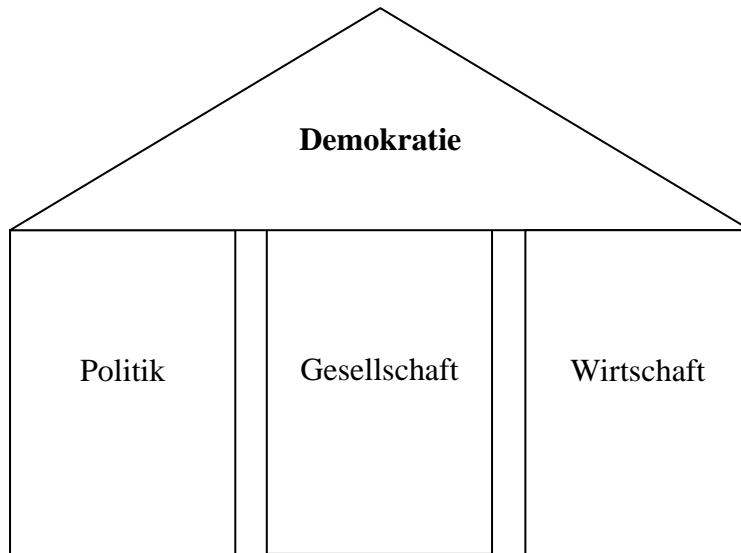


Autorengruppe Lehlabor Sozialwissenschaften\*

## **Lehlabor Sozialwissenschaften.**

### **Sechs hochschulfachdidaktische Versuche.**



\*Mitwirkende Dozentinnen und Dozenten im Lehlabor Sozialwissenschaften  
(2013-2017):

Elisabeth Allgoewer, Stephan Benzmann, Malte Flachmeyer, Tilman Grammes, Raphael Heinetsberger, Johannes Jarke, Peter Kowyk, Horst Leps, Rolf von Lüde, Grischa Perino, Andreas Petrik, Hans-Joachim Rieckmann, Juan Miguel Rodriguez-Lopez, Adrian Schaefer-Rolffs, Ulla Ralfs, Rieke Trimçev, Christian Welniak, Alexander Weiss.

Die Texte der einzelnen Kapitel wurden schwerpunktmäßig verfasst von:

Einleitung, Bilanz und Kapitel 7: Tilman Grammes; Kapitel 1: Ulla Ralfs, Juan Miguel Rodriguez Lopez; Kapitel 2: Rieke Trimçev; Kapitel 3: Horst Leps; Kapitel 4: Christian Welniak; Kapitel 5: Malte Flachmeyer; Kapitel 6: Raphael Heinetsberger.

## **Abschlussbericht**

Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften, Bd. 10

Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft

2018

## Inhaltsübersicht

Einleitung

Hochschuldidaktik oder Hochschulfachdidaktik – zwei Konzepte von Vermittlung

1. Interdisziplinärer Grundkurs - soziale Systeme als lernende Systeme

Erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer IGK-Ansatz

Thematisch-exemplarischer IGK-Ansatz

2. Fachwissenschaft – gibt es fachdidaktische Andockstellen?

Exkurs:

Die implizite Didaktik von Lehrbüchern und die brachliegende Wissenschaftstheorie der Sozialwissenschaften

3. Wirtschaftswissenschaften – das brauche ich doch nicht in der Schulpraxis

Exkurs: Das Themenfeld Recht

4. Demokratie - vermittelndes Konzept und roter Faden des Studiums

5. Gesellschaftlich-politisches Praktikum - den pädagogischen Erfahrungszirkel durchbrechen

Exkurs:

Planungswissenschaften – eine konstitutive und professionsbezogene Vermittlung von Sozialwissenschaften und ihren Fachdidaktiken

6. Reisen bildet – eine Archäologie der Demokratie

7. Hochschulbildungsforschung: Experteninterviews mit Lehramtsstudierenden

Quellen

Literatur

Der Zugriff für alle Internetquellen wurde, wenn nicht anders angegeben, zuletzt geprüft am 21.12.2018.
---

## Einleitung

### Hochschuldidaktik oder Hochschulfachdidaktik – die zwei Konzepte von Vermittlung

„Lehrbarkeit ist ein für Wissenschaften gegenstandskonstitutiver Sachverhalt. Alle im Laufe der Wissenschaftsgeschichte entwickelten Paradigmen und Wissensformen verdanken ihre Verbreitung nicht zuletzt ihrer Lehrbarkeit. Ohne Lehrbarkeit gäbe es keine Wissenschaften, sondern Geheimdisziplinen. Lehre ist eine Voraussetzung für Lernen in den Wissenschaften. Und Lehrbarkeit vermittelt nicht nur zwischen Erfahrung und Wissen, sondern sichert auch die öffentliche Zugänglichkeit der Wissenschaften“.

Dietrich Benner: Wissenschaftsdidaktik, 2018

Wie in anderen Fachdidaktiken auch, so hat es in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken in den letzten Jahren zunehmend Initiativen und Impulse gegeben, die gezielt den Bereich der Hochschulausbildung (*Higher Education*) in den Blick nehmen. Es ist ein Bewusstsein dafür entstanden, dass es für einen nachhaltigen Austausch über Lehre und Lernen an der Hochschule hilfreich ist, wenn Erfahrungen, Experimente und Evaluationen der eigenen Lehre nicht nur mündlich weitergegeben, sondern auch dokumentiert werden (vgl. Autorengruppe Hochschullehre 2015).

„In der Scientific Community ist Forschung transparent, nicht jedoch die Lehre“ (Kolbe/Sommerkorn 1990, S. 125). Dieses skeptische Fazit einer Hamburger Arbeitstagung des Ausschusses für Lehre der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im UNESCO-Institut für Pädagogik vom Oktober 1989 wird man heute so nicht mehr formulieren können. In der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft hat sich eine Themengruppe Hochschullehre mit einem Blog etabliert ([www.hochschullehre-politik.de/](http://www.hochschullehre-politik.de/)). In der Soziologie war die Reflexion auf die eigene „Lehrgestalt“, eine Formulierung von Karl Mannheim 1932, nie ganz abgebrochen (vgl. Lamnek 1997). Die Deutsche Gesellschaft für Soziologie verfügt seit 2015 wieder über einen Ausschuss „Soziologie in Schule und Lehre“. In den Wirtschaftswissenschaften verstärken sich die hochschulfachdidaktischen Überlegungen zur Implementierung alternativer und pluraler sozio-ökonomischer Ansätze (vgl. Gesellschaft für sozioökonomische Bildung). Alle diese Initiativen

knüpfen bislang noch wenig an die im anglo-amerikanischen Raum bestehenden hochschuldidaktischen Traditionen an, deren Diskussionen sich in etablierten Periodika niederschlagen, wie zum Beispiel *Teaching Sociology*, *Journal of Political Science Education*, *Journal of Legal Education* oder *International Journal of Pluralism and Economics Education* (Übersicht vgl. Grammes 2009).

