

Schwerpunkte bei der Ausbildung von Politiklehrerinnen und Politiklehrern am Beispiel eines Seminarconceptes. Zum Selbstverständnis der Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Christoph Bauer

12. Januar 2012*

Wie sieht eigentlich die eigene didaktische Praxis der Politikdidaktik an Hochschulen aus? Im vorliegenden Text wird diese Frage am Beispiel eines Einführungsmoduls diskutiert.

Zentraler Anspruch Frankfurter Politikdidaktik ist eine kritische Subjektorientierung, die sich vor allem auf einen emphatischen, aber auch auf einen kritischen Subjektbegriff gründet. Dieser findet sich in verschiedenen, an der Praxis orientierten Formen wieder: in Form der Reflexion subjektiver Theorien der Studierenden, in Form einer grundsätzlichen und konkreten Begründungspflicht politischer Bildung und damit auch einhergehend einer Metakommunikation, im Verständnis der Kritik politischer Bildung in jeweils konkreten Verhältnissen (Seminar wie Unterricht), in der Betrachtung von Macht und Herrschaft in Form des pädagogischen Widerspruchs von Autonomie und Leitung und auch in Form der Gegenstandsanalyse einer kritischen Problemorientierung und kategorialen Bildung.

Methodisch sind reflexive und praktische Zugänge zu den genannten Bereichen politischer Bildung prägend. Wirksame Bildungsprozesse müssen sich auf subjektive Theorien beziehen und müssen ihre eigene, konkrete Bildungspraxis einbeziehen. Subjektive Theorien werden in einem theoretischen Teil des Moduls eruiert und reflektiert. Eine Projektphase im zweiten Teil stellt die Bedingungen zur Verfügung, diese subjektiven Theorie durch (hoffentlich alternatives) praktisches Handeln und seine Reflexion zu verändern. Ziel ist, die biografisch von Praxis geprägten und stets handlungsleitenden subjektiven Theorien durch intellektuelle, aber auch durch praktisch-körperliche Bildungserfahrungen so zu bearbeiten, sodass sich ein professioneller Habitus entwickeln kann.

* Online-Veröffentlichung der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften und der Politischen Bildung am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Erhältlich unter der URL <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/24200> bzw. der URN [urn:nbn:de:hebis:30:3-242003](http://nbn:de:hebis:30:3-242003). Alle Rechte beim Verfasser. Nutzungs- und Verbreitungsrechte werden öffentlichen Bibliotheken gewährt, insbesondere der Universitätsbibliothek Frankfurt am Main.

1 Die Schwerpunkte: Problem- und Subjektorientierung

Politikdidaktik als Feld politischer Bildung hat größtenteils die Didaktik des entsprechenden Schulfachs zum Gegenstand. Während dieses Verhältnis vom distanzierten Elfenbeinturm zur schulischen Praxis als prinzipiell sinnvoll gut begründet werden kann, wird ein wichtiges Feld ihrer Tätigkeit verhältnismäßig gering betrachtet: ihre eigene Praxis als hochschulische politische Bildung. Welche Inhalte werden angeboten, welche Arbeitsformen angewendet, welche Widersprüche reflektiert? Inwiefern fließen didaktische Prinzipien für schulische auch in hochschulische politische Bildung ein? Dabei ist der Weg dieser speziellen Fachdidaktik, die ja nicht nur ein Fach von vielen ist, sondern auf eine grundsätzlich fachübergreifende und eben *politische* Bildung zielt, hin zum Praxisfeld Hochschuldidaktik eigentlich vergleichsweise kurz.

Dieser Text versteht sich als Diskussionsbeitrag zum Selbstverständnis der Politikdidaktik an Hochschulen. Im Folgenden werden inhaltliche Schwerpunkte vorgestellt, die für die Frankfurter Politikdidaktik von besonderer Bedeutung sind. Am Beispiel eines Einführungsmoduls werden diese in ihrer Anwendung vorgestellt und diskutiert.

Inhaltlicher Ausgangspunkt Frankfurter Politikdidaktik ist Kritik an einem Bildungsbegriff, der in der hier zu bezeichnenden „Reinform“ in der wissenschaftlichen Politikdidaktik nicht mehr als herrschende Meinung gelten kann, wohl aber im allgemeinen Verständnis von Schule und Bildung, im Alltagsverständnis bzw. in *subjektiven Theorien* (s.u.) auch von Studierenden noch weit verbreitet ist.

Zu kritisieren ist eine Form der Organisation von Lernprozessen und eine Lehrkultur, der ein Verständnis von Lehren und Lernen zu Grunde liegt, das von Unterrichten, Motivieren, Prüfen und Bewerten geprägt ist; bei der Dozenten bzw. LehrerInnen Studierende bzw. SchülerInnen „motivieren“ sollen, sich einen Gegenstand lernend zu erschließen oder gar Wissensbestände auswendig zu lernen. „Lehrende“ sagen dort „Lernenden“, was sie wissen, meinen und tun sollen. Wenn dabei die Motivation von Lernenden mit in die Planung des Lehrenden einbezogen wird („Schülerorientierung“), ändert dies meist nichts an dieser grundsätzlichen Haltung. Ein solcher Lehr-Lern-Prozess berücksichtigt meist irgendwie die Lage und die Interessen von Lernenden, betrachtet sie letztlich aber doch als zu belehrende und zu bewertende Objekte. Er ist meist weit von demokratischer Kultur und demokratischen Prinzipien entfernt und bietet wenig Möglichkeiten für eine eigenständige Auseinandersetzung Lernender mit dem Politischen.

Diese *Lehrkultur* schlägt sich auch auf den Zugang zum Lerngegenstand nieder und findet sich am ehesten im Begriff der „Kunde“ (z.B. in *Sozialkunde*, *Gemeinschaftskunde* oder *Sachkunde*) wieder. Dort ist weniger ein eigenständiger und aktiver Lernbegriff vorherrschend, als vielmehr ein bestimmtes Lehr-Verständnis vom Gegenstand (in diesem Fall „der Politik“), das von einem prinzipiell stabilen Wissenskern ausgeht, der Grundlage für das Verständnis des Faches ist. Während auch hier die „reine“ Variante in Form eines definierten Wissenskataloges kaum gefordert wird, ist auch hier der zu Grunde liegende Gedanke einer nicht dem eigenen Weltaufschluss dienenden Wissensanhäufung und der „erst-dann-Pädagogik“ (Nonnenmacher 1982, S. 195), derzufolge erst einmal Grund-

kenntnisse vermittelt werden müssten, bevor fragegeleitetes Lernen stattfinden könne, weit verbreitet.

Der hier kritisierte Bildungsbegriff erhält dadurch eine besondere Bedeutung für das Frankfurter Modell, weil aus zahlreichen Beobachtungen in schulischen Praktika und im Referendariat erkennbar geworden war, dass teilweise trotz intensiver theoretischer Arbeit in der Universität dann in Handlungssituation der pädagogischen Praxis die theoretischen Kenntnisse und Ansprüche nicht handlungsleitend waren. Es schienen vielmehr die langjährig selbst erfahrenen Handlungsmuster und die ihnen zu Grunde liegenden Denkmuster gewesen zu sein, die das Lehrerhandeln steuerten. Diese Wirkmächtigkeit eines herrschenden Bildungsbegriffs, der hier kurz theoretisch kritisiert wurde, verdeutlichte die Notwendigkeit der Einbeziehung *subjektiver Theorien* von Studierenden in die fachdidaktischen Seminare. Ohne den Begriff der subjektiven Theorien hier ausführlich bestimmen zu können, ist dennoch festzuhalten, dass er mehr beinhaltet als die so genannten Alltagstheorien. Subjektive Theorien, wie sie hier verstanden werden, zeichnen sich auch durch einen über-individuellen Anteil aus, sie sind auch Ausdruck gesellschaftlicher Prägungen, Diskurse und Hegemonien. Subjektive Theorien sind nicht als von Gesellschaft, von sozialen, ökonomischen und politischen Prozessen losgelöste Konstruktionen von Individuen zu betrachten; die vielfach beobachteten subjektiven Theorien in Form von Thesen wie „ohne Druck lernt man nicht“ und „für jeden Lernprozess benötigt man Basiswissen“ stützen dies. Der Umgang mit diesen subjektiven Theorien ist dabei auch in kritischer Form stets anerkennend und widersetzt sich einem vereinfachenden hierarchischen Verhältnis vermeintlich objektiver (wissenschaftlicher) und subjektiver (vermeintlich unbegründeter, nachrangiger) Theorien. Ziel ist nicht, die einen (subjektiven) durch die anderen (wissenschaftlichen) in einem Defizitkontext auszutauschen, sondern vielmehr subjektive Theorien selbst zu reflektieren, sie zu analysieren und sie in einem wissenschaftlichen Diskurs zu überprüfen und nach Möglichkeit auch intellektuell und handelnd zu verändern.

1.1 Lernen vom Standpunkt des Subjektes aus

Politische Bildung geht von der Fähigkeit und dem Interesse von Menschen an Aufklärung und damit auch an Bildung und Lernen aus. Dieser Anspruch findet im Allgemeinen breiten Zuspruch, wenn von kindlichem Lernen im Vorschulalter die Rede ist: Der Wunsch, Lesen und Schreiben zu lernen, ist ein plausibles Beispiel für ein Lerninteresse mit dem Hintergrund des Interesses an Welt und der Erweiterung der eigenen, bildungsbezogenen Verfügung über sie. Eine Einschränkung dieser Anerkennung der Fähigkeit der und des Interesses an Aufklärung ist dann beobachtbar, wenn es um Lernen und Schule im engeren Sinne geht. Im Alltagsverständnis dürfte die Aussage, dass auch Erwachsene lernen wollen, sicher weniger Zuspruch erhalten als das Interesse von Kindern, Lesen und Schreiben zu lernen – Erwachsene „haben“ ja bereits gelernt und „müssen“ nicht mehr lernen.

Biografisch setzt für Lernende spätestens mit dem Eintritt ins Schulsystem ein Wandel ein. Lernen findet nun weitgehend professionalisiert, intendiert, geleitet, zielgerichtet und bewertend statt. Es ist nun nicht mehr nur die individuelle oder gemeinschaftliche

Beschäftigung mit einem Lerngegenstand, sondern ist verbunden mit einer von außen stammenden Bewertung, der Neuformierung einer Hierarchie innerhalb der Lerngruppe, mit positiven und negativen äußeren Sanktionen (öffentlicher Lob und Tadel, Noten, Versetzungen, Schullaufbahn). Kinder, die in die Schule kommen, verinnerlichen diese neue Lehr-Lern-Kultur sehr schnell. Wenn eine Lehrerin / ein Lehrer jetzt sagt: „Wir wollen jetzt etwas schreiben“, so wissen die SchülerInnen bald, dass dies für sie eine mehr oder minder höfliche Anweisung darstellt. Wenn SchülerInnen scheinbar gefragt werden: „Wer möchte seine Hausaufgaben vorlesen?“, so initialisiert dies gleichzeitig eine Situation, in der von den SchülerInnen erwartet wird, dass eine bestimmte Anzahl von ihnen freiwillig ihre Hausaufgaben vorliest und dass diejenigen, die ihren Hausaufgaben nicht nachgekommen sind oder sie schlicht nicht vorlesen möchten, Vermeidungsstrategien entwickeln (z. B. Vermeidung des Blickkontaktes mit der Lehrerin / dem Lehrer) und diese solange aufrecht erhalten, bis eine aus Sicht der Lehrerin / des Lehrers ausreichende Anzahl von SchülerInnen ihre Hausaufgaben vorgelesen hat; weiterhin lernen SchülerInnen ebenfalls schnell, von welchen SchülerInnen das Vorlesen besonders verlangt wird und wer folglich „heute dran ist“. Teile dieses schulischen, sprich: angeleiteten und zielgerichteten Lernens werden heute als „Frühförderung“ zunehmend in vorschulische Bildungseinrichtungen vorverlagert.

