

Politikdidaktik aus der Perspektive von Fachleiterinnen und Fachleitern: Ein Beitrag zum Austausch von Profession und Wissenschaft

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (1998). Politikdidaktik aus der Perspektive von Fachleiterinnen und Fachleitern: Ein Beitrag zum Austausch von Profession und Wissenschaft. In P. Henkenborg, & H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Der alltägliche Politikunterricht: Ansätze - Beispiele - Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule* (S. 201-216). Opladen: Leske u. Budrich. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-322-93317-1_10

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Politikdidaktik aus der Perspektive von Fachleiterinnen und Fachleitern

Ein Beitrag zum Austausch von Profession und Wissenschaft

Georg Weißeno

1. Zur Strukturdivergenz von Profession und Politikdidaktik

Bisher liegen kaum Kenntnisse über das politikdidaktische Professionswissen von Fachleiterinnen und Fachleitern, die die eigentlichen Mittler politischer Bildung im Schulsystem sind, vor. Fachleiterinnen und Fachleiter dürften am ehesten bereit sein, die Entwicklung politikdidaktischer Diskussionen zu verfolgen und weiterzugeben. Überdies filtern sie das nach ihrem Verständnis für die Praxis Bedeutsame heraus und geben es mit Notendruck an die Referendarinnen und Referendare weiter. Aber auch der Kontakt zu den Lehrenden an den Schulen macht diese Berufsgruppe zu einer Zwischeninstanz der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens. Über die Art und Weise der Vermittlung gibt es allerdings unterschiedliche Annahmen.

So stand beispielsweise die Bildungsreform Ende der 60er Jahre unter dem hohen Anspruch der Modernisierung der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Modernisierung der Praxis. In der Folge wird die wissenschaftlich ausgebildete und auf die Tätigkeit hin spezialisierte Expertin bzw. der Experte zum Leitbild für den Lehrberuf. Deshalb sollen sich die Politiklehrerin und der Politiklehrer größtenteils auf fachwissenschaftliche Kenntnisse und zusätzlich auf fachdidaktische Kompetenzen stützen. Die damals beginnende Professionalisierungsdebatte richtet sich gegen die bis dahin vorherrschende Meinung, die Lehrerinnen und Lehrer könnten ihre beruflichen Aufgaben allein mit ihrer Persönlichkeit bewältigen. Professionalisierung wird wesentlich auf Verwissenschaftlichung verkürzt. Eine aufklärerische Erziehungstechnologie steht also hinter den Bemühungen um die Umsetzung dieser Forderung nach akademisch ausgebildeten Fachleuten.

Die Situation heute hat sich weit von den unrealistischen Erwartungen der Bildungsreform entfernt. Zum einen leiden alle Berufe unter der Fragwürdigkeit der Wissenschaft; es gibt keine generelle Wissenschaftsgläubigkeit mehr. Das Wissen, daß vieles anders sein könnte, ist in den Köpfen aufdringlich präsent. Der "Glaube an die praktische Brauchbarkeit wissenschaftlichen Wissens, das mehr oder weniger umstandslos in die Praxis transferiert

oder in Ausbildungsprozessen in praktisches Handlungswissen verwandelt werden sollte,"¹ ist erschüttert. Die Forderung noch der 80er Jahre, die Politikdidaktik müsse eine Theorie für die Praxis sein, muß meiner Meinung nach relativiert werden. Wie ich im folgenden darlegen werde, ist Praxis ein Kriterium neben anderen für die Angemessenheit einer fachdidaktischen Theorie. Politikdidaktik als Wissenschaft kann den Lehrerinnen und Lehrern keine "konkreten Strategien für die Bearbeitung ihrer Handlungsprobleme"² bieten. Sie ist nicht besser als die Praxis, sondern folgt eigenen Regeln.

Dies bedeutet, daß es eine Strukturdifferenz zwischen wissenschaftlichem und professionellem Wissen gibt.³ Der Prozeß der Professionalisierung führt zu einem immer weiter differenzierten handlungspraktischen Wissen, das anderen Ansprüchen genügen muß als das der Theorie. Lehrerinnen und Lehrer sind keine Wissenschaftler, aber wissenschaftlich ausgebildet und über das Professionswissen mit der Wissenschaft verbunden. Nicht zuletzt die Anbindung an die Wissenschaft unterscheidet das Professions- vom Alltagswissen. Die Relationierung von Theorie und Praxis geschieht in vielfältiger Weise. "Der Umgang von Lehrern mit sozialwissenschaftlichem Wissen ist in einer Reihe von Untersuchungen beschrieben worden, in denen gezeigt werden konnte, daß die Lehrer/innen in der Praxis hochselektiv mit den in der Ausbildung erworbenen sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen umgehen."⁴ Darüber hinaus muß eine Lehrerin oder ein Lehrer mit den alltäglichen Wissensständen der Schülerinnen und Schüler umgehen lernen. Er/sie muß eine Brücke zwischen der Sachlogik und der bereits entfalteten Logik eines Lernenden schlagen. Auf diese Weise müssen die Professionellen für den Austausch verschiedenster Wissensstände sorgen.⁵

Während der Referendarausbildung wird der Umgang mit und die Selektion von wissenschaftlichem Wissen im Sinne des Berufswissens eingeübt. Diese Phase der Professionalisierung ist deshalb für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker von besonderem Interesse. Die Fachleiterinnen und Fachleiter sind Expertenlehrer, die ihr Wissen weitergeben, das sich zudem eng an den Vorgaben der Organisation zu orientieren hat. Ich habe deshalb Fachleiter für Politik/Sozialkunde nach ihrem professionellen Verständnis von Politikdi-

-
- 1 Radtke, F.-O.: Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung, Opladen 1996, S. 13.
 - 2 Diese Auffassung vertritt noch Reinhardt, S.: Die Profession des Politiklehrers, in: Gegenwartskunde, Heft 1, 1995, S. 53.
 - 3 Zur Begründung der Wissensformen im Kontext politikdidaktischer Theoriebildung siehe z.B. Weißeno, G.: Forschungsfelder und Methoden einer empirisch arbeitenden Politikdidaktik, in: Sander, W. (Hrsg.): Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven, Hannover 1992, S. 239-256.
 - 4 Bommes, M./Dewe, B./Radtke, F.-O.: Sozialwissenschaften und Lehramt, Opladen 1996, S. 223.
 - 5 Vgl. Weißeno, G.: Dilemmata des Unterrichtens. Handlungsprobleme von Politiklehrerinnen und Politiklehrern, in: Kursiv - Journal für politische Bildung, Heft 4, 1997, S. 26-31.

