

Politisches Lernen in und mit der Schulkasse: Die rekonstruktive Fallanalyse als subjektorientierte und wissenschaftspropädeutische Methode

David Jahr

1. Die Schulkasse als politische Sozialisationsinstanz: Leben und Lernen mit verschiedenen Gleichen

Die Schulkasse ist ein gleichermaßen bekanntes wie unklares Phänomen. Bekannt deshalb, weil wohl die meisten von uns sehr viel Zeit in Schulklassen verbracht haben, vor allem als Schüler*in und eventuell auch in beruflichen Kontexten. Das schulische Lernen in der Schulkasse als dominierendes „Ordnungsmuster schulischen Unterrichts“ (Fuchs 2009, S. 366) ist für die meisten von uns eine Selbstverständlichkeit. Wir haben mit der Schulkasse gelebt und sie hat uns über viele Jahre geprägt, ob wir das wollten oder nicht.

Gleichzeitig ist die Schulkasse in ihrer konkreten Form, wie sie für die Beteiligten den zentralen Kontext ihrer alltäglichen schulischen Handlungspraxis darstellt, weitgehend unklar. Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen ist sie eine Lebensgemeinschaft aus Menschen, mit denen sehr viel Zeit auf engem Raum verbracht wird. Diese Gemeinschaft ist ihnen *auferlegt*: Sie können in der Regel nicht mitbestimmen, mit wem sie den schulischen Alltag verbringen. Neben den schulischen Fächern und Unterrichtszeiten werden auch die Lehrpersonen den Schüler*innen zugeordnet. So wird der immer auch mögliche Wechsel der Lehrpersonen von Schuler*innen als ein „mythisches, schicksalhaftes Ereignis“ (Breidenstein 2009) wahrgenommen. Die Schulkasse ist ohne die sie rahmende Organisation Schule und anleitende Lehrperson nicht vorstellbar. Sie ist „kein freies Kinderkollektiv“ (Rusch und Thiemann 2003, S. 22), so dass Lehrpersonen mit zu den zentralen Konstitutionsbedingungen von Schulklassen gehören. Auch das selektive Schulsystem hat Auswirkungen auf die alltägliche schulische Handlungspraxis (vgl. Jahr 2022, S. 45).



Dr. David Jahr

Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Politikwissenschaft Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (Standort MLU Halle-Wittenberg)

Die Schulklasse ist für Schüler*innen vor allem ein Ort der Peer-Begegnungen. Der Peer-Begriff bezeichnet in erster Linie Gleichaltrige und changiert zwischen einem Verständnis als Freundschaftsgruppe (Peer-Groups oder Clique) und Alterskohorte (Gleichaltrige). Die Schulklasse gilt als „Paradefall“ für die durchaus ambivalente Rolle von Peers: Sie sind nicht automatisch Freunde, aber das alltägliche schulische Handeln muss sich am Verhalten dieser Gleichaltrigen orientieren. Die schulklassenbezogene Peerkulturforschung betont, dass nicht das schulische Lernen, sondern der „Kontakt unter Gleichaltrigen“ (Breidenstein und Kelle 2002, S. 318) für die Schüler*innen im Vordergrund steht. Breidenstein (2006, S. 261) zeigt in seiner einflussreichen Studie zum „Schülerjob“, dass der schulische Alltag in der Peergemeinschaft Schulklasse aus einer „doppelten Anforderungsstruktur“ besteht: Im Vollzug des Unterrichts verhalten sich Schüler*innen gleichzeitig einerseits zur offiziellen Unterrichtsordnung und andererseits zur Peerstruktur der Klasse. Die sich in diesem Kontext herausbildenden Praktiken und Prozesse „in denen sich Kinder und Jugendliche aneinander orientieren und einen kulturellen Kontext schaffen, der eigenen Regeln und Relevanzen folgt“ (Breidenstein und Kelle 2002, S. 319) wird als Peerkulturforschung in den Blick genommen.

