Andreas Petrik

Der heimliche politikdidaktische Kanon

Acht fachdidaktische Prinzipien und sechs „teacher beliefs“ als Kern einer kompetenzorientierten Politiklehrerausbildung

Erscheint 2012 in: Juchler, Ingo (Hg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung: Theoriebildung - Praxisrelevanz - Kontroversen. Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Unterrichtsleitbilder repräsentieren individuelle und kollektive Vorstellungen von gelungenem Unterricht, die didaktisches Handeln direkt oder indirekt steuern. Im Folgenden möchte ich einen Systematisierungsvorschlag für bisherige Erkenntnisse zu sogenannten „teacher beliefs“ unterbreiten und Konsequenzen für die Politiklehrerausbildung ableiten. Als Heuristik nutze ich den „heimlichen politikdidaktischen Kanon“: Acht politikdidaktische Prinzipien und zugehörige Methodiken, die in Konzeptionen und Ansätzen der politischen Bildung direkt oder indirekt aufscheinen. Ihre historisch gewachsene Differenziertheit verkörpert eine Ausprägung des „dynamic pedagogical canon“ aus der „German Didaktik Tradition“, die zunehmend auch international wahrgenommen wird (vgl. Shirley 2008). Bevor ich den politikdidaktischen Kanon, subjektive politikdidaktische Theorien und Strategien zur Politiklehrerausbildung darlege, stelle ich vier politikdidaktische Kompetenzen als Zielhorizont voran.

1. Unsere Zielstellung: Die Herausbildung politikdidaktischer Kompetenzen

Im didaktischen Dreieck (Gegenstand – Vermittlerin – Adressaten) treten zwangsläufig drei Problemstellen auf (vgl. ausführlich Petrik 2007, Kap. 2-4). Aus ihnen lassen sich Anforderungen an das Lehrerhandeln ableiten:

Das *Gegenstandsproblem* umfasst die Schwierigkeit von Lehrern und Lehrerinnen, das Politische als abgrenzbares, übersichtliches und überzeitliches Phänomen darzustellen. Dazu trägt – neben der Vergänglichkeit aktueller Fälle – vor allem die sozialwissenschaftliche Kontroverse darüber bei, wo von wem gesellschaftlich wirksame Entscheidungen getroffen werden. Die Diagnose des „unscharfen Ort des Politischen“ (Ulrich Beck) verdeutlicht die prägende Rolle lebensweltlicher Normsetzungsprozesse, der Befund „Postdemokratie“ (Colin Crouch) beschreibt eine Macht-Verlagerung von Repräsentanten auf Experten, Kommissionen und Wirtschaftsunternehmen. Die Folge sind unterschiedlich weite Politikbegriffe, die von politikwissenschaftlich-institutionellen (vgl. Weißeno u.a. 2010) bis zu alltagspolitisch und sozialwissenschaftlich erweiterten Basiskonzepten reichen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011).

Das *Brückenproblem* bezeichnet die methodische Schwierigkeit von Lehrern und Lehrerinnen, eine nachhaltige Begegnung zwischen Lernenden und Gegenstand

anzubahnen, die an die Gesellschaftsbilder, Alltagstheorien und Erfahrungen von Lernenden anknüpft (implizite Wertesysteme, Politikverdrossenheit, Konfliktflucht, alltäglich-personale Begriffsverwendung u.ä.) und deren wissenschaftliche Prüfung und Entfaltung ermöglicht. Das Brückenproblem war ein wesentlicher Auslöser für die Kontroverse zwischen der kategorialen Politikdidaktik und der erfahrungsorientierten Demokratiepädagogik.

Das *Aushandlungsproblem* beschreibt die interaktiven Schwierigkeiten zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie der SchülerInnen untereinander, die häufig durch einseitige Medienwahl und Medien-Deutung verstärkt werden. Nahezu alle empirischen Studien zum alltäglichen Politikunterricht rekonstruieren monologische Unterrichtsgespräche, Abwertungen von Alltagsvorstellungen und Diskursausschlüsse – all dies zumeist wider bessere Lehrer-Absicht (vgl. z.B. Grammes 1998, 102ff.).

Politikdidaktische Kompetenzen (vgl. ausführlich Petrik 2009) definieren den professionellen Umgang mit diesen unhintergehbaren Problemstellen. Analog zu den Vorschlägen der Gesellschaft für Fachdidaktik (vgl. GFD 2005) sollte dabei eine didaktisch-konzeptionelle (1), eine methodisch-operationalisierende (2), eine unterrichtspraktische (3) und eine evaluative Perspektive (4) fachlich spezifiziert werden – die GFD-Bezeichnungen finden sich in Klammern (vgl. Abb. 1):

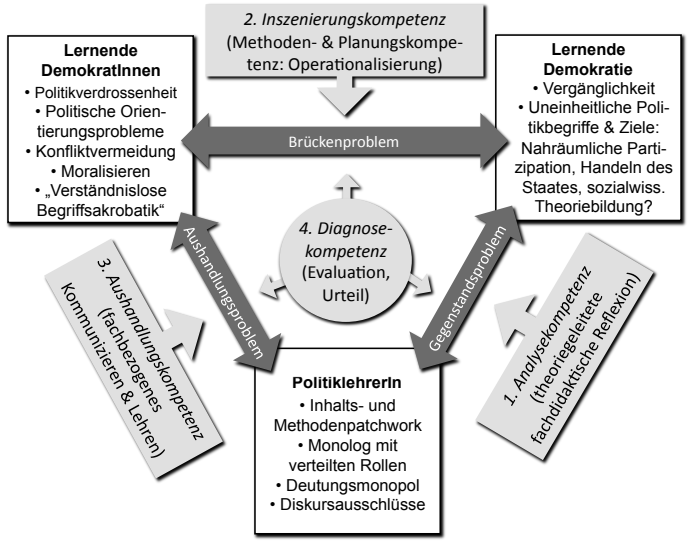

Abb. 1: Didaktische Problemstellen und politikdidaktische Kompetenzen (Quelle: eigene Darstellung)