daktik befragt und werde im folgenden einige Ergebnisse vortragen.⁶ Dabei wird die Strukturdivergenz auf zwei miteinander verwobenen Ebenen sichtbar: auf der Handlungsebene pädagogischer Interaktionen und der Ebene genuin fachdidaktischer Problemstellungen. Bevor ich mich mit der fachdidaktischen Ebene beschäftige, möchte ich die Differenz an einem Beispiel ausleuchten, das sich mit den Fähigkeiten des Lehrerverhaltens beschäftigt. Dadurch wird der Stellenwert der dann folgenden Analyse der inhaltlichen Vorstellungen deutlich.

2. Das Lehrerbild in der Profession

Fachleiter B kann die Tatsache, "ob das ein geborener Lehrer ist oder ob er zumindest die Voraussetzung mitbringt", an folgenden Kriterien erkennen:

B: Das liegt weniger im Handwerklichen, denn das ist das, was man trainieren kann, sondern das sind ausnahmslos persönlichkeitsgebundene Merkmale, will heißen, Offenheit der Person, Wahrnehmungsfähigkeit für rasch wechselnde Situationen, Flexibilität im Gespräch, Gespür für die Bedürfnisse einer Vielzahl von Schülern und Schülerinnen, Fähigkeit mit vielen Dingen gleichzeitig zu jonglieren, grundsätzliche lebensbejahende Einstellungen, keine neurotische Persönlichkeit. Das sind eigentlich alles Dinge, die letztlich der Fachleiter gar nicht wirklich bearbeiten kann, er hat gar nicht das Instrumentarium, gar nicht die Ausbildung dafür, um in diesem Feld richtig arbeiten zu können. (...)

I: Hilft der Schnellkurs den Praxisschock bei den Berufsanfängern zu beheben oder gar nicht auftreten zu lassen? Oder gibt es keinen Praxisschock?

B: Selbstverständlich gibt es diesen Praxisschock. Ich kenne ganz wenig Referendare, die sofort mit gewisser Zufriedenheit und Sicherheit schwimmen. (...) Weil ich mittlerweile eigentlich nach der ersten gesehenen Stunde schon in etwa sagen kann, ob das ein geborener Lehrer ist oder ob er zumindestens die Voraussetzungen mitbringt, um sich das notwendige Handwerkszeug anzuarbeiten mit Hilfestellung. (...)

I: Und woran erkennt man das so ungefähr?

6 Ich habe drei Fachleiter aus dem Bereich des Gymnasiums und einen aus dem Bereich Berufsschulen in etwa zweistündigen offenen Interviews befragt. Folgende Teilergebnisse sind bisher veröffentlicht: Weißen, G.: Politikdidaktik als Fachleiterdidaktik: Rezeption und Verwendung politikdidaktischen Wissens in der Ausbildung von Referendaren, in: *Gegenwartskunde*, Heft 2, 1993, S. 191-201; Ders.: Welche Wege zum Politischen werden Referendaren in der Ausbildung vermittelt? In: Massing, P./Weißen, G. (Hrsg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*, Opladen 1995, S. 27-60; Ders.: "Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden." Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung, in: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Schwalbach 1996, S. 107-127.

B: Ja, und zwar aufgrund seiner Persönlichkeitsstruktur. Ich kann als Fachleiter nur in Außenbezirken arbeiten. Ich kann Reflexionsanstöße geben. Ich kann Beispiele vermitteln, die man sozusagen imitieren kann, ich kann Praxisreflexion bieten. Ich bilde den Spiegel für ihn, in dem er sich mehr oder weniger deutlich erkennen kann. Ich kann das Instrumentarium vermitteln, so nach den klassischen Fragen, was wählt man aus, warum wählt man es aus, wie baut man eine Stunde, welche Methoden setzt man wie ein."

Für den Fachleiter sind die Merkmale, die eine geeignete Lehrerin oder einen geeigneten Lehrer ausmachen, persönlichkeitsgebunden und kaum beeinflussbar. Allgemeine Kompetenzen wie Wahrnehmungsfähigkeit, Flexibilität, Lebensbejahung, Gespür für Schülerbedürfnisse, Jonglieren mit Erwartungen, keine neurotische Persönlichkeit etc. sind im Gegensatz zu den fachbezogenen handwerklichen Tätigkeiten kaum durch die Ausbildung vermittelbar. Die Persönlichkeitsstruktur ist für ihn nur marginal beeinflussbar, aber entscheidend für eine geborene Lehrerin oder einen geborenen Lehrer. Positiv gewendet: Die beruflichen Aufgaben in der Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern sind für den Fachleiter weitgehend mit der Persönlichkeit zu bewältigen. Aber diese einstellungsverhaftete Auflistung von Persönlichkeitsmerkmalen ist noch nicht genuin fachspezifisch, sondern dürfte den Lehrfähigkeiten auch in den anderen Fächern genügen.

Der Fachleiter als Experte für Ausbildung siedelt das, was zur allgemeinen und fachdidaktischen Professionalisierung beiträgt, im Bereich des Handwerklichen an. Die Referendarinnen und Referendare sollen befähigt werden zur "Praxisreflexion". Diese Fragen bilden den Kern der Ausbildung und des Lehrerhandelns im (Politik)-Unterricht. Die Ausbildung versucht über die Spiegelung des Verhaltens zu einer Selbstreflexion anzuregen. Zur Verbesserung des Unterrichts werden Hinweise für die Imitation und Praxisreflexion angeboten. "Das Handwerkliche" des Lehrerhandelns ist notwendig und Teil der Führungsqualitäten einer Lehrerin bzw. eines Lehrers. Erst die Organisation des Handelns im Unterricht verhindert Chaos und ermöglicht Lernprozesse. Solche Grundtechniken bilden indessen nicht den Kern des "richtigen" Verhaltens von Politiklehrerinnen und -lehrern, sondern sie dürften auch für die Lehrerinnen und Lehrer anderer Fächer gelten. Denn die Organisation von Lernprozessen ist ohne ein solches Set von Techniken nicht möglich.

