

Andreas Petrik

„... aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung

Abstract

Der Politikdidaktik fehlen bisher hochschuldidaktische Lehrstandards für eine effektive Politiklehrausbildung. Auf der Ziel- und Inhaltsebene werden vier Lehrer-Kompetenzen vorgeschlagen: Analysekompetenz, Inszenierungskompetenz (Methoden- und Planungskompetenz), Aushandlungskompetenz und Diagnosekompetenz. Deren Ausgestaltung umreißt zugleich ein mögliches Theorie- und Methodencurriculum. Hochschulmethodisch gilt es, einen ersten, universitären Praxisschock zu inszenieren, um die Beharrlichkeit bestimmter vordidaktischer Alltagstheorien aufzuweichen. Dazu wird ein Konzept doppelter Fallorientierung vorgestellt: 1. Basismodul: In Lehrkunstwerkstätten Best-Practice-Modelle durchspielen, die den politikdidaktischen Methodenfundus und die dahinterliegende konzeptionelle Ebene exemplarisch-genetisch aufschließen (Analyse- und Methodenkompetenz). 2. Aufbaumodul: An Unterrichtsszenen und biografischem Material Lehr-Lern-Probleme bearbeiten (Diagnose- und Aushandlungskompetenz).

The German social studies education is still missing university standards for teaching prospective teachers in pedagogical content knowledge and subject methodology. The author proposes four competencies each social studies teacher should develop: Analytical skills (application of didactic theories), methodical and planning skills (to „direct“ lessons), negotiation skills (for teaching) and diagnostic skills. A university program for social studies education should be able to provoke conceptual changes to alter the student's partly oversimplified and pre-didactical beliefs. For this purpose the author presents a dual conception of case study work: 1. In a basic course students try out best-practice teaching units in microteaching scenarios. Hereby they acquire a set of basic methods and the didactic theories behind them (analytical and methodical skills). 2. In an advanced course students examine biographic material (of students and teachers) and transcriptions of typical classroom scenes to understand content related learning and teaching problems (diagnostic and negotiation skills).

Inhalt

1. Brauchen wir eine Didaktik der Politikdidaktik?
 - 1.1 Das „Klappt nicht!“-Phänomen
 - 1.2 Ziel, Gliederung und Methodik dieses Aufsatzes
 2. Didaktische Lernprozesse: Das Theorie-Praxis-Problem
 - 2.1 Von der Notwendigkeit fachdidaktischen Wissens
 - 2.2 Ein Bad in der Konstanzer Wanne: Veränderungsresistenz oder Gestaltungsspielraum?
 - 2.3 Berufswahlmotive: Burn-Out, ohne jemals gebrannt zu haben?
 - 2.4 Was kann fachdidaktisches Wissen für die Praxis leisten?
 3. Ziele und Inhalte einer „Didaktik der Politikdidaktik“
 - 3.1 Hochschuldidaktische Ansätze
 - 3.2 Struktur einer Didaktik der Politikdidaktik
 - 3.3 Politikdidaktische bzw. Politiklehrer-Kompetenzen
 4. Methodische Vorschläge für die Politiklehrausbildung: Fallorientierte Zugänge
 - 4.1 Basismodul: Analyse- und Methodenkompetenz in Lehrkunstwerkstätten
 - 4.2 Selbstreflexion und Schulpraktikum
 - 4.3 Aufbaumodul: Diagnose- und Aushandlungskompetenz durch rekonstruktive Fallarbeit
 5. Ausblick: Entwicklungsaufgaben der politikdidaktischen Lehre
- Literatur

Keywords

Hochschuldidaktik, Genetisches Prinzip, Konstanzer Wanne, Politiklehrausbildung, Fallorientierung, Methodencurriculum, Handlungskompetenz

1. Brauchen wir eine Didaktik der Politikdidaktik?

1.1 Das „Klappt nicht!“-Phänomen

Seit meiner Zeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter begegnet mir ein hartnäckiges studentisches Lern-Phänomen: Das Seminar erarbeitet und erprobt komplexe handlungsorientierte Unterrichtsmodelle, von denen einige sogar mehrfach in der Schulpraxis eingesetzt wurden, beispielsweise die Planspiele des Münchener Centrums für angewandte Politikwissenschaft (CAP). Dennoch gibt es in fast jeder Auswertungsrunde einige StudentInnen, die aus dem Brustton der Überzeugung heraus verkünden: „Ist ja alles interessant und spannend, aber in der Schulpraxis klappt das nicht!“ Wenn sich diese Vorstellung bis über das Referendariat hinaus hält, dann werden diese StudentInnen in ihrem späteren Beruf vermutlich bei lehrerzentrierten und häufig ineffektiven Methoden bleiben, zumeist solche, die sie selbst als SchülerInnen kennen gelernt haben. Das „Klappt nicht!“-Phänomen weist auf zwei Grundprobleme der Lehrerausbildung hin: Auf der Subjektseite erstens auf die Beharrlichkeit von Alltagstheorien, die uns auch aus schulischen Lernpro-



zessen bekannt ist und die mit Identitätsbehauptung und Unsicherheit gegenüber dem Neuen zu tun hat. Auf der Objektseite zweitens auf das vielbemühte „Theorie-Praxis-Problem“, das sich mit der Lernbarkeit und Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der gesellschaftlichen Praxis beschäftigt. Dieses Doppelphänomen bestimmt das hochschuldidaktische Brückenproblem: Mit welchen hochschuldidaktischen Arrangements können wir angemessen an didaktische Alltagsvorstellungen von LehramtskandidatInnen anknüpfen, um zentrale Lehrer-Kompetenzen zu fördern? Allgemeiner gefragt: Gibt es eigentlich eine Hochschuldidaktik zur Vermittlung didaktischen Wissens?

Theodor Schulze, Biografieforscher, Künstler, Allgemeindidaktiker und Mitbegründer der auf Martin Wagenschein basierenden Lehrkustdidaktik (vgl. Berg/Schulze 1995), soll in seiner Abschiedsvorlesung 1991 in Bielefeld die Einsicht vermittelt haben, „als Didaktiker zumeist das Gegenteil von dem getan zu haben, worüber er geredet habe“ (Wildt 2000, 171). Sein akademischer Schüler Johannes Wildt, einer der führenden Hochschuldidaktiker, sieht in dieser Selbsterkenntnis den „blinden Fleck der Lehrerbildung“: Die Diskrepanz zwischen unserem verfügbaren didaktischen Wissen und unserem hochschuldidaktischen Handeln. Jürgen Oelkers (2003) zeigt exemplarisch an zwei Studienseminar- und Hochschulstandorten die „Dozentenorientiertheit“ in der Lehrerbildung: Statt Standards der Lehrerbildung aufzufinden, die sich explizit an Handlungssituationen von LehrerInnen orientieren, diagnostiziert er ein Sammelsurium an persönlichen und unkoordinierten Lehrvorlieben der VeranstaltungsleiterInnen. Er bilanziert, dass nominell studentenzentrierte und individualisierte Methoden die zukünftigen LehrerInnen häufig schlicht orientierungslos und wenig kompetent zurücklassen (ähnlich Oser 2003).

Auch in der universitären Politiklehrer-Ausbildung müssen wir PolitikdidaktikerInnen¹ uns selbstkritisch fragen, wie groß die Kluft zwischen unserem beachtlichen Fundus an didaktischen, methodischen und lernpsychologischen Werkzeugen und unseren faktischen Lehrstandards ausfällt. Sind wir in der Lage, über den Beutelsbacher Konsens hinaus zentrale Inhalte (Kompetenzen, didaktische Modelle, Methoden und Unterrichtsmodelle) zu einem Kerncurriculum zu bündeln und als Mindeststandards festzuschreiben? Dominieren methodisch traditionell rezeptiv angelegte Vorlesungen und Seminare, in denen einzelne umfangreiche Wissensbestände vortragen, die Mehrheit zuhört,

zurückfragt und eventuell, falls die Zeit reicht und die Gruppe nicht zu groß ist, das Referierte gemeinsam diskutiert? Oder sind unsere Vorlesungen bereits ausreichend visualisiert, interaktiv aufgelockert, in kleine Abschnitte eingeteilt, die intensive Kleingruppendiskussionen und Stillarbeitsphasen integrieren und so zu Diskussionsbeiträgen auch vor großem Plenum ermuntern? Wie hoch ist der Anteil politikdidaktischer Seminare, in denen StudentInnen didaktisches Wissen nicht nur rezipieren, sondern auch erforschen und erproben können? Inwiefern ist die vielgepriesene Kompetenzorientierung nicht bloß zum unabwendbaren Lehrinhalt geworden, sondern zur verlässlichen Richtschnur unseres hochschuldidaktischen Handelns?

1.2 Ziel, Gliederung und Methodik dieses Aufsatzes

Die Frage nach der politikdidaktischen Effizienz lässt sich bisher empirisch nicht beantworten, hier sind entsprechende Studien gefragt. Mein Aufsatz zielt auf die konzeptionelle und handlungspraktische Ebene der Politiklehrerausbildung und vertieft damit den ersten Entwurf einer Hochschuldidaktik für die Politiklehrerausbildung im Handbuch Lehrerbildung (Reinhardt 2004). Ich gehe in drei Schritten vor: Ausgehend von Befunden über typische Lernprobleme angehender (Politik-)LehrerInnen (2.) werde ich die Strukturmomente einer Hochschuldidaktik für die Politiklehrerausbildung skizzieren: Auf der Ziel- und Inhaltsebene werde ich untersuchen, welche Kompetenzen und Kerninhalte zukünftige PolitiklehrerInnen erlernen sollten (3.). Auf der hochschulmethodischen Ebene werde ich ein Methodencurriculum als Zugang zum Politischen und zu politikdidaktischen Konzeptionen entwerfen sowie fallorientierte Ausbildungsmodulare vorstellen (4.).

Ein solches Vorhaben ist auf Nachbarwissenschaften angewiesen: Aus der deutschen und us-amerikanischen soziologischen und pädagogischen Professions- und Wissens-Verwendungsforschung entnehme ich Hinweise auf studentische Lernprobleme und hochschuldidaktische Aufgaben. Die neuerdings in Deutschland entstehenden allgemeinen und fachbezogenen Hochschuldidaktiken sowie die noch junge Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) liefern Kriterien für hochschuldidaktische Standards. Zusätzlich werde ich die us-amerikanischen Standards und empirischen Studien zur Sozialkundelehrerausbildung einbeziehen. Die Studien konzentrieren sich jedoch zumeist auf historisches Lehren und Lernen (vgl. Adler 2008). Die deutsche Schulpädagogik wiederum gibt anspruchsvolle Anregungen für die universitäre Arbeit mit Fällen.

Vor allem geht es mir darum, die spezifische deutsche fachdidaktische Tradition zu profilieren, die – im Gegensatz zur beispielsweise französischen und amerikanischen Tradition der Lehrerausbildung – eine eigene Disziplin jenseits von „Fachwissenschaft“ und fachübergreifender „Methodenlehre“ herausgebildet

1 Dieses „Wir“ schließt hier alle ein, die an der Universität PolitiklehrerInnen ausbilden, da es mir um didaktische Perspektiven für unsere Lehre geht. Und „unsere“ StudentInnen lade ich ein, sich (selbst-)kritisch mit den Befunden zu ihren universitären Lernerfolgen und Lernproblemen auseinanderzusetzen – als zusätzliche metadidaktische Reflexionsebene.



hat. Auf unsere Domäne bezogen heißt das zu verdeutlichen, dass unser Gegenstand im Gegensatz zu demjenigen der PolitologInnen nicht „Politik“ oder „Politikwissenschaft“ ist, sondern „Politikbewusstsein“ und „politisches Lernen in Schule, Gesellschaft und Wissenschaft“. Damit verfolgen wir neben dem Ziel der Lehrerbildung immer auch die Generierungsprozesse sozialwissenschaftlichen Wissens. Fachdidaktik ist „Denk- und Kooperationspartner“ für Fachwissenschaften, erfüllt eine „Begleitfunktion“, indem sie die Geschichte des Faches, dessen elementare Strukturen, gesellschaftliche Relevanz und Bewusstseinsformen, Forschungspotenziale, Kommunikationsformen innerhalb und außerhalb der community beleuchten kann (vgl. Vollmer 2007; Wildt 2007, 178; Reinhold 2004).

Vor dem Hintergrund dieser fachdidaktischen Theorietradition möchte ich das bisweilen unreflektierte Mantra der mangelnden Internationalisierung deutscher Sozialwissenschaften relativieren. Sicherlich gibt es Beispiele für eine deutsche Nabelschau, aber die gibt es eben (z.T. sprachbedingt) auch und gerade in den USA, deren Einbeziehung oft mit Internationalisierung gleichgesetzt wird. Dort sind genuin fachdidaktische Denkweisen, die Prinzipien, Inhalte und Methoden sozialwissenschaftlich verbinden (pedagogical content standards) noch relativ neu. Erst langsam wächst die Erkenntnis, dass „teaching social studies for civic competence“ etwas anderes ist als „teaching the discipline“ (vgl. Adler 2008, 331ff.). Auch die genuin fachdidaktischen Anregungen, die Carole Hahns Schülerin Patricia Avery (2003a/b) z.B. aus der internationalen Civics-Studie zur „Verbesserung“ der Politiklehrerbildung ableitet (Perspektivenübernahme, Konfliktorientierung, Orientierung an politischen Alltagstheorien und Identitätsentwicklungsprozessen, Arbeit mit kognitiven Landkarten, Schulbuch- und Medienanalyse) werden in der deutschen Politikdidaktik seit längerem theoretisch reflektiert, praktisch erprobt und empirisch zumindest explorativ untersucht.

Der Bostoner Erziehungswissenschaftler Dennis Shirley (2008) spricht von einem „lack of a dynamic pedagogical canon“ in den USA und berichtet von wachsenden Zweifeln angesichts rein psychometrischer Standardisierung und „high-stakes“-Testung von Bildungsprozessen. Diese Kritik erklingt zunehmend auch aus den Reihen der American Federation of Teachers und der National Education Association. Shirley spricht „the German Didaktik Tradition“ eine zukunftsweisende Rolle für ein, wie er es nennt, „poststandardisiertes“ Bildungswesen zu. Ich stimme ihm zu und plädiere für ein Verständnis von Internationalisierung, das den Export eigener Errungenschaften ebenso fördert wie bisher den Import überwiegend angloamerikanischen Wissens.

2. Didaktische Lernprozesse: Das Theorie-Praxis-Problem

2.1 Von der Notwendigkeit fachdidaktischen Wissens

Internationale, v.a. us-amerikanische pädagogische, soziologische und psychologische Studien zur Wirkung der Lehrerbildung bündeln ein Sammelsurium an Fragestellungen und Erhebungsmethoden, die von einfachen Befragungen bis zu standardisierten Beobachtungen reichen. Settings in realen oder hypothetischen Lehr-Lern-Situationen kommen jedoch so gut wie nicht vor (vgl. im Folgenden Blömeke 2004a, 60ff. u. 66ff.; Adler 2008). Dennoch lassen sich nützliche Trends Aussagen ableiten, sofern man den bildungspolitischen Faktor herausrechnet: In den USA, in denen mit Abstand die meisten Lehrerbildungsstudien stattfanden, kämpfen die sogenannten „Deregulierer“ gegen die sogenannten „Professionalisierer“. Die Professionalisierer, vertreten durch die Pädagogin Linda Darling-Hammond, wollen die Lehrerbildung mit höheren Standards versehen. Die Deregulierer, vertreten durch die Abell Foundation, wollen staatliche Ausbildungs-Vorgaben abschaffen, auf dass der Markt die besten LehrerInnen auswähle. Ihr groß angelegtes Review zahlreicher Studien findet keine hinreichenden Belege dafür, dass ausgebildete LehrerInnen tatsächlich höhere Schülerleistungen erzielen, vielmehr seien Persönlichkeitsmerkmale und Sprachfähigkeiten entscheidend. Wenn dieser Befund pauschal zuträfe, müssten wir uns über eine sinnvolle Lehrerbildung keine Gedanken mehr machen. Doch es lässt sich einiges methodisch und inhaltlich einwenden. Es handelt sich um ein kleines Lehrstück in Wissenschaftspolitik.