1. Didaktische Analysekompetenz (theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion)

Fähigkeit, politikdidaktische Konzeptionen und ihre sozial- und bildungswissenschaftlichen Grundlagen herzuleiten, anzuwenden, zu kombinieren, zu kontrastieren und kritisch zu reflektieren, um auf dieser Basis eigenes und fremdes politikdidaktisches Handeln sowie eigene und fremde Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medien-Entscheidungen zu analysieren.

2. Didaktische Inszenierungskompetenz (fachbezogenes Planen)

Fähigkeit, politikdidaktische Methoden, ihre sozial- und bildungswissenschaftlichen Grundlagen und Lernbedingungen herzuleiten, anzuwenden, zu kombinieren, zu kontrastieren und kritisch zu reflektieren, um auf dieser Basis politische Inhalte angemessen methodisch zu inszenieren sowie fertige Inszenierungen auf ihre Angemessenheit zu prüfen.

3. Didaktische Aushandlungskompetenz (fachbezogenes Kommunizieren & Lehren)

Fähigkeit, Lehrer- und Schülerperspektiven sowie -interessen kommunikativ und konstruktiv auszuhandeln, ohne dabei die didaktische Zielstellung und die Vorstellungen der Lernenden zu vernachlässigen.

4. Didaktische Diagnosekompetenz (fachbezogenes Beurteilen, Evaluieren & Entwickeln)

Fähigkeit, Schüleräußerungen und -leistungen, fachbezogene Alltagstheorien und Aushandlungsprozesse in Schule und Lebenswelt sowie das eigene Lehrerhandeln und ferner die Politikdidaktik als Wissenschaft kriteriengeleitet zu analysieren und zu bewerten.

Die Entwicklung der Aushandlungskompetenz ist vor allem der zweiten Phase der Lehrerausbildung vorbehalten, kann zuvor in Schulpraktika und Lehrsimulationen bestenfalls angebahnt werden. Analyse- und Planungskompetenz bilden den traditionellen Kern der Politiklehrerausbildung und erfordern eine intensive Beschäftigung mit didaktischen Konzeptionen und Methodiken. Diagnosekompetenz setzt empirisches Fallmaterial voraus, das seit der empirischen Wende der Politikdidaktik zunehmend verfügbar ist.

2. Unser Gegenstand: Der „heimliche Kanon“ politikdidaktischer Prinzipien

Politikdidaktische Konzeptionen bilden unseren primären Gegenstand, weil sie fachwissenschaftliche Erkenntnisse mit didaktischen Zielen, bildungsrelevanten Inhalten und angemessenen Methoden verknüpfen. Sie bilden damit fachdidaktische Prinzipien aus. In den Überblickdarstellungen zu politikdidaktischen Schulen, Konzeptionen, Klassikern und Ansätzen lassen sich klare Konvergenzen im Sinne eines Kanons finden – ein Begriff, der zu Unrecht mit Abgeschlossenheit, Einheitszwang und Scheinkonsens gleichgesetzt wird. Ich verwende ihn im Sinne eines erweiterungsfähigen Mindeststandards, den jeder Lehrer und jede Lehrerin kennen und können sollte.

Walter Gagel (1991) eröffnet die Kanonisierung bzw. Systematisierung mit drei politikdidaktischen Konzeptionen. Nicht zufällig stecken sie den politikdidaktischen Horizont „maximal kontrastiv“ ab. Ihre jeweiligen Ansatzpunkte repräsentieren drei wesentliche Handlungs- und Wissenskontexte, die Tilman Grammes (1998, 70) später zum Modell der Wissensformen ausbaut (s.u.): Lebensweltliches Wissen, das der Bewältigung gesellschaftlicher Alltagssituationen dient, institutionelles Wissen, das professionelles Handeln (z.B. im Bundestag) verständlich macht und sozialwissenschaftliches Wissen, das Erklärungs- und Kritikmodelle für lebensweltliche und institutionelle Handlungsprobleme bereitstellt. Alle drei Konzeptionen nutzen selbstverständlich alle drei Wissensformen, durchschreiten sie jedoch in unterschiedlicher Reihenfolge und mit unterschiedlichen Zielsetzungen:

1. Die „sozialwissenschaftliche“ *Problemorientierung* Wolfgang Hilligens geht von gesellschaftlichen Problemen wie Umweltbelastung („Müllproblem“) aus, bevor sie auf die politische Agenda gelangen. Dringlichkeit, Ursache-Wirkungsbezüge und *sozialwissenschaftliche* Lösungsvorschläge bilden den Kern, interessengeleitete *politisch-institutionelle* Lösungen werden zunächst zurückgestellt. Hieraus sind eine Reihe von policy-Didaktiken erwachsen, die sich jeweils auf ein „Problemfeld“ konzentrieren (vgl. Lange/Reinhardt 2007, Bd. 3): Umweltdidaktik, Zukunftsdidaktik, Globales Lernen, Gender-Didaktik, Mediendidaktik, Interkulturelle Didaktik, Menschenrechtsbildung u.a.

