

Empirische Forschung in den  
gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken

Katrin Hahn-Laudenberg

# Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern

Erfassung von Veränderungen  
politischen Wissens mit Concept-Maps



Springer VS

---

# **Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken**

## **Herausgegeben von**

R. Nickolaus, Stuttgart, Deutschland

M. Oberle, Göttingen, Deutschland

S. Seeber, Göttingen, Deutschland

G. Weißenö, Karlsruhe, Deutschland

Die Fachdidaktiken für das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld (Geographie, Geschichte, Politik/Sozialkunde, Berufs- und Wirtschaftspädagogik) haben einen festen Platz in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Die Entwicklungen in der Lehr-Lern-Forschung haben umfassendere Forschungsansätze und ein neues Methodenspektrum eröffnet. Die fachdidaktische Forschung bietet neue Möglichkeiten einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit. „Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken“ nimmt dies auf, fördert einschlägig gute und interessante Forschungsarbeiten und regt den gegenseitigen Austausch an. Die Buchreihe will zur theoretischen und empirischen Entfaltung der Fächer sowie ihres Methodenspektrums beitragen.

Die Buchreihe publiziert herausragende quantitative und qualitative Forschungsergebnisse aus den Fachdidaktiken. Die Manuskripte werden einem Auswahlverfahren durch den Herausgeberkreis und den wissenschaftlichen Beirat unterzogen (peer review). In der Reihe erscheinen Sammelbände und qualitätsvolle Dissertationen.

Dem wissenschaftlichen Beirat der Reihe gehören an: Hermann Josef Abs (Duisburg-Essen), Horst Biedermann (St. Gallen), Nicola Brauch (Bochum), Michael Hemmer (Münster), Rainer Lehmann (Berlin), Sabine Manzel (Duisburg-Essen), Gerhard Minnameier (Frankfurt), Fritz Oser (Fribourg), Dagmar Richter (Braunschweig), Eveline Wuttke (Frankfurt), Beatrice Ziegler (Aarau).

Weitere Bände in dieser Reihe <http://www.springer.com/series/15229>

---

Katrin Hahn-Laudenberg

# Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern

Erfassung von Veränderungen  
politischen Wissens mit Concept-Maps

Katrin Hahn-Laudenberg  
Essen, Deutschland

Karlsruhe, Pädagogische Hochschule, Dissertation, 2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Georg Weißenro  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Till Pfeiffer

Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken  
ISBN 978-3-658-18391-2      ISBN 978-3-658-18392-9 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-18392-9

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

# Zum Dank

Die Fertigstellung dieser Arbeit wurde erst durch die Unterstützung einer Vielzahl von Personen ermöglicht, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte. Prof. Dr. Georg Weißenö hat als Doktorvater alle Phasen der Arbeit intensiv und immer konstruktiv begleitet. Durch die inhaltlichen Diskussionen mit ihm entstanden oft die entscheidenden Weiterentwicklungen. Prof. Dr. Till Pfeiffer hat dankenswerter Weise die Verantwortung des Zweitgutachters übernommen und die Arbeit aus psychologischer Perspektive begleitet.

Prof. Dr. Monika Oberle, Valentin Eck und Dr. Anke Götzmann wirkten an der Konstruktion des Fragebogens und der Entwicklung des Concept-Maps mit und gaben dabei wertvolle Hinweise. Sie sowie Dr. Barbara Landwehr und Dr. Eva Weschenfelder diskutierten mit mir die neusten Entwicklungen in der quantitativen Bildungsforschung und berieten mich, wenn Fragen zur Datenauswertung auftraten.

Bei der Datenerhebung konnte ich mir der zuverlässigen Unterstützung der studentischen Hilfskräfte an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe sicher sein. Besonders hervorheben möchte ich dabei Christian Scholl, der mit unermüdlichem Einsatz und vielen aufmunternden Worten an der Untersuchungsdurchführung sowie der Eingabe der Daten beteiligt war.

Prof. Dr. Dirk Ifenthaler hat für die Berechnung der Concept-Map-Maße das Programm HIMATT weiterentwickelt und angepasst. Ohne seinen Einsatz wäre die quantitative Analyse des Concept-Mappings in dieser Form nicht durchführbar gewesen. Darüber hinaus beriet er mich bei der Entwicklung des Misskonzeptteils im Posttest. Johannes Laudenberg ermöglichte, als ich sehr spät Abweichungen bei den Propositional-Matching-Maßen entdeckte, mit einem selbst entwickelten Programm die erneute Auszählung der übereinstimmenden Begriffspaare und rettete so die quantitative Auswertung des Concept-Mappings.

Zahlreiche Professor/-innen, wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen und Dozent/-innen, Lehrende, Studierende und Schüler/-innen haben an der aufwendigen Entwicklung des Referenznetzes und der Pilotstudie mitgewirkt. Besonders ist hier mein früherer SV-Lehrer Johannes Gräf zu nennen. Ihnen allen gilt genauso mein Dank wie den Schulen, Lehrer/-innen und Schüler/-innen, die trotz des recht großen zeitlichen Umfangs engagiert an der Hauptstudie teilgenommen haben.

Dr. Volker Best, Dr. Ehrhard Kretzmer und Indra Lorenz waren bereit, sich in die entlegensten Argumente der Arbeit hineinzudenken, diese zu hinterfragen und wertvolle Anregungen zu geben. Meine Eltern Mathilde und Manfred Hahn sowie meine Schwester Indra haben mich in jeglicher Hinsicht unterstützt und mich stets ermuntert, die Arbeit tatsächlich fertigzustellen. Mein Ehemann Christian gab mir immer den Rückhalt und die Sicherheit, die ich brauchte. Familie Hennecke gewährte mir in der zweiten Phase der Promotion nicht nur einen Raum zum Arbeiten, sondern auch ein zweites Zuhause. Meine beiden Söhne Luke und Julius wurden in dieser Zeit geboren und haben oftmals – zum Teil lautstark – die Prioritäten verschoben.

*Katrin Hahn-Laudenberg*

# Inhaltsverzeichnis

<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>11</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>13</b>
 <b>1     Einleitung .....</b>	 <b>15</b>
 <b>A.    Theoretischer Teil.....</b>	 <b>21</b>
 <b>2     Annäherungen an den Begriff der Demokratie .....</b>	 <b>23</b>
2.1       Definitiorische Klärung .....	24
2.2       Modelle von Demokratie .....	26
2.2.1     Libérale Demokratiemodelle .....	26
2.2.2     Partizipative Demokratiemodelle .....	28
2.2.3     Demokratie bei Dewey .....	29
2.3       Das demokratische System in Deutschland .....	31
2.4       Das Demokratieverständnis in der Politikdidaktik .....	33
2.5       Die Position der Demokratiepädagogik .....	36
 <b>3     Wissen und Einstellungen als Dimensionen der Politikkompetenz...</b>	 <b>41</b>
3.1       Wissen als lernpsychologisches Konstrukt.....	42
3.1.1     Wissen als assoziatives Netzwerk .....	42
3.1.2     Mentale Modelle .....	45
3.1.3     Expertiseforschung .....	47
3.2       Kognitionspsychologische Verortung von Einstellungen.....	48
3.3       Die Stellung des Wissens und der Einstellungen zur Demokratie in politikdidaktischen Konzeptionen .....	53
3.4       Die Kompetenzdebatte in der Politikdidaktik.....	58
3.5       Konzeptuelles Wissen als Aspekt von Politikkompetenz .....	61
3.6       Das Modell zur Politikkompetenz von Detjen et al. (2012) ...	63
3.7       Theoretische Einordnung der WizDeS-Studie in das Kompetenzmodell.....	70