Doch neben diesen Fragen der Technik gibt es inhaltliches Wissen, das für die Anlage von Politikunterricht bedeutsam ist und zu den unterschiedlichen fachspezifischen Varianten des Lehrerverhaltens führt. Dieses Wissen gibt der Fachleiter in seinen professionellen Deutungen weiter, indem er den Referendarinnen und Referendaren ein entscheidungsorientiertes Wissen ("was wählt man aus, warum wählt man es aus, wie baut man eine Stunde") zu vermitteln versucht. Die Reflexion im Studienseminar steht weniger unter

dem Anspruch, die vorgesehenen Wege auf ihre theoretische Stimmigkeit hin zu diskutieren, sondern vielmehr unter dem Aspekt der Begründung von Praxis. Die Aus- und Fortbildung zielt darauf ab die direkten Erfahrungen aus situationsspezifischen Unterrichtsmomenten mit neuen Wissensstrukturen anzureichern.⁷ Deshalb kennzeichnen Begründungen und Reflexionen über die Konsequenzen einer Handlung eine professionelle Deutung, die sich von der zufälligen Bewußtheit der alltäglichen Erfahrung unterscheidet. Diese professionellen Deutungen der Politikdidaktik sind für die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker von besonderem Interesse und sollen im folgenden beispielhaft ausgedeutet werden.

3. Transformationen politikdidaktischen Wissens in Professionswissen

Während der Referendarausbildung geschieht die Einübung in das Berufswissen nicht punktuell, sondern kontinuierlich. Die Fachleiterinnen und Fachleiter sind Expertenlehrer, die ihr Wissen weitergeben, das sich zudem eng an den Vorgaben der Kultusbürokratie zu orientieren hat. Die Fachleiterin bzw. der Fachleiter verwendet das Wissen aus der universitären Ausbildung "in der Rationalität des der Organisation eigenen Selektionshorizontes und der in ihr gültigen Prämissen".⁸ Die Transformation geschieht vor dem Hintergrund zahlreicher Praxisprobleme. Sie sind bedingt durch die Transformation wissenschaftlichen Wissens als Übersetzung in das eigene Begriffssystem und durch die Transformation als Einfügung in den eigenen normativen Bezugsrahmen, auf dessen Hintergrund Wissensbestände unterschiedlicher Wissensformen ausgewählt und rezipiert werden. So wird z.B. Politik in der Profession anders definiert als in der Wissenschaft. Fachleiter B schildert im folgenden Ausschnitt einige Prämissen seiner Transformationen von Fachdidaktik.

I: Wenn jetzt aber alles verwoben ist, welchen Stellenwert oder welche Bedeutung hat für einen Referendar die Lektüre einer Fachdidaktik, nehmen wir Sutor oder Hilligen?

B: Sie liefert einen Orientierungsrahmen für Planungshandeln und Beurteilung, Bewertung, für Konstruktion von Unterricht. Es ist aber nicht mehr als eine Orientierung in einem Feld. Didaktik, das didaktische Lehrbuch für sich wird von meinen Referendaren regelmäßig - und ich erlebe kaum Ausnahmen - mit Vorbehalt gelesen und mit Skepsis. Und zwar zum Teil ist diese Skepsis extrinsisch erzeugt. Die kommen ja schon mit der Voreinstellung, das sind Sonntagsredner und das sind nur Theoretiker, was können die mir armem Praktiker in der Not vermitteln. Das führt ja auch dazu, daß ich denen zuerst einmal Didaktik induktiv über die Beispiele

7 Vgl. Dick, A.: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn 1994, S. 94.

8 Bommers u.a., a.a.O., S. 227.

vorstelle und auch neuere Didaktik, beispielsweise in dieser Phase, in der ich so Erkundung, Projekt oder was ich auch im einzelnen schon genannt habe. Da vermittele ich denen Didaktik induktiv und erst nach dieser Phase kommt eine Theoretisierung, eine Reflexion. Was steckt denn da für eine ... (Tonband zu Ende; Kassettenwechsel)

Wir waren eben an dem Punkt zu klären, in welcher Phase der Ausbildung didaktische Theorie wichtig ist. Nach meinen Erfahrungen und das sind für mich sehr starke, sehr überzeugenden Erfahrungen, ist das besser induktiv über Beispiel und über Anwendung sich zunächst einmal in einem didaktischen Feld zu bewegen und über Tun Didaktik konkret zu realisieren und dann erst zu reflektieren, was steckt denn da eigentlich für eine Theorie hinter meinem Tun. Vor allem dann, wenn dieses Tun als positiv, als gelingend erlebt worden ist, dann möchte man den Ertrag ja sichern und jetzt ist der Sitz im Leben da, jetzt kann man mit den Referendaren fragen, ja das hat funktioniert, jenes nicht, machen wir uns doch mal klar, was sind denn das für grundlegende Vorstellungen von Unterricht, die jetzt hier realisiert sind und in früheren Beispielen nicht realisiert waren.

I: Paßt das tatsächlich so zusammen oder müssen Sie da vielmehr Übersetzungsarbeit leisten für die Referendare?

B: Nach meinen Erfahrungen genügt es zunächst einmal, den Referendaren Beispiele solcher, auf guter didaktischer Theorie basierenden Unterrichtskonzepte vorzustellen, noch besser vorzuleben, sie mittun zu lassen, also gewissermaßen erstmal imitieren lassen und dann mit dem Gefühl, ja das ist ein Weg, der führt auf sicheres oder beherrschbares Gelände, dann mit den Referendaren die Reflexion zu leisten, was sind denn das für Konzepte und dann hat es auch einen guten Sinn zu sagen, wer ist denn das, der dieses Konzept entwickelt hat oder zumindest maßgeblich gefördert hat. Dann lesen wir doch mal bei dem jetzt genau nach.

