

### Zur Tradition empirischer Unterrichtsforschung in der politischen Bildung

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Sammelwerksbeitrag / collection article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (1993). Zur Tradition empirischer Unterrichtsforschung in der politischen Bildung. In T. Grammes, & G. Weißeno (Hrsg.), *Sozialkundestunden: Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen* (S. 15-33). Opladen: Leske + Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-75971-4>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

## 2. Zur Tradition empirischer Unterrichtsforschung in der politischen Bildung

*Georg Weißeno*

### 2.1. Problemstellung

Die Frage nach dem Zusammenhang von Theorie, Forschung und ihrer Methodologie ist konstitutiv für jede Wissenschaft; sie betrifft zugleich das Selbstverständnis und die *Eigenständigkeit einer Disziplin*. Gegenstand der Politikdidaktik ist die Erforschung der schulischen (und außerschulischen) Bildung zum Staatsbürger im weitesten Sinne<sup>1</sup>. Im Vordergrund des Interesses der Fachöffentlichkeit stand bisher die Diskussion über Ziele, Inhalte, Werte, Bedeutsam-Allgemeines, Stundenplanung, Unterrichtsmethodik, Bedeutung der Bezugswissenschaften. Diese Liste von Gegenständen macht bereits deutlich, daß sich die Suche nach Erkenntnis (Wissenschaft) darauf konzentrierte, Aussagen über Bedeutung und Inhalt der Fachdidaktik und weniger über ihre Methodologie, die man zu haben glaubte, zu machen.

In den Zusammenhang der genannten Gegenstände gehört die Entwicklung von Konzeptionen, die als System von Begriffen und Aussagen den Politikunterricht als Praxisfeld erhellen und in ihm Handlungen ermöglichen sollen<sup>2</sup>. Mit den Konzeptionen wird das (alte) didaktische Dreieck (Schüler-Lehrer-Gegenstand) in unterschiedliche Beziehungsgeflechte fachspezifischer Konkretisierung gebracht<sup>3</sup>. Implizit (weniger explizit) werden dabei Vorstellungen einer eigenständigen *fachdidaktischen Methodologie* zur empirischen Erforschung der Gegenstände entwickelt und angewandt. Die Methodologie ist eher instrumentell, indem man die empirischen Ergebnisse zwar für den jeweiligen Begründungszusammenhang filtert und adaptiert, aber Theorie und Empirie nicht als verschränkt betrachtet. Damit einher geht die Gefahr, daß die Aussagen über die Unterrichtswirklichkeit zur Konstruktion von Belegstellentheorien führen<sup>4</sup>. Gleichwohl gibt es vereinzelt Ansätze von empirischer Unterrichtsforschung, die mehr als ein Diagnoseinstrument für die Theorie sein will und die fachdidaktische Fragestellungen mit geeigneten Methoden untersucht.

Um das Verhältnis von Empirie und Theoriebildung genauer zu erfassen und weiter zu entwickeln, möchte ich historisch-genetisch vorgehen. Das Aufzei-

gen der *historischen Kontinuität* ist notwendig, wenn man in einen wissenschaftlichen Kommunikationszusammenhang eintreten möchte, der jenseits denkbarer Polarisierung die Voraussetzung für eine *empirische Forschung* eröffnet. Die Rekonstruktion der Tradition politikdidaktischer Überlegungen dient dazu, die vormalig latent gewesenen Strukturen, Regeln und Methoden retrospektiv besser zu verstehen als es die betreffende Tradition selbst konnte. Ziel der Rückwendung ist es demnach, die bisher angebotenen Argumente zum *Verhältnis von Theorie und Empirie* als Kontingenzerfahrungen im Zusammenhang aktueller Probleme interpretieren zu können<sup>5</sup>.

In der folgenden wissenschaftsimmanenten Betrachtung der Traditionen werden *vier Phasen* unterschieden, die sich zeitlich vielfach überschneiden und hier lediglich im Interesse der analytischen Klarheit voneinander abgehoben sind. Die Rekonstruktion politikdidaktischer Traditionen bleibt allerdings in diesem Beitrag auf der Ebene der Theorie-Struktur, da alle Phasen auch wiederum empirisch untersucht werden können<sup>6</sup>. Die Rezeptionsgeschichte der eigenen Disziplin wird überdies von Einflüssen aus den Erziehungs- und Sozialwissenschaften mit ihrem jeweiligen wissenschaftstheoretischen Kontext überlagert. So haben die bildungstheoretische, die unterrichtstheoretische, die kritisch-emanzipatorische Didaktik einerseits und die normativ-ontologischen, die empirisch-analytischen, die funktionalistischen, die kritisch-dialektischen Ansätze in den Sozialwissenschaften andererseits die politikdidaktische Diskussion beeinflusst und jeweils unterschiedliche Auswirkungen auf das Verständnis von Theorie und Empirie gehabt.

Ziel der *Rekonstruktion* ist es, die Eigenständigkeit der Politikdidaktik und ihrer Methoden im Medium ihrer Theoriegeschichte zu suchen; dabei wird zu zeigen sein, daß die Politikdidaktik von ihrem Selbstverständnis her nicht von einer „ungeklärten Rolle der Fachdidaktik“<sup>7</sup> ausgehen muß und daß sie keine „Disziplin ohne Gegenstand“<sup>8</sup> ist, aber gleichwohl eine Disziplin, die bisher — ganz im Gegensatz zu ihren Bezugswissenschaften — die *empirische Erforschung ihrer Gegenstände* und die *methodologische Reflexion dieser Forschungspraxis* vernachlässigt hat. Möglicherweise hat dies auch damit zu tun, daß zwar sehr oft vom angeblichen Scheitern politischer Bildung in der Praxis gesprochen wird und daß immer wieder die fehlende Unterstützung in der alltäglichen politischen Auseinandersetzung beklagt wird<sup>9</sup>, daß aber aus den Praxisproblemen kaum Schlußfolgerungen für die *Reorganisation der Disziplin* unter der Perspektive eines empirischen Methodenbewußtseins erhoben werden. Jedenfalls wird die Forderung nach „institutionalisierter Grundlagenforschung“<sup>10</sup> erst vereinzelt und in jüngster Zeit erhoben. Meine *These* ist, daß die Möglichkeiten einer empirischen Erforschung des Gegenstandes Politikunterricht geklärt und fachdidaktisch motivierte Studien durchgeführt werden müssen, um Politikdidaktik als wissenschaftliche Disziplin zu etablieren und das bisher geringe Wissen über die Unterrichtswirklichkeit zu verbreitern.

## 2.2. Die Phase der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Politikdidaktik

Sieht man einmal von Versuchen der Besatzungsmächte „durch eine re-education, eine Umerziehung des deutschen Volkes, den Boden für eine demokratische Neuordnung zu bereiten“<sup>11</sup> ab, so beginnt die *Nachkriegsgeschichte* der Theoriebildung der politischen Bildung in den fünfziger Jahren u.a. mit den konzeptionellen Arbeiten von Oetinger und Litt. Oetinger kritisierte die bisherige „Staatserziehung“, die Einordnung in das große Ganze der staatlichen Gemeinschaft. Er plädiert für eine Partnerschaftserziehung in Orientierung am amerikanischen Pragmatismus, einer Erziehungsphilosophie, die sich der lebenspraktischen Probleme des Zusammenlebens zuwendet. Politik wird in „mitbürgerlicher Kooperation“ aufgesucht<sup>12</sup>. Diesen Thesen widersprach Litt, der den Einblick in das Wesen des Staates vermisst und für eine „Erziehung zum Staat“ plädiert. Die dialektische Verschränkung von Staat und Einzelwesen soll vermittelt werden<sup>13</sup>.