Warum sollte uns die Handlungspraxis in Schulklassen nun allerdings mehr interessieren, als sie lediglich als Randbedingung für Lernprozesse anzuerkennen? Weil durch das Eingebundensein der Kinder und Jugendlichen in Schulklassen politisches Lernen in Form von Sozialisation stattfindet. Unter (politischer) Sozialisation werden differente Lernprozesse gefasst, die sich im komplexen Wechselspiel von Individuum und Gesellschaft abspielen. Susanne Rippl (2015, S. 733) differenziert diese Lernprozesse bspw. in *formelles* und *informelles*, sowie *gezieltes* und *beiläufiges* Lernen. Der Grundgedanke von Sozialisation lässt sich so verstehen, dass wir als Individuen in unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen und Milieus lebenspraktisch eingebunden sind. Im gemeinsamen Vollzug von Praxis, sei es in der Familie, im Verein oder eben in der Schule, konstituieren Subjekte diese Kollektive mit, werden aber durch sie auch auf habitueller Ebene mitkonstituiert. Entscheidend ist, dass dieser Prozess nicht willentlich verläuft, dem Individuum also nie vollständig bewusst ist und daher auch nicht ohne weiteres explizier- und steuerbar ist. Der Einfluss der uns prägenden Gruppen und Milieus kann nicht völlig frei (ab)gewählt werden – „solchen Gemeinsamkeiten des *Habitus* (...) kann man sich nicht willentlich entziehen“ (Marotzki et al. 2021, S. 128; Herv. im Orig.).

Da Menschen in den Kontexten vieler Gruppen und Milieus aufwachsen und leben können, lassen sich auch sehr viele *Sozialisationsinstanzen* voneinander abgrenzen (vgl. die umfangreiche Betrachtung politischer Sozialisationsinstanzen bei Claußen und Geißler 1996). Für die (politische) Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ist die *Familie* bzw. die damit verbundene sozioökonomische Herkunft von hoher Bedeutung (Hurrelmann 2006, S. 127). Bekannt ist, dass Kinder „durch das häufige Erleben spezifischer politischer Einstellungen der Eltern“ (Rippl 2015, S. 742) diese politischen Einstellungen übernehmen. Auch Winckler (2017) hat in ihrer Interviewstudie mit Jugendlichen gezeigt, dass Familie für alle der von ihr herausgearbeiteten sozialisationsbezogenen Typen „politischer Selbstbilder“ eine hohe Relevanz hat – ganz im Gegenteil zum Politikunterricht übrigens.

In der Lebensphase *Jugend*, die sozialisationstheoretisch als sensible Phase gilt, wird der Einfluss der Familie als primäre Sozialisationsinstanz zunehmend durch die beiden Instanzen *Peer-Group* und *Schule* relativiert. Quesel (2017, S. 10) spricht hier von einer Phase, in der eine erste politische „Entwicklungsaufgabe“, genauer die „Herausbildung von politischen Orientierungen“ ansetzt. Der Einfluss der Schulklasse trifft im Jugendalter also auf eine bedeutsame Phase der sich zunehmend konkretisierenden Bildung politischer Orientierungen. Die Schulklasse wird als politische Sozialisationsinstanz nicht explizit aufgeführt, eventuell noch mit Verweisen auf „Klassenklima“ (Rippl 2015, S. 744) oder als „sozialer Umgang in der Klasse“ (ebd., S. 734) als Beispiel für gezieltes und gleichzeitig implizites politisches Lernen. In der Tendenz bleibt die Schulklasse hinter der Instanz Schule verdunkelt, wo sich die Diskussion dann aber mehr um den ‚heimlichen Lehrplan‘ dreht. Das Schulfach der politischen Bildung wird als „institutionalisierte politische Sozialisation“ (Ackermann 1996) in den Blick genommen, wobei der Einfluss auf die politische Sozialisation als sehr gering eingeschätzt wird (vgl. Winckler 2017, S. 239).

Verstehen wir die Schulklasse v. a. als Peerzusammenhang, so wird sozialisations-theoretisch ihr Verhältnis zur Peer-Group interessant. Mit Peer-Groups sind im Gegensatz zur Schulklasse außerschulische Freundeskreise gemeint, also solche Kollektive, die überwiegend freiwillig von den Kindern und Jugendlichen gewählt werden und die nicht vergleichbar dem organisationalen Zwang unterliegen. Außerschulische Peers-Groups konstituieren sich v. a. nach dem Kriterium der Gleichheit, sowohl nach sozialer Herkunft als auch nach schulischer Leistung (vgl. Reinders 2015, S. 401). Der Peer-Group wird eine bedeutsame Rolle als Sozialisationsinstanz zugeschrieben (Petillon 2009, S. 446). Das gilt auch für ihre politischen Ansichten. Peer-Groups haben den Effekt, dass sich politische Orientierungen stabilisieren (Grob 2009, S. 339) besonders dort, wo politische Inhalte zum Wesenskern der Peer-Group gehören – wie bei rechtsorientierten Peer-Groups (Pfaff und Krüger 2006) oder in der Hip-Hop- und Gothic-Punk-Szene (Pfaff 2006).