Fachleiter B weist zunächst auf den "Orientierungsrahmen" von Politikdidaktiken "für Planungshandeln und Beurteilung, Bewertung, für Konstruktion von Unterricht" hin. Im Kontext der "Orientierung im einem Feld" werden die Theoretiker ("Sonntagsredner") von den Referendaren "nur mit Vorbehalt gelesen". Deshalb stellt der Fachleiter ihnen Didaktik "induktiv über Beispiele" vor, um "über Tun Didaktik konkret zu realisieren". "Erst nach dieser Phase kommt eine Theoretisierung". Erst wenn das "Tun als positiv, als gelingend erlebt worden ist", ist "der Sitz im Leben da" und daran anschließend kann man sich "doch mal klar" machen, "was sind denn das für grundlegende Vorstellungen von Unterricht, die jetzt hier realisiert sind". Dabei kommt es darauf an "den Referendaren Beispiele solcher, auf guter didaktischer Theorie basierenden Unterrichtskonzepte vorzustellen, noch besser vorzuleben, sie mittun zu lassen, also gewissermaßen erstmal imitieren lassen". Erst später "lesen wir doch mal bei dem jetzt genau nach".

Folgende im Text angesprochenen Themen lassen sich herausarbeiten:

- Fachdidaktik allgemein wird lediglich als Orientierungsrahmen im Feld des Handelns gesehen;
- Fachdidaktik wird induktiv über das Tun, nicht als Theorie vermittelt;
- die Entwicklung einer Vorstellung von Unterricht ist ein längerer Prozeß, der wesentlich über das Vorleben und Imitieren des Fachleiters und seiner Didaktik zu steuern versucht wird.

Das erste, was auffällt, ist, daß der befragte Fachleiter sehr viel Wert auf die Vorbildfunktion seines Unterrichts und seiner Person legt. Die Besonderheit der Situation, für die Ausbildung von Referendaren und ihr weiteres berufliches Schicksal verantwortlich zu sein, scheint bei den Fachleitern offenbar ein Verfahrensmodell naheulegen, nach dem der Verwendungszusammenhang politikdidaktischen Wissens in der Funktion und Person des Fachleiters erst durch stellvertretende Deutung herzustellen ist.⁹ Es vollzieht sich dabei offenbar keine Anknüpfung an die fachdidaktische Ausbildung an der Hochschule, sondern vielmehr an die jeweiligen individuellen Fachleiterdidaktiken. Die Ausbildung orientiert sich mehr an subjektiv und professionell transformierten als an verallgemeinerbaren Standards. Die Referendarinnen und Referendare sollen positive Beispiele des Politikunterrichts imitieren (Meisterlehre); sie sollen befähigt werden zur Praxisreflexion und sich dabei an den professionstypisch verstandenen Fragen des Was, Wie und Warum orientieren. Diese Fragen bilden den Kern der Ausbildung und des Lehrerhandelns im Politikunterricht. Sie müssen inhaltlich nicht deckungsgleich mit den in der Theorie aufgeworfenen Fragen sein - auch wenn sie gleich formuliert sind. So wird z.B. die Frage der Fallanalyse von Praktikern eher in kurze Schritte eingeteilt, während Theoretiker gerne einen umfangreichen politischen Konflikt zum Gegenstand der Analyse machen wollen.¹⁰

Gleichwohl erwarten Fachleiter von der Politikdidaktik Hilfestellung und Anleitung, wenn es sich denn mit dem "Tun" in Übereinstimmung bringen läßt. Man sucht mit einem induktiven Konzept der Theoriebildung nach Lösungen der Handlungsprobleme, was von der Politikdidaktik in der Tat bisher kaum geleistet wird. Diese enttäuschten Erwartungen entstehen zwangsläufig ("nur Theoretiker"), weil bisher nicht an der Klarstellung beider Wissensformen und ihrer Verwobenheit gearbeitet worden ist. Die Verwendung wissenschaftlichen Wissens wird vom Fachleiter immer noch überwiegend unter der Perspektive der Anleitung gesehen. Es fehlt ein reflektierendes Bewußtsein

9 Siehe hierzu auch ein Ergebnis aus einem anderen Bereich, das sich auf die Ausbildertätigkeit in einer Verwaltung bezieht: Ronge, V.: Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse in institutionellen Kontexten, in: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* Frankfurt 1989, S. 344.

10 Vgl. Weißeno, G.: Fallorientierung als Prinzip des politischen Unterrichts - dargestellt am Beispiel der Unterrichtsstunde zum Thema Asylrecht, in: Gagel, W. u.a. (Hrsg.), *Politikdidaktik praktisch*, Schwalbach 1992, S. 95f.

von den Möglichkeiten der Vernetzung und des Austauschs von Wissenschaft und Profession, so daß das professionelle induktive Konzept hier lediglich als Gegenmodell zur Wissenschaft begriffen wird. Es fehlt ein Bewußtsein von der Differenz von Wissenschaft und Praxis.

Die sich in den Äußerungen zeigenden Unterschiede zwischen Wissenschaft und Ausbilderpraxis wird durch die stellvertretenden Deutungen der Fachleiter für die Referendare gleichsam institutionalisiert. Die Folgen können nur durch die normierende Bedeutung personaler Auffassungen ausbalanciert werden. Zu vermuten ist folgender Zusammenhang: Je größer die Unterschiede und Mißverständnisse von den Fachleitern empfunden werden, desto mehr rekurrieren sie auf ihr Professionswissen. Darauf deutet auch die Funktion des Fachseminars hin, so wie sie von den Fachleitern gesehen wird: Zur Bestätigung oder Korrektur im normierenden Sinne des Fachleiters wird erst in späteren Phasen der Ausbildung in einzelnen fachdidaktischen Konzeptionen "nachgelesen". Auf diese Weise instrumentalisiert dienen sie offenbar lediglich als Steinbruch für Transformationen in die Fachleiter- bzw. Lehrerdidaktik. Die wissenschaftszentristische Vorstellung der Vermittlung fachdidaktischer Theorie an die Praxis wird damit - wenn auch unbewußt - in Teilen umgekehrt: Fachleiter transformieren wissenschaftliches Wissen nach ihren eigenen professionsgebundenen Maßstäben; sie selektieren wissenschaftliches Wissen, indem sie ihren Handlungen nachträglich einen Theoriekern zuschreiben.