Dennoch wäre es zu früh, bereits zum jetzigen Zeitpunkt von einer Renaissance der Hochschuldidaktik in Gestalt einer Hochschulfachdidaktik zu sprechen, und innerhalb dieser von einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften.<sup>1</sup>

An der Universität Hamburg gibt es, sichtbar durch die Gründung des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) im Jahre 1971 mit unmittelbar einschlägigen Projektinitiativen in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie der Erziehungswissenschaft, seit den 1970er Jahren eine kontinuierliche Forschungstradition, an die für das Lehramtsstudium angeknüpft werden kann. Angesichts manchmal kurzatmiger Reformversuche „nach Bologna“; wird im folgenden Bericht deshalb immer wieder auf diese Forschungstradition verwiesen. Dazu zählen Arbeiten zur Hochschulsozialisation (Sommerkorn 1990), zu Genderfragen (Sommerkorn<sup>2</sup> 1990), zu Gruppendynamik und Verlaufsdokumentation von Seminaren (Prior<sup>3</sup> 1970), Versuche mit Planspielen (Reinisch<sup>4</sup> 1978) sowie Methoden der Aktionsforschung und des forschenden Lernens in einem anspruchsvollen Projektstudium (Projekt Osdorfer Born 1972).

In den 1970er Jahren wurden integrative emanzipatorische Ansätze der Hochschuldidaktik entwickelt (vgl. Ortmann 1977), in denen universitäre Lehr-Lernpraxis selbst als modellhaft relevanter Sozialisationsfaktor für die spätere schulische Lehr-Lern-Praxis wahrgenommen wird. Das damit verknüpfte Verständnis von Theorie und Praxis sollte Schwerpunkt und Besonderheit der unterschiedlichen

---

<sup>1</sup> Hochschulfachdidaktik ist womöglich auch ein missverständlicher Begriff. Er könnte ein verbreitetes Fehlverstehen des Theorie-Praxis-Verhältnisses befördern im Sinne einer räumlich-institutionellen Zuordnung, so als gäbe es zwei Kulturen von Fachdidaktiken: eine „theoretische“ an der Hochschule, die „abstrakt“ ist und daher wenig nützlich; daneben eine „praktische“ für den Alltag der Lehrerinnen und Lehrer in der Schule, die „konkret“ ist (Rezeptliteratur, Methodiken).

<sup>2</sup> Ingrid Sommerkorn war an der UHH von 1976-2001 Professorin für Hochschuldidaktik, Schwerpunkt: Soziologie der Bildung.

<sup>3</sup> Harm Prior war an der UHH von 1972-1989 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik der Politik.

<sup>4</sup> Holger Reinisch war an der UHH von 1975-1982 Dozent am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Wirtschaftspädagogik.

Kooperationsmodelle Fachdidaktik – Fachwissenschaft der im Lehlabor Sozialwissenschaften durchgeführten Projekte sein. Die Verstetigung der Projekte liegt in möglicherweise veränderten didaktischen Alltagstheorien und damit einhergehend veränderten epistemischen Konzepten (Perry 1970) der Lehramtsstudierenden (und der Lehrenden?).

Die Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik kann curricular auf unterschiedlichen Ebenen realisiert werden als

- organisatorische Kooperation
- personelle Kooperation
- inhaltliche Kooperation

Damit sind jeweils unterschiedliche Konzepte von „Vermittlung“ verknüpft (Grammes 2013):

Auf einer organisatorischen Ebene kann die Koordination entsprechender Lehrveranstaltungen variiert werden: Fachdidaktische Lehrveranstaltungen können fachwissenschaftlichen Angeboten nachfolgen (konsekutives Modell), sie können diesen orientierend vorangehen; beide können integriert durchgeführt werden. Fachdidaktik kann aber auch als ein der Fachwissenschaft bereits inhärentes Element wahrgenommen werden; in diesem Fall sprechen wir von einem „inwendigen“ oder konstitutivem Verständnis von Vermittlung, im Unterschied zu einem nur additiven Verständnis von Vermittlung.<sup>5</sup> Didaktik ist bereits integrales Element der Bewegung der Sache selbst! Die Verfahren der sozialen Welt und der Demokratie tragen eine Motivation in sich, sie haben eine "ursprünglich eingeschriebene Vermittlungsleistung" (Gerhardt 2006, S. 413). Didaktik als Vermittlungswissenschaft ist eine Gegenbewegung zu "Verpackungskunst" und "Dekoration", das nachträgliche Interessant-Machen eines als „trocken“ wahrgenommenen „Stoffes“, um diesen dann hinter Motivationstricks wieder verschwinden zu lassen (Reinmann 20159. Hochschuldidaktik fördere „Didaktisiererei“ und führe zur weiteren „Trivialisierung von Wissenschaft“ – so der bekannte Vorwurf des Wissenschaftstheoretikers Jürgen Mittelstraß.

---

<sup>5</sup> Zur weiteren Diskussion des Konzepts „Vermittlung“ vgl. Reinmann 2012 und den sich anschließenden moderierten Diskurs.

Hochschulfachdidaktik benötigt daher eine Fundierung in einer Wissenschaftsdidaktik (Hilligen 1988, Hentig 2005) und wird erst durch diese Fokussierung zur disziplinspezifischen Hochschulfachdidaktik. Hochschulfachdidaktik ist bislang allerdings noch ein ungewohnter Begriff, „ein Phantom“ (Krings 2007, vgl. Grammes 1998, S. 465ff. und S. 739ff.). Jeder schulischen Fachdidaktik kann eine Hochschulfachdidaktik zugeordnet werden.

Die Kritik an Hochschuldidaktik lautet, sie könne, auch wenn sie anderes behauptet, Universität letztlich nur als verlängerte Schule denken. Sie sei Infantilisierung der Studierenden und Bevormundung der Lehrenden (Reinmann 2015). Homogene Jahrgangsklassen im Bachelor stellten sozusagen ein 14. und 15. Schuljahr nach dem Abitur dar. Zudem würden hochschuldidaktische Modelle die Forschung nicht erreichen; die Einheit von Forschung und Lehre mache aber nach wie vor „das didaktische Geheimnis“ der deutschen Universität aus. Studieren bedeute, sich selbst etwas beizubringen (Rost 1999), sei Auto-Didaktik, die den Wechsel von der Fremderziehung zur Selbsterziehung erfordert (Schiek 1982).

Die folgenden Berichte über sechs Versuche im Lehlabor Sozialwissenschaften sollen zeigen, wie eine integrale hochschulfachdidaktische und wissenschaftsdidaktische Reflexion der eigenen Lehr-Lern-Praxis die Fachlichkeit schulischen Lernens als Bildung stärken kann.

Es wurden drei Experteninterviews mit Lehramtsstudierenden geführt, markante Aussagen sind in die folgende Darstellung der Kurskonzepte eingeflochten (vgl. Kapitel 7).

Um das Konzept forschenden Lernens zu verdeutlichen, wird zusätzlich auch auf studentische Projekte im Kontext von Masterabschlussarbeiten verwiesen.

Es ist zu hoffen, dass im Anschlussprojekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen“ (ProfaLe), das an der Universität Hamburg im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln

des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird, offene Fragen aus dem Vorhaben im Lehlabor weiter verfolgt werden können.

Die Reihenfolge der Darstellung der sechs Teilprojekte orientiert sich an der Modulsequenz im Bachelor und Master, folgt also einer idealtypischen studentischen akademischen Bildungsgangbiografie.

## 1. Interdisziplinärer Grundkurs - soziale Systeme als lernende Systeme

Eine Orientierungseinheit für Studienanfänger (Kürzel: OE) im Lehramt wird traditionell und weitgehend selbstorganisiert von studentischen Vorbereitungsgruppen aus höheren Semestern in der Woche vor Vorlesungsbeginn durchgeführt. Diese OE wird bislang aus der Fakultät Erziehungswissenschaft heraus organisiert. Innerhalb der Orientierungswoche ist in der Regel ein Tag in den Fachwissenschaften vorgesehen. An diesem Fachbereichstag (FBT) stellen sich die Unterrichtsfächer vor. Die Neustudierenden erhalten durch Tutorinnen und Tutoren Informationen zum Studienablauf der Unterrichtsfächer und werden bei der Wahl von Lehrveranstaltungen mit Stine unterstützt.