2. Die „institutionelle“ *Konfliktorientierung* Hermann Gieseckes setzt (am Beispiel der Spiegelaffäre 1962) dort an, wo sich gesellschaftliche Probleme (hier: Pressefreiheit versus staatliche Sicherheit) zu manifesten politischen Konflikten mit identifizierbaren gesellschaftlichen und institutionellen Konfliktparteien ausweiten. Interessen, Ideologien, Machtzugänge, rechtliche Rahmenbedingungen, Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse bilden den Kern – und damit die Basis späterer kategorialer, institutionen- und fallbezogener Ansätze.

3. Die „lebensweltliche“ *Schülerorientierung* Rolf Schmiederers nimmt individuelle Bedürfnisse, Rechte und politische Identitätsbildung zum Ausgangspunkt. Ihr Ziel ist die Politisierung des sozialen Nahraums durch Emanzipation von Entfremdung, unreflektiert übernommenen Normen und Vorurteilen. Demokratiepädagogische, genetische, handlungs- und subjektorientierte Ansätze arbeiten auf ähnliche Weise an einer Stärkung der Demokratie „von unten“.

Sibylle Reinhardt (2012) erweitert diesen minimalen Kanon 2005 auf (mittlerweile) sieben Prinzipien, führt in sozialwissenschaftliche Grundlagen ein und verbindet sie konsequent mit adäquaten Methoden sowie praxiserprobten Unterrichtsbeispielen. Ein genuines fachdidaktisches Prinzip ist dadurch definiert, dass es einen eigenständigen theoretischen Zugriff mit eigenständigen Lernwegen verknüpft. Konstruktivistische Ansätze beispielsweise bereichern zwar die Lernprozess-Orientierung, bilden aber kein neues politikdidaktisches

Prinzip aus, da ihre „reformpädagogischen“ methodischen Schlussfolgerungen die Schüler-, Handlungs- und genetische Orientierung widerspiegeln (vgl. Terhart 1999). Im Folgenden ergänze und variiere ich Sibylle Reinhardts Methodenzuordnung leicht (vgl. auch Reinhardt/Richter 2007 u. Petrik 2009):

1. Konfliktorientierung (Konfliktanalyse, Planspiel)
2. Problemorientierung inkl. Wissenschaftspropädeutik (Problemstudie, Politikwerkstatt, Erhebung)
3. Handlungs- bzw. Schülerorientierung (Projekt, Bürgeraktion, Service Learning, Rollenspiel, lebensweltliche Fallanalyse)
4. Fallprinzip (institutionelle Fallstudie, Gerichtssimulation)
5. Zukunftsorientierung (Zukunftswerkstatt, Szenariotechnik)
6. Politisch-moralische Urteilsbildung (Dilemma-Methode)
7. Genetische Orientierung (Lehrstücke, Gründungssimulationen, soziale Experimente)

Ich schlage darüber hinaus eine Trennung von Schüler- und Handlungsorientierung vor, da erstere inhaltlich und methodisch auf sozialwissenschaftliche Selbstreflexion (Fallanalysen, und Rollenspiele u.ä.), letztere auf demokratisches Handeln (Projekte u.ä.) konzentriert ist. Diese nunmehr acht Prinzipien finden wir in den „Konzepten“ des ersten Bands „Basiswissens politische Bildung“ (Lange/Reinhardt 2007) wieder – teilweise mit anderen Bezeichnungen und zusätzlichen Schwerpunkten: „Emanzipation“ als Leitbegriff für Schüler- bzw. Teilnehmer-Orientierung; „Rationalität“ als Zugang zu Bernhard Sutors Grundgesetz-orientiertem, kategorialem Ansatz; „Einsichten“ als Ziel von Kurt Gerhard Fischers Fallorientierung; „Demokratie-Lernen“ und „Normative Politikdidaktik“ als Varianten von John Deweys pragmatistischer Handlungsorientierung; „Politikbewusstsein“ als schülerorientierter Ansatz sowie „Kommunikative Fachdidaktik“ und „Konstruktivismus“ als Verwandte des genetischen Prinzips, das wiederum als „genetisches Lernen“ expliziert wird (systematisch unpassend als „Problemfeld“ in Band 3).

Als „Klassiker der Politikdidaktik“ (May/Schattschneider 2011) werden schließlich sechs Männer geadelt, die jeweils maßgeblich eines der acht Prinzipien konzeptionell ausgestaltet haben: Eduard Spranger (genetisches Prinzip), Friedrich Oetinger alias Theodor Wilhelm (Erfahrungs- bzw. Handlungsorientierung), Kurt Gerhard Fischer (Fallprinzip), Hermann Giesecke (Konfliktorientierung, Tendenz politics), Wolfgang Hilligen (Problemorientierung), Bernhard Sutor (Konfliktorientierung, Tendenz polity), Rolf Schmiederer (Schülerorientierung). Das Novum dieser Zusammenstellung sind Originalquellen und ihre Interpretation vor dem Hintergrund zeitgenössischer Kompetenzorientierung. Analog zur Literaturwissenschaft werden Klassiker also zugleich als elementar-überzeitliche und modernisierungsfähig-variable Zugänge verstanden. Für spätere Auflagen schlage ich Robert Jungk oder/und Peter Weinbrenner vor, die Zukunftsforschung für politische Bildung erschlossen haben sowie Sibylle Reinhardt als Urheberin einer Wertebildungsdidaktik nach Lawrence Kohlberg.