Dies kann erklären, warum in der Ausbildungsphase keine fachdidaktische Konzeption verbindlich gemacht wird, und warum das Umsetzen einer fachdidaktischen Konzeption nicht mehr im Vordergrund der Ausbildung steht.¹¹ Ausbildung oder Unterricht wird aber ebensowenig "nach Gutdünken"¹² der Fachleiter oder Lehrer gestaltet, sondern sie orientieren sich an einem noch genauer zu beschreibenden professionellen Wissensbestand, in den wissenschaftliche Reflexionen Eingang gefunden haben, sich aber nicht immer abbilden. Die Reflexion im Studienseminar steht weniger unter dem Anspruch, die vorgesehenen Wege auf ihre theoretische Stimmigkeit hin zu diskutieren, sondern vielmehr unter dem Aspekt der Begründung von Praxis. Bisher wissen wir aber nur wenig über die Inhalte der professionstypischen handwerklichen Fragen. Die Inhalte des fachspezifischen Professionswissens sind noch weitgehend ein Forschungsdesiderat.

Der Fachleiter gibt als Vorbild mit Notendruck sein spezifisches Professionswissen weiter, das überdies in dem Interaktionsraum Ausbildung hand-

11 Diesen Tatbestand haben Breit/Harms im Sinne einer Defizitthese im Anschluß an ihre Untersuchung moniert. Breit, G./Harms, H.: Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundefachlehrerinnen und -lehrern, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn 1990, S. 144.

12 Ebenda.

lungsleitende Funktion erhält und eng mit dem jeweiligen Ausbilder verknüpft ist. Bereits dieser Tatbestand macht deutlich, daß wissenschaftliches Wissen nicht im Sinne der Realisierungsthese in die Praxis vermittelt werden kann. Gleichwohl stellen die Fachleiter ihre Ausbildung unter den Anspruch der "Orientierung" an wissenschaftsgerichteter Reflexion. Sie sehen dies indessen nicht unter dem Blickwinkel einer Analogisierung zwischen professionellen und wissenschaftlichen Kontexten. Vielmehr führen sie bewußt und selektiv Fachdidaktik zu einem späteren Zeitpunkt der Ausbildung ein.

Das Verständnis von Unterrichtshandeln als Konkretisierung des professionellen Wissensbestandes wird nach Aussagen der Fachleiter in der Ausbildung "induktiv" über Planungen - im Sinne der jeweiligen Fachleiterdidaktik - allmählich entwickelt. Die Aus- und Fortbildung steht aber unter dem Anspruch, daß die direkten Erfahrungen aus situationsspezifischen Unterrichtsmomenten mit neuen Wissensstrukturen angereichert werden sollen.¹³ Deshalb kennzeichnen Begründungen und Reflexionen über die Konsequenzen einer Handlung eine professionelle Deutung, die sich von der zufälligen Bewußtheit der alltäglichen Erfahrung unterscheidet. Das gemeinsame Arbeiten an exemplarischen Unterrichtsreihen oder -stunden scheint ein wesentlicher Ausbildungsschwerpunkt zu sein; Übung und Tun werden in gemeinsamen Reflexionsprozessen berufsbezogen verarbeitet ("ja das hat funktioniert, jenes nicht"), nicht wissenschaftlich und methodisch absichernd analysiert. Am Einzelfall soll etwas Typisches über das Lernen von Kindern herausgearbeitet werden. Insofern ist Ausbildung ein professionstypisches Theoretisieren Lernen über Unterricht unter der sanktionierenden Anleitung von Ausbildern, die keine Wissenschaftler sind und sein wollen, sondern das praktische "Tun" in den Blick nehmen.

4. Erwartungen der Profession an die Fachdidaktik

Meine Befragung möchte durch das Aufdecken von Professionalisierungs- und Transformationsproblemen auch zur Entfaltung der sinnstrukturellen Reichhaltigkeit und Komplexität der professionellen Selbstdeutungen beitragen. Hierzu dient der folgende Interviewausschnitt, der Rückmeldungen der Profession an die Fachdidaktik enthält und einige Defizite der Theorie aus der Sicht der Profession entfaltet.

I: Sind es - drei Didaktiker auch drei unterschiedliche Unterrichtsreihen?

D: Nee.

I: Dann ist also das Problem des Streits in der Didaktik eher ein theoretisches, das die Unterrichtspraxis nicht trifft?

D: Zunächst einmal ja.

I: Warum trifft es sie nicht?

13 Vgl. Dick, A., a.a.O., S. 94.

D: Weil es ein theoretisches ist, trifft es nicht die Praxis. Nun ist es meine Aufgabe, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln, aber das mache ich als Fachdidaktiker. Und jetzt nenne ich mal Gagels Definition für Fachdidaktik: "Fachdidaktik wählt selektiv Inhalte aus der Fachwissenschaft aus, vermittelt sie an die Praxis und kontrolliert diesen Vermittlungsvorgang." Und das mache ich auch. Ich wähle aus den Gegenständen des Fachseminars, d. h. Fachdidaktik und Fachmethodik, selektiv aus und vermittele diese Gegenstände an die auszubildenden Referendare und kontrolliere diesen Vermittlungsvorgang, indem ich sie besuche und mit ihnen Beratungsgespräche führe und indem ich mit ihnen Seminarsitzungen abhalte, wo ich feststelle, was ist davon in ihrer kognitiven Orientierung, in ihrer Reflexion über Unterricht hängengeblieben. Und ich habe ja ein spiralisches Curriculum, das ist zwar noch nicht fein entwickelt, aber es sollte es sein. In den zwei Jahren sollte sozusagen ein Spiralcurriculum verlaufen. Das tut es auch. In der Projektphase erwähne ich schon Didaktiker. Beispielsweise mache ich klar, es kommt statt auf Institutionenkunde, die die Ordnung betont, also eine Dimension des Begriffes Politik, auf Problem an, und beispielsweise auf den Fall, auf die Situation, auf das Problem, das nämlich dann andere Dimensionen des Politikbegriffes thematisiert. Polity, Form durch Institutionenkunde, Politics und Policy durch beispielsweise den Fall knüpfe ich an die fachwissenschaftliche Ausbildung an, schon in der Projektphase, und mache sozusagen so ein didaktisches Grundmuster, wie Situationsorientierung, Problemorientierung schon in der Projektphase klar. Später in der zweiten Phase der Ausbildung nehme ich das noch einmal auf, wenn beispielsweise über einen Didaktiker wie Giesecke referiert wird. Dann werden den Referendaren die Unterrichtserfahrungen der ersten Phase, diese notwendige Problemorientierung und die Differenz beispielsweise zur Institutionenkunde, aus ihren eigenen Erfahrungen viel eindrücklicher und sie sehen, was und wozu Didaktik beitragen kann. (...)

