Politische Habitusentwicklung: Überlegungen zum Zusammenhang von unterrichtlich organisierten Sprechsituationen und der Entwicklung demokratiebezogener Einstellungen

Annika Münzel

1. Politische Einstellungen als Gegenstand empirischer Forschung

Die Vermittlung politischer und demokratischer Kompetenzen ist für die gesellschaftliche Zukunft von entscheidender Bedeutung, sodass nicht gleichgültig bleiben kann, mit welchem Erfolg sie sich in der Wirklichkeit zeigt. Das thematische Spektrum entsprechender Untersuchungen ist äußerst breit: es reicht von der systematischen Erfassung des kognitiven Verständnisses der *hard facts* politischer Themen und Probleme über eine wissenschaftliche Erkundung des realen politischen Engagements der Heranwachsenden bis hin zu Erhebungen ihrer subjektiven Einstellungen gegenüber Politik und Demokratie. Dieses letztgenannte Verfahren nimmt eine Sonderstellung bei der empirischen Ermittlung von Politisierungserfolgen ein, da es nicht unmittelbar auf eine zielgerichtete, didaktisch arrangierte Bildungsbemühung zurückgeführt werden kann. Darüber, wie sich politische Einstellungen bilden und wie, oder ob dieser Prozess pädagogisch beeinflusst werden kann, herrscht weitestgehend Unklarheit. So wird der Sinn einer solchen Einstellungsermittlung beispielsweise in der seit 1953 in etwa vierjährigem Rhythmus erscheinenden *Shell-Jugendstudie* mit dem Anliegen begründet, belastbare Trendaussagen zu Einstellungen und Werten junger Menschen zu gewinnen, die Anstoß zu gesellschaftlichen und politischen Diskussionen geben und offiziellen Entscheidungsträgern als fundierte Informations- und Entscheidungsgrundlage dienen können (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019, 9f.). Eine ähnliche Begründung gilt für die Motivation einer von der *Bertelsmann*-Stiftung



Dr. Annika Münzel
Lehrerin/Fachschule für Sozialpädagogik; Fachbereich Heilpädagogik

Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP) 73. Jahrg., Heft 3/2024, S. 375-385 www.budrich-journals.de
https://doi.org/10.3224/gwp.v73i3.15

verantworteten Wiederholungsstudie, die es sich zur Aufgabe macht „jungen Menschen eine Stimme zu geben", um darüber ihren Einfluss auf gesellschaftliche und politische Entwicklungsprozesse zu verstärken (Bertelsmann-Stiftung 2023, 1).

Von dieser Allgemeinheit der Zielsetzung unterscheiden sich die beiden sicher bekanntesten politischen Einstellungserhebungen der Nachkriegszeit: Die in den USA entstandenen *Studien zum autoritären Charakter* (Adorno/Frenkel-Brunswik/Levinson/Sanford 1973) und die deutsche Untersuchung *Student und Politik* (Habermas/Friedeburg/Oehler/Weltz 1969). Beide Studien denken bereits ausdrücklich den Einfluss der gesellschaftlichen Sozialisations- und Erziehungsbedingungen auf die Einstellungsentwicklung mit und liefern aus ihrer theoretischen Fundierung heraus eine pädagogisch anschlussfähige Basis für die Demokratisierungsbemühungen einer noch in autoritären Strukturen verhafteten deutschen Gesellschaft. Eine individuelle politische Haltung, so der Tenor beider Studien, entwickle sich in Abhängigkeit von konkretisierbaren Erfahrungen, die einer bewussten pädagogischen Einflussnahme zugänglich gemacht werden können. In diesem Sinne zeigen politische Einstellungsmessungen mehr als nur ein Stimmungsbild ihrer Gegenwart, da sie als Ergebnisse von Erziehung Rückschlüsse auf gesellschaftliche Erziehungspraxis und die sie rahmenden Sozialisationsbedingungen zulassen.

Von kognitiven Lernprozessen und Sozialisationsprozessen kann die Entwicklung von Einstellungen insbesondere durch ihre Mehrdimensionalität unterschieden werden, da kognitive, affektive und konative (verhaltensorientierte) Komponenten hier miteinander verbunden sind und situationsabhängig eine unterschiedliche Gewichtung erfahren können. Emotionalität, Rationalität und Normativität können miteinander in Widerspruch geraten: Einstellungen sind weder ausschließlich rational begründbar, noch können sie kurzfristig willentlich abgelegt oder verändert werden. Die Persönlichkeit ist mit ihnen insofern eng verwachsen, als ihr Erwerb Teil der individuellen Lebensgeschichte und des eigenen Selbstkonzepts ist, was eine implizite Richtigkeit und Geltung intuitiv begründet, wenngleich sie dem Bewusstsein auch kognitiv zugänglich sind und aus einer rationalen Perspektive heraus vom Einstellungsträger selbst sogar abgelehnt oder als moralisch falsch erkannt werden können, was in einer Vielzahl sozialpsychologischer Experimente bestätigte innere Diskrepanzen hervorrufen kann (Güttler 2015, 100ff.).

