



Leseprobe aus Kessler, Demokratielehre in
Politikunterricht und Schule, ISBN 978-3-7799-6641-8
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6641-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6641-8)

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	9
1. Einleitung	11
1.1 Forschungsinteresse und Fragestellung	11
1.2 Forschungsstand und zentrale Vorannahmen	19
1.2.1 Die Rekonstruktion von Alltagstheorien/-didaktiken	21
1.2.2 Politische und demokratische Einstellungen von (Politik-)Lehrern/innen	32
1.2.3 Unterrichtsforschung zu Demokratielehren und -lernen	38
1.2.4 Zentrale Vorannahmen	40
1.3 Aufbau der Arbeit	40
2. Methodologische Verortung und metatheoretische Überlegungen zum Zusammenhang von Handeln und Wissen von Lehrern/innen im Unterricht	43
2.1 Kernkonzepte der Praxeologischen Wissenssoziologie	46
2.1.1 Die Idee des konjunktiven respektive impliziten Wissens	47
2.1.2 Die Idee der Seinsverbundenheit der Weltanschauung	56
2.1.3 Die Analyse der Seinsverbundenheit mit Hilfe der dokumentarischen Methode der Interpretation	63
2.1.4 Fazit I – Orientierungen zu Demokratielehren und Demokratie als Ausschnitt der Weltanschauung von Politiklehrkräften	66
2.2 Das Verhältnis von Metatheorie zu fachbezogenen Grundlagentheorien: Die nähere Bestimmung des Forschungsgegenstands in den Fachdiskursen	68
2.2.1 Der Zusammenhang von Wissen und Handeln von Lehrern/innen im Unterricht	69
2.2.2 Fazit II – Eine Konkretisierung des Forschungsgegenstandes anhand der Professionstheorie und -forschung zu Lehrkräften	87
3. Forschungsdesign	89
3.1 Auswahl des Samples	90
3.1.1 Fallauswahl in der Erhebung	90
3.1.2 Zugang zum Feld	92
3.1.3 Erhobene Fälle	93
3.1.4 Theoretisches Sampling	96

3.2	Datenerhebung mit dem leitfadengestützten Interview	97
3.2.1	Offene leitfadengestützte Interviews	99
3.2.2	Interviewsituation und -ablauf	105
3.2.3	Transkription	105
3.3	Dokumentarische Methode der Interpretation und Typenbildung	107
3.3.1	Die dokumentarische Methode der Interpretation	107
3.3.2	Das Interpretationsvorgehen der dokumentarischen Methode der Interpretation	110
3.3.3	Vorgehen in der Typenbildung	114
3.4	Selbstreflexion als Forscherin	119
3.4.1	Selbstreflexivität als Weg zu wissenschaftlicher Erkenntnis	120
3.4.2	Reflexive Analyse des wissenschaftlichen Vorgehens und Herstellung von Intersubjektivität als Umgang mit Subjektivität	126
4.	Darstellung der Ergebnisse	130
4.1	Typik I: Modi des Demokratielehrens und implizites Verständnis von Demokratie	132
4.1.1	Typ 1: Demokratielehren im Modus des Einübens repräsentativer demokratischer Verfahren – Verständnis von Demokratie als formales Ordnungsprinzip	134
4.1.2	Typ 2: Demokratielehren im Modus des Auseinandersetzens mit politischen Positionen in der repräsentativen Demokratie – Verständnis von Demokratie als kontroverse Auseinandersetzung mit politischen Fragen	146
4.1.3	Typ 3: Demokratielehren im Modus des Befähigens zur Selbstbestimmung – Verständnis von Demokratie als Selbstbestimmung und Gestaltung der eigenen Lebenswelt	156
4.1.4	Typ 4: Demokratielehren im Modus des Aushandelns von Werten und Normen in der Gemeinschaft – Verständnis von Demokratie als Garant und Aushandlungsrahmen für gesellschaftliche Normen und Werte des Zusammenlebens	170
4.1.5	Typ 5: Demokratielehren im Modus des Vorlebens einer anderen Demokratie – Verständnis von Demokratie als Gegenentwurf zur repräsentativen Demokratie	189

4.2	Typik II: Das implizite Selbstbild als Politiklehrer/in	202
4.2.1	Typ 1: Der/die Politiklehrer/in als Demokratieexperte/in im propositionalen Sinne	205
4.2.2	Typ 2: Der/die Politiklehrer/in als Demokratielearnbegleiter/in im performativen Sinne	213
4.3	Relationale Typik	224
4.3.1	Relationaler Typ 1	226
4.3.2	Relationaler Typ 2	231
4.3.3	Relationaler Typ 3	234
4.3.4	Relationaler Typ 4	239
4.3.5	Relationaler Typ 5	244
4.4	Typik III: Modi des Umgangs mit Anforderungen an den Politikunterricht	249
4.4.1	Typ 1: Modus des Nachdenkens und des Entwerfens von Umgangspraktiken	254
4.4.2	Typ 2: Modus des sich Arrangierens mit den Anforderungen	260
4.4.3	Typ 3: Modus des Gestaltens und Verdeutlichens einer widersprüchlichen Lehrpraxis	266
4.4.4	Typ 4: Modus des Integrierens der Anforderungen in die eigene Lehrpraxis	271
4.4.5	Typ 5: Modus des kollektiven Schaffens von Freiräumen	274
4.4.6	Typ 6: Modus des Distanzierens von den Anforderungen und des Ausstiegs aus der Situation	278
5.	Resümee	283
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	284
5.1.1	Typik I: Modi des Demokratielehrens und implizites Verständnis von Demokratie	286
5.1.2	Typik II: Das implizite Selbstbild als Politiklehrer/in	290
5.1.3	Relationale Typik	292
5.1.4	Typik III: Modi des Umgangs mit Anforderungen an den Politikunterricht	295
5.1.5	Fazit I	299
5.2	Reflexion der Ergebnisse	301
5.2.1	Politikdidaktische Reflexion	303
5.2.2	Demokratiepädagogische Reflexion	316
5.2.3	Verortung der Ergebnisse im Diskurs der Professionstheorie und -forschung zum Lehrberuf	322