Der hier bezeichnete Wandel in einer „Lerner-Biografie“ ist in seiner spezifischen Form von historisch-politisch-ökonomischen Kontexten abhängig. Zunehmend finden „neue Steuerungsmodelle“ Einzug in Bildungsinstitutionen wie Schule, aber auch in vorschulische Einrichtungen und in solche der Erwachsenenbildung. Neben die von außen stammende Anweisung und Bewertung tritt die den Individuen selbst auferlegte (Anweisung und Bewertung) als *Regierung ihrer selbst* bzw. Gouvernamentalität. Lernverträge, Zielvereinbarungen, Portfolios und Output-Orientierung bewegen sich zwischen neuen Freiheiten und neuen, verinnerlichten Zwängen und Vorgaben.

Vor allem hinsichtlich der „alten Steuerungsformen“ sind diese „heimlichen Lehrpläne“ („hidden curriculum“) schon lange Gegenstand von Bildungsforschung. In den letzten Jahren sind verstärkt auch Untersuchungen zum Zusammenhang neuer Steuerungsmodelle bzw. eines neuen Subjekt-Begriffs und Schule auszumachen.¹ Hinsichtlich ihrer Auswirkung auf die individuellen Lerngründe und auf die Entwicklung von Neugier wurde schulisches Lernen von der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamps untersucht. Holzkamp (1995) brachte eine Unterscheidung in die Lernpsychologie ein, die vor allem schulisches Lernen hinsichtlich seines absichtsvollen, begründeten Weltaufschlusses untersucht – er unterscheidet expansives und defensives Lernen. Die Grundannahmen und Begriffe seiner

¹ Einige für die politische Bildung relevante Arbeiten sind beispielsweise:

- Peggy Wolf: Gouvernamentalität. Kritische Ansätze zur Reflexion des Regiertwerdens am Beispiel des Debattierwettbewerbs *Jugend debattiert*. Peter Lang-Verlag, Frankfurt am Main 2011
- Jahrbuch für Pädagogik: Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. Peter Lang-Verlag, Frankfurt am Main 2006
- Thomas Häcker: Portfolio. Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen: Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Schneider-Verlag, Hohengehren 2007

Lerntheorie bilden eine wichtige Grundlage des Frankfurter Anspruchs auf Subjektorientierung und sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Als *expansives Lernen* wird jenes Lernen verstanden, von dem sich Lernende ein besseres Verständnis über die Welt (*Weltaufschluss*) versprechen. Lernen geschieht hier folglich nicht als Selbstzweck, sondern wird als funktional für die ein erweitertes Weltverständnis und damit potenzieller Weltverfügung verstanden. Weiterhin ist mit dem Lernen die subjektive Erwartung verbunden, dieses Ziel zu erreichen; es besteht nicht nur eine von außen gesetzte Lernanforderung, sondern eine subjektive Lernproblematik. Beide Merkmale expansiven Lernens sind in der deutschen Lernpsychologie einmalig, wenn sie die subjektive Funktion und Absicht von Lernen sowie dessen gesellschaftlichen Kontext in den Blick nehmen.

Während expansives Lernen auf die Erweiterung des Weltverständnisses bzw. der Weltverfügung zielt, liegt die Begründung für *defensives Lernen* in der Abwehr von Benachteiligungen, die mit der Unterlassung der jeweiligen Lernhandlung drohend verbunden sind. Herausragendes Beispiel hierfür sind schulische Leistungstests, hier insbesondere jene, von deren Bestehen oder Versagen viel abhängt – z.B. Abitursprüfungen in Thüringen, die die SchülerInnen bei Nicht-Bestehen ohne jeglichen Schulabschluss entlassen, während dies in vielen anderen Bundesländern „nur“ den Abschluss der mittleren Reife bedeutet.

Das Begriffspaar extrinsisch-intrinsisch unterscheidet sich dabei in zentralen Punkten von dem durch die kognitivistische Lerntheorie weit verbreiteten Begriffspaar der *intrinsischen oder extrinsischen Motivation*. Intrinsisch motiviert ist Lernen dann, wenn es um seiner selbst willen geschieht und sich eine Person selbst dazu entscheidet. Ob diese Entscheidung für das Individuum sinnvoll (im Sinne der Erweiterung des Weltverständnisses) ist, aus freien Stücken erfolgt, ob damit eine Erweiterung der eigenen Möglichkeiten und des eigenen Weltverständnisses verbunden ist oder ein bereits internalisierter, gesellschaftlicher Zwang verbunden ist, spielt für den Begriff der intrinsischen Motivation keine Rolle. Auch der Begriff des extrinsischen Lernens (Lernen unter äußerem Zwang) lässt keine Rückschlüsse darauf zu, inwiefern Lernen die soziale Position von Lernenden verändert und inwiefern Lernen tatsächlich durch Momente der Fremd- oder der Selbstbestimmung geprägt ist.

Die Betrachtung des Lernkontextes und der Funktion, die dem jeweiligen Lernen von den Lernenden selbst zugeordnet wird, lässt sich weiterhin schärfen durch die Unterscheidung von Lern- und Handlungsproblematiken; diese sind Probleme, welchen gut durch Handeln begegnet werden kann, jene bedürfen eines Lernprozesses. Holzkamp (1995, S. 183) bezeichnet diese Lernhandlung deshalb auch als *Lernschleife*. Je stärker Probleme in komplexe Zusammenhänge eingebettet sind, desto größer wird auch der (individuelle wie gesellschaftliche) Bedarf an Lernhandlungen. Lernen und Wissen wird in diesem Zusammenhang also nicht einfach mit einer geringeren „Halbwertszeit von Wissen“ begründet, sondern mit dessen Bedeutung für die Menschen; nur wenn tatsächlich Problemen mit Lernen begegnet werden muss, ist dieses Lernen und das daraus resultierende Wissen sinnvoll und kein Selbstzweck.

Abschließend muss Lernen insgesamt in seinem Kontext untersucht werden – Holzkamp (ebd., S. 182–187) unterscheidet hier zwischen der eigentlichen *Lernhandlung* und ihrer

Bezugshandlung. Die Bezugshandlung, die den Kontext für das Lernen bildet, wird hier als unmittelbarer Anlass und als Begründung für das Lernen verstanden (und könnte insofern auch als Bezugspunkt bezeichnet werden). Wird der Perspektive gefolgt, Lernen in seinem Kontext und in seiner Funktion und Zielgerichtetheit (in Abgrenzung zu Lernen als Selbstzweck) zu betrachten, hat dies entscheidende Auswirkungen auf die Struktur des Lernens selbst – je nachdem, ob es sich um eine von außen herangetragene Lernanforderung oder um eine vom Subjekt anerkannte Lernproblematik handelt. Bei letzterer ist das Ziel des lernenden Subjekts, einen Gegenstand durch Lernen zu durchdringen und zu verstehen. Das Ziel einer äußerlich bleibenden Lernanforderung dagegen ist die Erfüllung eben dieser Anforderung, die sich wiederum an der Beurteilung durch die äußere Instanz bemisst. Die Struktur des Lernens wird bestimmt durch die Konkretisierungen der äußeren Instanz zur Erfüllung oder Verweigerung der Anforderung, das dadurch als Lerndemonstration zu bezeichnen ist. Dabei wird „nebenbei“ auch etwas gelernt – die inhaltliche Struktur und die Organisation des Lernens bestimmt sich letztlich aber nicht durch ein eigenständiges, subjektives Verhältnis zum Lerngegenstand, sondern immer vermittelt durch die von außen gesetzten Anforderungen. „Defensives Lernen ist also in einem außengesteuert und sachtbunden“ (Holzkamp 1992).

Die so skizzierte Lerntheorie Holzkamps bietet nicht nur für Lerntheorien und allgemeine Pädagogik und Didaktik einen interessanten Ausgangspunkt, sondern ist insbesondere für den Lernbegriff einer *politischen* Bildung relevant. Gerade hier, vor einem didaktischen Selbstverständnis als Reflexionswissenschaft, ist ein gesellschaftsbezogener Lernbegriff nötig, der auch Lernen selbst hinsichtlich seiner Verwobenheit in Macht- und Herrschaftsstrukturen sowie seiner subjektiv-gesellschaftlichen Position und deren Entwicklung betrachtet. Die Frage nach Lerngründen der Subjekte selbst ist dabei zentral.

Sind Begründungen für Studierende wie SchülerInnen nicht ersichtlich, können diese entweder den institutionellen Anforderungen folgen, ohne einen inhaltlichen Grund dafür zu haben, was letztlich ein fremdbestimmtes Sich-Fügen darstellt, das im Widerspruch zu Auftrag politischer Bildung steht; oder sie verweigern sich der Anforderung, weil es für sie sinnlos erscheint; oder, und das wäre ein noch genauer zu betrachtender Sonderfall, sie können selbst – trotz ungünstiger institutioneller Lernbedingungen – eine Begründung finden, sich mit dem Lerngegenstand auseinander zu setzen. Inwiefern Lernaktivitäten erfolgen, weil damit eine Erweiterung der Weltverfügung zu erwarten ist (nach Holzkamp: „expansives“ Lernen) oder aber weil Anweisungen befolgt und antizipierbare Nachteile abgewehrt werden (nach Holzkamp: „defensives“ Lernen), ist somit einerseits für ein politisches Lernen und eine politische Bildung relevant und kann andererseits mit der Perspektive der Kritischen Psychologie untersucht werden.

Für die (schulische wie hochschulische) Politikdidaktik bedeutet dies, dass die Gestaltung, Durchführung und Evaluation von Lehr-Lern-Situationen stets dahingehend zu hinterfragen ist, inwiefern sie zu einer Erweiterung der Weltverfügung führen *und* inwiefern dies von den Lernenden selbst als Lern*grund* betrachtet wird.

1.2 Problemorientierung

Wird der beschriebene Anspruch auf Subjektorientierung in der Politikdidaktik anerkannt, hat dies auch Auswirkungen auf den Lerngegenstand – auf dessen Auswahl, Form der Bearbeitung und der Bewertung. Während in der oben kritisierten Lehrkultur der „Kunde“ ein Stoffkatalog vorgegeben und nicht hinterfragt wird, ist bei der Problemorientierung von einer steten Begründungspflicht der Lerngegenstände auszugehen – dahingehend, dass der jeweils bevorstehende Lernprozess von den Lernenden selbst, aber auch von den Lehrpersonen auf seine Funktion und Begründung hinterfragt wird. Ein weiteres, wichtiges Kriterium zur Unterscheidung von Kunde und Problemorientierung² ist das der Funktion von Wissen (Nonnenmacher 1982, S. 195) – dient es scheinbar einem Selbstzweck, faktisch aber der Erfüllung fremdgesetzter und potenziell subjektiv sinnfreier Wissensvorgaben („Trivial Pursuit“, „Wer wird Millionär“, „Das musst Du wissen“) – oder dem eigenen, bildungsbezogenen und potenziell emanzipatorischen Weltaufschluss?

Der Lerngegenstand konstituiert sich bei der Problemorientierung³ nach Giesecke durch die individuelle Begegnung mit einem politischen Problem oder Konflikt, die Interesse/Neugier auslöst und einen Lernprozess erforderlich macht.

