

## Elementare Bedeutungen von Macht als Basiskonzept des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts

*Pupils in primary school develop their own ideas about social and political contexts. Lessons must build on these ideas with professionally sound concepts. A key concept of the social science perspective is power. Various dimensions of the meaning of power can be distinguished. Based on models of inclusive didactics, this article shows ways of addressing the topic of power in class.*

### 1 Machtvorstellungen

In ihrer Auseinandersetzung mit der Welt verfügen Schülerinnen und Schüler der Grundschule über eigene Vorstellungen zu gesellschaftlich-politischen Phänomenen und Veränderungen (Hahn-Laudenberg 2017). Durch die Kategorisierung von Erfahrungen in allgemeinen Merkmalen können Dinge oder Ereignisse unter Bezugnahme auf zusammenhängende Informationen oder individuelle Konzepte eingeordnet und für die eigene politische Urteilsbildung angewendet werden (Götzmann 2015, 25f.). Durch Personalisierung und Analogiebildung entstehen dabei im Vergleich zu Erwachsenen oft noch recht einfache Konzepte von Politik (Richter 2015, 87). Solche Präkonzepte sind „für die Planung und Umsetzung von Unterricht von großer Bedeutung, weil sie den Ausgangspunkt der kindlichen Lernprozesse bilden und daher immer in Unterrichtsüberlegungen einfließen sollten“ (Asal und Burth 2016, 19ff.).

Präkonzepte spielen zudem eine wichtige Rolle bei Problemlösungsansätzen. Problemlösung als Vorgang passiert durch eine „spontane Verknüpfung von Konzepten (...), um bei einem Problem zu subjektiv plausiblen Lösung [sic!] zu gelangen“ (Hahn-Laudenberg 2017, 45). Solche mentalen Modelle bilden Sachverhalte und Zusammenhänge in der Vorstellung eines Individuums mit den zur Verfügung stehenden Ausdrücken und Vorstellungen in ihren wesentlichen Merkmalen als inneres Bild möglichst realitätsnah ab (Sander 2013, 158).

Konzeptmodelle sollen als Abbildungen von Konzepten Hilfestellungen bieten, um mit Basis- und Fachkonzepten an die Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler anknüpfen zu können. Basiskonzepte sind abstrakte, in ihrer Begrifflichkeit geschlossene theoretische Konstrukte. Sie dienen als fachliche und inhaltliche Eingrenzung eines Wissensbereichs, damit Schülerinnen und Schüler im Umgang mit alternativen Vorstellungen und sozialwissenschaftlichen Fachinhalten ihre eigenen Vorstellungen weiterentwickeln können (Sander 2013, 99 f.).

Das Konzeptmodell der Autorengruppe Fachdidaktik (Besand et al. 2011) ist mit den Basiskonzepten System, Akteure, Bedürfnisse, Grundorientierung, Macht sowie Wandel, denen

insgesamt 43 Fachkonzepte zugeordnet sind, auf eine umfassende Gesellschaftsperspektive ausgelegt, die über eine rein politikwissenschaftliche Perspektive hinausgeht. Wolfgang Sander, der auch Mitglied der Autorengruppe Fachdidaktik ist, hat ein eigenes Modell vorgestellt, das in spezieller Bezugnahme auf menschliches Zusammenleben die Basiskonzepte Macht, Recht, Gemeinwohl, System, Öffentlichkeit sowie Knappheit umfasst. Basiskonzepte werden nach dieser konstruktivistischen Perspektive auf Vorstellungen inhaltlich individuell aufgeladen und können daher nur ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit beschrieben werden. (Sander 2013, 99f.) Das Konzeptmodell von Peter Massing (2008, 193f.) stellt aufbauend auf systemtheoretischen Überlegungen fünf zusammenhängende gesellschaftliche Subsysteme mit insgesamt 15 Basiskonzepten vor, wobei Macht in diesem Modell gemeinsam mit Entscheidungen und gemeinwohlorientierten verbindlichen Regelungen im Subsystem Politik verortet wird. Das Modell von Georg Weißeno et al. (2010) umfasst die Basiskonzepte Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl, konkretisiert durch die dazugehörigen Fachkonzepte. Die Konzepte werden in diesem Modell ausgehend von einem engen Politikbegriff (Detjen et al. 2004, 10) genauer beschrieben und von definierten Fehlkonzepten abgegrenzt, die aus dieser Perspektive von Fachkonzepten abweichende und somit falsche Vorstellungen sind (Weißeno et al. 2010, 50).