5.2.4	Der Umgang mit Anforderungen an den Politikunterricht als professioneller Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Lehrer/innenhabitus	329
5.2.5	Die Organisation Schule als Möglichkeits- bzw. Begrenzungsraum für Demokratielehre	337
5.2.6	Implikationen für die Lehrer/innenbildung	340
5.2.7	Fazit II	348
6.	Ausblick: Grenzen dieser Arbeit und Anregungen für die weitere Forschung	355
7.	Literatur	358
8.	Anhang	379
8.1	Interviewleitfaden für die erste Datenerhebungsphase	379
8.2	Intervieworientierung für die zweite Datenerhebungsphase	382
8.3	Transkriptionsregeln angelehnt an TiQ: Talk in Qualitative Social Research (Bohnsack 2014b: 253 f.)	384
8.4	Exemplarische Interpretation	385
8.4.1	Themenverlauf Interview 02.10.2013 mit Jan Becker (Fm)	385
8.4.2	Transkript	386
8.4.3	Interpretation der Sequenz	388

1. Einleitung

1.1 Forschungsinteresse und Fragestellung

Eine demokratische Bildung ist „für eine freiheitliche und pluralistische Demokratie unverzichtbar“ (Breit/Massing 1992: 11). Schulische politische Bildung versteht sich daher als *demokratische* politische Bildung und „basiert auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation“ (Besand 2019: 268). Seit der Gründung des Schulfachs in der Bundesrepublik in den 1950er Jahren besteht seine Aufgabe darin, dass Kinder und Jugendliche in der Schule Demokratie lernen (vgl. Henkenborg 2001). Angesichts neuer politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse und Herausforderungen nach der Wiedervereinigung, wurde diese Aufgabe im Darmstädter Appell von 1995¹ erneut ins Bewusstsein gerufen. So steht dort: „Politische Bildung hat die Aufgabe, die demokratische politische Kultur durch Erziehung zu festigen und zur Kontinuität demokratischer Entwicklung beizutragen. Ziel politischer Bildungsarbeit muß deshalb die Befähigung von Schülerinnen und Schülern zur Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle in der Demokratie sein“ (o. A. 1996: 35).

Die Aufgabe, Schüler/innen durch eine demokratische politische Bildung als Bürger/innen in der Demokratie zu befähigen, ist auch gegenwärtig noch immer aktuell und von hoher Relevanz². Die Diagnose eines „Vertrauensverlustes weiter Teile der Bevölkerung in die gegenwärtige Politik“, wie sie Schiele (2004: IX) benennt, hat nach wie vor Gültigkeit. Gegenwärtig kann man mehr denn je einen „Trend weg von Demokratie hin zu autoritären Systemen“ (ebd. 2004: X) in der europäischen und globalen Politik verfolgen. In den Protesten von Pegida, die sich 2014 ausgehend von Sachsen auf den Straßen Deutschlands und auch im

1 Im Darmstädter Appell werden unter anderem als gesellschaftliche und politische Herausforderungen benannt: Arbeitslosigkeit, Wirtschaftsprobleme, Integration von Zuwanderern/innen, Umweltprobleme, Extremismus und Gewalt, geringere Handlungsfähigkeit nationaler Politik im Zuge der Globalisierung, die Unterschiede zwischen Ost und West etc. (vgl. o. A. 1996: 34–35).

2 Festzuhalten ist dabei aber auch, dass die politische Bildung nicht allein in der Verantwortung steht, junge Menschen zu demokratischen Bürgern/innen zu erziehen (vgl. Ackermann 1996). Auch andere Sozialisationsinstanzen wie die Familie, Peers und das weitere Umfeld sowie die Medien sind für die politische Sozialisation junger Menschen ausschlaggebend. Die Möglichkeiten des Politikunterrichts sind zudem begrenzt, da das Fach nur über einen geringen Stundenumfang an den meisten Schulen verfügt und in seiner Prüfungsrelevanz Hauptfächern wie Mathematik, Deutsch oder Englisch nachgeordnet ist (vgl. Buhl 2003: 387). Auch lässt eine Stundenstruktur im 45-Minuten-Takt kaum einen erfahrungsorientierten Unterricht, bei dem Schüler/innen beispielsweise in Planspielen politische Prozesse erfahren, zu (vgl. ebd. 2003: 387).