„Also, das war alles eher so allgemein gehalten und hat hier im PI stattgefunden.“ (Interview 2, Expertin A<sup>6</sup>)

„Es ging eher darum, die einzelnen Institutionen kennenzulernen.“ (Interview 2, Expertin B)

Interviewer: Und wenn Sie den Nutzen im Nachhinein für sich betrachten?

„Mäßig.“ (Interview 2, Expertin B)

Der Schwerpunkt der OE liegt auf studienorganisatorischen Fragen und der Ermöglichung sozialer Kontakte. Studium erscheint als „Hürdenlauf“ durch Anforderungen, die „nach Bologna“ „noch höher“ geworden seien, den man aber mithilfe von Ratschlägen von Kommilitonen höherer Semester mehr oder weniger geschickt meistern könne. Kritisch gefragt werden muss, ob hier nicht zu

---

<sup>6</sup> Das Kürzel „PI“ steht für „Pädagogisches Institut“. Dies war seit den 1920er Jahren die Bezeichnung der Ausbildungseinrichtung der ehemaligen Volksschullehrenden in der Universität Hamburg, sozusagen die damals fortschrittliche Kompromisslösung einer Pädagogischen Hochschule auf dem Campus der akademischen Volluniversität auch für nicht-gymnasiale Lehrerbildungen bis zur letztendlichen Vollintegration der Lehrerbildung 1969 (Geißler 1973). Im Zuge der Fachbereichs-Gliederung der UHH in der Universitätsreform 1969 Jahren aufgelöst. Obwohl es also ein „Pädagogisches Institut“ in diesem Sinne in Hamburg nun also schon seit fast einem halben Jahrhundert nicht mehr gibt, hat sich dieses liebevoll verwendete Kürzel „Pi“ in der Sprache der Lehramtsstudierenden bis heute in erstaunlichem Maße erhalten. Eine Ursache dafür dürfte im sogenannten „Hamburger Modell“ zu finden sein, die Verortung der fachdidaktischen Studienanteile und Dozenten in der erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Dadurch ergibt sich im Vergleich zu anderen Ausbildungsstandorten ein höherer Stundenumfang (SWS), der formal-organisatorisch dem erziehungswissenschaftlichen Studienblock zugerechnet wird, als wenn die Fachdidaktiken getrennt bei den jeweiligen fachwissenschaftlichen Anteilen erscheinen. Dies lässt sich durch eine einfache Befragung auf dem Campus testen: Fragt man Lehramtsstudierende in Hamburg, wo sie studieren, wird die Antwort häufig lauten: „Am PI/in der Erziehungswissenschaft“; an anderen Universitäten würde man auf die entsprechende Frage vielleicht häufiger die Antwort hören: „In der Germanistik“ oder „in der Physik“. Mit der Frage der Verortung der Fachdidaktiken sind also auch Identitätsfragen der Studierenden als Pädagoge und/oder Fachlehrender verbunden. Faktisch ist es so, dass die fachdidaktischen Studienanteile an der UHH im bundesweiten Vergleich derzeit eher im untern Bereich liegen. Das Hamburger Modell erzeugt also ein Wahrnehmungsproblem!



Studienbeginn (unbeabsichtigt) teilweise eine Fehlorientierung bewirkt wird, insofern Aufmerksamkeit und Reflexion zu sehr von möglichen herausfordernden inhaltlichen Frage- und Problemstellungen eines sozialwissenschaftlichen Studiums abgezogen werden. Dies wäre aber auch eine Anfrage an das (geringe) Engagement der Hochschullehrenden in dieser OE. Eine weitergehende Evaluation hierzu liegt im Moment nicht vor.

Im Vergleich zu anderen Fakultäten, wie zum Beispiel Chemie oder Geschichte, ist der Anteil der Lehramtsstudierenden in den Fachbereichen der Wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät niedrig, besonders im Fachbereich Volkswirtschaftslehre. Dies führt nicht nur zu einer geringeren Wahrnehmung dieser Studierendengruppe durch die Dozenten, sondern auch innerhalb der Studierenden erschwert es die Kontaktaufnahme untereinander unter den Bedingungen von hoher Anonymität in polyvalenten großen Einführungsvorlesungen:

„Mittlerweile erkenne ich einige Gesichter, aber im ersten Semester habe ich darauf gar nicht so stark geachtet. Seit dem dritten Semester sind mir dann einige Gesichter häufiger begegnet. Da begann es dann, dass ich dann dachte „Ach ja, die Person kenne ich doch aus einem Seminar...“ und jetzt denke ich dann manchmal „Ach, die Personen kenne ich doch noch aus dem ersten Semester und ist immer noch an der Uni“ ...“ (Interview 2, Expertin A)

„Bei mir ist es durchwachsen. Ich nehme natürlich Menschen wahr, die mir auf dem Campus begegnen. Da wir Lehramtler ja aber auch mit den anderen Studenten zusammen studieren, habe ich insbesondere im Fach Sozialwissenschaften auch Kontakte zu Leuten, die halt VWL'er sind. Ich muss aber auch zugeben, dass es mit den Lehramtlern eine engere Verwobenheit gibt, aber wenn ich für mich spreche, existiert sie auch zu anderen Bewegungen.“ (Interview 2, Expertin B)

„Ich persönlich habe die anderen nicht so kennengelernt. Ich habe die kennengelernt, die mit mir auch Sonderpädagogik studiert haben, weil wir in einem Jahrgang von 120-130 Studierenden waren. Und da kannte man jeden, zumindest vom Sehen und deshalb war da der Kontakt vorhanden. So grundsätzlich kann ich sagen, dass der Kontakt doch sehr schwierig war, weil wir sehr gemischte Seminare hatten. Lehramt Gymnasium, Lehramt Primar- und Sekundarstufe, dann die Soziologie-Studierenden, die Politikwissenschaft-Studierenden, da kam relativ viel zusammen, das es doch recht unübersichtlich war.“ (Interview 3, Expertin 2)

Einer gemeinsamen Lehrveranstaltung zu Studienbeginn kommt deshalb hochschuldidaktisch eine zentrale Bedeutung zu. Für die Bachelorphase stehen deshalb die sozialwissenschaftlichen Grundkurse im Fokus des Lehrlabors. Sie

werden für die drei beteiligten Teildisziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft angeboten, teilweise speziell für Lehramtsstudierende. Die Einführung in die sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen verläuft idealtypisch „treppenförmig“, d.h. sukzessive kommt in jedem Studienjahr eine weitere Teildisziplin hinzu, wobei die Politikwissenschaft regelhaft am Anfang steht.