Festzuhalten bleibt, dass die Schulklasse als Peer-Zusammenhang einen bedeutsamen Einfluss auf die Sozialisation des oder der Einzelnen hat, wobei sich konkrete Effekte durch die Überschneidung mit familiärer Herkunft, außerschulischen Peer-Group-Zugehörigen und offizieller Schulordnung kaum isolieren lassen. Plausibel ist, dass die Schulklasse bei aller schulorganisatorisch bedingten Homogenisierung gerade im Vergleich zur außerschulischen Peer-Group eine Art ‚Marktplatz‘ differenter politischer Orientierungen und Sozialisationsbedingungen darstellt, auf dem sich unterschiedliche Peer-Groups (Cliques) treffen und im ritualisierten Miteinander der verschiedenen Sozialisierten einen eigenen Sozialisationskontext konstituieren. Denn auch für die Schulklasse gilt, dass sie eine Lebenspraxis ist, an die der oder die Einzelne teilhat, sei es nun in Distanz, Gleichgültigkeit oder Nähe zu einigen Teilen der Klasse. Dem sozialisierenden Effekt der Schulklasse kann sich das Individuum nie gänzlich entziehen.

Wie aber lässt sich die *politische Kultur* einer Schulklasse beschreiben? In meiner erziehungswissenschaftlich-politikdidaktischen Studie (Jahr 2022) habe ich vier Schulklassen dahingehend tiefgehend analytisch aufgeschlossen. Eine *Politik der Schulklasse*,

gedacht im weiten Sinne als *Alltagspolitik* (vgl. Petrik 2013, S. 28 ff.) und differenziert in die Dimensionen Inhalt (Policy), Struktur (Polity) und Prozess (Politics), lässt sich nur dort beobachten, wo die Schulklasse politisiert wird, indem sie also in eine kollektive politische Anforderungssituation gesetzt wird und diese bearbeitet. Dies ist in meinem Sample durch die Dorfgründungssimulation (vgl. Petrik 2013) gegeben: Die Schulklassen simulieren in Begleitung einer Fachlehrperson eine Ausreise und gestalten ein gemeinsames Leben in einem verlassenen aber intakten Bergdorf. Dieses didaktische Programm führt dazu, dass die Schüler*innen neben weiteren Themen einen Modus der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung etablieren müssen und das Problem bearbeiten, wie sie mit den unterschiedlichen Einkommen (die vorab als Einkommenslose verteilt worden) umgehen (vgl. Jahr 2022, S. 157). In der Analyse dieser komplexen Konstitutionsprozesse habe ich drei unterschiedliche Typen politischer Schulklassenmilieus herausgearbeitet: *Integration*, *Distinktion* und *Destruktion*.

- Der Typus *Integration* ist dadurch gekennzeichnet, dass sich hier eine politische Struktur von gewisser Dauer konstituieren kann, die durch *soziale Nähe* geprägt ist. Dies zeigt sich erstens in einem Entscheidungsmodus, der nicht nur auf Mehrheitsbeschaffung zielt, sondern in dem Sinne ausschlussensibel ist, dass eher ein Konsens angestrebt wird; zweitens in einer Diskussionspraxis, die durch Argumentationen auf der Grundlage geteilt akzeptierter Gesprächsregeln basiert und drittens einer Orientierung in der Güterverteilung, die auf weitgehenden Ausgleich zielt.
- Der Typus *Distinktion* ist dadurch gekennzeichnet, dass sich hier eine politische Struktur von gewisser Dauer konstituieren kann, die durch *soziale Distanz* geprägt ist. Dies zeigt sich erstens in einem Entscheidungsmodus, der ohne Ausschlussensibilität auf reine Mehrheiten setzt; zweitens in einer Diskussionspraxis, die durch kämpferische Argumentation geprägt ist und teilweise auf nur prekären Gesprächsregeln basiert und die drittens einen minimalen Güterausgleich etabliert.
- Der Typus *Destruktion* ist dadurch gekennzeichnet, dass sich hier *keine* politische Struktur auf Dauer konstituieren kann. Dies zeigt sich erstens in einem rein autoritären Entscheidungsmodus; zweitens in einer provokativen und degradierenden Diskussionspraxis und drittens in der Verhinderung auch nur irgendeiner Form des Güterausgleichs.

2. Die rekonstruktive Fallanalyse: Lebenswelt, Subjektorientierung und Schulklassen im Unterricht

Wie lässt sich die Schulklasse als Gegenstand für politisches Lernen didaktisieren? Wie für alle sozialwissenschaftlichen Themen gilt auch hier, dass sich die Schulklasse nicht ‚vollständig‘, sondern immer nur aspekthaft, das heißt mit einem bestimmten Fokus, erfassen lässt (vgl. Petrik 2023, S. 2). Die bekannten didaktischen Prinzipien, die sowohl einen Inhalt spezifisch aufschlüsseln, als auch einen Lernweg inklusive Medien- und Methodenwahl nahelegen, sind für die damit verbundene Transformation des Gegenstands hilfreich.