Konzeptmodelle stellen eine fachliche Systematik dar. Dementsprechend wird Macht in bestehenden Konzeptmodellen entweder gar nicht erklärt, sondern nur als Begriff genannt, nicht in seinen verschiedenen Bedeutungen beschrieben oder nicht durch entsprechende, zielgerichtete Formulierungen für die Verwendung im Unterricht ausreichend aufbereitet. Dieser Beitrag hat zum Ziel, eine Definitionsweise von Macht zu entwickeln, die auf verschiedene Machtaspekte eingeht und sich im Sinne der Vielperspektivität nicht auf eine spezifische Fachperspektive beschränkt. Schülerinnen und Schüler sollen durch eine entsprechende Didaktisierung die Möglichkeit zu eigenen Interpretationen bekommen und sich im Rahmen des Unterrichts niederschwellig mit Macht auseinandersetzen können. In einem ersten Schritt wird im Folgenden der Machtbegriff theoriegestützt geklärt.

In der politischen Theorie wird Macht als ein zentrales Merkmal von Politik umfassend und gesamtgesellschaftlich thematisiert (Pelinka & Varwick 2010, 22) und ist daher auch für eine sozialwissenschaftliche Rezeption geeignet. Zumindest sechs inhaltlich eigenständige Perspektiven auf Macht lassen sich m.E. aus der politischen Theorie heraus ableiten.

So kann Macht etwa (1) als reines Instrument zur Willensdurchsetzung beschrieben oder gerechtfertigt werden. Ein wichtiger Vertreter dieser Perspektive ist Niccolò Machiavelli, der für

eine absolute Machtpolitik steht, in der moralische Überlegungen keinen Platz haben und in der politischer Erfolg, auch errungen durch Mittel wie Täuschung und Gewalt, als legitimes Mittel angesehen wird. Machiavellis Lehre bereitete den Boden für die Fokussierung auf politische Unsicherheit und auf eine Politik der Fakten, wie sie etwa in der politischen Theorie des Realismus analysiert wird (Weiß 2010, 556). Als Begründer des Realismus internationaler Politik argumentiert Hans Joachim Morgenthau, dass der schon im Leviathan von Thomas Hobbes 1651 beschriebene angeborenen Machtwille des Menschen als Interessenpolitik auf allen politischen Ebenen eine bestimmende Kraft ist, einschließlich angedrohter und tatsächlicher Militärgewalt (Rieger & Schultze 2010, 560).

Eine weitere Perspektive auf Macht ist (2) der Fokus auf die bestehenden Möglichkeiten, die eigenen Interessen tatsächlich durchzusetzen. Für Max Weber bedeutet Macht „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen [sic!] Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1922, 28). Macht ist aber auch ein zentraler Begriff für die Beschreibung von gesellschaftlichen Merkmalen und Prozessen. Eine gängige Kategorisierung bietet Hanna Pitkin, die den Machtbegriff in „power over“ und „power to“ unterteilt. „Power to“ beschreibt die Fähigkeit, etwas selbst zu tun oder zu erledigen, unabhängig von der Position anderer und ohne eine soziale Beziehung zu benötigen. Diese Zuschreibung bezieht sich auf die Möglichkeiten eines Individuums oder einer Gruppe, eigenständig zu handeln. Ein im Kontext von Macht zusammenhängendes Begriffspaar bilden die Begriffe *agency* als handelnde Individuen oder kollektive Akteure und *structure* als Systembeziehungen. Diese beiden Begriffe können sowohl als Gegensätze als auch ergänzend zueinander interpretiert werden. (Göhler 2011, 224-228)

Weiters kann Macht (3) als Manifestation von Herrschaftsbeziehung verstanden werden. Die von Hanna Pitkin geprägte Machtkategorie *power over* etwa beschreibt eine tatsächliche Machtausübung über andere. Die Durchsetzung der eigenen Position gegenüber anderen benötigt eine soziale Beziehung, die auf die Machtunterworfenen einschränkend wirkt. (a.a.O., 225f.) Auch im Feminismus spielt Macht eine wichtige Rolle. Durch die Benennung geschlechtsbezogener Machtverhältnisse sollen geschlechterbasierte Ungleichheit sowie Unterdrückung benannt, kritisiert und dadurch bekämpft werden. (a.a.O., 228f.).