Internet ausbreiteten, oder der Gründung und den Wahlerfolgen der Alternative für Deutschland (AfD), die mittlerweile die größte Oppositionspartei im Bundestag stellt und in zahlreichen Länderparlamenten vertreten ist, wird deutlich, dass große Teile der Bevölkerung mit der gegenwärtigen Politik unzufrieden sind und sich nicht repräsentiert fühlen. Die Pegida-Demonstranten/innen sind heterogen, typischerweise meist männlich und zwischen 36 und 55 Jahren alt³, haben mehrheitlich eine mittlere Bildung und ein durchschnittliches Einkommen (vgl. Vorländer et al. 2015: 43 ff.). Auf den Demonstrationen waren Menschen aller gesellschaftlichen Schichten vertreten. Ein Großteil der Teilnehmenden kam aus dem Mitte-Rechts-Spektrum, darunter Wähler/innen der CDU und AfD, aber auch der Linken; NPD-Anhänger/innen stellten indessen nur eine Minderheit dar (vgl. Daphi et al. 2015: 21 f.). Von diesen Demonstranten/innen wird die Demokratie nicht kategorisch abgelehnt (vgl. ebd. 2015: 25), aber sie haben wenig Vertrauen in die politischen Institutionen und relevanten Akteure (vgl. ebd. 2015: 26) und finden, dass das politische System in Deutschland nicht gut funktioniert (vgl. ebd. 2015: 27) und ihre eigenen Teilhabemöglichkeiten darin gering seien (vgl. ebd. 2015: 27). Hierin zeigt sich sehr deutlich, dass sie sich mit ihren Ängsten und Problemen nicht wahr- und ernstgenommen fühlen. In den Protesten und dem Erfolg der AfD kommt die gefühlte Unsicherheit gegenüber möglichen Wohlstandverlusten im Zuge der Finanz- und Eurokrise, das Unbehagen vor kultureller Überfremdung und dem Verlust vertrauter Ordnungen zum Ausdruck. Decker diagnostiziert hier eine „rechtspopulistische Grundstimmung in weiten Teilen der ostdeutschen Wählerschaft“ (Decker 2015: 299). Die ist jedoch kein isoliertes Phänomen in den neuen Bundesländern, sondern aktuell auch in anderen europäischen Ländern wie Ungarn, Polen, Frankreich etc. zu beobachten.

Bei den jungen Menschen in Deutschland (zwischen 15 und 25 Jahren) lässt sich entsprechend der 18. Shell Jugendstudie von 2019 (Albert et al. 2020) feststellen, dass das politische Interesse sich auf einem stabilen Niveau bewegt. Es hat damit trotz der „Friday for Future“-Proteste, die medial als Anstieg des politischen Interesses gedeutet wurden, nicht zugenommen. Die „Friday for Future“-Proteste sind stattdessen ein Indiz dafür, das bereits politisch interessierte Jugendliche sich aktiver politisch engagieren⁴ (vgl. Schneekloth/Albert 2020: 49 ff.). Insgesamt sind junge Menschen in Deutschland überwiegend zufrieden mit der Demokratie allgemein und es zeichnet sich hier in den letzten Jahren ein leichter Anstieg ab. Dabei gibt es zwar noch leichte Unterschiede zwischen

3 Dass weniger ältere Menschen, Frauen und Familien vor Ort waren, lag möglicherweise auch daran, dass die Demonstrationen erst am Abend stattfanden (vgl. Demuth 2016: 5; Daphi et al. 2015: 10).

4 45 % der Jugendlichen sehen sich selbst als politisch interessiert und 34 % der Jugendlichen sehen es als wichtig an, sich politisch zu engagieren (im Vergleich zu 22 % im Jahr 2002). Dabei bezeichnen sich insbesondere bildungsaffine Jugendliche als politisch interessiert (vgl. Schneekloth/Albert 2020: 49 ff.).

West- und Ostdeutschland, doch nähern sich hier die jungen Menschen in ihrer positiven Einstellung gegenüber der Demokratie an (vgl. ebd. 2020: 90). Allerdings bedeutet dieser Befund auch, dass es junge Menschen gibt, die die Demokratie in Deutschland oder auch generell als Staatsform ablehnen⁵ (vgl. ebd. 2020: 90 f.). Gegenüber der realen Politik herrscht bei allen Jugendlichen mehrheitlich weiterhin eine Politikverdrossenheit vor⁶ (vgl. ebd. 2020: 95 ff.).

Da Populismus und eine stärkere Polarisierung in den letzten Jahren in Deutschland und Europa zugenommen haben, wurde in der 18. Shell Jugendstudie auch die Populismusaffinität junger Menschen untersucht. Schneekloth und Albert konnten dabei feststellen, dass Jugendliche durchaus an populistische Argumentationsmuster anschließen (vgl. ebd. 2020: 77 f.). Folglich herrscht auch unter einigen Jugendlichen das Gefühl vor, dass die gesellschaftliche Elite versucht, die anderen Menschen zu bevormunden und zu manipulieren. Die Politikverdrossenheit vieler Jugendlicher dient dabei als „Steigbügelhalter“ (ebd. 2020: 78) für populistische Ansichten. Schneekloth und Albert sehen 24 % der Jugendlichen als dem Populismus zugeneigt und 9 % als Nationalpopulisten⁷ (vgl. ebd. 2020: 80). Eine Populismusaffinität ist dabei ähnlich wie das politische Interesse sehr stark bildungsabhängig, das heißt umso höher die Bildungsposition der Jugendlichen, desto niedriger ist ihre Populismusaffinität (vgl. ebd. 2020: 81 f.). Mit einer stärkeren Neigung zu Populismus geht ein geringeres Kontrollempfinden, ein stärkeres Benachteiligungsempfinden, eine höhere Distanz gegenüber Vielfalt in der Gesellschaft (vgl. ebd. 2020: 85) und mehr Vorbehalte gegenüber Fremden (vgl. ebd. 2020: 87 f.) einher. Insgesamt gesehen nehmen Vorbehalte gegenüber Minderheiten jedoch ab.