Die Struktur des Lerngegenstandes wird dabei vom jeweiligen Kontext (der Bezugshandlung) geprägt. Im Idealfall des expansiven Lernens wird dieser politische Konflikt als eigene, subjektive Lernproblematik angenommen – ist dies nicht der Fall und bleibt der Konflikt eine von außen gesetzte Lernanforderung, muss von defensiv begründetem Lernen ausgegangen werden. Das Verhältnis des lernenden Subjekts zum Lerngegenstand ist hier nur noch mittelbar gegeben und durch die äußerlich gebliebene Lernanforderung strukturiert. In diesem Fall ist der tatsächliche Lerngegenstand nur noch eine Variante des „offiziellen“, weil dieser nur noch in seinem Anforderungscharakter betrachtet wird (welche Aspekte müssen bedient werden, welchen Perspektiven werden als wichtig erachtet, wo liegen Schwerpunkte der äußeren Instanz etc). Der Lernprozess konzentriert sich in viel höherem Maße auf den sog. heimlichen Lehrplan – SchülerInnen entwickeln in diesem Fall ein genaues Gespür für die Erwartungen der Schule.

Liegt expansiv begründetes Lernhandeln vor, ist folglich von einem subjektiven und spezifischen Interesse am Gegenstand auszugehen und der Lerngegenstand in Form einer fragegeleiteten Auseinandersetzung wird bestimmt durch einen einzigartigen Zugang des lernenden Subjekts zum Gegenstand. Ein solch subjektiv als Lernproblematik anerkannter Lerngegenstand erhält seine Struktur nur zum Teil aus seiner eigenen Logik („aus der Sache heraus“). Auch die Fragestellung, die durch besondere persönliche Interessen an den Fall herangetragen wird, wirkt strukturgebend. Schließlich gibt auch der spezifische Konflikt das Spektrum möglicher Betrachtungsweisen vor. Erst diese subjektive Konstruktion des Lerngegenstandes bildet die problemorientierte Struktur.

Problemorientiertes Lernen ist trotz seines primären Bezuges auf einen einzelnen und in seiner konkreten Erscheinungsform einzigartigen Fall nicht auf einen oder eine Anhäufung

² Vgl. zur Gegenüberstellung von Kunde und Problemorientierung auch Giesecke (1997).

³ Der hier verwendete Begriff der Problemorientierung versteht diese als Oberbegriff für Konflikt-, Fall- und Problemorientierung.

von Einzelfällen beschränkt. Vieles, was bei einem problemorientierten Lernprozess geeignet wird (Methoden, Wissen, Arbeitstechniken, Strategien, Haltungen), kann auch für andere Probleme (und Lernprozesse) genutzt werden. Insbesondere die von Giesecke so bezeichneten „politischen Kategorien“ stehen als gegenstandsübergreifende politische Perspektiven für das Prinzip der kategorialen Bildung. Durch Kategorien, Kompetenzen und die inhaltliche Exemplarizität ist problemorientiertes Lernen prinzipiell geeignet, Lernmöglichkeiten sowohl über spezifisch-konkrete Probleme, Konflikte und Fälle, als auch über strukturelle Zusammenhänge und deren Entwicklung anzubieten. In Verbindung mit dem Anspruch auf Subjektorientierung verlagert sich in der schulischen Politischen Bildung die Auswahl, Bearbeitung und Bewertung des Gegenstandes von der Lehrkraft zu den SchülerInnen und ist bedeutet dadurch mehr als eine reine Gegenstandsbestimmung, sondern eher ein transparentes und begründungspflichtiges Verfahren.

Während mittlerweile Problemorientierung als eines der verbreitetsten Prinzipien der Politikdidaktik bezeichnet werden kann, ist damit auch eine große Bandbreite der Lesarten verbunden. Die Frankfurter Politikdidaktik geht vom problemorientierten Ansatz Giesecke (1997) aus, der auch einen subjektorientierten Anspruch aufweist. Dieser wird bei Giesecke aber kaum expliziert und kann deshalb auch – bei entsprechender Interpretation – als stark gegenstandsorientiert betrachtet werden. In der Eingangsbeschreibung wurde gezeigt, wie der problemorientierte Ansatz Gieseckes mit einem Anspruch auf Subjektorientierung nach Holzkamp verbunden werden kann. Dass auch andere – weniger subjektorientierte – Lesarten von Problemorientierung möglich sind und auch in Schule und Ausbildung praktiziert werden, zeigt eine Unterrichtssequenz nach Lach (1997) (s.u.) oder ein Beitrag von Joachim Detjen (2011) zur „Elementarisierung“, bei dem statt eines emphatischen, an konkreten Emanzipationsprozessen interessierten Subjektbegriffs gerade konträr ganzen gesellschaftlichen Milieus (schlechte) Charaktereigenschaften zugeschrieben werden.⁴

⁴ Detjen bezieht sich in jenem Beitrag zur „Elementarisierung“ durch Bezüge auf Giesecke und Sutor auch auf das Prinzip der Exemplarizität und der kategorialen Bildung. Gleichzeitig „liest“ sich Detjens Variante kategorialer Bildung deutlich weniger emanzipatorisch und mit kaum noch erkennbarer Emphase den lernenden Subjekten gegenüber:

- „So bedeuten die begrenzten intellektuellen Fähigkeiten der Angehörigen der bildungsfernen Milieus relativ geringe Informationsaufnahme- und Informationsverarbeitungskapazitäten.“ (Detjen 2011, S. 220)
- „Bei den Angehörigen dieser [bildungsfernen] Milieus korreliert ein niedriges Bildungsniveau mit einem gewissen Maß an Sprach- und Gesprächsarmut sowie einer niedrigen politischen Urteilskompetenz.“ (ebd., S. 216)
- „Aufgrund fehlenden politischen Wissens neigen Desinteressierte zum Mitläufertum. Aus demselben Grund sind sie in politisch aufgewühlten Situationen anfällig für demagogische Verführungen.“ (ebd., S. 216)
- „Viele Bürger leben mit ihren politischen Meinungsbekundungen weit über den Verhältnissen ihres politischen Bildungsniveaus (Patzelt 2003, S. 63ff.).“ (ebd., S. 217)

1.3 Subjektorientierung in Schule: Autonomie und Leitung

Die bisherigen Ansprüche der Problem-, vor allem aber der Subjektorientierung wurden so vorgestellt, dass sie größtenteils sowohl für institutionalisierte (z. B. schulische) als auch für nicht-institutionalisierte Zusammenhänge gelten können. In diesem Abschnitt soll auf einige Spezifika der *schulischen* Politischen Bildung eingegangen werden.

Das bedeutendste und für politische Bildung wohl wichtigste Merkmal von Schule ist in diesem Zusammenhang das widersprüchliche Verhältnis ihres Zwangscharakters und ihrer stark undemokratischen Struktur auf der einen und ihrem demokratischen-emanzipatorischen Potenzial auf der anderen Seite. Je mehr Lernen als subjektiver Vorgang anerkannt und die pädagogische Aufgabe als Hilfe zur Krisenbewältigung (Oevermann 2003) verstanden wird, desto stärker rücken die Nachteile der mit äußerem Zwang verbundenen Institution Schule in den Vordergrund. Weil auf absehbare Zeit nicht zu erwarten ist, dass die gesetzliche Schulpflicht abgeschafft und weil dies hier auch als nicht wünschenswert betrachtet wird (worauf hier näher einzugehen den Rahmen sprengen würde), müssen die Folgen des Zwangscharakters von Schule in der Politikdidaktik berücksichtigt werden.

Dieser Zwangscharakter ist auf vielen Ebenen erkennbar. Zunächst ist die Konstituierung von Klassen keine freiwillige, kollektive Entscheidung aller Beteiligten, sondern findet für die SchülerInnen als Verwaltungsakt des Staates nach den Kriterien Wohnort und Alter statt. Weiterhin findet sich in einer Klasse dann eine Gruppe zusammen, die noch immer stark nach dem Leitkriterium der Homogenität⁵ orientiert ist und oft von einer einzelnen, mit relativ großer Macht in vielen Dimensionen ausgestatteten Person geleitet wird. Institutionell-organisationell verankerte Möglichkeiten der Mit- oder gar Selbstbestimmung von SchülerInnen sind nur schwach ausgeprägt. Aber nicht nur durch klar erkennbare, „äußere“ Maßnahmen und Instrumenten, die in Form von Anweisungen, „disziplinarischen Maßnahmen“, Noten und Zeugnissen existieren, lässt sich der Zwangscharakter von Schule wiederfinden, sondern auch in zahlreichen Momente im Unterrichtsalltag. Unter welchen Umständen ist ein Vorschlag eines Lehrers wirklich ein Vorschlag, der ohne Angst vor negativen Auswirkungen abgelehnt werden kann?

Gleichzeitig birgt Bildung, auch schulische Bildung, ein Potenzial für die Ausbildung von Selbstbestimmung, Mündigkeit, Emanzipation oder Demokratisierung auf – welcher Schwerpunkt auch betont wird, Schule ist nicht mit der Durchsetzung herrschaftlicher Zwänge gleichzusetzen, sondern birgt immer auch ein Potenzial für Selbstbestimmung, Gegen-Hegemonie und Kritik. Letztlich ist es dieser (hier nicht weiter ausführbare) Widerspruch zwischen diesen beiden Funktionen von Schule, der Schule und Unterricht im Kern prägt. Vielleicht ist dieser Widerspruch (wenigstens vorläufig) gut mit den Worten Adornos einer „Erziehung zur Mündigkeit“ beschrieben.

Subjektorientierung, wie sie oben beschrieben wurde, ist nicht als schlichte Ableitung der Holzkampschen Lerntheorie denkbar. Kaum vertretbar wäre jedenfalls die Folgerung aus den Ausführungen Holzkamps, man möge SchülerInnen doch einfach sich selbst über-

⁵ Die offensichtlichsten Formen der Homogenität als schulisches Organisationsprinzip sind die Wohnort- und Altershomogenität; zahlreiche (bildungs-)soziologische Untersuchungen kommen weiterhin zu dem Schluss, dass auch eine grundsätzliche soziale Homogenität Schule prägt.

lassen, damit sie zu sich und ihrem Selbst finden können. Einer möglichen Forderung nach einer möglichst freien Entfaltung einer individualistischen und gesellschaftslosen „Natur des Kindes“ ist aus Perspektive einer kritischen politischen Bildung zunächst recht banal entgegenzuhalten, dass didaktische Situationen stets mit Personen besetzt sind, die eine komplexe, einzigartige Lern-Biografie aufweisen. Die Annahme, dass Menschen grundsätzlich neu- und wissbegierig sind, muss durch unterschiedliche Entwicklungen in der Sozialisation u.U. in didaktischen Situationen relativiert werden. So ist keineswegs in allen Biografien davon auszugehen, dass Neugier gezielt und nachhaltig als positiv anerkannt und gefördert wurde; nicht zuletzt die Schule selbst trägt dazu bei, Neugier so stark in die Struktur der Schulorganisation zu pressen, dass gar von „Lehren als Lernbehinderung“ (Holzkamp 1991) oder von der Frage „Behindert die Schule das Lernen?“ (Knauer 1996) die Rede ist. Weiterhin findet in der Schule Lernen nur selten in Form *individuellen* expansiven Lernens statt (wenn überhaupt expansive Lerngründe in schulischem Lernen bestehen); LernerInnen werden in Gruppen als Klassen organisiert. (Ob das Zusammengehörigkeitsgefühl der SchülerInnen untereinander stark ist oder ob viel Gruppenarbeit stattfindet, ist dabei zunächst nachrangig.) Doch selbst unter „optimalen“ Lernbiografien und Rahmenbedingungen löst sich der Widerspruch zwischen Autonomie und Leitung nicht auf. Nicht zuletzt ist die Rolle der Lehrkraft zu betonen, zu der von Seiten der SchülerInnen ein besonders starkes Abhängigkeitsverhältnis besteht. Um ihre didaktische Perspektive bei besonderer Beachtung der Subjektorientierung soll es im Folgenden gehen.