<b>4</b>	<b>Die Erfassung politischen Wissens .....</b>	<b>73</b>
4.1	Definitionen und Operationalisierung des politischen Wissens.....	74
4.2	Forschungsstand zum politischen Wissen .....	79
<b>5</b>	<b>Concept-Maps als Methode zur Erfassung konzeptuellen Wissens .....</b>	<b>87</b>
5.1	Was sind Concept-Maps? .....	89
5.2	Concept-Maps als Diagnoseinstrument .....	93
5.3	Auswertungssysteme .....	98
5.3.1	Holistische und graphische Bewertungen.....	99
5.3.2	Semantische Bewertungen.....	102
5.3.3	Modalnetze .....	110
5.4	Concept-Mapping in der WizDeS-Studie .....	111
<b>6</b>	<b>Was beeinflusst politisches Wissen?.....</b>	<b>115</b>
6.1	Geschlecht .....	117
6.2	Gesellschaftlicher Status der Familie .....	119
6.3	Migrationshintergrund .....	121
6.4	Mediennutzung .....	124
6.5	Politisches Interesse.....	125
6.6	Sprachkompetenz.....	128
6.7	Fachunterricht.....	130
6.8	Diskursive Unterrichtsgestaltung.....	132
<b>7</b>	<b>Politische Einstellungen zur Demokratie.....</b>	<b>137</b>
7.1	Theorien politischer Unterstützung .....	138
7.2	Politische Unterstützung in Deutschland.....	144
7.3	Politisches Wissen und politische Unterstützung .....	148
<b>B.</b>	<b>Empirischer Teil .....</b>	<b>155</b>
<b>8</b>	<b>Hypothesen.....</b>	<b>157</b>
<b>9</b>	<b>Die Entwicklung der Concept-Maps.....</b>	<b>163</b>
9.1	Der Begriffsassoziationstest .....	165
9.2	Die Konstruktion eines Expertennetzes .....	171
9.3	Die Konstruktion des Referenznetzes.....	175

<b>10</b>	<b>Design und Durchführung der Studie.....</b>	<b>181</b>
10.1	Der Wissenstest .....	181
10.2	Messinstrumente für Einflussfaktoren und Einstellungen ....	186
10.3	Stichprobe und Untersuchungsdurchführung .....	188
<b>11</b>	<b>Deskriptive Analysen und Analyse der Messinstrumente.....</b>	<b>191</b>
11.1	Concept-Maps zur Analyse von Wissen zu Demokratie .....	192
11.1.1	Analyse durch Modalnetze.....	192
11.1.2	Quantitative Auswertung der Concept-Maps .....	197
11.2	Analyse des Wissenstests .....	203
11.3	Deskription und Messmodelle zu Einflussfaktoren und Einstellungen .....	214
11.4	Zusammenhangsanalysen .....	220
<b>12</b>	<b>Strukturelle Ergebnisse.....</b>	<b>227</b>
12.1	Die Analyse der Wissensveränderung .....	227
12.2	Vergleichende Analyse von Einflussfaktoren.....	235
12.3	Zum Verhältnis von politischem Wissen und politischer Unterstützung .....	243
12.4	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	248
<b>13</b>	<b>Alltagsvorstellungen zum parlamentarischen Regierungssystem ...</b>	<b>259</b>
13.1	Alltagsvorstellungen und Conceptual-Change .....	259
13.2	Forschungsstand und Hypothesen zu Alltagsvorstellungen zum parlamentarischen Regierungssystem .....	266
13.3	Messinstrumente.....	269
13.4	Ergebnisse.....	271
13.5	Fazit .....	281
<b>14</b>	<b>Diskussion und Ausblick.....</b>	<b>283</b>
	<b>Literatur .....</b>	<b>289</b>

# Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Übersicht der erwarteten positiven und negativen Effekte auf politisches Wissen .....	159
<i>Tabelle 2:</i>	Prozentuale Häufigkeiten der Begriffe zum Thema Demokratie .....	166
<i>Tabelle 3:</i>	Begriffe mit signifikanten Gruppenunterschieden.....	169
<i>Tabelle 4:</i>	Im Referenznetz ergänzte Propositionen .....	177
<i>Tabelle 5:</i>	Zuordnung der im Concept-Map verwendeten Begriffe sowie der Wissensitems zu den Fachkonzepten .....	183
<i>Tabelle 6:</i>	Übersicht über die verwendeten Concept-Map-Maße .....	198
<i>Tabelle 7:</i>	Interkorrelationen der verschiedenen Concept-Map-Maße ..	200
<i>Tabelle 8:</i>	Vergleich der Korrelationen der verschiedenen Concept-Map-Maße mit dem Wissenstest bei der Wahl verschiedener Referenznetze .....	201
<i>Tabelle 9:</i>	Dimensionalitätsprüfung des Wissenstests durch Raschanalysen .....	205
<i>Tabelle 10:</i>	Gütekriterien des dreidimensionalen Raschmodells .....	207
<i>Tabelle 11:</i>	Übersicht über die Skalenpunkte der einzelnen Items .....	211
<i>Tabelle 12:</i>	Dimensionalitätsprüfung des Wissenstests durch konfirmatorische Faktorenanalyse.....	213
<i>Tabelle 13:</i>	Übersicht über die verwendeten Skalen.....	214
<i>Tabelle 14:</i>	Dimensionalitätsprüfung der Items zur politischen Unterstützung .....	217
<i>Tabelle 15:</i>	Häufigkeitsverteilung der unterschiedlichen Formen der Mediennutzung in Prozent.....	220
<i>Tabelle 16:</i>	Bivariate manifeste Korrelationen des Wissenstests sowie der Concept-Maps mit den Prädiktoren.....	221
<i>Tabelle 17:</i>	Korrelationen der Concept-Map-Maße mit den Prädiktoren .....	224
<i>Tabelle 18:</i>	Effektstärken beim Wissenstest und bei der Concept-Map-Skala .....	228
<i>Tabelle 19:</i>	Übersicht der Effektstärken der einzelnen Concept-Map-Maße.....	229
<i>Tabelle 20:</i>	Regressionsanalyse zur Vorhersage des individuellen Erfolgs beim Wissenstest.....	236

<i>Tabelle 21:</i>	Regressionsanalyse zur Vorhersage des individuellen Erfolgs beim Concept-Map, gemessen durch die Concept-Map-Skala .....	239
<i>Tabelle 22:</i>	Regressionsanalyse zum Relational-Matching .....	241
<i>Tabelle 23:</i>	Regressionsanalysen zu den unterschiedlichen Concept-Map-Maßen .....	242
<i>Tabelle 24:</i>	Kreuztabelle der beiden Methoden zur Messung einer Direktwahlfehlannahme .....	271
<i>Tabelle 25:</i>	Gepaarte T-Mittelwertvergleiche des prozentualen Anteils der Schüler/-innen mit Direktwahlfehlannahme zwischen Pre- und Posttest .....	272
<i>Tabelle 26:</i>	Varianzanteile auf Individual- und Klassenebene bei der Direktwahlfehlannahme .....	273
<i>Tabelle 27:</i>	Übersicht der prozentualen Antwortverteilung im Misskonzepttest .....	274
<i>Tabelle 28:</i>	Bivariate Korrelationen zum plebiszitären Misskonzept .....	279

# Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Schemata und mentale Modelle als Mittel der Assimilation und Akkommodation .....	46
<i>Abbildung 2:</i>	Das Modell der Politikkompetenz. ....	64
<i>Abbildung 3:</i>	Übersicht verschiedener Concept-Map-Techniken.....	95
<i>Abbildung 4:</i>	Übersicht über der Grundrelationen .....	97
<i>Abbildung 5:</i>	Ebenenmodell politischer Unterstützung in Demokratien. ...	142
<i>Abbildung 6:</i>	Stufen der Referenznetzentwicklung.....	164
<i>Abbildung 7:</i>	Ausschnitt aus der Concept-Map-Matrix.....	172
<i>Abbildung 8:</i>	Expertennetz zum Thema Demokratie. ....	174
<i>Abbildung 9:</i>	Liste der vorgegebenen Relationen in der Concept-Map-Aufgabe. ....	177
<i>Abbildung 10:</i>	Referenznetz zum Thema Demokratie in Deutschland.....	179
<i>Abbildung 11:</i>	Beispielitems zur Idee, zum System und zur Performanz der Demokratie .....	187
<i>Abbildung 12:</i>	Das Schülermodalnetz im Pretest zum Thema Demokratie in Deutschland .....	193
<i>Abbildung 13:</i>	Das Schülermodalnetz im Posttest zum Thema Demokratie in Deutschland .....	194
<i>Abbildung 14:</i>	Das Lehrermodalnetz zum Thema Demokratie in Deutschland. ....	196
<i>Abbildung 15:</i>	Verteilung der Anzahl der gezogenen Verbindungen im Pre- und Posttest .....	199
<i>Abbildung 16:</i>	Verteilung der Anzahl richtiger Antworten im Pre- und Posttest.....	204
<i>Abbildung 17:</i>	Streuung der Itemschwierigkeiten in Relation zu den Personenfähigkeiten im Pre- und Posttest .....	208
<i>Abbildung 18:</i>	Skala der Itemschwierigkeiten mit vier Beispielitems.....	210
<i>Abbildung 19:</i>	Latent-Change-Modell zum Wissenstest .....	232
<i>Abbildung 20:</i>	Latent-Change-Strukturmodell zum Wissenstest. ....	232
<i>Abbildung 21:</i>	Latent-Change-Strukturmodell zum Concept-Map. ....	234
<i>Abbildung 22:</i>	Autoregressives Modell mit kreuzverzögerten Effekten zwischen dem politischen Wissen und der Unterstützung der Demokratie als Idee .....	245

<i>Abbildung 23:</i>	Autoregressives Modell mit kreuzverzögerten Effekten zwischen dem politischen Wissen und der Unterstützung des demokratischen Systems in Deutschland .....	247
<i>Abbildung 24:</i>	Autoregressives Modell mit kreuzverzögerten Effekten zwischen dem politischen Wissen und der Unterstützung der demokratischen Performanz .....	248
<i>Abbildung 25:</i>	Items zum plebiszitären Misskonzept.....	275
<i>Abbildung 26:</i>	Messmodell plebiszitäres Misskonzept. ....	276
<i>Abbildung 27:</i>	Items zum präsidentiellen Misskonzept.....	277
<i>Abbildung 28:</i>	Messmodell präsidentielles Misskonzept. ....	278
<i>Abbildung 29:</i>	Strukturgleichungsmodell zur Erklärung des plebiszitären Misskonzepts im Posttest.....	280

# 1 Einleitung

„Because the likelihood of being politically informed is at least partially determined by access to other economic and social resources, the public sphere often becomes a mechanism by which differences in economic, social, and political power are perpetuated and even exacerbated, rather than serving as an arena in which socioeconomic differences are discounted and in which citizens engage each other on relatively equal footing” (Delli Carpini & Keeter, 1996, S. 9).

Demokratie basiert auf der Annahme der fundamentalen Gleichheit aller Bürger/-innen. Der Anspruch der Gleichheit kann aber nur wirksam werden, wenn alle Bürger/-innen etwas von und über die Demokratie wissen, in der sie leben. Das Zitat von Delli Carpini und Keeter führt die Problematik einer stark ungleichen Verteilung politischen Wissens vor Augen, impliziert sie doch eine faktische Ungleichheit in der politischen Teilhabe. Ist politische Chancengleichheit ein Ziel, muss allen Mitgliedern einer Gesellschaft der Aufbau eines Grundgerüsts politischer Kompetenzen ermöglicht werden. Dies ist vor allem im Rahmen der allgemeinen Schulbildung realisierbar. Zwar setzen die meisten Möglichkeiten politischer Teilhabe erst im späten Jugend- oder Erwachsenenalter ein, doch nur in der Schule werden nahezu alle zukünftigen Bürger/-innen erreicht. Dies unterstreicht die besondere Bedeutung der schulischen politischen Bildung und eine damit verbundene Vermittlung grundlegender politischer Kompetenzen an alle Lernenden für die Demokratie.

Folgt man dieser Argumentation, sind empirische Kenntnisse darüber, welche politischen Kompetenzen Schüler/-innen in Deutschland beim Verlassen der allgemeinbildenden, insbesondere nichtgymnasialen Schulformen besitzen, von einer über ein fachinternes Interesse hinausgehenden Relevanz. Was sind ihre Konzepte von Demokratie allgemein und insbesondere von der Demokratie, in der sie leben? Hierzu gibt es trotz verstärkter empirischer Forschung in den letzten Jahren keine ausreichenden empirischen Erkenntnisse. Besonders unerforscht ist, welche politischen Prozesse und Fragestellungen für Schüler/-innen besonders schwer zu verstehen sind. So gibt es beispielsweise keine systematischen empirischen Untersuchungen zu der Frage, ob es bei Schüler/-innen typische politische Alltagsvorstellungen gibt, die den Aufbau konzeptuellen politischen Wissens erschweren. In anderen Fachdidaktiken wie etwa der Chemie (z. B. Barke, 2006) sind empirische Erkenntnisse zu typischen Alltagsvorstellungen der Domäne dagegen Bestandteil der universitären Lehrerbildung.

Die noch immer geringen Erkenntnisse darüber, über welche politischen Kompetenzen Schüler/-innen verfügen und welche Kompetenzveränderungen im Politikunterricht erreicht werden, stehen in einem Kontrast zur relativ breiten und facettenreichen Literatur über normative Anforderungen an politische Bildung. Die von Eschenburg formulierte Erkenntnis, dass Demokraten nicht vom Himmel fallen, wurde in den vergangenen Jahren oft wiederholt und ggf. auch überstrapaziert. Welche Kompetenzen für eine mündige Teilhabe in der Demokratie konkret notwendig sind und welche Rolle dabei das politische Wissen über Demokratie spielt, ist dabei durchaus strittig. Die verschiedenen Demokratiemodelle formulieren sehr unterschiedliche normative Anforderungen an die Bürger/-innen einer Demokratie. Ebenso unterscheiden sich die Einschätzungen, inwieweit in einer Demokratie positive Einstellungen gegenüber dieser Demokratie notwendig sind. Eine ähnliche Breite an normativen Vorstellungen findet sich in klassischen politikdidaktischen Ansätzen.

Ein weiteres Spannungsfeld eröffnet der Blick auf die Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. Eine Bildung zur Demokratie wird vor allem von Seiten der Demokratiepädagogik auf gemeinschaftliches Erleben und soziales Lernen konzentriert. Politikdidaktik fokussiert dagegen stärker auf eine Auseinandersetzung mit den die Demokratie betreffenden politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen. Zwar kann heute mit dem mündigen Bürger und der mündigen Bürgerin als Zielvorstellung in der deutschen Politikdidaktik ein normativer Konsens geltend gemacht werden, dieses allgemeine Ziel leistet aber noch keine konkrete Beschreibung darüber, welche politischen Kompetenzen notwendig sind, um später mündig an einer Demokratie teilhaben zu können.

Mit dem Kompetenzmodell von Detjen, Massing, Richter und Weißeno ist 2012 ein umfassender, wenn auch nicht unumstrittener theoretischer Rahmen entwickelt worden, der beschreibt, welche politische Kompetenzen für Schüler/-innen notwendig sind, um (spätere) politische Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen zu können. Im Modell werden die vier Kompetenzdimensionen politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit, Fachwissen sowie politische Einstellung und Motivation differenziert. Das Kompetenzmodell stellt die vier Kompetenzdimensionen nicht unverbunden nebeneinander, sondern trifft die theoretische Annahme, dass diese „wechselseitig aufeinander bezogen“ (Detjen et al., 2012, S. 12) seien. Die empirische Prüfung dieser Beziehung der Dimensionen zueinander beschreiben die Autor/-innen selbst als eine vordringliche Aufgabe nachfolgender empirischer politikdidaktischer Forschung. Das theoretische Kompetenzmodell, welches die Wirklichkeit des Politikunterrichts zu beschreiben versucht, muss sich nun durch empirische Prüfungen bewähren. Für die ausgewählte Fragestellung zum konzeptuellen politischen Wissen bei Schü-



ler/-innen können aus dem Modell theoretische Annahmen abgeleitet werden. Insbesondere die bereits 2010 von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter vorgelegten Fachkonzepte, die die Kompetenzdimension Fachwissen konkretisieren, bieten dafür Anknüpfungspunkte.