2.1 Didaktische Vorüberlegungen

Ein erster didaktischer Ausgangspunkt ist die Antwort auf die Frage, ob es sich bei der Schulklasse eher um ein sozialwissenschaftliches Problem, einen politischen Konflikt oder eine lebensweltliche Situation handelt (vgl. Gagel 1991 und das hierauf aufbauende Modell der Wissensformen bei Grammes 1998, S. 70 und Petrik 2013, S. 24). Aus Sicht der Schüler*innen ist die Schulklasse v.a. ein *lebensweltliches Phänomen*. Wie oben argumentiert, ist die kollektive Struktur einer Schulklasse eine Selbstverständlichkeit für Kinder und Jugendliche, in die hinein sie aufwachsen. Ein distanzierter, primär wissenschaftlicher Blick, der Theorien und empirische Befunde in den Mittelpunkt rückt, würde hier genauso an dieser Tatsache vorbeigehen wie eine konflikthafte Politisierung im engeren Sinne, in der es primär um Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in politischen Institutionen geht. Nur mit einer ersten Entscheidung, die Schulklasse als lebensweltliches Phänomen im Politikunterricht zu inszenieren, greift man die didaktische Chance auf, dass Schulklassen für Kinder und Jugendliche unmittelbar zum Alltag gehören und sich hier eine Lernmotivation aufgrund dieser Vertrautheit zeigen kann.

Petrik (2013, S. 42) ordnet dem Ausgangspunkt „lebensweltliche Situation“ vier fachdidaktische Prinzipien zu: „Handlungsorientierung“, „Werte-Orientierung“, „genetisches Prinzip“, und „Subjektorientierung“. Diese vier Prinzipien lassen sich auf ihre Stimmigkeit zum Gegenstand befragen (vgl. Jahr 2022, S. 306ff). Das didaktische Prinzip „Subjektorientierung“, zuweilen auch als „Adressatenorientierung“ oder „Schülerorientierung“ bezeichnet, nimmt die Lebenswelt der Schüler*innen zum Ausgangspunkt eines politischen Lernwegs und ist das stimmigste didaktische Prinzip zum Gegenstand Schulklassenpolitik. Das Prinzip wurde erstmals von Rolf Schmiederer (v. a. 1977) ausbuchstabiert. Nicht gemeint mit diesem Prinzip ist eine Aktivierung von Schüler*innen, sozusagen als Gegenteil zum Frontalunterricht. Schmiederer ging es viel radikaler um „die Emanzipation der Menschen und die Demokratisierung der Gesellschaft“ (Hedtke 2011, S. 180). Grammes (1998, S. 265) versteht Schmiederers Didaktik „als Auseinandersetzung mit der eigenen politischen Sozialisation“. Schmiederers Ansatz ist eher soziologisch denn politikwissenschaftlich im engeren Sinne, so dass Hedtke (2011, S. 186) dessen Ansatz als *Soziologiedidaktik* einordnet.

Die stimmige Makro-Methode der lebensweltlichen Subjektorientierung ist die *Fallanalyse*, die im Gegensatz zur *Fallstudie* nicht Handlungsoptionen von meist professionellen politischen Akteur*innen in Institutionen betrachtet, sondern solche von Individuen in ihrer Lebenswelt. Die didaktische Operationalisierung der Subjektorientierung durch die Fallanalyse geht auf Breit (1991) zurück. Sie zielt v.a. auf Perspektivenübernahme, als das zeitweise Entfremden von der eigenen Perspektive und Hineinversetzen in eine fremde Perspektive. Die Fallanalyse lässt sich in vier Schritte aufteilen: Nach 1. einer „Konfrontation mit dem Fall“ folgt 2. eine zweischrittige „Erschließung“ als „Außen-“ und als „Innenbetrachtung“, 3. die „Politische Urteilsbildung“ und 4. schließlich die „Generalisierung“. Breit und Eichner (2010, S. 100) verbinden mit der Fallanalyse sowohl „soziales Lernen“ (die Schüler*innen lernen, „ihre Mitmenschen und deren Lebenslagen wahrzunehmen, sich in deren Problem hinein-

zuversetzen“) als auch „politisches Lernen“ (die Schüler*innen „untersuchen das Problem mithilfe von Kategorien [...] und prüfen, ob das Problem als Aufgabe der Politik angesehen werden soll.“). Ähnlich, aber kompetenztheoretisch gewendet, sieht Petrik (2013, S. 64) durch Fallanalysen vor allem die Kompetenzen „Perspektivenübernahme und sozialwissenschaftliche Analysekompetenz“ trainiert.