In der politischen Bildung der Gegenwart ist das mit einer Einstellungsmessung verbundene Erkenntnisinteresse zumeist in einen aktuellen Problemkontext eingelassen. Suchten die vor dem Hintergrund der Kriegs- und Nachkriegserfahrungen entstandenen Untersuchungen von Adorno et al. und Habermas et al. nach Erkenntnissen, die dem Demokratisierungsprozess einer noch in autoritären Traditionen verhafteten Gesellschaft zuträglich sein sollten, versuchen heutige Studien vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Tendenzen allgemeiner „Politikverdrossenheit" und zunehmender Radikalisierung zu verstehen, ob und wie einem Versagen von Zustimmung zu bestimmten, mit Demokratie assoziierten Themen wie dem politischen System an sich oder den es inhaltlich füllenden Leitideen methodisch-didaktisch entgegengewirkt werden kann (Oberle 2019, 109f.). Generell können politische Einstellungen als „evaluative Orientierungen" gelten, die zum Beispiel zwischen den Polen von positiv vs. negativ oder zustimmend vs. ablehnend verortet werden (ebd. 100);

es handelt sich damit also um Werturteile über Gesellschaft und Politik. In der Rückbindung an den Beutelsbacher Konsens erweist sich das Ziel der Bildung einer positiven, zustimmenden Haltung der Demokratie gegenüber als überaus anspruchsvoll, da diese nicht einfach übergestülpt werden darf, sondern transparent, begründet und diskursiv vermittelt werden muss (ebd. 103).

2. Politische Einstellungen und politischer Habitus

Die grundsätzliche Berechtigung dieses an das Überwältigungsverbot geknüpften Zugangs zur Vermittlung von politischer Haltung kann nicht in Frage gestellt werden. Gefragt werden muss jedoch, ob sich im schulpädagogischen Kontext relevante Einflüsse finden lassen, die eine Entwicklung der politischen Einstellung, insbesondere dem demokratischen System an sich gegenüber, maßgeblich beeinflussen. Eine Reflexion auf die allgemeine Bedeutung politischer Einstellungen im Sinne einer Hintergrundfolie politischer Aktivität veranlasste die Autoren der Studie *Student und Politik* bereits 1969 zu folgender Einschätzung:

„Die Frage nach der politischen Mitbestimmung angemessen stellen, heißt (darum), von der Ebene isolierter Verhaltensäußerungen, in denen sich Beteiligung objektiviert, auf die Ebene der Haltung zurückzugehen, in der eine nicht mehr in den Handlungen sich umsetzende Beteiligung am politischen Leben ihren Ausdruck findet. Wir nennen diese Haltung den politischen Habitus. Er ist Ausdruck nicht so sehr von Handlungen als von Impulsen, nicht so sehr von Vorstellungen als von Zügen einer Mentalität“ (a.a.O., 69).

In Anschluss an den französischen Soziologen Pierre Bourdieu muss unter einem Habitus die Inkorporation sozialer Erfahrungen verstanden werden, die bereits mit der Geburt beginnt und als kreativer Prozess gedacht ist. Man hat sich den Prozess der Aneignung des Sozialen nicht so vorzustellen, „als sei das Individuum eine Art Schrank“, in dessen Fächer und Schubladen beispielsweise soziale Ordnungen, Vorstellungen und Klassifikationsschemata einsortiert werden, vielmehr wird die Fülle der einzelnen Erfahrungen zu einem komplexen Erfahrungswissen zusammengearbeitet. Im Habituskonzept kristallisiert die Vorstellung, dass eine Erweiterung und Veränderung des jedem Einzelnen immer schon eigenen, individuellen Weltbezugs nicht mechanistisch erfolgt, sondern in „unzählige Akte der Anerkennung“ der mit dem neuen Kontext erfahrenen Regeln und Gegebenheiten zerfällt. Es sind demnach die individuellen Einzelerfahrungen und nicht die Situation an sich, die darüber entscheiden, ob und wie der Einzelne das Erfahrene und Gelernte verarbeitet und welches, im Sinne eines „dispositionellen Netzes“ verstandene „Schema“ er dabei hervorbringt (Krais/Gebauer 2010, S.61ff.).