Grundlegendes konzeptuelles Wissen zur Demokratie ist damit alleine nicht ausreichend für eine politische Teilhabe. Ganz ohne politisches Wissen scheinen die anderen Dimensionen einer Politikkompetenz aber sinn- und ziellos. Delli Carpini & Keeter bringen dies mit dem Satz auf den Punkt: „For citizens who are the most informed, democracy works much as intended, while for those who are the most uninformed, democracy is a tragedy or a farce” (Delli Carpini & Keeter, 1996, S. 60). In dem Zitat schwingt die Hoffnung mit, dass ein gestiegenes Verständnis von Demokratie auch eine unterstützende Einstellung gegenüber demokratischen Werten und Strukturen stärkt. Solche Annahmen sind an vielen Stellen didaktischer Konzeptionen zu finden (vgl. Massing, 2011). Im Kompetenzmodell von Detjen et al. (2012) sind politische Einstellungen zur Demokratie als Facette der Kompetenzdimension politische Einstellung und Motivation verankert und in Beziehung zu politischem Wissen gesetzt. Eine empirische Prüfung der Beziehung zwischen politischem Wissen und Einstellungen zur Demokratie findet erst in neusten politikdidaktischen Veröffentlichungen (z. B. Weißeno, Weschenfelder & Landwehr, 2015) und nur vereinzelt in der politischen Kulturforschung Eingang und geht in der Regel nicht über eine Betrachtung durch Querschnittsanalysen hinaus (vgl. z. B. Westle, 2009a & 2011).

Die empirische Orientierung wissenschaftlicher Forschung ist ein wichtiges Kennzeichen kompetenzorientierter Politikdidaktik. Eine empirisch orientierte Forschung zum politischen Wissen bei Schüler/-innen muss zunächst klären, was unter konzeptuellem politischem Wissen zu verstehen ist und welche Möglichkeiten empirischer Erfassung bestehen. Bei der Berücksichtigung von Konzeptionen und empirischen Erkenntnissen, die sich auf das politische Wissen bei Bürger/-innen beziehen, müssen die Besonderheiten des schulischen Kontextes beachtet werden. Auf diese Klärung aufbauend können weitere Fragen wie etwa nach den Faktoren, die politisches Wissen beeinflussen, und nach der Beziehung zu anderen Kompetenzfacetten in den Blick genommen werden. In den letzten Jahren sind im Bereich des Forschungsgegenstands des politischen Wissens bei Schüler/-innen eine Reihe Arbeiten erstellt worden (u. a. Goll, Richter, Weißeno & Eck, 2010; Oberle, 2012; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Die meisten basieren klassischerweise auf Wissenstests im Multiple-Choice-Format. Ein multimethodischer Ansatz wird dabei immer wieder eingefordert (z. B. Oberle, 2012, S. 52; Weschenfelder, 2014, S. 174), jedoch bislang nur vereinzelt umgesetzt (Richter, 2015).

Eine Möglichkeit, die quantitative Analyse politischen Wissens und dessen Veränderung durch andere Methoden der Wissensdiagnose zu ergänzen, könnte sich durch den Einsatz von Concept-Maps ergeben. Concept-Maps werden in Lern- und Diagnosekontexten eingesetzt, weil der Aufbau der Concept-Maps, in welchem Begriffe durch inhaltlich bedeutsame Relationen verknüpft werden, der Struktur konzeptuellen Wissens im Besonderen entgegenkommen soll (Novak & Gowin, 1984). Eine für quantitative Analysen notwendige automatisierte und inhaltsbezogene Auswertung von Concept-Map-Aufgaben ermöglicht der Vergleich mit einem Referenznetz. Ein solches Referenznetz, anhand dessen die Concept-Maps der Schüler/-innen ausgewertet werden, ist dabei Ergebnis eines mehrstufigen Entwicklungsprozesses. Für diese Form der quantitativen Auswertung von Concept-Maps sind die Studien von Ruiz-Primo (u. a. 2000 & 2004) wegweisend, die dafür wissenschaftliche Standards gesetzt haben. Erste Erfahrung mit Concept-Map-Aufgaben für die quantitative Analyse politischen Wissens gibt es für den Einsatz bei Grundschüler/-innen (Richter, 2009, 2015).

Ein weiteres Kennzeichen kompetenzorientierter Politikdidaktik ist die stärkere Berücksichtigung individuellen Vorwissens und Alltagsvorstellungen in ihrer Bedeutung für den konzeptuellen Wissensaufbau. Alltagsvorstellungen, die Schüler/-innen in den Unterricht mitbringen, können durchaus im Widerspruch zu fachlichen Konzepten stehen. Wenn dadurch ein Verstehen politischer Prozesse erschwert oder behindert wird, wird nachfolgend von Misskonzepten gesprochen. Theoretisch ist die Diskussion um Misskonzepte in der Conceptual-Change-Forschung zu verorten. Es stellt sich die Aufgabe, die dort diskutierten Theorien etwa von Vosniadou (2008) auf politische Fragestellungen zu konkretisieren und hieran empirische Untersuchungen anzuschließen.

Die vorliegende Arbeit setzt an den geschilderten offenen Fragen an: Ziel dieser Arbeit ist es zu analysieren, über welche Konzepte von Demokratie Schüler/-innen nach der letztmaligen Behandlung des Themas Demokratie in Deutschland im Fachunterricht in der (Werk-) Realschule verfügen und wie sich politisches Wissen in der Zeit der Bearbeitung des Themas im Unterricht verändert. Hierfür wurde die Studie zum Wissen zur Demokratie bei Schüler/-innen, kurz WizDeS-Studie, entwickelt und durchgeführt. Dem Anspruch, politisches konzeptuelles Wissen quantitativ mit mehreren Methoden zu beleuchten, will die vorliegende Arbeit gerecht werden, indem in der WizDeS-Studie konzeptuelles Wissen sowohl mit einem Multiple-Choice-Test als auch mit einer Concept-Map-Aufgabe erfasst wird. Die individuellen Unterschiede im politischen Wissen und seiner Veränderung werden mit Hilfe möglicher Einflussfaktoren zu erklären versucht.

Auf die Analysen zum konzeptuellen politischen Wissen aufbauend wird der Frage nachgegangen, ob politisches Wissen einen Einfluss auf die politische Einstellung gegenüber der Idee, der Struktur und Performanz der Demokratie

ausübt oder von diesen beeinflusst wird. Analog zum politischen Wissen muss dafür zunächst geklärt werden, wie sich politische Einstellungen zur Demokratie theoretisch verorten und empirisch erfassen lassen, um danach die Beziehung zum politischen Wissen längsschnittlich zu analysieren. Ein zusätzlicher Fokus wird auf das empirische Aufzeigen vermuteter typischer Alltagsvorstellungen zum parlamentarischen Regierungssystem gelegt.

Die Arbeit beginnt mit der theoretischen Klärung und Diskussion der zentralen Konstrukte. Im zweiten Kapitel ist dies zunächst der Begriff der Demokratie. Bei der Befassung der Demokratietheorien wird zum einen der normative Rahmen der Arbeit reflektiert und zum anderen die Breite von demokratietheoretischen Konzeptionen deutlich. Dabei wird bewusst, dass das Konzept Demokratie wesentlich umfassender ist als dies innerhalb einer empirischen Studie abgebildet werden kann. Neben klassisch demokratietheoretischen werden auch politikdidaktische und demokratiepädagogische Perspektiven vorgestellt und eingeordnet.