Die neueste Sammlung von „Ansätzen“ der politischen Bildung (Deichmann/Tischner 2011) ergänzt die acht Kernprinzipien um weitere Variationen und Unterrichtsmaterialien: Darunter der „biografische“, „kulturwissenschaftliche“ und „soziologische“ Ansatz als Spielarten einer Schüler-, Handlungs- und genetischen Orientierung, letztere darüber hinaus verwandt mit dem „historischen“ und dem „ideengeschichtlichen“ Ansatz; zusätzlich „Systemvergleich“, „Institutionenkunde“ und „Europaorientierung“ als Ausprägungen der Konfliktorientierung. Darüber hinaus kommen mediale Erscheinungsformen des Politischen ins Spiel, die sich unterrichtspraktisch mit allen acht Prinzipien verknüpfen lassen: v.a. der ikonografische, symbolzentrierte, literarische und mediale Ansatz.

Unseren inhaltlichen Kanon können wir damit auf acht politikdidaktische Prinzipien zuspitzen, die drei maximal kontrastive, jedoch interdependente Zugänge oder Anforderungssituationen repräsentieren. Neuere Ansätze kann man diesen Lern-Ausgangspunkten zuordnen, so dass m. E. ein neuntes Prinzip mit eigenständiger Methodik bisher nicht in Sicht ist (vgl. Abb. 2):

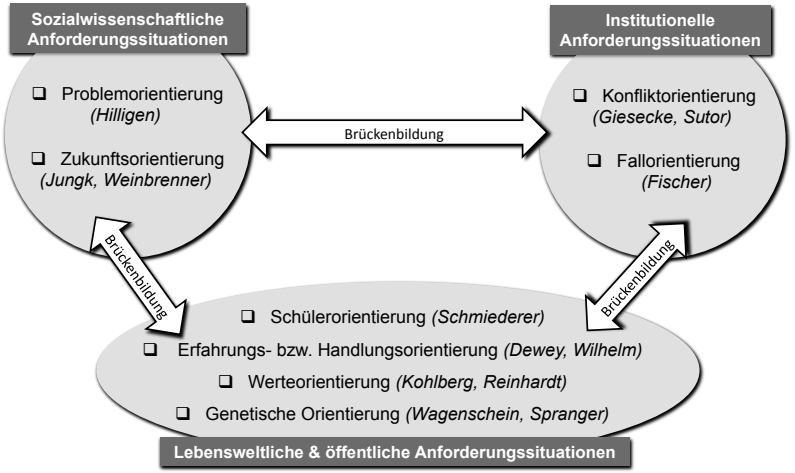

Abb. 2: Der „Kanon“: Acht politikdidaktische Prinzipien und ihre Ausgangspunkte (Quelle: eigene Darstellung)

Die Konzentration auf Prinzipien dient auch als „hochschuldidaktische Reduktion“ im Sinne einer Orientierungshilfe für zukünftige Lehrer und Lehrerinnen. Sie sind als arbeitsteilige Beiträge zur Herausbildung politischer Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenzen anerkannt. Umstritten bleibt ihr jeweils spezifischer Beitrag zur Kompetenzentwicklung.

3. Unsere Anknüpfungspunkte: Unterrichtsleitbilder von Lehrerinnen und Lehrern

Subjektive Lehr-Lern-Vorstellungen von Politiklehrern wurden in einigen Ländern (zumeist per Interview oder Befragung) erhoben und typisiert. Im Vergleich deuten sich klare politikdidaktische Denkmuster an:

Eine US-amerikanischen Studie (Anderson/Avery/Pederson/Smith/Sullivan 1997) ermittelt vier Politiklehrer-Typen: 1. *Critical Thinker*, die Gesellschaftskritik fördern wollen, den Status Quo in Frage stellen, die Weltgemeinschaft betonen und sich gegen blinde Gesetzestreue aussprechen; 2. *Legalists,* die Respekt gegenüber Gesetz und Regierung fordern und die Kenntnis eigener Rechte stark machen; 3. *Cultural Pluralists,* die verschiedene politische Ideologien und kulturelle Vielfalt anstelle einer „Anatomie der Regierung" lehren wollen; 4. *Assimilationists,* die auf eine nationale Leitkultur, Patriotismus, Werte wie Pflichtbewusstsein und Loyalität abzielen.

Von teils ähnlichen Zielstellungen berichtet eine niederländische Studie (Leenders/Veugelers/De Kat 2008): 1. *Adapting Citizenship* ist auf Disziplin, Gehorsam, Respekt, Verantwortung und Pflichterfüllung konzentriert und prozentual stärker bei Lehrern mit ökonomischem Schwerpunkt zu finden. 2. *Individualistic Citizenship* fokussiert persönliche Autonomie, Selbstregulierung, Unabhängigkeit. 3. *Critical democratic citizenship* zielt auf kritisches Denken, Gesellschaftsveränderung und Solidarität. Die ältere „Civics"-Lehrer-Generation tendiert demnach zur kritischen, die jüngere zur individualistischen Haltung.

Eine deutsche Interviewstudie (Besand 2006) gelangt zu einer ähnlichen Generationenfolge. 1. *Wissen* als Institutionenkunde (Nachkriegsgeneration), 2. *Politisierung* als Gesellschaftskritik und -veränderung (1968er-Generation) und 3. *Pragmatik* als politisch eher leidenschaftslose Professionalisierung (Jg. 1965-1973).