Zusätzlich wird im ersten Studienjahr für das Lehramt Gymnasien über zwei Semester der Interdisziplinäre Grundkurs (IGK) angeboten.<sup>7</sup> In der Modulbeschreibung werden für den IGK die folgenden Lernziele formuliert<sup>8</sup>:

„Im zweisemestrigen Grundkurs gewinnen Sie einen Überblick über die Perspektiven der verschiedenen Disziplinen (Politikwissenschaft, Soziologie, VWL). Darüber hinaus vermittelt dieses Modul grundlegende wissenschaftliche Arbeitstechniken, insbesondere für das Verfassen von Hausarbeiten.“ (Studienhandbuch Bachelor Teilstudiengang)

Ein Pluralismus der Perspektiven und Paradigmen (disziplinären Denkweisen) ist charakteristisch für Sozialwissenschaften. „Einheimische“ disziplinäre Denkweisen gibt es einerseits in den Einzeldisziplinen Politikwissenschaft, Soziologie oder Volkswirtschaftslehre. Didaktisch interessant sind aber besonders die disziplinübergreifenden Denkweisen (transdisziplinäre Paradigmen) wie Strukturtheorien (z.B. Systemtheorie, Strukturalismus) oder Handlungstheorien wie Rationalhandlungstheorie, Rollentheorie oder Interaktionismus (vgl. Lehner 2011, vgl. Hedtke 2012).

Die Beschreibungen der Studienziele der Studiengänge der nicht-lehramtsbezogenen Studiengänge durch das Campus Center auf den Webseiten der UHH weist durchaus Bezüge auf, die unmittelbar lehramts-affin sind:<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Der Fachbereich Sozialökonomie ging hervor aus der 1948 gegründeten Akademie für Gemeinwirtschaft, der späteren Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP, bis 2005), mit offenem Hochschulzugang über eine Hochschulzugangsprüfung (Zweiter Bildungsweg). Deren Bildungsanspruch formulierte Heinz-Dietrich Ortlieb 1958:

„Bildung liegt in der Erziehung zu sachlicher Haltung, zur kritischen Urteilsfähigkeit, zur Fähigkeit, sich gleichermaßen in einen Stoff vertiefen und von ihm distanzieren zu können, sich bewusst zu werden, auf welchen Voraussetzungen ein Urteil beruht und unter welchen es allein Gültigkeit haben kann, und vor allem: Bildung gilt als geknüpft an die Fähigkeit, sich liebgeordneter, aber fragwürdiger Voreingenommenheiten zu enthalten.“ (Ortlieb 1958, S. 264)

<sup>8</sup> Es hat entsprechende hochschulfachdidaktisch interessante Versuche einer interdisziplinären Einführung immer wieder auch auf der Ebene von Lehrbüchern gegeben, vgl. für den deutschsprachigen Raum etwa Timmermann 1978 oder neueren Datums Lehner 2011. Im anglo-amerikanischen oder frankophonen Bereich ist der Stellenwert von Lehrbüchern in Verbindung mit der Reputation der Autoren traditionell noch höher. Eine Analyse der impliziten Hochschulfachdidaktiken sozialwissenschaftlicher Einführungen soll einer eigenen Publikation vorbehalten bleiben.

„Studierende der Politikwissenschaft in Hamburg lernen, *systematisch Fragen zu stellen* sowie wissenschaftliche Theorien und Methoden einzusetzen, um politische Zusammenhänge und politikwissenschaftliche Problemstellungen zu erkennen und zu analysieren.“ (Politikwissenschaft, Bachelor)

„Soziale Prozesse und Strukturen mithilfe soziologischer Begriffe, Theorien und Methoden *kritisch analysieren* und aus den Erkenntnissen konkrete Folgerungen ableiten ... Die Lernenden sollen befähigt werden, die erworbenen Kenntnisse eigenverantwortlich anzuwenden ... Die Studierenden sollen in einem weiteren Schritt lernen, die *erarbeiteten Informationen*, Ideen und Problemlösungen sowohl an Fachleute als auch *an Laien zu vermitteln*.“ (Soziologie, Bachelor)

„Ziel ist die Ausbildung von *Generalisten*, die imstande sind, sich in unterschiedlichste Probleme einzuarbeiten.“ (Volkswirtschaftslehre, Bachelor)

Seit der Reorganisation des Lehramtsstudiums an der Universität Hamburg, das durch die Umstellung von Staatsexamina auf Bachelor-Masterstudiengänge erforderlich wurde, bietet der Fachbereich Sozialökonomie in seiner Grundausbildung traditionell das bewährte Modul „Interdisziplinärer Grundkurs“ an, das für Lehramtsstudierende mit dem Schwerpunkt „Sozialwissenschaften an Gymnasien“ verpflichtend ist. Das Modul erstreckt sich über ein ganzes akademisches Jahr, mit einem Lehrinput von 4 SWS im ersten und 2 SWS im zweiten Semester. Es wird mit einer wissenschaftlichen Hausarbeit abgeschlossen, die in einer ersten Fassung vor Beginn des zweiten Semesters erstmalig eingereicht, im zweiten referiert und nach einer sorgfältigen Korrektur gegen Ende des zweiten Semesters in eine abschließende Fassung gebracht werden muss. Leider wird dieser IGK bislang nur im Studiengang Lehramt Gymnasium angeboten.

Der IGK hat in einem anderen Ausbildungszusammenhang, als Einführung im Fachbereich Sozialökonomie, eine lange Tradition. Noch im aktuellen Vorlesungsverzeichnis (WiSe 2017-18) werden mehr als zehn parallele Kurse gelistet. Hier zur Dokumentation zwei typische Veranstaltungskommentare, aus denen die Zielstellung hervorgeht:

**Kommentare/ Inhalte:**

Der Themenschwerpunkt dieses IGK ist „Mythen der Arbeit“ und richtet sich an Studierende mit Interesse an der VWL und hier insbesondere dem Bereich Arbeitsmarkt.

Dieser IGK besteht im Wesentlichen aus zwei Teilen:

Eine Einführung in das Studium der Sozialökonomie und das wissenschaftliche Arbeiten.

Die wissenschaftliche Aufarbeitung von gängigen Mythen der Arbeit.

<sup>9</sup> Die folgenden Zitate jeweils von: [www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienangebot.html](http://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienangebot.html).

Neben der Erstellung ihrer eigenen Hausarbeit werden die Hausarbeitskonzepte der Studierenden präsentiert und in Gruppen begutachtet und diskutiert. Es wird außerdem eine aktive Vorbereitung auf die Sitzungen erwartet, um eine Mitgestaltung der Veranstaltung durch die Studierenden und somit einen größeren Lernerfolg zu gewährleisten.

**Lernziel:**

Nach der Veranstaltung sollen die Studierenden in der Lage sein, Sozialökonomische Zusammenhänge sowie deren Anknüpfungspunkte rund um den Themenkomplex Arbeitsmarkt zu beschreiben und zu analysieren, Behauptungen kritisch zu reflektieren und zu diskutieren, eine Fragestellung selbstständig wissenschaftlich bearbeiten zu können ihre Ideen und Argumentationen zu präsentieren.