-
- 5 77 % der Jugendlichen äußern Zufriedenheit mit der Demokratie in Deutschland, 86 % in Westdeutschland bzw. 80 % in Ostdeutschland finden Demokratie als Staatsform generell gut. Umgekehrt bedeutet dies, dass bundesweit 20 % der Jugendlichen eher oder sehr unzufrieden sind mit der Demokratie in Deutschland und 5 % in Westdeutschland und 9 % in Ostdeutschland die Demokratie als Staatsform generell ablehnen (vgl. Schneekloth/Albert 2020: 90 f.)
 - 6 71 % der jungen Menschen sind politikverdrossen, wobei sich hier kaum Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland abzeichnen (vgl. Schneekloth/Albert 2020: 95).
 - 7 Schneekloth und Albert haben nach der Zustimmung von Jugendlichen zu populistischen Aussagen gefragt. Dabei bekommt die stärkste Zustimmung mit 68 % die Aussage „In Deutschland darf man nichts Schlechtes über Ausländer sagen, ohne gleich als Rassist beschimpft zu werden“ (Schneekloth/Albert 2020: 77), gefolgt von 53 % für die Aussage „Die Regierung verschweigt der Bevölkerung die Wahrheit“ (ebd. 2020: 77). Über die Hälfte der Jugendlichen finden es aber gut, „dass Deutschland viele Flüchtlinge aufgenommen hat“ (ebd. 2020: 77). Betrachtet man die Zustimmung bzw. Ablehnung ihrer Aussagen zusammen, dann ordnen sich die Jugendlichen in einem Spektrum zwischen Weltoffenheit und Nationalpopulismus ein: 12 % der Jugendlichen können als „Kosmopoliten bezeichnet werden, 27 % als „Weltoffene“, 28 % als „Nichteindeutig-Positionierte“, 24 % als „Populismus-Geneigte“ und 9 % als „Nationalpopulisten“ (ebd. 2020: 79 ff.).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es eine *demokratische* politische Bildung braucht und diese in einer Zeit, in der sich Menschen eher der Autokratie denn der Demokratie zuwenden, eine hohe gesellschaftliche Relevanz besitzt (vgl. Demuth 2016; Massing 2020). Um eine derartige Bildung im Politikunterricht und im weiteren Rahmen der Schule zu verwirklichen, muss daher kritisch danach gefragt werden, *wie Politiklehrer/innen Kindern und Jugendlichen Demokratie vermitteln* und welche Probleme und offenen Fragen dabei bestehen. Die Notwendigkeit von Demokratie als normativer Bezugspunkt für die politische Bildung steht dabei außer Frage (vgl. Massing 2020).

Mit Blick auf die Auseinandersetzung der Politikdidaktik mit dem Bildungsziel von Politikunterricht, Schüler/innen zu Demokratie zu befähigen, lässt sich feststellen, dass die inhaltliche Ausgestaltung und die Zieldimension relativ offen bzw. unbestimmt sind (vgl. Kuhn 2014: 461 f.). So stehen Demokratie und politische Bildung „spätestens seit der Reeducation-Politik der Amerikaner in einem engen Zusammenhang“ (Massing 2020: 295), demzufolge eine politische Bildung als unabkömmlich für den Erhalt der demokratischen Ordnung in Deutschland gilt. Doch herrscht in der Politikdidaktik keine Einigkeit darüber, wie Demokratie normativ bestimmt wird und was dies für den Politikunterricht bedeutet. Gemäß Massing lassen sich in dem Argument der Notwendigkeit einer politischen Bildung „zwei grundlegende normative Bezugspunkte erkennen, die die politische Bildung bis heute prägen: das Individuum sowie seine für die Demokratie notwendigen Einstellungen und Qualifikationen und die Demokratie als politisches System und seine Stabilität“ (ebd. 2020: 295). Diese Bezugspunkte wurden in der Geschichte der (schulischen) politischen Bildung unterschiedlich gewichtet und definiert. So fokussierte die politische Bildung bzw. später die Politikdidaktik anfangs stärker „das Individuum in seiner unterschiedlichen Rolle als Bürger in der Demokratie“ und betrachtete weniger „Demokratie als politische[] Ordnung“ (ebd. 2020: 296), wie Massing in seinem Aufsatz auch weiter vertieft.