Davon ausgehend, dass Lehrkräfte qualifiziert sind, SchülerInnen hinsichtlich ihres Wissens, ihrer Fachkompetenz, ihrer sozialen Kompetenz, ihrer Methoden- und Medienkompetenz, ihrer Reflexionsfähigkeit etc. sowie alles jeweils in der individuellen Entwicklung zu beurteilen, und davon ausgehend, dass SchülerInnen grundsätzlich einer Unterstützung in all diesen Bereichen bedürfen und schließlich schlussfolgernd, dass ein Teil dieser Unterstützung sinnvollerweise von LehrerInnen geleistet werden soll, ergibt sich für die Perspektive der Lehrkraft ein strukturelles Problem, genauer: das antinomische Verhältnis von Autonomie und Leitung.⁶ Wird die jeweils momentane Autonomie der SchülerInnen durch die Lehrkraft überbetont („Die SchülerInnen wissen selbst am besten, was wichtig für sie ist“), wird im Zweifelsfall in Kauf genommen, dass von SchülerInnen gravierende Fehlentscheidungen getroffen werden – zu Gunsten einer Erkenntnis, die sich auf entsprechende Fehler gründet. Werden solche Fehler von SchülerInnen jedoch als Scheitern wahrgenommen, kann dies zu einem gewissen Grad dem Lernprozess abträglich und frustrierend sein und die Rolle der Lehrkraft als nicht-authentisch bzw. nicht aufrichtig wahrgenommen werden. Letztlich ist ein Extrempunkt eines solchen Unterrichts, der sich streng und in einem formalen und momentbezogenen Verständnis an der Autonomie der SchülerInnen orientiert, der des Laissez-Faire-Stils und stellt jegliche Erziehung und angeleitete Bildungsprozesse in Frage stellt. Der andere Pol („Ich als professionelle Lehrkraft weiß am besten, was für meine SchülerInnen wichtig ist“) führt bei einseitiger Anwendung zu Gehorsamsstrukturen, die jeglichen demokratischen Bildungs- und Erziehungszielen

⁶ Vgl. zum Folgenden ausführlicher den Abschnitt „Zusammenhang: Lerntheorien und Politische Bildung“ bei Nonnenmacher (1995) sowie die Ausführungen bei Combe (1996).

zuwiderlaufen. Letztlich beachten beide in ihrer einseitigen Anwendung nicht bzw. zu wenig den Status der SchülerInnen als gesellschaftliche Subjekte: Eine (aus dieser Sicht vermeintliche) starke Orientierung an der Autonomie der SchülerInnen kann ihr Gegenteil zur Folge haben, wenn ihnen Expertise und professionelle Beratung mit dem Verweis auf die Bedeutung von Eigenaktivität und Selbststeuerung vorenthalten wird; eine starke Orientierung am Erfolg, Gelingen oder auch der Effizienz des Lernprozesses ist ebenso als vermeintlich zu bezeichnen, wenn dabei lediglich die Expertise der Lehrkraft zu Grunde gelegt wird, die aber aus lern- wie bildungstheoretischer Sicht den SchülerInnen rein äußerlich und damit wiederum doch ineffizient bleibt. Die jeweilige Balance zwischen beiden Polen lässt sich nur im konkreten Einzelfall analysieren und beurteilen und kann nicht durch verallgemeinerbare und/oder uneingeschränkte Kriterien bestimmt werden.

Dennoch lassen sich grundsätzliche Überlegungen zum Umgang mit dieser Widersprüchlichkeit von politischem Unterricht anstellen, die auf Nonnenmacher (1995) zurückgehen. Er betont zum Einen die Unauflösbarkeit dieses Widerspruchs und die Notwendigkeit, diesen Widerspruch selbst zum Thema zu machen, ihn also im Unterricht transparent zu machen. Der Umgang mit gesellschaftlichen Widersprüchen ist selbst ein zentrales Ziel politischer Bildung. Zum Anderen kann der Umgang mit dieser Widersprüchlichkeit handlungsorientiert in Form einer kollektiven Planung von Projekten geübt und reflektiert werden – auf diese Weise wird ein wichtiger Teil von Lernprozesse, nämlich ihre Gestaltung auf der mittleren Ebene (neben den Rahmenbedingungen auf oberer Ebene, die durch Schule bzw. Lehrkraft gesetzt werden und den konkreten Ausführungen mit nur geringem gestalterischen Einfluss auf der praktischen Ebene) aus der alleinigen Verfügung der Lehrkraft in einen kollektiven Prozess überführt. Dieser sollte (gemeinsam mit der Durchführung des Projekts) durch eine offene Reflexion der Gestaltungsmöglichkeiten, der Rahmenbedingungen bzw. Zwänge und dem jeweils konkreten Umgang mit deren Verhältnis zueinander begleitet werden. Mit der themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn (1975) ist ein metakommunikatives Modell gegeben, das den Blick auf das Unterrichtsgeschehen selbst, aber auch auf seine (politischen, sozialen, ökonomischen) Rahmenbedingungen lenken kann.⁷ Hieraus lässt sich auch eine *Begründungspflicht* der Lehrkraft den SchülerInnen gegenüber ableiten, die grundsätzlich alle Entscheidungen den Unterricht betreffend diskursiv zu benennen und zu begründen sind. (Der Anspruch auf eine Demokratisierung von Schule im Sinne deutlich erweiterter Mitbestimmungs- oder Selbstverwaltungsmöglichkeiten für SchülerInnen ist hiervon unberührt.)

2 Rolle der Schwerpunkte in der fachdidaktischen Ausbildung – Darstellung einer Seminarkonzeption

Die Schwerpunkte der Subjekt- und der Problemorientierung finden sich auch als Schwerpunkte in der fachdidaktischen Ausbildung von PolitiklehrerInnen an der Universität Frankfurt wieder. Das erwähnte, für diese Studierenden zentrale Einführungsmodul ori-

⁷ Ein Modell zur Planung von politischem Unterricht, das u.a. die TZI einbindet, liegt bei Nonnenmacher (1995) vor.

entiert sich konzeptionell, aber auch inhaltlich an diesen Schwerpunkten und soll im Folgenden vorgestellt und in Bezug zu den Schwerpunkten, aber auch zu anderen didaktischen Elementen gesetzt werden.

2.1 Das Einführungsmodul im institutionellen Kontext

Für Studierende des Studiengangs „Politik und Wirtschaft“ stellt das Modul „Einführung in die Didaktik der Sozialwissenschaften – Fachdidaktische Grundlagen“ (FDG)⁸ ein Pflichtmodul dar. Das Modul beinhaltet neben einem Grundkurs auch begleitende Tutorien und eine Modulabschlussprüfung. Im Grundkurs und in den Tutorien des Moduls wird versucht, sowohl konzeptionell als auch inhaltlich subjekt- und problemorientierte Elemente einzubringen. Der Kurs ist zweisemestrig, wobei die gesamte Gruppe (Studierende, Leitung, TutorInnen) über diese Dauer von zwei Semestern bestehen bleibt. Je nach Bedarf werden bis zu sechs Kurse parallel angeboten.

Das FDG-Modul ist eine Pflichtveranstaltung für die Studierenden des Fachs „Politik und Wirtschaft“ bzw. des Schwerpunktes „Politische Bildung“ aller Lehramter der Universität Frankfurt, dem, in Verbindung mit den angeschlossenen Tutorien, eine zentrale Bedeutung innerhalb des fachdidaktischen Studiums zukommt. Es ist die einzige Veranstaltung im Studiengang Politik und Wirtschaft, die als bestehendes Konzept für nur diese Studierenden und von mehreren Lehrenden parallel angeboten wird. Weiterhin ist sie eine der wenigen, die ausschließlich von Lehramtsstudierenden besucht wird und für Studierende des Lehramts an Grundschulen zudem die einzige Pflichtveranstaltung in der Fachdidaktik.⁹ Wegen dieser besonderen Bedeutung des Grundkurses für die Studierenden eignet sich dieser besonders für eine Schwerpunktsetzung der Politikdidaktik. Dieses „Frankfurter Modell“ prägt das Studium (ehemals) künftiger PolitiklehrerInnen in verschiedenen Weiterentwicklungen seit 1995.

Neben der Seminarleitung werden die Studierenden von TutorInnen betreut, die sowohl in den Grundkursen beteiligt sind („Team-Teaching“) als auch ein begleitendes Tutorium anbieten. Dort werden die im Seminar besprochenen Texte vertieft, sozialwissenschaftliche und didaktische Methoden angewendet und reflektiert sowie praktische und reflektierende Beratungen zu Präsentationen, Gestaltung von Seminarsitzungen und dem Verfassen der Hausarbeit angeboten. Zudem finden teilweise einzelne Elemente des beschriebenen Grundkurses im Tutorium statt. Die Tutorien zeichnen sich durch eine tendenziell flachere Hierarchie (der/die hauptamtliche DozentIn ist nicht anwesend) und einen dadurch unkomplizierteren Zugang zu den Inhalten, Methoden und Zielen des Moduls aus. Die einzelnen Tutoriumssitzungen sind thematisch eng an die des Seminars gekoppelt.

Durch eine Einbindung der TutorInnen in die Weiterentwicklung, konkrete Planung,

⁸ Für die Lehramter an Haupt- und Realschulen, an Gymnasien und an Förderschulen ist für die Fachdidaktik jeweils ein Modul im Grund- und eines im Hauptstudium verpflichtend vorgesehen; für Studierende des Studiengangs „Sachunterricht“ mit Schwerpunkt „Politische Bildung“ für das Lehramt an Grundschulen ist nur das Grundstudiumsmodul vorgesehen.

⁹ Die Modulbeschreibungen, die Studien- und Prüfungsordnung für die Lehramtsstudiengänge (SPOL) und die fachspezifischen Anhänge sind online erhältlich unter www.zlf.uni-frankfurt.de/zpl/spol.html.

Durchführung und Evaluation im Grundkurs-Team¹⁰ findet ein Austausch verschiedener Perspektiven und Rollen (Studierende–TutorInnen–Lehrende) statt, der zum einen den TutorInnen einen reflexiv begleiteten Übergang in eine Lehrtätigkeit ermöglicht und zum anderen den langjährigen (hauptamtlichen) Lehrenden eine offene, studentisch geprägte Sichtweise auf die Lehrtätigkeit zur Verfügung stellt. Um möglichst stabile Arbeitsbeziehungen aufbauen zu können, wird die Tätigkeit als TutorIn in der Regel über mehrere Jahre hinweg ausgeführt.

2.2 Struktur des Grundkurses

Die Konzeption des Grundkurses wird regelmäßig diskutiert und auf verschiedenen Ebenen verändert. Dazu werden auch Erkenntnisse aus den schriftlichen Arbeiten der Studierenden (Klausuren, Hausarbeiten), aus mehreren schriftlichen und mündlichen Evaluationen und Reflexionen (Fragebögen, TZI-Übungen, situationsbezogene Reflexionen) und aus individuellen Gesprächen (sowohl während der Kurse als auch im Laufe des folgenden Studiums) herangezogen. Veränderungen werden – je nach Umfang – während der laufenden Kurse oder während einer jährlichen, mehrtägigen internen Tagung des gesamten Teams beschlossen.

Der Grundkurs selbst besteht aus drei Teilen: einem theoretischen Teil, einer Projektphase und einer Evaluation. Dazu kommen die verschiedenen, o. a. Tutorien. Seit dem Wintersemester 2006/07 finden die Kurse e-Learning-gestützt (BSCW) statt.