Beide Konzeptionen sind stark beeinflusst von der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, die im Sinne *traditioneller bildungstheoretischer Didaktik* die empirische Wirklichkeit als Ausdruck geschichtlicher Überlieferung begreift und für deren normative Auslegung den Begriff der Bildung als zentrale Kategorie heranzieht. Die Methode verfährt geisteswissenschaftlich-verstehend; sie entspricht der *hermeneutischen Interpretation*, die sich als wissenschaftliche Bemühung um Sinnerschließung und Aufklärung von Bedeutungszusammenhängen verstand. Dabei erfolgt die Deutung *methodisch unkontrolliert* durch den feuilletonistischen Einbezug eher zufälliger Unterrichtsbeobachtungen und -analysen, die vom Ethos des Wissenschaftlers getragen sind. Die pädagogische Reflexion befaßt sich dann damit, die in der erzieherischen Praxis vollzogenen Aktivitäten nachträglich zu klären oder als bewußte Vorbesinnung anzugehen. Für die traditionelle Hermeneutik geht Praxis der Theorie voraus; Theorie ist verstehende Aufklärung von Praxis durch den Blick auf die „Theorien“ der Praxis. Dieses methodische Verständnis lenkt das Augenmerk auf die Zielsetzungen der Lehrer und damit der politischen Bildung.

Die Politikwissenschaft, aber auch die Soziologie und Ökonomie werden als Bezugsdisziplinen kaum herangezogen. Insofern wird in dieser Phase ebenfalls der Gesichtspunkt der fachlichen Gegenstände vernachlässigt. Die *Politikwissenschaft*, die sich öfter auch mit Fragen der politischen Bildung beschäftigt, geht damals oft von einem normativen und z.T. ontologischen Politikverständnis aus, das sich besonders in ideengeschichtlichen Analysen (Voegelin), anthropologischen Abhandlungen (Oberndörfer) und Analysen der Institutionen (Eschenburg) zeigt, z.T. aber auch in zeitgeschichtlichen Ar-

beiten über Kommunismus und Faschismus (Nolte, Bracher) sowie in ersten empirischen Arbeiten (Stammer). Hervorzuheben ist, daß die späteren Arbeiten über das institutionelle System der BRD sowie über einzelne *Institutionen* von Ellwein und Sontheimer die politische Bildung nachhaltig beeinflussen. Möglicherweise sind diese Arbeiten im Kontext politischer Bildung zur Institutionenkunde verkürzt worden. Eine Reihe von Politikwissenschaftlern (Bergstraesser, Hennis, H. Maier, Hättich, Oberndörfer) äußert sich in dieser Phase überdies immer wieder aus fachwissenschaftlicher Sicht zur Notwendigkeit politischer Bildung sowie zu den Gegenständen und Zielen, nicht hingegen zu methodologischen Fragen; sie füllen auf diese Weise jene fachliche Lücke, die von der erziehungswissenschaftlich orientierten Politikdidaktik gelassen worden ist.

Weitgehend abgekoppelt von den Hauptlinien der fachdidaktischen Theoriebildung über die Ziele der politischen Bildung sind von Anfang an empirische Untersuchungen. Sie werden im Rahmen von Politikdidaktik in dieser Zeit kaum umfassend rezipiert. Diese Untersuchungen sind aber nicht zuletzt deshalb entstanden, weil die scheinbar apolitische Bewußtseinslage der Bevölkerung und der Schüler als Problem empfunden wurde. Bereits in den Anfängen werden die nebeneinander existierenden *Empirie-Traditionen* der soziologischen Jugendforschung einerseits sowie der Wirkungsanalysen des Politikunterrichts andererseits erkennbar. So konstatiert das Emnid-Institut damals permanent die „unpolitischen“ Einstellungen und den defizitären Wissensstand der Bürger über die Demokratie<sup>14</sup>. Gleichzeitig legt Hilligen die *erste empirisch quantitative Bestandsaufnahme* des sozialkundlichen Unterrichts im Land Hessen vor, in der er Stundenthemen katalogisiert sowie Lehrer und Schüler zum Unterricht befragt<sup>15</sup>.

( ... ) Ist es überhaupt möglich, Gültiges über die „Wirklichkeit“ des Unterrichts und über seine Ergebnisse zu erfahren? Was zwischen Lehrer und Klasse vorgeht, wird in seinem tiefsten Gehalt dem Einblick immer entzogen bleiben; und die Ergebnisse der Erziehung werden erst nach Jahren sichtbar und wirksam — solange sie nicht überhaupt durch andere Einflüsse überdeckt oder zunichte gemacht werden.

Die Frage kann also nur im Hinblick auf bestimmte, durch die Ziele und Methoden der Untersuchung eingeschränkte, erfahrbare Gegebenheiten beantwortet werden.

Allgemeine Urteile über Schulen, Schüler und Lehrer werden meist auf Grund von Schulbesuchen und Erfahrungsberichten gefällt. Eindeutige und allgemeingültige Antworten aber können damit nicht gewonnen werden. *Schulbesuche* geben immer nur über einen kleinen Ausschnitt der Schulwirklichkeit Auskunft. *Erfahrungsberichte* können zwar wichtige Anregungen enthalten, lassen sich aber nur dann hinreichend vergleichen, wenn sie auf bestimmte Fragen gegliedert Auskunft geben. Noch weniger Aufschlüsse über den Bestand geben gelegentliche Aussagen bei *Tagungen und Diskussionen*; auch sie stellen keinen echten Querschnitt aus dem ganzen Bereich dar. Allen genannten Formen ist etwas Zufälliges und die Beschränkung auf eine geringe Zahl von vergleichbaren Ergebnissen gemeinsam — womit ihnen ihr Wert keineswegs abgesprochen werden soll. (...)

Wolfgang Hilligen: Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht, 1955, S. 12f.

In seiner Untersuchung erhebt Hilligen nicht nur Daten, sondern reflektiert sie bereits im Rahmen einer hermeneutischen Auseinandersetzung vor dem Hintergrund politikdidaktischer Positionen. Er sucht „eine Verbindung von der empirischen zur normativen Sicht der Probleme“<sup>16</sup>; eine Forderung, die auch heute nach wie vor aktuell ist. Die empirischen Untersuchungen beeinflussen indes zunächst nicht die politikdidaktische Diskussion. Hierzu bedurfte es erst einer Umorientierung im Wissenschaftsverständnis sowie stärkerer *Autonomiebestrebungen* einer jungen Disziplin. Dieser Prozeß setzt dann in den sechziger Jahren ein.

### 2.3. Die Phase der Theoriebildung für eine eigenständige Disziplin

Die empirische Wende in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften vollzog sich bereits in den sechziger Jahren. Der Werturteilsstreit ist hierfür der Impuls. Dem *Kritischen Rationalismus* kommt eine Schlüsselrolle zu. Er fordert u.a., daß nach dem Vorbild der ‚exakten‘ Naturwissenschaften geforscht werden soll. Wissenschaft beschränkt sich auf die Aufstellung deskriptiver Aussagen, da eine intersubjektive Überprüfung von Normen bzw. Werturteilen für unmöglich erachtet wird. Wissenschaftsfähig ist nur das, was einen Bezug zur empirisch feststellbaren Realität hat und so vorkommt, daß es in Gesetzen bzw. Gesetzmäßigkeiten im Kontext von Wenn-Dann-Aussagen (Hypothesen) formuliert werden kann. Das Programm des schrittweisen Erkenntnisfortschritts (Operationalisierung / Falsifikation / übergeordnete Theorie) beeinflusst die Methodik der bereits existierenden empirischen Sozialforschung, die nun eine präzisere und detailliertere Datenerfassung anstrebt. In der Folge treten die traditionellen Fragestellungen in den Sozial- und Erziehungswissenschaften allmählich in den Hintergrund<sup>17</sup>.