So formen sich Heranwachsende nicht einfach in die ihnen angebotenen Lerngelegenheiten ein, sondern entwickeln den schulischen Erfahrungen gegenüber – in Abhängigkeit ihrer individuellen Erlebnisse, subjektiven Dispositionen und Erwartungen – eine eigenständige Haltung. In diesem Prozess eigenständiger Verarbeitung des schulischen Geschehens insgesamt treffen pädagogische Theorie und Habituskonzept aufeinander. Für die politische Bildung hat Hubertus Buchstein

auf die Notwendigkeit einer Entwicklung *habitueller Kompetenzen* oder *Dispositionen* aufmerksam gemacht, die er als eine dritte Säule den kognitiven und prozeduralen Kompetenzen, zu denen auch die Diskursfähigkeit gerechnet werden muss, zur Seite stellt. Habituelle Kompetenzen „meinen jene Einstellungen und Motivationen, die dazu beitragen, dass Wissen und Erkennen auch tatsächlich in politisches Handeln überführt wird". Sie sind im Sinne einer „politischen Tugend" zu verstehen, welche die drei Eigenschaften Gemeinsinnorientierung, affektive Verankerung und Handlungsmotivation in sich vereint (Buchstein 1995, 302f.; Massing 2023, 31).

3. Das Unterrichtsgespräch als basale Erfahrung von Demokratie

Die Frage der individuellen politischen Einstellung gegenüber der Demokratie ist für die Gegenwart von essentieller Bedeutung, da viele aktuelle Probleme aus einer sie kritisch in Frage stellenden, mitunter ablehnenden Haltung der Demokratiedistanz resultieren (Farren et al. 2023, 62ff.).

Die Bildung politischer Einstellungen und des politischen Habitus als ihrer dispositionellen Gesamtheit muss als ein überaus komplexer, da alle gesellschaftlichen Kontexte, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, überspannender Prozess betrachtet werden. Um so wichtiger ist es daher, jene Faktoren zu erkennen, die insbesondere im Erlebnisraum Schule relevante Einflussgrößen darstellen. Dazu wird es notwendig zu konkretisieren, welche schulische *Alltagserfahrung* die größte Schnittmenge mit einem realen demokratischen Handeln aufweist. Zur theoretischen Fundierung der politischen Habitusbildung sollte man tatsächlich nicht das politische System *der* Demokratie als Fluchtpunkt in Anschlag bringen, sondern nach den mit Schule gegebenen strukturellen Ähnlichkeiten fragen, an denen sich Lernende alltäglich abarbeiten müssen, da diese sie dazu veranlassen, ein inneres „Schema" der Situation und ihres eigenen Bezogenseins zu generieren.

Eine im Hinblick auf die Entwicklung individueller Einstellungen gegenüber Politik und Demokratie relevante Alltagserfahrung und damit prädestiniert erscheinende Bezugsgröße sind unterrichtlich organisierte Gesprächssituationen, die, auf Grund ihrer seit Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts zunehmend demokratischen Gestaltung (Meier 2013, 238-267), eine deutliche Nähe zum realen politischen Diskurs (Habermas 1988, 148ff.) aufweisen: Heranwachsende erlernen und vollziehen in alltäglichen Unterrichtsgesprächen Gesprächsregeln und werden als mit der Lehrperson in vielen Gesprächssettings nahezu gleichberechtigt agierende Sprecher in ethische Grundsätze gelingender Kommunikation eingeführt. Sie lernen sich in einer sachbezogenen Sprache auszudrücken, einander zuzuhören und Redebeiträge aufeinander abzustimmen. In dieser Sprach- und Sprechlernsituation machen sie vielfältige, in Vorbereitung auf eine eigenständige gesellschaftliche und politische Partizipation unerlässliche Erfahrungen kommunikativen Handelns (Massing 2022, 450f.). Gleichzeitig bilden sie auf der Grundlage ihrer je individuellen Erfahrung eine subjektive Haltung gegenüber der gemeinsamen Gesprächssituation heraus, die für die Ausbildung des politischen Habitus als in hohem Maße prägend und relevant betrachtet werden muss. Die Art und Weise, in der jeder Einzelne sich innerlich der Situation

des gemeinsamen Gesprächs in den Grenzen eines klar gekennzeichneten diskursiven Rahmens gegenüber erfährt und positioniert, ist als demokratische Grunderfahrung vermutlich richtungsweisend für den weiteren Bildungsprozess. Auch wenn unterrichtlich organisierte Gespräche an sachlichen Beiträgen orientiert sind, werden sie von den Heranwachsenden stets auch in einer persönlichen Unmittelbarkeit erlebt, deren systematische Untersuchung Aufschluss geben kann über einen möglichen Zusammenhang mit der Entwicklung politischer Einstellungen.