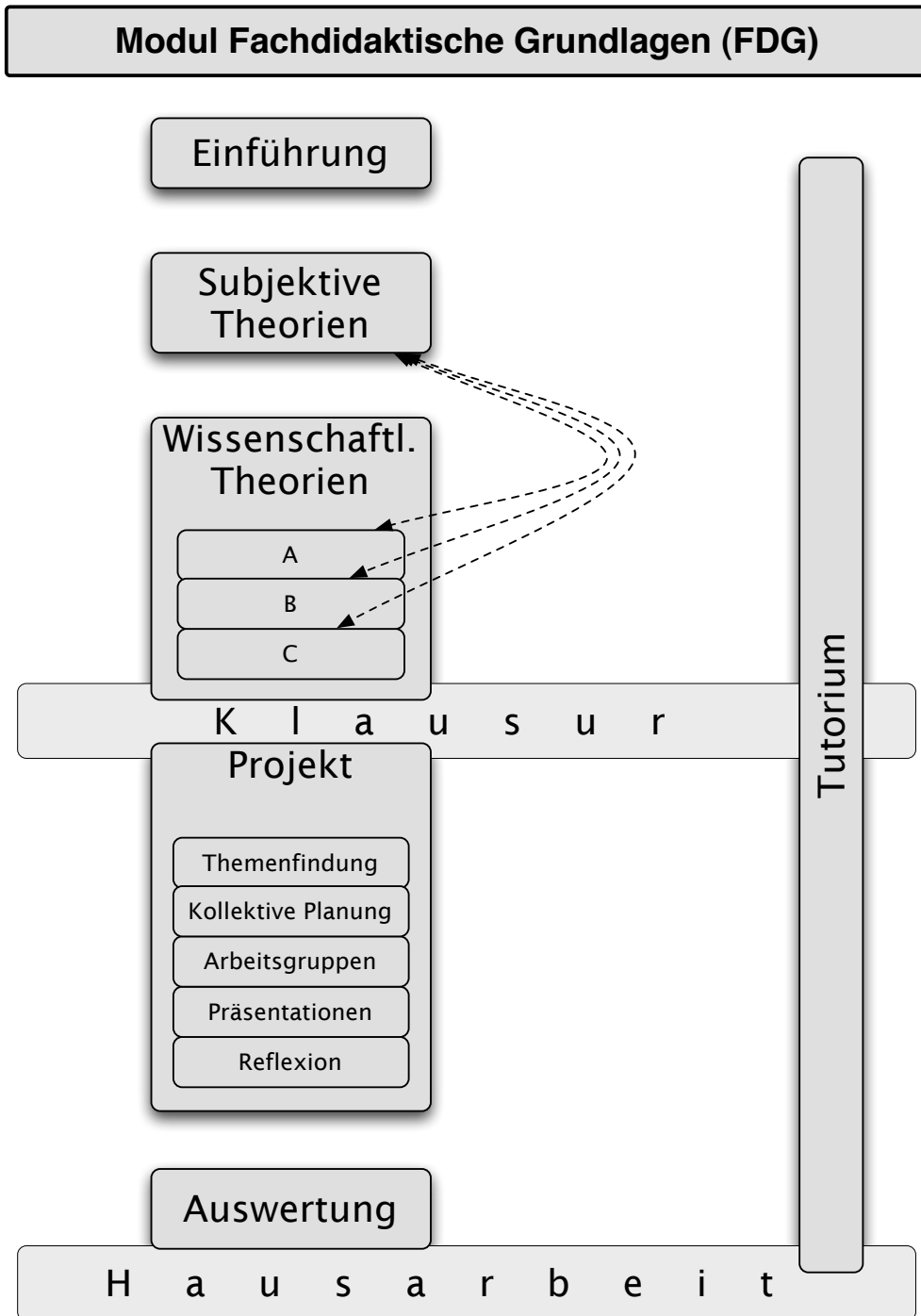
Theoretischer Teil

In den ersten Wochen werden in relativ offenen Runden (geringe Vorgaben, anonymisierte Aussagen, hoher zeitlicher Anteil von Kleingruppenarbeit) subjektive Theorien (auch: *Alltagstheorien*) der Studierenden zu Inhalten und Zielen Politischer Bildung eruiert (Rekonstruktion individuell erlebten Politikunterrichts, Bildassoziationen), schriftlich und bildlich fixiert und diskutiert. Zu diesen Theorien werden im Verlaufe des Kurses, auch und vor allem zum Ende der letzten Phase, Anknüpfungspunkte und Veränderungen gesucht: Korrekturen, Spezifizierungen, Widerrufungen, Bestätigungen. Auf diese Weise werden subjektive und jeweils individuell unterschiedliche Zugänge zu den inhaltlichen Schwerpunkten angeboten.

Die wissenschaftlich-theoretische Auseinandersetzung bildet im Kontrast zu den subjektiven Theorien die textbasierte Auseinandersetzung mit den aus Sicht der Frankfurter Politikdidaktik dringendsten didaktischen Prinzipien: neben der Problem- und Subjektorientierung¹¹ auch die Bedeutung von Lern- und Bildungszielen im Allgemeinen sowie im Bereich der Didaktik der Politischen Bildung im Besonderen. Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Einbindung der Lernprozess in gesellschaftliche Strukturen am Beispiel der sozialen und politischen Funktionen von Schule (Nyssen 1995; Sandfuchs 2001). Die

¹⁰ Neben den Vor- und Nachbereitungen der einzelnen Kurse findet kursübergreifend ein wöchentlicher Jour Fix und ein jährliches, internes und mehrtägiges Treffen statt. Weiterhin finden die Tutorien sowie schriftliche Evaluationen kursübergreifend statt.

¹¹ Giesecke (1997), Holzkamp (1992) und Nonnenmacher (1995).



Didaktik der Sozialwissenschaften • Universität Frankfurt am Main

Abbildung 1: Schematische Darstellung des FDG-Kurses (2011)

Arbeit an diesen Inhalten findet auf der Grundlage von theoretischen Texten statt, ist aber zugleich eingebunden in einen mehrfachen Abgleich mit den entsprechenden subjektiven Theorien der Studierenden. Den Einstieg bildet – nach der Eruiierung und Reflexion der subjektiven Theorien – die Darstellung von aktuellen und historischen Zielen politischer Bildung nach Hufer (2010) sowie in Bezug auf die hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre von 1972 und vergleichend aktuelle, kompetenzbasierte Bildungsstandards der schulischen politischen Bildung.

Der problemorientierte Zugang wird nach Giesecke (1997) mittels der Prinzipien der erkenntnisleitenden Fragestellung (Leitfragen) und der kategorialen Bildung hergestellt und angewendet. Dazu werden, nach der theoretischen Auseinandersetzung mit diesen Prinzipien des problemorientierten Zugangs, in einer kurzen Übung Fragen an aktuelle politische Fälle gestellt, mit Leitfragen verglichen und Übertragungsmöglichkeiten an politische Kategorien gesucht. Im Anschluss an die Erarbeitung des problemorientierten Zugangs nach Giesecke analysiert das Seminar eine Videosequenz eines vermeintlich idealtypisch-problemorientierten Unterrichts (Lach 1997) – dessen engführendes, die SchülerInnen zu StichwortgeberInnen degradierendes Verständnis von Problemorientierung regelmäßig als solches im Seminar benannt werden kann.

An dieser Stelle wird von der Seminarleitung eine steigernde Irritation der Studierenden gesucht, indem diese mit der vom Standpunkt des Subjektes operierenden Lerntheorie Holzkamps konfrontiert werden, die Lernen radikal ohne Schule, Anleitung und Zwang als Möglichkeit des eigenen Weltverständnisses begreift.

„Die Zielsetzung unserer Arbeit [ist] das Lernen gegenüber seiner üblichen Degradierung zu einer außengesetzten Anforderung an bestimmte Problemgruppen (Kinder, Jugendliche, Auszubildende, Benachteiligte, Arbeitslose, etc.) als allgemeine Menschenmöglichkeit konzeptionell zurückzugewinnen und so erst die Grundlage für eine nichtrestriktive Diskussion auch der benannten spezielleren Lernprobleme zu schaffen.“
(Holzkamp 1995, S. 197)

Diese Irritation findet umso deutlicher statt, je stärker die Rolle als künftige Lehrerin / als künftiger Lehrer noch nicht reflektiert wurde. In vielen Fällen ist vor allem die Konfrontation mit der subjektwissenschaftlichen Perspektive Holzkamps eine bisher unbekannte Perspektive, die individuelles Lernen auch ohne die Institution Schule, ohne Leitung und Lehren als möglich erscheinen lässt.

Weil individuelles Lernen in der Praxis jedoch nicht ohne gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen ist, werden gesellschaftliche Rahmenbedingungen (in Form der gesellschaftlichen Funktionen von Schule) der zunächst individuellen Perspektive gegenübergestellt (Nyssen 1995). Gesellschaft, Schule, Individuum und Lernen werden in ihrem wechselseitigen Verhältnis betrachtet. Neben einem theoretischen Zugang zu diesen Verhältnissen und Beziehungen wird auch ein praxisbezogener Zugang angeboten, indem auch konkrete Rahmenbedingungen des Kurses, der Studienorganisation, Besonderheiten des Fachbereichs und der Hochschule etc. reflektiert werden und Handlungsmöglichkeiten innerhalb dieser gesellschaftlichen Bedingungen untersucht werden. Dies geschieht u.a. mit einer Übung zur themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (1975, vgl. S. 11 des vorliegenden Textes). Der theoretische Teil schließt mit der Lektüre eines stärker fach-

didaktisch ausgerichteten Textes zur Mündigkeit als Ziel politischer Bildung (Moegling 2007) sowie zum Planungsmodell nach Nonnenmacher (1996), das ggf. für das kommende Projekt herangezogen wird.

Die konkreten inhaltlichen Schwerpunkte im theoretischen Teil sind somit in ihrer Chronologie: Ziele und Inhalte Politischer Bildung (Hufer: Emanzipation als Ziel politischer Bildung; Curricula; später auch Moegling); Problemorientierung in Abgrenzung zu kundlicher, institutioneller Wissensvermittlung (Giesecke); Lernen vom Standpunkt des Subjektes aus (Holzkamp). Neben diesen Schwerpunkten fließen weitere kritische Betrachtungen von Schule als gesellschaftliche Institution (Nyssen) und von Lernprozessen ein – insbesondere die Betrachtung unterschwelliger „Störungen“ im kollektiven Prozess (Cohn: TZI), Aspekte kollektiver Planung und Durchführung von Lernprozessen und Funktion von Methoden in Lernprozessen (beide Nonnenmacher).

Projektphase

An den theoretischen Teil des Kurses schließt eine Projektphase an. Hintergrund und Ziel ist, einen möglichst subjekt- und problemorientierten Lernprozess in einer Gruppe durchzuführen und im Verlauf und im Anschluss zu reflektieren. In der praktischen Projektphase soll versucht werden, gemeinsames und gesteuertes Lernhandeln zum einen anders als bisher gekannt anzuwenden und dieses zum anderen aus einer theoretisch-didaktischen Perspektive heraus zu reflektieren. Das Projekt versucht damit auch, den habituell verankerten und handlungsleitenden subjektiven Theorien nicht nur eine theoretische Reflexion, sondern auch eine praktische Handlungsalternative zur Seite zu stellen.