Eine weitere deutsche Studie (Henkenborg 2006; Henkenborg/Krieger/Pinseler/Behrens 2008) vergleicht die Vorstellungen hessischer und sächsischer Politiklehrer und unterscheidet dabei 10 Typen: 1. *Mission* als gesellschaftskritische, demokratisch-sozialistische Grundhaltung; 2. *Mündigwerden* als Kritikfähigkeit, 3. *Emanzipation* als Eintreten für eigene Interessen; 4. *Moderation* als Lehrerhaltung, die zwischen subjektiven Wahrheiten vermittelt; 5. *Einüben und leben* als Handlungsorientierung; 6. *Aufklärung*, ohne damit Gesellschaftsveränderung anzustreben; 7. *Hinterfragen und Meinung bilden* als kritische Frage- und Problematisierungshaltung; 8. *Über Werte und Gemeinschaft nachdenken*, 9. *Über Gesellschaft Bescheid wissen*, 10. *Sich im Leben zurechtfinden*. Wissens- und Wertevermittlung prägen demnach stärker ostdeutsche Lehrer, gesellschaftsverändernde und konfliktorientierte Ambitionen stärker westdeutsche Lehrer.

Eine dritte deutsche Studie (Klee 2010) rekonstruiert drei zentrale Lehrer-Denkfiguren: 1. *Abstraktes Lernen* als Konzentration auf institutionelles Wissen, 2. *Erfahrungsbezogene*

Legitimation als nahraumbezogener, mit persönlicher Betroffenheit arbeitender Ansatz, 3. *Sozialisationsorientierte Kompensation* als Herangehensweise, die sich der (selbst)kritischen Reflexion mitgebrachter Vorurteile widmet.

Eine weitere US-amerikanische Studie (Schraw/Olafson/Veldt/Ponder 2010) untersucht „epistemologische", auf die Natur der Wissensaneignung bezogene und „ontologische", auf die Beschaffenheit des Wissens selbst bezogene Politiklehrerhaltungen. Dabei zeigen sich zwei Typen: 1. *Realisten* verbinden die Vorstellung eines festgelegten, permanenten und faktenbasierten Inhaltskanons mit einer für alle gleichen, kontextunabhängigen Realität. 2. *Relativisten* verknüpfen die Idee eines wandlungsfähigen, schülerzentrierten Curriculums mit subjektiv verschiedenen Realitätskonstruktionen.

Die neueste Schweizer Studie (Allenspach 2011) gelangt zu drei Typen: 1. *Kommunitaristen,* die einen weiten Politikbegriff vertreten, (selbst-)kritische Reflexion, politische Identitätsentwicklung und soziales Engagement mithilfe aktueller Fälle fördern. 2. *Demokraten,* die über lebensweltliche Bedürfnisse, soziales Lernen, Schul-Demokratie und Simulationen auf eine demokratische, tolerante und respektvolle Grundhaltung sowie die Akzeptanz des Mehrheitsprinzips hinarbeiten. 3. *Funktionalisten*, die eine lehrerzentrierte Vermittlung deklarativen, staatskundlichen Wissens präferieren, um Funktionsweise und Sinn des institutionellen Status Quo zu verdeutlichen.

Im Vergleich dieser sieben Studien kristallisieren sich sechs Unterrichtsleitbilder heraus, die sich wiederum mithilfe der drei Wissensformen (s.o.) perspektivieren lassen. Zugleich bringt jeder dieser Ansätze, wenn er verabsolutiert wird, bestimmte „Fluchtstrategien" (Petrik 2007, Kap. 2.3) oder „Lehrer-Fehlkonzeptionen" mit sich, die dem Charakter des Politischen nicht gerecht werden. Auch typische Konfliktlinien zwischen bestimmten Ansätzen werden deutlich (vgl. Abb. 3):

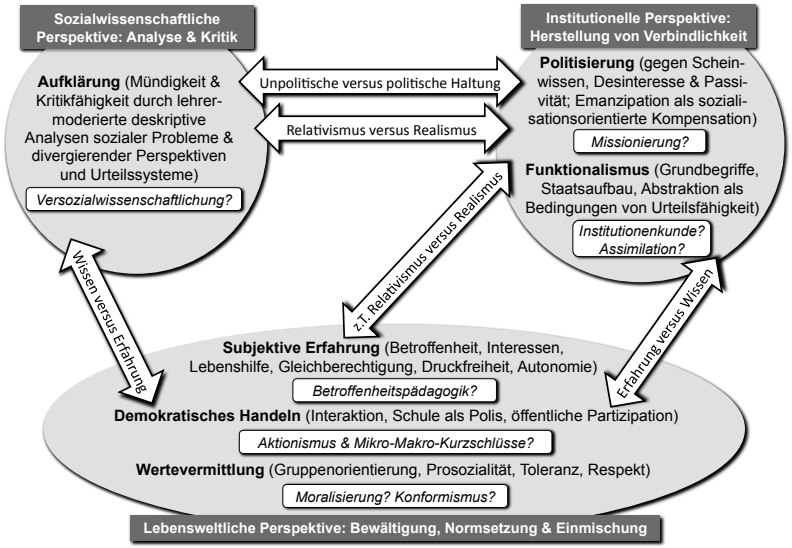

Abb. 3: „Teacher beliefs“: Leitbilder, Fehlkonzeptionen und Konfliktlinien

(Quelle: eigene Darstellung)

1. Subjektive Erfahrung: Ein Ansatz, der von persönlicher Betroffenheit und individuellen Interessen ausgeht. Er zielt primär auf Autonomie und Lebenshilfe zur Bewältigung gesellschaftlichen Drucks und sozialer Ungleichheit. Verabsolutiert kann dieses Unterrichtsleitbild zu einer ego-zentrierten Betroffenheitspädagogik mutieren.