Machtverhältnisse wirken außerdem (4) unbemerkt als individuell verinnerlichte und reproduzierte Normen, Werte und Regeln. Nach Pierre Bourdieu übernehmen Individuen in der etablierten Symbolordnung einen bestimmten, ihnen zugeordneten Habitus und bestätigen dadurch ihre eigene Rolle in den bestehenden Machtstrukturen. Michel Foucault zufolge

bilden sich Machtverhältnisse durch den gesellschaftlichen Diskurs, den das Individuum verinnerlicht. Die sich durch Argumentationsketten entwickelnde Deutungsmacht des Diskurses bestimmt nach Foucault die Denk- und Argumentationsmöglichkeiten, aus denen die Teilnehmer\*innen wählen können, ohne dass den Individuen die dadurch vorgegebene und reproduzierte Ordnung bewusst wird. Argumentation muss auf bereits Formuliertem aufbauen und allgemein akzeptierte Normen ansprechen, um anerkannt zu werden (a.a.O., 233). Macht wird hauptsächlich dort wahrnehmbar, wo sie sich durch Institutionen manifestiert und entfaltet ihre größte Wirkung unbemerkt durch die Normierung der Selbstwahrnehmung, etwa durch Mode- beziehungsweise Fitnesstrends oder durch die arbeitsteilige Produktionsweise, die menschliche Arbeitskraft in einsetzbares Eigenkapital umwandelt (Schaal & Heidenreich 2017, 305-308). Individualismus entsteht folglich durch den inneren Konflikt, den Macht in jedem Körper auslöst und der Widerstand gegen bestehende Strukturen anregen kann (Göhler 2011, 233). Im Mittelpunkt von Foucaults Analyse steht der Mensch als Subjekt in Wechselwirkung mit den Kategorien Wissen und Macht. Er selbst bezeichnet seine Erkenntnisse als „Werkzeugkasten“ zur gesellschaftskritischen Analyse bestehender Machtsysteme (Gürses 2017, 170-172).

Machtbeziehungen werden (5) auch als Verhältnis gegenseitiger Abhängigkeit (Interdependenz) sichtbar. Die kollektiv-systemische Wirkung von Macht beschreibt etwa Talcott Parsons, der Macht als Tauschmedium betrachtet, das zu wechselseitiger Abhängigkeit und dadurch zu effektivem gemeinsamem Handeln führt. Mit Niklas Luhmann wird kollektiver Machtgewinn durch den wechselseitigen Zusammenhang von Wahlverhalten und Regierungsleistung ermöglicht (Göhler 2011, 228-231). Demokratie ist für Luhmann ein hochgradig komplexes und ausdifferenziertes System. Diese Ausdifferenzierung zeigt sich etwa durch die Unterscheidung der gesellschaftlichen Teilsysteme Politik und Recht oder durch die Etablierung von Opposition als systembestimmendes sowie regelmäßige Erneuerung garantierendes Element (Schaal & Heidenreich 2017, 332f.).

Eine weitere Wirkungsdimension ist (6) Macht als freies Zusammen-Handeln-Können. Hannah Arendt schränkt Macht auf den Prozess des miteinander Redens und Handelns als Grundlage menschlicher Gemeinschaft ein. Demokratie wird durch die Auseinandersetzung über die Bedeutung der in einer Gemeinschaft bestehenden Objekte permanent hinterfragt und dadurch gleichzeitig in ihrem Ganzen bestätigt. Durch das gemeinsame Handeln wird ein gemeinsamer demokratischer Lebensraum erzeugt, in dem Macht zwischen den Akteuren fluktuieren kann. Daher muss Arendt zufolge in einer funktionierenden Demokratie durch

entsprechende institutionelle Vorgaben gewährleistet werden, dass sich politische Macht von Parteien und Verbänden nicht zu sehr verfestigt (a.a.O., 223-225).

In Theorien aus psychologischer Perspektive wird Macht im Zusammenhang mit individuellen Eigenschaften erklärt oder durch die jeweilige Situation, in der sich die Individuen befinden. In situationsbezogenen Erklärungen „wird an die Macht des anderen geglaubt, weil man von der Person, seinen Titeln, seiner Funktion oder Uniform beeindruckt ist“ (Liebel 2020, 14). Als Grundlagen von Macht gelten hier vor allem durch Institutionen verliehene Legitimation, Belohnung, Zwang, Identifikation mit der herrschenden Instanz, zugeschriebene Expertise, Informationszugänge sowie die Kontrolle von Kommunikationsprozessen (a.a.O., 14-15). Diese psychologische Perspektive auf Macht ist bedeutsam, um sich als Individuum Wirkungszusammenhänge und Machtstrukturen vergegenwärtigen und erklären zu können, denen man unterworfen ist oder die man selbst auch bei anderen beobachtet.

