Schülern	Böhmer, Nicole/ Cebulla, Björn	2011	Gymnasiast_innen	Interviews (5) 13. Klasse	Artikel aus Lange/ Fischer 2011	Bedürfnisbe- friedigung

10.	Schülervorstellungen zu historischem Wandel: Eine empirische Untersuchung	Dück, Anna	2013	Grundschüler_innen	Interviews (5) 4. Klasse	Examensarbeit?	Gesellschafts- wandel
11.	Rechtsextremismus – Was denken Schüler darüber? Untersuchung von Schülervorstellun- gen als Grundlage nachhaltiger Bildung	Fischer, Sebastian	2013	Gymnasiast_innen	Fragebögen (83), Zeichnung (83), Interviews (9) 9. Klasse Gymnasium (Oldenburg) In Anlehnung an didaktische Rekonstruktion?	Dissertation (Lange)	Vergesellschaf- tung
12.	Globalisierung und politische Bildung. Eine vergleichende Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung durch Schülerinnen in unterschiedlicher sozialer Lage	Fischer, Sebastian / Fischer, Florian / Kleinschmidt, Malte / Lange, Dirk	2015	Hauptschüler_innen Gymnasiast_innen	Fragebögen (HS: 101, Gym: 109); Interviews (HS: 21, Gym: 23) SchülerInnen, 9. Klasse, Haupt- schule und Gymnasium (Hannover) (Vergleich) Soziale Repräsentation	Forschungsstudie	Bedürfnis- befriedigung Vergesellschaf- tung
13.	Schülervorstellungen zum regionalen Wirtschaftsraum. Forschungsdesign und ausgewählte Ergebnisse einer Pilotstudie in der Sekundarstufe I	Friebel, Stephan /Kichner, Vera/ Loerwald, Dirk	2014	Gymnasiast_innen Oberschüler_innen	Einzelinterviews (16) (Zuhilfenahme von Gedankenexperiment, Mind-Map, Begriffskarten, Bilder)	"Pilotstudie"	Bedürfnisbe- friedigung
14.	Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien	Gläser, Eva	2002	Grundschüler_innen +	Interviews (16) 25. Klasse Grounded Theory		Bedürfnisbe- friedigung
15.	Konfliktforschung im Klassenzimmer. Was Schüler und Wissenschaftler unter Konflikten verstehen	Görs, Alexander	2013	Gymnasiast_innen	Interviews (2) ? 12. Klasse (Nds.) Politikdidaktische Rekonstruktion	Examensarbeit	Herrschaftsle- gitimation
16.	Gestaltbare oder gestaltende Wirtschaft? Zum Bürgerbewusstsein von Schülerinnen und Schülern über die Ursachen der Finanzkrise	Haarmann, Moritz-Peter / Lange, Dirk	2011	Schüler_innen einer Kooperativen Gesamtschule (Nds.)	Erste Erhebung: Zeichnung, Mindoder Concept-Map, Aufsatz, Stichpunkte (46) Zweite: Interviews (5) Didaktische Rekonstruktion		Bedürfnisbe- friedigung
17.	Schülervorstellungen und politikwissen- schaftliche Vorstellungen über Demo- kratie. Ein Beitrag zur Politikdidaktischen Rekonstruktion	Heidemeyer, Sven	2006	Wirtschaftsgymnasi- ast_innen	Interviews (2) Didaktische Rekonstruktion	Examensarbeit	Herrschaftsle- gitimation
18.	Menschenrechte in Schülervorstellungen	Heldt, Inken	2015, i. E.	Gymnasiast_innen	Fragebogen (342) + Interviews (11) 9. Klasse Didaktische Rekonstruktion	Dissertation (Lange) (noch nicht publiziert)	Wertbegrün- dung
19.	Wie erklären Jugendliche historischen Wandel? Eine empirische Untersuchung zu Schülervorstellungen	Jenisch, Achim	2004	Hauptschüler_innen Realschüler_innen Gymnasiast_innen	Interviews (12) Oldenburg, Heidelberg Didaktische Rekonstruktion	Dissertation (Günther-Arndt?)	Gesellschafts- wandel

20.	Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht	Kaiser, Astrid	1996 [1984]	Grundschüler_innen	215 Schüler_innen aus 10 Klassen (3. und 4. Klasse) für "Traumfabrik", die anderen Teiluntersuchungen mit rund 80 Kindern Bilder, Handlungsaufgaben oder Problemszenen in der Schule durch teilnehmende Beobachtung protokolliert und mit qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.	Studie	Bedürfnisbe- friedigung
21.	Macht mit Legitimation – Vorstellungen von Kindern über Herrschaft im demokratischen System	Kalcsics, Katha- rina / Raths, Kathleen	2011	Grundschüler_innen	Explorativ: Gruppendiskussion zu Politik Vertiefende Einzelinterviews zu Macht (44) Fragebogen (663) Anfang der 2. und 5. Klasse	Forschungsprojekt "Was Kinder unter Politik verstehen" (Bern)	Herrschaftsle- gitimation
22.	"Greedy Buyers, Amoral Speculators and Lacking State Control" – Pupils' Conceptions of the Crisis and their Relevance for Political and Economic Learning	Klee, Andreas / Lutter, Andreas	2010	Gymnasiast_innen	Gruppeninterviews /6 Gruppen à 3-5) Bremen, 11. Klasse	Studie	Bedürfnisbe- friedigung
23.	»Hauptsache ein Job später« Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund	Kölzer, Carolin	2014	Hauptschüler_innen	Sampling durch Fragebögen (62), Interviews (24) 4 Achte Klassen, 1 neunte, Haupt- schule (NRW)	Dissertation (Weber/Hedtke)	Bedürfnisbe- friedigung
24.	Macht und Ohnmacht? Schülervorstellungen und Einstellungen zu Gesellschaftsordnungen und zur sozialen Ungleichheit	Lange, Kristina	2012	Gymnasiast_innen	Concept Mapping, nachträgliches lautes Denken, lautes Denken, Gruppendiskussion (3 à 5-6 Schüler_innen), Einzelintreviews (5) Dokumentarische Methode Bildimpuls: 2 Ständebilder 9. Klasse	Artikel (Monogra- phie / Dissertation zur Bedeutung von Bildern)	Gesellschafts- wandel
25.	Schülervorstellungen von sozialer Gerechtigkeit	Lenk, Lars-Uwe	2011	Realschüler_innen	Interview (1) 8. + 9. Klasse	Artikel in Lange/ Fischer 2011	Wertbegrün- dung
26.	Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen	Lutter, Andreas	2011	Gesamtschüler_innen der Oberstufe	Interviews (6) SchülerInnen, 11. und 12. Klasse, Gesamtschule (NRW, NDS.) Politikdidaktische Rekonstruktion	Dissertation (Lange)	Vergesellschaf- tung