Gleichwohl bleibt die Suche nach theoretischen Bezugsrahmen, in die sich die *empirisch-quantitativen* Forschungen einordnen lassen, erhalten. Systemtheorien verschiedener Provenienz (Parsons, Luhmann, Etzioni) als Auflösungen sich wechselseitig bedingender Faktoren z.B. innerhalb von Institutionen wie auch die Kritische Theorie (Adorno, Horkheimer, Habermas) dienen als Theorien, die über ein Konzept von Gesamtgesellschaft verfügen. Es standen sich vordergründig zwei Typen von Erkenntnisproduktion gegenüber, „wobei den Positivisten die Rolle der Empiriker, der Kritischen Theorie hingegen der Theoriepart zufiel“<sup>18</sup>. Dieses Mißverständnis im Positivismusstreit — denn beide Theorien arbeiten empirisch — wird überdies durch die gleichzeitige Auseinandersetzung mit marxistischen Ansätzen gefördert.

Es sind Vertreter der *Kritischen Theorie*, die eine einflußreiche empirische Untersuchung zur Anteilnahme von Studenten an Politik vorlegen. Neben der

darin festgestellten Folgelosigkeit des politischen Unterrichts für das Informationsniveau<sup>19</sup> wird in Folgestudien außerdem auf die fehlende wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer und die Notwendigkeit der Vermittlung soziologischer Kenntnisse im Unterricht hingewiesen<sup>20</sup>. Der Zustand des Politikunterrichts wird als weitgehend folgenlos beschrieben, weil die „Orientierung an Gemeinschaft und Gemeinwohl, die abstrakte Dichotomie von idealen Normen und schlechter Realität, der Idealismus der mittelständischen Gesellschaftsvorstellungen, die apolitischen Denkschemata der Alltagserfahrungen“<sup>21</sup> dominieren. Bezeichnend ist wiederum, daß diese Daten vom Institut für Sozialforschung in Frankfurt und nicht von empirisch forschenden Fachdidaktikern erhoben werden. Die *Politikdidaktik* hat diese Ergebnisse, wie auch die des Positivismusstreits, zunächst nur *adaptiert* und *rezipiert*; sie verstand sich damals schon als Vermittlungswissenschaft.

( ... ) Von den in der Hauptuntersuchung befragten Studenten sind 81 Prozent in Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politik (oder wie immer es genannt sein mag) im Rahmen eines eigenen Fachs zumeist zwei Stunden in der Woche unterrichtet worden. Die Antworten lassen zunächst erkennen, woraus sich die „Kunde“, der Stoff der politischen Pädagogik zusammensetzte: aus der Besprechung von Tagesproblemen, einer Systematik des Staatsaufbaus, einschließlich seiner verfassungsmäßigen Grundlagen, aus der Behandlung rechtlicher und wirtschaftlicher Fragen und schließlich der Darstellung gesellschaftlicher und politischer Theorien, Ideen und Begriffe.

Das war eingeteilt in sogenannte Sinnkreise, Staat oder so, Bürgerrecht, Pflichten, Aufbau des Grundgesetzes, Verfassungsfragen. (Physiker, 3. Sem., Int. 116)

Es ergänzte die Deutschstunde. Wir wußten gerade, wie der Bundestag zusammengesetzt war. Die Verfassung wurde durchgekauert. (Mediziner, 7. Sem., Int. 144)

Es gab einen Überblick über die Grundgesetze und Grundrechte, Vergleich der Verfassungen von Frankreich, Amerika und Deutschland, die hessische Verfassung, politische Tagesfragen und dann über so einzelne Berühmtheiten. (Jurist, 7. Sem., Int. 151)

Wir behandelten erstens Wirtschaftsfragen, Kapitalismus, Liberalismus, Marxismus. Auf der Unterstufe halt die üblichen Sachen: Bundesgesetzbuch und so, wurden die Paragraphen entwickelt, auf der Oberstufe die ganzen Wahlsysteme. (Mediziner, 3. Sem., Int. 80)

Im letzten Jahr wurde über die Arbeiterfrage im 19. Jahrhundert im Zusammenhang mit der sozialen Entwicklung gesprochen. Vorher behandelten wir die Staats- und Regierungssysteme, ein Lehrer hat immer den Unterschied Kapitalismus — Marxismus herausgestellt, er war mehr für die Kapitalisten. (Mathematiker, 5. Sem., Int. 35)

Nach den Kommentaren im ganzen zu urteilen, für die hier nur einige wenige Belege stehen, hatte sich das „partnerschaftliche“ Prinzip gegenüber der Staatsbürgerkunde im Stile der Weimarer Zeit in der Unterrichtspraxis noch keineswegs so eindeutig durchgesetzt wie in der Theorie, nicht zuletzt wohl deswegen, weil die Lehrenden sich nicht der Sicherung eines lehrplanmäßig eindeutig umgrenzten Wissensgebietes berauben lassen wollten.

Wurde dieser sichere Bereich verlassen, so gerieten die Lehrer anscheinend vielfach auf den schwankenden Boden eines unverbindlichen Räsonierens oder der gleichsam privaten Option für bestimmte politische Theoreme:

Ja, da gab es so eine komische Gemeinschaftskunde, die war nicht so recht, die Lehrer wußten nicht, was sie da machen sollten. (Mediziner, 13. Sem., Int. 143)

Bei unserem Klassenlehrer, einem eifrigen CDU-Politiker, sprachen wir über den Aufbau der Kommunalverwaltung. Dann über Außenpolitik. Das artete leicht aus zu allgemeiner Unterhaltung und Geschwätz. (Betriebswirt, 5. Sem., Int. 49)

Vor allem über die Einigung Europas, der Schwerpunkt lag auf einer Diskussion eines Buches von Coudenhove-Kalergi, der hat wohl den Pauker sehr beeindruckt, das war so eine Art Flickstunde. (Jurist, 5. Sem., Int. 160)

Es war kein Unterricht, wie ich ihn mir vorstelle. Es war kein Hebel dahinter, keine sichere Führung durch den Lehrer wie in den anderen Fächern. (Jurist, 1. Sem., Int. 100) ( ... )

Jürgen Habermas u.a.: Student und Politik, 1961, S. 268 f

Neben der Adaption und Filterung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse beschäftigt sich die Politikdidaktik der sechziger Jahre fast ausschließlich mit der *Theoriebildung* über den Politikunterricht sowie die außerschulische politische Bildung. Sie geht über das Prinzip Politische Bildung (in allen Fächern) hinaus und beschäftigt sich im Interesse der Formulierung eines Gegenstandes mit der *Gewinnung von fachspezifischen Unterrichtsthemen* aus den Sozialwissenschaften und besonders mit möglichen Bildungszielen. Dies ist der erste Versuch einer systematischen Auseinandersetzung mit der Autonomiefrage der Disziplin. Die Frage einer eigenständigen Empirietradition unter hermeneutischem Anspruch tritt zurück hinter die Frage, wie den Praktikern bzw. Lehrern die handlungsbezogene Vernunft der Wissenschaft zu vermitteln ist. Die Politikdidaktiker, die im übrigen damals fast alle aus der Schule kamen, verstehen ihre Disziplin mehr als Pragmatik der Politikwissenschaftslehre. Mit Blick auf die Lehrer als den Adressaten haben sie „Praxis“ vorausgesetzt und sich mehr den Fragen der Vermittlung von sozialwissenschaftlichem Systemwissen im Unterricht zugewandt.

Hierfür formulieren Fischer/Hermann/Mahrenholz Einsichten, die das Elementare von Politik widerspiegeln sollen<sup>22</sup>. Des weiteren wird das Exemplarische als fachdidaktische Kategorie herausgearbeitet und mit dem Ansatz der Fallmethode verknüpft. Außerdem wird die Auswahl der Themen des Unterrichts mit Schlüsselfragen, die aufs Existentielle zielen<sup>23</sup>, begründet oder unter der Perspektive konfliktträchtiger Probleme angegangen<sup>24</sup>. An eine Vernetzung der fachdidaktischen Überlegungen mit empirischen Arbeiten wird dabei allerdings weniger gedacht, sondern vielmehr an die Entwicklung eines fachdidaktischen *Instrumentariums für die Auswahl von Lerngegenständen*. Die Diskussion beschäftigt sich mit der Frage, wie die Ausschnitte aus der politischen Realität so gewählt werden können, daß sie in der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik nach Elementaria von Politik fügen. Dies sind aus Erfahrung und aus philosophischen Prinzipien *ableitende theoretische Konzepte*, die sich nur sehr begrenzt auf vorgängige Forschungspraxis (Empi-



rie) stützen können. Insofern hat die empirische Wende in den Sozialwissenschaften keinen Einfluß im Hinblick auf die Entwicklung einer Methodologie der Politikdidaktik. Sie arbeitet vorläufig nur an der Verfeinerung der Sinner-schließung ihrer Ziele mit Hilfe traditionell-hermeneutischer Verfahren und an der Kategorienbildung.