2. Wertevermittlung: Eine Gruppenorientierung, die über soziales Lernen vor allem prosoziale Werte wie Toleranz, Respekt und Solidarität, teilweise auch Disziplin und Pflichterfüllung verstärken möchte. Sie läuft Gefahr, institutionelle Rahmenbedingungen und politische Kontroversen außen vor zu lassen, indem Missstände moralisierend und mit konformistischem Wahrheitsanspruch behandelt werden.

3. Demokratisches Handeln: Ein Leitbild, das Interaktion und Deliberation in den Mittelpunkt stellt, Schule als Polis, als Mikro-Demokratie betrachtet und über reale Problemlösungen und simulatives Handeln demokratische Prinzipien entdecken und einüben lassen will. Dieses Leitbild kann zu unreflektiertem Aktionismus und Kurzschlüssen zwischen politischen Mikro- und Makrophänomenen führen.

4. Funktionalismus: Eine Haltung, die das Wissen um die Funktionsweise des demokratischen Systems hervorhebt. Wissensbasierte Abstraktion von alltagspolitischem Denken und persönlicher Betroffenheit gilt als zentrale Voraussetzung für Urteilsfähigkeit.

Diese Haltung kann in schülerferne Institutionenkunde oder eine Assimilationserwartung an den Status Quo münden.

5. Politisierung: Eine Vorstellung, die sozialisationsbedingtes Unpolitischsein (Vorurteile, Politikverdrossenheit, Passivität, Privatismus, Duckmäusertum) über die Reflexion aktueller Missstände in eine emanzipatorisch-gesellschaftskritische und interventionsbereite Haltung verwandeln möchte. Sie kann in politische Missionierung abgleiten.

6. Aufklärung: Eine sozialwissenschaftlich-neutrale, pluralistische Moderations-Haltung, die Mündigkeit und Kritikfähigkeit durch die deskriptive Analyse sozialer Probleme und politischer Urteilssysteme erreichen möchte. Ein gesellschaftsverändernder Anspruch ist damit in der Regel nicht verbunden. Diese Haltung riskiert durch „Versozialwissenschaftlichung“, Betroffenheit zu vernachlässigen, kognitiv zu überfordern oder positivistische Wissenschaftsgläubigkeit zu erzeugen.

Zwischen diesen Unterrichtleitbildern lassen sich drei typische Konfliktlinien ausmachen, die sich teilweise auch intrapersonell fortsetzen. „Wissen versus Erfahrung“ als klassische politikdidaktische Konfliktlinie bestimmte auch einen Teil des Konflikts zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. Primär erfahrungsorientiert zeigen sich alle drei lebensweltlichen Perspektiven. „Vorstellungsparadoxien“ (Klee 2010) treten auf, wenn Lehrer einerseits die Notwendigkeit von Erfahrung als Lernausgangspunkt, anderseits die „Vorabvermittlung“ von Wissen und die „Verdrängung“ von Alltagsvorstellungen betonen. „Realismus versus Relativismus“ (Schraw u.a. 2010) bestimmt auch politikdidaktische Debatten um den Nutzen des Konstruktivismus (vgl. EWE „Erwägen – Wissen – Ethik“ 2/2009). „Politisierung“, „Funktionalismus“ und „Wertevermittlung“ gehen von tendenziell festgelegten (gesellschaftskritischen oder systemimmanenten) Inhalten aus, während „Subjektive Erfahrung“, „Demokratisches Handeln“ und „Aufklärung“ tendenziell die interaktive und methodisch bestimmte Gegenstands-Konstruktion hervorheben. Die dritte Konfliktlinie betrifft die Frage, wie politisch eine Politiklehrerin sein darf (vgl. dazu grundlegend Reinhardt 1976). Während die „Aufklärungs“-Haltung sich als unpolitisch oder neutral versteht, setzt sich „Politisierung“ (direkt oder indirekt) für einen gesellschaftlichen Wandel ein und „Funktionalismus“ (direkt oder indirekt) für den Erhalt des systemischen Status Quo. Parteipolitik im engeren Sinne ist hiermit zumeist nicht verbunden. Die drei lebensweltlichen Zugänge sind weniger leicht zuzuordnen, weil ihre Brückenbildung zur Makropolitik unterschiedlich deutlich ausfallen kann: „Subjektive Erfahrung“ kann mit einem emanzipatorischen Anspruch einhergehen oder sich auf systemimmanente Lebenshilfe beschränken. „Demokratisch Handeln“ kann in den demokratisch-institutionellen Status Quo einführen, ihn aber auch zusätzlich kritisch hinterfragen. Eine politische Ausrichtung der „Wertevermittlung“ hängt von den gewählten Werten ab.

