

Forschungsfelder und Methoden einer empirisch arbeitenden Politikdidaktik

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (1992). Forschungsfelder und Methoden einer empirisch arbeitenden Politikdidaktik. In W. Sander (Hrsg.), *Konzepte der Politikdidaktik: Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven* (S. 239-256). Hannover: Metzler-Schulbuchverl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-95419-8>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Forschungsfelder und Methoden einer empirisch arbeitenden Politikdidaktik

Der politikdidaktische Diskurs wird heute immer weniger von der Auseinandersetzung um die verschiedenen Ansätze bzw. Konzeptionen, sondern zunehmend von den gegenseitigen Irrelevanzklagen zwischen Praktikern und Theoretikern politischer Bildung geprägt. [1] Allen Hochschuldidaktikern ist inzwischen klar, daß »der seit einigen Jahren stärker werdenden Klage von »Praktikern« über die angebliche Praxisferne der Didaktik (...) die Klage von »Theoretikern« über die Theorieferne gegenwärtiger Schulpraxis« [2] entspricht. Theoretiker und Praktiker diskutieren mit unterschiedlichen Problemwahrnehmungen über die Praxis und über die dort auftauchenden Schwierigkeiten, ohne genau zu wissen, was in der Praxis hinter den verschlossenen Klassenzimmertüren unter Ausschluß der Öffentlichkeit tatsächlich geschieht.

Kommunikationsprobleme zwischen Theoretikern und Praktikern

Eine Ursache der aktuellen – aber ansonsten alten – Debatten sowie der damit einhergehenden Enttäuschungen ist die seit etwa den siebziger Jahren verbreitete Vorstellung, daß die Praxisprobleme »durch bessere, genauere Untersuchungen einer langfristig rationaleren, weil wissenschaftlich angeleiteten Lösung zugeführt werden« [3] können. Hier wird die Wissensform Wissenschaft als grundsätzlich überlegen angesehen. Entsprechend defizitär muß die Praxis erscheinen, die das Mehr an wissenschaftlichem Wissen nicht angemessen nutzt. Deshalb muß sie verstärkt von der wissenschaftlichen Politikdidaktik angeleitet werden. Politikdidaktik ihrerseits untersucht die Vermittlungsprobleme der Wissenschaft und versucht die Probleme durch Beratung im Sinne effektiveren Unterrichts zu beseitigen. Exemplarisch hierfür ist die Curriculumforschung und -planung; sie wurde damals gleichzeitig mit Evaluations- und Begleitforschung [4] betrieben.

Praxis und Wissenschaft suchen seither angesichts zunehmenden Problemdrucks nach festen Orientierungspunkten und neuer Sicherheit. Zwei Richtungen sind hier erkennbar: Zum einen soll ein Expertenwissen die vielfältigen Defizite handhaben: »Mit der Autorität der Wissenschaft hoffte man, jenen Unsicherheitserfahrungen begegnen zu können, die unter Rekurs auf traditionelle Deutungsmuster und Erfahrungsweisen nicht mehr angemessen bewältigt werden können.« [5] Mit ähnlichen Vorstellungen glaubt ein Teil von Politikdidaktikern und Praktikern die Expedition in das unbekannte Reich der Schulpraxis weiterhin antreten zu können. Wie brüchig diese Annahmen indessen sind, zeigt der andere Diskussionsstrang in den aktuellen Debatten: Hier widersprechen inzwischen die Lehrer/politischen Bildner [6] den Wissenschaftlern vehement, indem sie ihnen sogar das Wissen über die Praxis weitgehend absprechen. Die an Wissenschaft gewöhnten Lehrer zweifeln zunehmend das Expertenwissen an und argumentieren selbstbewußter, zumal der sozialtechnische Anspruch einer Politikdidaktik als Leitfadenpädagogik sich als nicht einlösbar erwiesen hat. Überdies gilt für alle, daß die Praktiker die steigende Flut politikdidaktischer Publikationen und fachwissenschaftlicher Literatur unter dem alltäglichen Handlungsdruck kaum noch verarbeiten können, was zusätzlich zu neuen Unschärfen und Unübersichtlichkeit, aber auch zur fortschreitenden Trennung von Wissenschafts- und Professionswissen führt.

Die Bewältigung der Krisen- und Problemverschiebungen des alltäglichen Politikunterrichts zeigt sich beispielsweise in dem Versuch, verstärkt Publikationen und Veranstaltungen zur Praxisproblematik anzubieten. So ist aus einem »Werkstattgespräch Politiklehrer und Politikdidaktiker« in Bonn-Röttgen ein umfangreicher Band der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung entstanden. Im Vorfeld dieser Tagung ist eine bundesländerübergreifende Umfrage zur Situation des Politikunterrichts durchgeführt worden, die »zur Neubelebung des innerfachlichen Gesprächs beitragen« [7] und die »offensichtlich unterbrochene Kommunikation zwischen Hochschule/Universität und Schule« [8] anregen möchte. Einige Ergebnisse verdeutlichen die Herausbildung offenbar unterschiedlicher Wissensbereiche: »Fachdidaktische Theorie scheint (...) nur in einem eingeschränkt erkennbaren Maße die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zu beeinflussen. Die Angabe der Lehrer/innen, unterschiedliche fachdidaktische Konzeptionen zu kombinieren, läßt vermuten, daß politischer Unterricht ohne Orientierung an einer Fachdidaktik geplant wird. Im wesentlichen arbeiten die Lehrer/innen mit ihrer eigenen Didaktik, in der sicherlich – mit unterschiedlicher Intensität – einige Versatzstücke aus den angegebenen Didaktiken Verwendung finden.« [9] Offenbar haben die politischen Bildner eigene Planungsdidaktiken [10] entworfen, die als Teil des Berufswissens von Pädagogen fungieren und den alltäglichen Problemdruck abbauen helfen.

Noch deutlicher wird das Scheitern des Versuchs, durch wissenschaftliche Politikdidaktik die Lehrer anzuleiten (»top-down-modell«), in folgendem Befund: »Eine eingehende Beschäftigung mit fachdidaktischen Theorien findet – wenn überhaupt – nur während der Studiums statt. (...) Fachdidaktik im weiteren Sinne scheint unseres Erachtens eher ein Randthema darzustellen. Im Schulalltag haben die meisten Lehrer/innen aufgrund ihrer erheblichen Arbeitsbelastung offensichtlich weder die Zeit noch das Bedürfnis, sich mit Fachdidaktik auseinanderzusetzen.« [11] Deutlicher kann der Hinweis darauf nicht ausfallen, daß an Schulen/Volkshochschulen ein eigenständiges Professionswissen vorhanden ist, das von der Wissenschaft abgekoppelt weitergegeben wird.