Methodisch problematisch erscheint Sigrid Blömeke zufolge, dass die Deregulierer im Gegensatz zu den Professionalisierern nur large-scale-Untersuchungen und Aufsätze im blind-peer-review-Verfahren untersuchen, wobei qualitative Studien und Doktorarbeiten systematisch herausfallen und sie sich ausschließlich auf den Faktor Schülerleistungen stützen (vgl. ähnlich Reinhold 2004). Zweitens ergab Blömekes Re-Analyse (ebenda, 71ff.) der verwendeten Studien sehr viel höhere Übereinstimmungen zwischen beiden Kontrahenten, als öffentlich von der Abell Foundation verkündet: So scheint ein fachlicher oder pädagogischer Masterabschluss eben doch einen qualitativen Unterschied im Lehrerhandeln zu machen, vor allem die Kombination von pädagogischem und fachlichem Wissen zahlt sich aus. Allerdings tritt hier auch ein Deckeneffekt auf: Ab einer gewissen Schwelle fachlichen Wissens (z.B. Promotion) kann der Effekt sogar negativ sein, da die Fülle an verfügbarem Wissen offenbar vielen LehrerInnen dessen Elementarisierung schwerer macht und sie sich folglich an konventionellen Lehrmethoden orientieren.

Uns FachdidaktikerInnen bringt die Re-Analyse der Studien gute Nachrichten: Zieht man die wenigen

fachdidaktischen Studien heraus, die sich explizit mit pedagogical content knowledge, subject methodology oder subject education beschäftigen, so ergibt sich offenbar eine signifikant positive Wirkung auf Lehrer-Kognitionen, Lehrerhandeln und Schülerleistungen.

2.2 Ein Bad in der Konstanzer Wanne: Veränderungsresistenz oder Gestaltungsspielraum?

Ich komme zur subjektiven Seite der Lehrerbildung. Zahlreiche Studien bescheinigen den studentischen didaktischen Alltagstheorien eine gewisse „Veränderungsresistenz“ (vgl. Blömeke 2004, 64ff.; Messner/Reusser 2000; Adler 2008, 336). Demnach beginnen viele StudentInnen ihr Lehrstudium mit der optimistischen Einstellung, „schon zu wissen, wie es läuft“, nämlich effektiv per frontaler Vermittlung, so dass man bloß noch ein pädagogisches Methodenrepertoire lernen müsse, um die SchülerInnen „im Griff zu haben“. Das universitäre Angebot wird an die eigenen Vorstellungen assimiliert, vorzugsweise solche Wissensbestände werden integriert, die bisherige Vorstellungen bestätigen. Dennoch machen offenbar viele StudentInnen im Studienverlauf eine Liberalisierung ihrer didaktischen Vorstellungen durch: Anfänglich konservative, vordidaktische Vorstellungen von der Notwendigkeit pädagogischen Drucks, der Angeborenheit bestimmter Lernschwierigkeiten und der entscheidenden Rolle der Lehrerpersönlichkeit im Gegensatz zu didaktischem Wissen werden tendenziell abgelöst durch die Einsicht in die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Gestaltung des Lehr-Lern-Verhältnisses.

Dabei bleibt es aber nicht: So tendieren zahlreiche JunglehrerInnen während ihrer Berufsanfangsphase dazu, wieder ihren früheren vordidaktischen Lehr-Lern-Vorstellungen zu folgen. Dieses Phänomen ist im deutschsprachigen Raum unter der Metapher „Konstanzer Wanne“ bekannt geworden: Den linken „Wannenrand“ bzw. die y-Achse der grafischen Darstellung bilden die anfänglichen hohen konservativen Vorstellungen. Das tiefere Becken wird durch die liberalere Orientierung im Studium gebildet (x-Achse = Ausbildungsverlauf) und der Praxisschock lässt schließlich einen rechten Wannenrand entstehen (vgl. Dann u.a. 1978). Diese Entwicklung zeigt einen Anpassungsprozess an die Erwartungen im Berufsfeld: Vorhandene Handlungsroutrinen zwingen zum Handeln gegen neue Überzeugungen, um des professionellen „Überlebens“ Willen.

Obwohl viele Studien die überwältigenden Eigenschaften institutioneller Routinen bestätigen, ist die Konstanzer Wanne bis heute umstritten: Sie wurde zum Anlass klärender Kontroversen über die Genese von Handlungskompetenzen bei LehrerInnen (vgl. die Kritik bei Gehrman 2003, 153ff.). So könnte die angeblich liberalere Haltung während des Studiums

auch der sozialen Erwünschtheit geschuldet sein: StudentInnen gelten nicht gern als konservativ. Außerdem konnte die Hinwendung zu pädagogisch konservativeren Orientierungen bei zuvor bereits progressiv eingestellten JunglehrerInnen nicht oder kaum ermittelt werden.

Maßgeblich für eine Relativierung der Praxisschock-Befunde ist der sozialisationstheoretische Paradigmenwechsel von der strukturfunktionalistischen Rôlentheorie zur konstruktivistischen Sichtweise (vgl. Grundmann 1999). Demnach sind angehende LehrerInnen (wie auch SchülerInnen) keine passiven Objekte ihrer sozialisierenden Umstände. Sozialisation wird vielmehr – analog zur konstruktivistischen Lerntheorie – als interdependentes, reziprokes Geschehen angesehen: Vorgefundene Strukturen werden aktiv übernommen, aus Fremdsozialisierung wird Selbstsozialisierung.

Die Kritik an der Konstanzer Wanne verdeutlicht die Gefahr, das Kind „Lehrerprofessionalität“ mit dem Bad „Praxisschock“ auszuschütten. Schule als Institution wäre veränderungsresistent, wenn der Berufseinstieg nicht auch die Chance von Gestaltungsspielräumen ermöglichen würde (vgl. Sikes/Measor/Woods 1985). Eine überzeugende Synthese aus Praxisschock und Gestaltungsfähigkeit verkörpert meines Erachtens das nach Sichtung von etwa 300 empirischen Lehrstudien konzipierte dreistufige Modell des Aufbaus von Handlungskompetenz (vgl. Fuller/Brown 1975; ähnlich Viebahn 2008, 191f. für die universitäre Lehre):

1. Survival stage: Das eigene Überleben im Klassenraum steht im Vordergrund. Ziel: möglichst stressfreie Bewältigung der neuen Handlungssituation.
2. Mastery stage: Der Ich-Bezug wandelt sich zum Situationsbezug. Ziel: wissensbasierte Gestaltung von Unterricht.
3. Routine stage: Individuelle Lernprobleme geraten in den Fokus. Ziel: diagnostischer Blick auf das Lehr-Lern-Geschehen.

Die Veränderungsresistenz von didaktischen Alltagstheorien lässt sich also analog zur schülerbezogenen Konzeptwechselforschung sensu Piaget rekonstruieren: Handlungsorientierte Methoden, die wir in der universitären Lehre einführen, assimilieren viele StudentInnen zunächst an ihre Vorstellungen von effizientem Unterricht. Sie lassen sich zwar intellektuell auf diese Methoden ein, glauben jedoch nicht an ihre Anwendbarkeit („Klappt nicht“-Phänomen). Je stärker die Methodenausbildung jedoch praktische Erprobungen integriert, umso wahrscheinlicher erleben Studierende bereits im Studium ihren *ersten, universitären Praxisschock*. Dieser dürfte bei den meisten StudentInnen nach und nach eine Akkommodation an die Vorstellung breiter didaktischer Handlungsmöglichkeiten auslösen – ohne dass ihre älteren Konzepte damit gänzlich verschwinden würden. Während des *zweiten, schulischen Praxisschocks* können sich vordidaktische

Konzepte zumindest zeitweilig wieder handlungswirksam vor die neuen Konzepte legen, weil sie im survival stage größere Sicherheit vermitteln. Einige JunglehrerInnen werden allerdings das survival stage überspringen: Weil sie in ihren konservativen oder liberalen didaktischen Vorstellungen derart gefestigt sind, dass sie sich gleich auf die wissensbasierte Gestaltung von Unterricht konzentrieren können.

Für die politikdidaktische Lehre bedeuten die bisherigen Überlegungen folgendes: Den jahrelang trainierten Schulerfahrungen müssen wir positive Gegenfahrungen in der Intensität eines ersten heilsamen Praxisschocks entgegensetzen. Dies kann nur durch universitäres Probehandeln in Seminar und Praktikum sinnvoll geschehen, denn eine frühere Referendariats-Praxis oder gar ein Verzicht auf die erste Phase, wie vielerorts gefordert, hieße auf das kognitive Schutzschild der liberalen, besser gesagt konzepterweiternden Zwischenphase ganz zu verzichten.

2.3 Berufswahlmotive: Burn-Out, ohne jemals gebrannt zu haben?

Eine neue Längsschnittstudie gibt Hinweise darauf, dass die Veränderungsresistenz von didaktischen Alltagstheorien auch etwas mit den Berufswahlmotiven zu tun haben könnte (vgl. Rauin 2007). 1100 LehrerstudentInnen für Haupt- und Realschule wurden vom Studium bis in die ersten Berufsjahre begleitet und nach ihrer Selbsteinschätzung sowie ihren Berufswahlmotiven befragt. Demnach ist das Lehramtsstudium für ein Viertel bloß eine Art Notlösung, um ein (angeblich) überschaubares Studium in Heimatnähe absolvieren zu können, sowie einen sicheren, familienfreundlichen, halbtäglichen Arbeitsplatz zu erhalten. Ein Drittel der untersuchten StudentInnen gibt sich selbst schlechte Noten für ihr Fachwissen, ihre pädagogisch-didaktischen Persönlichkeitsmerkmale und ihr Engagement im Studium; soziale Beziehungen sind ihnen wichtiger als die Mitarbeit in Seminaren. Die Autoren der Studie sprechen hier vom Typus der „riskant Studierenden“. Ca. 60% der später im Berufsleben ausgebrannten LehrerInnen waren bereits im Studium überfordert, während unter der größeren Gruppe der engagierten StudentInnen nur 10% am Burn-Out leiden. „Die über besondere Belastung Klagenden haben vermutlich nie ‚gebrannt‘“ (Rauin 2007, 64) lautet daher die Schlussfolgerung.

Eine scheinbare Gegenposition nimmt die noch unveröffentlichte Längsschnittstudie „Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden Lehramtskandidaten unterschätzt?“ ein (vgl. DIE ZEIT, 19.03.2009; faz.net 24.3.2009). Dieser Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung zufolge zeigen viele LehramtskandidatInnen schon vor dem Schulabschluss ein besonderes Interesse am Umgang mit Menschen. Sozial orientierte Abiturienten wählen sogar mit dreimal höherer Wahrscheinlichkeit das Lehramt für Grund-

Haupt-, Real- oder Sonderschule als ein anderes Studieneinfach. Stärker als von der schulischen Leistung hängt demnach der spätere berufliche Erfolg von der Qualität der Lehrerausbildung ab, insbesondere vom erworbenen fachdidaktischen Wissen. Meines Erachtens ergänzen sich beide Studien. Selbst eine hohe soziale Motivation und Kompetenz muss nicht mit fachlichem und fachdidaktischem Engagement im Studium einhergehen: „Menschenliebe“ und pädagogisches Bewusstsein allein kann Überforderung und Burn-Out nicht verlässlich verhindern. Beide Befunde stärken also die Rolle der Fachdidaktik, die offenbar gleichermaßen die berufliche Zukunft von LehrerstudentInnen sowohl mit „unpädagogischen“ (Rauin) als auch mit „pädagogischen“ (Baumert u.a.) Berufswahlmotiven positiv oder negativ beeinflussen kann. Bildungspolitisch zentral ist allerdings der Befund der Max-Planck-Studie, dass die Abiturnote keine ausreichender Indikator für den Erfolg im späteren Berufsleben sein kann.

Für die Übertragbarkeit der Befunde Rauins auf den Werdegang von PolitiklehrerInnen sprechen die Interviews, die Anja Besand (2006) mit drei verschiedenen Politiklehrer-Generationen geführt hat: Die JunglehrerInnen des dritten Jahrgangs (1965-1973) berichten häufig über ihre pragmatische Berufswahl des kleinsten Übels. Politikunterricht gilt vielen von ihnen als Fach wie jedes andere, für das sie keine besondere Leidenschaft hegen. Die Interviewten zeigen zwar nicht die technokratische Vermittlungshaltung, die ihnen von der vorherigen Achtundsechziger-Generation unterstellt wird, sondern häufig ein echtes methodisches Interesse. Dieses bleibt aber, wie Anja Besand schreibt, häufig „naiv“ und an eigenen Schulerfahrungen orientiert – eine Tendenz, die us-amerikanische Studien zur Politiklehrerausbildung bestätigen (vgl. Adler 2008, 340ff.).

Diese „Lernerverschiedenheiten“ im Studium, die sich z.B. in verschiedenen Leistungsprofilen und Berufswahlmotiven zeigen, werden gemeinhin in der universitären Lehre unterschätzt (vgl. Viebahn 2008, 186ff.). In dieser Hinsicht gebärden wir uns ähnlich wie viele GymnasiallehrerInnen, die von einer homogenen Klientel ausgehen, ich schließe mich da ausdrücklich ein. Eine zukünftige universitäre Binnendifferenzierung verlangt nicht nur nach zusätzlichen studentenzentrierten Methoden, sondern auch nach verstärkter Beratungstätigkeit: Um verschüttete Potenziale derer zu erkennen und zu wecken, die aus Notlösungs-Erwägungen heraus PolitiklehrerInnen werden wollen; um den pädagogisch Motivierten die wesentliche Rolle fachdidaktischen Wissens für den pädagogischen Erfolg zu verdeutlichen und um denjenigen StudentInnen frühzeitig und deutlich einen anderen (sozialwissenschaftlichen, pädagogischen oder ganz anderen) Beruf zu empfehlen, die voraussichtlich im späteren Lehrerberuf sich und ihre SchülerInnen unglücklich machen würden.

2.4 Was kann fachdidaktisches Wissen für die Praxis leisten?

Ich komme nun zur „objektiven“ Seite der Lehrerbildung: zum Verhältnis von didaktischem, also sozialwissenschaftlichem Wissen und schulischer Handlungspraxis. Interessanterweise verlaufen die Stationen der Verwendungsforschung didaktischen Wissens parallel zur Entwicklung didaktischer Lehr-Lern-Auffassungen: von Transfer- über Transformations- zu Relationierungs-Vorstellungen. Auch im sozialisationstheoretischen Paradigmenwechsel von Fremdsozialisierungs- zu Selbstsozialisierungsmodellen (s.o.) zeigt sich diese konstruktivistische Tendenz zur Aufwertung individueller Denk- und Handlungsspielräume (vgl. im Folgenden Bommes/Dewe/Radtke 1996, 219ff.):

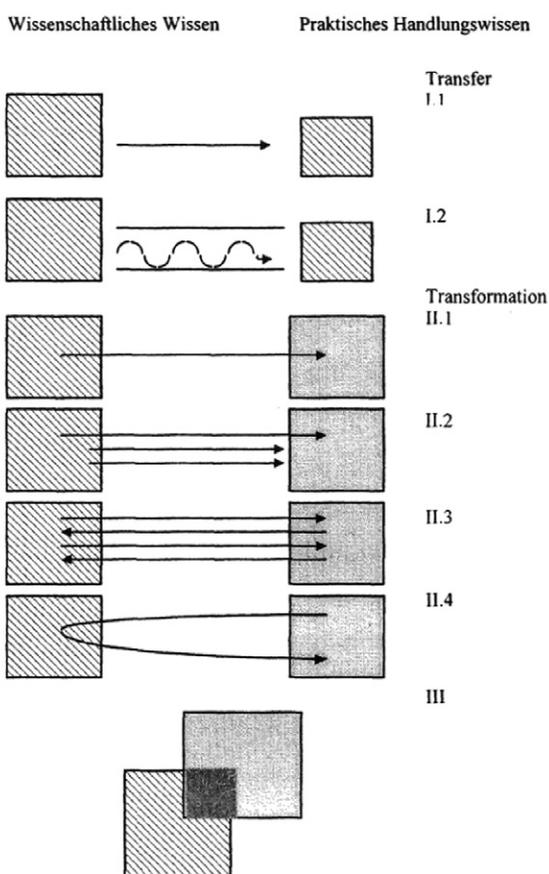


Abb. 1: Modelle der Beziehung zwischen wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen (Bommes/Dewe/Radtke 1996, 221)

1. *Transfer:* Grundlage sind behavioristische Annahmen einer sozialtechnisch-direkten Anwendbarkeit des Wissens, so dass der Wissenschaft eine direkte Steuerungsfunktion der Praxis zukäme, ähnlich wie im didaktischen Trichtermodell (I.1. in Abb. 4). Dieses Modell verkennt den Generalisierungscharakter des wissenschaftlichen Wissens, das nicht mit Handlungswissen in eins gesetzt werden, sondern nur in der Praxis erlernt werden könne. Daran ä-

ndert prinzipiell auch die Variante I.2 nichts, die auf Schulorganisationsstrukturen als Manipulationsfaktor des Wissenstransfers hinweist.