So, die Schüler haben eine Vorstellung von ihren Erwartungen bezüglich des Themas, des Inhaltes. Dann kann der Lehrer das noch akzentuieren, gestalten, auch wenn es was Neues sein sollte. Das muß er in sehr feiner Korrespondenz mit dem machen, was die Schüler dann jeweils sich darunter vorstellen und erwarten und dann muß man genau hinschauen, auf die Frage muß man genau solange hinschauen, bis alle, bis auch der letzte, die letzte weiß, aha, darum geht es. Mit dem Augenblick ist das Interesse geweckt. Darum geht es, das ist neu, das ist ein Problem und dann ist das Interesse geweckt und dann wird der Lehrer, wie soll ich sagen, Bearbeitungsmöglichkeiten in seiner, das hat er gelernt in der Ausbildung, zur Verfügung stellen. Also Materialien, Methoden der Bearbeitung und so was alles, dann läuft es sozusagen ab. Das ist am Ende des Einstiegs geleistet und diese Schwierigkeit, auf die haben ihn Didak-

tiker aufmerksam gemacht. Denn die Didaktiker haben Lerntheorien verarbeitet und die haben erkannt, wie politische Bildung verläuft. Sie haben sich gekümmert um politische Werturteilsbildung beispielsweise und sie haben sich gekümmert um Lerntheorien und Entwicklungspsychologien und haben die verarbeitet. Ich finde übrigens, die haben alle, die haben sich da alle noch völlig ungenügend darum gekümmert. Die Didaktiker haben alle noch viel zu wenig lerntheoretische Forschung speziell jetzt für politische Bildung betrieben. Okay ich weiß, da gibt es auch gar nicht so viele Untersuchungen, das muß viel stärker von den Didaktikern in den Blick genommen werden. Also die Untersuchungen zur politischen Sozialisationsforschung, und zwar nicht die alten amerikanischen aus den 50-iger Jahren, sondern neue, neueste, allerneueste. Da müßten die fleißiger werden die Didaktiker. Ich habe den Eindruck, da sind die noch sehr faul und fußen meisten auf alten, uralten Kamellen. Die Jugend entwickelt sich. Die Bewußtseinsbildung jetzt in der Risikogesellschaft entwickelt sich. (...) Aber ich meine, die Didaktiker müssen sich viel mehr darum kümmern, wie entwickelt sich das Bewußtsein der Lerner, jetzt in dieser Gesellschaftsformation, wo die Gesellschaft sich so rapide entwickelt. Wie passiert Wertorientierung? Wie passiert politische Bewußtseinsbildung? Politisch-moralische Bewußtseinsentwicklung und dann natürlich, wie kann man die gestalten. Ich habe die Debatte um diese Kohlberg Geschichte mitbekommen, hier in Nordrhein-Westfalen. Ich habe den Eindruck, da stochern die Didaktiker und Methodiker, es gibt ja so gut wie keine Methodiker, es sind ja so gut wie alles Didaktiker. (...) Wenn ich mich an die Rückmeldung der Referendare nach den zwei Jahren erinnere, so korrespondiert das mit meiner eigenen Einschätzung. Behandlung von Fachdidaktikern im Fachseminar war nur dann wirklich sinnvoll, wenn es verbunden war mit der Behandlung von Fachmethoden und wenn wir den Eindruck hatten, daß die Fachdidaktiker das Ziel der perfekten Beherrschung des Methodenrepertoires relativieren konnten, d. h. in einen größeren Zusammenhang stellen konnten, nämlich in den Zusammenhang des Ziels "der Schüler soll politisch handlungskompetent" werden. Dafür aber sollten die Didaktiker, und das halte ich noch für ein Defizit bei ihnen und das merken die Referendare auch, über neueste Ergebnisse der Forschung im Rahmen politischer Sozialisation und politisch-moralischer Werturteilsbildung verfügen und das in ihre Didaktik integrieren. Gagel beispielsweise in seiner Einführung basiert auf uralten Ergebnissen. Da weiß ich gar nicht, ob das der Schüler, die Schülerin jetzt in den 90-iger Jahren der fortgeschrittenen Industriegesellschaft... Der Schüler bringt neue Probleme mit sich, auf die die Didaktiker, die den Werturteilsstreit noch mitgemacht hatten, in den 60-iger Jahren den Positivismusstreit in Sozialwissenschaften, schlecht vorbereitet sind und in dem Augenblick, wo ich im Fachseminar klar machen kann, es gibt

einen Zusammenhang zwischen Fachdidaktik und Fachmethodik, ihr könnt mit der Fachdidaktik etwas anfangen für die Unterrichtsplanung, weil ihr sie auch bei der Unterrichtsdurchführung, bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts gut brauchen könnt, kann ich ein ganz anderes Verhältnis zur Didaktik schaffen. So ist es mir, glaube ich, so gut wie nie gelungen, und das korrespondiert mit meinen Beobachtungen, daß das erste, was die Lehrer nach dem 2. Staatsexamen vergessen, die Didaktik ist.

Eine Aufgabe der Profession sieht Fachleiter D darin, aus der "Fachdidaktik und Fachmethodik selektiv auszuwählen" und an die Referendarinnen und Referendare zu vermitteln. Die selektierten Inhalte müssen sich in "ihrer kognitiven Orientierung, in ihrer Reflexion über Unterricht wiederfinden". Bereits in der ersten Projektphase am Anfang der Ausbildung werden die "Didaktiker erwähnt". Das "didaktische Grundmuster besteht aus Situationsorientierung und Problemorientierung", statt Institutionenkunde vermittelt er die Auswahlprinzipien Fall, Situation, Problem. Erst später, nach einem Jahr Ausbildung greift er dieses Muster noch einmal auf und läßt "über einen Didaktiker wie Giesecke referieren".