4. Zwei pädagogische Wahrnehmungsebenen der Beteiligung am Unterrichtsgespräch

Pädagogische Zielsetzungen von Unterrichtsgesprächen und deren evaluierende Reflexionen nehmen eine einstellungsbildende Wirkung aktuell noch nicht in den Blick. Unterrichtsgespräche sind überwiegend funktional im Sinne eines didaktischen „Vehikels" von Lehren und Lernen, als eine Kommunikationsstrategie begriffen (Quittenbaum 2016, 29ff.). Dabei ist durchaus anerkannt, dass die Heranwachsenden noch wesentlich emotionaler am Gespräch beteiligt sein können, als es Erwachsene in der Regel sind oder nach außen hin zeigen. Die besondere Bedeutung eines positiven Feedbacks als pädagogisch bewusster Rückmeldung zu einzelnen Gesprächsbeiträgen (Quittenbaum 2016, S. 34) sowie die besondere Sorgfalt, die Lehrkräfte auf die Etablierung und Pflege eines positiven, wertschätzenden Gesprächsklimas in der Klasse insgesamt legen, erklärt sich letztlich aus dem Wissen um ein noch vergleichsweise unmittelbareres psychisches Involviertsein der Lernenden. Das pädagogische Verhalten im Gespräch zielt daher auch, jenseits der Qualität des einzelnen Beitrags, auf eine positive Verstärkung der sprachlichen Beteiligung von Schülern *an sich* ab.

Diese im Dienste des Lernfortschritts stehende didaktische Akzentuierung der unterrichtlich organisierten Sprechsituation bleibt den Lernenden jedoch als solche verborgen, denn bei der pädagogischen Auswertung von Unterrichtsgesprächen sowie der Bewertung individueller Mitarbeit kommt nun vor allem die „erwachsene" Perspektive der *Rationalität* zur Anwendung: sachlich richtige Beiträge und eine begründet formulierte eigene Meinung gelten als Fluchtpunkt positiver Bewertung durch Lehrende. Die diese Leistung ermöglichende positive Haltung der Gesprächssituation gegenüber wird in der pädagogischen Wahrnehmung davon zumeist säuberlich getrennt als Ausdruck gelingenden sozialen Lernens betrachtet. Zugleich belegen jene Lernenden, die sich in gelingender, produktiver Weise im Gespräch engagieren, den grundsätzlichen Erfolg der pädagogischen Bemühung um ein an den Idealen des demokratischen Diskurses orientiertes soziales Lernen. Wie verhält es sich demgegenüber mit einem Gesprächsverhalten, das, gemessen an den Standards des Diskurses, als Ausdruck des Misslingens gelten muss?

Ausgehend von der Beobachtung einzelner, oder sogar einer Mehrheit sich im Unterricht in einem „erwachsenen" Sinne gelingend im gemeinsamen Gespräch engagierender Zöglinge wurde offensichtlich bei der Einübung ins Gespräch von pädagogischer Seite kein Fehler gemacht. Im Umkehrschluss folgt daraus, dass bei jenen Schülern, die sich dem gemeinsamen Gespräch beispielsweise ohne Angabe

von Gründen verweigern, die in ihrer Beteiligung dessen Regeln verletzen, oder die erklären, sich auf Grund der Präsenz von im Gespräch sprachlich oder fachbezogen versierter auftretenden Mitschülern zurückzunehmen, ein persönlich zurechenbares Problem vorzuliegen scheint. Anders, als das positive Gesprächsverhalten, das als Ausdruck gelingenden sozialen Lernens gilt, werden diese Verhaltensweisen zumeist *individuell* zugerechnet und erfolgt die pädagogische Rückmeldung auf persönlicher Ebene, beispielsweise in Gestalt einer „Ich-Botschaft". Genau diese persönliche Zurechnung wird im Hinblick auf die Würdigung positiver, gelingender Gesprächsbeiträge zumeist bewusst vermieden, da man von pädagogischer Seite naturgemäß bemüht ist, die sachliche Dimension in den Vordergrund zu stellen, da sich die Gerechtigkeit einer Leistungsbewertung auch über den Aspekt pädagogischer Neutralität definiert (Schmoll 2021, 77-80).

Damit etablieren sich zwei Ebenen der pädagogischen Rückmeldung in Bezug auf die Beteiligung am Unterrichtsgespräch: Was als gut und gelingend auffällt, wird als Ausdruck der sachlichen oder, dieser nachgeordnet: der sozialen Dimension erkannt, während im Falle einer misslingenden oder verweigernden Teilnahme eine nicht zwangsläufig vorwurfsvolle, sondern auch verständnisvoll oder mitfühlend artikulierte, aber zumeist persönliche Zurechnung erfolgt. Die Lernenden werden in dieser am Modell des gelingenden Diskurses festhaltenden Zweiteilung von pädagogischer Seite damit an wirklichkeitsbezogenen Standards gemessen: nur derjenige, der sich diskursangemessen verhalten kann, hat ein Recht auf Anerkennung im Gespräch, während ein destruktives Gesprächsverhalten diese Anerkennung ausschließt. Aus dieser Perspektive heraus gerät jedoch in Vergessenheit, dass man es hier mit Lernenden zu tun hat, für die diese strengen Maßstäbe noch nicht zwangsläufig gelten müssen und für die man aus Situationen des Nicht-Gelingens von Gesprächen eine wichtige Lerngelegenheit destillieren könnte.