So ist denn auch zu verstehen, dass Ackermann anmerkt, dass im Darmstädter Appell⁸ „die Bürgerrolle nicht näher definiert [wird]“ (Ackermann 2002: 56), man sich hier also nicht auf ein gemeinsames Verständnis des/der Bürgers/in in der Demokratie als Bezugspunkt für die (schulische) politische Bildung einigen konnte. Je nachdem, welche Bürgerrolle hier als Zieldimension aufgegriffen worden wäre, hätten junge Menschen jeweils unterschiedliche, damit einhergehende Kompetenzen im Politikunterricht erwerben sollen (vgl. Kuhn 2014: 462). Wie

8 Im Darmstädter Appell wird die Bürgerrolle in der Demokratie nicht ausformuliert. Hier heißt es lediglich, dass Schüler/innen zur Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle in der Demokratie folgende Kompetenzen vermittelt werden sollen: Wissen über die Gesellschaft und das politische System, demokratische Einstellungen wie das Tolerieren von Meinungsvielfalt, die Beteiligung am Austragen von Konflikten und das Aushalten von Kompromissen sowie Handlungskompetenzen um Partizipationschancen zu nutzen (vgl. o. A. 1996: 35).

hierin anklingt liegt der Fokus der politikdidaktischen Diskussion somit auf der Bestimmung der richtigen Bürger/innenqualifikation durch (schulische) politische Bildung und den entsprechend zu vermittelnden Kompetenzen, weniger jedoch auf der Bestimmung politischer Bildung durch eine bestimmte Vorstellung von Demokratie als politisches System.

Seit Anfang der 2000er Jahre wurde zudem viel zwischen der Politikdidaktik und der Demokratiepädagogik gerungen, wie die Aufgabe, Schüler/innen zu Demokratie zu befähigen, in Politikunterricht und Schule umgesetzt werden sollte (siehe u. a. Beutel 2011; Beutel/Fauser 2007; Fauser 2004; Goll 2011; Henkenborg 2009; Lange/Himmelmann 2007, 2010; May 2008a, 2008b; Patzelt 2007; Pohl 2011). Aber auch der demokratiepädagogische Ansatz setzt wie viele politikdidaktische Konzeptionen beim Individuum, bei dem/der Bürger/in an und „[vernachlässigt] die strukturelle Dimension, d. h. die Demokratie als politische Ordnung“ (Massing 2020: 304).

Nichtsdestotrotz gab es gemäß May (2007) in unterschiedlichen politikdidaktischen Publikationen, in denen „nach einer spezifischen Zielformulierung für die politische Bildung gesucht wird“ (ebd. 2007: 15), auch zahlreiche Referenzen auf verschiedene Demokratietheorien. Doch wurden daraus, wie May kritisch feststellt, keine didaktischen Überlegungen abgeleitet (vgl. ebd. 2007: 16), was May in seiner Dissertation zu bearbeiten versucht (siehe ebd. 2007).

Insgesamt stelle ich jedoch fest, dass es in der Politikdidaktik zwar einen Konsens über das Bildungsziel, aber keine gemeinsame genauere Bestimmung und Umsetzung für den Politikunterricht gibt. Mit Bezug auf Massing kann das Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), in dem an Schüler/innen zu vermittelnde Kompetenzen festgelegt wurden (siehe GPJE 2004), als minimaler Konsens darüber verstanden werden, welche Qualifikationen zukünftige Bürger/innen mindestens im Politikunterricht erlangen sollten, und die anschließend auch weitgehend in den Bildungsplänen der Bundesländer für das Fach übernommen wurden (siehe auch Besand 2019: 267).

Überraschenderweise wurde die Rolle der Politiklehrer/innen in diesem Diskurs lange kaum thematisiert – weder in der Politikdidaktik noch in der Demokratiepädagogik. Erst in letzter Zeit wird stärker danach gefragt, ob Lehrkräfte als „Botschafter der Demokratie“ (Gloe/Rademacher 2019) auftreten, das heißt zum einen Haltung gegenüber demokratiefeindlichen Tendenzen zeigen und zum anderen den Schülern/innen Erfahrungsräume ermöglichen, in denen sie Mitbestimmung erleben (vgl. ebd. 2019: 13).

Dies ist aus verschiedenen Gründen erstaunlich. Erstens, da Politiklehrer/innen den Politikunterricht in der Praxis leiten und organisieren und damit über den Rahmen bestimmen, wie in und durch ihren Politikunterricht Schüler/innen zu Demokratie befähigt werden. Den größten positiven Einfluss auf das Lernen von Schüler/innen im Unterricht haben, wie Hattie in einer groß

angelegten Metastudie feststellt, (neben ihnen selbst) die Lehrer/innen (vgl. Hattie 2003, 2009). Alle anderen Faktoren, wie die Schulstruktur, Bildungspläne, die Klassengröße, die Peers etc. haben einen vergleichsweise geringen Einfluss. Zweitens übernehmen Lehrkräfte im Politikunterricht auch eine gewisse Orientierungsfunktion in der politischen Sozialisation ihrer Schüler/innen (vgl. Drygalla 2005b: 163). Wie in der empirischen Forschung festgestellt wurde, hat die Unterrichtsform und die Interaktionen zwischen Lehrern/innen und Schüler/innen einen Einfluss auf die politische Sozialisation der Schüler/innen (vgl. Buhl 2003; Kuhn 2014; Torney-Purta 2002; Watermann 2003)⁹. Und drittens wird noch nicht einmal der minimale Konsens, demnach Politiklehrer/innen über eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung verfügen sollten (vgl. Ackermann 2004)¹⁰, in der Praxis umgesetzt. So wird das Fach Politik so oft wie kaum ein anderes Schulfach fachfremd unterrichtet, also von Lehrern/innen, die nicht Politik studiert haben (vgl. Zurstrassen 2009: 40, 2013). Woran sie sich dabei orientieren und inwiefern sie einen Bezug zum Fachdiskurs haben (der zumindest bei ausgebildeten Politiklehrern/innen eher vermutet werden kann), ist dabei unbekannt. Es ist also erstens anzunehmen, dass Politiklehrer/innen einen großen Einfluss auf das Demokratielernen ihrer Schüler/innen haben und zweitens festzustellen, dass offen ist, inwiefern Politiklehrer/innen in der Praxis ihrer Aufgabe gerecht werden.