Die Antworten der Lehrer auf die gestellten Fragen sprechen eine eindeutige Sprache: Der Versuch, Praxis lediglich anzuleiten, ist gescheitert und die Resistenz der Praxis gegenüber diesen Implementationsstrategien offensichtlich. Jedoch gelingt es bisher kaum, diese Brüche so zum Thema der Politikdidaktik zu machen, daß die bisherigen Strategien, Überzeugungen, theoretischen Annahmen über das Vermittlungsproblem korrigiert werden können. Erst in Ansätzen werden Wissenschaft und Profession als eigenständige Wissensbereiche betrachtet sowie das Feld der Beziehungen zwischen den Wissensformen neu beschrieben und empirisch erforscht. Hierfür muß die wissenschaftszentristische Vorstellung ebenso überwunden werden wie die Annahme, daß sich politikdidaktische Ergebnisse nur deduktiv über Vermittlungsprozesse an die Praxis weitergeben lassen. Denn die Adressaten politikdidaktischer Erwägungen wollten nie bloße Objekte von Verwissenschaftlichung sein, sondern als Subjekte die politikdidaktischen Interpretationsangebote aktiv handhaben und verändern. Der Autoritätsverfall politikdidaktischer Theoriebildung bei den Adressaten ist in den Antworten der Lehrer vielleicht auch deshalb spürbar, weil bisher von allen Seiten unbefriedigende Antworten auf die neue Situation gegeben werden.

Alle Erfahrungen zeigen, daß die bisher bekannten Verfahren nur wieder neue Frustrationen hervorbringen: Weiter führen weder die Vorstellungen der Praktiker, daß die Hochschule Unterrichtsmodelle im Sinne von Rezepten entwerfen soll oder daß die wissenschaftliche Fachdidaktik zu verkopft und abgehoben von der Praxis ist, noch die Vorstellungen der Wissenschaftler, daß die Praxis deduktiv angeleitet werden muß oder daß Praktiker nicht zur Verbesserung ihres Handelns aus Unkenntnis des wissenschaftlichen Diskurses fähig sind. Die gegenseitigen Schuldzuweisungen und Strategien der Überwindung, indem man beispielsweise die Politikdidaktik als Feiertagsdidaktik diffamiert [12], haben bisher nur neue Irrelevanzklagen befördert, was sich an der zunehmenden Schärfe der Theorie-Praxis-Debatte ablesen läßt. Deshalb müssen die Vermittlungsschwierigkeiten selbst intensiver erforscht und theoretisch geklärt werden.

Eine grundlegende Verbesserung des Verhältnisses von Theorie und Praxis ist dann zu erhoffen, wenn in empirischer Unterrichtsforschung bzw. politikdidaktischer Theoriebildung auch das Verhältnis der unterschiedlichen Wissensformen zueinander geklärt und mitbedacht wird. »Eine systematisch-vergleichende Erforschung praxisbezogener politikdidaktischer Vermittlungsprozesse generell oder speziell der Rezeptions-Probleme, die Praktiker der Politischen Bildung mit politikdidaktischen Theorien haben, steht noch aus. Gleiches gilt für die Erörterung von Vermittlungschancen zwischen sog. politikdidaktischen Alltagstheorien und Theorien wissenschaftlich fundierter Politikdidaktik.« [13] Es gilt also den Blick von der Perspektive der Vermittlung in die Praxis zu überwinden zugunsten einer Perspektive der Vermittlungsaspekte zwischen den unterschiedlichen Wissensformen (im Sinne einer Distanzermittlung). Denn die Anleitung der Praxis durch die Theorie ist gescheitert, und die Probleme der Praxis sind Resultat der Wissensformen.

Die Bedeutung der Wissensformen für eine empiriewillige Politikdidaktik

Im Kontext von Politikdidaktik ist es in den letzten Jahren zu einer sog. Alltagswende gekommen. Der Alltag tauchte dabei zunächst noch als fremdes Objekt im Gegenstandsbereich der Disziplin auf. Heute ist indessen klar geworden, daß er insofern mehr Bezüge zur Praxis ermöglicht, als das Tagesgeschäft analysiert wird. In den Blick genommen werden hierbei individuelle Alltagstheorien von Schülern, Lehrern, Fachseminarleitern, Dozenten etc. über Politische Bildung. Zugleich kommt darin die Suche nach einem näheren Kontakt zwischen Wissenschaft und Professionen zum Ausdruck, der überdies die »negativen Folgen der Verwissenschaftlichung der Politikdidaktik« [14] für die Praxis klären soll.

Die Wende zum Alltag und seine empirische Erforschung hat Folgen für das Wissenschaftsverständnis der Disziplin Politikdidaktik. Es wird allmählich eine eigenständige Methodologie entwickelt und die Unterrichtswirklichkeit mit politikdidaktischen Fragestellungen erforscht. [15] Dies verdeutlicht, daß das lange Zeit vorherrschende Bild einer Vermittlungswissenschaft, die lediglich Praxis anleiten will, indem sie die Ergebnisse der Bezugswissenschaften Soziologie/Politologie/Ökonomie für die Praxis kontrolliert herausfiltert, korrigiert werden muß. Vielmehr zeigt sich im Prozeß der Forschung, daß es keinen direkten Weg von der Theorie zur Praxis gibt und daß sich Professionswissensbestände entwickelt haben, die aufgrund des allgegenwärtigen Handlungsdrucks (zum Teil in Abwendung von Theorie) entstehen und an die Berufskollegen weitervermittelt werden. Insofern

sind die Vermittlungswege zwischen den Wissensformen komplexerer Natur als es das traditionelle deduktive Anwendungsmodell wissenschaftlicher Ergebnisse nahelegt.

Empirische Unterrichtsforschung begreift sich überdies nicht als Verwendungsforschung, die lediglich begleitend abfragt, welche wissenschaftlichen Ergebnisse übernommen werden. Zwar ist es hilfreich zu wissen, ob nach politikdidaktischen Konzeptionen unterrichtet wird, doch muß auch deutlich werden, wie die Professionen die wissenschaftlichen Begriffe und Konstrukte inhaltlich in der Verwendung interpretieren. Anders formuliert: Die Verwendung konfliktdidaktischer Prinzipien durch den Lehrer hat noch nichts damit zu tun, wie die Politikdidaktik ihrerseits dieses Konstrukt verwendet. Im Prozeß der Verwendung werden nämlich wissenschaftliche Muster handlungspraktisch neu gestaltet und erscheinen gleichsam verwandelt. Dieser Prozeß vollzieht sich im Medium von Sprache und offenbart, daß es einen Bruch zwischen Wissenschafts- und Alltagssprache gibt. Verwenden in der Praxis heißt also, daß gelesen, miteinander gesprochen, publiziert, unterschlagen, erklärt, zurückgewiesen, vergessen, sich zu eigen gemacht, weiter gesagt und lächerlich gemacht wird, was in der Wissenschaft diskutiert wird. Je mehr aber Wissenschaft lediglich akademisch über die Ziele und Programmatik des Faches debattiert und rätsonniert, desto weniger wird in die Praxis vermittelt, die vor anderen Problemen steht. Die Diskussion darf sich nicht im Schöngeistigen verlieren, sondern muß über empirische Forschung auch konkret werden, wenn sie den Theorie-Praxis-Diskurs befördern will. Der Prozeß der Übernahme der politikdidaktischen Deutungsmuster führt nämlich in einer empirisch forschenden Politikdidaktik und in der Profession »zu Lerneffekten, die sowohl die jeweiligen Praxiszusammenhänge als auch die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion selbst verändern« [16], indem die gemeinsame Verständigung rationaler und durchschaubarer wird.