Gerade die bei einem am Ideal des demokratischen Diskurses orientierten Unterrichtsgespräch auftretenden „Pathologien" müssen für eine demokratische Bildung und Erziehung von Interesse sein, da sich in ihnen eine kritische oder distanzierte Haltung der Demokratie gegenüber möglicherweise vorweggenommen findet. Die zumeist aus einer emotionalen Befindlichkeit begründete Verweigerung der unterrichtlich organisierten Sprechsituation gegenüber hat ihre reale Entsprechung möglicherweise in einer späteren, das sachliche Gespräch zurückweisenden, wütenden Ablehnung *der* Demokratie. Die Verletzung von Gesprächsregeln weist Parallelen auf zu einer Missachtung oder Geringschätzung demokratischer Verfahren, während die Begründung der eigenen Verweigerung auf Grund der Mitwirkung anderer das für die Demokratie so wichtige Prinzip eines politischen Diskurses unterminiert, der sich im Sinne eines rational begriffenen Prozesses kooperativ und ohne Ansehen der Person gestalten sollte. In der Grundhaltung, mit der Lernende dem alltäglichen gemeinsamen Gespräch in der Klasse begegnen, könnte die emotionale Basis gelegt werden für einen politischen Habitus, der für das spätere Verhältnis gegenüber einer sich im Kern über diskursives Handeln definierenden Demokratie entscheidend ist.

5. Erste unterrichtsmethodische Überlegungen

Eine Grundvoraussetzung dafür wäre ein genereller Perspektivwechsel auf die individuelle Beteiligung an Unterrichtsgesprächen. Eine problematische Haltung dem gemeinsamen Gespräch gegenüber sollte nicht persönlich zugerechnet, sondern im Hinblick auf das Gespräch in seiner Ganzheit so thematisiert werden, dass die Lernenden eine nicht gelingende Teilnahme oder eine dauerhafte Verweigerung als zum Diskurs dazugehörig erkennen können – die Entwicklung eines methodisch-didaktischen Instrumentariums, mit dem Lehrende diese Situationen gezielt aufgreifen und thematisieren können, wäre hier ein erster Schritt. Möglicherweise nehmen Lernende die Unterscheidung der beiden Ebenen pädagogischer Gesprächsbewertung deutlicher wahr, als bislang gedacht. Mit der persönlichen Zurechnung des Nicht-Gelingens könnte eine Erfahrung des Ausgeschlossenseins vom gemeinsamen Gespräch einhergehen, die das eigene Selbstbild prägt und sich langfristig verfestigen kann. Mit einer individualisierten pädagogischen Rückmeldung geht möglicherweise das Gefühl eines *persönlichen* Involviertseins in das gemeinsame Gespräch einher, das im Gegensatz stehend erlebt wird zu einer positiven, auf sachliche und soziale Aspekte der Beteiligung verweisenden Rückmeldung. Daher wäre zu überlegen, ob nicht auf eine persönliche Zurechnung verzichtet werden sollte zu Gunsten einer inklusiven pädagogischen Gesprächshaltung, die entsprechende Beiträge oder offen artikulierte Ablehnungen der sprachlichen Beteiligung zwar nicht unnötig bagatellisieren oder gar „schönreden" darf, gleichzeitig jedoch verdeutlichen sollte, dass auch diese nicht-gelingenden Beiträge und die sie artikulierenden Sprecher Teil des gemeinsamen Gesprächs sind. Sinnvoll erscheint zum Beispiel, ganz grundsätzlich die Bedeutung zu thematisieren, die eine nicht gelingende Partizipation für das Gespräch insgesamt hat. In diesem Sinne müsste das Ziel sein, die Schüler auf die Ebene einer selbstständigen Gesprächsreflexion zu führen; der Grundstein dazu müsste bereits im Grundschulalter gelegt werden.