2. *Transformation:* Auf Basis phänomenologisch-interaktionistischer und kognitionspsychologischer Theorien wird eine Strukturdifferenz zwischen wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen festgestellt (II.1): Demnach kann Wissenschaft Handlungswissen nicht ersetzen, aber dessen Revision befördern. Durch die Selektion der Handelnden, durch ihren produktiven Umgang mit wissenschaftlichem Wissen transformiert es sich (II.2). Andere Studien sprechen auch von einer wechselseitigen Befruchtung beider Wissensformen (II.3) bis hin zu völligen Konzentration auf die „Abnehmerseite“ und deren „subjektive Theorien“: Situativ-pragmatische und latent verfügbare Handlungsregeln werden rekonstruiert, der Wissenschaft wird kein direkter Einfluss mehr eingeräumt (II.4).
3. *Relationierung:* Frank-Olaf Radtke u.a. differenzieren die transformatorische Beziehung weiter aus, indem sie von einer „Begegnung“ und „gegenseitigen Beobachtung“ zweier eigenständiger Wissensformen sprechen, die einen „nicht-identischen“ dritten Wissensbereich erzeugen. Damit wäre die Beziehung von didaktischem Theoriewissen und praktischem Handlungswissen eine komplementäre, relationierende (III.).

Meines Erachtens ist damit jedoch nicht etwa der „Zusammenbruch“ des Transformationsmodells und jedweder „Sender-Empfänger-Beziehung“ (Bommes/Dewe/Radtke 1996, 225) beschrieben. Vielmehr arbeiten die Autoren konsequent die jeweilige Eigenlogik und Eigenständigkeit der Wissensformen heraus, die sich jedoch gegenseitig durchaus transformieren können. In der universitären Lehrpraxis wird mit dieser Differenzierung überfrachtenden Erwartungen an ihre einfache Wirksamkeit ein Riegel vorgeschoben um stattdessen das Tor zu lernpsychologisch fundierten Ausbildungsmethoden zu öffnen. Fritz-Ulrich Kolbe (2004, 220ff.) sieht dementsprechend eine „Konvergenz“ der Verwendungsforschung im strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Combe/Helsper 1996; Oevermann 1996): Zwar lässt sich die Praxis nicht durch Theorie steuern, doch können wir je fall- und situationsspezifisch die widersprüchliche Einheit von Theorie- und Praxiswissen rekonstruieren und damit Handlungsalternativen bewusst machen helfen. Die Chance zum Konzeptwechsel und zur Integration des neuen Wissens hängt, wie in allen Lernprozessen, unmittelbar mit der Krisenhaftigkeit der erlebten Situation oder des untersuchten Falls zusammen (vgl. Oevermann 1996: 77f.).

Ich fasse die Befunde zum Theorie-Praxis-Verhältnis unter Zuhilfenahme des Modells der Wissensformen der Kommunikativen Fachdidaktik (vgl. Grammes 1998, 70) zusammen:

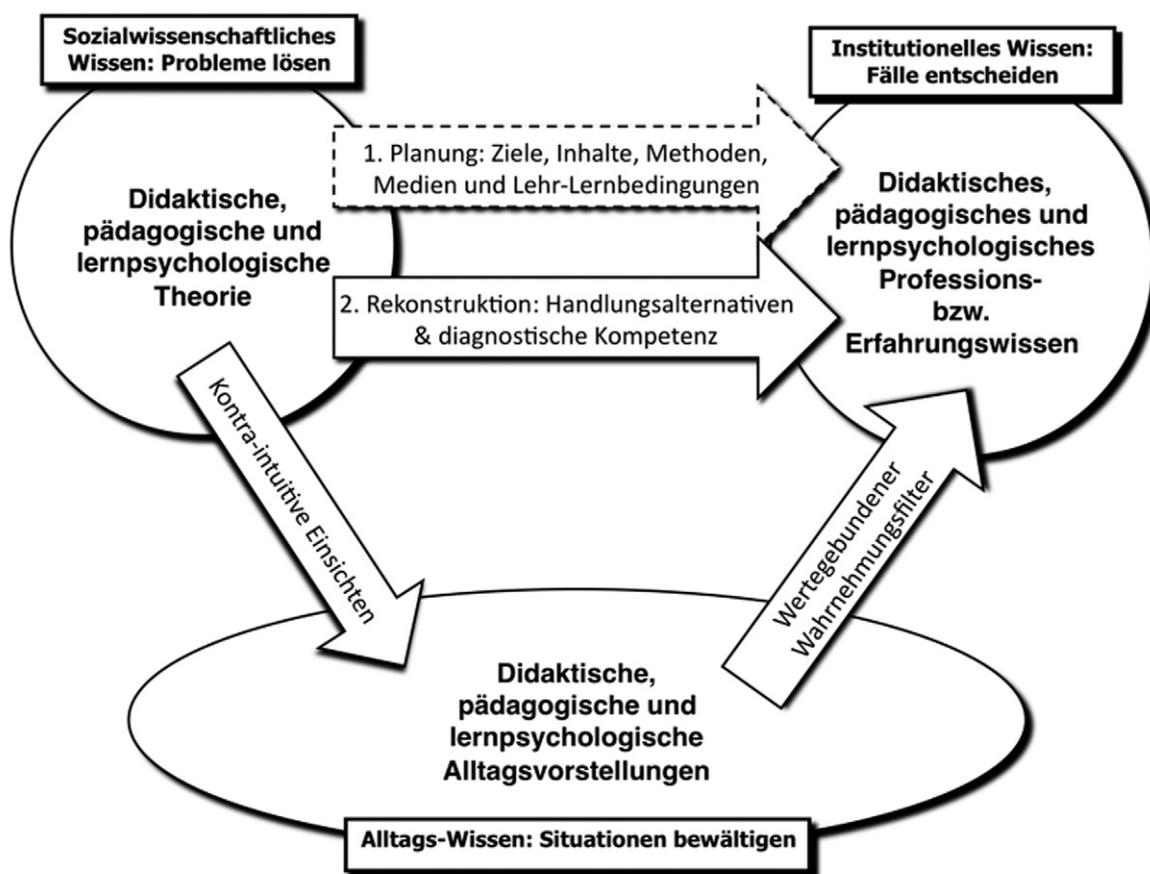


Abb. 2: Die Rolle des didaktischen Theoriewissens für die Unterrichtspraxis

Didaktisches Handeln wird primär aus zwei Quellen gespeist: Didaktisches Theoriewissen vermischt sich mit beständigen didaktischen Alltagsvorstellungen, die als wertebundener Wahrnehmungsfiter fungieren und institutionellen Handlungsbedingungen, so dass ein direkter Wissenstransfer unmöglich ist. Allerdings können Pädagogik und Didaktik durch praktische Einübungen und theoretische Rekonstruktion des didaktischen Handelns kontra-intuitive Einsichten befördern, die wiederum das didaktische Alltagswissen erweitern und Handlungsalternativen aufzeigen können. Der forschende Habitus, die hermeneutisch-rekonstruktive oder diagnostische Kompetenz einer LehrerIn wäre damit eine doppelte: Einmal ein inhaltliches Wissen um typische Antinomien des Lehrerhandelns und zum anderen ein methodisches Interpretationswissen.

3. Ziele und Inhalte einer „Didaktik der Politikdidaktik“

3.1 Hochschuldidaktische Ansätze

Um auf universitärer Ebene zu lehren benötigt man keine didaktische Ausbildung. Diesen Status Quo zu ändern wird jedoch selten eingefordert. Viele HochschullehrerInnen und -dozentInnen teilen mit vielen GymnasiallehrerInnen die Auffassung, für *die Sache*

an sich zuständig zu sein und nicht für Didaktik als „unstatthafte Transformation“ der Sache (vgl. Gruschka 2002: 31ff.). Die Zurückweisung didaktisierter Hochschullehre hat Tradition: Schon 1902 erteilt der Historiker Friedrich Paulsen einer Hochschuldidaktik für die Lehrerausbildung eine deutliche Abfuhr und plädiert für die Fortführung der bisherigen seminarförmigen „Meisterlehre“: „Lehrer, die Lehrer lehren, wie die Kunst zu lehren an einem Hochschulseminar zu lehren sei. Irgendwo muss die Sache doch ein Ende haben“ (zit. n. Wildt 2007, 166).

Dabei könnte die Beharrlichkeit didaktischer Alltagsvorstellungen bzw. die Frage, warum kompetenz-, schüler- und handlungsorientierte sowie lernpsychologisch motivierte Unterrichtsmodelle noch kaum in den alltäglichen Schulunterricht einziehen – neben Belastungs- und Lehrplanproblemen (vgl. dazu Henkenborg u.a. 2008, 103ff.), durchaus *auch* mit dem „institutionalisierten Bildungskreislauf“ der herkömmlichen Uni-Lehre zu tun haben: In einer Vergleichsstudie zu traditionellen versus selbstgesteuerten Seminarformen führen letztere zwar zu ähnlichen Lernergebnissen. Sie schneiden jedoch im Urteil der Studierenden als nutzlos, zeitraubend und ineffektiv ab (vgl. Kotzschmar 2004: 193ff.). Dies kann mit mangelnder Vorbereitung und Betreuung seitens der Seminarleiterin zusammen-

hängen. Dennoch halte ich dieses studentische Feedback mit der AutorIn auch für das Symptom eines „lehrerzentrierten“ Lehr- und Lernverständnisses, das Schule und Universität den StudentInnen als scheinbar alternativlos vorführt. Damit wird auch ihre spätere Lehrerrolle in eben diese Bahnen gelenkt, anstatt sach-, methoden- und schülerzentriert zu arbeiten.

Welchen Beitrag kann nun die *allgemeine* Hochschuldidaktik (vgl. z.B. Stelzer-Rothe 2005; Wörner 2006; Hawelka/Hammerl/Gruber 2007; Kotzschmar 2004: 207) zur kompetenzorientierten Politiklehrausbildung leisten? Sie bietet auf den ersten Blick wenig Überraschendes für FachdidaktikerInnen, denn sie führt in allgemeine Didaktik und in sozialwissenschaftliche Lehrmethoden ein. Sie erinnert uns aber daran, dass unser Verhältnis zum Gegenstand „Politikdidaktik“ mit denselben Kategorien beschrieben werden kann und sollte wie das Verhältnis von PolitiklehrerInnen zum Gegenstand „Politik“: Es geht

1. um die Begründung und Strukturierung der Sache Politikdidaktik mithilfe von Ziel-, Inhalts-, Methoden und Medienanalysen, analog der seit über 10 Jahren konvergierten lerntheoretischen (Heimann/Otto/Schulz) und bildungstheoretischen (Klafki) Didaktik;
2. um die Analyse der universitären Lehr-Lern-Bedingungen und Kompetenzentwicklungsprozesse mithilfe lernpsychologischer, v.a. kognitivistischer und konstruktivistischer Instrumente;
3. um didaktisch und lernpsychologisch begründete methodische Handlungsmuster: von angemessenen Sozialformen über deduktive, induktive, synthetische oder analytische Verfahren zur Erschließung des Gegenstands, die sich in hochschuldidaktischen (!) Methoden wie Vortrag, Referat, Diskussion, Gespräch, Simulation, Rollen- und Planspiel, Kreativitätstechniken, Fallstudie, Experiment, Szenariotechnik, Zukunftswerkstatt, Erkundung, Praktikum, Projekt u.a. konkretisieren.

Dass sozialwissenschaftliche Methoden wie Planspiel, Fallstudie, Projekt usw. auch und vor allem in der Domäne der Politikdidaktik genutzt werden, erleichtert

uns das hochschuldidaktische Geschäft. Andererseits könnte man einwenden, dass wir FachdidaktikerInnen die allgemeine Hochschuldidaktik kaum benötigen, da wir sie erstens als Strukturgerüst immer schon implizit nutzen und zweitens unsere eigentliche Aufgabe darin besteht, dieses Gerüst mit der Fachlichkeit zu bekleiden, die schulisches und universitäres Lernen ausmacht. Bildungspolitisch, forschungspolitisch und -praktisch sollten wir jedoch, über eine Vernetzung der Fachdidaktiken hinaus, auch Beziehungen zur allgemeinen Hochschuldidaktik aufbauen, um unsere Schlüsselstellung als Vermittlungswissenschaften auszubauen (vgl. Wildt 2007, 177ff.).

Fachbezogene Hochschuldidaktiken sind verbreiteter, als es die universitäre Praxis vermuten ließe: Die Theologie, die Medizin, Chemie, Erziehungswissenschaft, Sprach- und Literaturwissenschaften haben entsprechende Fachzeitschriften und Weiterbildungsangebote; die Veröffentlichungen zur Lehrerbildung könnten gar „ganze Bibliographien“ füllen (vgl. Wildt 2007, 174ff.). Ein exemplarischer Blick in die „Hochschuldidaktik Philosophie“ (Rohbeck 2007) umreißt deren Aufgaben: Fachdidaktische Konzeptionen, die Sinn und Zugänge des Fachs beleuchten, Kompetenzen, exemplarische Gegenstände wie „Gewalt“, ausgewählte Projekte wie „Verantwortung wahrnehmen“, lernpsychologische Vermittlungstheorie, Methoden wie „Essays schreiben“, Lehrkonzepte und Praxisbeispiele aus verschiedenen Hochschulen inklusive einzelner Einblicke in Forschungsseminare. Es handelt sich also noch nicht um eine systematisch ausgearbeitete Didaktik, wohl aber um eine exemplarische Öffnung des hochschuldidaktischen Feldes.

3.2 Struktur einer Didaktik der Politikdidaktik

Wie lässt sich eine Didaktik der Politikdidaktik strukturieren? Wenn man das didaktische Dreieck (vgl. Petrik 2007a, 21ff.) hochschuldidaktisch verwendet, ergeben sich – analog zu schuldidaktischen Beziehungen – folgende problemhafte Beziehungen und Handlungsfelder:

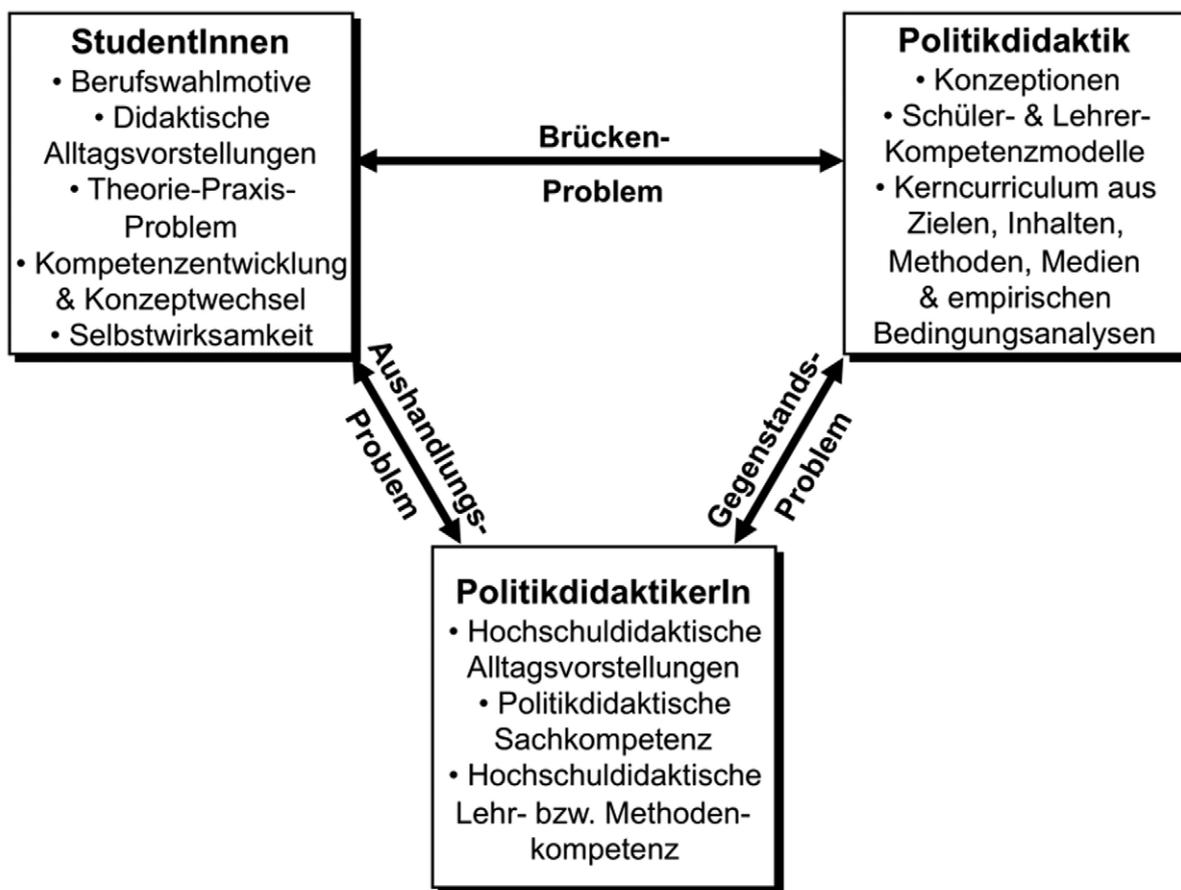


Abb. 3: Hochschuldidaktisches Dreieck am Beispiel des Gegenstands Politikdidaktik

Politikdidaktik als Gegenstand beinhaltet im Kern Konzeptionen, die das „Warum“ und „Wozu“ abstecken und Kompetenzmodelle, die mögliche Bildungserfolge markieren. Diese betreffen zum einen die Fähigkeiten von SchülerInnen, aber auf hochschuldidaktischer Ebene auch diejenigen zukünftiger PolitiklehrerInnen. Dazu kommt ein im Gegensatz zu vielen Naturwissenschaftsdidaktiken noch unterentwickeltes Kerncurriculum aus Zielen, Inhalten, Methoden und Medien sowie empirischen Befunden zu Lehr-Lernprozessen sowie Alltagstheorien von SchülerInnen und LehrerInnen.