Die *Theoriebildung* der Politikdidaktik hat in dieser Phase Begrifflichkeiten geklärt und herausgebildet, die für die folgende Phase der Entwicklung von Konzeptionen von Bedeutung sind. Zugleich wird damit an eigenständigen politikdidaktischen Aufgaben- und Problemstellungen gearbeitet, die indessen weiterhin nicht auf eine Klärung empirischer Aufgaben gerichtet sind. Hier wird vielmehr unterstellt, daß z.B. die soziologische Jugendforschung genügend empirische Erkenntnisse liefert, die man übernehmen kann. Ein Grund für die politikdidaktische Resistenz gegenüber der Entwicklung eines eigenen Methodenbewußtseins und eigenständiger Grundlagenforschung mag in der verständlichen Notwendigkeit zu suchen sein, zunächst in der theoretischen Auseinandersetzung den Gegenstand politischer Bildung gegenüber politischer Erziehung als Unterrichtsprinzip zu klären und die allgemeine Einführung eines Schulfaches sowie einer universitären Lehrerbildung politisch-praktisch durchzusetzen.

(...) Mehr eigentlich durch die Situation dieser politischen Unterrichtsveranstaltung innerhalb des gesamten Lehrplans als durch die Obstruktion der Beteiligten — der Schüler wie Lehrer — mag es dazu gekommen sein, daß dieser Unterricht nicht isoliert, sondern nachgerade auch unterhöhlt wurde. Vielfach schien es — damals — den Lehrern einfach noch an der nötigen Ausbildung zu fehlen:

Der Lehrer gab sich zwar Mühe, aber was herauskam, war weniger gut. Er entschuldigte sich immer mit der Bemerkung, ich habe es ja nicht gelernt. Deshalb war sein Unterricht unvollkommen. (Volkswirt, 8. Sem., Int. 3)

... die Stunden fielen meistens aus oder wurden für andere Fächer verwendet. Also, es kam nicht viel dabei heraus. (Volkswirt, 8. Sem., Int. 125)

Man hat versucht, das Grundgesetz zu interpretieren, wohlgemerkt, versucht, später habe ich im Staatsrecht gesehen, wie unzugänglich das ist. Die meisten Lehrer waren nicht kompetent. (Jurist, 7. Sem., Int. 150)

Unser Lehrer wechselte jedes halbe Jahr. Jeder neue Lehrer versuchte, ein neues Programm mit uns durchzunehmen. Einen regelmäßigen Unterricht hatten wir dadurch nicht. (Philologe, 3. Sem., Int. 30)

Das nannte sich jedes Jahr anders. Wir haben das nicht ernst genommen. (Mediziner, 7. Sem., Int. 144)

Es darf jedoch nochmals betont werden, daß alle hier vorgetragenen Erwägungen zum Sozialkundeunterricht einer Kontrolle und Vertiefung durch systematische empirische Untersuchungen an den höheren Schulen selbst dringend bedürfen. (...)

Jürgen Habermas u.a.: Student und Politik, 1961, S. 269ff.

## 2.4. Die Phase der Entwicklung politikdidaktischer Konzeptionen

In den siebziger und bis Mitte der achtziger Jahre werden die heute vorliegenden politikdidaktischen Konzeptionen entwickelt und z.T. bereits wieder überarbeitet. Angestossen worden sind sie nicht zuletzt durch die Entwicklung neuer Curricula und durch die damit einhergehenden politischen Auseinandersetzungen über die Prinzipien einer Erziehung zur Demokratie. Die politisch-ideologische Polarisierung in der Folge der 68er Studentenbewegung hat die Theoriebildung insofern beeinflusst, als insbesondere die Notwendigkeit der *Begründung normativer Entscheidungen* klar wurde und die Suche nach einem Grundkonsens (Beutelsbach) begann. Gleichzeitig nimmt das Schulfach zumindest teilweise einen rasanten Aufschwung; viele sozialwissenschaftlich ausgebildete Lehrer werden eingestellt; eine gewisse Konsolidierung bezüglich eines Themenkatalogs wird allmählich erkennbar<sup>25</sup>.

Die *Konzeptionen* selbst greifen die bisher bekannten Theoriestränge in der Politikdidaktik sowie in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften auf und entwickeln daraus jeweils ein eigenes System von Begriffen<sup>26</sup>. Die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Tradition wird unter Vernachlässigung hermeneutischer Empirie durch die Beschreibung des *exemplarischen Lernens* als Weg vom Fall über den Erwerb von Kenntnissen und Erkenntnissen zu den Einsichten fortgesetzt<sup>27</sup>. Da für Fischer „jede empirische Methode (...) in ihrem Geltungsanspruch beschränkt“<sup>28</sup> ist, stehen Überlegungen zum Elementaren der Bildungsinhalte bei ihm im Vordergrund.

Ähnlich verfährt die *Konfliktdidaktik* Gieseckes, die orientiert am obersten Lernziel Mitbestimmung Kategorien für die Konfliktanalyse zusammenstellt. Methodisch geht Giesecke dabei so vor, daß er die Inhalte aus seiner Interpretation der Normen des Grundgesetzes ableitet und im übrigen auf die kategoriale Auswahl der Konflikte als Lerngegenstände hinweist<sup>29</sup>. Es kommt ihm auf die „Vermittlung zwischen den wünschenswerten Lerninhalten und Lernzielen einerseits und den jeweiligen Lernbedürfnissen und Lerninteressen andererseits“<sup>30</sup> an. Dabei verzichtet er aber in der Tradition der Vermittlungswissenschaft auf Aussagen zu einer Methodologie.

Hilligens *Optionen* zielen auf die exemplarische Beurteilung zentraler Probleme. Dabei kann sich die Politikdidaktik „je wechselnde Schwerpunkte für erkenntnistheoretische Positionen und Methoden“ aussuchen; die Methoden werden Fragen nach dem „Was, Warum und Wozu“ nachgeordnet, weil die „Didaktik von einem komplementären Verhältnis der wissenschaftstheoretischen Positionen“ ausgeht<sup>31</sup>. Obgleich er hier auf kein eigenständiges methodisches Instrumentarium der Politikdidaktik verweist, benennt er an anderer Stelle Möglichkeiten der Beobachtung und Protokollierung von Unterricht.

Sutor lehnt sich an die *normativ-ontologischen* Ansätze der Politikwissenschaft wie auch an das Konzept Praktischer Philosophie an. Sie stellen jenen

Ableitungszusammenhang her, für den das Leitziel „politische Rationalität in sozialer Solidarität“<sup>32</sup> der Ausgangspunkt politischen Lernens ist. Der Unterricht selbst wird somit stark wissenschaftsorientiert, wegen der Kategorien aber nie abbilddidaktisch. Die Methoden sind wie bei Hilligen komplementär<sup>33</sup> je nach intendiertem Vermittlungsaspekt; die empirische Forschung wird nur unter dem Aspekt der Adaption von Ergebnissen<sup>34</sup>, nicht aber als Bereich der Politikdidaktik gesehen.

Grosser recurriert ausdrücklich auf den Kritischen Rationalismus. Entsprechend soll Politikdidaktik „Verfahren zur Überprüfung der Wirkung des Politikunterrichts entwickeln und anwenden“<sup>35</sup>. Dieses Postulat wird allerdings bei ihm wieder aufgehoben, da die Fachwissenschaften die Fachdidaktik bestimmen<sup>36</sup>. Die Forderung nach empirischer Überprüfung im Sinne des Kritischen Rationalismus wird nicht eingelöst; Grosser bleibt auf der Ebene programmatischer Erwägungen stehen.