4. Gesucht: Hochschuldidaktische Konzeptwechsel-Strategien

Die Bezüge zwischen den sechs Lehrer-Leitbildern und den acht politikdidaktischen Prinzipien sind offenkundig. Wir können annehmen (und meine eigenen Seminar-Erhebungen deuten darauf hin), dass subjektiven Anknüpfungspunkte bei Lehrer-Studenten ähnlich aussehen. Deren subjektiv präferierte Zugänge bergen jedoch erfahrungsgemäß drei Verabsolutierungs-Risiken: a) sie für die einzig sinnvollen zu halten, b) sie einseitig auszulegen (im Sinne von „Fehlkonzeptionen", s.o.) und c) ihre Brückenfunktion zu anderen Wissensformen zu ignorieren. Lehrer-Studenten erliegen diesen Risiken einerseits stärker als ausgebildete Lehrer, weil ihnen noch die Erfahrung praktischer Lernkonsequenzen fehlt. Eigene Schulerfahrungen bilden zudem eine „lange trainierte" und entsprechend veränderungsresistente Perspektive (Besand 2009). Das „Klappt-nicht"-Phänomen (Petrik 2009) ist eine assimilative Abwehrstrategie gegen unbekannte Prinzipien und Methoden, deren Berücksichtigung die eigene zukünftige Berufstätigkeit aufwändiger werden ließe. Anderseits zeigen die obigen Studien ähnliche Verkürzungen und Verabsolutierungen auch – noch oder wieder – bei erfahrenen Lehrern. Die Universität bietet immerhin einen kognitiven Schutz- und Möglichkeitsraum, der Lehrer-Studenten eine größere theoretische Offenheit jenseits von eingefahrenen Handlungsroutinen ermöglicht. Diese innovative Haltung – zugunsten einer Vielzahl didaktischer Strategien – verschwindet häufig mit dem Berufseinstieg wieder („Konstanzer Wanne") (vgl. Blömeke 2004; Adler 2008): Lernprobleme werden dann wieder auf externe, kaum veränderbare Faktoren wie Elternhaus und Begabung geschoben, anstatt den eigenen fachdidaktischen Stil zu hinterfragen. Schulstrukturen, Handlungsroutinen und praktische Unsicherheiten können ein Handeln gegen (neue) Überzeugungen notwendig erscheinen lassen. Zugleich gibt es Hinweise, dass vor allem fachdidaktisches Wissen über Berufserfolg, Belastung, Zufriedenheit und Schülerleistungen entscheidet (Blömeke 2004, Klusmann/Trautwein/Lüdtke/Kunter/Baumert 2009). Dieses Theorie-Praxis-Problem oder „two cultures' problem" (Olivero/John/Sutherland 2004) betrifft vor allem die erste Phase der Lehrerausbildung. Ich schließe daher mit einem Überblick über verschiedene „Konzeptwechselstrategien" in der Politiklehrerausbildung. Mit dem Modell der Wissensformen (s.o.) können wir analog zu politikdidaktischen Prinzipien auch hier sozialwissenschaftlich-konzeptionelle, handlungsorientiert-biografische und institutionell-fallbezogene Ansätze abgrenzen:

1. Konzeptionell-deduktiver Ansatzpunkt: Politikdidaktische Konzeptionen und Methodiken

Das universitätstypische deduktive Vorgehen vergleicht politikdidaktische Konzeptionen durch Textlektüre, Präsentation und Diskussion mit dem Ziel, die politikdidaktische Analysekompetenz (s.o.) zu fördern. Ein solcher erfahrungsferner Zugang dürfte nur bei wenigen Studierenden liebgewonnene didaktische Alltagsvorstellungen erweitern und eine Mitursache für den späteren Rückfall in vordidaktische Vorstellungen sein.

Ein Methodenstudium mit dem Ziel der Inszenierungskompetenz (s.o.) kratzt häufig auf ähnliche Weise an der Kompetenz-Oberfläche: Zwar wirken Methoden praxisnäher als Konzeptionen, doch zeigen darauf basierende eigene Unterrichtsplanungen der Studenten häufig ein mangelndes dramaturgisches und sozialwissenschaftliches Grundverständnis. Mit dem bloßen „Erlesen" von Methoden sinkt die Chance, dass Lehrerstudenten ihren prinzipiellen und lernpraktischen Sinn verstehen und sie später (angemessen) einsetzen.

2. Biografisch-erfahrungsorientierter Ansatzpunkt: Unterrichtssimulation und Selbstreflexion

Eine induktiv-handlungsorientierte Herangehensweise verknüpft Methodik und Konzeption mit Selbsterfahrung: Zentrale Stationen erprobter Unterrichtsmodelle aus dem Fundus der acht Prinzipien werden aus der Schülerperspektive durchgespielt. Wenn Lernchancen und -probleme im Selbstversuch spürbar werden, steigt die Chance von Gegenerfahrungen zur eigenen Schulzeit, die kontraintuitive Einsichten hervorrufen. Deren Nachhaltigkeit steht und fällt mit der anschließenden konzeptionellen Reflexion mithilfe von Grundlagentexten (wie unter 1). Vor eigenen „freien" Unterrichtsentwürfen empfiehlt sich die didaktische Analyse und variierende Nachinszenierung solcher Good-Practice-Modelle.

Eine biografische oder subjektorientierte Herangehensweise nutzt zusätzlich biografisches Material. Auszüge aus Lehrerinterviews können zur Reflexion eigener Lernerfahrungen und Lehrvorstellungen anregen und schließlich mithilfe von Befunden zu Lehrer-Vorstellungen und deren blinden Flecken meta-reflektiert werden.

3. Empirisch-institutioneller Ansatzpunkt: Schulpraktische Fälle und Lernprozessanalysen

Der fallorientierte Ansatz (vgl. Beck/Helsper/Heuer/Stelmaszyk/Ullrich 2000) arbeitet mit Unterrichtsprotokollen, -reportagen, -videos und -transkripten. Diese können konzeptionell (Analysekompetenz), methodisch (Inszenierungskompetenz), auf Lehrer-Schüler-Interaktion (Aushandlungskompetenz) und auf Kompetenzentwicklung (Diagnosekompetenz) untersucht werden. Insbesondere die Visualisierung von neuartigen, „abweichenden" Unterrichtssituationen per „Videopaper" erweist sich als ermunternder Faktor für eigene didaktische Innovation (vgl. Olivero/John/Sutherland 2004).