Das Handlungswissen der Praktiker rekurriert demnach auf Theorie, die in trivialisierter Form oder durch praktische Hermeneutik intelligent und steinbruchartig zur Anwendung kommt. Theorie ist ein Bestandteil der jeweiligen Praxiskultur, die ihre eigenen Ergebnisse in gewissen Traditionen – auch in Anlehnung an die Wissenschaft – selbst aktiv produziert. In der Seminausbildung beispielsweise geben Fachseminarleiter ihr Wissen über Unterricht und die Handlungszwänge der Institution Schule (eventuell auch mit Notendruck) weiter und setzen damit Standards. »Die Aneignung des für das praktische Handeln erforderlichen Handlungswissens erfolgt in aller Regel bisher im Rahmen eines berufsbegleitenden Erfahrungsaustauschs und auf der Basis von nebenbei in der Praxis vermittelten Rezepten. Erst in der Berufspraxis und nach Beendigung der akademischen Ausbildung – und damit stets unter Handlungsdruck – werden diejenigen Handlungsstrategien entwickelt, die den Praxisanforderungen mehr oder weniger gerecht werden: Gesucht ist der Rat für die Stunde, damit das Tagesgeschäft

am Laufen bleibt und nicht ins Stocken gerät. Ebendies leistet das Rezept, indem kurz und prägnant auf den Begriff gebracht ist, auf welche Weise ein Handlungsproblem zu lösen ist. Im Rezept sind aufgehäufte Erfahrungen zu einem Erfahrungskürzel zusammengefaßt, das keine Auskunft über seinen Entstehungs- und Funktionszusammenhang gibt.« [17]

Dieser Zusammenhang zeigt ferner, daß das Theorie-Praxis-Problem nicht nur ein Problem der Wissenschaft, sondern auch eines der pädagogischen Praxis ist. Teile der Praxisprobleme müssen in der Praxis selbst gelöst werden, da das Handeln der Lehrer nicht als einfacher Übernahmeprozess des Wissensbestandes der fachlichen und fachdidaktischen Bezugswissenschaften zu sehen ist. Am Beispiel der Suche nach Unterrichtszusammenhängen wird nämlich deutlich, daß sie als Abkürzung eigener Erfahrungen wirksam sein sollen und dann gleichwohl in der konkreten Situation nicht funktionieren. So kann es durchaus sein, daß eine Vielzahl noch so anschaulicher Erfahrungsberichte folgenlos für die eigene Praxis bleiben kann, da kein verbindender Bezug auf die Sache Unterrichtshandeln (Professionswissen) reflektierend hergestellt wird. Erlebnis- und Situationsschilderungen dienen dann meist eher dazu, sich gegenseitig doch wieder nur die Unvergleichbarkeit der Problemlagen zu bestätigen (»Mit meiner Klasse kann ich das nicht machen«). Damit sind sie letztlich unverbindlich und beliebig, denn es fehlt an professionellen Instrumentarien, die das Typische herausarbeiten.

Der in Rezepten, Stundenblättern, Modellen, Ratgeberliteratur etc. vorherrschende Konkretismus unvergleichbarer Fallbeschreibungen kann nur überwunden werden, wenn das Professionswissen kontextunabhängige typische Problemkonstellationen herausarbeitet. Zum Professionswissen gehören sodann Problemlösungsvorschläge, die an die gegebenen Bedingungen anzupassen sind. Würde die Politikdidaktik mit ihren Methoden mögliche Lesarten eines Falles herausarbeiten, wäre die Vielzahl der Deutungsmöglichkeiten für die Praxis eher verwirrend. Die Praktikabilität des Handlungswissens verlangt vielmehr eine Beschränkung der Komplexitätssteigerung durch ein professionstypisches Setting von Situationen. Durch die allmähliche Ausarbeitung eines Professionswissens wird zugleich die relative Autonomie der Praxis gegenüber der Wissenschaft größer. Gleichwohl müssen die Lehrer dabei immer wieder ihr strukturell verankertes Verhältnis zu ihren Bezugswissenschaften klären.

Das Professionswissen steht indessen nicht nur mit wissenschaftlichem Wissen in Beziehung, sondern des weiteren mit dem Alltagswissen von Lehrern und Schülern. Alltagswissensbestände entstehen durch die in den letzten Jahren verstärkt feststellbare Durchdringung des Alltags mit sozial- und erziehungswissenschaftlichen Interpretationsmustern. In Zeitungen und Fernsehsendungen werden heute wissenschaftliche Konstrukte wie Risikogesellschaft, Postadoleszenz etc. verwandt; Erziehungsfragen (Mutter-Tochter-Verhältnis) werden in Fernsehsendungen anschaulich erläutert und dis-

kutiert; in jeder bildungspolitischen Diskussion werden selbstverständlich über die Lernvorteile kleinerer Klassen oder über die fruchtbaren Gruppenerlebnisse auf Klassenfahrten diskutiert. Wissenschaftliche Begriffe haben demnach oft zusätzlich eine Verwendungsebene in der Alltagssprache [18], die nicht unabhängig sein muß von der Professionsprache, was sich z. B. in Diskussionen zwischen Eltern und Lehrern über den Einfluß der Medien auf Elternabenden zeigen kann.

Eine weitere Verwendungsebene wissenschaftlicher Begriffe zeigt sich in den Institutionen (Schule/VHS). Wenn die Verwaltungen Entscheidungen begründen müssen, erfolgt dies oft unter Rückgriff auf Richtlinien, die ihrerseits wiederum auf wissenschaftlichen Argumentationen beruhen sollen. Gerade die Curriculumentwicklung hat gezeigt, daß sich Administrationen gerne auf Bruchstücke wissenschaftlichen Wissens beziehen, um die Akzeptanz für ihr Handeln in der Außendarstellung zu erhöhen. Die selektive Aufnahme und Nachfrage wissenschaftlichen Wissens in Richtlinien für den Politikunterricht [19] ist z. B. in fachdidaktischen Auseinandersetzungen über die Erziehungs-, Emanzipationsbegriffe [20] etc. herausgearbeitet worden. Die Ausbildung von wissenschaftsgerichteter Reflexion in nicht-wissenschaftlichen Schulbehörden schafft mehr oder weniger bürokratisch geregelte Reflexionsprozesse, die auf das Professions- und Alltagswissen einwirken. Andererseits müssen sich die Schulaufsichtsbeamten ihrerseits mit den anderen Wissensbeständen auseinandersetzen, wenn es um Einsprüche, Genehmigungen von Abiturvorschlägen o. ä. geht. Die hier stattfindenden Vermittlungsprozesse sind aber bisher empirisch noch wenig erforscht [21], obgleich sie normativ im Rahmen von Politikdidaktik häufig diskutiert werden.