Claßen orientiert sich an der *Kritischen Theorie*. Er geht vom Zusammenhang zwischen Subjekt und System aus und möchte durch politische Bildung zur Erhaltung und Erweiterung von Selbstverfügungsfähigkeit beitragen. Jedoch bleibt auch sein Hauptanliegen die fachdidaktische Transformationen der Bezugswissenschaften<sup>37</sup> unter pädagogischen Leitfragen. Zwar rezipiert er noch den im Umfeld Kritischer Theorie entwickelten Empriebegriff, indessen sind die Überlegungen zur Gesellschaftstheorie noch nicht in eine an sich befürwortete Forschungspraxis übergeleitet. In Ermangelung geeigneter Studien will Claßen zunächst in „konstruktiv kritischer Weise auf die instrumentalistische einzelwissenschaftliche Empirie“<sup>38</sup> zurückgreifen.

Konstitutiv für die Rekonstruktion der hier vorgestellten Konzeptionen ist, daß konkretere Hinweise auf fachdidaktische Methoden bzw. Möglichkeiten empirischer Unterrichtsforschung weitgehend zugunsten der Systematisierung der Prinzipien, Ziele und Inhalte vernachlässigt worden sind. Die Tradition empirischer Unterrichtsforschung wird weiter in den Hintergrund gedrängt; die *Empirieabstinenz* ist auffallend. Die Betrachtung der Politikdidaktik als *Vermittlungswissenschaft* zwischen Inhalten und Schülern, die überdies ein komplementäres Verhältnis zu anderen wissenschaftstheoretischen Positionen hat, verhindert des weiteren, daß die parallel laufende Diskussion in den Erziehungswissenschaften über die Möglichkeiten empirischer Forschung aufgegriffen und produktiv verarbeitet wird<sup>39</sup>. So wenden sich dort z.B. Vertreter der Kritischen Theorie der empirischen Erforschung des moralischen Bewußtseins zu<sup>40</sup>; im Rahmen des Kritischen Rationalismus wird nunmehr von Erziehungspraxis als einer Feldsituation, die nicht vollständig kontrollierbar ist, und von der Notwendigkeit ausgegangen, die Wertungen des Entstehungszusammenhangs von Hypothesen offen zu legen; schließlich werden *neue hermeneutisch-interpretative Verfahren* (Ethomethodologie, Aktionsforschung, Phänomenologie) entwickelt. Hier zeigt der Wandel der Theo-

riepositionen und *Forschungsalternativen*, daß von der Infragestellung der theoretisch-methodischen Grundlagen auch die Theoriebildung selbst betroffen ist. In den Erziehungs- wie auch den Sozialwissenschaften ist überdies eine stärkere Fragmentierung und Binnendifferenzierung von Forschung und Lehre eingetreten. Unterschiedliche Positionen bewegen sich aufeinander zu, ohne daß sie gänzlich verschwinden müßten.

Die demnach inzwischen getrennt verlaufenden Entwicklungen in den einzelnen Wissenschaften unterstreichen die jeweilige *Autonomie* der Disziplinen. Sie führen aber für den Bereich der politischen Bildung zur Vernachlässigung eigentlich notwendiger Forschungsaufgaben. Für die Politikdidaktik bleibt dies unverständlich, da sie die übrigen inhaltlichen Diskussionsstränge in den Sozialwissenschaften ansonsten immer aufgegriffen und adaptiert hat, um sie für die Planung und Durchführung von Unterricht zu verwenden. Die Vorstellung von Politikdidaktik als Vermittlungswissenschaft, die in den meisten Konzeptionen zugrunde gelegt wird, führt also zur *Konsolidierung der Disziplin unter Vernachlässigung empirischer Grundlagenforschung*. Daß diese Entwicklung auch für die Praxis verhängnisvoll geworden ist, zeigt die allseits beklagte Kluft zwischen Praktikern und Hochschullehrern, die oft über den Vorwurf der Kopflastigkeit in falsch verstandene Theoriemüdigkeit mündet. Einmal mehr wird heute von einer Krise der Didaktik des politischen Unterrichts gesprochen, da sich „fachdidaktische Theorie und Unterrichtspraxis auseinanderentwickelt haben“<sup>41</sup>. Die Brüche in den Problemwahrnehmungen der Wissenschaftler und der Praktiker sind nicht zuletzt auch deshalb so groß geworden, weil die Ergebnisse der abstrakt bleibenden wissenschaftlichen Diskussion den Praktikern lediglich angesonnen werden.

#### Reduzierung von Didaktik auf Methodik

Die meisten Lehrer / innen messen der Fachdidaktik geringe oder keine Bedeutung für die Unterrichtstätigkeit zu. Daraus folgt: Zwischen Fachdidaktik und Unterrichtspraxis besteht keine Verbindung mehr. Der Sozialkundeunterricht und die didaktische Forschung und Lehre an den Hochschulen führen ein Eigenleben.

Die Mehrheit der Befragten neigt dazu, Didaktik auf Methodik zu reduzieren. Für diese Behauptung können mehrere Belege angeführt werden: In den Ausbildungsseminaren der zweiten Phase wurde eine bestimmte fachdidaktische Konzeption nicht verbindlich gemacht. Dies ist im Sinne der Offenheit zu begrüßen. Es kann aber auch darauf hinweisen, daß in dieser Ausbildungsphase das schwierige, mühevollen und zeitaufwendige Umsetzen einer fachdidaktischen Konzeption in Unterricht nicht im Vordergrund gestanden hat.

Die Antworten auf die Fragen nach Analyseketten und Wegen der Urteilsbildung zeigen, daß viele Lehrer / innen die Notwendigkeit einer systematischen Analyse- und Urteilsbildung grundsätzlich anerkennen. Die überraschende und verwirrende Vielfalt der Antworten weist aber andererseits darauf hin, daß Lehrer / innen Analyse- und Urteilsaufgaben im Unterricht mehr nach Gutdünken als anhand von Fachdidaktiken (zum Beispiel von Giesecke, Hilligen oder Sutor) zu gestalten scheinen. Es darf bezweifelt werden, ob die Befrag-

ten bei diesem Vorgehen den Stand erreichen, den die didaktische bzw. fachdidaktische Forschung dank der Arbeiten von Klafki, Giesecke, Hilligen, Sutor oder Gagel — um einige Namen zu nennen — auf dem Gebiet der Analyse und der Urteilsbildung erreicht hat. Da Analyse und Urteilsbildung zu den zentralen Aufgaben des Sozialkundeunterrichts zählen ('sehen, urteilen, handeln'), besteht die Gefahr, daß die geringe fachdidaktische Orientierung vieler Lehrer/innen sich negativ auf den Unterricht auswirkt. ( ... )

Hermann Harms/Gotthard Breit: Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern, Bonn 1990, S. 144.

## 2.5. *Ausblick: Braucht die Politikdidaktik eine Phase der empirischen Unterrichtsforschung?*

Im Anschluß an die Entwicklungen politikdidaktischer Konzeptionen wendet sich der disziplinäre Diskurs im Sinne der Binnendifferenzierung Einzelthemen zu. Es wird diskutiert über Schüler-, Handlungs-, Alltags-, Erfahrungs-, Methodenorientierung, aber auch über Grundsatzfragen wie moralisches Bewußtsein, politische Bildung als Teil der Allgemeinbildung, Unterrichtsplanung, neue Technologien etc. Die Themen verdeutlichen, daß versucht wird, die *Forderung nach Praxisorientierung* aufzunehmen. Angebliche Motivationsdefizite bei Schülern veranlassen Lehrer und Didaktiker, mit immer neuen 'Orientierungen' auf die vermuteten Schülerwünsche einzugehen. Solche partiellen Ansätze mögen zwar wichtige Bausteine für neu zu entwickelnde oder zu überarbeitende Konzeptionen sein, indessen sind auch dies wiederum *nur programmatische Forderungen*. In diesem Zusammenhang können sicherlich Fragestellungen und Grundkategorien wie Betroffenheit, Abstraktheit und Konkrettheit, Subjektivismus u.ä. genauer gefaßt werden, jedoch könnte ihre Relevanz gleichzeitig auch empirisch geklärt werden. Ist aber der Unmut in der Praxis nicht auch damit zu erklären, daß es bisher kaum empirische Befunde gibt, die die theoretischen Annahmen erhärten und dem Streit um die Begriffe eine Grundlage geben könnten? Können Lehrer nicht jede Aussage als Spekulation abwehren?