2.2 Die rekonstruktive Fallanalyse zur Politik der Schulkasse: Vorschlag für die politische Bildung

Auf diesen didaktischen Grundlagen schlage ich eine politikdidaktische Methode vor, die zugleich subjektorientiert und wissenschaftspropädeutisch ist. Vorab, um Missverständnissen vorzubeugen: Es geht nicht in erster Linie darum, das habitualisierte Muster eines politischen Schulklassenmilieus direkt zu ändern. Die Politik der Schulkasse ist ja gerade durch eine relativ hohe Persistenz gekennzeichnet und entzieht sich direkten Steuerungsphantasien (vgl. auch Winckler 2015, S. 275). Bescheidener ist vielmehr didaktisch danach zu fragen, wie politische Bildungsarbeit vor dem Hintergrund der Politik der Schulkasse aussehen kann. Einen Vorschlag, der darauf beruht, die Analyse der Politik der Schulkasse zur Schulung politischer Kompetenzen, v.a. Perspektivenübernahme und sozialwissenschaftliches Analysieren, aufzunehmen, ist die rekonstruktive Fallanalyse. Es geht darum, sich von der eigenen Rolle innerhalb und Perspektive auf die Schulkasse zu distanzieren und andere Perspektiven und Rollen „probeweise einzunehmen und theoretisch zu verallgemeinern“ (Perspektivenkompetenz nach Petrik 2013, S. 344), und um die Fähigkeit, das Phänomen des politischen Schulklassenmilieus mithilfe der sozialwissenschaftlichen Methode der Rekonstruktion „auf ihre Strukturen und Zusammenhänge zu untersuchen, um ein Sachurteil abzugehen“ (sozialwissenschaftliche Analysekompetenz, ebd.).

Mit *Rekonstruktion* ist ein sozialwissenschaftliches Analyseverfahren im Sinne des interpretativen Fallverständens gemeint, das meines Wissens bisher nicht als sozialwissenschaftliche Methode für den Politikunterricht aufgenommen ist. Es geht dabei explizit nicht um ein methodisch unkontrolliertes ‚freies‘ Interpretieren, wie es z.B. als „Hermeneutik“ (vgl. Juchler 2017) diskutiert wird. Es geht um einen beschreibenden (deskriptiven), nicht bewertenden Zugang und es geht darum, vor allem über empirische Vergleiche Muster in der *Form* einer sozialen Interaktion, des Wie, zu explizieren. Die Schüler*innen lernen, eine vereinfachte analytische Distanz zur eigenen Klasse einzunehmen. Wissenschaftspropädeutik als Einführung in sozialwissenschaftliches Analysieren führt zur Anbahnung eines forschenden Habitus.

A) Konfrontation: Den Fall kennen lernen

Damit aus dem Gegenstand „politisches Schulklassenmilieu“ ein Unterrichtsthema wird, muss es mit einem Interaktionsanlass konkretisiert werden. Ausgangspunkt ist eine konflikthafte, alltagspolitische Klassendiskussion. Geeignet sind begrenzte Interaktionen, in denen die Klasse als Ganzes und gemeinsam mit der Lehrperson potenziell offene Probleme kontrovers diskutiert und entscheidet, wie z.B. eine Sequenz aus

einer Klassenratssitzung oder die Besprechung und Verabschiedung von Klassenregeln. Nur wenn Probleme nicht nur diskutiert, sondern auch entschieden werden, ist der Politikzyklus aus Problemdefinition, Aushandlung und Entscheidung vollständig und kommt die Politik der Schulklasse konturiert in den Blick. Ideal wäre, wenn die Sequenz als *Videoauszug* präsentiert wird mit einer Verschriftlichung der Wortbeiträge (Transkript). Konsequent subjektorientiert im Sinne Schmiederers (1977, S. 108f) ist eine Thematisierung von Problemlagen, die von Schüler*innen selbst eingebracht werden.