Hier setzt das Forschungsinteresse dieser Studie an. In der vorliegenden Untersuchung wird der Fokus auf die Politiklehrer/innen selbst gelegt. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, *welche Orientierungen Politiklehrer/innen zu Demokratielehren*¹¹

9 Die IEA-Studie „Citizenship Education in Twenty-Eight Countries“ zeigt einen positiven Zusammenhang zwischen einem demokratischen Schul- und Unterrichtsklima, geprägt durch Partizipation und offene, demokratische Unterrichtsformen, und dem politischen Wissen sowie der Bereitschaft zu politischer Partizipation von Schülern/innen (vgl. Torney-Purta 2002; Torney-Purta et al. 2001: 152, 154). Watermann (2003) kam in einer Mehrebenenanalyse mit den deutschen Daten der Studie zum Ergebnis, dass ein diskursiver Unterrichtsstil (bestehend aus demokratischem Unterrichtsklima und Beachtung des Kontroversitätsprinzips im Unterricht) sowohl auf das politische Wissen als auch die politisch-demokratischen Einstellungen der Schüler/innen einen positiven Effekt hat, und zwar unabhängig von der Schulform und der sozialen Zusammensetzung der Schulklassen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine Studie aus Sachsen-Anhalt (vgl. Kötters-König 2001; Krüger et al. 2002). Die Thüringer Studie von Buhl (2003) zeigt zudem, dass Interaktionen zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen, die geprägt sind von Mitbestimmung und Anerkennung, sich bei den Schülern/innen individuell positiv auf die Systemzufriedenheit und das Vertrauen der Schüler/innen in die politischen Institutionen auswirkt und auf der Klassenebene positiv auf das Interesse und eine aktive Auseinandersetzung mit Politik und politischen Themen Einfluss nimmt.

10 Welche Kompetenzen Politiklehrer/innen im Detail haben sollen, ist dagegen strittig (vgl. Zurstrassen 2009: 35).

11 Ich knüpfe mit dem Begriff des Demokratielehrens an den Diskurs zur Gestaltung von Demokratielernen im Politikunterricht und in Schule in der Politikdidaktik und in der

und Demokratie in Politikunterricht und Schule haben. Daran schließen zwei weitere Fragen an: inwiefern entsprechen diese Orientierungen den Vorstellungen von Professionalität im Fach und welche Schlüsse sind hieraus für die Lehrer/innenbildung von Politiklehrern/innen zu ziehen?

Der Begriff der Orientierung verweist dabei auf das erkenntnistheoretische Interesse, die „Sinnmuster (...), die unterschiedliche (einzelne) Handlungen hervorbringen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahra 2014: 295) zu verstehen und zu rekonstruieren. Das heißt, es soll das implizite, handlungsleitende Wissen von Politiklehrern/innen zu Demokratielehren und Demokratie untersucht werden. Nach Nohl können diese auch als Handlungsorientierungen (oder Modi operandi) zu einem spezifischen Themenbereich verstanden werden (vgl. Nohl 2019: 55). Die vorliegende Untersuchung orientiert sich damit methodologisch an der Wissenssoziologie von Mannheim (1980b, 2009c, 2015a), der zwischen kommunikativem Wissen (d. h. theoretischem, explizitem Wissen) und konjunktivem Wissen (d. h. atheoretischem, implizitem Wissen) unterscheidet. Seiner Theorie nach ist das konjunktive Wissen handlungsleitend und zudem derart an die Handlungspraxis der Subjekte gebunden, dass es für diese nicht explizierbar ist. Es ist damit als in die Praxis eingelassen zu verstehen.

Erkenntnisse aus der bisherigen Forschung können als ein Indiz dafür betrachtet werden, dass auch der Politikunterricht durch das atheoretische, implizite Wissen der Lehrer/innen bestimmt wird. So ist bekannt, dass Politiklehrkräfte im Gespräch Schwierigkeiten haben, explizit die Funktion bzw. die Ziele des Faches zu benennen, die für sie leitend sind bzw. die sie für zentral halten. Das heißt, „Lehrende wissen häufig, wie man etwas macht, sind jedoch nicht in der Lage, dieses Wissen zu artikulieren und zu erklären“ (Grammes 2007: 39). Dies verweist darauf, dass handlungsleitendes Wissen in die Alltagsroutinen der Unterrichtspraxis eingelassen ist. Zudem ist bereits bekannt, dass sich Politiklehrer/innen weniger an fachdidaktischem, sondern mehr an alltagstheoretischem bzw. -didaktischem Wissen orientieren. Sie haben „eine eigene Kultur, das heißt eigenes praktisches Handlungswissen (...) über Planung und Durchführung des Unterrichts entwickelt“ (Henkenborg 2002: 97). Erste Versuche, dieses atheoretische, implizite Wissen von Politiklehrern/innen zu untersuchen (Allenspach 2012, 2013b; Besand 2006; Henkenborg 1998, 2002, 2006), sind bisher jedoch überwiegend methodologisch wenig ausgereift und verbleiben meist auf der Ebene des expliziten, theoretischen Wissens. Eine Ausnahme bildet dabei nur die Forschungsarbeit von Allenspach (2012, 2013b). Es gibt somit einen großen Bedarf