Das *Gegenstandsproblem* einer Hochschuldidaktik für Politikdidaktik fragt nach einem kollektiv definierten Kerninhalt (der auch, aber nicht vor allem klare Kontroversen einschließen darf). Ein solcher wird jedoch in Veröffentlichungen noch selten herausgestellt. In unserer Domäne oszilliert der wissenschaftliche Streit

- im Gegensatz zur pädagogischen Lehrerbildungsforschung – weniger um eine sinnvolle Didaktik der Politikdidaktik als auf der Ziel- und Inhaltsebene. Er verläuft zwischen den Fronten einer tendenziell politikwissenschaftlich und einer tendenziell sozialwissenschaftlich, also auch soziologisch und pädagogisch orientierten Auffassung mit entsprechenden Variationen dessen, was als inhaltlicher und methodischer Kern, als Basiskonzept des Faches gelten könnte. Ver-

gleich man jedoch die zahlreichen Kategoriensysteme von Spranger über Giesecke bis Henkenborg (vgl. Petrik 2007a, 41ff. u. 138ff.) sowie die aktuellen Varianten der Basiskonzepte und Kompetenzmodelle, so lassen sich deutliche Konvergenzen feststellen:

- Die kursierenden Kompetenzmodelle besitzen einen gemeinsamen Kern (Analyse, Urteil, Partizipation = sehen, beurteilen, handeln) werden nur unterschiedlich in Teil- oder Subkompetenzen ausdifferenziert.
- Alle kategorialen oder basiskonzeptuellen Bemühungen lassen sich den Kategorien des Politikzyklus und den Dimensionen des Politischen zuordnen. Vor allem dann, wenn der Politikzyklus, wie bereits Spranger 1963 vorschlägt, soziologisch erweitert wird und auch für zur Reflexion des alltagspolitischen Nahraums, der Demokratie als Lebenswelt verwendet wird.
- Der müßige Streit zwischen kategorialer Politikdidaktik und Demokratiepädagogik löst sich mit der Bereitschaft *beider* Seiten auf, den alltagspolitischen Nahraum der sozialwissenschaftlich-kategorialen Reflexion zugänglich zu machen (vgl. Petrik 2009a).
- Vor allem bei der Graduierung von Lernprozessen scheint noch eine ungeklärte Kontroverse zwischen stufen- und entwicklungsbezogenen Konzepten zu bewältigen zu sein (vgl. Petrik 2007b).

Der Streit um ein methodisches Kerncurriculum steht noch aus, ich mache dazu weiter unten einen Vorschlag.

Das hochschuldidaktische *Brückenproblem* verweist auf die Lernprobleme unserer StudentInnen bei dem Versuch, sich politikdidaktische Theorie anzueignen bzw. sie sinnvoll und handlungswirksam in das eigene Vorverständnis zu integrieren.

Das hochschuldidaktische *Aushandlungsproblem* beschreibt die Schwierigkeiten von uns Lehrenden, eine solche sinnvolle Begegnung in Vorlesungen, Seminaren und Praktika anzubahnen. Dazu zähle ich auch die Diskrepanz zwischen unseren eigenen (hochschul) didaktischen Alltagstheorien und (hochschul) didaktischer Theorie.

Im nächsten Schritt werde ich einen Vorschlag für Politiklehrerkompetenzen ausformulieren, um den Zielhorizont unseres Handelns zu entfalten und das Gegenstandsproblem durch ein angedeutetes Kerncurriculum abzumildern.

3.3 Politikdidaktische bzw. Politiklehrer-Kompetenzen

Der sogenannte PISA-Schock hat den Fokus nicht nur auf Lernergebnisse von SchülerInnen, sondern auch auf Lehrerleistungen verlagert. Denn bekanntlich werden Schülerleistungen nicht durch messen besser, sondern durch besseren Unterricht. Die Kultusministerkonferenz (KMK) benennt 2004 vier Kompetenzbereiche für die Lehrerbildung: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (vgl. Gröschner/Nicklaussen 2008). Für die Politikdidaktik sind alle vier Kompetenzbereiche inklusive des Erziehens relevant: Mit Trainings der Konflikt- und Urteilskompetenz beispielsweise wirken PolitiklehrerInnen immer auch auf das Verhalten ihrer SchülerInnen ein, „erziehen“ sie deren politische Persönlichkeit. Wir müssen diese Kompetenzen jedoch fachdidaktisch ausformulieren. Die COACTIV-Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, die speziell das Professionswissen von MathematiklehrerInnen untersucht, basiert auf einem weiter ausdifferenzierten Modell professioneller Handlungskompe-

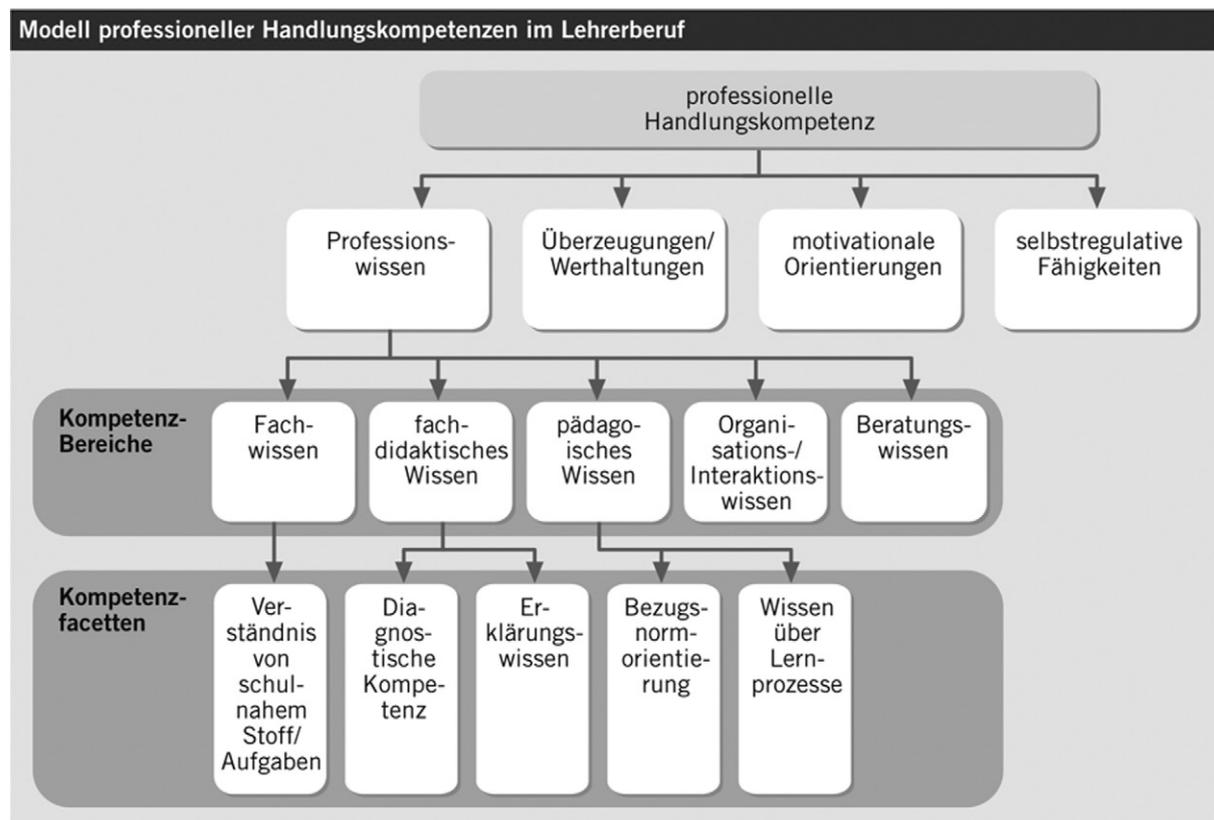


Abb. 4: Modell professioneller Handlungskompetenzen im Lehrerberuf (Krauss u.a. 2004)

tenzen im Lehrerberuf (vgl. Krauss u.a. 2004, hier die grafische Umsetzung aus Rauin 2007, 61): Der Studie zufolge unterteilt sich das Professionswissen von LehrerInnen in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations-/Interaktionswissen und Beratungswissen. Genuin fachdidaktische Kompetenzen beschränken sich hier erstaunlicherweise nur auf eine diagnostische und eine rekonstruktive Erklärungskompetenz. Das nötige Inhaltswissen über Lerngegenstände und Methoden bzw. Aufgaben weisen die AutorInnen dem Fachwissen zu. Sie vernachlässigen dabei, dass Fachdidaktik nicht bloß eine Wissenschaft der Rekonstruktion und Beurteilung von Unterricht, Lehrer- und Schülerhandeln und ihren Alltagstheorien ist, sondern einen eigenständigen inhaltlichen und methodischen Zugang zum fachlichen Wissen herstellt (vgl. auch Vollmer 2007). Beide Lehrerkompetenz-Modelle bleiben also lückenhaft. Die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) hat 2005 ein in seiner Verdichtung vollständiges Modell fachdidaktischer Kompetenzbereiche entwickelt:

Fachdidaktische Kompetenzbereiche (GFD 2005, Vollmer 2007)

1. *Theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion*
 - 1.1 Fähigkeit, fachdidaktische Theorien und Konzeptionen zu rezipieren, zu reflektieren und auf schulische und außerschulische Praxisfelder zu beziehen.
 - 1.2 Fähigkeit, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Theorien und Konzeptionen auf fachdidaktische Konzepte zu beziehen
2. *Fachbezogenes Unterrichten*
 - 2.1 Fähigkeit, Fachunterricht in unterschiedlicher Breite und Tiefe begründet zu planen.
 - 2.2 Fähigkeit, Fachunterricht adressatenorientiert zu gestalten.
3. *Fachbezogenes Diagnostizieren und Beurteilen*
 - 3.1 Fähigkeit, Modelle und Kriterien der Lernstandserhebung sowie der Beurteilung auf fachliches Lernen zu beziehen.
 - 3.2 Fähigkeit, die eigenen fachlichen Lernprozesse sowie die eigenen Lehrerfahrungen zu analysieren und zu beurteilen.
4. *Fachbezogene Kommunikation*
 - 4.1 Fähigkeit, fachliche und fachübergreifende Themen zu kommunizieren.
 - 4.2 Fähigkeit zur Analyse von Kommunikationsprozessen im Unterricht und zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Öffentlichkeit
5. *Entwicklung und Evaluation*
 - 5.1 Fähigkeit, fachdidaktische Forschung zu rezipieren und an Forschungsvorhaben mitzuwirken.
 - 5.2 Fähigkeit, an der Weiterentwicklung von Unterricht, Curricula und Schule mitzuwirken.

Vor dem Hintergrund dieser fünf Kompetenzbereiche werden die charakteristischen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur us-amerikanischen Lehrerausbildung deutlich. Die „Program Standards for the Initial Preparation of Social Studies Teachers“ zeigen die stärkere Trennung zwischen fachlichen Basiskonzepten (Thematic und Disciplinary Standards) aus den Bereichen Geschichte, Geografie, Politik, Wirtschaft und Psychologie auf der einen und pädagogischen Standards auf der anderen. Beide Standard-Arten enthalten Anschlussstellen für fachdidaktisches Denken, die sich in den abschließenden Evaluationsratschlägen für die Sozialkundelehrerausbildung andeuten:

Program Standards for the Initial Preparation of Social Studies Teachers – Advice for Preparation of Program Reports (NCSS 2004, 60ff.)

Advice for Internal and External Test Evidence

Candidates demonstrate through course-based and external assessments that they possess the knowledge and skills necessary to teach the standard.

Performance Evidence – Planning and Teaching

Candidates demonstrate that they possess the knowledge, skills and dispositions to create meaningful classroom experiences, to teach the content and skills appropriate to this standard utilizing active learning and technology appropriate to the needs of the learners, and to assess and analyze student learning stemming from the classroom experience.

Performance Evidence – Candidate Effects on P-12

Student Learning

Candidates demonstrate that they are able to create and utilize appropriate assessments to diagnose student achievement and to monitor pupil progress.

Pedagogical Evidence

Candidates are provided the opportunity to learn content and skills dealing specifically with the nature of the social studies and with ideas, strategies, and techniques for teaching social studies in a social studies methods course that is taught by qualified social studies faculty.

Gemeinsam ist also beiden Ausbildungskulturen die Orientierung an exemplarischem Fachwissen (Basiskonzepte), Planungs- und Umsetzungswissen sowie Diagnosewissen. Die eigenständige und explizite Rolle einer fachdidaktischen Theorie- und Reflexionsebene fehlt im NCSS-Programm, mangels einer entsprechenden Theorietradition. Allerdings lassen sich zum einen manchen Formulierungen der Basiskonzepte fachdidaktische Prinzipien zuordnen (zum Beispiel eine konstruktivistische Geschichtsdeutung oder ein erfahrungs-, werte- und konfliktorientiertes Politikbild). Zum anderen weist der Methodenbegriff der pädagogischen Standards konstitutive Züge auf: LehramtskandidatInnen sollen befähigt werden, „to select, integrate, and translate the content and methods of investigation of history and the social science disciplines for use in social studies instruction“ (NCSS 2004, 54). Sie sollen also nicht bloß eine pädagogisch-allgemeindidaktische „teaching technology“ beherrschen, sondern ebenso die Methoden, die das Fach konstituieren, angemessen auf den Unterricht zuschneiden können.

Der bisher einzige deutsche hochschuldidaktische Entwurf für die Politiklehrausbildung demonstriert die besondere Rolle politikdidaktischer Schulen und ihrer Prinzipien sowie domänenspezifischer Methoden (Reinhardt 2004):

1. *Handlungsziel der Politikdidaktik:* Förderung angemessener Bürgerrollen in den demokratischen Teilsystemen Gesellschaft, Wirtschaft und Politik; Unterstützung der Perspektivenübernahme, der Konfliktfähigkeit, der (propädeutischen) sozialwissenschaftlichen Analyse, des politischen Urteilens und der Partizipation.
2. *Handlungsziel der politikdidaktischen Lehrerausbildung:* Förderung eines professionellen Habitus als Fähigkeit, Jugendliche von der sozialen Mikrowelt in die institutionelle und sozialwissenschaftliche Makrowelt zu begleiten.
3. *Inhalte der Politiklehrausbildung:*
 - a) Fachdidaktische Prinzipien und Konzeptionen (nach Walter Gagel); Zusammenspiel von normativem Wissen (Werte und Überzeugungen), sozialwissenschaftlichem Wissen, Alltagswissen sowie

Berufswissen der Lehrenden (Modell der Wissensformen nach Tilman Grammes, s.u.);

- b) Analyse- und Planung von Unterricht mithilfe interdependenter Strukturmomente (Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Bedingungsanalyse);
- c) methodische Strukturierung nach den drei Handlungsmodi reflexives (z.B. Konfliktanalyse), simulatives (z.B. Planspiel) und reales Handeln (z.B. Projekt).
4. *Methodik der Politiklehrausbildung:* Verschränkung aus theoretischen und praktischen Anteilen schon im Grundstudium; fallorientiertes Einüben des Politiklehrerhabitus anhand exemplarischer Fragestellungen (Geschlechterverhältnis, Kosovo-Konflikt usw.)