Dem Philosophen John Stuart Mill zufolge ist Gehorsam als Notwendigkeit von Zivilisation zu akzeptieren. Mill beschreibt in diesem Zusammenhang zwei fundamentale menschliche Neigungen: „Die eine äußert sich in dem Verlangen, Macht über andere auszuüben, die andere in der Abneigung, selbst beherrscht zu werden“ (Mill 2013, 67-74, zitiert nach Liebel 2020, 15). Aus diesen beiden grundsätzlichen Neigungen des Menschen können auch mit Blick auf die bisher vorgestellten theoretischen Erkenntnisse (wesentlich etwa die Einordnung in power to und power over durch Hanna Pitkin) zwei grundlegende Perspektiven auf Macht abgeleitet werden, die im Spannungsfeld dieses Begriffes prägend sind und in die sich die theoretischen Dimensionen von Macht einordnen lassen: die Notwendigkeiten des Könnens (bzw. Dürfens) und des Müssens (bzw. Sollens). Können und Müssen sind somit jene Kategorien, die im Sinne eines Leitmotivs als grundlegende Bedeutung des Machtbegriffs angesehen werden können.

Aus theoretischer Sicht ist der Machtbegriff m.E. gut geklärt. Die zentrale gesellschaftliche Bedeutung dieses Begriffes steht außer Frage. Für den Unterricht ist die Begriffsklärung jedoch nicht direkt anschlussfähig, da es dazu m.E. einer Übersetzung der (jeweils möglichen) Bedeutung(en) des Basiskonzepts Macht in Informations- und Themenfragmente bedarf, auf denen Unterricht aufgebaut werden kann, auch wenn weder Lehrpersonen noch Schülerinnen und Schüler über eine entsprechende Vorbildung verfügen. Die Inhalte sollten gemäß ihrer jeweiligen Entwicklung weder unter- noch überkomplex sein, um sowohl Unter- als auch Überforderung zu vermeiden.

## 2 Macht im Sachunterricht

Für den Umgang mit Basiskonzepten wie Macht im Sachunterricht sind Ansätze aus der inklusiven Pädagogik und ihrer Didaktik nützlich, die Subjekt und Objekt didaktisch miteinander verbinden. Vorangehend formuliert Wolfgang Klafki (1996) in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik die Kategorien des Elementaren, des Fundamentalen und des Exemplarischen. Während das Elementare den objektivierbaren, grundlegenden Sachverhalt eines Themas meint, beschreibt das Fundamentale die individuelle Perspektive und somit wesentliche subjektive Erkenntnisse zum Thema. Das Exemplarische steht für prägnante und eindruckliche Beispiele, anhand derer das Elementare und das Fundamentale gebildet werden. Anschließend an Klafki präsentiert Georg Feuser (1995) drei Ebenen, die für die Unterrichtsplanung relevant sind: Objektebene, Subjektebene und Tätigkeitsebene. Auf der Tätigkeitsebene unterscheidet Feuser zwischen einer aktuellen Zone der Entwicklung, einer darauffolgenden Zone der nächsten Entwicklung und Einflüsse, die sich fördernd oder hemmend auf den Übergang zur Zone der nächsten Entwicklung auswirken können. Die aktuelle Zone der Entwicklung, in der sich ein Kind gerade befindet, und die Zone der nächsten Entwicklung, die es nur mit Hilfe erreichen kann, sind nach Feuser durch Beobachtung feststellbar. Dabei greift Feuser auf das Konzept der dominierenden Tätigkeit von Alexei Nikolajewitsch Leontjew zurück, bestehend aus den aufeinander aufbauenden, aber nicht strikt als Phasen voneinander abgrenzbaren Entwicklungsstufen 1) sensorische bzw. perzeptive Tätigkeit, 2) manipulierende Tätigkeit, 3) gegenständliche Tätigkeit, 4) symbolische Tätigkeit, 5) Lerntätigkeit, 6) Arbeit (Kornmann 2006, 185).

Während Feuser von einem gemeinsamen Gegenstand ausgeht, an dem alle Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Voraussetzungen gemeinsam arbeiten, argumentiert Simone Seitz (2005) exemplarisch anhand des Themas Zeit, dass dieser gemeinsame Gegenstand in einer Gruppe von Lernenden zwischen Schüler- und Fachperspektiven zuerst neu verhandelt werden muss. Ein gemeinsames „basalstes Entwicklungsniveau“ aller Schülerinnen und Schüler als gemeinsamer Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung ließe sich daher nicht feststellen: „Die Perspektiven auf den Lerninhalt Zeit zeigten sich vielmehr in einer fraktalen Struktur“ (a.a.O., 170). Anstelle einer in Stufenlogik aufgebauten Didaktik argumentiert Simone Seitz (2005, 172) daher für eine spiralförmige Verknüpfung der individuellen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler mit fachwissenschaftlichen Inhalten. Sie spricht, aufbauend auf Feusers Konzept des gemeinsamen Gegenstands, vom Kern der Sache als jenem verbindenden Inhalt, der den beteiligten Kindern als zentraler Lerninhalt als Ausgangspunkt für

die gemeinsame Interaktion dient, da er für alle Beteiligten ähnlich bedeutsam und motivierend sein kann. Der Kern der Sache wirkt bei Seitz als von den Lernenden identifizierte gemeinsame elementare Aussage eines Themas, auf der Unterrichtshandlungen aufbauen können. Das Fundamentale kann, anders als bei Feuser, nicht für den Unterricht vorgegeben werden, sondern wird von den Lernenden direkt aus den basalen Angeboten entwickelt und ist für diese somit bedeutsam, weil sie sich in ihren Handlungen gegenseitig spiegeln (Seitz 2006, 5-6).