Das dritte Kapitel nimmt dann konzeptuelles politisches Wissen sowie politische Einstellungen in den Blick. Zunächst werden in diesem Kapitel die kognitionspsychologischen Grundlagen für das Verständnis von Wissen und Einstellungen gelegt. Danach wird die Stellung von Wissen und Einstellungen als normative didaktische Zieldimensionen in klassischen politikdidaktischen Konzeptionen beleuchtet. Der Kompetenzdiskurs verbindet klassische politikdidaktische Fragestellungen enger mit den Ansätzen der Kognitionspsychologie. In diesem Rahmen wird das Modell zur Politikkompetenz von Detjen et al. (2012) vorgestellt und diskutiert. Zentral für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist dabei das Modell von Fachkonzepten bei Weißen et al. (2010), welches die Kompetenzdimension Fachwissen operationalisiert. Das Kapitel schließt mit der theoretischen Einordnung der vorliegenden WizDeS-Studie in das Kompetenzmodell.

Die Frage des empirischen Zugangs zu politischem Wissen ist Gegenstand des vierten und fünften Kapitels. Zunächst werden im vierten Kapitel verschiedene Definitionen und Operationalisierungen von politischem Wissen vorgestellt, woran sich die Diskussion des Forschungsstandes zum politischen Wissen anschließt. Der Einsatz der Methode des Concept-Mapping zur Wissensdiagnose erfordert angesichts der geringen Verbreitung innerhalb der Politikdidaktik wie auch angesichts der Komplexität der Aufgabenstellung eine eigenständige Darstellung, die im fünften Kapitel geleistet wird.

Das sechste Kapitel stellt das politische Wissen in den Kontext zu unterschiedlichen Faktoren, die Wissen beeinflussen können. Dabei werden strukturelle Merkmale wie Herkunft und Geschlecht sowie das individuelle Lernpotential, welches etwa durch Interesse und Sprachkompetenz bestimmt wird, genauso

berücksichtigt wie die diskursive Unterrichtsgestaltung als unterrichtsbezogener Faktor. Für jeden Aspekt wird jeweils Theorie, Forschungsstand und Übertragbarkeit auf die vorliegende Studie geprüft. In gleicher Weise wird mit den politischen Einstellungen zur Demokratie verfahren. Allerdings würde die Einordnung als weiterer Einflussfaktor der theoretischen Komplexität des Konzepts politischer Unterstützung sowie der interdependenten Beziehung zum politischen Wissen nicht gerecht. Die Darstellung erfolgt daher in einem eigenständigen siebten Kapitel.

In Reflexion der theoretischen Überlegungen werden im achten Kapitel die Hypothesen entwickelt, deren Überprüfung Gegenstand des anschließenden empirischen Teils der Arbeit ist. Über die Entwicklung des Referenznetzes als Grundlage der Concept-Map-Aufgabe wird in Kapitel neun, über die Entwicklung und Durchführung der Studie insgesamt in Kapitel zehn berichtet. Anschließend werden zunächst im elften Kapitel die Messinstrumente analysiert und erste deskriptive Analysen durchgeführt, bevor im zwölften Kapitel die Ergebnisse struktureller Analysen vorgestellt und interpretiert werden.

In einem separaten Kapitel 13 wird die Untersuchung der Alltagsvorstellungen zum parlamentarischen Regierungssystem ausgearbeitet. Die Konzeptualisierung als Zusatzstudie ist durch mehrere Aspekte bedingt. Zum einen basiert die Analyse von Alltagsvorstellungen auf dem eigenständigen Ansatz der Conceptual-Change-Forschung, der an jener Stelle kurz diskutiert werden soll. Zum anderen wurden zur Untersuchung von Alltagsvorstellungen eigenständige empirische Analysen durchgeführt, die sich sowohl auf die allgemeinen Instrumente und Ergebnisse der WizDeS-Studie als auch auf zusätzlich entwickelte Instrumente stützten. Im Ausblick der Arbeit in Kapitel 14 werden die Erkenntnisse von Teil- und Gesamtstudie zusammengeführt und diskutiert.

## **A. Theoretischer Teil**

## 2 Annäherungen an den Begriff der Demokratie

Im Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt das Wissen, welches Schüler/-innen über die Demokratie in Deutschland haben. Die theoretische Klärung des inhaltlichen Gegenstands des Wissens, der Demokratie und der Demokratie in Deutschland, ist der erste zu gehende Schritt. Nach einer Definition von Demokratie (2.1) wird ein kurzer Einblick in die Bandbreite demokratietheoretischer Ideen (2.2) gegeben. In Anbetracht der Bandbreite und Tiefe von Demokratiemodellen kann freilich nur ein kleiner Ausschnitt dargestellt werden. Neben der fachlichen Erörterung des Demokratiebegriffs geht es dabei um die Klärung der Frage, welche normativen Anforderungen die unterschiedlichen Demokratiemodelle an die Kompetenzen der Bürger/-innen in einer Demokratie stellen.

Das in Deutschland bestehende politische System wird kurz in den demokratietheoretischen Zusammenhang eingeordnet (2.3). Die Analyse der Demokratie in Deutschland folgt dem normativ-theoretischen Blickwinkel und berücksichtigt die für die Analyse demokratischer Regierungssysteme naheliegenden vergleichenden Ansätze nur insoweit, wie es später für die empirische Studie relevant wird. Vergleichende analytische Demokratietheorien wie Lijpharts Mehrheits- und Konsensdemokratie (1984, 1999) oder Tsebelis Vetospieleransatz (1995) bleiben so trotz ihrer Bedeutung im politikwissenschaftlichen Diskurs unbeachtet. Dagegen wird kurz die Unterscheidung parlamentarischer und präsidentieller Regierungssysteme (Steffani, 1997) eingeführt, da diese bei der Analyse von Alltagsvorstellungen relevant werden. Danach wird das Demokratieverständnis der Politikdidaktik (2.4) sowie der Demokratiepädagogik (2.5) im demokratietheoretischen Gerüst verortet. Erneut wird dabei gefragt, welche Erwartungen sich daraus für die politische Bildung bei Schüler/-innen ergeben. Zahlreiche Anknüpfungspunkte ergeben sich in der Politikdidaktik für unterschiedliche liberale und partizipative Demokratiemodelle. Das pädagogische Demokratiemodell Deweys ist insbesondere für die Demokratiepädagogik Orientierungspunkt. Auf Grundlage der Verortung des Demokratiebegriffs und der normativen Klärung, was Ziel politischer Bildungsprozesse ist, wendet sich der Blick im dritten Kapitel der politikdidaktischen Frage zu, welche Kompetenzen für die Teilnahme in einer Demokratie konkret notwendig sind und welche Rolle politisches Wissen und politische Einstellungen zur Demokratie dabei einnehmen.

Die Definition und theoretische Entfaltung von Demokratie (in Deutschland) ist zunächst eine politikwissenschaftliche Aufgabe. Die aktuelle politikwissenschaftliche Literatur bildet dafür den Bezugspunkt. Die Politikwissenschaft liefert unter anderem Begrifflichkeiten und ihr Verständnis etwa in Bezug auf die Fachkonzepte. Allerdings werden bei der Auswahl und der Strukturierung der Theorien die Perspektive des politikdidaktischen Diskurses und die Fragestellung der Arbeit berücksichtigt, insbesondere hinsichtlich einer demokratietheoretischen Reflexionsbasis für das Kompetenzmodell sowie einer auf diesem aufbauenden Itemkonstruktion.