Konkretes Ziel der Projektphase ist, einen kollektiven Lernprozess einzuleiten, zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Neben den Prinzipien der Problem- und Subjektorientierung einschließlich der kritischen Reflexion des Prozesses orientiert sich das Projekt an einem Planungsmodell von Frank Nonnenmacher (1995)¹², das im Anhang des vorliegenden Textes auf Seite 20 vorgestellt wird. Im Vordergrund steht die Frage, inwiefern subjekt- und problemorientierte Lernprozesse von einer Gruppe selbst gesteuert werden, an welchen Stellen Interventionen der Leitung erfolgen und wie das Verhältnis von Selbststeuerung und Leitung der Gruppe hinsichtlich der Ermöglichung individuellen expansiven Lernens gestaltet wird. Grundsätzlich ist die Funktion des Projekts innerhalb des Grundkurses die exemplarische Annäherung an einen Lerngegenstand (Problemorientierung) sowie die Reflexion des Planungsmodells auf einer Meta-Ebene. Die erhoffte Funktion des praktischen Projekts innerhalb des Kurses liegt in der nun stärker praktischen, handlungsbestimmenden und habituellen Irritation vorhandener Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, denen – innerhalb der beschränkten Möglichkeiten eines Moduls im Grundstudium – eine erlebte Handlungsalternative zumindest zur Seite gestellt werden soll: ein möglichst kooperativ organisierter Lernprozess, in dem auch die konkreten Rahmenbedingungen thematisiert werden (können).

Der Projektphase liegt kein praktizistisches Verständnis (des Verhältnisses von Hochschule und Schule) zu Grunde, es soll nicht „Schule gespielt“ werden – es geht vielmehr um

¹² (Dort vor allem Kapitel 6: *Modell zur Planung politischen Lernens.*)

didaktische Prinzipien, die grundsätzlich nicht auf einzelne Alters- oder Entwicklungsstufen, Organisationen oder andere Bereiche beschränkt sind. Das zu Grunde liegende Verhältnis von Praxis und Theorie ist durch eine enge und wechselseitige Verbindung geprägt, das sich vor allem im Selbstverständnis als Reflexionswissenschaft niederschlägt und die Projektphase besonders prägt. In dieser Phase sind auch grundlegende Unterschiede zu vielen anderen Hochschulveranstaltungen festzustellen: Problemorientierung statt auf Wissensvermittlung gerichtete Spezialisierung; konzeptionelle und inhaltliche Integration des Lernprozesses in die Veranstaltung; Subjektorientierung in Form kollektiver Planung und Reflexion.

Das Vorgehen in der Projektphase ist an ein Planungsmodell angelehnt (s. u.; *Exkurs zum Modell zur Planung politischen Lernens*), wobei der Versuch, einen kollektiven Lernprozess zu gestalten, im Vordergrund steht und weniger eine möglichst detailgetreue Anwendung eines theoretischen Modells. An einzelnen Stellen wird das konkrete Projekt verlassen und aus didaktischer Perspektive („Meta-Ebene“) betrachtet, so z. B. bei der ersten kollektiven Entscheidung, der gemeinsamen Wahl der zu bearbeitenden Problemstellung. Gerade der Anfang eines kollektiven Lernprozesses ist von entscheidender Bedeutung, weil hier verschiedene Interessen, Lerngründe und Motivationen untereinander und im Verhältnis zu Leitung und Rahmenbedingungen verhandelt werden und der folgende Lernprozess vor allem hinsichtlich der je unterschiedlichen Lerngründe geprägt wird. So ist bereits zu Beginn des Projekts zu fragen, auf welche Weise und von wem Vorschläge für einen gemeinsamen, exemplarischen Lerngegenstand eingebracht werden. Die Bandbreite möglicher Vorgehensweisen reicht dabei von einer offenen und ausführlichen, mit nur geringen Vorgaben behafteten Sammlung von Ideen von Seiten der TeilnehmerInnen bis zu einer kleinen, kurzfristigen und mit hohen Anforderungen versehenen Auswahl durch die Leitung. Eine genaue und kritische Betrachtung ist nötig, um einen wirklichen von einem scheinbaren Vorschlag, um einen demokratischen und kollektiven von einem nur formal-demokratischen und von unterschiedlichen Machtverhältnissen geprägten Entscheidungsprozess unterscheiden zu können. An diesem Beispiel wird die doppelte Funktion des Projekts deutlich, die die Projektphase insgesamt kennzeichnet: einerseits der auf den gewählten Lerngegenstand hin orientierte Lernprozess, andererseits die ständige didaktische Reflexion dieser Arbeit. Bildlich gesprochen, ist ein ständiger Wechsel zweier „Brillen“ oder „Hüte“ nötig. Dieser Wechsel selbst ist eine wichtige didaktische Übung zur Reflexion verschiedener, sich teilweise widersprechender Rollen und Rollenerwartungen, der Reflexion des Verhältnisses von Selbststeuerung und Leitung einer Gruppe und dem Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und letztendlich auch zur Professionalisierung als LehrerIn.

Evaluationsphase

In der an dem Projekt anschließenden Evaluationsphase werden didaktische Aspekte der Projektphase analysiert und bewertet. Die Schwerpunkte hierfür orientieren sich an der Subjekt- und an der Problemorientierung und an den zu Beginn des Kurses formulierten subjektiven Theorien.

Insgesamt wird versucht, die unterschiedlichen Lernprozesse und das Planungsmodell

dahingehend zu überprüfen, inwiefern zum einen subjektorientierte Lernprozesse ermöglicht wurden und ob zum anderen der Lernprozess dem ausgewählten Problem gerecht wurde.¹³ An welchen Stellen und wohin wurde die Balance des zentralen Widerspruchs der Fremd- und der Selbststeuerung einseitig aufgelöst? Welche weiteren wichtigen didaktischen Prinzipien lassen sich erkennen? Wo sind persönliche, aber auch strukturelle Hürden auf Seiten des Planungsmodells, der Kurskonzeption oder der weiteren Struktur (Institut, Fachbereich, Universität) erkennbar? Welche Rahmenbedingungen sind auf welchen Ebenen zu beachten und wie wirken sie sich auf subjekt- und problemorientierte Lernprozesse aus?

Der Grundkurs schließt mit einer schriftlichen und mündlichen Evaluation der Konzeption und Durchführung des Grundkurses.

E-Learning

Das Einführungsmodul findet seit einigen Jahren e-Learning-gestützt statt. In einem Pilotprojekt wurden verschiedene Varianten erprobt und didaktikwissenschaftlich untersucht. Im Ergebnis zeigte sich, dass zwar die großen „Heilsversprechen“ des e-Learning nicht erfüllt werden konnten: best-practice-Darstellungen finden sich allzu oft entweder in naturwissenschaftlichen Disziplinen, wenn beispielsweise mathematische, anatomische oder biologische Modelle in interaktiven Animationen veranschaulicht werden – oder sie basieren auf didaktisch fragwürdigen Methoden wie multiple-choice-Tests. Die für die Geistes- und Sozialwissenschaften zentrale Methode des inhaltlichen Diskurses erschien online im Projekt kaum und auch dann nur mit hohem Betreuungsaufwand möglich und sinnvoll. Stärken zeigten sich in der digitalen Unterstützung in der Verwaltung, wenn es um Repositorien, digitale Reader oder Mailinglisten geht.

Eine ausführlichere Beschreibung des e-Learning-Projekts findet sich im Anhang dieses Textes.

3 Zusammenfassung

Das Einführungsmodul bietet einen Einstieg in die aus Frankfurter Sicht wichtigsten Prinzipien politischer Bildung. Die Fokussierung auf je kritisch-emanzipatorische Subjekt- und Problemorientierung einschließlich der transparenten und begründungspflichtigen Gestaltung und Reflexion des Seminars bedeutet auch einen Verzicht, vor allem auf einen breiten Überblick der verschiedenen politikdidaktischen Ansätze. Die inhaltlichen Schwerpunkte des Einführungsmoduls stellen vielmehr eine richtungsgebende Grundlage dar, vor dessen Hintergrund aktuelle didaktische Ansätze und Kontroversen erst sinnvoll beurteilt werden können.

¹³ Ein Widerspruch liegt dabei weniger zwischen der Problemorientierung und der Subjektorientierung; expansives Lernen ist immer auch an der Lösung bzw. Einschätzung eines Problems orientiert. Der Widerspruch, dessen Balance stets austariert werden muss, liegt vielmehr im Vermögen bzw. Unvermögen der Subjekte, den Problemen mit eigenen Mitteln gut zu begegnen und der widersprüchlichen Rolle des Lehrers / der Lehrerin (vgl. dazu den Abschnitt 1).

Mit dem für Frankfurt zentralen Begriff der Subjektorientierung verbindet sich zunächst ein emphatischer Subjektbegriff der Didaktik, der Lernende in ihrem Interesse anerkennen und unterstützen will. Gleichzeitig ist der Subjektbegriff kritisch-analysierend zu gebrauchen: Neben der notwendigen pädagogischen Bestärkung des sich Welt lernend aufschließenden Subjekts ist dessen Vergesellschaftetheit in Form konkreter Erfahrungen und erfahrener und gelebter Diskurse zu berücksichtigen und zu thematisieren. Politische Bildung darf Lernende nicht zu Objekten von Belehrung und Bewertung degradieren; gleichzeitig darf sie sich aber auch nicht auf Reproduktion des Faktischen durch einen überhöhten und unreflektierten Bezug auf das „Selbst“ oder das (unteilbare, einzigartige) Individuum reduzieren lassen. Schulische wie hochschulische politische Bildung hat diesbezüglich einen anderen Kritik- und Bildungsanspruch als reine Beratungs- oder Coachingformate. Ein zentrales Ziel kritischer politischer Bildung ist die Thematisierung gesellschaftlicher Widersprüche einschließlich der eigenen, subjektiven Verwobenheit in diese. Zentral ist hier wiederum die Frage von Macht und Herrschaft in konkreten Verhältnissen, sprich: die Frage der Selbst- und Mitbestimmung in organisierten Lernprozessen, der antinomische, unauflösbare Widerspruch von Autonomie und Leitung und die Frage des praktischen, handelnden Umgangs damit.

Will sich wissenschaftliche, fachdidaktikwissenschaftliche Lehrerbildung schulische Praxis nachhaltig verändern, ist nicht nur eine intellektuelle Irritation (zukünftig) Lehrender nötig, sondern auch eine alternative Praxis als eigene, konkrete Erfahrung anzubieten. Die Hoffnung, die aus unserer Sicht mit dem Projekt verbunden ist, ist die Ermöglichung institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse, die auch unter Bedingungen von Zwang, Bewertung und Macht stattfinden und dennoch dem Anspruch auf Transparenz, Begründungspflicht und Kritik der je konkreten Verhältnisse im Seminar und darüber hinaus genügen sollen. Die aus studentischer Sicht je eigene Erfahrung eines (hoffentlich) alternativen Lehr-Lern-Prozesses soll die nötige Arbeit am eigenen, professionellen Habitus ermöglichen, die für Pädagogik als Handlungsfeld unabkömmlich ist.¹⁴ Die eigene Arbeit an subjektiven Theorien wird hier als zentral betrachtet, um sich nicht nur in Vorbereitungen, sondern auch im Vollzug pädagogischer Handlungen zu professionalisieren und damit auch Praxis zu verändern.

Literatur

- Bremer, Helmut (2010). „Symbolische Macht und symbolisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung“. In: *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Hrsg. von Bettina Lösch und Andreas Thimmel. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 181–192.
- Cohn, Ruth C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Combe, Arno (1996). „Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften“. In: *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Hrsg. von Arno Combe und Werner Helsper. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Detjen, Joachim (2011). „Elementarisierung. Grundsätzliche Überlegungen zur Brauchbarkeit eines didaktischen Schlüsselbegriffs für die politische Bildung“. In: *Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung*. Hrsg. von Siegfried Frech und Ingo Juchler. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 207–240.
- Giesecke, Hermann (1997). *Kleine Didaktik des politischen Unterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1991). *Lehren als Lernbehinderung?* URL: www.kritische-psychologie.de/texte/kh1991a.html.