Als letzte Verwendungsebene im Kontext von Wissensformen ist das schulbezogene Handlungswissen von Schülern zu nennen. Es umfaßt jenes Wissen, das Schüler im Verlaufe ihrer Schullaufbahn sowohl über die Inhalte des Faches/der Fächer als auch über dessen/deren Methodik und Didaktik wie auch über das Umgehen mit den Ansprüchen der Institution erworben haben. Da man davon ausgehen muß, daß die Schüler (mit-)bestimmen, was, wann und wie gelernt wird, ist eine Klärung wichtig, »welchen schulischen Erfahrungen Schüler kaum Bedeutung geben können, vor allem aber, welche anderen Erfahrungen denn für sie bedeutungsvoll sind und warum das so ist.« [22] Bezogen auf fachdidaktische Fragestellungen sind solche Erfahrungen in Lernerdidaktiken, die sich auf die Vorstellungen der Schüler zur Methodik und Didaktik beziehen, verdichtbar. [23] Mitarbeit, Aufmerksamkeit, Lerneifer, Aufgeschlossenheit von Schülern hängen nämlich auch davon ab, wie die Schüler das angebotene Wissen aufnehmen und ihrerseits wieder verwenden lernen.

Begreift man Politikdidaktik also gleichfalls als Wissenschaft, die die Wissensformen und ihre jeweiligen Verwendungsprozesse im Kontext politi-

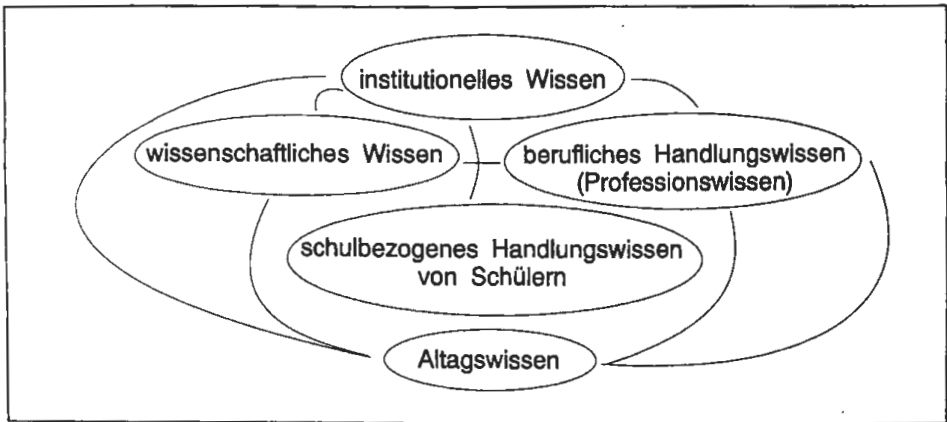


Abb. 1: Vorschlag für ein Modell der Wissensformen

scher Bildung empirisch untersucht, ergibt sich ein Vorschlag für ein Modell der Wissensformen. (Abb. 1)

Versucht man die in diesem Modell theoretisch skizzierten Verwendungsebenen miteinander in Beziehungen zu setzen, so spricht einiges dafür, daß sie sich ungleichzeitig, aber keineswegs unabhängig voneinander entwickeln. Gleichwohl deuten die Erfahrungen aus den Sozialwissenschaften darauf hin, daß doch nicht einfach von einer »gewissen Komplementarität der alltagsweltlichen und sozialwissenschaftlichen Wissensbereiche« [24] ausgegangen werden kann, wie es in politikdidaktischen Zusammenhängen bisher angenommen wurde. Vielmehr müssen erst in Mikroanalysen die Verwandlungen von wissenschaftlichem in berufliches Wissen, von wissenschaftlichem in schulbezogenes Handlungswissen etc. untersucht werden. Hierzu braucht die politikdidaktische Diskussion aber keine Praxisperspektive, die in Ermangelung eigener empirischer Forschungsarbeit die Transformationsprozesse wieder nur abstrakt und programmatisch zu klären versucht.

Wenn Politikdidaktik handlungsgerechtere Praxisstrategien entwickeln will, muß es jenseits bisheriger deduktiver Transferkonzepte darum gehen, möglichst detailliert die Handlungssituationen zu untersuchen und zu rekonstruieren. Die Wissensbestände und ihre Verflechtungen konturieren dann die Felder für empirische Forschung. Der Nutzen empirischer Untersuchungen ist ein doppelter: Es kann sowohl zu einer Neukonstitution wissenschaftlichen Wissens kommen als auch zu einer Verbesserung der handlungspraktischen Aneignung dieses Wissens durch die Profession, wenn Wissenschaft und Praxis gemeinsam an den Interpretationen von Unterrichtssituationen o. ä. arbeiten. Lehrer beispielsweise führt die Rekonstruktion von Fällen, die von Wissenschaftlern angeleitet wird, zu einer reflexiven Steigerung der Handlungsfähigkeit, während umgekehrt Wissenschaftler durch den praxisnahen Austausch zur Beschreibung von Struktureigenschaften von Politikunterricht gelangen können. Überdies unterhalten sich Wissenschaftler dann ausreichend lange mit den »Klienten«, um in fast

ethnologischer Weise etwas über sie von ihnen zu erfahren. Der Bezug von Wissenschaft und Profession ist hierbei streng problemzentriert strukturiert und die Autonomie kann in beiderseitigem Respekt geachtet werden.

Ferner können Lehrer in Mikroanalysen ihr Verhältnis zu den Schülern und den Problemen der »Vermittlung« von Inhalten genauer analysieren. Formen der Konfliktbewältigung, die sowohl Lehrer als auch Schüler vor einem Gesichtsverlust durch die Respektierung der Autonomie bewahrt, werden durch die Rekonstruktion der protokollierten Äußerungen von Lehrenden und Lernenden analysiert. Generell können auf der Basis interpretativer Deutungen Alternativen entwickelt und in einem Lehrertraining durchgespielt werden. Ziel dabei ist, die eigene Beobachtungsgabe zu schärfen und die Fähigkeit zu schulen, sich in andere hineinzuversetzen. Wichtig für das gegenseitige Verständnis in solchen Prozessen ist die Erkenntnis, daß ein Satz im Unterricht oft sehr verschieden interpretiert werden kann.

Wissenschaft kann diese Prozesse durch Beobachtung, Analyse und Entwicklung von Trainingsprogrammen unterstützen, ohne daß es gleich zu einer Koppelung von Theorie und Praxis kommen muß. Denn die relative Autonomie der Bereiche sollte gewahrt bleiben, um folgende Störungen, die nur neue Irrelevanzklagen zur Folge haben können, zu vermeiden: »Nähert sich die wissenschaftliche Tätigkeit zu sehr den Handlungszwängen praktischer Pädagogik an, so büßt sie strukturell Erkenntnispotentiale ein. Nähert sich das pädagogische Handeln und sein Ethos zu sehr dem wissenschaftlichen an, so verliert es seine ›Dignität‹, gerät in Konflikt mit der Autonomie der Klienten, setzt sich Technokratieproblemen aus und muß einen Verlust an Handlungsfähigkeit hinnehmen, weil es sich (zu) großen Begründungszwängen stellen muß, die der ›bemessenen Zeit‹ im pädagogischen Handeln nicht angemessen sind.« [25] Wissenschafts- und Handlungswissen stehen aber in einem qualitativen Ergänzungsverhältnis, das insbesondere im Studium und später in der Aus-, Fort- und Weiterbildung deutlich wird. Die Verwendung politikdidaktischen Wissens vollzieht sich in allen diesen Situationen letztlich als Verwandlung wissenschaftlichen Wissens, auf die eine zu entwickelnde Theorie der Verwissenschaftlichung politikdidaktischer Problemverarbeitung bezogen werden kann.