(23-04.942.152 Interdisziplinärer Grundkurs 1, Allgemeines Vorlesungsverzeichnis UHH, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Fachbereich Sozialökonomie, Wintersemester 2017-18)

**Kommentare/ Inhalte:**

Der Kurs besteht grundsätzlich aus drei Elementen:

1. Einführung in "Institution Universität"
2. Einführung in wissenschaftliches Schreiben
3. Einführung in interdisziplinäres Denken

Inhalte des wissenschaftlichen Schreibens umfassen:

1. Arbeits- und Zeitplanung
2. Herleitung einer Idee und Fragestellung
3. Passende Literatur zum gewählten Thema finden, lesen und auswerten
4. Ideen und Argumentationen ordnen und strukturieren
5. Erstellung und Überarbeitung der Rohfassung
6. Schreibstil
7. Umgang mit Schreibblockade

**Lernziel:**

Der Kurs dient unter anderem dazu, Studierende an das wissenschaftliche Arbeiten heranzuführen. Hierbei lernen Sie insbesondere sich inhaltlich, argumentativ und kritisch aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit sozialökonomischen Themen auseinanderzusetzen. Neben dem „Mitschreiben“ in Vorlesungen, dem Aneignen von Fachwissen durch Kursmaterialien und bestehende Literatur macht das Schreiben einen bedeutenden Teil des wissenschaftlichen Arbeitens aus. Dazu gehört z.B. eine passende Fragestellung bzw. Idee für die eigene anzufertigende wissenschaftliche Arbeit zu finden, sich mit der dazugehörigen Literatur auseinanderzusetzen sowie diese zu strukturieren. Darüber hinaus ist es wichtig, zu wissen aus welchen Bestandteilen eine wissenschaftliche schriftliche Arbeit besteht, wie diese zu überarbeiten ist und welche Formalien bei deren Anfertigung zu beachten sind. Eine wissenschaftliche Ausdrucksweise sowie ein passender Schreibstil sind weitere wichtige Aspekte. Beim Anfertigen wissenschaftlicher Arbeiten kann es zu Schreibblockaden kommen. Diese als solche zu erkennen und damit umgehen zu lernen, ist ein abschließender Bestandteil des Kurses.

**Zusätzliche Hinweise zu Prüfungen:**

Abschluss: kleine Hausarbeit mit 10-12 Seiten, Abgabe erste Version zu Semesterende SoSe, letztmögliche Abgabe der endgültigen Version zu Semesterende des folgenden WiSe.

(23-01.920.152 Interdisziplinärer Grundkurs 1, Allgemeines Vorlesungsverzeichnis UHH, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Fachbereich Sozialökonomie, Wintersemester 2017-18)

Im Gegensatz zu anderen Grundkursen, die in der Regel Massenvorlesungen (zudem mit einer heterogenen Studierendengruppe) sind, geschieht der Ablauf in seminaristischer Form. Die Konzeption folgt somit dem Anspruch, aktivierende und zugleich verwissenschaftliche Lehr- und Lernformen von Anbeginn zu erproben, und

hat darüber hinaus zum Ziel, durch den engen Kontakt und die intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen den Studierenden nachhaltigen Zusammenhalt zu generieren und damit der Anonymität des Universitätsbetriebs und den damit verbundenen Risiken, etwa des Studienabbruchs, entgegenzuwirken.

### **Erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer IGK-Ansatz**

Der thematische Fokus des eingeführten IGK liegt auf Entwicklungen und Perspektiven der universitären Ausbildung und der Wissenschaften, auf allgemeinen erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Positionen der sozialwissenschaftlichen Fächer in der Formgestalt der Universität. Dieser Fokus erfordert einerseits eine sozialwissenschaftlich interdisziplinäre Herangehensweise, andererseits erlaubt er aktuelle Bezüge, aber auch eine Reflexion der eigenen Lebenssituation als Student/in. Zu dieser Schwerpunktsetzung gehört auch die Auseinandersetzung mit der Selbst- und Fremdorganisation des Lernens, gehört die Frage, wodurch sich (akademisches) Lernen auszeichnet und wie gelernt werden kann, aber auch, weshalb und wie Universitäten diejenigen ausbilden, die nicht Wissenschaftler, sondern Professionelle, in diesem Fall LehrerInnen, werden wollen.

Denn neben dem Wandel des Wissenschaftssystems zeichnet sich auch ein Wandel des Bildungssystems ab, das immer stärker damit konfrontiert wird, einerseits für gesellschaftliche Probleme verantwortlich gemacht zu werden (wie unzureichender Ausbildungs- und Bildungsstand von SchulabgängerInnen sämtlicher Schultypen und – je nach Standpunkt – zu geringe oder zu hohe Selektivität mit negativen Konsequenzen für die Erwerbs- und Wirtschaftsdynamik Deutschlands), dem andererseits aber auch zugetraut bzw. von dem erwartet wird, sämtliche gesellschaftlichen Desintegrationsphänomene, seien sie familiär, milieu- oder generationsbedingt, lösen zu können bzw. zu müssen.

Gleichzeitig entfernen sich Universitäten immer stärker von der Ausbildung ihrer „Professionellen“, wozu auch die künftigen Lehrer\_innen gehören, weil die Kluft zwischen den Anforderungen an wissenschaftliche Performanz und berufliche Kompetenzen immer größer werden. Das lässt sich insbesondere im Hinblick auf die

drei Fächer Ökonomik, Soziologie und Politikwissenschaften, die diese Studierenden fachlich bewältigen müssen, schon alleine an deren verschiedenen theoretischen Zugängen auf denselben Gegenstand, etwa der Humankapitaltheorie, der Kapitaltheorien à la Bourdieu oder Governance-Konzepten, sowie den methodologischen und methodischen Differenzen verdeutlichen.

Die interdisziplinäre Perspektive auf die Veränderungen des Wissenschafts- und Bildungssystems und die zumeist negativen Erfahrungen, die die Studierenden in ihren disziplinären Ausbildungen machen, die sich curricular immer stärker an disziplinärer Exzellenz ausrichten, führt regelmäßig auch zu Fragen nach Rolle und Funktion der Pädagogik im Allgemeinen und der Fachdidaktik im Besonderen. Quasi zwangsläufig werden damit als zusätzliche Perspektive die Pädagogik und die pädagogische Lehre ins Seminar hereingeholt; zumindest gilt das für die Studierenden, die sie ganz selbstverständlich ins Seminargeschehen einbringen. Das legt nahe, mit Fachdidaktikern und Vertretern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik zu kooperieren und nach Möglichkeiten des Austauschs zu suchen.

Ziel des vom Stifterverband geförderten Projektes war es deshalb, Interdisziplinarität von Anfang an praktisch werden zu lassen, und zwar nicht nur im Hinblick auf die Sozialwissenschaften, sondern auch im Hinblick auf die Pädagogik. So wurde angestrebt, im zweiten Studienjahr aus erarbeiteten Problemstellungen heraus zu den entsprechenden Terminen Lehrende der Erziehungswissenschaft, aber auch der Fachdidaktik zu den im Seminar gemeinsam erarbeiteten Fragestellungen zu hören und somit Formen der Kooperation sowie Phasen der Reflexion zu implementieren, die auf eine nachhaltige Interdisziplinarität auch im Hinblick auf die Pädagogik abzielen, und zwar sowohl aufseiten der Studierenden als auch der Lehrenden.

Leider ist es nicht gelungen, trotz vielfältiger Bemühungen und Unterstützung durch eine erfahrene Organisationsberaterin, eine derartige Ad-hoc-Kooperation herzustellen: Sie ist an den extrem verplanten und eng gezurrtten Zeitrestriktionen der infrage kommenden DozentInnen gescheitert. Die Forderungen der Studierenden, auch pädagogische Problemstellungen zu integrieren - Was sind Forschungsschwerpunkte allgemeiner pädagogischer Forschung? Welche Rolle und

Funktion nehmen die Fachdidaktiken ein? Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Fachlichkeit und Didaktik als Vermittlungskunst in den Fachdidaktiken usw.? – ließ sich nicht realisieren. Insofern war dem Projekt – zumindest im Hinblick auf die anvisierten Ziele – kein Erfolg beschieden.