27.	Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden. Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel	Mathis, Christian	2015	Kantonsschule (=> Gymnasium)	Schweiz 9. Klasse Deutsch und französischsprachig, je Sprachgruppe: 4 Gruppendiskussionen und mindestens 4 Einzelinterviews (22 Schüler_innen insgesamt)	Dissertation (Günther-Arndt; von Reeken)	Gesellschafts- wandel
28.	Schülervorstellungen und sozialwissen- schaftliche Vorstellungen über die DDR. Ein Beitrag zur politikdidaktischen Rekonstruktion	Menke, Tina	2009	Gymnasiast_innen	Interviews (2), Kreativaufgabe (Bild und Kommentar) (48) 12. + 13. Politikdidaktische Rekonstruktion	Diplomarbeit	Gesellschafts- wandel
29.	How economy conquers politics: Public narratives of young people about citizenship	Nordensvard, Johan	2011	Gymnasiast_innen	Aufsätze (52) 12. und 13. Klasse	Studie	Herrschaftsle- gitimation
30.	Schülervorstellungen zu politischer Partizipation	Reimer, Andreas	2011	Fachgymnasium	Interviews (5/3) 11. Klasse Politikdidaktische Rekonstruktion	Artikel in Lange/ Fischer 2011	Herrschaftsle- gitimation
31.	Zeit für inklusiven Sachunterricht	Seitz, Simone	2005	Grundschüler_innen	Unterrichtsbeobachtung, 23 Schüler_innen einer zweiten Klasse, davon sechs die laut Gutachten einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugesprochen wird. Didaktische Rekonstruktion	Dissertation (Kaiser)	Gesellschafts- wandel
32.	Financial Understanding: A phenomeno- graphic Access to Students' Concepts of Credits	Speer, Sandra / Seeber, Günther	2012	Gymnasiast_innen (+ Studierende)	Interviews (Fallbesprechungen) (focus groups of 6 to 9 students) 2 Gruppen 9. Klasse, 3 Gruppen 10. Klasse, 8 Gruppen Uni-Studierende Phänomenographie	Studie	Bedürfnisbe- friedigung
33.	"Die armen kleinen Bäuerlein …" Schülervorstellungen zu mittelalterlichen Herrschaftsformen. Ein Beitrag zur Didaktischen Rekonstruktion	Stöckle, Friederike	2011	Haupt-, Realschüler_innen Gymnasiast_innen	Schülerzeichnungen (6), Einzel,- und Partnerinterviews (12 Schüler_innen) Strukturlegetechnik 15 Jahre, 9. Klasse Nds. + BW. Didaktische Rekonstruktion	Dissertation (von Reeken)	Gesellschafts- wandel
34.	Unternehmerbilder in den Köpfen von Grundschulkindern – Ergebnisse einer Befragung –	Weber, Birgit / Heuel, Andrea / Wanasek, Torsten	2002	Grundschüler_innen	Fragebögen (49) 26 2. Klasse; 23 4. Klasse	Studie	Bedürfnisbe- friedigung
35.	Mode ist doch nicht so wichtig !? Vorstellungen von GrundschülerInnen zu Mode, Bekleidung und dem modischen Wandel	Weide, Maria	2012	Grundschüler_innen	Unterrichtsbeobachtung, Rollenspiele als erweitertes Beobachtungsverfahren (eine Klasse mit 16), Einzelinterviews (8), 4. Klasse	Dissertation (Kaiser)	Gesellschafts- wandel

Mit diesen Feststellungen ist für die Kritik der Gewalt mehr, und

Anwendung gewaltsamer Mittel zu gerechten freilich auch anderes, als es vielleicht den Anschein hat gegeben.

bst als eines Prinzips, sondern eines für die Fälle

Nach seiner Anschauung (die dem Terrorismus in

Die Ausschaltung dies Die Sphäre dieser Verhältnisse wir

»Recht«, seinen Körper auf das erstrebte Ziel hinzubewegen.

walt Mittel, so könnte ein Maßstab für ihre Kritik ohne weiteres gegeben ers

Begriffe Recht und Gerechtigkeit immer wirksame Ursache erst dann, wenn wie der Month eines im

so wenig ein Problem, wie der Mensch eines im

nächst den ersten von ihnen angeht, so ist klar, charakterisiert eine gr

vielleicht als ihr hervorste

Mittel zu gerechten oder ungerechten Zwecken sei.

nige von Zweck und Mittel ist.

ISBN 978-3-9818027-0-.

ese Frage bedarf zu ihrer Entscheidung denn doch eines näheren Kriteriums, eine Rechtmäßigkeit das der Mittel.

nes solchen vernunftgemäßen Vertrages jede beliebige Gewalt