Rekonstruktive Methoden einer empirisch arbeitenden Politikdidaktik

Möglichkeiten und Probleme qualitativer Unterrichtsforschung

Will man das Verhältnis der Wissensformen untereinander sowie die Wissensformen selbst möglichst detailliert beschreiben und analysieren, ist die Entwicklung bzw. Anwendung spezifischer Methoden notwendig. Voraus-

setzung hierfür ist die Hinwendung zur Analyse von Einzelfällen, bei der es um die Beschreibung der Struktureigenschaften geht. Diese qualitative Forschungspraxis unterscheidet sich von der Survey-Orientierung, der es auf die Feststellung statistischer Regelmäßigkeiten ankam. »Setzt man die quantitative Forschung mit hypothetisch-deduktiver Überprüfung in explikativer Absicht gleich, so wäre qualitativ mit induktiv-regelgeleiteter Dechifferierung von Sinnzusammenhängen in hermeneutischer Absicht zu übersetzen.« [26] Die Existenz unterschiedlicher Wissensformen und -ebenen zeigt nämlich, daß bezogen auf die Unterrichtswirklichkeit der einfache Fall – die Beschreibung durch Zählung – kaum möglich ist. Die Inhalte einer protokollierten Unterrichtsstunde oder eines Seminars in der Erwachsenenbildung beispielsweise sind in der Rekonstruktion kaum zu vereinfachen. Der Gegenstand ist vielmehr komplex, differenziert und nicht auf wenige Wirkungen reduzierbar.

Bisher wurde im Kontext von Politikdidaktik äußerst selten und dann meist quantitativ geforscht. In diesem Paradigma wird die Kommunikation zwischen Forscher und Proband, Lehrer und Schüler, Professionellem und Laien durch Standardisierung eingengt. [27] Vor allem die Kommunikationsmöglichkeiten von Forschern, Schülern, Lehrern, Fachleitern etc. untereinander werden beschnitten zugunsten einer angestrebten Überprüfbarkeit, Kritisierbarkeit und Kontrollierbarkeit der Basissätze und des Forschungsprozesses. Dieses am Modell der exakten Naturwissenschaften orientierte Vorgehen ist insbesondere aus den unmittelbaren Erfahrungen der Forschungspraxis heraus kritisiert worden. Gestützt wird das Unbehagen durch die Rückmeldungen der Lehrer, die auf den fehlenden Praxisbezug der Basissätze für das Handeln in konkreten Situationen hinweisen und dies in Theorie-Praxis-Debatten oft als Versagen universitärer Fachdidaktik auslegen.

Forscher und Lehrer machen nämlich gemeinsam die Erfahrung, daß sich Beobachter und Beobachtete, Interviewer und Befragter, Lehrer und Schüler, Fachleiter und Referendar überhaupt so ohne weiteres nicht verstehen, da sie häufig in unterschiedlichen sozialen Welten und Milieus leben und somit in unterschiedlichen Sprachen reden. Für das Professionswissen und wissenschaftliche Wissen gilt nämlich gleichermaßen, daß der mit der sprachlichen Äußerung verbundene Sinngehalt unterschiedlich ist, obgleich sich alle in der deutsche Sprache verständigen. Dies kann einerseits in der Rekonstruktion jeder Kommunikation deutlich werden und offenbart andererseits die Problematik des hypothesenprüfenden Verfahrens.

Solche Probleme des Fremdverstehens sind aus dem Bereich der Hermeneutik bekannt, die sich traditionell mit der Auslegung von Texten beschäftigt. Texte können als Protokolle von (Unterrichts-)Handlungen oder in Form von Tafelbildern, Aufsätzen, Klausuren, Stundenentwürfen produziert worden sein. Deshalb muß sich die Hermeneutik als textproduzierende und textauslegende Arbeit immer erinnern, woher die Texte stammen,

wer sie gemacht hat, wie sie produziert wurden. Denn sie fügt Texten und Protokollen etwas hinzu, was in ihnen – zumindest so – nicht enthalten oder ausgedrückt ist. Von daher müssen Einzeläußerungen den Handlungsrahmen als Ganzen in Rechnung stellen: Einzeläußerungen innerhalb eines Textes gibt es nicht für sich, sondern jede Äußerung ist in Bezüge eingebettet.

Eine Äußerung in Unterrichtsprotokollen ist beispielsweise folgendermaßen interpretierbar: »Sie bezieht sich (1) auf die ihr vorausgehenden Äußerungen und den Handlungskontext insgesamt, (2) auf die unmittelbar vorangehende Äußerung, sei es des Gegenübers oder des Sprechers selbst, (3) auf die erwarteten oder erwartbaren Nachfolgeäußerungen, (4) auf den Handlungs- und Sinnhorizont des Interaktionszusammenhangs als Ganzem. (...) (5) Gleichzeitig repräsentiert und reproduziert jeder Interaktionsprozeß eine ihm zugrundeliegende Interaktionsstruktur in einer historisch konkreten, die historischen Rahmenbedingungen mitbeinhaltenen Textform.« [28]

Die Annahme eines Handlungszusammenhangs bei der Rekonstruktion von Texten verweist demnach auf die Notwendigkeit, das Fremdverstehen methodisch zu kontrollieren. Da der Kommunikationsverlauf nicht standardisiert erscheint wie im quantitativen Verfahren, kann die Kontrolle nur gelingen, wenn man zum einen dem Probanden die Gelegenheit gibt, sein Relevanzsystem ausführlich zu entfalten, und zum anderen die Interpretationsmöglichkeiten anschließend offenlegt. Das Beobachtungsfeld eines empirisch forschenden Politikdidaktikers – eine Unterrichtsstunde, eine Befragung von Schülern, Lehrern, Fachleitern etc., ein schriftliches Dokument (Stundenentwurf, Klausur etc.) – ist ihrem Wesen nach aber nicht ungegliedert. Vielmehr liegen hier bereits Konstruktionen der alltäglichen Wirklichkeit durch die Menschen vor, die ihren Texten eine besondere Sinn- und Relevanzstruktur gegeben haben. Die Konstruktionen, die von Politikdidaktikern auf der wissenschaftlichen Ebene gebildet und benutzt werden, sind daher Konstruktionen zweiten Grades. Das wissenschaftliche Wissen muß nun auf die im Forschungsfeld Handelnden bezogen werden. Diese Stufe methodologischer Reflexionen ist gekennzeichnet durch eine rekonstruktive Einstellung des Forschers im Unterschied zur natürlichen Einstellung des Alltags. »Dabei wendet sich der Sozialforscher in rekonstruktiver oder genetischer Einstellung nicht nur der Alltagspraxis derjenigen zu, die Gegenstand der Forschung sind, sondern – selbstreflexiv – auch der eigenen Alltagspraxis.« [29]

Bei qualitativen Methoden ist deshalb der hermeneutische Zirkel zu beachten: Ein Politikdidaktiker nimmt – wenn er von Theorien ausgeht – Beobachtungen, Protokolle etc. immer schon im Lichte dieser Theorien wahr. Ein Erkenntnisfortschritt ist indessen nur denkbar, wenn bei gegebener Datenlage neue Theorieelemente generiert werden können, die auf der Grundlage dieser Daten plausibel erscheinen. Damit steigt man aus dem

Zirkel aus und initiiert einen alternativen. Im Forschungsalltag besteht die weitere Gefahr, daß theoretische Erklärungen den Beobachtungen aufgepropft oder passende Beispiele selektiv zur Bestätigung der Theorie (Belegstellentheorien) herangezogen werden. Der Zusammenhang von Theorie und Beobachtung bzw. Anwendungsfällen ist indessen untrennbar und gilt für alle Methoden qualitativer Forschung.