Dieser Argumentation grundsätzlich folgend und aufbauend auf dem Konzept der kognitiven Entwicklung von Jerome Bruner, legt das Modell von Michael Gebauer und Toni Simon in steigender Komplexität, aber nicht als Entwicklungsstufen aufeinander aufbauend, fünf Abstraktionsebenen fest: 1) kommunikativ-interaktiv, 2) sensorisch, 3) enaktiv, 4) ikonisch, 5) symbolisch. Die ersten beiden Ebenen sind basale Repräsentationsebenen, die auf der sensorischen Ebene etwa Sinneserfahrungen, basale Stimulation, sensorische Integration sowie sensorisches Naturerleben umfassen, was sich etwa am Beispiel des Biologieunterrichts durch den Umgang mit Lebewesen, durch das Halten von Tieren, den Anbau von Pflanzen oder durch die bloße Arbeitstätigkeit im Schulgarten zeigen kann. Die enaktive Ebene ist geprägt durch eine konkret-gegenständliche Erfassung des Themas (Sammeln, Ordnen, Kategorisieren, etwa von Pflanzenarten), die ikonische Ebene durch bildliche Darstellung (Abbildungen, Beobachten, Vergleichen) und die symbolische Ebene durch eine abstrakte Auseinandersetzung ohne Anschauungsbeispiele (Text, Grafiken, Tabellen, Berechnungen) (Gebauer & Simon 2012, 11). Die Kategorien 2 bis 5 von Gebauer und Simon entsprechen den in verschiedenen bereits veröffentlichten Unterrichtsbeispielen verwendeten Kategorien basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, anschaulich und begrifflich-abstrakt, wie sie im Bildungssystem des deutschen Bundeslands Baden-Württemberg definiert werden (Klauß et al. 2011, 10).

Diese Abstraktionsebenen können für die verschiedensten Themen des Sachunterrichts angewendet werden. Um beispielsweise das Thema Wasserkreislauf erfahrbar zu machen, schlagen Klauß, Terfloth und Johmann (2011) folgende Umsetzungsmöglichkeiten vor: für die basal-perzeptive Ebene etwa das direkte Erleben unterschiedlicher Aggregatzustände mit Aktivitäten wie dem Kosten von Wasser bzw. dem Erfahren der Eigenschaften von Wasserdampf oder Wassertropfen; für die konkret-gegenständliche Ebene etwa das Beobachten des Wasserkreislaufs durch den Kondensationsprozess in einem verschlossenen Glas mit feuchter Erde und einer Pflanze oder das Kontrollieren des eigenen Wasserverbrauchs; für die anschauliche Ebene etwa ein Rollenspiel zum Wasserkreislauf oder die Darstellung mit Symbolen und

Bezeichnungen; sowie für die abstrakt-begriffliche Ebene etwa die Beschreibung und Reflexion von Versuchsergebnissen oder den Arbeitsauftrag, eine eigene Geschichte zum Thema aus Sicht eines Wassertropfens zu verfassen, aus der die individuelle Interpretation der Zusammenhänge als Grundlage einer weiterführenden gemeinsamen fachbasierten Reflexion ersichtlich wird.

In ihrem Unterrichtsmaterial zum Thema Demokratie und Diktatur fordern Klauß, Terfloth und Rittberg (2011), dass Schülerinnen und Schüler auf der basal-perzeptiven Ebene tatsächliche Wahlmöglichkeiten erleben, ihre eigenen Interessen ausdrücken und diese mit anderen abgleichen können sollen. Zum direkten Erleben von Diktatur könnte etwa die Bedrohung durch die Euthanasie im Nationalsozialismus mit Methoden der Theaterpädagogik erlebbar gemacht werden. Auf der konkret-gegenständlichen Ebene werden Machtstrukturen durch gemeinsame Entscheidungsprozesse mit unterschiedlichen Entscheidungsbefugnissen sichtbar. Auf der anschaulichen Ebene werden gemeinsame Regeln für den Umgang miteinander formuliert oder es wird über die Aufgaben von Klassensprechern nachgedacht. Auch der Besuch von Gedenkstätten oder Zeitzeugeninterviews ermöglicht es, am Beispiel zu lernen. Auf der begrifflich-abstrakten Ebene kann beispielsweise über die eigenen Möglichkeiten, Macht zu haben, reflektiert werden. Auch im Vergleich der Situation damals und heute kann dieses Thema begrifflich-abstrakt erschlossen werden.