Im Anschluss an John Hatties bekannte, 2013 in deutscher Übersetzung erschienene Meta-Studie *Lernen sichtbar machen* (Hattie/Beywl/Zierer 2013) hat sich die allgemeine Perspektive auf die Bedeutung von Unterrichtsgesprächen und deren Reflexion in der Gegenwart allerdings dem Aspekt der individualisierenden Leistungsförderung zugeneigt, was eine persönlichkeitsbildende und soziale Ebene in der Berücksichtigung einer von Wertschätzung geprägten Lernkultur zwar nicht ausschließt (Wilkening 2016, 57f.), den Sinn der Reflexion sprachlicher Beteiligung am Unterrichtsgeschehen jedoch vorrangig in der Förderung von Lernergebnissen verortet. Eine Reflexion auf das Gespräch oder ein Feedback zu einzelnen Beiträgen sind dabei in der Regel nicht im Gesamtzusammenhang der gemeinsamen Sprechsituation betrachtet, sondern im Hinblick auf die Ermöglichung von Lernfortschritten. So erfolgt die pädagogische Anregung einer Gesprächsreflexion zumeist im Hinblick auf die Relativierung des eigenen Gesprächsbeitrags und damit gerichtet auf den Fluchtpunkt des Gelingens, beispielsweise als Selbsteinschätzung des korrekten Anwendens der Gesprächsregeln oder aber einer Bewertung der inhaltlichen Richtigkeit des eigenen Beitrags. Insbesondere die Rückmeldung der Lehrenden spielt dabei eine Rolle, die als „Feedback" bei der individuellen Selbsteinschätzung helfen soll.

Eine solche Rückmeldung stellt man sich im Fach Deutsch zum Kompetenzbereich *Sprechen* in der Primarstufe beispielsweise so vor: „Du kannst im Klassengespräch teilweise schon die von uns gemeinsam entwickelten Gesprächsregeln anwenden: Du lässt andere zu Ende sprechen und gehst manchmal auf die Beiträge von anderen ein; allerdings musst du dich noch mehr bemühen, beim Thema zu bleiben" (Wilkening 2016, 99).

Ein solches Feedback verfolgt das Ziel der Motivation und Ermöglichung zukünftiger Lernfortschritte, individualisiert dadurch jedoch zwangsläufig die unterrichtliche Gesprächssituation, die aus Schülersicht neben dem sachgebundenen Leistungsaspekt immer zugleich eine kommunikative Öffentlichkeit generiert. Aus der Perspektive Lehrender wird beispielsweise die Schüleraussage: „Ich habe die Aufgabe nicht bearbeitet, weil ich sie nicht verstanden habe" als eine individuelle Rückmeldung eines einzelnen Schülers gedeutet, die aus der Perspektive der Lernenden selbst jedoch sozusagen in aller Öffentlichkeit geäußert ist, da sie unter Beobachtung der ganzen Klasse stattfindet. Dass Schüler diese mit der unterrichtlich organisierten Sprechsituation generierte Öffentlichkeit als eine solche deutlich wahrnehmen, zeigt sich in jenen Momenten, in denen sie sich dem gemeinsamen Gespräch verweigern. Es kann zum Beispiel vorkommen, dass sie sich der vom Lehrer eingeforderten Begründung eines offensichtlichen Fehlverhaltens verweigern, da es dafür einen mit Scham behafteten Grund gibt, der nicht in der Öffentlichkeit ausgesprochen werden soll. Möglicherweise bitten sie die Lehrperson dann um ein Vier-Augen-Gespräch, mit dem die Öffentlichkeit der zuhörenden Mitschüler gezielt ausgeschlossen werden soll.

Die pädagogische Wahrnehmung der mit der unterrichtlich organisierten Sprechsituation für die Heranwachsenden generierten Gesprächsöffentlichkeit bewegt sich im Hinblick auf deren alltägliche Bedeutung gegenwärtig auf einer noch eher intuitiven Ebene. Die Verengung der Wahrnehmung des unterrichtlich organisierten Sprechens auf eine ergebnisorientierte Individualität der einzelnen Gesprächsbeiträge verstellt letztlich den Blick darauf, dass eine mit dem demokratischen Unterrichtsstil geschaffene, partizipativ ausgerichtete Gesprächssituation als nicht ausschließlich in Einzelaktivitäten zerfallend betrachtet werden darf, sondern auch in ihrer situativen Ganzheit betrachtet werden sollte, da hier erste habitusformierende Erfahrungen des Miteinandersprechens im öffentlichen Raum gemacht werden: Nicht alle Zuhörenden sind dem einzelnen Schüler gleichermaßen vertraute Personen, in deren Gegenwart man freiwillig über alles sprechen möchte – oder mit denen man zunächst einmal überhaupt einen gemeinsamen Gesprächsraum zu teilen gewillt ist. In diesem Sinne gilt es von pädagogischer Seite die Lernenden in der Reflexion auf ihre eigene Haltung, auf ihre Gefühle und Vorbehalte, aber auch ihre positive Einstellung zum Gespräch anzuleiten. Auch für überaus eifrige, sich in dominanter Form in Unterrichtsgespräche einbringende Schüler kann die selbst hervorgebrachte, nicht vom Lehrer vermittelte Erkenntnis erhellend sein, dass andere sich vielleicht ebenso gern am Gespräch beteiligen würden, wie sie selbst.