Meine Kompetenzskizze verknüpft den Entwurf Sibylle Reinhardts mit den fachdidaktischen Kompetenzen der GFD und verortet sie an den typischen politikdidaktischen Problemstellen des schulbezogenen didaktischen Dreiecks (vgl. Petrik 2007, 80ff.). Die vier Kompetenzbereiche, die ich leicht abweichend von denen der GFD unterscheide, folgen der Forderung, Standardisierungen an typischen Handlungssituationen des Lehrerberufs zu orientieren (vgl. Oser 2003; Oelkers 2003). Solche fachdidaktischen Handlungen, die auf problemhaltige Anforderungen des Faches reagieren, sind im Kern: den Gegenstand *analysieren*, Unterricht *inszenieren*, Bedeutung im Unterricht *aushandeln* sowie Lernprozesse und Unterrichtsqualität *diagnostizieren*:

1. *Didaktische Analysekompetenz* (theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion)
2. *Didaktische Inszenierungskompetenz* (fachbezogenes Unterrichten)
3. *Didaktische Aushandlungskompetenz* (fachbezogene(s) Kommunikation & Unterrichten)
4. *Didaktische Diagnosekompetenz* (fachbezogenes Diagnostizieren, Beurteilen, Entwickeln und Evaluieren)

Diese vier Kompetenzen lassen sich folgendermaßen in das didaktische Dreieck integrieren, das hier, wie gesagt, *schuldidaktisch* ausgefüllt ist:

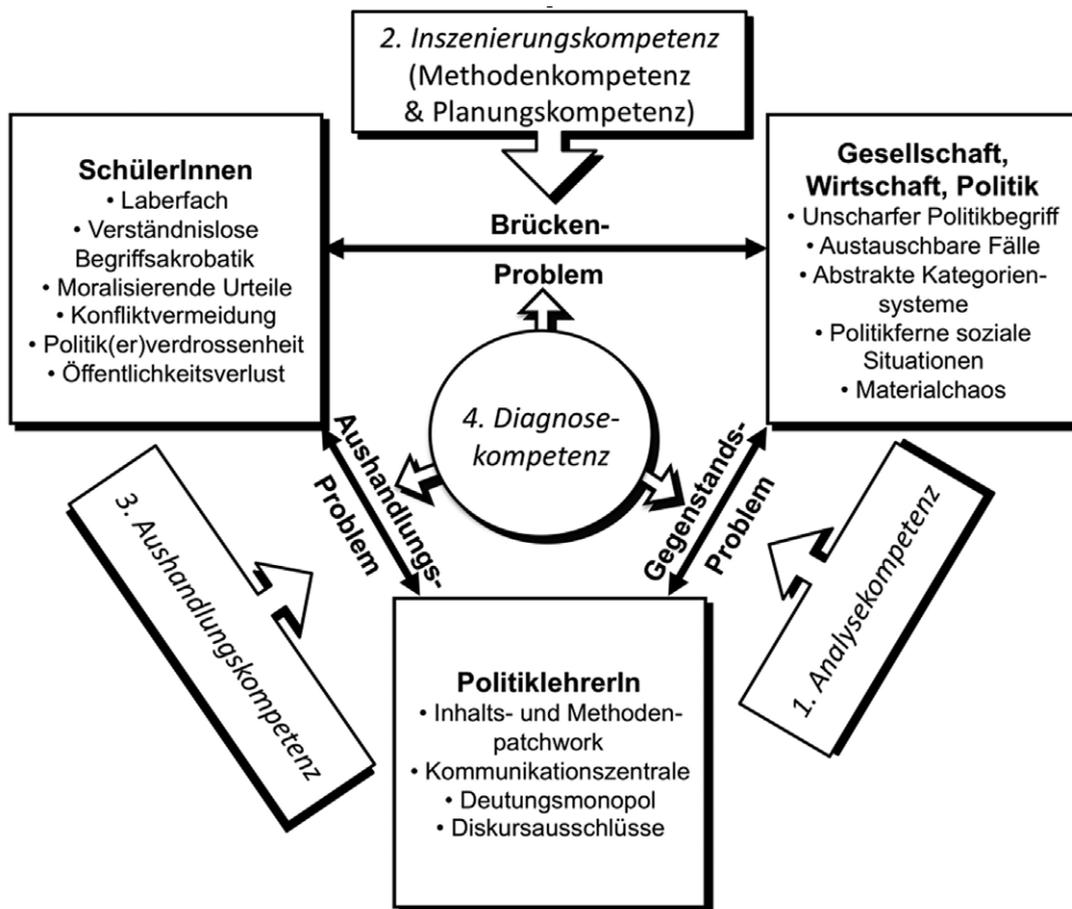


Abb. 5: Politikdidaktische Problemstellen und Lehrer-Kompetenzen

Der „unscharfe Ort des Politischen“ (Beck) hindert die Politikdidaktik bisher daran, einen gemeinsamen Politikbegriff zu formulieren und entsprechende Analysewerkzeuge zu standardisieren, die aus der Vergänglichkeit des Politischen Bleibendes herauschälen können. Das schulische Gegenstandsproblem bezeichnet die daraus resultierende doppelte Schwierigkeit von LehrerInnen, einen exemplarischen, potenziell bildsamen (alltags-)politischen Konflikt bzw. ein sozialwissenschaftliches Problem auszuwählen und den jeweiligen kontroversen Gehalt (zunächst zur Vorbereitung, dann mit den SchülerInnen zusammen) herauszuarbeiten und zu bewerten. Das Gegenstandsproblem verlangt nach einer theoriegeleiteten Analysekompetenz (1).

Das schulische Brückenproblem kennzeichnet die methodische Schwierigkeit von LehrerInnen, im Unterricht eine 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 kritische Prüfung und Entfaltung mithilfe wissenschaftlicher Kategorien und Methoden ermöglicht. Das Brückenproblem verlangt nach einer didaktischen Inszenierungskompetenz (2), die sich

nochmals in eine Methoden- und eine Planungskompetenz unterteilen lässt.

Das schulische Aushandlungsproblem schließlich umfasst das Ensemble der Kontaktschwierigkeiten zum politischen Gegenstand, die in der direkten Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und der SchülerInnen untereinander erzeugt werden. Das Aushandlungsproblem verlangt nach einer Aushandlungskompetenz, die die vorherrschende Tendenz zu „Diskursausschlüssen“ ablösen hilft (3).

Schließlich verlangt der auszubildende forschende Habitus eine Diagnosekompetenz (4), die LehrerInnen ermöglicht, mit wissenschaftlichen Methoden und Befunden das Unterrichtsgeschehen auf der Gegenstands-, Methoden- und Aushandlungsebene zu evaluieren und zu bewerten (vgl. auch Kuhn 2004). Die Fähigkeit, die eigene Fachdidaktik forschend mitzuentwickeln, halte ich im Gegensatz zur GFD nicht für eine Lehrerkompetenz, die folglich alle LehrerInnen erwerben müssten oder auch nur könnten: Es handelt sich hier um eine wissenschaftliche Kompetenz, die immer nur einige wenige neben dem Lehrerberuf weiterentwickeln können, um dann wiederum als wissenschaftlicher Nachwuchs zur Verfügung stehen.

Ich stelle die vier Kompetenzbereiche noch einmal ausführlich dar und umreißte damit zugleich auch mei-

nen Vorschlag für ein politikdidaktisches Kerncurriculum:

1. *Didaktische Analysekompetenz* (theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion)

Fähigkeit, politikdidaktische Konzeptionen und ihre sozialwissenschaftlichen 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.

- Kenntnis zentraler fachdidaktischer Schulen und Prinzipien: Problemorientierung, Kategoriale Konfliktorientierung, Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Zukunftsorientierung, Moralische Urteilsbildung, Kommunikativ-konstruktivistische bzw. Wissensformen-Orientierung, Genetische Orientierung, Demokratiepädagogische Orientierung usw. inklusive ihrer didaktischen UrheberInnen und ProtagonistInnen.
- Kenntnis des Beutelsbacher Konsens' sowie zentraler fachdidaktischer Kontroversen, z.B. zwischen Demokratiepädagogik und kategorialer Politikdidaktik oder zwischen konkurrierenden Kompetenzmodellen.
- Kenntnis der verschiedenen Bürgermodelle (z.B. Aktiv-, Interventions-, Informiert zuschauende und desinteressiert-passive BürgerIn) sowie der anzustrebenden politisch-demokratischen Kompetenzen: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, Analysefähigkeit, Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Methodenkompetenz. Kenntnis, dass Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit und Methodenkompetenz als eigenständige politische Kompetenzen umstritten sind.
- Kenntnis zentraler Inhalte und Strukturen der politologischen, soziologischen, ökonomischen und rechtswissenschaftlichen Grundlagen des Schulfachs Politik sowie der bildungswissenschaftlichen (pädagogischen und psychologischen) und politikdidaktisch erforschten Grundlagen des politischen Lernens (v.a. Kognitivismus, Konzeptwechseltheorie und Konstruktivismus).

2. *Didaktische Inszenierungskompetenz* (fachbezogenes Unterrichten)

Fähigkeit, politikdidaktische Methoden, ihre sozialwissenschaftlichen 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.

- **Methodenkompetenz:** Kenntnis sozialwissenschaftlicher Grundlagen, Einsatzmöglichkeiten, Phasen, unterschiedlicher Wirkungsweisen und Schwierigkeiten sowie von Praxisbeispielen der zentralen

Makro-Methoden wie Planspiel, Zukunftswerkstatt, Dilemma-Methode, Projekt, Szenariotechnik, Konfliktanalyse, Fall-Studie (institutioneller Fall), Fall- bzw. Situationsanalyse (lebensweltlicher Fall), genetische Lehrstücke und Rollenspiel sowie Mikro-Methoden bzw. Verfahren wie Pro-Kontra-Debatte, Talkshow, Podiumsdiskussion, Streitgespräch, WebQuest u.a. Kenntnis guter und erprobter Unterrichtsmodelle und Lehrstücke („Best-Practice“), Einrichtung eines eigenen „Fundus“.

- **Planungskompetenz:** Fähigkeit zur wissenschaftlich begründeten Planung einzelner Unterrichtsstunden und ganzer Unterrichtseinheiten: Anzustrebende Lernziele und Kompetenzen, gegenstandsbezogenes Vorwissen und Alltagsverständnis der SchülerInnen sowie mögliche Fehlkonzeptionen, exemplarische Auswahl und didaktische Strukturierung des Gegenstands, Wahl der angemessenen Methode(n) und Medien, Reflexion alternativer Planungsmöglichkeiten sowie der angemessenen Lehrerrolle.
- 3. *Didaktische Aushandlungskompetenz* (fachbezogene Kommunikation & fachbezogenes Unterrichten)
Fähigkeit, Lehrer- und Schülerperspektiven sowie -interessen kommunikativ und konstruktiv auszuhandeln, ohne dabei die didaktische Zielstellung und die Lernbedürfnisse der Lernenden zu vernachlässigen.
 - Fähigkeit, die eigene Unterrichtsplanung methodisch phasengerecht und zugleich flexibel mit Blick auf die aktuelle Lernsituation umzusetzen und gegebenenfalls anzupassen
 - Fähigkeiten, SchülerInnen methodisch zur aktiven Teilnahme und zur intensiven Beschäftigung mit dem Gegenstand anzuregen
 - Fähigkeit, im Unterrichtsgespräch angemessen, zum Denken motivierend auf vorwissenschaftliche, eigenwillige und sprachlich schwer zugängliche Beiträge sowie auf inhaltliche Kontroversen zu reagieren, ohne SchülerInnen zu entmutigen und zum Verstummen zu bringen
 - Fähigkeit Diskussionen anzuregen, Anleitung und Ermutigung zur konstruktiv-kontroversen Auseinandersetzung der SchülerInnen untereinander
- 4. *Didaktische Diagnosekompetenz* (fachbezogenes Diagnostizieren, Beurteilen, Evaluieren und Entwickeln)

Fähigkeit, Schüleräußerungen, Schülerleistungen, Aushandlungsprozesse im Unterricht sowie das eigene Lehrerhandeln und ferner die Politikdidaktik als Wissenschaft kriteriengeleitet zu beschreiben und zu bewerten.

- **Kenntnis und Anwendung von Studien zur politischen Sozialisation,** zu politischem Lernen und Lehr-Lern-Problemen in der Schule, sowie von Modellen politischer Deutungsmuster, Sinnbildungstypen, Politisierungstypen und Fehlkonzeptionen zur inhaltlichen Beurteilung von schriftlichen und mündlichen Schüleräußerungen

- Kenntnis und Anwendung lern- und kognitionspsychologischer Modelle zum Lernen, z.B. Konzeptwechseltheorien sowie von Modellen zur Stufung politischen Lernens und zur Graduierung von Kompetenzmodellen (z.B. Pisa-Modell oder Kohlberg-Stufenschema)
- Kenntnis und Anwendung von Verfahren zur Lernprozessanalyse (z.B. fachdidaktischer hermeneutischer Dreischritt, Inhaltsanalyse, dokumentarische oder objektiv-hermeneutische Turn-by-turn-Analyse, Argumentationsanalyse, quantitative Kodierung, Concept maps)
- Kenntnis und Anwendung zentraler bildungswissenschaftlicher und ggf. politikdidaktischer Befunde zur Lehrer-Schüler-Interaktion, zur Lehrerrolle, zum Lehrer-Selbstverständnis und zum Schulsystem
- (Fähigkeit, an politikdidaktischer Forschung mitzuwirken)

Mit welchen hochschuldidaktischen Methoden lassen sich nun diese vier Kompetenzen sinnvoll fördern?

4. Methodische Vorschläge für die Politiklehrausbildung: Fallorientierte Zugänge

Die fallorientierte Lehrerbildung kann als „Erbe der reformpädagogischen Lehrerbildung“ (Kolbe 2004, 227f.) gelten, weil sie einen „mittleren Weg“ zwischen Didaktik als bloße Theorie und Didaktik als Theorie-Praxisvermittlung eröffnet (vgl. Helsper 2000a). An einem exemplarischen, begrenzten Ausschnitt aus der didaktischen Praxis oder aus nicht-schulischen Lernprozessen werden zentrale didaktische Prinzipien, Inhalte und Methoden erschlossen. Die Arbeit mit case studies gilt auch in der us-amerikanischen Lehrerbildung (neben Portfolios, Forschungsseminaren u.ä.) als erfolgreiche Strategie für einen fruchtbaren didaktischen Konzeptwechsel von LehramtskandidatInnen (vgl. Cochran-Smith & Zeichner 2005).

Der „Wissensrelationierer“ Frank-Olaf Radtke (1996, 254) sieht jedoch die Möglichkeiten der universitären Lehre auf „Wissen“ beschränkt und weist „Können“ ausschließlich der schulischen Praxis zu. Er erkennt dabei, dass Universität bereits Praxis sein kann und dieses Potenzial ausbauen sollte. Aus strukturtheoretischer Perspektive erzeugt eine methodisch vielfältig inszenierte Fallarbeit durchaus innere Vorstellungsbilder, die in der späteren Schulpraxis als implizites Wissen fungieren können. Fallarbeit birgt die Chance einer „gedankenexperimentellen Simulation von Erfahrungskrisen“ (Reh/Schelle 2004, 209).

Die Frage ist, welche Art von Fällen wir wann und wie behandeln und welche Lehrerkompetenzen wir damit fördern wollen. Analog dem Modell der Wissensformen können wir drei Arten von Fällen unterscheiden:

1. Biografische Fälle, die sich mit der Entwicklung von fachlichen wie didaktischen Alltagstheorien, Bildungsgängen und Professionalisierungsprozessen beschäftigen und die Selbstreflexion der StudentInnen anregen.