Themen wie naturwissenschaftliche Zusammenhänge oder Geld sind in eingeschränktem Ausmaß direkt wahrnehmbar. Darüber hinaus hat etwa Geld eine zentrale Funktion als Tauschmittel oder einen zugeschriebenen Wert. Bei vielen anderen sozialwissenschaftlichen Themen fehlen m.E. die sich materiell manifestierenden Bezüge zum Gegenstand, die sich bei der Auseinandersetzung direkt in Gefühle und Emotionen übersetzen. Demokratie hat keine Oberflächenstruktur, keinen Geschmack, keine physikalischen und direkt messbaren Eigenschaften. Während beispielsweise das Fließen von Wasser direkt sinnlich erfahrbar ist, muss eine etwa durch die Theaterpädagogik indirekt erfahrene Wahrnehmung von Macht erst reflexiv entwickelt werden.

Die Unterrichtsbeispiele ermöglichen mit der Entwicklung von elementaren und zu erwartenden fundamentalen Inhalten eine individuelle und aushandelbare Bearbeitung dieser Themen im Unterricht. Gebauer und Simon arbeiten mit denselben Abstraktionsstufen. Ausgehend von der Festlegung von Fragen zum Thema durch die Schülerinnen und Schüler räumen sie der Lehrperson aber auch die Möglichkeit ein, die Fragen und Problemstellungen nach den eigenen Vorstellungen und Präferenzen zu gestalten und gehen dadurch bei der Erschließung

des Themas nicht mehr rigoros von der Perspektive der Schülerinnen und Schüler aus. Gleichzeitig schränken sie ein, dass die entwickelten Aufgaben so gestaltet sein müssen, dass jede Schülerin und jeder Schüler im Sinne der Individualisierung zu jeder Frage auf jeder Abstraktionsstufe arbeiten kann (Gebauer & Simon 2012, 16).

Im Sinne einer inklusiven Didaktik ist es wesentlich, den gemeinsamen Lerngegenstand und das gemeinsame Gruppenverständnis dazu auf elementarer Ebene zuerst rein aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler herauszuarbeiten. Gleichzeitig sind die vier Abstraktionsstufen von Gebauer und Simon als Grundlage für die weitere Differenzierung hilfreich, um sich aufbauend auf dem gemeinsamen Gegenstand auch auf den nachfolgenden Abstraktionsstufen mit dem Thema auseinandersetzen zu können. Folgend werden elementare Fragestellungen zu Aspekten von Macht formuliert, die eine Auseinandersetzung auf allen Abstraktionsebenen ermöglichen sollen.

Aus den sechs aus der Theorie abgeleiteten Perspektiven auf Macht wird jeweils eine elementare Fragestellung als Ausgangspunkt für die Unterrichtsumsetzung formuliert. Durch diese Fragen soll Schülerinnen und Schülern der Grundschule eine niederschwellige Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Machtaspekt ermöglicht werden. Tätigkeiten zum Einstieg in die verschiedenen Machtaspekte werden beispielsweise durch Spiele, Bilder, Lieder oder Theaterszenen angeregt, die der elementaren Aussage des jeweiligen Machtaspekts möglichst entsprechen. Zu jeder Frage werden außerdem beispielhaft mögliche fundamentale Aussagen vorgeschlagen. Auf diesen Fragen und Aussagen können basale Aktivitäten, Unterrichtsplanungen und Materialien sowie die inhaltliche Reflexion mit den Schülerinnen und Schülern aufbauen. Die Fragen, die aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler formuliert sind, sollen Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung und -umsetzung unterstützen. So dienen die möglichen fundamentalen Aussagen auch als Grundlage zur Formulierung weiterer Reflexionsfragen oder zur weiterführenden inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Folgende Fragen können unter Berücksichtigung einer inklusiven Perspektive aus der Theorie abgeleitet werden:

1) *Was machst du, auch wenn andere das nicht möchten?* Diese Frage soll Macht als Instrument der Willensdurchsetzung beschreiben. Aus dieser Perspektive zählen nur individuelle Interessen. Der eigene Erfolg rechtfertigt alle zur Verfügung stehenden Mittel. Diese Intention zeigt sich sowohl in politischen und gesellschaftlichen Prozessen als auch in Interaktionen zwischen Individuen oder Gruppen.

Beispiele für fundamentale Aussagen: Jeder hat eigene Interessen, die den Interessen von anderen widersprechen; manche Interessen werden auch ohne Rücksicht auf andere durchgesetzt.