Im Einstieg muß der Lehrer oder die Lehrerin zunächst einmal "das Interesse wecken", auf das Neue verweisen. Auf die Schwierigkeiten, die dabei entstehen können, haben "die Didaktiker aufmerksam gemacht", indem sie "Lerntheorien verarbeitet haben". Gleichwohl haben sie "noch viel zu wenig lerntheoretische Forschung speziell jetzt für politische Bildung betrieben". Die Didaktiker folgen den alten Untersuchungen, nicht den "allerneuesten". "Da müßt die fleißiger werden, die Didaktiker". Wertorientierung, politisch-moralische Urteilsbildung sind wichtig für die Beobachtung "des Bewußtseins der Lerner".

Der Fachleiter möchte "ein ganz anderes Verhältnis zur Didaktik schaffen", hat dieses Ziel aber nie in der Praxis erreichen können. Die "Behandlung von Fachdidaktikern im Fachseminar war nur dann wirklich sinnvoll, wenn es verbunden war mit der Behandlung von Fachmethoden". Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker werden in der Ausbildung nur dann akzeptiert, wenn ihre Konzeption das "Ziel, der Schüler soll politisch handlungskompetent werden", berücksichtigt. Weil aber in den genannten Bereichen Defizite bei allen Fachdidaktiken bestehen, ist "das erste, was die Lehrer nach dem 2. Staatsexamen vergessen, die Didaktik".

Folgende im Text angesprochene Themen lassen sich herausarbeiten:

- Die Profession selektiert Inhalte aus der Fachdidaktik und macht diese in der Ausbildung für die Referendarinnen und Referendare verbindlich.
- Die Fachdidaktik betreibt zu wenig eigene Forschung und adaptiert lediglich veraltete Daten.

- Die Fachdidaktiken sind in der Praxis wirkungslos, weil die Zusammenschau von Methodik und Didaktik nicht gelingt. Sie haben das politische Handeln nicht genügend im Blick.

Wie schon Fachleiter B dokumentiert auch Fachleiter D seine Distanz zur wissenschaftlichen Politikdidaktik. Er sieht sich selbstbewußt als Fachdidaktiker, der die Inhalte aus der Wissenschaft auswählt, wenn sie seine Praktiken bestätigen oder wenn sie sich so umfunktionieren lassen, daß sie mit seiner Praxis vereinbar bleiben. Auch aus der weiter unten formulierten Kritik an der Fachdidaktik wird deutlich, daß die Angebote der Didaktik nur teilweise aufgegriffen werden. Der Akteur ist nicht die Wissenschaft, sondern die Praxis ("Da müßten die fleißiger werden, die Didaktiker"). Für die Lehrerin bzw. den Lehrer ist Unterricht etwas grundsätzlich anderes als der gleichsam technische Rückgriff auf generelle politikdidaktische Aussagen. Trotzdem verstehen Lehrerinnen und Lehrer ihr Handeln in der Regel als wissenschaftlich geleitet, indem sie auf theoretische Konzepte zurückgreifen. Ob ein Konzept herangezogen wird, hängt indessen von der Frage ab, wie weit sich umgangssprachliche Alltagsbeschreibungen und professionelle Situationsdeutungen in wissenschaftliche Terminologien übersetzen lassen ("wenn wir den Eindruck hatten"). Denn das vorrangige Ziel des Lehrerhandelns ist nicht die Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern die Durchführung kluger Handlungen. Die wissenschaftliche Deutung von Wirklichkeit wird im Kontext lebenspraktischer Handlungs- und Entscheidungszwänge restrukturiert. In der Ausbildung wird dieser Prozeß durch das gemeinsame Beratschlagen und durch den Notendruck des Fachleiters befördert.

Gerade die "selektive" Auswahl der Gegenstände des Fachseminars macht einmal mehr deutlich, daß Politikdidaktik unter der Perspektive eines Berufswissens "verwertet" und nicht einfach geradlinig umgesetzt wird. Fachleiter D unterstreicht zum einen die Distanz beider Wissensformen und zum anderen reklamiert er ihre relative Autonomie. Gleichwohl sieht er sich in Abhängigkeit zum wissenschaftlichen Wissen, das er gezielt verfolgt; er versteht sich aber nicht als Wissenschaftler. Das Theorie-Praxis-Problem besteht für den Fachleiter offenbar darin, aus dem Angebot der Wissenschaft auszuwählen ("selektive Auswahl"). Die Vermittlung von Politikdidaktik läuft nicht als Realisierungsprozeß, sondern als Versuch, an einer wahrgenommenen Situation neue Bedeutungszuschreibungen vorzunehmen. Mit klärenden Fragen und Anforderungen will der Fachleiter eine pädagogische Resituierung bisher akzeptierten Wissens vornehmen.

Gleichwohl muß der Austauschprozeß zwischen der Wissenschaft und der Profession verbessert werden, denn es kann aus wissenschaftlicher und professioneller Sicht nicht befriedigen, daß so wenig fachdidaktische Anteile in der Ausbildung verbindlich gemacht werden. Das relativ unverbindliche Reden über Politikdidaktik im Fachseminar bewirkt letztlich die Theoriefeindlichkeit oder -abstinenz mit. Referendarinnen und Referendare, Lehre-

rinnen und Lehrer setzen sich nämlich immer intensiv mit denjenigen Anforderungen auseinander, die in der Ausbildungsordnung, im Prüfungs- oder Lehrplan verlangt werden (können). Der Hinweis, daß die Referendare Politikdidaktik nicht mehr wünschen, dürfte aus wissenschaftlicher und professioneller Sicht nicht zur weiteren Verminderung der Ansprüche in diesem Bereich führen. Vielmehr muß in Zukunft das Wissen über die jeweils anderen Wissensbestände und ihrer Verflechtung vermehrt werden. Dabei muß man davon ausgehen, daß die wissenschaftliche Kompetenz des Lehrers nur ein Moment im Beratungsprozeß ist.¹⁴