2. Institutionelle Fälle, die Handlungsszenen aus dem Schulalltag dokumentieren. Dazu gehören auch schulerprobte Unterrichtsmodelle.
 3. Sozialwissenschaftliche Fälle, die die historische oder logische Genese und den Sinn politikdidaktischer Konzeptionen exemplarisch verdeutlichen.
- Jeder Fall soll ein exemplarischer Zugang zu theoretischem Wissen und damit zur Kompetenzbildung sein. Auch hier sind drei Variationen denkbar (vgl. ähnlich Beck/Stelmaszyk 2004, 215):

1. *Deduktiver Zugang*: Der Theoriezusammenhang wird zuvor erarbeitet, dann am Fall identifiziert und konkretisiert; Gefahr: eine zu schnelle und oberflächliche Subsumption des Falles.
2. *Induktiver Zugang*: Der Fall regt zu eigener Theoriebildung an, Theorie wird generiert und gegebenenfalls mit bestehender Theorie abgeglichen. Anspruchsvoll.
3. *Konstruktivistisch-produktiver Zugang*: Der Fall wird analog zur Brecht'schen Lehrstückpraxis als variable Handlungssituation gesehen und mehrfach variierend mit verteilten Rollen durchgespielt, um Handlungsalternativen zu erarbeiten und zu reflektieren.

Welchen Stellenwert hat die Fallorientierung im Rahmen der universitären politikdidaktischen Ausbildung? Können die angestrebten Kompetenzen in eine lerndramaturgisch sinnvolle Reihenfolge gebracht werden? Ich gehe dabei von der minimalen Versorgung aus, mit der viele Fachdidaktiken auskommen müssen:

1. ein Basismodul mit Vorlesung,
2. ein Planungsmodul mit schulpraktischer Übung und
3. ein Aufbaumodul mit Vorlesung.

Ob sich diese drei Module in den Rahmen eines Bachelorstudiengangs integrieren oder das Aufbaumodul bzw. beide Module Bestandteil eines Masterstudienganges sind, sei hintenan gestellt. Für entscheidend halte ich die Reihenfolge theoretische Einführung – reflektierte Unterrichtspraxis – theoretische Vertiefung. Nach welchen Kriterien sollten wir nun Grund- und Aufbauwissen unterscheiden? Ich schlage vor, dies nach Kompetenzanforderungen zu tun: Die Diagnosekompetenz kann meines Erachtens erst im Aufbaumodul erworben werden, wenn der Gegenstand der Diagnose theoretisch und praktisch erschlossen ist. Verlangen wir bereits im Grundstudium Lernprozessanalysen, so verdoppeln wir den theoretischen Anspruch: Zur didaktischen Theorie und ihrer Anwendung auf konkrete Unterrichtsgegenstände gesellt sich Lernpsychologie und Hermeneutik. Die Analysekompetenz sollte also den Anfang machen, noch vor eigenen studentischen Planungsversuchen, deren Werkzeuge auch erst erarbeitet werden müssen. In meiner Hamburg Dozentenzeit habe ich die Erfahrung gemacht, dass StudentIn-

nen mit eigenen Planungen überfordert sind, solange sie nicht über fertige Unterrichtsmodelle Beispiele guten und schlechten Unterrichts kennen gelernt haben. Zumal wir ja damit rechnen müssen, dass die didaktischen Vorstellungen vieler StudentInnen einseitige eigene Unterrichtserfahrungen reproduzieren. Darüber hinaus zeigen Hausarbeiten und Praktikumsberichte immer wieder, dass Analysekompetenz und Inszenierungskompetenz eng zusammenhängen: Wer die eine unzureichend erwirbt, bekommt auch mit der anderen Schwierigkeiten. Den selbstreflexiven Anteil der Diagnosekompetenz sehe ich als permanente Dimension eines jeden Moduls an, die jeweils am Seminaregegenstand einzufordern ist. Dabei sollte jedoch darauf geachtet werden, das Seminar nicht zu überfrachten (vgl. Helsper 2000b).

4.1 Basismodul: Analyse- und Methodenkompetenz in Lehrkunstwerkstätten

Der klassische (und sinnvolle) Zugang zu didaktischen Konzeptionen erfolgt über vergleichende Lektüre von Spranger, Wilhelm, Giesecke, Schmiederer, Sutor, Hilligen u.a. Zur Anbahnung einer vertieften Auseinandersetzung mit Theorien wähle ich einen induktiven, individualgenetischen Zugang: Zentrale Methoden, die wiederum zu möglichst schulerprobten Unterrichtsmodellen ausgestaltet sind („Modellfälle“), werden durchgespielt, um die ihnen zugrundeliegenden didaktischen Prinzipien wie beispielsweise Hilligens Problem-, Gieseckes Konflikt-, Wilhelms und Schmiederers Lebenswelt- oder Sprangers genetische Orientierung erfahrungsgesättigt zu erschließen. Durchspielen erfolgt analog zur Lehrkunstdidaktik (Berg/Schulze 1995) bzw. zur Brecht'schen Lehrstückmethodik: Eine „LehrerIn“, die zumindest einige Sitzungen lang mit der SeminarleiterIn identisch sein sollte, gibt den Studierenden exemplarische Aufgaben und Handlungsimpulse aus dem gewählten Unterrichtsmodell, das den zu bearbeitenden Fall darstellt. Diese werden gelöst, um dann in der Auswertungsphase nicht nur die inhaltliche Lösung, sondern auch die didaktischen Konstruktionsprinzipien und Strukturmomente herauszuarbeiten und das Modell ggf. zu optimieren. Studentische Lehrkunstwerkstätten unterscheiden sich damit von den kollegialen Lehrkunstwerkstätten der Lehrkunstdidaktik, in denen LehrerInnen Lehrstücke verschiedener Fächer im Selbstversuch weiterentwickeln.

Aus Zeitgründen werden, ähnlich wie beim Microteaching, das jedoch stärker auf ein Training der Lehrerrolle abzielt, nur bestimmte Passagen in Echtzeit simuliert, während andere im Zeitraffer, narrativ oder per (Film)Dokumentation eingebracht werden. Selbst komplexe Methoden, die eigentlich ein Blockseminar oder mehrere Seminarsitzungen erfordern, lassen sich verdichtet in eine Seminarsitzung integrieren: So haben wir das Planspiel zur Osterweiterung der Euro-

päischen Union auf eine zentrale Verhandlung im Ministerrat konzentriert oder in einer Zukunftswerkstatt zur Zukunft der Politiklehrausbildung jede Phase angespielt, jedoch z.B. die theaterpädagogischen Anteile auf Konzeptbesprechungen beschränkt. Diese Verkürzungen sind jedoch nur dann gerechtfertigt, wenn im Seminar komplexe methodische Anteile des verkürzten Unterrichtsmodells (Rollenspiel, Debatte etc.) am Beispiel anderer Unterrichtsmodelle trainiert und reflektiert werden.

Die begleitende oder anschließende konzeptionelle Arbeit lässt sich historisch-genetisch initiieren, um historische und biografische Auslöser durchschlagender politikdidaktischer Konzeptionen exemplarisch zu verdeutlichen: z.B. Herman Gieseckes kategoriale Konfliktanalyse-Experimente in der Jugendbildungsstätte (Spiegel-Affäre), Wolfgang Hilligens Amerikafahrten als Impuls für eine kognitiv-lernpsychologische Wende, Robert Jungks Experimente mit ArbeiterInnen als Urform der Zukunftsdidaktik oder die Freundschaft zwischen Martin Wagenschein und Eduard Spranger als Inspiration für eine genetische Politikdidaktik.

Die studentische Lehrkunstwerkstatt hat durchaus Ähnlichkeit mit dem „Konzept der alten Meister-Lehre“; Bommes, Dewe und Radtke (1996, 240) nennen sie daher zu Recht als einen Ausweg aus dem Theorie-Praxis-Problem. Von ungenauer Kenntnis dieses Vorgehens zeugt jedoch ihre Bewertung, damit sei ein „konsequenter Rückzug aus der wissenschaftlichen Lehrerausbildung“ verbunden. Vielmehr zeichnet sich die Lehrkunstwerkstatt durch ein mäeutisches Vorgehen aus, wie es auch in der Professionsforschung gefordert wird (vgl. Oevermann 1996). Der zunächst „mimetische Nachvollzug einer äußeren Formgebung“ bzw. eines „Algorithmus“ (Wildt 2007, 171), bei dem die StudentInnen (zunächst) wieder in die Schülerrolle schlüpfen, provoziert drei Arten von Konzeptwechsel:

1. Erstens, wie StudentInnen oft in Auswertungen feststellen, lernen sie sich einen politischen Gegenstand methodisch zu erarbeiten und fachwissenschaftliche Lücken zu entdecken.
2. Zweitens können sie sich so später besser in die Lernerperspektive hineinversetzen.
3. Drittens werden sie mit ihren didaktischen Alltags-theorien konfrontiert, indem sie methodische Gegen-erfahrungen zu ihrer eigenen Schulzeit durchleben.

Ich steige in das Basismodul häufig mit einem ein- oder zweitägigen Blockseminar zum Lehrstück Dorfgründung ein (vgl. Petrik 2007a; 2009b). Es handelt sich hierbei um die interaktiv und institutionell ausgebaute Version einer Inselgeschichte, wie sie Adelson (1971) als Impuls für seine berühmte Studie zu den politischen Vorstellungen Jugendlicher verwendet. Dieses Setting gilt auch in der heutigen us-amerikanischen Politiklehrausbildung „as a model for understanding young people's thinking about social and political concepts“ (vgl. Avery 2003a). Die Lerngruppe (hier also das

Seminar) simuliert die Besiedelung eines leerstehenden Bergdorfes, um eigene politische Grundwerte zu entdecken, diese argumentativ und ideengeschichtlich auszubauen, zunehmend demokratisch auszuhandeln und schließlich auf aktuelle politische Fälle übertragen zu lernen. Zum einen führt das Lehrstück mit dem Basiskonzept „politische Grundorientierungen“ in das Phänomen des Politischen ein. Die StudentInnen lernen die Dialektik aus Verfahrenskonsens und Ideenstreit nachzuvollziehen und eine Idealtypik aus elementaren Macht- und Rechtsvorstellungen aufzubauen. Zum anderen vereint die umfangreiche didaktische Anlage des Lehrstücks zahlreiche politikdidaktische Methoden und Verfahren in einem Exempel: Simulation, genetische Theorie-Erschließung, Phantasiereise, Pro-Kontra-Debatte und Argumentation, Umgang mit sozialwissenschaftlichen Texten und Modellen, szenische Interpretation und Rollenspiel, Talkshow im Fishbowl-Format, kategoriale Konflikt-Analyse.

Diese Arbeit mit Unterrichtsmethoden darf nicht mit dem „Hokuspokus“ reiner Methodentrainings (Gruschka 2002, 364 über Klippert) verwechselt werden. Hinter ihr steckt vielmehr der konstitutive Methodenbegriff, den Diesterweg 1848 in die Didaktik eingeführt hat: Die Lehrform soll dem zu erarbeitenden Gegenstand entsprechen, soll den Gegenstand konstituieren bzw. konstruieren. Die Politikdidaktik hat es mit den „Methoden der Demokratie“ zu tun (vgl.

Grammes 2005), also denjenigen Methoden, die gesellschaftliches Wissen generieren. Einen überzeugenden Fundus der zentralen Makro- und Mikromethoden bzw. Verfahren hat Sibylle Reinhardt (2007) in ihrer Didaktik zusammengestellt und jeweils mit zugrundeliegenden didaktischen Prinzipien, Konzepten und politikdidaktischen KlassikerInnen verknüpft: Beispielsweise das Prinzip der Problemorientierung mit der Methode Problemstudie und Hilligens didaktischem Ansatz, die Konfliktorientierung mit der Konfliktanalyse und Gieseckes Didaktik usw. Mit Dagmar Richter zusammen hat Sibylle Reinhardt diesen Fundus zusätzlich von anderen PolitikdidaktikerInnen darstellen lassen (Reinhardt/Richter 2007). Angesichts teilweise abweichender Definitionen werden Methoden-Kontroversen sichtbar: Zum Beispiel zur Frage der Abgrenzung von Fallstudie und Fallanalyse oder zur Frage, ob Planspiele dem Prinzip Zukunftsorientierung zuzuordnen sind, wie Sibylle Reinhardt das tut, oder der Konfliktorientierung, wie ich es vorschlage (s.u.).

Dass es sich hier um einen echten Fundus handelt, den jede PolitiklehrerIn im Sinne eines Mindeststandards kennen und anwenden können sollte (Methodenkompetenz), wird deutlich, wenn man die Methoden in das Modell der Wissensformen einordnet. Dabei zeigt sich, dass unser Methodencurriculum den Kosmos gesellschaftlichen Wissens umfassend und multiperspektivisch bearbeitet, durch reales, simulatives und

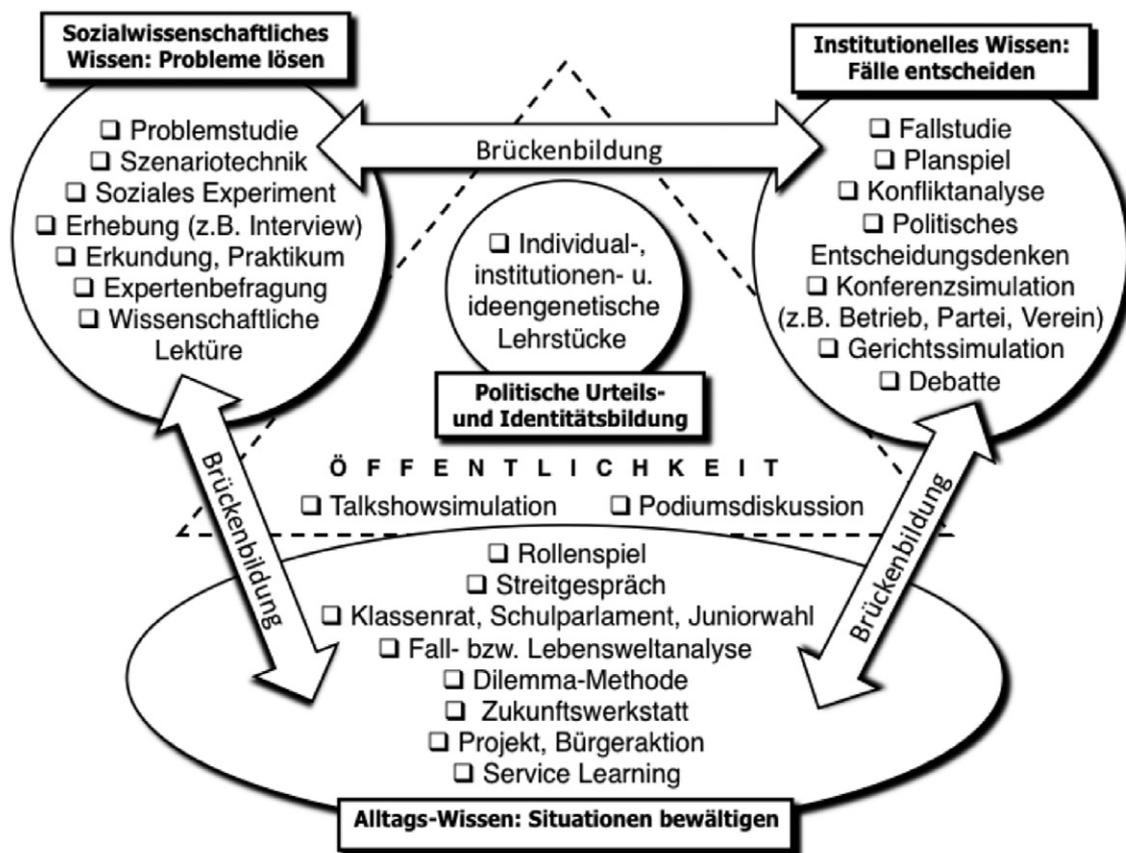


Abb. 6: Einbettung des Methodencurriculums in gesellschaftliche Handlungskontexte

reflexives Handeln in lebensweltlichen, institutionellen und sozialwissenschaftlichen Kontexten:

Die politikdidaktischen Methoden sind überwiegend transformierte sozialwissenschaftliche Methoden. Sie erschließen unterschiedliche Wissensformen und geben damit der Zukunfts-, Problem-, Konflikt-, Lebenswelt-, Werte- und demokratiepädagogischen Orientierung jeweils einen konkreten Ort, einen primären gesellschaftlichen Handlungskontext. Damit konkretisiert sich der komplementäre, arbeitsteilige Charakter politikdidaktischer Prinzipien. Das genetische Prinzip dagegen kann in allen drei Kontexten umgesetzt werden. Handlungsorientierung wiederum definiere ich nicht als eigenständiges methodenprägendes Prinzip, sondern als Überbegriff für reales, simulatives oder reflexives *Schülerhandeln* in Abgrenzung zu einem lehrerzentrierten Vorgehen. Demnach wären z.B. die Konfliktanalyse und die Fallstudie *institutionenbezogene* Methoden, die SchülerInnen überwiegend zu *reflexivem* Handeln auffordern, es sei denn, man integriert eine Konferenzsimulation o.ä. Demokratiepädagogische Projekte und Service Learning konzentrieren sich auf *reales* Handeln in der *Lebenswelt*.