Demokratiepädagogik an. Dort wird häufig auch dann von Demokratielearnern gesprochen, wenn Demokratielehre gemeint ist. Dabei können, wenn der Blick auf die Lehrenden gerichtet ist, keine Aussagen über mögliche Lernprozesse der Schüler/innen getroffen werden. Gemeint ist hier somit, wie Politiklehrer/innen Demokratie in Unterricht und in Schule lehren.

an Forschung, die Orientierungen von Politiklehrern/innen rekonstruiert und genauer untersucht. An diese Forschungslücke soll hier angeschlossen werden.

Im Gegensatz zu den bisherigen Studien handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine explorative, qualitativ-rekonstruktive Untersuchung, die es methodologisch ermöglicht, auf die Ebene des impliziten, handlungsleitenden Wissens vorzudringen. Dafür wurden leitfadengestützte Interviews mit 23 Politiklehrern/innen geführt, die möglichst offen gehalten wurden, um die Lehrenden selbst zu Wort kommen zu lassen. Im Anschluss wurden die Interviews sequenzweise transkribiert und mit der dokumentarischen Methode der Interpretation ausgewertet (vgl. Bohnsack 2014b; Nohl 2017b).

Der Demokratiebegriff wurde dabei bewusst offen gelassen, da Demokratie aus Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie nicht bereits normativ „gefüllt“¹² sein kann, sofern sie nicht bereits selbst eine Ideologie oder Weltanschauung darstellt. Praxeologisch muss Demokratie offen als Habitus – und zwar sehr weit gefasst als eine implizite (strukturierende) Struktur der Praxis des Zusammenlebens in der Gemeinschaft, die dann sowohl lebensweltliche, gesellschaftliche als auch staatliche Praxen und Verständnisse von Demokratie beinhaltet – verstanden werden.

Forschungspraktisch orientiere ich mich an einem Verständnis von Demokratielehre und Demokratie als sensibilisierenden Konzepten (vgl. Blumer 1954: 7). Im Anschluss daran fasse ich sie somit als interpretative Heuristiken, mit denen ich auf das empirische Material schaue, die jedoch anhand des empirischen Materials präzisiert werden müssen.

Als Forscherin verfüge ich natürlich über ein Vorwissen zu Demokratielehre und Demokratie, welches ich im Forschungsprozess nicht ausblenden, jedoch reflektieren und methodisch kontrollieren kann (siehe Auseinandersetzung zur Selbstreflexion als Forscherin in Kapitel 3.4). Mit Bezug auf Blumer verzichte ich jedoch auf eine elaborierte Darstellung von Demokratietheorien und mithin auf eine Festlegung auf eine derartige, da eine solche zum einen vorschnell dazu verleiten würde, subjektive Theorien und explizite Vorstellungen von Demokratie zu betrachten, und zum anderen bestünde die Gefahr, sie als Interpretationsfolie auf die Unterrichtspraxen und Verständnisse der Politiklehrer/innen zu legen und dadurch interessante Aspekte zu verkennen und zu übersehen.

Dementsprechend liegt der Fokus dieser Untersuchung auf der Rekonstruktion der Orientierungen zu Demokratielehren und Demokratie anhand des empirischen Materials. Das bedeutet jedoch nicht, dass keine Auseinandersetzung mit der zugrundeliegenden Metatheorie und spezifischen fachlichen Grundlagentheorien in dieser Arbeit erfolgt. Diese soll der Klärung des Verhältnisses von

12 Gemeint sind hiermit politische Demokratietheorien, denen jeweils eine Vorstellung zugrunde liegt, wie Gemeinschaft oder Gesellschaft am besten, am gerechtesten etc. (demokratisch) zu organisieren sei.

Handeln/Können und impliziten Wissensstrukturen im Allgemeinen sowie für das Handeln von Politiklehrern/innen in Schule und Unterricht im Konkreten dienen (siehe Kapitel 2).

Die rekonstruierten Orientierungen sagen dabei noch nichts darüber aus, wie professionell diese Politiklehrer/innen handeln, also inwiefern sie den im Fach diskutierten Vorstellungen von einer professionellen Politiklehrkraft gerecht werden. Im Zuge der Reflexion der vorliegenden Ergebnisse dieser Arbeit soll daher in Ansätzen betrachtet werden, inwiefern die Orientierungen der Politiklehrenden Vorstellungen von einem professionellen Habitus eines/einer Politiklehrers/in entsprechen (siehe Kapitel 5.2).

Diese Studie stellt damit einen wichtigen Beitrag in der politikdidaktischen Professionsforschung dar. Sie ermöglicht einen Einblick in die Vielfalt der Praktiken demokratisch politischer Bildung von Politiklehrern/innen zu gewinnen und trägt dazu bei, das handlungsleitende Wissen für das Unterrichten und Lehren von Politiklehrern/innen im Fach und in der Schule zu erfassen. Derartige Erkenntnisse haben vor dem Hintergrund des Bildungsziels des Faches, Schüler/innen zu demokratischem Denken und Handeln zu befähigen, eine enorme Relevanz auch für die Aus- und Fortbildung von Politiklehrern/innen. Politiklehrkräfte können mithilfe der Erkenntnisse dieser Untersuchung (zumindest ansatzweise) ihr eigenes Verständnis von Demokratielehren und Demokratie reflektieren.