Ansätze und Möglichkeiten empirischer Unterrichtsforschung sind gleichwohl heute erkennbar. Forscher beschäftigen sich mit der *schulischen Realität* und untersuchen sie oft zusammen mit den Akteuren. So wurde erneut in einer breit angelegten Studie nach den Einstellungen der Lehrer zum Fach Sozialkunde gefragt, um zu klären, wie die Überlegungen politikdidaktischer Theorie von Lehrern überhaupt genutzt werden<sup>42</sup>. Während die Sicht der Lehrer eher pessimistisch ist, was den Unterrichtserfolg und die Verwendbarkeit didaktischer Konzepte angeht, stimmt die empirische Erhebung zu diesen Punkten bei Schülern eher optimistisch<sup>43</sup>. Gemeinsam ist diesen Untersuchungen

eine fachdidaktische Perspektive, die die individuellen Alltagstheorien von Lehrern und Schülern — quantitativ und qualitativ — herauszuarbeiten und mit politikdidaktischer Theorie zu vernetzen sucht. Die Untersuchungen entwickeln ihr methodisches Konzept in Anlehnung an politikdidaktische Fragestellungen; auf diese Weise sind Rückkopplungen zur Theoriebildung möglich<sup>44</sup>. Überdies ist die Politikdidaktik dann nicht mehr nur Vermittlungswissenschaft, sondern eine Wissenschaft, die ihren Gegenstand theoretisch und empirisch-methodisch untersucht.

In Zukunft sollte es nicht mehr unbedingt darauf ankommen, komplex angelegte Gesamtuntersuchungen zum politischen Unterricht zu planen<sup>45</sup>, die dann in Ermangelung fachdidaktischer Anbindung wieder nur bedingt Auskünfte über theoretische Probleme geben und deshalb schneller instrumentalisiert werden können. Nur wenn der Gegenstand Politikunterricht in vielen kleinen Schritten methodisch untersucht wird und die Politikdidaktiker ihre Fragestellungen gleichzeitig empirisch untersuchen, kann die erreichte Autonomie der Disziplin sinnvoll genutzt werden. Gerade auch *Unterrichtsanalysen*, die im Sinne einer Kasuistik verfahren, können hier weiterhelfen (siehe hierzu den Beitrag von Tilman Grammes in diesem Band). Überdies muß man sich dann nicht ständig der Identität seines eigenen Faches vergewissern, wie es bis heute u.a. in immer wieder neuen Diskussionen um das Verhältnis von Politikwissenschaft und -didaktik geschieht.

Abschließend soll hier noch auf Möglichkeiten empirischer Unterrichtsforschung eingegangen werden. Bereits besprochen worden sind in der aktuellen Forschung Wege der Schüler- und Lehrerbefragung, sei es empirisch quantitativ mit geschlossenen Fragen, sei es empirisch qualitativ mit narrativen Interviews. Sie versuchen die unterschiedlichen Sinngebungen und -interpretationen im Alltag herauszuarbeiten und lassen sich als *Lerner-, Lehrer- oder Seminarleiterdidaktiken* verdichten. Aber der Alltag läßt sich nicht nur retrospektiv mit Interviews erforschen; denkbar sind ebenso Forschungsprojekte, die eine Vielzahl von *Tafelbildern, Unterrichtsmaterialien, Stundenentwürfen von Referendaren, Klausuren von Schülern, Abiturvorschlägen*<sup>46</sup> auswerten und re-interpretieren<sup>47</sup>. Gleiches kann durch die Auswertung von *Unterrichtsprotokollen* — wie im vorliegenden Band — oder sogar mit Videoaufnahmen von Unterricht geschehen. Bei Videoaufnahmen können z.B. das Transkript der Stunde, die Anschauung und das nachträgliche laute Denken der Betroffenen (Lehrer und Schüler) über den Ablauf der Stunde einer intensiven fachdidaktischen Auswertung unterzogen werden<sup>48</sup>.

Bei einer hermeneutischen Auswertung von Unterrichtsprotokollen ist methodisch von Bedeutung, daß die *Rekonstruktionen* nicht auf zufälligen Unterrichtsanalysen wie noch bei den traditionellen hermeneutischen Ansätzen der fünfziger Jahre beruhen, sondern in mehreren Einzelschritten *kontrolliert* erfolgen und dabei die verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten herausarbeiten.

So können beispielsweise in einem ersten Schritt die in einem Unterrichtsprotokoll erscheinenden Deutungsmuster zunächst sinngemäß Satz für Satz, Sequenz für Sequenz paraphrasiert werden. Erweitert werden kann diese Perspektive zudem durch Stellungnahmen der betroffenen Lehrer und Schüler zum gerade erlebten Unterricht in einem ‚Nachträglichen Lauten Denken‘<sup>49</sup>. Dabei muß man sich immer der *prinzipiellen Mehrdeutigkeit* bewußt sein und sie offenlegen<sup>50</sup>. In einem weiteren Schritt können dann z.B. die gerade herausgearbeiteten Deutungen mit fachdidaktischen Konstrukten verglichen und vernetzt werden. Gleichwohl muß man sich auch die *Grenzen* hermeneutischer Verfahren vergegenwärtigen, denn auch ein Unterrichtsprotokoll ist beispielsweise „eine maschinell erzeugte ‘Textproduktion‘, über die nicht mit Gewißheit gesagt werden kann, ob sie die Wirklichkeit unmanipuliert wiedergibt“<sup>51</sup>.

Weitere Felder empirischer fachdidaktischer Forschung sind die *Schulbücher*, Materialsammlungen und Unterrichtsmodelle, der Bereich der *Autobiographien* und Erfahrungsberichte von Lehrern und eventuell Schülern sowie die Themen von Fachseminaren in der Referendarausbildung und an Hochschulen. Hier liegt jeweils umfangreiches Material für eine Auswertung vor bzw. ist zu bekommen. Es kann beispielsweise mit geeigneten Verfahren der *Inhaltsanalyse* erschlossen werden<sup>52</sup>. Ebenfalls erforscht werden muß immer wieder das Verhältnis des Politikunterrichts zu Elternhaus, Klassen- und Schulklima sowie Altersgruppen, um weiterhin den Gesamtkontext politischer Bildungsarbeit verorten zu können.

Wenn es gelingt, die hier nur knapp skizzierten methodischen *Forschungsalternativen* kontinuierlich in universitärer Forschung zu bearbeiten, wird überdies die bisherige instrumentelle Adaption aus anderen Disziplinen nicht mehr notwendig sein. Überdies kann sich eine wieder *empirisch arbeitende Politikdidaktik* neben ihrer Vermittlungsaufgabe bezüglich ihrer Bezugswissenschaften dann stärker mit den Praxisproblemen beschäftigen, indem sie zur Theorie-Praxis-Diskussion unter geänderter Perspektive beiträgt. Dies bedeutet nicht, daß damit die Diskussion über Inhalte, Ziele und Auswahlprinzipien zurückgedrängt werden soll. Im Gegenteil: Die Rückkoppelung an empirische Daten vermag diesen legitimen Gegenständen neue Bedeutung zu vermitteln.