Die Methoden lassen sich nach zwei Kriterien den Wissensformen zuordnen: Erstens, wenn sie in einem der Handlungskontexte *real angewendet* werden (wie das Streitgespräch oder der Klassenrat in der Lebenswelt) oder einen Handlungskontext *simulieren* (wie das Planspiel institutionelle Zusammenhänge oder die Talkshow die Medienöffentlichkeit). Zweitens können Methoden bestimmte Handlungskontexte *analytisch erschließen* (wie die Konfliktanalyse institutionelle bzw. institutionell relevante Konflikte oder Problemstudie und Szenariotechnik sozialwissenschaftlich-theoretische Perspektiven auf gesellschaftliche Probleme). Jede Methode bildet stets Brücken zu den anderen Handlungskontexten. Entscheidend für die primäre Zuordnung ist, ob die Methode zunächst auf eine lebensweltliche Situation, einen institutionellen Fall oder ein sozialwissenschaftliches Problem angewendet wird. Die **Brückenbildung** kann dann folgendermaßen erfolgen:

- Eine lebensweltliche Fallanalyse – wie in Sibylle Reinhardts klassischem Fall „Christian“ über einen Jugendlichen, der von zu Hause abhaut – kann und sollte durch die Behandlung der rechtlichen Rahmenbedingungen des Familienkonfliktes zum institutionellen Wissen (und damit zur Fallstudie) überleiten.
- Im sozialen Experiment oder per Problemstudie erarbeitetes sozialwissenschaftliches Wissen sollte auf seine institutionellen Umsetzungsmöglichkeiten und auf Folgen für privates Denken und Handeln geprüft werden.
- Die kategoriale Konflikt-Analyse nutzt bereits sozialwissenschaftliche Grundlagen zum Verständnis des institutionellen und gesellschaftlichen

politischen Handelns. Sie erlaubt darüber hinaus, Politikerhandeln gezielt mit abweichenden wissenschaftlichen Expertisen zu vergleichen (Beispiel Klimawandel) und Gründe dafür zu benennen.

- Genetische Lehrstücke arbeiten zwar häufig mit nahräumlich-personifizierten bzw. situativen Exempeln. Diese können jedoch potenziell in alle drei Wissensformen einführen: Als Exempel können z.B. auch WissenschaftlerInnen (wie Robert Jungk) oder in Institutionen Handelnde (systemkritische DDR-SchülerInnen 1988/89) dienen (vgl. Petrik 2007a, 261ff., 500).
- Talkshowsimulationen und Podiumsdiskussionen sind ebenfalls per se Brückenmethoden, weil sie der medialen Sphäre öffentlicher Vermittlung zwischen allen drei Wissensformen angehören.
- Service Learning (beispielsweise in einem Altersheim) regt genau dann zu politischem Denken an, wenn die gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen der erfahrbaren Pflegepraxis systematisch während und nach der Praxisphase im Unterricht reflektiert werden.
- Praktika habe ich als Form der teilnehmenden Beobachtung dem wissenschaftlichen Wissen zugeordnet, obwohl man sie in allen drei Handlungskontexten absolvieren kann.

Meiner Erfahrung nach erleichtert dieses Modell den Studierenden die Aufgabe, die Methoden auseinanderzuhalten und die jeweils zum Gegenstand passende auszuwählen. Folgende Missverständnisse bzw. Fehlkompetenzen sind typisch:

- Die sozialwissenschaftliche, auf „Wahrheit“ gerichtete Perspektive wird bei Unterrichtsanalysen oder -entwürfen weggelassen oder schlicht mit der institutionellen, auf „Macht“ gerichteten in eins gesetzt.
- Die Selbstdistanzierung von eigenem Alltagswissen mithilfe von sozialwissenschaftlichem Wissen fällt schwer.
- Die institutionelle Fallstudie („case study“) und die kategoriale Konfliktanalyse werden oft verwechselt mit der lebensweltlich basierten Fallanalyse. Die Fallanalyse sollte daher besser, analog zur entsprechenden soziologischen Methode, „Lebensweltanalyse“ (nach Alfred Schütz u.a.) genannt werden. Ob man sich Fällen, wie Gotthard Breit vorschlägt, auch aus der Binnenperspektive der AkteurInnen nähert oder, wie bei Sibylle Reinhardts Fall Christian, mit externen Analysekatégorien, ist zwar eine wichtige *methodische Binnenfrage*, jedoch kein hinreichendes Kriterium, um hier von zwei unterschiedlichen Methoden zu sprechen. Entscheidend für die Methodenabgrenzung bleibt die Einordnung des gewählten Falles als lebensweltlich, institutionell oder sozialwissenschaftlich.
- Rollenspiele, die persönliche, soziologische Rollen erschließen, werden verwechselt mit Konferenz-

und Planspielen, deren Rollen stets institutionelle Funktionsträger verkörpern.

- Die Zukunftswerkstatt wird als Simulation missverstanden, obwohl sie eine realpolitische Bürgermethode zur Entwicklung umsetzbarer Projekte ist. Eine Simulation bearbeitet zwar auch reale gesellschaftliche Probleme, jedoch an fiktiven Handlungsorten (Parlament, Familie, Dorf...) und häufig auch mittels Übernahme fremder Rollen. Falls die Realisierungsphase der Zukunftswerkstatt schulbedingt nicht in real umgesetzte Projekte münden kann, so handelt es sich bei den zuvor entwickelten Kritiken, Utopien und Realisierungsvorstellungen dennoch um Vorstellungen *der SchülerInnen* zur *gesellschaftlichen* Problemen, von denen sie selbst *betroffen* sind. Treffen diese Kriterien nicht zu, dann ist man methodisch eher beim Planspiel oder bei der Szenariotechnik.
- Streitgespräche als künstlich auf Wettbewerbseffekte zugeschnittene Form des alltagspolitischen Streits werden gern mit Debatten verwechselt, die einer institutionellen Logik per Geschäftsordnung folgen.
- Der Unterschied zwischen einer *Position* als geistiges Phänomen (beim Streitgespräch) und einer situativ eingebundenen, untrennbar mit Emotionen verbundenen *Rolle* (beim Rollenspiel) wird verwischt und nicht als entscheidender Faktor zur Entscheidung für eine der beiden Methoden gesehen.
- Die Dilemma-Methode wird nicht primär als konkreter, situativ eingebetteter und damit personen- gebundener (individueller oder kollektiver) Entscheidungskonflikt (Abtreibung, Wehrpflicht etc.) behandelt, sondern vorschnell und abstrakt auf interpersonale Konflikte zwischen Parteien oder gar Staaten übertragen. Der abschließende Transfer sollte allerdings die politischen Rahmenbedingungen des personalen Dilemmas fokussieren (z.B. Heinz-Dilemma und Gesundheitssystem).

Die geschilderten studentischen Lernprobleme verkörpern mehr als pure Begriffsstreitigkeiten. Es geht nicht darum, ob ein bestimmter Umgang mit Fällen nun „Analyse“ oder „Studie“ *genannt* wird. Vielmehr geht es um die Fähigkeit, Fälle inhaltlich zu differenzieren und demzufolge deren methodische Erschließung angemessen gestalten und auswerten zu können. An einer sinnvollen sozialwissenschaftlichen Einbettung und Modellierung von Methoden mangelt es meiner Erfahrung nach in Lehrerbildung und Schulpraxis gleichermaßen.

Dieses Methodencurriculum, seine sozialwissenschaftlichen Grundlagen inklusive der zugehörigen didaktischen Prinzipien, Konzeptionen und Klassiker sind Bestandteil der seminarbegleitenden Vorlesung.

4.2 Selbstreflexion und Schulpraktikum

Selbstreflexion als Mittel zum Abbau des „Klappt nicht“-Phänomens und zu höherer Selbstwirksamkeit in der Praxis kann durch biografisches Material an-

geregt werden (vgl. den Beitrag von Anja Besand in dieser Ausgabe u. Helsper 2000b): Das können mitgebrachte Gegenstände sein, die den als SchülerIn erlebten Politikunterricht symbolisch repräsentieren oder zur Identifikation und Abgrenzung einladende Lerner- und Lehrertypologien (vgl. Gruschka 2002, 24ff.), bis hin zu Bildungsgangstudien über SchülerInnen und LehrerInnen. Ich verwende als Seminar-Einstieg – nach einer Meta-Plan-Kartenabfrage zu den je individuellen Berufswahlmotiven – die Lehrertypen, die Peter Henkenborg (2006, vgl. auch 2008) empirisch in Hessen und Sachsen ermittelt hat. Sie verkörpern exemplarisch politikdidaktische Grundhaltungen: Missionierung, Moderation, Politisierung (lebensweltlicher Interessen), Handlungsorientierung, Werteorientierung, Wissensorientierung, kritische Urteilsbildung, in Ansätzen auch Konfliktorientierung und lassen spezifisch ost- oder westdeutsche Perspektiven durchscheinen. Ich lasse die Typenbezeichnungen weg und nehme Originalzitate der von mir ausgewählten sieben Typen, die dann von den StudentInnen individuell mit Kategorien versehen und in ein Ranking gebracht werden. Die Auswertung dieser Bewertung soll a) erlebte Lehrertypen im eigenen Politikunterricht kritisch in Erinnerung rufen und b) eigene implizite politikdidaktische Vorstellungen bewusst machen.

Im anschließenden Schulpraktikum sollen die im Basismodul erspielten und studierten Analyse- und Methodenkompetenzen in eigene Planungen und Unterrichtsversuche umgesetzt werden. In Halle werden daraus nicht selten später Examensarbeiten. (Mangels Praktikumszeit kann im Notfall simulativ im Microteaching gearbeitet werden). Sabine Stein (2007) hat ein überzeugendes Praktikumskonzept erprobt, das wir in Halle noch nicht umsetzen konnten: Im Begleitseminar zum Praktikum bilden sich kleine „communities of practice“ als „Gegenhorizont zu Rückzugs- und Segregationsstrategien“ (ebenda 392ff.), die durch den Praxischock ausgelöst werden können. Die Praktikumerfahrungen werden ethnografisch nachgezeichnet und im Seminar bearbeitet.

4.3 Aufbaumodul: Diagnose- und Aushandlungskompetenz durch rekonstruktive Fallarbeit

Politikdidaktische Veröffentlichungen zur Fallarbeit in der Lehrerbildung sind noch selten (vgl. z.B. Interpretationswerkstatt PH Freiburg 2004). Es existieren jedoch unzählige Monografien und Aufsätze aus der pädagogischen Forschung. Daher kann ich mich hier auf einen kurzen Einblick in meine Interpretationswerkstatt beschränken. Diagnosekompetenz soll trainiert werden, indem im Schonraum des universitären Probedelns Ausschnitte aus schulpraktischen Handlungssituationen methodisch kontrolliert erschlossen werden. Anders als in einem Lehr-Forschungs-Projekt (vgl. Reh/Schelle 2004), bei dem das Seminar selbst in



die Schule geht und Falldokumentationen erstellt, arbeite ich bisher mit Materialien aus zurückliegenden Erhebungen. Idealerweise wähle ich Fälle aus schulischen Umsetzungen von Unterrichtsmodellen, die den StudentInnen bereits aus dem Basismodul und/oder ihrem Praktikum bekannt sind. Muss das untersuchte Material zunächst erst noch auf seine didaktischen Strukturmomente untersucht werden, kann die Zeit für den Interpretationsprozess und abschließenden Selbstreflexionsprozess knapp werden.

Im vergangenen Wintersemester ging es darum, aus Transkripten verschiedener Dorfgründungssimulationen der Sekundarstufe I und II Hypothesen über alterbedingte politische Lerneffekte sowie über unterscheidbare Politisierungstypen herauszuarbeiten. In der Vorlesung legte ich soziologische und lernpsychologische Grundlagen und stellte das bisherige politikdidaktische Wissen um politische Alltagstheorien vor. Im Seminar habe ich den hermeneutischen Dreischritt und eine Variante der Argumentationsanalyse als Heuristik eingeführt. Ich möchte an einer exemplarisch ausgewählten Szene den möglichen Lerneffekt für Lehrer-StudentInnen aufzeigen:

Szene: Brauchen wir eine Dorfkasse? (8.Klasse)

- Anja: Aber was sollen wir denn für das ganze Dorf kaufen?
- Paul: Alles Mögliche, Bibliotheken, Supermarkt, ...
- Carsten: Hochspannungsleitung, Telefonanschlüsse ...
- Paul: Saatgut, Samen für den Dings da, Acker. [Durcheinander]
- Thorsten: Das kann man doch auch selber kaufen.
- Ramona: Ich find's eigentlich besser, dass man jetzt den Samen selber kauft.
- Regina: Ja, aber es gibt noch die Telefonleitungen und alles Mögliche.
- Birte: Hallo, wenn mal etwas kaputt geht oder so, ist doch Scheiße. [Durcheinander] Ja, oder zum Beispiel Medikamente. Wenn jemand krank wird (...)
- Ramona: Ja, aber wenn niemand von uns krank wird und wir dafür bezahlt haben und auch nicht das Telefon kaputt geht ... (...)
- John: Und ich denke, dass man um Geld nicht irgendwie abstimmen kann, dass man eine Dorfkasse macht. Weil im normalen Leben kann man auch nicht sagen, ich will jetzt Geld haben, gib mir was...

Diese 8. Gymnasialklasse hält ihre konstitutive Dorfversammlung ab, bei der sich der Lehrer komplett heraushält. Thematisch springt die Lerngruppe zwischen politischen Grundfragen wie der Entscheidungsfindung, der Güterverteilung, dem Umgang mit der Kirche und einem möglichen Wirtschaftssystem, hin und her. Als entscheidende Kontroverse wird die Frage nach einer gemeinsamen Dorfkasse aufgeworfen.

Wie wird diese Szene im Seminar erschlossen? Mit der offenen Frage, was den StudentInnen an dieser Szene auffällt, geht es kurz in Arbeitsgruppen, die verschiedene Lesarten entwickeln. Einige Arbeitsgruppen kommen zu dem Schluss, dass hier latente politische Grundorientierungen aufeinanderprallen, die sich individuell-eigentumsorientiert versus kollektiv-gemeinschaftsorientiert benennen lassen. Und das könne man schließlich so oder so sehen. Und beide Seiten würden formal begründet argumentieren. Aber damit ist wesentliches noch nicht gesagt. Ich spitze in diesem Fall die Fragestellung zu: Gibt es Aussagen, die die Studierenden als problematisch bewerten würden, im Sinne von Fehlkonzeptionen als lernförderliche Hürden zum Konzeptwechsel? Wie denken sie insbesondere über Johns Beitrag? Angeregt durch die Beiträge einiger StudentInnen erschließt das Seminar nach und nach, dass wir es hier mit einem altersbedingten Phänomen eingeschränkter Perspektivenübernahme zu tun haben:

John, und mit ihm Ramona und Thorsten, betrachten die mikropolitischen Aufgaben der Dorfgemeinschaft aus personaler Sicht. John zieht eine falsche Analogie zwischen Diebstahl im Privatleben und dem demokratischen Recht einer politischen Institution (wie hier dem Dorfrat, in dem demokratisch abgestimmt wird) Steuern o.ä. einzuziehen. Der Gegenseite um Paul, Carsten, Birte und Regina dagegen ist klar, dass auch die „mikrostaatliche“ Ebene nicht ohne ein Minimum an öffentlichen Geldern auskommt, um handlungsfähig zu sein, angefangen von der Infrastruktur (Telefonleitungen) bis hin zu einem Sozialsystem (Krankheit). Diese 8. Klasse steht hier also an der Lernschwelle zwischen noch privaten und schon öffentlichen oder gar institutionellen Perspektiven (zur Graduierung vgl. Petrik 2007a, 339ff.). Durch gegenseitige Perturbation entdecken die SchülerInnen nach und nach „genetisch“ die Notwendigkeit des Solidarprinzips für Demokratien – ohne dass der Lehrer es als moralischen Imperativ deduktiv einführt. Ich habe dieser Klasse, deren Lehrer ich war, ein Jahr später das anonymisierte Transkript dieser Stunde gezeigt: Nun schüttelten auch John, Ramona und Thorsten den Kopf über die „Individualisten“ im Dorf. In Dorfgründungen der Sekundarstufe II setzen die SchülerInnen das Solidarprinzip meist voraus, ihr Streit dreht sich darum, wer welchen Anteil in die Dorfkasse zahlen muss.