2) *Was machst du, weil es für dich möglich ist?* Die Frage zielt auf die Möglichkeiten ab, eigene Interessen unter den gegebenen Umständen tatsächlich durchsetzen zu können. Diese Möglichkeiten können unabhängig von Interessen und Möglichkeiten anderer bestehen. Es ist dazu nicht zwingend eine Beziehung oder Interaktion mit anderen nötig. „Macht“ in diesem Sinne bedeutet, in der Lage zu sein, selbstbestimmt zu handeln.

Beispiele für fundamentale Aussagen: Zur Durchsetzung der eigenen Interessen kann es hilfreich oder notwendig sein, über bestimmtes Wissen oder Informationen zu verfügen, ausreichend Kraft zu haben oder ausreichend Geld bzw. andere materielle Ressourcen zu besitzen.

3) *Was machst du, weil andere es dir sagen?* Mit dieser Frage steht die ungleiche Beziehung im Fokus, in deren Verlauf eine Seite zu einem bestimmten Handeln gezwungen werden kann. Herrschende und Beherrschte sind in diesem Verhältnis klar unterscheidbar. Es können sowohl Individuen als auch Gruppen herrschen oder beherrscht werden. Herrschaftsbeziehungen können durch die Handlungen der beteiligten Akteure klar erkennbar und wahrnehmbar sein, aber auch in Konventionen oder Regeln einer Gruppe oder Gesellschaft eingeschrieben werden.

Beispiele für fundamentale Aussagen: Die Ausübung von Zwang im Rahmen von Herrschaftsbeziehungen ist nur möglich, wenn die Mehrheit die Anweisungen einer Minderheit akzeptiert; Herrschaft kann sich auf unterschiedliche Grundlagen stützen, z. B. auf Gewaltandrohung oder -Anwendung, auf ein Abhängigkeitsverhältnis oder auf Gehorsam, gestützt auf Vertrauen bzw. Überzeugungen.

4) *Was machst du am liebsten?* Diese Frage soll einen schwer unmittelbar wahrnehmbaren gesellschaftlichen Druck auf das Individuum ansprechen, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten, um vermeintlich von Anderen akzeptiert zu werden. Was wir wollen oder uns wünschen, wird von äußeren Einflüssen bestimmt. Bestehende Normen, Werte und Regeln werden als die eigenen anerkannt, selbst mitvertreten und so durch das eigene Handeln verstärkt. Eigene Wünsche und Bedürfnisse werden in diesem Sinne wahrgenommen. Dadurch fügt sich das Individuum mehr oder weniger bewusst in bestehende Strukturen ein. Macht wirkt hier als Normierungsprozess. Handeln gegen bestehende Konventionen entsteht demnach als Folge eines inneren Konflikts.

Beispiele für fundamentale Aussagen: Was wir wollen oder uns wünschen, wird von verschiedenen Einflüssen bestimmt, etwa von Werbung, Normen und Werten; Handeln gegen bestehende Normen und Werte und somit gegen die Mehrheitshaltung ist für Einzelne schwierig, da dies zu einem inneren Konflikt führt und mit äußerem Widerstand gegen die eigene Haltung zu rechnen ist.

5) *Was machst du, weil du es tun sollst?* Die Frage meint ein vielseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen allen Beteiligten, wodurch wirkungsvolles gemeinsames Handeln möglich wird. In diesem Sinne führen demokratische Strukturen zu kollektiven Entscheidungsmöglichkeiten, wenn etwa Bürgerinnen und Bürger ihr Wahlrecht nutzen oder sich aktiv für ihre Interessen einsetzen.

Beispiele für fundamentale Aussagen: Jeder ist in unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen eingebunden; durch die Beteiligung in Gruppen ist man auch mit den Erwartungen anderer an das eigene Handeln konfrontiert; gesellschaftlich-politische Entscheidungen entstehen durch Aushandlungsprozesse unterschiedlicher Interessen.

6) *Was kannst du nur gemeinsam mit anderen Menschen schaffen?* Diese Frage zielt auf die Möglichkeit ab, sich an gemeinsamen Kommunikations- und Handlungsprozessen zu beteiligen. Durch ständiges Hinterfragen ihrer Strukturen, Symbole und Prozesse erhält eine Gemeinschaft ihre Relevanz als demokratischer Raum, an dem grundsätzlich alle teilhaben können.