## 2.1 Definitiorische Klärung

Wurde sie in der Antike noch als Verfallsform der Politie verstanden, erhielt die Demokratie erst in der französischen Revolution ihre positive Konnotation (vgl. Buchstein, 2013, S. 105). Der Begriff Demokratie sollte fortan als „Chiffre für die Summe bürgerlich-liberaler Autonomie- und Mitbestimmungsforderungen wie für die Bestrebungen und Ideen zur sozialen Gleichheit“ (Guggenberger, 1995, S. 37) seinen Siegeszug antreten. Obgleich Demokratie das politische Zusammenleben und das politische Denken seitdem maßgeblich geprägt hat, konnte sich keine Begriffsdefinition allgemeingültig durchsetzen. Eine etymologische Rückbesinnung auf die Volksherrschaft, die griechische δῆμος (*dēmos*) und κρατία (*kratía*), greift zu kurz. Weiterführender ist die als Gettysburg-Formel von 1863 bekannt gewordene Deutung Lincolns der Demokratie als „government of the people, by the people, for the people“. Doch auch sie bildet nur einen Aspekt eines komplexen Demokratiebegriffes ab (vgl. Guggenberger, 1995).

Ausgangspunkt der in dieser Arbeit vorgenommenen Definition von Demokratie ist die fundamentale Gleichheit ihrer Bürger (vgl. Christiano, 2008; Fuchs, 2004, S. 21). Fundamentale Gleichheit meint nicht ein umfassendes Gleichsein, sondern zielt auf die grundlegende gegenseitige Anerkennung als Gleiche ab. So schrieb Aristoteles: „Der Staat ist aber eine Gemeinschaft von Gleichen“ (Politik, VII 8, 1328 a 35, trans. 1991). Den gleichen und freien Bürgern, und nur ihnen, spricht er eine Teilhabe an der Herrschaft in der Polis zu. Auch für Habermas (1992a, S. 169) ist die Anerkennung des Anderen als gleichberechtigter Teilnehmender eines gemeinsamen Diskurses die Grundlage von Demokratie.

Aus der Annahme fundamentaler Gleichheit folgert er, dass Herrschaft der wiederkehrenden Legitimation durch die Bürger bedarf (Volkssouveränität). Eine ständige Abtretung des Selbstbestimmungsrechts zu Gunsten von Traditionen, externen oder bestimmten privilegierten Gruppen wäre mit ihr unvereinbar. Allerdings ist die Volkssouveränität in den Nationalstaaten heute durch deren internationale Verflechtung etwa im europäischen Mehrebenensystem einge-

schränkt, ohne dass bislang die Anforderungen an Gleichheit und Volkssouveränität im gleichen Maße auf diesen Ebenen gesichert ist. Umso mehr gelten Einschränkungen für subnationale und substaatliche Bereiche. Um von einer Demokratie im Sinne dieser Definition sprechen zu können, müssen aber mindestens die für die jeweilige Gemeinschaft wesentlichen Fragen von ihr souverän entschieden werden können. Die Einhaltung demokratischer Verfahrensabläufe allein reicht nicht aus.

Gleichzeitig sind durch die Akzeptanz der fundamentalen Gleichheit der Bürger/-innen und die daraus abgeleitete Volkssouveränität die wesentlichen Bürgerrechte des Einzelnen der gesellschaftlichen Entscheidung entzogen. Habermas (1992a) leitet beide, Volkssouveränität und Bürgerrechte von der gegenseitigen Anerkennung als Gleiche ab:

„Mithin besteht der gesuchte interne Zusammenhang zwischen Volkssouveränität und Menschenrechten darin, daß das System der Rechte genau die Bedingungen angibt, unter denen die für eine politisch autonome Rechtsetzung notwendigen Kommunikationsformen ihrerseits rechtlich institutionalisiert werden können“ (S. 134).

Ein weitgehender oder vollständiger Entzug der Rechte des Einzelnen in Berufung auf einen wie auch immer gearteten Gemeinwillen ist unvereinbar mit der in dieser Arbeit zu Grunde liegenden Definition von Demokratie.

Aus dem Axiom der fundamentalen Gleichheit wurden damit die beiden weiteren Kennzeichen von Demokratie gefolgert: Volkssouveränität und Bürgerrechte. Die im Anschluss an Habermas angenommene Gleichursprünglichkeit von Volkssouveränität und Bürgerrechten bildet einen gewissen Gegenpol zur klassischen Darstellung. Diese sieht eine Menschenrechte sichernde Rechtsstaatlichkeit in einem Spannungsverhältnis zur Demokratie. Für Alexis de Tocqueville etwa charakterisiert die Gleichheit der gesellschaftlichen Bedingungen das demokratische Zeitalter. Er sieht jedoch die Freiheit des Einzelnen durch diese Gleichheit nicht gesichert, sondern gerade gefährdet. Die Bewahrung und Sicherung der Freiheit im Zeitalter der Gleichheit wird eine der zentralen Leitfragen seiner Studien über die Demokratie in Amerika (1835/1962). Das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Freiheit wird in der vorliegenden Arbeit nicht geleugnet. Das Vorhandensein beider ist Definitionsmerkmal von Demokratie, die unterschiedliche Gewichtung ist Ausgangspunkt demokratietheoretischer Reflektionen.

Die verschiedenen Definitionsmerkmale von Demokratie sind bei Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter (2010, S. 56) wie folgt zusammengefasst: „Unabhängig von ihrer jeweiligen Ausformung ist eine demokratische politische Ordnung dadurch gekennzeichnet, dass sie den Individuen einen Handlungsrahmen bietet, der die Voraussetzung für die Gewährleistung gleicher Freiheit in einer selbstbestimmten Gemeinschaft bildet.“ In Anlehnung an diese Definition



und unter Berücksichtigung der von Habermas (1992) aufgezeigten besonderen Bedeutung der Annahme fundamentaler Gleichheit für die Demokratie wird die folgende Definition von Demokratie als Grundlage für die Arbeit gewählt:

*Demokratie bezeichnet eine Gemeinschaftsordnung, die ausgehend von der Annahme fundamentaler Gleichheit ihren Mitgliedern einen Handlungsrahmen bietet, der die Voraussetzung für die Gewährleistung gleicher Freiheit in einer selbstbestimmten Gemeinschaft bildet.*

## **2.2 Modelle von Demokratie**

Modelle von Demokratie können anhand ihrer Gleichheitsvorstellungen unterschieden werden. Abhängig davon, in welchen Bereichen und in welcher Form die Annahme der Gleichheit aller die politische Ordnung und die Gesellschaft gestalten soll, werden Bürger/-innen unterschiedliche Rollen in der demokratischen Gemeinschaft zugewiesen. Die Einteilung von liberalen und partizipativen Demokratiemodellen als zwei Pole möglicher Demokratiemodelle findet sich etwa bei Habermas (1996) und Fuchs (2004) und wird für die folgende Darstellung übernommen. Beachtung findet in Teilen des politikdidaktischen Diskurses das pädagogische Demokratieverständnis Deweys. Auch wenn Dewey einige der partizipativen Demokratietheorien zuzuordnende Ansätze beeinflusst hat (vgl. Lösch, 2004), wird in dieser Arbeit die Subsumierung des Modells Deweys unter die partizipativen Demokratietheorien, zumindest bezogen auf seine früheren Werke (1916), abgelehnt. Daher wird sein pädagogisch motiviertes Verständnis von Demokratie in einem separaten Abschnitt vorgestellt.

### *2.2.1 Liberale Demokratiemodelle*

Liberale Demokratiemodelle beziehen die Gleichheit der Bürger/-innen auf eine formale rechtliche Gleichheit. Ein Nachteil der Bezeichnung dieser Modelle als liberal (z. B. bei Habermas, 1996) ist die sprachlich nicht eindeutige Abgrenzung zu liberalen Politikkonzepten innerhalb einer bestehenden Demokratie, wobei freilich beide den gleichen Ursprüngen zugehörig sind. Ebenfalls gebräuchlich ist die Bezeichnung als „realistische Demokratiemodelle“, der auf den Anspruch verweist, mit diesen Modellen die Realität von Demokratie zu beschreiben. Da von ihnen gleichwohl normative Implikationen im Hinblick auf die Demokratie und die Rolle der Bürger/-innen ausgehen (vgl. die Darstellung bei Lösch, 2004 oder Meyer, 2006), welche für die Fragestellung der Arbeit gerade von Interesse

sind, wird an der Bezeichnung liberal für die folgende Darlegung festgehalten und mögliche begriffliche Uneindeutigkeiten im Text geklärt.