Eine pädagogische Unterstützung der gesprächsreflexiven Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivübernahme in der Situation des Miteinandersprechens im Klassenraum erscheint vor dem Hintergrund einer politisch bildenden Gesamtwirkung

von Unterrichtsgesprächen als ein sinnvolles Lern- und Erkenntnisziel. Mit jedem Unterrichtsgespräch ist eine Lernsituation geschaffen, die, über den Gesprächsinhalt hinausweisend, eine habitusbildende Einübung in das Sprechen im öffentlichen Raum ermöglicht, das sich als Kommunikation unter potentiell Fremden deutlich von der Gesprächserfahrung in Familie und Freundeskreis unterscheidet. Sich in ein Gespräch mit nicht grundlegend vertrauten Personen zu begeben, setzt stets ein Vertrauen in deren Gesprächshaltung voraus. Dieses Vertrauen ruht auf dem Fundament einer wechselseitig voraussetzbaren Orientierung am Diskursideal auf, für dessen Aufrechterhaltung im Kontext von Unterricht noch die Lehrenden verantwortlich sind. Ihre Aufgabe ist es, eine auf konkreter Erfahrung basierende Verinnerlichung des Diskursideals in unterrichtlich organisierten Sprechsituationen zu ermöglichen.

Im Kontext deliberativer Demokratien weist die Bedeutung dieses Zusammenhangs allerdings über Schule und Unterricht hinaus. Das Wissen um ein mit dem Schulbesuch internalisiertes Diskursideal fungiert bei Gesprächen im öffentlichen Raum als eine Hintergrundfolie, die den Gesprächspartnern eine unausgesprochene Gewissheit der prinzipiellen Erwartbarkeit der Orientierung des Gegenübers am Diskursideal gibt. Allerdings hängt die individuelle Haltung diesem Ideal gegenüber letztlich von den konkreten Erfahrungen ab, die den einzelnen Habitualisierungsprozess prägen und die nicht zwangsläufig in eine positive Einstellung gerinnen müssen. Nicht zuletzt gründet die für deliberative Demokratien grundlegende *Bereitschaft*, sich im politischen Kontext auch über große kulturelle Abstände hinweg auf die anstrengende gemeinsame Suche nach einer Lösung von Konflikten zu begeben, auf der Fähigkeit sich in die Perspektive des anderen versetzen zu können, was zuallererst für die Haltung gegenüber dem gemeinsamen Gespräch an sich gelten muss (Habermas 2022, 83ff.).

6. Eine inklusive Perspektive auf Gesprächsteilnahme

Die vorangegangenen Überlegungen bedürfen fraglos an vielen Stellen einer vertieften theoretischen Ausführung, etwa im Hinzuziehen sozialpsychologischer Erkenntnisse zur Genese von Einstellungen. Aus pädagogischer Perspektive interessanter und vor allem dringender erscheint jedoch die Frage, ob die hypothetisch dargelegte Korrelation von schulischer Gesprächserfahrung und der Entwicklung eines politischen Habitus sich aus der Praxis heraus bestätigen lässt. Eine empirische Untersuchung könnte beispielsweise ergründen, welches Spektrum von Einstellungen zum gemeinsamen Unterrichtsgespräch sich bei Schülern feststellen lässt und wie oder ob diese Gesprächshaltung mit individuellen politischen oder gesellschaftlichen Einstellungen signifikant korreliert ist. Diese Untersuchung könnte im Rahmen einer die Lernenden während ihrer gesamten Schulzeit und darüber hinaus begleitenden Langzeitstudie wiederholt durchgeführt werden. Dabei ließe sich zugleich eine mögliche Korrelation der sich im Laufe der Schulzeit ausprägenden und möglicherweise nachhaltig verfestigenden Einstellung gegenüber der gemeinsamen Sprechsituation mit dem realen gesellschaftlichen und politischen Engagement untersuchen.

Augenscheinlich spricht tatsächlich einiges für einen Zusammenhang zwischen einer positiven Haltung zum gemeinsamen Gespräch im Unterricht und einem gleichzeitigen oder auch späteren Engagement auf gesellschaftlicher und politischer Ebene. Jene Schüler, die sich besonders häufig und motiviert an Gesprächen beteiligen, übernehmen oftmals auch ein Amt in der Schülervertretung und neigen dazu, sich später politisch und gesellschaftlich aktiv einzubringen, während die eher schweigsamen dies weitaus seltener tun. Sollte sich bestätigen, dass sich die Haltung dem gemeinsamen Gespräch im Unterricht gegenüber entscheidend auf das spätere gesellschaftlich-politische Engagement auswirkt oder sogar die Bildung des politischen Habitus insgesamt determiniert, kann es aus Sicht einer an der Leitidee demokratischer Bildung orientierten Pädagogik nicht gleichgültig sein, mit welcher Einstellung Lernende dem gemeinsamen Unterrichtsgespräch oder auch anderen kommunikationsbasierten Unterrichtsmethoden begegnen.