Seine Erfolgsmöglichkeiten wurden aber zusätzlich dadurch eingeschränkt, dass der Stifterverband einen anderen IGK-Ansatz, der thematisch-exemplarisch angelegt war und bei dem es weniger um allgemeine erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Positionen der sozialwissenschaftlichen Fächer in der Formgestalt der Universität ging, unterstützt hat, wodurch zusätzlich Kapazitäten abgezogen und Realisierungsmöglichkeiten minimiert wurden (siehe folgender Bericht). Daraus lässt sich aber auch schlussfolgern, dass eine feste Lerngestalt für den Lehramts-IGK, außer der zeitlichen Rahmung und dem vorgeschriebenen Abschluss in Form einer wissenschaftlichen Hausarbeit, als kaum realisierbar erscheint.

### **Thematisch-exemplarischer IGK-Ansatz**

Die Frage, inwiefern der derzeit nur für Lehramt Gymnasium angebotene Interdisziplinäre Grundkurs auch für Lehramtsstudierende der Sozialwissenschaften anderer Lehrämter sinnvoll ist, sollte durch die Erprobung eines thematisch alternativen Kursangebotes weiterverfolgt werden. Die Einrichtung eines zweiten IGK sollte ermöglichen a) die Übertragbarkeit des Kurskonzeptes auf andere Lehrende und weitere Themenfelder zu prüfen, und b) aufgrund der verringerten Gruppengröße innovative Konzepte in Laboratmosphäre zu erproben.

Für eine thematisch-exemplarische Schwerpunktsetzung werden in den Experteninterviews weitere geeignete Policy-Felder genannt:

„Aktuelle Themen hätten mich interessiert, wie zum Beispiel die Finanzkrise, oder die Ukraine, dieses Themen kann man ja auch aus verschiedenen Perspektiven sich angucken; oder die EU-Erweiterung, ja oder nein, wieso nicht, Freihandelszone. Insgesamt Themen, die einfach aktuell laufen.“ (Interview 1, Expertin 1)

„Digitalisierung finde ich spannend ...“ (Interview 1, Expertin 2)

„Klima fände ich interessant ...“ (Interview 1, Expertin 1)

Als exemplarisches Themenfeld wurde „Nachhaltigkeit“ ausgewählt. Es hat eine hohe Relevanz, Interdisziplinarität und stellt zudem einen Forschungsschwerpunkt am Standort dar: das Kompetenzzentrum nachhaltige Universität (KNU). Es versteht sich u.a. als Think Tank und Experimentierlabor. Ein jeweils zweistündiges Seminar (Dozent: Dr. Miguel Rodriguez-Lopez) sollte über zwei Semester hinweg die unterschiedlichen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Aspekte des Themas entfalten und so das gegenseitige Ergänzungsverhältnis der sozialwissenschaftlichen Binnenperspektiven von Soziologie, VWL und Politikwissenschaft sichtbar werden lassen. Eine integrierte Zukunftswerkstatt (Coaching: Prof. Andreas Petrik, Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg) soll die fachlichen Inhalte außerdem in einen fachdidaktischen und handlungsorientierten Kontext stellen (vgl. Petrik 2004). Das Projektseminar führte ein exemplarisches Projekt mit einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe der Bugenhangenschule und des Gymnasium Ohmoor, beide in Hamburg, durch.

Das Kurskonzept setzt bei einem sogenannten Schlüsselproblem an, dem Thema Nachhaltigkeit - vgl. dazu in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken die entsprechenden Konzeptionen von Wolfgang Hilligen oder Peter Weinbrenner, in der Allgemeinen Didaktik und Bildungstheorie das Konzept von Wolfgang Klafki. Die KMK hat einen Orientierungsrahmen Globale Entwicklung vorgelegt. Wie auch andere Universitäten, hat sich die Universität Hamburg in ihrem Leitbild zur Nachhaltigkeit verpflichtet und entsprechende Schwerpunktsetzungen vorgenommen (vgl. Rodriguez-Lopez 2016).

Die Welt wird sich durch die Entstehung neuer Metropolen, wachsende urbane Regionen sowie durch das Auftreten neuen global players wie China, Indien und Brasilien entscheidend verändern. Einige Autoren nennen es die Urban Era der Menschheit. Der CO<sub>2</sub>- Ausstoß dieser neuen global player übersteigt bereits jetzt den der klassischen OECD-Länder wie beispielsweise der USA (in 2009 produzierte China Emissionen von 7700 MtCO<sub>2</sub>e und überholte die USA um 2400 MtCO<sub>2</sub>e<sup>10</sup>).

---

10 Oletzky, Philipp B. 2012: Varieties of Carbon Governance - Zur institutionellen Implementation des Clean Development Mechanism in China und Indien. In: Engels, Anita (Hg.): Global Transformations towards a Low Carbon Society, 6 (Working Paper Series), Hamburg: University of Hamburg/KlimaCampus.



Dies führt zu einer komplizierten und komplexen Diskussion, da zwar der CO<sub>2</sub>-Ausstoß der neuen global player in absoluten Zahlen zugenommen hat, dieser in relativen Zahlen (d.h. pro Kopf) jedoch nach wie vor geringer ist als bei den traditionellen Industrieländern wie den USA. Sowohl der Trend zur Urbanisierung als auch der Anstieg von CO<sub>2</sub>-Emissionen werden in Zukunft voraussichtlich weiter zunehmen.

Die Schaffung von nachhaltigen Zukunftsstrategien ist der dominierende Policy-Ansatz in der europäischen Klimapolitik, z.B. das EU Emissionshandelssystem (EU ETS) und ihrem internationalen Pendant, z.B. der Clean Development Mechanism (CDM) der Klimarahmenkonvention (UNFCCC). Auch Firmen folgen diesen Strategien, richten Nachhaltigkeitsabteilungen ein und verpflichten sich in verschiedenen Formen zu nachhaltigem Verhalten (z.B. Carbon Disclosure Projekt). Doch was ist Nachhaltigkeit? Mit dem Begriff wurden meist die drei Säulen der ökologischen, ökonomischen und sozialen Bedürfnisse verknüpft. Ziel war es, diese miteinander zu verbinden, hier forschungspragmatisch nach dem Gerechtigkeitsprinzip des Brundtland-Berichts<sup>11</sup> definiert. Mit dem Versuch, die drei Dimensionen von Nachhaltigkeit miteinander zu versöhnen, sollte Klimaschutz tragfähig und dauerhaft gestaltet werden. Gegenwärtig befindet sich das Konzept und Politikziel Nachhaltigkeit jedoch in einer Krise: Internationale Klimaverhandlungen scheitern und mehrere Serien von politischen Skandalen werfen ein schlechtes Licht auf das Governance-System.

Daraus lassen sich Lernziele entwickeln:

- Das wichtigste Lernziel war es, Nachhaltigkeit aus der Perspektive der sozialen Gerechtigkeit zu vermitteln, um sozialwissenschaftliche Arbeitstechniken in der Findung, Formulierung und Bearbeitung eigenständiger Fragestellungen zu erlernen.
- Die Entwicklung einer kritischen Einstellung zum Thema Nachhaltigkeit, wie zum Beispiel in Bezug auf die Entwicklung von Vermeidungsstrategien, der möglichen Instrumentalisierung von Nachhaltigkeit zur Gewinnmaximierung von Unternehmen oder der Einsatz für das Prestige von Institutionen, sogenanntes „greenwashing“.

---

11 Brundtland-Bericht, S. 51; Absatz 49: "Dauerhafte Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können." Das Generationen-Verhältnis rückt das Thema Nachhaltigkeit auch in eine erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Perspektive.