Interviews

Die traditionelle Technik zur Herstellung von Texten/Dokumenten ist die Interviewtechnik. In Gruppen- oder Einzelinterviews können Personen zu ihren Alltagstheorien über Politikunterricht befragt werden. Bei der Verwendung offener, qualitativer Verfahren geht es um das möglichst weitgehende Hereinholen zu untersuchender Wirklichkeit politischer Bildung in den Forschungsprozeß. Dies vollzieht sich zunächst auf der Ebene des Mikroprozesses des Interviews als Verständigungsprozeß zwischen Forscher und Interviewtem. Der Forscher muß seine Fragen auf der Ebene des Alltagswissens stellen oder doch zumindest versuchen, sich im Verlauf des Interviews der Intentionen des anderen rückzuversichern. Denn Verstehen ist nur denkbar, wenn der forschende Politikdidaktiker sich der Voraussetzungen versichert, die ihn mit den Befragten sprachlich verbinden. Hierzu gehören sowohl Übung und Erfahrung in der Hinwendung zu den Reflexionsweisen der Befragten als auch die Fähigkeit, den Erfahrungen und Erlebnissen durch die Art des Nachfragens die Selbstverständlichkeit zu nehmen. Mit Hilfe von abtastenden Fragen geht es darum, die tiefergehende und originäre Problemübersicht der Probanden aufzudecken. »So sieht sich der Forscher, dem Anspruch gemäß unvoreingenommen den Forschungsgegenstand zu erfassen, aber dennoch dem Anspruch ausgesetzt, seine angesammelten wissenschaftlichen Theorien fruchtbar machen zu wollen; eine Doppelnatur, die er in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses zu verwirklichen meint: In der Erhebungsphase ist er derjenige, der den Standpunkt des Befragten einnehmen können soll, in der Auswertungsphase sichtet er das Material mit Hilfe seiner Theorien.« [30] Dieser Wechselwirkungsprozeß verweist auf den reflexiven Charakter der Wissensermittlung im gesamten Forschungsprozeß.

Das transkribierte Interview kann nun in Einzelschritten ausführlich rekonstruiert werden. Die generelle Rückgriffmöglichkeit auf die Originaltexte ist notwendig, um die Trennung von Daten und Interpretationen sowie damit die intersubjektive Überprüfbarkeit der Interpretationsleistung des forschenden Politikdidaktikers zu gewährleisten, und um die Voraussetzung dafür zu schaffen, daß die Einstellung der Befragten verstanden werden kann. Um das Verstehen der Äußerungen zu erreichen, muß der Text in einem ersten Schritt immanent in seinem Sinngehalt gleichsam nacherzählt werden. Losgelöst von situativen Bezügen und Handlungsdruck können

dabei die unterschiedlichen Lesarten des Textes herausgearbeitet werden. Im Verlaufe dieser Deutungsprozedur werden die Texte sodann nach Themen und Unterthemen zergliedert und im Rahmen der alltäglichen Konstruktionen zusammengefaßt. In einem zweiten Schritt können auf der Ebene der Themen die Aussagen verschiedener Interviewpartner verglichen werden, um Widersprüche und Kontingenzen sichtbar zu machen. Das theoretisch-reflexive Zerlegen und Vergleichen schichtet allmählich immer mehr Momente einer Interpretation auf, durch die rückwirkend die charakteristischen Bedeutungsmuster der einzelnen Befragten bzw. die Besonderheit des Falles besser verstanden werden können.

Die Rekonstruktion der Vorstellungen der Befragten als Verstehensprozeß ist aber nur eine Dimension des Sinnverstehens. Während bisher die Gesamtcharakteristik der Fälle oberster Bezugspunkt ist, kommt im dritten Schritt der Erkenntniszuwachs voran: Hier geht es um die Identifizierung der Kernaussagen der Interviewten, indem die Fragestellungen des forschenden Politikdidaktikers und seiner wissenschaftlichen Bezugspunkte auf den Sinnbereich der Aussagen der Probanden bezogen werden. »Die Identifizierung dieser Kernaussage erfolgt auf Grund der vorgenannten Systematisierung und der von den Interpreten in Anspruch genommenen Theoriefolie, in die die Wahl der untersuchungsleitenden Fragestellungen eingeht. Die untersuchungsleitenden Fragestellungen entspringen dem erkenntnisleitenden Interesse der Forscher- /Interpretengruppe.«[31] Auf diese Weise werden die Aussagen der Texte auf mehreren Ebenen rekonstruiert und der wissenschaftlichen Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Diese Deutungsprozeduren haben zwar eine Vielzahl von Interpretationen generiert, jedoch bleibt die Frage der Kontrollier- und Überprüfbarkeit der im Zuge der hermeneutischen Analyse gewonnenen Annahmen problematisch. »Objektivität des Verstehens ist grundsätzlich nur zu erzielen, wenn sich der Interpret einerseits der Voraussetzungen versichert, die ihn mit dem Interpretandum allemal vorgängig verbinden (...); und er sich andererseits jener Bedingungen reflexiv versichert, die die Divergenz von Sinn- und Bedeutungszuweisungen konstituieren.«[32] Im Grunde kann der Interpret nur daran appellieren, die Gründe für seine Lesart nachzuvollziehen oder ggf. Gegenargumente beizubringen.

Im Kontext empirischer politikdidaktischer Forschung sind bisher Befragungen von Schülern mit problemzentrierten Interviews zu ihrer Wahrnehmung des Politikunterrichts vorgenommen worden. Befragungen von Lehrern, Fachseminarleitern [33], Schulaufsichtsbeamten etc. stehen noch aus. Die Schülerbefragungen haben z. B. folgende Ergebnisse zur Wahrnehmung fachdidaktischer Konstrukte gebracht: Sie bevorzugen problemorientierte fachdidaktische Ansätze, fordern die Behandlung aktueller Fälle, wollen die emotionale und zugleich rationale Bewältigung politischer Sachverhalte, möchten das Grundwissen nicht institutionenkundlich, sondern problemnah erarbeiten, sind für diskursive Verständigung durch Diskussionen und

offenes Unterrichtsklima. [34] Überdies zeigen diese Forschungen, daß »die Sicht der Schüler wichtige Deutungskriterien für die theoretischen Konzeptionen (eröffnet), da sich die Präferenzen für Teilkonstrukte relativ klar herausarbeiten lassen.« [35] In der Folge könnten diese Rekonstruktionen gleichfalls zur Neukonstitution fachdidaktischer Theorieelemente beitragen, die dann nicht mehr allein programmatisch normativ, sondern zugleich empirisch gewonnen werden.