Die Rekonstruktion des Zusammenhangs von Theorie und Forschung bzw. Methode hat deutlich werden lassen, daß die anfänglichen Empirietraditionen in der geisteswissenschaftlichen Politikdidaktik im Laufe der Zeit immer mehr in den Hintergrund getreten sind zugunsten der abstrakten Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Disziplin. Dies hat zwar einerseits die Autonomie und die Identität des Faches deutlich konturiert, aber andererseits zu erheblichen Irritationen bei den Praktikern über die Grenzen wissenschaftlicher und professioneller Wahrnehmung geführt. Hier kann die unter *neuen Fragestellungen* und mit *veränderten Methoden* wiederzubelebende Tradition empi-

rischer Unterrichtsforschung weiterhelfen: Zum einen lassen sich die gegenseitigen Irrelevanzklagen zwischen Theorie und Praxis versachlichen und rational klären; zum anderen kann das *Wissen über die praktischen Handlungsprobleme* den notwendigen Bruch, der zwischen Wissenschaft und Praxis liegt, für beide Seiten durchsichtiger machen. Wenn das Wissen über die praktische Verwendung politikdidaktischer Konstrukte größer und der Blick auf unterrichtliches Handeln methodisiert werden, sind Wissenschaft und Praxis eher in der Lage, ihren gemeinsamen Wissensstand zu überprüfen.



## Anmerkungen

- 1 Dieser Versuch, Politikdidaktik über einen eigenständigen Gegenstand zu definieren, geht über Gagel hinaus, der der Fachdidaktik — so wie es bisher häufig geschieht — die Rolle einer Vermittlungswissenschaft zuweist: „Fachdidaktik vermittelt selektiv die von der Fachwissenschaft erarbeiteten Informationen an Lernende und kontrolliert diesen Vermittlungsvorgang“. Walter Gagel, Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 1983, S. 31. Mit Staatsbürger ist hier keine Engführung des Begriffs auf den staatlichen Bereich gemeint, sondern ein Bürger bzw. Individuum, das über Kompetenzen in allen gesellschaftlichen Bereichen verfügt und sie wahrzunehmen weiß.
- 2 Siehe hierzu Walter Gagel, Theorien und Konzepte, in: Wolfgang W. Mickel / Dietrich Zitzlaff (Hg.), Handbuch zur politischen Bildung, Bonn 1988, S. 15.
- 3 Zur Fortentwicklung des allgemeinen didaktischen Dreiecks zu einem fachdidaktischen Kegel siehe Tilman Grammes, Politikdidaktik und Sozialisationsforschung, Frankfurt / Main 1986, S. 26.
- 4 Folgendes konstruierte Beispiel soll dies verdeutlichen: „Die gegenwärtige Individualisierung von Lebenswelten in der Risikogesellschaft und die damit verbundene politische Apathie der Jugendlichen fordert verstärkte Bemühungen in der politischen Bildung...“ In diesem Beispiel werden empirische Konstrukte (z.B. Apathie) aus anderen Fachwissenschaften (Soziologie) übernommen und daraus Aussagen über die Unterrichtswirklichkeit abgeleitet, ohne daß die Bedeutung dieser Zusammenhänge für den Politikunterricht empirisch erforscht ist (Quasi-Empirie).
- 5 Zu diesem Verfahren im Rahmen der Erziehungswissenschaft siehe Bernhard Koring, Eine Theorie pädagogischen Handelns, Weinheim 1989. (Vgl. Bibliographie Nr. 7)
- 6 Dies ist etwa im Sinne einer Sozialgeschichte von Fachunterricht, die z.B. alte Unterrichtsentwürfe untersucht oder Interviews mit älteren Lehrern führt, zu leisten.
- 7 Hans-Hermann Hartwich, Politische Bildung und Politikwissenschaft im Jahre 1987, in: Gegenwartskunde, Heft 1, 1987, S. 6.
- 8 Hartwig Lödige, Die Didaktik der politischen Bildung. Eine Wissenschaft ohne Gegenstand? in: aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 50, 1985.
- 9 In der Zeitschrift Gegenwartskunde gab es hierzu eine ausführliche Diskussion: Dieter Grosser attestierte politischer Bildung einen „kläglichen Zustand“ in: Politische Bildung heute: Chance für einen Neubeginn? in: Gegenwartskunde, Heft 2, 1985, S. 137. Thomas Ellwein lenkt den Blick darauf, daß sich in dem Schulfach „kein Standard entwickeln kann“, in: Politische Bildung zwischen Skylla und Charybdis, in: Gegenwartskunde, Heft 4, 1985, S. 400. Wolfgang Geiger beklagt, daß das Schulfach „weiter an den Rand gedrängt wird“, in: Sozialkunde auf dem Weg in die Irrelevanz, in: Gegenwartskunde, Heft 1, 1986, S. 5. Walter Gagel beklagt die überall feststellbare Theoriemüdigkeit in: Politische Didaktik: Selbstaufgabe oder Neubessinnung, in: Gegenwartskunde, Heft 3, 1986, S. 289. Wolfgang Hilligen möchte die „Differenz zwischen Erziehungswirklichkeit und theoretisch Begründbarem wie praktisch Möglichem“ verringern und ist gegen eine „Dekonstruktion pädagogischer Zuversicht“, in: Politische Bildung — im cultural lag? in: Politische Bildung, Heft 3, 1986, S. 17. Rolf Schörken beklagt einmal mehr „die widerwillige Förderung des Faches durch die Kultusminister“, in: Symbol und Ritual statt politischer Bildung, in: Gegenwartskunde, Heft 3, 1987, S. 289. Lediglich Gagel zieht im Unterschied zu den meist politisch-praktisch argumentierenden Stellungnahmen u.a. den Schluß, daß die politische Didaktik die Gesellschaftsvorstellungen, die Einstellungen und die Partizipationsbereitschaft der Jugendlichen untersuchen muß, soweit sie von der Schule beeinflußt sind (S. 294). Diese Forderung zielt auf jenen Empiriestrang, der sich quantitativ mit den Einstellungen etc. beschäftigt; interpretative, empirische Unterrichtsforschung mit der Perspektive einer fachdidaktischen Methodologie ist damit indessen nicht gemeint.