Perspektivisch geht es dabei nicht um eine Forcierung der tatsächlichen Gesprächsbeteiligung. Wer das Unterrichtsgespräch lieber passiv nachvollzieht, sollte nach wie vor keinesfalls zur Teilnahme gedrängt werden. Bei der Entwicklung entsprechender Methoden muss es vielmehr darum gehen, Gesprächshaltungen individuell bewusst zu machen und zu verdeutlichen, dass auch schweigende Zuhörer oder eine destruktive, nicht gelingende Beteiligung als Teil des gemeinsamen Gesprächs gelten. Das pädagogische Feedback zu einer problematischen Gesprächsteilnahme, so das dabei zu vermittelnde Erfahrungs- und Erkenntnisziel, darf die Heranwachsenden nicht in die Sackgasse der Selbstwahrnehmung eines Exkludiertseins führen. Gerade aus dieser Situationswahrnehmung könnte eine den demokratischen Diskurs langfristig ablehnende Haltung entstehen, deren Folge eine prinzipielle Verweigerung von Zustimmung und Teilnahme an gemeinsamen Gesprächen und auch den sie institutionell abbildenden abstrakten Verfahren sein können. Allen Lernenden sollte daher bewusst gemacht werden, dass sie als immer schon am gemeinsamen Gespräch beteiligt gedacht sind und sie sich prinzipiell nicht außerhalb desselben stellen können – problematische oder destruktive Äußerungen müssen pädagogisch so in den gemeinsamen Diskurs eingearbeitet werden, dass die gemeinsame Verantwortung für das Gespräch allgemein deutlich wird.

Literatur

Adorno, T.W.; E. Frenkel-Brunswik; D.J. Levinson; R.N. Sanford: Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt/M. 1973.

Albert, Mathias; Klaus Hurrelmann; Gudrun Quenzel: Jugend 2019: eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie, Weinheim 2019.
https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.06

Bertelsmann Stiftung: Pressemitteilung zur Jugendbefragung: *Einstellungen und Sorgen der jungen Generation Deutschlands 2023*. Link: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/einstellungen-und-sorgen-der-jungen-generation-deutschlands-2023 (letzter Aufruf am 25.03.2024).

Buchstein, Hubertus: Die Zumutungen der Demokratie. Von der normativen Theorie des Bürgers zur institutionell vermittelten Präferenzkompetenz. In: Klaus von Beyme, Claus Offe (Hg.): Politische Theorien in der Ära der Transformation. PVS Sonderheft, Opladen 1995, S. 295-361. https://doi.org/10.1007/978-3-322-86620-2_13

Farren, Diego et al.: Demokratiedistanz, extremismusaffine Einstellungen, Akzeptanz politisch motivierter Gewalt sowie Intoleranz gegenüber Minderheiten und Fremdgruppen bei Jugendlichen und Heranwachsenden in Deutschland. Deskriptive Grundauswertung der repräsentativen Bevölkerungsbefragung „Junge Menschen in Deutschland 2022", Hamburg 2023.

Güttler, Peter O.: Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen, Berlin 2015.

Habermas, Jürgen; Ludwig v. Friedeburg; Christoph Oehler; Friedrich Weltz: Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten, Neuwied 1969.

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Erster Band, Frankfurt/M. 1988.

Habermas, Jürgen: Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Frankfurt/M. 2022.

Hattie, John; Wolfgang Beywl; Klaus Zierer: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013.

Krais, Beate; Gunter Gebauer: Habitus. Bielefeld 2010.

Massing, Peter: In Gesprächen lernen: Gesprächsformen in der politischen Bildung. In: Wolfgang Sander; Kerstin Pohl (Hg.): Handbuch politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 450-457.

Massing, Peter: Demokratie und politische Bildung. Entwicklung und Stand einer Debatte, in: Sabine Anchour; Thomas Gill (Hg.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung, Frankfurt/M. 2023, S. 26-36.

Meier, Simon: Gesprächsideale: normative Gesprächsreflexion im 20. Jahrhundert, Berlin 2013. https://doi.org/10.1515/9783110314991

Oberle, Monika: Einstellungen zu Politik als Ziel politischer Bildung. In: Siegfried Frech; Dagmar Richter (Hg.): Emotionen im Politikunterricht. Frankfurt/M. 2019, S. 98-113.

Quittenbaum, Nancy: Training für direkte Instruktion: die Entwicklung und Erprobung eines Kommunikationstrainings mit direkter Instruktion. Bad Heilbrunn 2016.

Schmoll, Lars: Praxisbuch Unterrichtsfeedback. Grundlagen und Trainingstools, Weinheim 2021.

Wilkening, Monika: Praxisbuch Feedback im Unterricht. Lernprozesse reflektieren und unterstützen, Weinheim 2016.