1.2 Forschungsstand und zentrale Vorannahmen

Die vorliegende Untersuchung ist im Feld der politikdidaktischen Professionsforschung zu verorten. Dieses Forschungsfeld beschäftigt sich mit Fragen der Professionalität von Politiklehrern/innen, d. h. was professionelles Handeln von Politiklehrern/innen im Unterrichtsalltag ausmacht, wodurch es bestimmt ist und inwiefern hierbei auch die fachdidaktische Lehrer/innenausbildung und -fortbildung eine Rolle spielt. Da die Politikdidaktik noch eine recht ‚junge‘ Wissenschaft ist, die sich erst in den 1970er Jahren an den Universitäten etabliert hat, gibt es erst seit den 1980er Jahren eine empirische, fachdidaktische Forschung (vgl. Henkenborg 2002; Schelle 2003; Weißeno 1993), die ab den 1990er Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnt¹³. Diese Hinwendung zur empirischen Forschung wurde unter anderem durch die Forschungsergebnisse von Harms und Breit (1992) ausgelöst. Sie haben in einer quantitativen Befragung von Politiklehrern/innen festgestellt, dass diese sich kaum an fachdidaktischen Prinzipien

13 Auch zuvor gab es bereits ab den 1950er Jahren Ansätze empirischer Forschung in der politischen Bildung (vgl. Henkenborg 2002: 81 f.). Diese wurden in der Politikdidaktik jedoch kaum aufgenommen und diskutiert.

orientieren, sondern vorwiegend eine eigene Didaktik entwickeln (vgl. Harms/Breit 1992: 145), wodurch eine Diskrepanz von Theorie und Praxis deutlich wurde. Seitdem versucht die politikdidaktische Professionsforschung herauszufinden, wie diese Alltagsdidaktiken aussehen, woran sie sich orientieren und wie man sie gegebenenfalls in der Lehrer/innenausbildung und -fortbildung beeinflussen kann. Weißeno kritisiert, dass „die Qualität der Datenaufbereitung in vielen Studien meist unterkomplex [ist] und (...) zahlreiche Validitätskriterien nicht erfüllt und erst selten Kodierungen vorgenommen werden“ (Weißeno 2012: 116). Als besonders problematisch erachtet er, dass gelegentlich „post-hoc-Interpretationen¹⁴ (...) [erfolgen], deren empirische Evidenz fragwürdig ist“ (ebd. 2012: 116).

Auch international betrachtet ist die Zahl an Studien im deutsch- und englischsprachigen Diskurs beschränkt, die sich mit der Professionalität von Lehrern/innen im Bereich citizenship education¹⁵ beschäftigt. Dies liegt zum Teil daran, dass citizenship education nicht überall ein eigenes Unterrichtsfach ist, für das Lehrer/innen eigens ausgebildet werden. Stattdessen wird citizenship education in anderen Schulsystemen als übergreifender Bildungsauftrag verstanden, der durch alle Unterrichtsfächer mit behandelt werden soll. Dennoch gibt es einige Studien, die sich damit befassen, was Lehrer/innen unter citizenship education verstehen und an welchen Prinzipien sie ihren Unterricht ausrichten (siehe u. a. Allenspach 2012, 2013a, 2013b; Anderson et al. 1997; Barr et al. 1977; Dunkin et al. 1998; Leenders et al. 2008; Osler 2011; Oulton et al. 2004). Diese finden jedoch kaum Resonanz im Diskurs in Deutschland. Zudem wird in fast allen Publikationen im internationalen Diskurs angemerkt, dass es an Forschung im Feld mangelt.

Bisher gibt es keine empirische Untersuchung, die sich explizit damit beschäftigt, was Politiklehrer/innen selbst unter Demokratielehren und Demokratie (implizit oder explizit) fassen und welche Bedeutung dies möglicherweise für ihren Unterricht hat. In einigen wenigen Studien gibt es jedoch ansatzweise Bezüge darauf. So kann angeknüpft werden an politikdidaktische Forschungsarbeiten, die Alltagsphilosophien und -didaktiken politischer Bildung von Politiklehrern/innen rekonstruieren (siehe Allenspach 2012, 2013b; Anderson et al. 1997; Besand 2006; Henkenborg 1998, 2006; Klee 2008, 2010a, 2010b) und zum Teil auch quantitativ prüfen (siehe Allenspach 2013a; Anderson et al. 1997; Leenders et al. 2008), an Arbeiten zu Lehrer/inneneinstellungen (siehe Becker et al. 1967; Dann et al. 1978), insbesondere zu deren politischen und demokratischen

14 Weißeno kritisiert damit, dass die Interpretationen selten methodisch geleitet bzw. die Methodik für Dritte nur unzureichend nachvollziehbar ist, da beispielsweise die Auswertungsmethoden in den Publikationen nicht benannt sind.

15 Im englischsprachigen Diskurs wird, wenn von demokratischer politischer Bildung die Rede ist, von citizenship education gesprochen, da eine political education eher mit der Indoktrination bestimmter politischer Vorstellungen verknüpft ist.