Es sind zwei Varianten denkbar, mit welchem Fall eines politischen Schulklassenmilieus die Klasse konfrontiert wird: Entweder der *eigene* Fall, also die eigene Klasse in einem realen alltagspolitischen Gespräch; oder ein *fremder* Fall (und dann spätere Thematisierung des eigenen Falls). Während ersteres einen unmittelbaren Anschluss erlaubt, weil die Klasse sich in gewisser Weise selbst thematisiert, ist der zweite Fall weniger heikel und fehleranfällig, da sich die Beteiligten bei der Rekonstruktion ihrer Handlungspraxis nicht in nachträglichen Rationalisierungen und Rechtfertigungen verfangen werden, was ja nicht Teil der sozialwissenschaftlichen Analyse ist. Vorteil beider Varianten ist, dass der Ausgangsfall so nah an der Lebenswelt der Schüler*innen anschließt, dass ein Hineinversetzen ohne Vorkenntnisse möglich ist (vgl. Breit und Eichner 2010, S. 90). Gemeinsam werden spontane Eindrücke und Fragen zum Ausgangsfall gesammelt und festgehalten.

B) Innenbetrachtung: Den Fall emotional nachempfinden

In diesem Schritt geht es darum, in einer Innenbetrachtung „das Ereignis mit den Augen dieser anderen zu sehen“ (Reinhardt 2012, S. 124). Hier ist im Sinne der später folgenden Interpretation wichtig, *nicht* auf die im Alltag typischen Konstruktionen von Motiven (Warum hat er/sie das gesagt/getan?) oder Biografie (Sie sagt das nur, weil sie das zu Hause so gelernt hat!) zurückzugreifen. Solche Unterstellungen sind zwar typisch „für den Alltag, den Common Sense“ (Bohnsack 2017, S. 87), müssen aber für die sozialwissenschaftliche Analyse schrittweise überwunden werden. Vielmehr muss es hier um Gedanken und Gefühle der Beteiligten gehen bzw. um die *Wirkung*, die die Situation für den oder die Einzelne hat. Was macht die Situation mit den Beteiligten? Wenn der Ausgangsfall die eigene Schulklasse ist, müssen keine Berichte oder Ich-Aussagen von Beteiligten als Material eingebracht werden. Individuelle Problemschilderungen können je nach Vertrauenskultur der Klasse per Blitzlicht ausgetauscht werden, oder es werden anonyme Berichte angefertigt und so ausgewertet, dass die Anonymität gewahrt bleibt.

C) Außenbetrachtung I: Die Oberflächenanalyse

Während die ‚klassische‘ Fallanalyse nur einen Schritt „Außenbetrachtung“ vorsieht, arbeitet die hier vorgeschlagene rekonstruktive Fallanalyse mit der Trennung zwischen einer Oberflächen- und einer Tiefenanalyse, wobei letztere mit einer Rollenspiel-Phase vorbereitet wird. Hintergrund ist die sozialwissenschaftlich etablierte Sicht, dass der

Inhalt einer Interaktion (das *Was*, die Oberfläche) von ihrer Form, die den Inhalt transportiert (dem *Wie*, die Tiefe) kategorisch zu unterscheiden ist. Eine Oberflächenanalyse bedeutet hier erst einmal danach zu fragen, was überhaupt gesagt wird: Welche Themen und Unterthemen lassen sich abgrenzen? Wer beteiligt sich? Welche Ziele werden angesprochen? Wer oder welches Thema setzt sich durch?

D) Rollenspiele: Verdeutlichen von Integration, Distinktion und Destruktion

Rollenspiele „verdeutlichen (latente) eigene und fremde Betroffenheit, erzeugen sozialwissenschaftliches Problembewusstsein und leiten über zu kategorialem Denken“ (Petrik 2013, S. 66). Sie passen als Mikro-Methode zur Fallanalyse, da hier *lebensweltliche* Situationen simuliert werden. Interpretationsmethodisch sind Rollenspiele daher nötig, weil der anschließende Schritt der Tiefenanalyse Kontrastfälle benötigt, also Vergleichshorizonte, vor deren Hintergrund der Ausgangsfall eingeordnet werden kann. Die Klasse wird in mindestens drei Gruppen aufgeteilt. Mit Hilfe vorbereiteter Rollenkarten wird das gleiche alltagspolitische Problem, das der Ausgangsfall thematisiert, nun jeweils in der Logik „Integration, Distinktion und Destruktion“ aufgeführt. Dabei geht es um maximale Kontraste. Während der Typus *Integration* auf Konsensfindung, Ressourcenausgleich und sachlichen Argumentationen beruht wird beim Typus *Distinktion* deutlich, dass man hier nicht auf Konsens zielt, sondern dass eine Mehrheit ohne Rücksicht auf eine Minderheit ihre Interessen durchsetzt, keine Güterverteilung anstrebt und lieber mit der Clique als der Gesamtklasse Aktivitäten plant. Der Typus *Destruktion* zeigt, dass die Klasse aufgrund fehlender Diskussionsregeln und fehlender Interessen dominierender Schüler*innen keine Entscheidung treffen kann. Letztlich kann hier nur die Lehrperson eine Lösung ‚verordnen‘, der sich einige in der Klasse auch nur im Modus ‚so-tun-als-ob‘ anschließen. Die Rollenspiele werden aufgeführt und gemeinsam so ausgewertet, dass Charakteristika jedes Typus herausgearbeitet und festgehalten werden.