Beispiele für fundamentale Aussagen: Gelingende Zusammenarbeit zwischen Individuen oder Gruppen braucht erfolgreiche Kommunikation; damit eine demokratische Gesellschaft funktionieren kann, muss der Zugang zu Kommunikations- und Handlungsprozessen unter den beteiligten politischen und gesellschaftlichen Akteuren möglichst breit verteilt sein; in einer funktionierenden Demokratie wird regelmäßig und öffentlich darüber gesprochen, wie sie verbessert werden kann.

### 3 Schlussfolgerungen

Elementare Aussagen, hier am Beispiel von Macht, können eine stabile inhaltliche Grundlage für gemeinsames Lernen im Sachunterricht sein. Informationen über zu erwartende und tatsächliche Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern sind eine wesentliche Hilfestellung für eine ansprechende Unterrichtsgestaltung und für die Entwicklung von Unterrichtskonzepten und Materialien, die Lernen am gemeinsamen Gegenstand ermöglichen. Inklusiv gedachter Sachunterricht sollte als Einstieg einen Raum der individuellen und kollektiven Aneignung des Themas ermöglichen, um an den so festgelegten gemeinsamen Gegenstand mit

komplexeren Fragen und differenzierten Arbeitsaufträgen anzuschließen. Die tatsächliche Einbindung von inklusiver Didaktik (Feuser 1995; Seitz 2006) in den Sachunterricht im Sinne einer gleichzeitigen Berücksichtigung unterschiedlicher Komplexitätsstufen, die Entwicklung von didaktischen Zugängen zu sozialwissenschaftlichen Basiskonzepten sowie die Erforschung der Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern sind wichtige Ziele für die Weiterentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik.

## Literatur

- Asal, K., Burth, H.-P. (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Opladen.
- Besand, A.; Grammes, T.; Hedtke, R.; Henkenborg, P.; Lange, D.; Petrik, A.; Reinhardt, S. & Sander, W. (2011): Konzepte der politischen Bildung - eine Streitschrift. Schwalbach.
- Detjen, J.; Kuhn, H.W.; Massing, P.; Richter, D.; Sander, W. & Weißeno, G. (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung GPJE. Schwalbach.
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: widerstreit sachunterricht, 18. <http://dx.doi.org/10.25673/92461> [04.06.2022].
- Göhler, G. (2011): Macht. In: Göhler, G.; Iser, M. & Kerner, I. (Hrsg.): Politische Theorie. 25 umkämpfte Begriffe zur Einführung. Wiesbaden, 224-240.
- Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden.
- Gürses, H. (2017): Michel Foucault (1926–1984): Foucaults Werkzeugkisten und politische Bildung. In: Gloe, M. & Oeftering, T. (Hrsg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden, 161-176.
- Hahn-Laudenberg, K. (2017): Wissen zu Demokratie bei Schüler/-innen. Veränderung von politischem Wissen und Alltagsvorstellungen und deren Diagnosemöglichkeiten durch Concept-Maps. Wiesbaden.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Klauß, T.; Terfloth, K. & Ganter S. (2011): Umsetzungsbeispiel Einkauf, Verkauf und Geld. Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg.
- Klauß, T.; Terfloth, K. & Johmann, T. (2011): Umsetzungsbeispiel Der Wasserkreislauf. Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg.
- Klauß, T.; Terfloth, K. & Rittberg, K. (2011): Umsetzungsbeispiel Verschiedene Regierungs- und gesellschaftliche Lebensformen (Demokratie und Diktatur). Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg.
- Kornmann, R. (2006): Entwicklungstheoretische Grundlagen für eine diagnostisch gestützte individualisierende pädagogische Förderung 4- bis 8-Jähriger. Beiträge zur Lehrerbildung, 24, Nr. 2, 183-191.
- Liebel, M. (2020): Unerhört. Kinder und Macht. Weinheim.
- Massing, P. (2008): Basiskonzepte für die politische Bildung. Ein Diskussionsvorschlag. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, 184-198.
- Pelinka, A. & Varwick, J. (2010): Grundzüge der Politikwissenschaft. Wien, Köln, Weimar.
- Richter, D. (2015): Politische Aspekte. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M. & Hartinger, A. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn.
- Rieger, G. & Schultze, R.-O. (2010): Machttheoretische Ansätze. In: Nohlen, D. & Schultze, R.-O. (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe. Bd. 1. München, 558-565.
- Sander, W. (2013): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach.
- Schaal, G., Heidenreich, F. (2017): Einführung in die Politischen Theorien der Moderne. Leverkusen.
- Seitz, S. (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Seitz, S. (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: Zeitschrift für Inklusion, 01. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3057896> [11.07.2022].
- Weber, M. (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.

- Weiß, U. (2010): Machiavellismus. In: Nohlen, D. & Schultze, R.-O. (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe. Bd. 1. München, 556.
- Weißeno G.; Detjen, J.; Juchler, I.; Massing, P. & Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.