Rekonstruktion von Unterrichtsprotokollen

Der Beschreibung von Lernprozessen dienen aber nicht nur Befragungen, sondern auch die Rekonstruktion von Unterrichtsprotokollen, der sich die politikdidaktische Forschung in letzter Zeit ebenfalls verstärkt zuwendet. [36] Mit Hilfe eines Aufzeichnungsmediums (Video/Tonband) entstehen Unterrichtsprotokolle und Beobachtungsnotizen, die evtl. durch die Stellungnahmen der betroffenen Lehrer und Schüler zu der gehaltenen Stunde ergänzt werden können. [37] Dieses Anschauungsmaterial kann nun vom forschenden Politikdidaktiker rekonstruiert werden. Solche Strukturdeutungen können in einer ähnlichen methodischen Stufenfolge vorgenommen werden, wie sie für die Interviewtechnik gerade herausgearbeitet worden sind. Im Unterschied zur Rekonstruktion individueller Alltagstheorien auf der Basis von Interviews werden hier die jeweiligen Anschauungen gleichsam von innen heraus transparent gemacht. Man versucht, »die Bewußtseinsrepräsentanzen aus bestimmten Figurationen sinnvermittelter Interaktion und den darüber gewonnenen sozialen Erfahrungen gegenüber bestimmten Problemen, Situationen und Themata zu erklären.« [38] Gerade die Analyse von Interaktionsprozessen in der vorfindlichen Praxis muß beachten, daß die Äußerungen »immer nur in Zusammenhängen und aus Zusammenhängen heraus verstanden (werden), die über sie selbst hinausgreifen.« [39] Dies schafft eine große Komplexität und eine Vielzahl von Deutungsmöglichkeiten, die am ehesten von einer Forschergruppe zu bewältigen sind.

Unterrichtsprotokolle können überdies in der Lehrerfortbildung verwendet werden. Denn dabei »können Prozesse, in denen die wissenschaftliche Reflexion berufspraktischer Probleme ansteht, als Fortbildung aufgefaßt werden, in der Deutungswissen angeeignet wird, das von den Berufspraktikern in künftigen Fällen in eigener Autonomie zur Reflexion verwendet werden kann.« [40] In einem fallbezogenen Abgleich von wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen kann begleitend versucht werden, relevante Strukturdeutungen der Probleme in einem Diskurs zu erarbeiten, deren Lösungen dem Lehrer anschließend selbst überlassen bleiben. In diesem Diskurs kann es aber nur darum gehen, gleichsam die Grammatik des den Fall ausmachenden Handlungsproblems transparent werden zu lassen. Rezepte oder Handlungsanweisungen muß die Profession dann für ihren Wis-

sensbestand selbst erarbeiten. Der Austausch zwischen Professionellem und Wissenschaftler hat dann eine doppelte Aufgabe: Einerseits können sich in dem Gespräch weitere Sachverhalte ergeben, die in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen sind; andererseits lernt der Lehrer in der theorieorientierten Verarbeitung von Erfahrung, »das Allgemeine im Besonderen einer Handlungssituation festzumachen und diese auf allgemeine Handlungsbedingungen hin zu transzendieren.« [41]

Textanalysen

Rekonstruktive Unterrichtsforschung ist schließlich durch die Analyse von Texten, die im Zusammenhang mit Politikunterricht stehen, möglich. Hierzu gehören Schülerhefte, Klausuren, Stundenentwürfe, Klassenbücher, Schüler- und Lehreraufsätze, Autobiographien [42] sowie Schulbücher. Auch diese Dokumente können nach den gerade geschilderten Interpretationsverfahren hermeneutisch ausgedeutet werden, wenn sie schriftlich vorliegen. Solche Texte sind im übrigen auch von den Adressaten politischer Bildung verfaßt und legen in besonderem Maße die Perspektiven bzw. Sichtweisen der Handelnden offen, da sie auf den Sinn und die Identität der Tätigkeiten hinzielen. Insofern eignen sie sich für die Rekonstruktion des Professionswissens, über das wir bisher noch wenig wissen. Durch die Hinwendung zu den Dokumenten des alltäglichen Unterrichts können größere, ganzheitliche Erkenntnispotentiale eröffnet und im Alltag praktikierbare Änderungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Mit rekonstruktiver Unterrichtsforschung kann versucht werden, die bisher vorherrschende, programmatisch arbeitende Politikdidaktik durch die Analyse des Tagesgeschäftes zu einer beschreibenden Disziplin weiter zu entwickeln. Eine an »Lernprozessen orientierte, phänomennähere Politikdidaktik« [43] ist nämlich gleichzeitig näher an den sonstigen Wissensbeständen. Vorrang vor der Ausarbeitung neuer normativer Konzeptionen sollten deshalb die Explikation der Strukturen und Prozesse in den pädagogischen Praxisfeldern erhalten. Eine empirisch arbeitende Politikdidaktik kann die Aufgabe der stellvertretenden Deutung übernehmen und damit zu einem reformorientierten Praxiskontakt gelangen. Die Anerkennung der Autonomie der jeweiligen Wissensformen in gegenseitigem Respekt verhindert dabei die bisher dominierenden anleitenden, vorschreibenden Bemühungen und ermöglicht neue gleichberechtigte Kooperationsformen von Theorie und Praxis. Nur eine professionsbezogene Politikdidaktik vermag Reflexion und Forschung zusammenzuführen und aufeinander zu beziehen. Damit kann im übrigen das wissenschaftliche Wissen problemorientiert und alltagsnah erweitert werden, so daß der anscheinend eingetretene Stillstand in theoretischen Überlegungen überwunden werden kann.