- Forschendes Lernen: Die Verbindung von Forschung, Lehre und Lernen in einem konkreten Umfeld.

In der Arbeitsweise des IGK wurde das Thema Nachhaltigkeit exemplarisch aus den unterschiedlichen Perspektiven der Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft betrachtet und deren Komplementarität veranschaulicht. Die Vermittlung sozialwissenschaftlicher Arbeitstechniken steht im Zentrum.

Im zweiten Semester wurde das Seminar mit einem Projekt an zwei Oberstufen der Stadt Hamburg zusammengeführt. Das Projekt wurde während vier Wochen an zwei Schulen verschiedener sozialer Kontexte angeboten. Beide Schulen, die Bugenhagenschule und das Gymnasium Ohmoor, führen ein Oberstufenprofil mit Wirtschaftsbezug zum Thema Nachhaltigkeit durch.

Das Seminar strukturierte sich durch vier Phasen: Annäherung, Entwicklung der Fragestellung, Durchführung des Forschungsprojekts und Evaluation.

1) In der ersten Phase der Annäherung an das Konzept Nachhaltigkeit stand im Wintersemester 2014/5 eine intensive Auseinandersetzung mit einem einführenden Fachbuch im Vordergrund - „Nachhaltigkeit von Iris Pufé (2014, Verlag UTB)<sup>12</sup>. Innerhalb von acht Sitzungen wurde mit der Erarbeitung dieses einführenden Textes eine grundlegende Vertrautheit mit den zentralen Begriffen und Konzeptionen geschaffen. Als Studienleistung verfassten die Studierenden in dieser Phase einen Essay.

2) Die im Laufe dieser Auseinandersetzung entstehenden je eigenen Fragen und Interessen der Studierenden sollten dann in der zweiten Phase des Seminars Raum finden. In Absprache mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurden in sechs Seminarsitzungen einzelne Aspekte der Nachhaltigkeit anhand von weiteren Artikeln und Medien vertieft, um die fachlichen Grundlagen für das Verfassen der Hausarbeiten zu schaffen.

---

12 [www.utb-studi-e-book.de/9783838540542](http://www.utb-studi-e-book.de/9783838540542) [Volltextzugang Campus]

3) Im Sommersemester 2015 wurde in der dritten Phase das Forschungsprojekt zum Thema Nachhaltigkeit durchgeführt und ein exemplarischer, an den didaktischen Prinzipien forschungsorientierten Lernens (inquiry learning) orientierter Unterrichtsentwurf für die Profilkurse der gymnasialen Oberstufen skizziert. Die Oberstufenschülerinnen und –schüler wurden unter den Studierenden derart aufgeteilt, dass sie zusammen mit einem Studierendenkoordinator ein wissenschaftliches Nachhaltigkeitsprojekt entwickeln.<sup>13</sup> Dadurch entstand eine dem Microteaching (Lehrertraining) vergleichbare, möglichst angstfreie Situation mit starker Reduktion von Komplexität (vgl. Brück 1978).

4) Die vierte Phase diente der Reflexion und der Präsentation der Vorhaben, um eine Evaluation des forschungsorientierten Unterrichts in der jeweiligen überarbeiteten Version der Hausarbeiten zu ermöglichen.<sup>14</sup> Die Studierenden stellten ihre eigenen Ergebnisse im Rahmen eines Kurzreferates vor und vertiefen ihre Auseinandersetzung in Hausarbeiten.

Das forschende Lernen führt zu intensiven, kontroversen und oft sehr kritischen Rückmeldungen, was auch in folgender Reflexion anklingt:

„Und ich habe danach, in diesem ganzen Zuge, eine Hausarbeit über Klimawandel geschrieben. Und die hat mich auch sehr lange begleitet. Das war eine sehr spannende Person, die dieses Seminar geleitet hat. Weil sie sehr Streitbar war. Ich weiß, dass auch viele Studierende ihre Probleme mit ihr hatten, aber mich hat sie nur beeindruckt, weil sie so sehr klar war. Sie konnte viele verschiedene Meinungen so stehen lassen, aber jede Seminarsitzung war eine einzige große Diskussion, auch mit viel Streiterei verbunden. Doch am Ende waren alle relativ zufrieden mit diesem ganzen Seminar.“ (Interview 3, Expertin 1)

Für den IGK wird eine hochschuldidaktische Entwicklungsperspektive formuliert:

„Ich hatte mir unter diesem Interdisziplinären Grundkurs einfach viel mehr so vorgestellt, dass aus den drei Fachdisziplinen VWL, Politik und Soziologie eine Art Schnittmengendiagramm vorgestellt wird, in dem uns gezeigt wird, wie die einzelnen Disziplinen zusammenwirken und wo es gemeinsame Themen gibt. Insgesamt habe ich es mir mehr wie eine Überblicksveranstaltung vorgestellt, die Themenbereiche vorstellt, die einem im Laufe des Studiums noch begegnen, oder begegnen können.“ (Interview 2, Person B)

---

<sup>13</sup> Dieses forschende Lehr-Lern-Konzept kann zurückgeführt werden auf die Aktionsforschung etwa in den Hamburger hochschuldidaktischen Projekten „Osdorfer Born“ in den 1970er Jahren, vgl. Projekt Osdorfer Born 1972.

<sup>14</sup> Zur Rolle von Überarbeitungen von eigenen Texten im Studium vgl. die Überlegungen zur schreibdidaktischen Werkstatt im folgenden Versuch im Lehrlabor (Kapitel 2).

Das Leitbild „nachhaltige Bildung“ steht unter den forschungsorientierten Potenzialbereichen der Fakultät Erziehungswissenschaft an vorderer Stelle. Für die Einführungsvorlesung „Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft“ ist eine systematische Integration des Konzepts zu prüfen.

## 2. Fachwissenschaft – gibt es fachdidaktische Andockstellen?

Der integrative Studiengang Lehramt Sozialwissenschaften ist multi-disziplinär angelegt und stellt insofern ein besonders anspruchsvolles Curriculum dar. Das „Treppenmodell“<sup>15</sup>, die sukzessive Einführung in Politikwissenschaft, Soziologie und VWL in den ersten drei Studienjahren, versucht diese Schwierigkeit hochschuldidaktisch aufzufangen.

„Ich hatte ganz häufig in Veranstaltungen ganz konkrete Fragen zur Fachdidaktik oder dazu, wie es dann in Schule aussieht. Oder was bedeutet das dann für mein Unterrichten. Die sind ganz häufig unbeantwortet geblieben, weil wir relativ wenig fachdidaktische Anteile im gesamten Studium einfach hatten.“ (Interview 3, Expertin 2)

„Ich denke die Fachdidaktik müsste deutlich präsenter in der Fachwissenschaft sein, als sie es ist. Sie wird sehr an den Rand gedrängt.“ (Interview 3, Expertin 1)

„Warum ist die Fachdidaktik im Bachelor erst so spät vorgesehen?“ – diese und ähnliche Fragen werden von Lehramtsstudierenden immer wieder vorgetragen (vgl. Qualitätszirkel Sozialwissenschaften). Im Regelablauf liegt das Modul Einführung in die Fachdidaktik Sozialwissenschaften im 3. oder 4. Fachsemester (Lehramt Primar- und Sekundarstufe, Lehramt Sonderpädagogik, Lehramt Gymnasium), beim Lehramt Berufsschule sogar erst im abschließenden 6. Fachsemester.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, schon in der Studieneingangsphase das besondere fachdidaktische Interesse von Lehramtsstudierenden integriert in den fachwissenschaftlichen Veranstaltungen aufzugreifen bzw. zu wecken. Die Grundidee: Wenn die Lehrveranstaltungen selbst didaktische Modelle sind und insbesondere die Vermittlung und die Komplementarität von Alltagswissen und Fachwissen erlebbar machen, können sie zum Aufbau eines fachdidaktischen Denkens anregen.