¹⁴ Vergleiche hierzu auch die Ausführungen von Helmut Bremer (2010).

- Holzkamp, Klaus (1992). *Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse*. URL: www.kritischepsychologie.de/texte/kh1992a.html.
- (1995). *Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Hufer, Klaus-Peter (2010). „Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee“. In: *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Hrsg. von Bettina Lösch und Andreas Thimmel. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 13–24.
- Knauer, Sabine (1996). „Behindert die Schule das Lernen? Oder: Die meisten Kinder lernen lesen, schreiben, rechnen – trotz des Unterrichts“. In: *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme – Neues Verständnis von Lernen – Integrationspädagogische Lösungsansätze*. Hrsg. von Hans Eberwein. Weinheim, S. 315–335.
- Lach, Kurt (1997). „Planung von zwei Unterrichtsstunden: Der Castor-Transport – ‚Bürgerkrieg‘ im Wendland. War das Handeln der Beteiligten gerechtfertigt?“. In: *Politische Urteilsbildung: Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht*. Hrsg. von Peter Massing und Georg Weißenö. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 159–161.
- Moegling, Klaus (2007). „Erziehung zur Mündigkeit“. In: *Konzeptionen Politischer Bildung*. Hrsg. von Dirk Lange und Volker Reinhardt. Bd. 1. Basiswissen politische Bildung: Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 72–82.
- Nonnenmacher, Frank (1982). „Planung des Politischen Unterrichts“. In: *Neue Ansätze zur Methodik des Politischen Unterrichts*. Hrsg. von Volker Nitzschke und Fritz Sandmann. Stuttgart: Metzler-Verlag.
- (1995). *Politisches Lernen in der Schule. Begründung einer fachdidaktischen Konzeption*. Frankfurt am Main / Kassel. URL: http://www.gesellschaftswissenschaften.uni-frankfurt.de/uploads/12028/3420/Nonnenmacher-Politisches_Lernen_in_der_Schule.pdf.
- (1996). „Sozialkunde – vom Schulfach zum Lernbereich“. In: *Das Ganze sehen: Schule als Ort politischen und sozialen Lernens*. Hrsg. von Frank Nonnenmacher. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 182–197.
- Nyssen, Elke (1995). „Schule als gesellschaftliche Institution“. In: *Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik*. Hrsg. von Elke Nyssen ANS Bärbel Schön. Weinheim und München, S. 128–141.
- Oevermann, Ulrich (2003). „Inwiefern die gesetzliche Schulpflicht die Verwirklichung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses behindert“. In: *Schulentwicklung durch Lerngruppen: vom Subjektstandpunkt ausgehen ...* Hrsg. von Thomas Rihm. Opladen: Leske und Budrich, S. 69–94.
- Sandfuchs, Uwe (2001). „Was Schule leistet. Reflexion und Anmerkungen zu Funktionen und Aufgaben der Schule“. In: *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben der Schule*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 11–36.

Anhang: Modell zur Planung politischen Lernens

Dieses in erster Linie für schulische Zusammenhänge konzipierte Planungsmodell versucht den zentralen Ansprüchen der Problem- und Subjektorientierung gerecht zu werden. Rahmenbedingungen von Schule werden berücksichtigt und in ihren Auswirkungen auf problem- und subjektorientierte Lernprozesse kritisch reflektiert. Die folgende Darstellung bezieht sich auf die Anwendung im schulischen Kontext und aus Leitungsperspektive.

Als Ausgangspunkt und Lernanlass dient ein konkreter und aktueller politischer Konflikt. Bereits hier liegt eine wichtige Gelenkstelle im Lernprozess vor, die sich auf den weiteren Verlauf und vor allem die je individuellen Lerngründe auswirkt. Im Sinne eines subjektorientierten Lernprozesses muss bei der Auswahl und der Entscheidung hinsichtlich eines bestimmten Gegenstands darauf geachtet werden, dass dieser als Erweiterung ihrer Lebensqualität geeignet ist und auch von den SchülerInnen als solche betrachtet wird. Weiterhin ist es wünschenswert, dass auch der gesamte Entscheidungsprozess von den SchülerInnen mit gestaltet werden kann. Der Anerkennung der Bedeutung der Themenwahl entspricht in der Regel auch ein größerer zeitlicher Umfang. Ein „Unterrichtseinstieg“ mit einer einseitigen Verkündung des Themas („Wir machen heute Südamerika“) beispielsweise ist weder ein selbstbestimmter noch (weil ohne Begründung erfolgreicher und intransparenter) ein Prozess der Themenwahl.

Selbst bei einer von außen (von der Lehrkraft) gesetzten Unterrichtsthematik hat in der Regel jeder SchülerIn ein individuelles Verhältnis hierzu. In Anerkennung der jeweiligen, individuell-konstruktiven Lernprozesse sollen diese subjektive Theorien als Grundlagen der Beschäftigung mit der Unterrichtsthematik gesetzt werden. Dazu werden Vorkenntnisse, Meinungen, Vor-Urteile und Einstellungen

bewusst gemacht und verarbeitet (z. B. im Austausch, in der Strukturierung und/oder der Abstraktion bzw. Konkretion). Weiterhin sollen die SchülerInnen Fragen an den Lerngegenstand stellen, die den folgenden Lernprozess erkenntnisleitend strukturieren sollen. Unter Umständen ist es an dieser Stelle nötig, das Thema etwas ausführlicher vorzustellen (z. B. in Form eines kurzen Themenaufresses), um den SchülerInnen eine allgemeine Einordnung und Anknüpfungspunkte für eigene Interessen und Erfahrungen zu ermöglichen. Auch hier ist darauf zu achten, den SchülerInnen eventuell unbekannte Bezüge zu ermöglichen und dennoch genügend Raum für eigene Verknüpfungen zu lassen, die den folgenden Lernprozess strukturieren. Ein „Lehrevortrag“ zu diesem Zeitpunkt, der bereits alle wichtigen Punkte ausführlich selbst beschreibt, diese kaum oder gar nicht begründet und keinen Raum und keine Zeit für andere Perspektiven lässt, wäre sicher nicht geeignet, subjektive und expansive Lernprozesse zu befördern. Ein solches Angebot an „Basiswissen“ sollte vielmehr die Form von nachgefragtem Expertenwissen mit Angebotscharakter annehmen (auch wenn diese Form sicher nur idealtypisch existiert).

Auch die konkrete Arbeit am Gegenstand sollte durch selbstbestimmtes Lernen geprägt sein. Dazu gehört nicht die Beschränkung auf – in einem formal-demokratischen Sinne – die Auswahl unter mehreren gegebenen Möglichkeiten, sondern vielmehr eine möglichst eigenverantwortliche und kollektive Planung und Gestaltung des Arbeitsprozesses. Auch an diesem Punkt sieht sich die Leitung einer Gruppe mit dem bekannten Dilemma zwischen Selbststeuerung der Gruppe und Leitung konfrontiert. So sind bei der Planung eines Arbeitsprozesses nicht nur die vielen inhaltlichen Facetten eines Gegenstandes, sondern auch die dazu nötigen Arbeitstechniken, die Formen der Zusammenarbeit und die vorhandenen Ressourcen jeglicher Art (Zeit, Medien, Expertise usw.) zu berücksichtigen – werden diese Aspekte von den SchülerInnen nicht beachtet und ist die Arbeit dadurch vom Scheitern bedroht, nimmt das beschriebene Dilemma für die Leitung Form an. Die Planung endet an dieser Stelle idealerweise mit der selbständigen Bildung von Kleingruppen, die jeweils wichtige Teilaspekte des Themas mit klaren Aufgabenstellungen bearbeiten. Im Sinne einer transparenten, kollektiven Planung gilt auch hier, dass ein bis hierhin von einzelnen Arbeitsgruppen erstellter Arbeitsplan protokolliert und den anderen Arbeitsgruppen (und evtl. der Lehrkraft) mitgeteilt und zur Diskussion gestellt wird.

Die eigentliche Arbeit in den Gruppen orientiert sich zuerst am gemeinsamen Lerngegenstand und an den den Gruppen als Auftrag mitgegebenen Fragestellungen. Welchen Beitrag leisten die einzelnen Teilgruppen zur Beantwortung der Ausgangsfragestellung? Diesen Zusammenhang herzustellen und aufrecht zu erhalten, ist Aufgabe der Gruppen. Ebenso sind sie selbständig für die Erfüllung dieser Aufgabe zuständig, einschließlich der anzuwendenden Methoden und ggf. der Problematisierung von Störungen im Gruppenprozess. Für die Erfüllung der genannten Aufgaben der Gruppe ist diese primär selbst zuständig. Ist für die Lehrerin / den Lehrer absehbar, dass eine Gruppe diese Aufgaben nicht erfüllen kann, müssen Hilfestellungen angeboten bzw. Hilfesuchen nachgekommen werden. Auch hier ist eine Balance zwischen Selbsttätigkeit und Intervention für die Leitung einzuhalten: Ab wann ist begründet absehbar, dass eine Gruppe ihre Aufgabe nicht erfüllen kann? Wer bestimmt die Notwendigkeit einer Intervention? Grundsätzlich sollte deshalb präsent sein, dass primär die Gruppe für das Erreichen ihrer Aufgaben verantwortlich ist und dass Interventionen durch die Leitung dazu dienen sollten, die Gruppe wieder zu einer eigenverantwortlichen Arbeit (zurück) zu führen.

Im Anschluss an die eigentliche Gruppenarbeitsphase sollen die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse im Plenum vorstellen. Besondere Beachtung erhält dabei, inwiefern die Ausgangsfragestellung(en) beantwortet werden konnte(n), wie das ursprüngliche Problem, der Ausgangspunkt des Lernprozesses, nun einzuschätzen ist und ob sich weitere Fragestellungen daraus ergeben.

Auf einer Meta-Ebene soll im Abschluss reflektiert werden, inwiefern und auf Grund welcher neu erworbener Erkenntnisse sich Einstellungen und Urteile im Laufe des Prozesses verfeinerten, korrigierten, revidierten oder bestätigten. In einer immer weiter an den Anfang des Projektes zurückreichenden Schleife sollen Erfahrungen der Präsentation, des Arbeitsprozesses, der Kooperation in den Arbeitsgruppen und im Plenum, der selbst formulierten Fragen an das Thema, der ursprünglichen

subjektiven Theorien und schließlich der gemeinsamen Ausgangsfragestellung reflektiert und bewertet werden. Auch hier soll nicht nur die Ebene des Inhaltes, sondern auch der individuelle Lernprozess und der kollektive Prozess berücksichtigt und Fragen nach dem demokratischen und kooperativen Miteinander gestellt werden.

Wenngleich dieses Planungsmodell für schulische Zusammenhänge erstellt wurde, ist es grundsätzlich auch auf andere Zusammenhänge übertragbar, auch auf den hier beschriebenen Grundkurs. Ein erheblicher Unterschied besteht allerdings darin, dass unübliche und unbekannte Arbeitsformen (wie eine solche geleitete Projektarbeit) an der Universität insofern schwieriger durchzuführen sind, als dass sie nur vereinzelt vorkommen und nicht auf einen langfristigen, kontinuierlichen Entwicklungsprozess bauen können.