Zurück zur universitären Lernebene: Indem sich unsere StudentInnen mit den Fehlkompetenzen, Lernerfolgen und Politisierungsprofilen von SchülerInnen beschäftigen, reflektieren sie unterschwellig ihre frühere schulische Lernerrolle mit und schärfen ihre Diagnosekompetenz. Und wenn sie sich darüber hinaus mit Unterrichtsszenen beschäftigen, in denen die Lehrerrolle stärker im Mittelpunkt steht, arbeiten sie auch an ihrer zukünftigen Aushandlungskompetenz – auch wenn diese sich selbstverständlich erst in der Praxis voll entwickeln kann. Insbesondere dort, wo sich die



Studierenden bei ähnlichen Fehlkompetenzen ertappen, wie die SchülerInnen sie zeigen, oder wo ihre didaktischen Alltagstheorien „perturbiert“ werden, findet Konzeptwechsel statt.

Welche Rolle habe ich als Veranstaltungsleiter bei dieser Art von Fallarbeit? Ich muss, wie oben gezeigt, ähnlich wie in der Schule sokratisch auf bestimmte Phänomene hinweisen, damit sie nicht untergehen. Ich muss Lesarten kontrastieren, begründen und erweitern helfen, bei festgefahrenen Kontroversen Schlichtungshilfe geben und auch bisweilen unplausible Lesarten zurückweisen. Besonders wichtig ist der Schutz derjenigen, die sich in selbstreflexiven Phasen angreifbar machen, vor unangemessenen Reaktion oder Stigmatisierungen anderer. Anders als in der Schule lege ich in der universitären Lehre so oft wie möglich meine hochschuldidaktische Strategie offen und vergleiche sie mit schulischen Strategien – als „didaktische Metakommunikation“ (vgl. Wildt 2000, 177ff.). So zu Beispiel, als ich die Beiträge zweier ReferentInnen auf ein Maximum von 10 Minuten beschränkte, weil aus der bisherigen Diskussion ersichtlich wurde, dass ich zentrale Werkzeuge nochmals erläutern musste: „Auch in der Schule werden Sie Ihre Planungen den Schülerlernbedürfnissen zuliebe mehrfach umwerfen, möglichst, ohne dies als Problem zu empfinden“. Wir HochschullehrerInnen würden ja unsere Rolle missverstehen, wenn wir uns nur als ModeratorInnen verstünden: Es soll ja z.B. auch immer noch Universitäts-KollegInnen geben, die schlechte Referate *nicht* unterbrechen – zum Leidwesen des Seminars und der Vortragenden zugleich.

5. Ausblick: Entwicklungsaufgaben der politikdidaktischen Lehre

Wir haben es mit zwei Beharrlichkeiten der Politiklehrrausbildung zu tun, die dem Theorie-Praxis-Problem geschuldet sind:

Erstens mit der Beharrlichkeit der Struktur der Lehrerbildung, die auch in der Politikdidaktik weit von gemeinsamen Mindeststandards entfernt ist. Hier wäre eine kompetenzorientierte Revision nötig, ohne bloß Semantiken auszutauschen. Der Versuch, Basiskonzepte festzulegen, geht sicher in die richtige Richtung, bleibt jedoch zumeist politikwissenschaftlich-fachlich und damit noch jenseits einer hochschuldidaktischen Betrachtung. Wir werden also demnächst darum ringen müssen, mit welchen (Mindest-)Inhalten und hochschuldidaktischen (Mindest-)Methoden welche Lehrerkompetenzen gefördert werden können. Wir müssen unsere Erfolge und Misserfolge empirisch prüfen und uns darüber hinaus von unseren Abnehmern, den Studienseminaren, evaluieren lassen. Diese müssen ihre Arbeit wiederum von FachdidaktikerInnen und von ihren Ausbildungsschulen kritisch auswerten lassen. Denn bisher arbeiten alle drei Institutionen eher gegen- als miteinander (vgl. Oelkers 2003).

Zweitens sind wir mit der Beharrlichkeit didaktischer Alltagstheorien von Studierenden konfrontiert, mit dem „Klappt nicht“-Phänomen als *einer* wesentlichen Barriere einer sinnvollen Schul- und Unterrichtsreform. Hierzu habe ich zwei Vorschläge unterbreitet:

1. Im Grundstudium in Lehrkunstwerkstätten an konkreten Unterrichtsmodellen zu arbeiten, die unseren Methodenfundus und die dahinterliegende konzeptionelle Ebene exemplarisch-genetisch aufschließen, um so die Analyse- und Methodenkompetenz zu fördern.
 2. Im Hauptstudium an Unterrichtsszenen und biografischem Material (Interviews...) zu arbeiten, um die Diagnose- und Aushandlungskompetenz zu stärken.
- Für die Zukunft wünsche ich mir daher zwei kollektiv zugängliche Online-Archive:
- Ein *Lehrstückarchiv*, in dem Best-Practice-Modelle gesammelt und zugänglich gemacht werden, wie im didaktischen Koffer, der jedoch bisher noch wenige mehrfach erprobte und optimierte Unterrichtseinheiten enthält (<http://www.zsb.uni-halle.de/didaktischer-koffer/>) und
 - ein *Fallarchiv* als Fundus für empirisches Untersuchungsmaterial zum politischen Lernen, wie es bereits für den schulpädagogischen Bereich existiert (<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/>).

Die zukünftige Qualität der Politiklehrrausbildung hängt meines Erachtens entscheidend von zwei Faktoren ab: Erstens von der konsequenten Öffnung zur Schulpädagogik und zu anderen Fachdidaktiken. Zweitens davon, dass Professuren *in der Regel* an ausgebildete und berufserfahrene PolitiklehrerInnen mit *politikdidaktischer* Promotion oder Habilitation bzw. Juniorprofessur vergeben werden. Das „Training on the job“ hat in unserer Zunft zwar immer wieder gute VertreterInnen hervorgebracht und ich will auch für die Zukunft nicht ausschließen, dass in Einzelfällen politikdidaktische Kompetenzen jenseits eigener schulischer Lehrtätigkeit erworben werden können. Doch dürfte es für die meisten Menschen schlicht eine Überforderung darstellen, für einen Beruf auszubilden, den sie selbst nie ausgeübt haben. Zwar lassen sich Analyse- und Diagnosewerkzeuge und das Methoden-curriculum zum Teil anlesen. Doch der Analysegegenstand Politikunterricht/politisches Lernen und die innere Dynamik der Methoden erschließen sich nur auf Basis praktischer Erfahrung mit ihnen sinnvoll. Ganz zu schweigen von der zentralen politikdidaktischen Aushandlungskompetenz, die DozentInnen aus ihrer zurückliegenden Schulpraxis mitbringen sollten, zugunsten der universitären Lehrpraxis.²

2 Diese Forderung impliziert, dass jede HochschullehrerIn, auch außerhalb der Lehrerausbildung, eine didaktische Zusatzausbildung benötigt. Universitäre Lehre als Bildungsveranstaltung ernstzunehmen heißt, genau dies zu fordern, was ich hiermit tue.



Man stelle sich vor, ein studierter, promovierter und evtl. habilitierter Mediziner, der noch nie ein Krankenhaus-Praktikum gemacht hat und zudem keinerlei Berufserfahrung als Arzt aufweist, sollte plötzlich als Professor Medizinstudenten ausbilden. Während dieses

Szenario absurd klingt und auch gar nicht eintreten kann, wird jedoch der analoge Fall in der Lehrerbildung (noch) nicht als Skandal betrachtet. Vielleicht, weil es in der Schule nicht um Leben und Tod geht?

Literatur

Adelson, Joseph. 1977. Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadolescenz. In: Döbert, Rainer; Habermas, Jürgen; Nunner-Winkler, Gertrud, Hg. Entwicklung des Ichs. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 272-293.

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, S. 329-351.

Avery, Patricia G. 2003a. Civic Education in the Preparation of Social Studies Teachers: Research-Based Recommendations for the Improvement of Teaching Methods Courses. ERIC Digest. <http://www.ericdigests.org/2005-1/civic.htm> (10.9.2008)

Avery, Patricia G. 2003b. Using research about civic education to improve courses in the methods of teaching social studies. In: J.J. Patrick; G.E. Hamot & R. Leming, Hg. Civic learning in teacher education: Vol. 2. International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED475581&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED475581 (3.4.2009)

Bayer, Manfred; Bohnsack, Fritz; Koch-Priewe, Barbara; Wildt, Johannes, Hg. 2000. *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn/Obb.

Beck, Christian; Stelmaszyk, Bernhard. 2004. Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: Koch-Priewe/Kolbe/Wildt, S. 212-234.

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.

Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor. 1995. *Lehrkunst – Lehrbuch der Didaktik*, Neuwied-Kriftel-Berlin: Luchterhand.

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.

Blömeke, Sigrid, Hg. 2004. *Handbuch Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt [u.a.].

Blömeke, Siegrid. 2004a. Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Dies 2004., 59-91.

Bommes, Michael; Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf. 1996. *Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung.* Opladen : Leske + Budrich.

Cochran-Smith, M.; Zeichner, K.M., Hg. 2005. *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education.* Washington, D.C.: AERA.

Combe, Arno; Helsper, Werner. 1996. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt: Suhrkamp.

Dann, H.-D.; Cloetta, B.; Müller-Fohrbrodt, G.; Helmreich, R. 1978. *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation in Ausbildung und Beruf.* Stuttgart.

Fuller, F.; Brown, O.H. 1975. *Becoming a Teacher.* In: Ryan, K., Hg. *Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE, Part II.* Chicago, S. 25-52.

Gehrmann, Axel. 2003. *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung - empirische Rekonstruktion.* Opladen: Leske + Budrich.

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.htm>

- Grammes, Tilman. 1998. Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft, Opladen: Leske + Budrich.
- Grammes, Tilman. 2005. Das sachlogische Kerncurriculum. In: Jung, Eberhard, Hg. Standards für politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-61.
- Gröschner, Alexander; Nicklaussen, Julia. 2008. Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf. Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Lütgert, 136-161.
- Grundmann, Matthias. 1999. Dimensionen einer konstruktivistischen Sozialisationsforschung. In: Ders., Hg. Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 20-34.
- Gruschka, Andreas. 2002. Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hawelka, Birgit; Hammerl, Marianne; Gruber, Hans, Hg. 2007. Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementations in der Praxis. Kröning : Asanger.
- Helsper, Werner. 2000a. Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären Lehrerbildung. In: Beck u.a., S. 29-50.
- Helsper, Werner. 2000b. Seminartyp: Fallrekonstruktion mit theoretischen und selbstreflexiven Erweiterungen. In: Beck u.a., S. 81-105.
- Henkenborg, Peter (2006) Alltägliche Philosophien in der politischen Bildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: kursiv – Journal für politische Bildung 2, S. 76-88.
- Henkenborg, Peter; Krieger, Anett; Pinseler, Jan; Behrens, Rico. 2008. Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Interpretationswerkstatt PH Freiburg, Hg. 2004. Studieren und Forschen Qualitative Methoden in der LehrerInnenbildung. Herbolzheim: Centaurus-Verlag.
- Kolbe, Fritz Ulrich. 2004. Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke 2004, S. 206-232.
- Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes. 2004. Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kotzschmar, Julika. 2004. Hochschulseminare im Vergleich. Chancen und Ergebnisse unterschiedlicher Lehrformen in der wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Krauss, S.; Kunter, M.; Brunner, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Neubrand, M.; Jordan, A. & Löwen, K. 2004. COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In: J. Doll & M. Prenzel, Hg. Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann, 31-53. Vgl. auch www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/publikationen/coaktiv%20artikel.pdf
- Kuhn, Hans-Werner. 2004. Basiskompetenz: Unterricht interpretieren. In: Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg, S. 67-90.
- Lemmermöhle, Doris; Jahreis, Dirk, Hg. 2003. Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten. Die Deutsche Schule, Beiheft 7. Weinheim: Juventa-Verl.
- Lütgert, Will; Gröschner, Alexander; Kleinespel, Karin. 2008. Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen. Weinheim [u.a.] : Beltz.
- Messner, Helmut; Reusser, Kurt (2000) Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2), S. 157-171.
- NCSS (2004) = National Council for the Social Studies: Program Standards for the Initial Preparation of Social Studies Teachers. 2004 Revision. http://downloads.ncss.org/NCATE/NCSS_NCATE_STDS-04rev.pdf (4.4.2009)
- Oelkers, Jürgen. 2003. Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. In: Lemmermöhle/Jahreis, S. 54-70.
- Oevermann, Ulrich. 1996. Theoretische Skizze einer revidierten Theorie pädagogischen Handelns. In: Combe/Helsper, S. 70-182.
- Oser, Fritz. 2003. Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. In: Lemmermöhle/Jahreis, S. 71-82.

- Petrik, Andreas. 2007a. 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 (2007b) Basiskonzepte, Brückenbildung, Kompetenzentwicklung? Dewey, Spranger, Wagenschein und Piaget! Drei politikdidaktische Kontroversen und vier genetische Lösungsvorschläge. In: GWP 4, S. 555-568.
- Petrik, Andreas. 2009a. Am Anfang war die Politik. Anregungen zur sinnstiftenden Verknüpfung von Demokratiepädagogik und kategorialer Politikdidaktik am Beispiel des Falls „Kastanie“. In: Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk, Hg. Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. Verlag für Sozialwissenschaften, im Druck.
- Petrik, Andreas. 2009b. Regiebuch zum Lehrstück Dorfgründung. Ein praxiserprobtes Simulationsspiel zur Einführung in das demokratische und wirtschaftliche System, politisches Argumentieren und Debattieren sowie politische Theorien. Für Sek. I u. Sek. II. Schwalbach/Ts., i.V.
- Radits, Franz, Hg. 2007. Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Perspektiven aus Pädagogik und Fachdidaktik. Wien [u.a.]: LIT.
- Radtke, Frank-Olaf. 1996. Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen : Leske + Budrich.
- Rauin, Udo (2007) Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: Forschung Frankfurt 3/2007, 60-64. Auch unter: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/rauin.html> (2.2.2009)
- Reh, Sabine; Schelle, Carla. 2004. Arbeit an Fällen in einem „Lehr-Forschungs-Projekt“. In: Koch-Priewe/Kolbe/Wildt 2004, S. 197-211.
- Reinhardt, Sibylle. 2004. Fachdidaktik Politik/Sozialkunde. In: Blömeke 2004, S. 452-454.
- Reinhardt, Sibylle. 2007. Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen-Scriptor.
- Reinhardt, Sibylle; Richter, Dagmar, Hg. 2007. Politik – Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Reinhold, Peter. 2004. Fachdidaktische Ausbildung. In: Blömeke 2004, S. 410-431.
- Rohbeck, Johannes, Hg. 2007. Hochschuldidaktik Philosophie. Dresden: Thelem.
- Shirley, Dennis (2008) The Coming of Post-Standardization in Education: What Role for the German Didaktik Tradition? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrg., Sonderheft 9, S. 35-45.
- Sikes, P.J.; Measor, L.; Woods, P. 1985. Teacher Careers. Crises an continuities. London.
- Stein, Sabine. 2007. Professionalisierung zwischen Schule und Hochschule. Eine empirische Studie über reflexive Lehrerbildung. Freiburg (Breisgau), Pädag. Hochsch., Online-Diss.: <http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=984573232>
- Stelzer-Rothe, Thomas, Hg. 2005. Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur-Verl.
- Viebahn, Peter. 2008. Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld: UVW.
- Vollmer, Hellmut Johannes (2007) Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen. In: Erziehungswissenschaft 18/35, S. 85-103; auch unter www.gfd.physik.rub.de/texte/Zur_Situation_der_Fachdidaktiken-Vollmer.pdf
- Wildt, Johannes. 2000. Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung: Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt 2000, S. 171-182.
- Wildt, Johannes. 2007. Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik – (k)eine Alternative? In: Rohbeck 2007, S. 164-181.
- Wörner, Alexander. 2006. Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.