Liberaler Modelle gestehen im politischen Bereich Abwehrrechte und gleiche, aber im Wesentlichen auf das Wahlrecht bezogene Teilhaberechte für alle zu. Die Sicherung liberaler Freiheitsrechte und der Rechtsstaatlichkeit ist in Übereinstimmung mit den Grundgedanken John Lockes (1690) Ziel der Demokratie. Sie ist daher vor allem eine Methode der Herrschaftskontrolle. Tatsächliche Ungleichheit wird dagegen als unabdingbare Seite individueller Freiheit akzeptiert und darüber hinaus oft als konstitutiv für das Funktionieren eines politischen und gesellschaftlichen Systems erachtet. Eine breite Partizipation Aller an politischen Entscheidungsprozessen ist nicht vorgesehen, wie exemplarisch Ralf Dahrendorf (1975, S. 77; vgl. auch van Deth, 2000) konstatiert: „Nichtteilnahme sei innerhalb gewisser Grenzen nicht nur tragbar, sondern geradezu wünschenswert.“ Noch verstärkt gilt dies für den privaten Bereich. Er wird bei den meisten liberalen Modellen stark getrennt vom politischen betrachtet und ist vom Gleichheitspostulat der Demokratie ausgenommen. Gesellschaftliche Bereiche können durchaus stark hierarchisch oder autoritär geregelt sein.

Die engste Auslegung des demokratischen Gedankens findet sich im elitären Demokratiemodell (u. a. Schumpeter, 1946). Dieses unterstellt dem/der Bürger/-in im privaten Bereich ein rationales, im öffentlichen Bereich jedoch ein infantiles und primitives Handeln. Eine Beteiligung der Bürger/-innen am politischen Entscheidungsprozess ist nach dieser Logik so weit wie möglich zu begrenzen. Die „demokratische Methode ist diejenige Ordnung der Institutionen zur Erreichung politischer Entscheidungen, bei welcher einzelne die Entscheidungsbefugnis vermittels eines Konkurrenzkampfes um die Stimmen des Volkes erwerben“ (Schumpeter, 1946, S. 428).

Ökonomische oder rationale Demokratiemodelle (u. a. Downs, 1957) gestehen in Abgrenzung hierzu dem/der Bürger/-in die Fähigkeit rationalen, eigen-nutzorientierten Handelns auch in der politischen Sphäre zu. Eine starke politische Beteiligung wird allerdings aus Perspektive dieses Modells für die und von den normalen Bürger/-innen als nicht rational eingestuft. Letztendlich führt die Annahme damit gleichfalls zu einem Konzept, in dem lediglich eine kleine Minderheit politisch gestaltet. Die große Mehrheit nimmt, wenn überhaupt, durch Wahlen daran Anteil.

Einen breiteren gleichen Zugang zu demokratischen Entscheidungsprozessen sehen pluralistische Demokratiemodelle vor. Ihnen liegt ein Gesellschaftsbild zu Grunde, nach dem Individuen und Gruppen heterogene Ziele und Vorstellungen haben und diese eigennutzenorientiert verfolgen. Im „Mit- und Gegeneinander von autonomen Gruppen mit einem lebendigem Gruppeninteresse“ (Fraenkel, 1964, S. 112) sollen demokratische Verfahren und gleiche Partizipati-

onsrechte die faire Aushandlung und Entscheidung gemeinsamer Angelegenheiten sichern.

Insbesondere elitäre und rationalistische Demokratiemodelle muten Bürger/-innen keine hohen politischen Kompetenzen zu und fordern diese auch nicht ein. Die Fragestellung dieser Arbeit, was Schüler/-innen über Demokratie in Deutschland wissen, scheint aus dieser Perspektive nicht von herausragender Relevanz. Zwar können grundlegende Kenntnisse etwa zur Wahl auch in diesen Modellen zur Funktionsfähigkeit der Demokratie beitragen, dabei genügt es aber, wenn lediglich ein Teil der Bürger/-innen über solche Kenntnisse verfügt. Auch die politische Unterstützung der verschiedenen Orientierungsobjekte in einer Demokratie findet in diesen Modellen wenig Raum, da Aspekte wie Legitimität oder diffuse politische Unterstützung aus einer reinen rational-choice Perspektive als wenig handlungsrelevant erachtet werden.

Für pluralistische Demokratiemodelle gilt diese Diagnose nur eingeschränkt. Denn die Durchsetzung von eigenen und Gruppeninteressen bedarf in bedeutsamen Ausmaß politischer Kompetenz; die Akzeptanz demokratischer Aushandlungsverfahren erfordert eine Unterstützung zentraler demokratischer Regeln.

### *2.2.2 Partizipative Demokratiemodelle*

Anders als liberale Modelle, die selbst angeben, sich an den Realitäten bestehender demokratischer Systeme zu orientieren, sind partizipative Demokratiemodelle in der Regel normativ orientiert. Der interne Pluralismus partizipativer Demokratiemodelle, denen etwa unterschiedliche kommunitaristische (Honneth, 1993) und deliberative Ansätze (Habermas, 1992b) zuzuordnen sind, kann an dieser Stelle nicht dargestellt werden. In groben Strichen werden die Gemeinsamkeiten nachgezeichnet. Oft finden sich Anlehnungen an antike Demokratiemodelle sowie die Ideen Jean-Jacques Rousseaus oder John Stuart Mills. Gleichheit soll in diesen Modellen nicht nur auf die rechtliche Anerkennung als Gleiche begrenzt, sondern in möglichst vielen Bereichen der Gesellschaft auch tatsächlich realisiert werden. Die Wahrung negativer Freiheit (Berlin, 1995), also individueller Abwehr- und Freiheitsrechte als Ziel von Demokratie wird als unzureichend zurückgewiesen. Selbstbestimmung und Gemeinwohlorientierung treten deren Vorrangstellung ab.

Im politischen Bereich wird durch breite und intensive Partizipation aller Bürger/-innen eine tatsächlich gleichmäßigere Verteilung an Macht angestrebt. Die zentrale Stellung der Partizipation beschreiben Habermas et al. 1961 (S. 15): „Demokratie arbeitet an der Selbstbestimmung der Menschheit, und erst wenn diese wirklich ist, ist jene wahr. Politische Beteiligung wird dann mit Selbstbe-

stimmung identisch sein“. In seinen späteren Schriften (u. a. 1992a und 1992b) entwickelt er das Modell einer deliberativen Demokratie. Demokratie legitimiert sich hierbei qua Verfahren, in denen das Diskursprinzip zur Geltung gebracht wird. Diesem zu Folge sind „genau die Handlungsnormen [gültig], denen alle möglicherweise Betroffenen als Teilnehmer an rationalen Diskursen zustimmen könnten“ (Habermas, 1992a, S. 139). Habermas eher abstrakte Theorien bilden einen Orientierungspunkt für viele partizipationsorientierte Überlegungen.

Benjamin Barber entwickelt dagegen ein relativ konkretes Modell einer starken Demokratie als „a form of government in which all of the people govern themselves in at least some public matters at least some of the time“ (Barber, 1984, S. XIV f.). Er fordert unter anderem die Wiedergewinnung des kommunalen Bereichs als öffentlichen Raum sowie die Nutzung neuer Medien zu Aufklärung und Abstimmungszwecken. Darüber hinaus lehnen partizipative Demokratiemodelle die strikte Trennung des Liberalismus zwischen Staat und Gesellschaft, Öffentlichem und Privaten ab. In unterschiedlichem Maße und Ausgestaltung sollen demokratische Regeln auf der Grundlage der Gleichheit Aller in gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und privaten Bereichen gelten. Gleichheit wird zudem in der Bedeutung von Chancengleichheit betont. Soziale Ungleichheit gilt dabei als zentrale Ursache politischer Ungleichheit, da erstere die tatsächliche Nutzung bestehender Rechte behindert. Hilligen spricht in diesem Zusammenhang von einem materialen Demokratiebegriff (1975, S. 56).