Anmerkungen

- ¹ Als Indiz für diese Annahme mag gelten, daß seit 1987 in Politik-Unterrichten (Mitgliederzeitschrift der DVPB-Niedersachsen) regelmäßig Beiträge zu dieser Diskussion erscheinen; vorher wurde bereits in der Zeitschrift *Gegenwartskunde* von 1985 bis 1987 eine solche Diskussionsreihe geführt.
- ² Bernhard Sutor: *Fachdidaktische Theorie und Unterrichtspraxis*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung*. Bonn 1990, S. 312
- ³ Ulrich Beck/Wolfgang Bonß: *Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung?* In: dies. (Hg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* Frankfurt/Main 1989, S. 13
- ⁴ siehe hierzu z. B. Rolf Schörken (Hg.): *Curriculum Politik. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis*. Opladen 1974
- ⁵ Beck/Bonß, a.a.O., S. 14
- ⁶ z. B. Klaus-Jürgen Harrass: *Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Hauptschule*. In: Bundeszentrale, a.a.O., S. 291–294
- ⁷ Hermann Harms/Gotthard Breit: *Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und Sozialkundelehrern*. In: Bundeszentrale, a.a.O., S. 17
- ⁸ ebd., S. 140
- ⁹ ebd., S. 143
- ¹⁰ Tilman Grammes: *Vorüberlegungen zu Planungsdidaktiken von Lehrern. Die Trägerfunktion des Materials bei der Konstruktion von Wirklichkeit in Unterricht*. In: Tilman Grammes/Georg Weißeno (Hg.): *Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen*. Opladen 1992. Siehe auch Georg Weißeno: *Aspekte der Planungsdidaktik in der Unterrichtsstunde »Bürgerbewegungen«*. In: ebd.
- ¹¹ Harms/Breit, a.a.O., S. 143
- ¹² Bernd Janssen: *Wege politischen Lernens*. Frankfurt/Main 1986, S. 9
- ¹³ Gerd Stein: *Prinzipielle Vermittlungsaufgaben zwischen Politikwissenschaft, Politikdidaktik und politischer Bildungsarbeit im Spiegel aktueller Verständigungsschwierigkeiten*. In: Bernhard Claußen/Walter Gagel/Franz Neumann (Hg.): *Herausforderungen – Antworten. Politische Bildung in den neunziger Jahren*. Opladen 1991, S. 330
- ¹⁴ Wolfgang Sander: *Politikdidaktik in der Bundesrepublik als Lernprozeß. Eine Einführung*. Schwalbach 1991, S. 27
- ¹⁵ vgl. Georg Weißeno: *Zur Tradition empirischer Unterrichtsforschung*. In: Grammes/Weißeno, a.a.O.
- ¹⁶ Beck/Bonß, a.a.O., S. 28
- ¹⁷ Sylvia Kade: *Handlungshermeneutik*. Bad Heilbrunn 1990, S. 43
- ¹⁸ Zur Verwendung der Schülersprache im alltäglichen Unterricht siehe Tilman Grammes/Kurt Wicke (Hg.): *Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive*. Hamburg 1991
- ¹⁹ Hierzu schreibt beispielsweise Wolfgang W. Mickel in seiner Darstellung der Lehrpläne Baden-Württembergs: »Den meisten der spiral-curricular strukturierten Lehrpläne für Gemeinschaftskunde liegen vorwissenschaftliche, kaum theoriegeleitete Didaktikvorstellungen zugrunde.« Wolfgang W. Mickel: *Unterricht und Lehrerbildung im Fach Gemeinschaftskunde in Baden-Württemberg*. In: Klaus Rothe (Hg.): *Unterricht und Didaktik der politischen Bildung in der Bundesrepublik. Aktueller Stand und Perspektiven*. Opladen 1989, S. 43
- ²⁰ siehe Birgit Wellie: *Emanzipation in Kritischer Theorie, Erziehungswissenschaft und Politikdidaktik*. Hamburg 1991, S. 229 ff.

- ²¹ eine Ausnahme ist die Fallstudie über politisch-kulturelle Bildung an zwei Volkshochschulen vom Beginn der siebziger bis Mitte der achtziger Jahre. Rolf Henschel u. a.: Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. In: Beck/Bonß, a.a.O., S. 457–488
- ²² Martin Fromm: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Weinheim 1987, S. 323
- ²³ Georg Weißeno: Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung. Frankfurt/Main 1989; Georg Weißeno: Fach- und lernerdidaktische Überlegungen zur Funktion moralischer Urteile im Politikunterricht. In: Bernhard Claußen (Hg.): Texte zur politischen Bildung. Band 3. Frankfurt/Main 1989, S. 473–500; Georg Weißeno: Tragfähigkeit und Wirksamkeit didaktischer Konzepte im Alltag des Politikunterrichts. In: Claußen/Gagel/Neumann, a.a.O., S. 311–326
- ²⁴ Bernhard Claußen: Politische Bildung und Kritische Theorie. Fachdidaktisch-methodische Dimensionen emanzipatorischer Sozialwissenschaft. Opladen 1984, S. 231. Lernwege von dem lebensweltlichen zum systemischen Wissen untersucht Dagmar Richter: Bedingungen emanzipatorischer politischer Lernprozesse. Über den Zusammenhang von lebensweltlicher Erfahrung mit kognitiver Entwicklung. Frankfurt/Main 1989.
- ²⁵ Bernhard Koring: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim 1989, S. 44
- ²⁶ Wolfgang Bonß: Soziologie. In: Uwe Flick u. a. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München 1991, S. 37
- ²⁷ Folgende überwiegend quantitative Studien speziell zum Politikunterricht sind u. a. vorgelegt worden: Wolfgang Hilligen: Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht, Frankfurt/Main 1955; Egon Becker/Sebastian Herkommer/Joachim Bergmann: Erziehung zur Anpassung? Schwalbach 1967; Manfred Teschner: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Frankfurt/Main 1968; Martha Ibrahim/Angela Paul-Kohlhoff: Politikunterricht an der Berufsschule in der Erfahrung der Schule. Hannover 1976; Georg Weißeno: Politisches Lernen im schulischen Politikunterricht. Frankfurt/Main 1983; Hermann Harms/Gotthard Breit: Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundeführerinnen und -lehrern. In: Bundeszentrale, a.a.O., S. 13–167
- ²⁸ Hans-Georg Soeffner: Auslegung des Alltags. Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt/Main 1989, S. 69
- ²⁹ Ralf Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1991, S. 28
- ³⁰ Andreas Witzel: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Frankfurt/Main 1982, S. 68 f.
- ³¹ Thomas Heinze: Qualitative Sozialforschung. Opladen 1987, S. 66
- ³² Peter Zedler: Empirische Hermeneutik. In: Zedler/Moser, a.a.O., S. 148
- ³³ Der Verfasser plant eine Befragung von Fachleitern zu ihrem Professionswissen und wird erste Ergebnisse im September 1992 auf einer Fachtagung der Bundeszentrale vorstellen.
- ³⁴ vgl. Georg Weißeno: Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht, a.a.O.
- ³⁵ Georg Weißeno: Tragfähigkeit und Wirksamkeit didaktischer Konzepte im Alltag des Politikunterrichts, a.a.O., S. 325
- ³⁶ Walter Gagel/Tilman Grammes/Andreas Unger (Hg.): Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch. Schwalbach 1992; Grammes/Weißeno, a.a.O.

- ³⁷ Dies kann mit der Methode des Nachträglichen Lauten Denkens geschehen. Vgl. Ruth C. Cohn: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 9. Auflage. Stuttgart 1990
- ³⁸ Peter Zedler: Zur Aktualität geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: Detlef Garz/Klaus Kraimer (Hg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt/Main 1983, S. 79
- ³⁹ Hauke Brunkhorst: Unterrichtsforschung als Textinterpretation. In: Garz/Kraimer, a.a.O., S. 48
- ⁴⁰ Bernd Dewe/Frank-Olaf Radtke: Klinische Soziologie – eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Dargestellt am Falle der Fortbildung von Lehrern. In: Beck/Bonß, a.a.O., S. 51
- ⁴¹ Heinz Moser: Zur methodologischen Problematik der Aktionsforschung. In: Peter Zedler/Heinz Moser (Hg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen 1983, S. 67
- ⁴² siehe hierzu den Überblick über Forschungsaufgaben zu diesen Feldern von Tilman Grammes: Methoden fachdidaktischer Unterrichtsforschung. In: Bundeszentrale, a.a.O., S. 191–208
- ⁴³ ebd., S. 193