Fachleiter D sieht die Defizite in der fachdidaktischen Theoriebildung darin begründet, daß die Ausbilder näher an der Wirklichkeit sind ("Die Jugend entwickelt sich"). Die Fachdidaktiken stehen gleichsam auf dem Prüfstand der Profession, die durch die praktischen Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern ("in den 90er Jahren") weiter ist als die Theorie ("basiert auf uralten Ergebnissen"). Der fehlende Empiriebezug der meisten Fachdidaktiken behindert nach Auffassung des Fachleiters einen Austausch von Theorie und Praxis. Alltägliche Unterrichtspraxis ist der Theorie überlegen, da sie sich unmittelbar mit den "allerneuesten" Entwicklungen auseinandersetzen muß. Sicher ist es nicht zufällig, daß der Fachleiter seine Defizitanzeige an der Beachtung der Lerntheorien und an der Ergebnissen der politischen Sozialisationsforschung festmacht. Denn pädagogische Situationen zeichnen sich dadurch aus, daß der Lehrer bzw. die Lehrerin die Stunde "über die Runde bringen" und zugleich bei den Entscheidungen die Lernmöglichkeiten, die die Situation den Heranwachsenden bietet, mitreflektieren muß. Im übrigen hat sich die Fachdidaktik in den letzten Jahren durchaus mehr mit programmatischen Forderungen als mit der Erforschung des Unterrichtshandelns beschäftigt.¹⁵ Der Blick auf die Praxis wird erst in jüngster Zeit wieder gewagt.

Der Umstand, daß der Fachleiter den "Zusammenhang zwischen Fachmethodik und Fachdidaktik" besonders betont und gleichsam zur Gretchenfrage für die Beurteilung von theoretischen Konzeptionen hochstilisiert, deutet einmal mehr auf differente Wissensformen hin. Das konkrete Lösungswissen eines Praktikers zielt auf das methodische Arrangement von Unterricht, sein Deutungswissen will die unterschiedlichen Handlungsweisen besser verstehen. Wenn die wissenschaftliche Fachdidaktik wenig Wissen für die produktive Verarbeitung der Erfahrungen anbietet, wird die Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen größer. Deshalb bedarf es großer Anstrengungen, um sich wieder aufeinander zuzubewegen. Erst durch den Austausch von Profession und Wissenschaft kann das Urteil

14 Dewe, B.: Beratung, in: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S. 127.

15 Weißeno, G.: Forschungsfelder und Methoden einer empirisch arbeitenden Politikdidaktik, in: Sander, W. (Hrsg.): Konzepte der Politikdidaktik, Hannover 1993, S. 239-256.

der Praxis, daß man Fachdidaktik erst dann "bei der Unterrichtsdurchführung, bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts gut brauchen" kann, relativieren und zum anderen die Fachdidaktik motivieren, den Politikunterricht zu beobachten, um die Handlungsperspektiven zu erforschen und mit fachdidaktischen Kategorien zu vernetzen.¹⁶ Wenn in der Praxis "eine unzureichende Methodenkompetenz Unsicherheit nach sich zieht", muß das nicht allein zur Stärkung der Methodenkompetenz führen, sondern es kommt darauf an, "den Inhalts- und Zielfragen in der künftigen Professionalisierung genau soviel Aufmerksamkeit zu widmen, wie dies im letzten Teil hinsichtlich der Methoden geschehen ist".¹⁷

5. Resumee

Die Überlegungen verdeutlichen die Differenzen zwischen der Politikdidaktik als Wissenschaft und der Profession. Die Eigengesetzlichkeit der Praxis ist von einer wissenschaftlichen Deutung der Wirklichkeit zu unterscheiden. Der höhere Systematisierungsgrad einer Fachdidaktik, die zugleich den Gegenstand Unterricht erforscht, macht eine geradlinige Umsetzung in die Praxis unmöglich. Die Praxisrelevanz einer Theorie ergibt sich m.E. nicht aus ihren programmatischen Forderungen oder handlungsleitenden Momenten. Die Praxis ist vielmehr nur ein Kriterium für die Angemessenheit einer Theorie. Der Blick auf die Klasse ist die Klammer, die beide Wissensformen verbindet. Der empirische Bezug zur Wirklichkeit des Politikunterrichts ist demnach von einer Theorie einzufordern. Nicht die Abschaffung der Differenz von Theorie und Praxis durch die Gleichsetzung von wissenschaftlicher Fachdidaktik und Professionswissen ist der Fokus zukünftiger Überlegungen, sondern das Zustandekommen verantwortlicher Zusammenarbeit.

Handlungskompetenz wächst mit dem Reflexionsvermögen. Ein Berufswissen, das eigenen Handlungslogiken unterliegt, läßt sich nur metakognitiv reflektierend erarbeiten. Dies geschieht in der Ausbildungssituation und muß durch die Fortbildung weitergeführt werden. Erst wenn die Lehrerinnen und Lehrer von sich selbst Abstand nehmen, lernen sie ihren Unterricht einschätzen. Ein veränderter Blick bringt ihnen weniger Selbstillusionierung und mehr Transparenz der eigenen Praxis. Mit Reflexion, d.h. durch einen reflexiven Umgang mit Theorien kann man Professionalität im Alltag vorführen. Darüber hinaus erleichtert Professionalität den Umgang mit den organisationspezifischen Zumutungen der Schulaufsicht, der Fachleiter etc. Damit

16 Ein positives Beispiel für die Möglichkeit dieses Weges zeigt Hans-Werner Kuhn mit seiner Interpretation einer Talkshow auf: Kuhn, H.-W.: Politischer oder unpolitischer Unterricht? Rekonstruktion einer Talkshow im Politikunterricht, in: *Massing/Weißen*, a.a.O., S.161-203.

17 Henkenborg, P.: Die Selbsterneuerung der Schule als Herausforderung: Politische Bildung als Kultur der Anerkennung, in: *Politische Bildung*, 1997, Heft 3, S. 71f.

wird m. E. deutlich, daß trotz veränderter Perspektiven kein Rückzug aus der wissenschaftlichen Lehrerbildung und keine Rückkehr zum Konzept der Meisterlehre erforderlich ist. Wir müssen vielmehr lernen mit der Strukturdivergenz umzugehen und sie gemeinsam in verantwortlicher Zusammenarbeit bearbeiten.