E) Außenbetrachtung II: Die Tiefen-Analyse

Ungeübt ist das sozialwissenschaftliche Rekonstruieren sehr anspruchsvoll. Eine hilfreiche didaktische Brücke ist der Vergleich, daher ist die Arbeit in den Rollenspielen so wichtig. Gemeinsam bzw. gruppenteilig arbeitet die Klasse nun heraus, *wie*, also in welcher *Art und Weise* sich der Ausgangsfall von den in den Rollenspielen präsentierten Typen unterscheidet bzw. welchem Typ er am meisten ähnelt. Leitende Frage ist: In welchem fallspezifischen Modus verhandeln die Beteiligten des Ausgangsfalls das Thema? Es geht darum die habituellen Besonderheiten des Ausgangsfalls auf den Punkt zu bringen. Der Ausgangsfall sollte dazu erneut per Video angeschaut werden und/oder zumindest als Transkript vorliegen. Ist die Klasse in Rekonstruktionen schon etwas geübter, kann man auch sequenzanalytisch vorgehen, also Interaktionseinheiten aus dem Transkript Schritt für Schritt interpretieren. Leitend ist dann die Frage: Welche gemeinsame Logik zeigt sich darin, wie die Beteiligten das Thema bzw. zugehörige Unterthemen bearbeiten?

F) Urteilsbildung

Hier erst findet der Wechsel von der bisher v.a. beschreibenden (deskriptiven) zu einer bewertenden (normativen) Perspektive statt. Der Ausgangsfall sollte aber nicht nur lebensweltlich beurteilt werden. Zur Anbahnung sozialwissenschaftlichen Wissens können nun ausgewählte Theorien behandelt und als normative Folie angelegt werden. Denkbar sind z.B. Demokratietheorien (z.B. Welcher Typus bzw. welche Politik der Schulklasse hat welche Chancen und Gefahren für die deliberative Demokratie?) oder Theorien sozialen Lernens (z.B. Welche gruppendiffusiven Prozesse prägen den oder die Einzelne*n innerhalb der Schulklasse?). Die anfangs festgehaltenen Fragen an den Ausgangsfall werden besprochen. Hier sollten auch sozialpsychologische Fragen Platz haben: Was macht es mit unterschiedlichen Einzelnen, in so einem politischen Schulklassenmilieu sozialisiert zu werden?

G) Generalisierung

Abschließend ist der Schritt zur Abstraktion vorgesehen, um gesellschaftspolitisches Lernen im Vergleich mit dem Ausgangsfall zu ermöglichen. Generalisierende Fragen könnten sein, ob bestimmte soziale Gruppen im Ausgangsfall spezifischen gesellschaftlichen Kollektiven (soziale Milieus, Parteien etc.) ähneln, oder die generelle Frage, ob und wie Alltagspolitik einer Schulklasse und staatsnahe Politik sich ähneln. Auch Fragen zur politischen Gestaltung von Schule und damit Schulklassen (selektives Schulsystem) haben hier Platz. So könnte die Streitfrage ‚Soll das Gymnasium in Deutschland abgeschafft werden?‘ in einem Kontroversverfahren wie der Podiumsdiskussion bearbeitet werden.

3. Fazit: Das politische Potenzial der Schulklasse nutzen

Die Schulklasse als Sozialisationsinstanz explizit in den Blick zu nehmen ist auch daher wichtig, weil sich die meisten außerschulischen Peer-Groups über unpolitische Inhalte konstituieren (Rippl 2015, S. 745) bzw. sich dort demokratisch problematische Orientierungen verstetigen können. Die Schulklasse selbst lässt sich, im Gegensatz zur Peer-Group und auch zur Familie, mit politischer Bildungsarbeit adressieren. Nur in der Schulklasse findet eine Begegnung *mit verschiedenen Gleichen* statt. Hier werden in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit schulischen Leistungsanforderungen implizite Routinen und Muster im Umgang miteinander und mit den Lehrpersonen verstetigt, die für die politische Bildung hoch relevant sind. Diese nicht zu bearbeiten, würde bedeuten, eine erste sozialisatorische Prägung im halböffentlichen Raum der Gesellschaft des Klassenzimmers zu ignorieren. Letztendlich geht es nicht nur darum, den Schüler*innen zu helfen, sich ihrer eigenen Sozialisationsbedingungen bewusster zu werden, sondern auch darum, mit der gesellschaftlichen Heterogenität des Klassenzimmers Demokratie und gesellschaftlichen Zusammenhalt zu praktizieren (vgl. Jahr und Petrik 2023).