- 10 Tilman Grammes, Was heißt grundlagenorientierte Forschung in der Fachdidaktik? in: Bernhard Claußen / Adolf Noll (Hg.), Politische Wissenschaft und Politische Bildung, Hamburg 1989, S. 87. (vgl. Bibliographie Nr: 27) Siehe auch Georg Weißenö, Zur Tragfähigkeit und Wirksamkeit didaktischer Konzepte im Alltag des Politikunterrichts, in: Bernhard Claußen / Walter Gagel / Franz Neumann (Hg.), Herausforderungen — Antworten. Politische Bildung in den neunziger Jahren, Opladen 1991, S. 313-326. (vgl. Bibliographie Nr: 22)
- 11 Wolfgang Sander, Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung, Marburg 1989, S. 87. Für unseren Zusammenhang bezeichnend ist, daß diese neuere, synoptische Abhandlung zur Theoriegeschichte auf das Problem einer fachdidaktischen Methodologie nicht eingeht. Dies gilt ebenso für den historischen Überblick von Hans-Werner Kuhn / Peter Massing, Politische Bildung seit 1945. Konzeptionen, Kontroversen, Perspektiven, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 52-53, 1990, S. 28-40.
- 12 Friedrich Oetinger, Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart, 3. Aufl., 1956.
- 13 Theodor Litt, Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, Bonn 4. Aufl., 1958.
- 14 Helmut Schelsky hat diese Ergebnisse zusammengefaßt und pointiert zugespitzt in: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend, Köln / Düsseldorf 1957. Das Problem dabei ist und bleibt, daß diese Ergebnisse im Rahmen kommerzieller Meinungsforschung und nicht im Umfeld fachdidaktischer Problemstellungen entstanden sind.
- 15 Wolfgang Hilligen, Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht, Frankfurt / Main 1955. Hilligens Fragen beziehen sich z.B. auf das Gemeinschaftsgefühl, die sittliche Persönlichkeit, aber auch den Wissensstand, die Politikfelder, die Stoffgebiete, das Klassenklima, die Lesegegewohnheiten, die Themen in den Klassenbüchern. Insgesamt also umfassen die Frage- und Erhebungsbögen bereits Grundelemente fachdidaktisch motivierter Unterrichtsforschung, wenngleich einige Fragen natürlich nur aus der fachdidaktischen Diskussion der Zeit heraus verständlich sind. Siehe hierzu auch die Rekonstruktion von Walter Gagel, Zeitdiagnose und existentieller Bezug. Zur Entstehung und Entwicklung der didaktischen Konzeption Wolfgang Hilligens, in: Bernhard Claußen / Walter Gagel / Franz Neumann (Hg.), a.a.O., S. 11-27.
- 16 Wolfgang Hilligen, a.a.O., S. 101.
- 17 Für die Erziehungswissenschaft gilt dies nur mit Einschränkungen, da in den sechziger Jahren auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik wichtige Beiträge liefert, z.B. Wolfgang Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1960.
- 18 Wolfgang Bonß, Die Einübung des Tatsachenblicks. Zur Struktur und Veränderung empirischer Sozialforschung, Frankfurt / Main 1982, S. 11.
- 19 Jürgen Habermas u.a., Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten, Neuwied 1961, S. 273ff.
- 20 Egon Becker / Sebastian Herkommer / Joachim Bergmann, Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen, Schwalbach 1967; Manfred Teschner, Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien, Frankfurt / Main 1968.
- 21 Egon Becker u.a., a.a.O., S. 174.
- 22 Kurt Gerhard Fischer / Karl Hermann / Hans Mahrenholz, Der politische Unterricht, Bad Homburg 1960, S. 32ff.
- 23 Wolfgang Hilligen, Worauf es ankommt, in: Gesellschaft-Staat-Erziehung, 1961, S. 60.
- 24 Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1965.
- 25 Bernd Henning / Peter Müller / Horst Schlausch, Inhaltliche Schwerpunkte politischer Bildung in den Lehrplänen der Bundesländer, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.); Zur Situation der politischen Bildung in der Schule, Bonn 1982, S. 113-317.
- 26 Die folgende Auswahl von Konzeptionen ist nicht vollständig; sie stellt lediglich einige Vertreter wichtiger Strömungen vor.

- 27 Kurt Gerhard Fischer, Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart 1970.
- 28 A.a.O., S. 45.
- 29 Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, Neue Ausgabe München 1972.
- 30 A.a.O., S. 69.
- 31 Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts, 4. Auflage, Opladen 1985, S. 90.
- 32 Bernhard Sutor, Neue Grundlegung politischer Bildung, Paderborn 1984, S. II/46.
- 33 A.a.O., S. I/54.
- 34 A.a.O., S. II/32.
- 35 Dieter Grosser, Politische Bildung, München 1977, S. 11.
- 36 A.a.O., S. 12.
- 37 Bernhard Claußen, Politische Bildung und Kritische Theorie, Opladen 1984, S. 25ff.
- 38 A.a.O., S. 56.
- 39 Entsprechend gering sind die Zahl und die Aufmerksamkeit für folgende empirische Untersuchungen zum Politikunterricht: Fritz Marz u.a., Bestandsaufnahme Sozialkundeunterricht, Stuttgart 1977; Klaus B. Urban, Die Bedingungen politischen Lernens bei Schülern, München 1976; Martha Ibrahim / Angela Paul-Kohlhoff, Politikunterricht an der Berufsschule in der Erfahrung der Schule, Hannover 1976; Georg Weißenö, Politisches Lernen im schulischen Politikunterricht, Frankfurt / Main 1983.
- 40 Im Rahmen von Politikdidaktik sind diese Ergebnisse später meist wieder nur rezipiert und adaptiert worden. Nur vereinzelt finden sich fachdidaktische Untersuchungen: Siehe hierzu den Beitrag von Christine Lutter-Link und Sibylle Reinhardt in diesem Band; ferner Georg Weißenö, Fach- und lernerdidaktische Überlegungen zur Funktion moralischer Urteile im Politikunterricht, in: Bernhard Claußen (Hg.), Texte zur politischen Bildung, Band 3, Frankfurt / Main 1989, S. 473-500.
- 41 Hermann Harms / Gotthard Breit, Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde / Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundeführerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme, in: Bundeszentrale für Politische Bildung, a.a.O., S. 16.
- 42 Harms / Breit, a.a.O.
- 43 Georg Weißenö, Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht, Frankfurt / Main 1989; Georg Weißenö, Fach- und lernerdidaktische Überlegungen zur Funktion moralischer Urteile im Politikunterricht, in: Bernhard Claußen (Hg.), Texte zur politischen Bildung a.a.O. (vgl. Bibliographie Nr: 21); Georg Weißenö, Tragfähigkeit und Wirksamkeit didaktischer Konzepte im Alltag des Politikunterrichts, a.a.O., S. 311-326.
- 44 Birgit Wellie stellt neuerdings im Sinne der negativ-dialektischen Kritischen Theorie Rückfragen, die das Verhältnis von Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik betreffen. Ihre wissenschaftstheoretische Abhandlung verweist darauf, daß eine Verengung des Blickes auf hermeneutische Verfahren aus theoretischer Sicht problematisch ist. Siehe Birgit Wellie, Emanzipation in Kritischer Theorie, Erziehungswissenschaft und Politikdidaktik, Hamburg 1991.
- 45 Dies hat jüngst Hilligen wieder vorgeschlagen und hierzu einen umfassenden Fragenkatalog vorgelegt, der aber keine methodischen Hinweise enthält bzw. eine eigenständige Unterrichtsforschung explizit thematisiert. Wolfgang Hilligen, Zum Verhältnis von Politischer Bildung und Politischer Wissenschaft, zu den Perspektiven und Defiziten sowie zu Forschungsdesideraten der Politischen Bildung, in: Bernhard Claußen / Adolf Noll 1989, a.a.O., S. 28f.
- 46 Erste Auswertungen aus diesem großen Feld finden sich in Tilman Grammes / Kurt Wicke (Hg.), Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive, Hamburg 1991. (vgl. Bibliographie Nr: 10)
- 47 Hierzu Tilman Grammes, Methoden fachdidaktischer Unterrichtsforschung. Eine Brücke zwischen Theorie und Praxis?, in: Bundeszentrale für politische Bildung, a.a.O., S. 191-208. (vgl. Bibliographie Nr: 28)
- 48 Eine erste Monographie hierzu liegt vor: Walter Gagel / Tilman Grammes / Andreas Unger (Hg.), Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. — Ein Videobuch, Schwalbach 1992. (vgl. Bibliographie Nr: 1)

- 49 Zur Methode siehe Ruth C. Cohn, Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, 9. Aufl., Stuttgart 1990.
- 50 Zur Rekonstruktion von Texten siehe Ulrich Oevermann, Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozial- und Textwissenschaften, in: Hans Georg Soeffner (Hg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979; Hans-Georg Soeffner, Auslegung des Alltags — Der Alltag der Auslegung, Frankfurt / Main 1989 (vgl. Bibliographie Nr: 33); Ralf Bohnsack, Rekonstruktive Sozialforschung, Opladen 1991. (vgl. Bibliographie Nr: 24)
- 51 Sylvia Kade, Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit, Bad Heilbrunn 1990, S. 128. (vgl. Bibliographie Nr: 29)
- 52 Beispiele hierfür: Franz Josef Witsch-Rothmund, Politische Parteien und Schulbuch, Frankfurt / Main 1986; Walter Gagel, Neue Inhalte der politischen Bildung in der Schule?, in: Gegenwartskunde, Heft 1, 1988, S. 5-16; Bernhard Claußen, Zum Interesse der Politikwissenschaft und politischer Bildung. Kurzbericht über einen Arbeitszusammenhang und eine Umfrage, in: Bundeszentrale für politische Bildung 1990, a.a.O., S. 328-338.