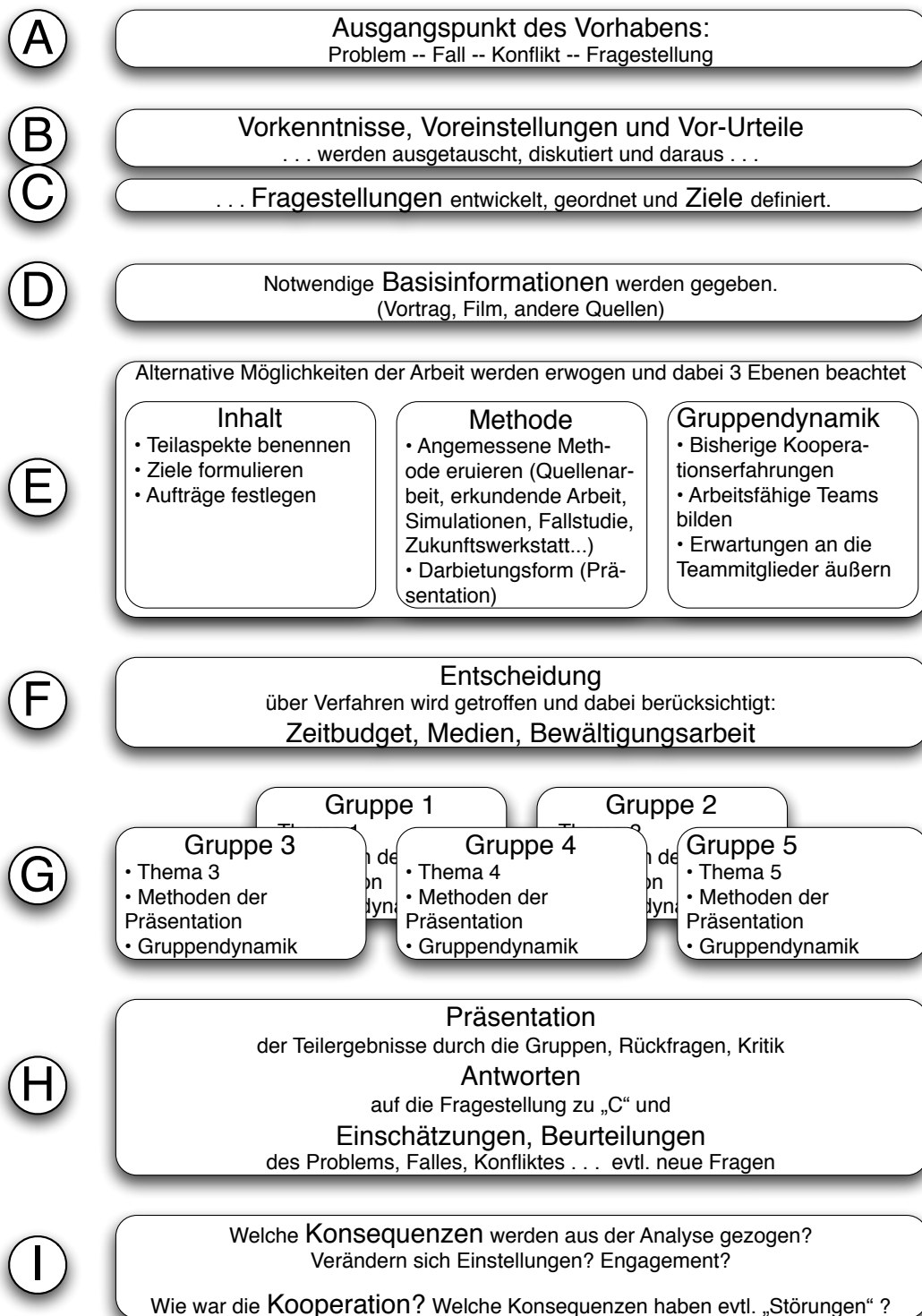


Abbildung 2: Planungsmodell Nonnenmacher (1995, S. 94)

Anhang: E-Learning

Hochschuldidaktik erfuhr in den vergangenen Jahren insbesondere durch ressourcenreiche bundes- wie landespolitischer Förderprogramme von e-Learning größere Beachtung. Im Zuge dieser Entwicklung hat der Schwerpunkt eines dieser Programme (das universitätsinterne „megadigitale“-Projekt) genutzt, um e-Learning in einem größeren Umfang als bislang und mit systematischer Begleitung zu erproben. Schon vor dem Projekt wurde der Reader des Grundkurses digital erstellt, kommunizierten die Seminare mittels Mailinglisten, organisierten sich die beteiligten DozentInnen und TutorInnen mittels digital(isiert)er Materialien und Medien. Im Pilotprojekt wurden nun neue e-Learning-Plattformen (WebCT, BSCW, Wiki) erprobt und begleitet. Neben der Frage, ob die eingesetzten e-Learning-Instrumente geeignet sind, die Arbeit der Lehrenden, aber auch der Studierenden zu erleichtern, wurde untersucht, ob die Beteiligung von Studierenden verbessert werden kann. Schließlich war von besonderem Interesse, inwiefern sich subjektorientierte Zugänge von Studierenden und Lehrenden zum Gegenstand besser ermöglichen lassen.

Unter e-Learning wird gemeinhin die Unterstützung von Lernprozessen mit Hilfe elektronischer Medien verstanden. Ein breites Verständnis von e-Learning schließt die Erstellung von Texten am Computer, die Kommunikation per e-mail und in Foren und Präsentationen mit Beamer ein. In dieser Hinsicht ist e-Learning seit Jahren fester Bestandteil zahlreicher Hochschulveranstaltungen, wurde aber oft erst im Zuge von e-Learning Gegenstand systematischer Reflexionen. Auch im Einführungsmodul wird seit vielen Jahren mit Mailinglisten, Beamer-Präsentationen und elektronischen Datenbanken gearbeitet. Mit neuen Werkzeugen (z. B. WebCT, BSCW, Wikis) erschließen sich jedoch neue Möglichkeiten und bieten so einen Anlass, e-Learning verstärkt einzusetzen und zum Gegenstand der Didaktik der Politischen Bildung zu machen.

Im Ergebnis des Projekts bietet e-Learning die Möglichkeit, die Organisation von Lehrveranstaltungen enorm zu erleichtern, Studierenden wertvolles und im Seminkontext passgenaues Material zur Verfügung zu stellen und – für eine kleinere Anzahl von Studierenden – zusätzliche Kommunikationskanäle zu nutzen. Um dieses Potenzial voll nutzen zu können, ist allerdings ein erheblicher Betreuungsaufwand nötig. Dieser schlägt stark bei der Betreuung asynchroner Kommunikationswege (e-mail, Foren) zu Buche: Gerade die TutorInnen müssen in Foren eine hohe Präsenz zeigen und (auch bei e-mails) schnell reagieren, um diese Kommunikationswege mit Leben zu füllen. Weiterhin liegt der überwiegend größte Teil der e-Learning-Materialien in Schriftform vor: In der Erstellung dieser Materialien liegt ebenfalls ein großer Arbeitsaufwand. Dieser lässt sich zwar durch Materialien verringern, die in mehreren Kursen und über einen größeren Zeitraum verwendet werden; oft sind dennoch Modifikationen und das Erstellen neuer Materialien erforderlich. Eine deutlich einfachere Nutzungsmöglichkeit liegt in der digitalen Bereitstellung existierender Materialien, beispielsweise als digitaler Handapparat. Auch für Studierende ist der zeitliche Mehraufwand der online-Phasen (also jenseits der physischen Präsenz während der Seminarzeiten) gewachsen, e-Learning oft eine zusätzliche Arbeitsbelastung.

Was e-Learning nach den Erfahrungen des Modell-Projektes nicht bzw. nicht ohne unverhältnismäßigen Betreuungsaufwand bieten kann, sind bessere Beteiligungsmöglichkeiten für Studierende, insbesondere für jene, die sich im Seminar kaum oder gar nicht einbringen; weiterhin ist die kooperative, inhaltliche Erschließung eines Lerngegenstandes selbst als Kern von Lernprozessen in der Didaktik der Sozialwissenschaften mit e-Learning kaum zu verbessern. Die Kommunikationsmittel des e-Learning sind als non-face-to-face-Situation oft zu verkürzt, um sich mit sozialwissenschaftlichen Inhalten und ihrer Bedeutung diskursiv auseinandersetzen zu können.¹⁵

¹⁵ Wohl aus diesem Grund wird für e-Learning oft mit Beispielen aus dem naturwissenschaftlichen Bereich geworben, wenn beispielsweise chemische Reaktionen, Modelle der Geologie oder Bewegungsabläufe im Körper veranschaulicht und von den NutzerInnen an Computern angewendet werden können.

Nach den Erfahrungen des Modellprojekts werden e-Learning-Elemente im Einführungsmodul fast ausschließlich für den Austausch von Materialien (wissenschaftliche Texte, im Seminar erstellte bzw. dokumentierte Materialien, Filme, Fotos, weiterführende Literatur, Links) und für Ankündigung per Mailingliste genutzt. Eine Einbindung von e-Learning über den reinen Materialaustausch hinaus findet insbesondere bei technikbasierten Übungen statt, beispielsweise als Tutorials für instrumentell-pragmatische Grundlagen im Rahmen von Präsentationen, Hausarbeiten oder Internet-Recherchen. Obgleich diese Übungen auch reflektiert werden, findet eine systematische Beschäftigung mit e-Learning selbst im Einführungsmodul aus Kapazitätsgründen nicht statt; entsprechende Hauptseminare mit e-Learning als Methode in der politischen Bildung stehen noch aus.

Welche Ergebnisse brachte das e-Learning-Projekt für den Schwerpunkt?

Zunächst zeigte sich, dass e-Learning tatsächlich ein großes Potenzial zur Arbeitserleichterung besitzt, wenn es als kooperative, gut strukturierte, archivier- und vielfach verwendbare Arbeits- und Organisationsplattform konzipiert und genutzt wird. Die Plattform BSCW wird seither in den Einführungsmodulen, in vielen Hauptseminaren und zur internen Arbeit am Schwerpunkt genutzt.

Informations- und Literatursuche und -austausch mittels neuer Medien hat sich ebenfalls als einer sachgerechten Gegenstandsanalyse dienlich erwiesen. Gleichwohl gibt es hier einen großen Bedarf an der entsprechenden Medienkompetenz, insbesondere bei der kritischen Nutzung des Internet einschließlich wissenschaftlicher Datenbestände für Studium und Wissenschaft.

Die Beteiligung von Studierenden ließ sich nur dann durch den Einsatz von e-Learning erhöhen, wenn gleichzeitig die Betreuungsintensität zunahm, sprich: Es bedarf eines großen zeitlichen Aufwandes durch die Leitung, um Foren und Mailinglisten mit „Leben“ und studentischer Beteiligung zu füllen. Dabei fiel auf, dass die personelle Beteiligung der Studierenden mit dem Wechsel des Kommunikationsrahmens bestehen blieb; Studierende, die sich im Seminar kaum einbrachten, taten dies online auch nicht stärker.

Subjektorientierte Zugänge zum Gegenstand konnten dagegen so gut wie nicht verbessert werden. Es zeigte sich, dass die Komplexität des Gegenstandes (sowohl das Politischen als auch die pädagogisch-bildungsbezogene Ebene), nur in face-to-face-Situationen diskursiv gut erschlossen werden kann (jenseits des sicher notwendigen individuellen Lernens) – „Versprechen“ des e-Learning aus dem naturwissenschaftlich-medizinischen Bereich können nicht ungebrochen auf Geisteswissenschaften übertragen werden. Die Übertragung solcher Schematisierungen würde eine Auseinandersetzung mit dem Politischen und mit Bildung auf die Aneignung schematischen Wissens über demokratische Institutionen reduzieren und das längst vergessen geglaubte Prinzip der *Kunde* reaktualisieren.