Literatur

- Ackermann, Paul (1996): Das Schulfach ‚Politische Bildung‘ als institutionalisierte politische Sozialisation. In: Bernhard Claußen und Rainer Geißler (Hg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 91-100.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Budrich.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, Georg (2009): Die Lehrperson als Ressource der Schülerkultur. In: Heike de Boer und Heike Deckert-Peaceman (Hg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS, S. 137-157.
- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga (2002): Die Schulkasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule 94 (3), S. 318-329.
- Breit, Gotthard (1991): Mit den Augen des anderen sehen. Eine neue Methode zur Fallanalyse. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Breit, Gotthard; Eichner, Detlef (2010): Die Fallanalyse. In: Siegfried Frech, Hans Werner Kuhn und Peter Massing (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht I. Mikromethoden – Makromethoden. 4. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 89-116.
- Claußen, Bernhard; Geißler, Rainer (Hg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs, Hans-Werner (2009): Klassen- und Kursysteme. In: Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Sacher (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 364-368.
- Gagel, Walter (1991): Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht. Opladen, Leske + Budrich.
- Grob, Urs (2009): Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In: Helmut Fend, Fred Berger und Urs Grob (Hg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden: VS, S. 329-372.
- Hedtke, Reinhold (2011): Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. Interpretation und Kommentar. In: Michael May und Jessica Schattschneider (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 178-189.
- Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Jahr, David; Petrik, Andreas (2023): Antinomiebewusstsein durch Wissenstransfer? Argumentationstheoretische Analysen zum Verhältnis von Politikdidaktik und Schulpraxis. In: Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske und Matthias Quent (Hg.): Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Frankfurt/M.: Campus (i. V.).
- Jahr, David (2022): Die Politik der Schulkasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion. Wiesbaden: Springer VS.
- Juchler, Ingo (2017): Hermeneutik. In: Dirk Lange und Volker Reinhardt (Hg.): Basiswissen Politische Bildung Bd. 2. Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 453-458.
- Marotzki, Winfried; Nohl, Arnd-Michael; Ortlepp, Wolfgang (2021): Einführung in die Erziehungswissenschaft. 3., durchges. Aufl. Stuttgart u.a.: Budrich.
- Petillon, Hanns (2009): Mitschüler/Peers. In: Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Sacher (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 446-449.

- Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2., erw. u. aktual. Auflage. Opladen u.a.: Budrich.
- Petrik, Andreas (2023): Politikdidaktische Prinzipien als Orientierungshilfe. Sachanalyse und Unterrichtsperspektiven am Beispiel des Ukraine-Kriegs. In: Siegfried Frech, Robby Geyer, Susann Gessner & Philipp Klingler (Hg.): Leitfaden Referendariat im Fach Politik/Sozialwissenschaften (2., vollständig überarb. Aufl.). Frankfurt/M.: Wochenschau (i.V.).
- Pfaff, Nicolle (2006): Die Politisierung von Stilen. Zur Bedeutung jugendkultureller Kontexte für die politische Sozialisation Heranwachsender. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (3), S. 387-402.
- Pfaff, Nicolle; Krüger, Heinz-Hermann (2006): Jugendkulturen, Cliques und rechte politische Orientierungen – Interdependenzen und Einflussfaktoren. In: Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger, Sybille Fritzsche, Sabine Sandring, Christina Wiezorek, Oliver Böhm-Kasper und Nicolle Pfaff (Hg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS, S. 123-144.
- Quesel, Carsten (2017): Politische Sozialisation als Forschungsgegenstand. In: Dirk Lange und Volker Reinhardt (Hg.): Basiswissen Politische Bildung Bd. 2. Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 5-13.
- Reinders, Heinz (2015): Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe. In: Klaus Hurrelmann, Ullrich Bauer, Matthias Grundmann und Sabine Walper (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz, S. 393-413.
- Reinhardt, Sibylle (2012): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 4., überarb. Neuauflage. Berlin: Cornelsen.
- Rippl, Susanne (2015): Politische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann, Ullrich Bauer, Matthias Grundmann und Sabine Walper (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz, S. 733-752.
- Rusch, Heike; Thiemann, Friedrich (2003): Mitten im Kampfgetümmel. Ethnographische Reportagen aus den Klassenzimmern. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Winckler, Marie (2017): Politische Selbstbilder und politische Bildung. Eine rekonstruktive Studie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Schwalbach/Ts: Wochenschau.