Die fachdidaktische Arbeit an einem forschenden, innovationsoffenen Habitus setzt jedoch konzeptionelles und unterrichtsmethodisches Deutungs-Wissen voraus. Ich schlage daher eine Ausbildungsdramaturgie vor, die biografisch-subjektorientiert beginnt, dann erfahrungsorientiert politikdidaktische Konzeptionen und Methodiken erschließt und diese im dritten Schritt mit empirischen Fallanalysen auf ihre Umsetzungsbedingungen, Antinomien und Lernerfolge prüft.

Zur Ausweitung einer fallbasierten Politiklehrerausbildung brauchen wir Unterrichts-Dokumente: Good-Practice-Modelle zu allen fachdidaktischen Prinzipien, Unterrichtsberichte, Videobücher, Unterrichtszenen, Lerner- und Lehrer-Interviews – kurz: ein eigenes Fallarchiv. Zudem sind wir auf Rekonstruktionen politikdidaktischer Lernwege

von (angehenden) Lehrern und Lehrerinnen angewiesen. Eine fallorientierte Lehrerausbildung benötigt daher verstärkt qualitative Studien, weil diese Wissen über „Handlungsorientierungen, Handlungsregeln, generative Prozessen und kausale Pfade“ bereitstellen (vgl. Kelle 2008).

Literatur

Adler, Susan (2008): The education of social studies teachers. In: Levstik, Linda S. & Tyson, Cynthia A. (Hg.): Handbook of Research in Social Studies Education. New York/ London: Routledge, 329-351.

Allenspach, Dominik (2011): Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung: Eine Theorie- und Typenbildung. Unveröffentlichtes Manuskript.

Anderson, Christopher / Avery, Patricia G. / Pederson, Patricia V. / Smith, Elizabeth S. / Sullivan, John L. (1997). Divergent Perspectives on Citizenship Education: A Q-Method Study and Survey of Social Studies Teachers. American Educational Research Journal 34(2), 333-364.

Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. Mit Beiträgen von Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt, Wolfgang Sander.

Beck, Christian/ Helsper, Werner/ Heuer, Bernhard/ Stelmaszyk, Bernhard/ Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.

Besand, Anja (2006): Wir sagen nicht mehr, wo die Bösen sitzen. Oder die Frage: Was will die neue Generation von Fachlehrerinnen und Fachlehrern in der politischen Bildung eigentlich? In: Politisches Lernen 3-4, 76-81.

Besand, Anja (2009): 12 Jahre Berufserfahrung – die besondere Situation des Lehramtsstudiums als Herausforderung für die fachdidaktische Ausbildung. In: JSSE 2, 46–56. http://www.jsse.org/2009/2009-2/besand-12-jahre-berufserfahrung-jsse-2-2009

Blömeke, Siegrid (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Dies. (Hg.), Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59-91.

Deichmann, Carl/ Tischner, Christian K. (2011): Handbuch Ansätze der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (i.E.).

Gagel, Walter: Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 1991.

Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (Hg.) (2005). Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA). Kiel: IPN. http://gfd.physik.rub.de/statements.

Grammes, Tilman (1998). Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft, Opladen: Leske + Budrich.

Henkenborg, Peter: Alltägliche Philosophien in der politischen Bildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: kursiv - journal für Politische Bildung 2/2006, 76-84.

Henkenborg, Peter/ Krieger, Anett/ ·Pinseler, Jan/ Behrens, Rico: Politische Bildung in Ostdeutschland. Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. VS-Verlag 2008.

Kelle, Udo (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden: VS-Verlag.

Klee, Andreas (2010). Vorstellungen von Politiklehrerinnen und -lehrern und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer Didaktik der Demokratie. In: Lange, Dirk / Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 295-306.

Klusmann, Uta; Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen (2009): Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 3-4, 265-278.

Lange, Dirk/ Reinhardt, Volker (Hg.) (2007): Basiswissen Politische Bildung. 4 Bd. Hohengehren: Schneider.

Leenders, Hélène / Veugelers, Wiel / De Kat, Ewoud (2008). Teachers' Views on Citizenship Education in Secondary Education in The Netherlands. Cambridge Journal of Education 38(2): 155-170.

May, Michael, Schattschneider, Jessica (Hg.) (2011): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Wochenschau: Schwalbach.

Olivero, Federica/ John, Peter/ Sutherland, Rosamund (2004): Seeing is believing. Using videopapers to transform teachers' professional knowledge and practice. In: Cambridge Journal of Education, 34/2, 179-191.

Petrik, Andreas (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 13. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Petrik, Andreas (2009): "...aber das klappt nicht in der Schulpraxis!" Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung. In: Journal of social science education 2, 57-80. http://jsse.uni-bielefeld.de/2009/2009-2/petrik-aber-das-klappt-nicht-jsse-2-2009.

Reinhardt, Sibylle (1976): Wie politisch darf der "Politik"-Lehrer sein? In: Aus Politik und Zeitgeschichte Bd. 8, 25-35.

Reinhardt, Sibylle/ Richter, Dagmar (Hg.) (2007): Politik – Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen/Scriptor.

Reinhardt, Sibylle (2012): Politik – Didaktik. Berlin: Cornelson Scriptor, 7. stark überarb. Aufl. (i.E.)

Schraw, Gregory/ Olafson, Lori/ Vander Veldt, Michelle/ Ponder, Jennifer (2010): Teachers’ Epistemological Stances and Citizenship Education. In: In Factis Pax 4/1, 78-107.

Shirley, Dennis (2008): The Coming of Post-Standardization in Education: What Role for the German Didaktik Tradition? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 9, 35-45.

Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1999, 629-647.

Weißeno, Georg/ Detjen, Joachim/ Juchler, Ingo/ Massing, Peter/ Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.