Im Gegensatz zu den liberalen Modellen sind die Anforderungen partizipativer Demokratiemodelle an die politischen Kompetenzen der Bürger/-innen sehr groß. Die mögliche Überforderung der Bürger/-innen ist so auch ein zentraler Kritikpunkt an partizipativen Demokratiemodellen. Die politische Unterstützung der Demokratie als Idee, die Umsetzung eines demokratischen Systems, welches auf Unterstützung der Bürger/-innen baut und die enge Rückkopplung von Demokratieperformanz und Akteurshandeln an die spezifische politische Unterstützung sind aufs Engste mit den Vorstellungen einer partizipativen Demokratie verknüpft. Insbesondere in kommunitaristischen Modellen gilt das auch für die Ausbildung demokratischer Tugenden. Die Fragestellung der Arbeit, was Schüler/-innen über Demokratie in Deutschland wissen, ist aus Perspektive dieser Modelle relevant. Noch relevanter scheinen allerdings Urteils- und besonders Handlungskompetenzen, die stärker mit einer tatsächlichen Partizipation des Einzelnen in Verbindung stehen.

### 2.2.3 Demokratie bei Dewey

Im pädagogischen Bereich wird in den letzten Jahren verstärkt auf das Demokratieverständnis John Deweys (1916, 1927/1988) verwiesen. Der Demokratiebe-

griff ist bei Dewey wie bei keinem anderen Demokratietheoretiker mit dem Begriff Erziehung verbunden, nach seiner Idee verwirklicht sich Erziehung als Demokratie (Oelkers, 1993, S. 503). Sein handlungstheoretischer (Pohl 2004, S. 167) Demokratiebegriff ist entgrenzter, facettenreicher und damit auch uneindeutiger als bei anderen Demokratiemodellen (vgl. Jörke, 2003, S. 144). Für die politische Sphäre arbeitet er besonders die Bedeutung einer deliberativen Öffentlichkeit und der Idee der *social inquiry*, also der Vorstellung von Demokratie als einer kollektiven Experimentiergemeinschaft heraus (1927/1988, S. 172ff.). Seine theoretischen Überlegungen beziehen sich jedoch vornehmlich auf die „Demokratie als eine[r] soziale[n] Idee“ (Dewey, 1993/1916, S. 79). Demokratie hat hier die Entfaltung des Einzelnen in der Gemeinschaft zum Ziel.

Im zentralen und umfassend verstandenen Begriff der Erfahrung finden Demokratie und Erziehung ihre Verbindung. „A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 1916, S. 10). Die Schule als „embryonic society“ wird nach diesem Verständnis zum ersten Kreis einer demokratischen Gesellschaft. In der 1896 gegründeten Versuchsschule an der Chicagooer Universität führte Dewey dieser Idee folgend Formen handlungsorientierten und selbstbestimmten Lernens ein. Eine praktische institutionelle Mitbestimmung der Schüler/-innen am Schulleben lehnte er dagegen ab; diese formale Form der Partizipation entsprach nicht seiner Vorstellung von Demokratie (vgl. Bohnsack 2005, S. 75 ff.). Eine umfassende positive Unterstützung aller Orientierungsobjekte in einer Demokratie durch alle Bürger/-innen beschreibt in diesem Demokratiemodell ein wünschenswertes Ziel. Aus der erfahrungsorientierten Perspektive ist demzufolge die Frage nach dem Wissen der Schüler/-innen zu Demokratie in Deutschland, die in dieser Arbeit gestellt wird, nachrangig.

Deweys Verwendung des Demokratiebegriffs setzt zumindest bezogen auf die gesellschaftliche Sphäre keine fundamentale Gleichheit Aller voraus, die sich etwa in gleichen Rechten äußern würde. Damit fehlt ihr das Merkmal einer Demokratie, das in der oben ausgeführten Definition als entscheidend herausgearbeitet wurde. So weiterführend Deweys Überlegungen für demokratiedidaktische Reflektionen und politikwissenschaftliche Theorieentwicklung sein können, so wird seine Verwendung des erfahrungsorientierten Demokratiebegriffs aus den oben genannten Gründen für diese fachdidaktische Arbeit zurückgewiesen. Zu entgrenzend ist die Übertragung des Demokratiebegriffs auf Kontexte, in denen die fundamentale Gleichheit Aller gerade nicht gegeben ist.

## 2.3 Das demokratische System in Deutschland

Nachdem verschiedene Formen von Demokratie innerhalb der oben gefundenen Definition kurz beleuchtet und die Grenzen des Begriffes abgesteckt worden sind, wird im Folgenden das politische System in Deutschland dahingehend untersucht, inwieweit es einer oder mehreren Modellen von Demokratie zuzuordnen ist. Dabei geht es nicht zuvorderst um eine systematische Analyse der Demokratie in Deutschland. Vielmehr übernimmt die Darstellung die Funktion, die Demokratie in Deutschland im Hinblick auf die Itemkonstruktion zu umreißen und anhand des oben gefundenen Demokratiebegriffs und der diskutierten Demokratie Modelle einzuordnen. Zugleich wird das demokratische System der Bundesrepublik als parlamentarisches klassifiziert und in groben Zügen von einem präsidentiellen Regierungssystem abgegrenzt. Die Analyse von Alltagsvorstellungen wird später auf diese Unterscheidung zurückgreifen.

Nach dem Scheitern der Weimarer Republik und den Erfahrungen des Nationalsozialismus war die Arbeit an der Verfassung der zweiten deutschen Republik durch Misstrauen gegenüber dem deutschen Volk als demokratischem Entscheidungsorgan geprägt. Darum rückte die Sicherung des Rechtsstaates in den Mittelpunkt verfassungsrechtlicher Überlegungen. Der Schutz der Grundrechte und die Freiheit des Einzelnen nimmt vor diesem Hintergrund eine zentrale Stellung im Grundgesetz ein. Sie sind in ihrem Wesensgehalt durch Art. 79 III GG demokratischen Entscheidungen entzogen. In der Ausgestaltung des Institutionengefüges zeigt sich der stark ausgeprägte repräsentative Charakter der bundesrepublikanischen Demokratie. Die Wahl des Bundestages ist die einzige direkte politische Einflussmöglichkeit des Bürgers auf Bundesebene (vgl. z. B. Schmidt, 2007).

Der deutlichste Unterschied zur Weimarer Reichsverfassung liegt in der Abkehr vom semi-präsidentiellen Regierungssystem. Die Wahl des Bundeskanzlers durch den Bundestag und insbesondere die Möglichkeit eines konstruktiven Misstrauensvotums begründet eine Abhängigkeit des Regierungschefs vom Parlament. Dies ist das primäre Merkmal, welches die Einordnung der Bundesrepublik als parlamentarisches Regierungssystem bestimmt (vgl. Steffani 1997, S. 113). Der dadurch entstehende „neue Dualismus“ verläuft nicht zwischen Parlament und Regierung, wie dies in der klassischen Gewaltenteilungslehre und in präsidentiellen Systemen der Fall ist, sondern zwischen Regierungsmehrheit und Opposition im Parlament. Die weiter von Steffani angeführten Sekundärmerkmale, etwa die Fraktionsdisziplin, die Trennung von Staatsoberhaupt und Regierungschef und die Kompatibilität von parlamentarischem Mandat und Regierungamt, unterstreicht die klare Charakterisierung als parlamentarisches Regierungssystem (Steffani, 1997). Die weiteren Verfassungsorgane, der Bundesrat,