---

<sup>15</sup> Graphisch ist die Treppe teilweise gut erkennbar in den Studienverlaufsplänen zum Bachelor Lehramt Sozialwissenschaften. In den faktischen Studienverläufen der Studierenden bildet sich dieser Gedanke aber nicht regelhaft ab, da Anforderungen der Zeitfensterkompatibilität zwischen 1. und 2. Unterrichtsfach eine weitgehende Flexibilisierung der Modulfolgen und individuelle Studiengangsgestaltung bewirkt haben. Lehramtsfächer wie Biologie, Geographie oder Geschichte (Alte, mittlere, neuere und neueste Geschichte) weisen ebenfalls viele Teilbereiche auf, allerdings innerhalb einer als integrativ wahrgenommenen Disziplin.

Am Beispiel des Grundkurses „Einführung in die Politikwissenschaft“ wurde ein Versuch im Wintersemester 2013/14 im Rahmen des Lehrlabors durchgeführt. Der Kurs wird von Lehramtsstudierenden in der Regel im ersten Studienjahr besucht. Er ist inhaltlich an den gleichlautenden Veranstaltungen für fachwissenschaftliche BA-Studierende orientiert, es wird vom Institut für Politikwissenschaft in der Regel ein eigener Kurs für Studierende des Lehramts angeboten. Im Rahmen des Lehrlabors Lehrerbildung wurden sowohl auf Modul- als auch auf Seminarebene mehrere Initiativen zur Modulentwicklung durchgeführt.

In einem weiteren Teilprojekt sollen im Einführungsmodul im Fach Politikwissenschaft Möglichkeiten der Verknüpfung zur fachdidaktischen Ausbildung erprobt werden. Im Unterschied zum Integrierten Grundkurs (vgl. Kapitel 1) richtet sich dieses Einführungsmodul an Lehramtsstudierende aller Schulformen. Es werden mehrere Kurse parallel angeboten. Mit der Dozentin (Rieke Trimçev) wurde ein Kooperationsmodell „in einer Person“ realisiert, da die Dozentin wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Fachdidaktik Sozialwissenschaften ist und gleichzeitig in Politischer Theorie promoviert (Trimçev 2018; zur Verknüpfung von politischer Theorie und politischer Bildung vgl. Trimçev 2017).

Zusätzlich wurden zur Dissemination für alle Lehrende der sozialwissenschaftlichen Grundkurse am Ende des Winter- und des Sommersemesters ein je zweitägiger Workshop durchgeführt, bei dem Probleme, Stärken und Chancen der derzeitigen sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung evaluiert und die Lehrenden durch hochschulfachdidaktische Impulsvorträge Professionalisierungsangebote für ihre Lehre in diesem Bereich erhielten. Dazu zählte eine schreibdidaktische Werkstatt (Prof. Dr. Ingrid Scharlau, Leuphana Universität Lüneburg) in Kooperation mit der Schreibwerkstatt des Universitätskollegs sowie eine Kooperation mit dem Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen (HUL). Schreibdidaktische Lehrformate können auf besondere Weise zur Vermittlung von Alltags- und Fachwissen eingesetzt werden (vgl. Scharlau 2016). Außerdem wurde ein Workshop für die Tutoren und Tutorinnen des Moduls organisiert, um auch in den begleitenden Tutorien didaktische Impulse zu setzen. Schließlich wurden die Ergebnisse dieser Lehrendenkooperation für zukünftige Dozenten des Moduls in einem eigenen E-Learning-Raum aufbereitet. Mit Hilfe eines Lehrendenworkshops vor Beginn der

Vorlesungszeit und einer Online-Plattform zum Austausch von Lehrmaterialien wurden vor allem Lehrende (Lehrbeauftragte), die das Modul zum ersten Mal unterrichteten, in die Kooperation einbezogen und Best-Practice-Erfahrungen aus vergangenen Semestern weitergegeben.

Im Kurs für Lehramtsstudierende wurde an ausgewählten Stellen eine explizite thematische Brücke zur Fachdidaktik geschlagen, der auf ein vertiefendes Studium der Fachdidaktik neugierig machen sollte. Dazu wurde ein sogenannter „Politikdidaktischer Zettelkasten“ entwickelt. Er besteht aus sieben jeweils ein- bis zweiseitige Impulstexten, die die fachwissenschaftlichen Inhalte in fachdidaktische Fragen übersetzen oder exemplarisch aufzeigen, wie Sitzungsinhalte auch im schulischen Kontext relevant werden können.

Fachwissenschaftliche Seminarthemen		Politikdidaktischer Zettelkasten
Was ist Politik?		
1	Eine systematische Antwort	Alltagsverständnisse von Politik bei Kindern und Jugendlichen
2	Eine historische Antwort	Wissensformen im Politikunterricht
Was heißt es, Politik zu verstehen?		
3	Was ist Wissenschaft?	Politikwissenschaft und politische Bildung
4	Was ist ein politisches Urteil?	Politische Urteilsbildung
Politische Theorie und Ideengeschichte		
5	Einstieg und Überblick	Ideengeschichtliche Klassiker im Politikunterricht?
6	Exempel: Politik und das Politische	Konfliktorientierung im Politikunterricht
Regierungslehre		
7	Einstieg und Überblick	
8	Exempel: Politikfeldanalyse	Problemorientierung im Politikunterricht
Vergleichende Politikwissenschaft		
9	Einstieg und Überblick	
10	Exempel: Politische Cleavages	
Internationale Beziehungen		
11	Einstieg und Überblick	
12	Exempel: Global Governance	

Drei Beispiele aus diesem politikdidaktischen Zettelkasten sind im folgenden dokumentiert.

Die insgesamt günstigen Erfahrungen mit dem hochschuldidaktisch recht einfachen Instrument<sup>16</sup> des Zettelkastens dienen als Ausgangsmaterial für einen in Vorbereitung befindlichen Reader für Lehramtsstudierende im Fach Sozialwissenschaften (Grammes/Torrau, in Vorbereitung). Für diesen Reader ist der folgende Aufbau vorgesehen: Es werden alle Modulbeschreibungen des Lehramtsstudiums in ihrer Abfolge dokumentiert. Sie bilden die Gliederung des Readers. Jedes Modul wird mit einer orientierenden Einführung zum Themenbereich eingeleitet (jeweils ca. 2 Seiten). Zu jedem fachwissenschaftlichen Modul wird sodann mindestens ein exemplarischer und anschlussfähiger fachdidaktischer Text als Inspiration für ein weiterführendes und zunächst selbstorganisiertes Studium angeboten, das durch Arbeitsanregungen und weiterführende kommentierte Lektürehinweise unterstützt wird.

Der Reader nimmt Anregungen auf, die ähnlich im Qualitätszirkel Sozialwissenschaften vorgebracht wurden. Die Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Studiengang sei erkennbar und interessant, gekoppelt an die fachdidaktischen Module trete sie aber strukturell erst relativ spät im Studium auf (3. bzw. 5. Semester Bachelor; 6. Semester im Lehramt Berufsschule) und sei zeitlich begrenzt. Der Reader als Möglichkeit zum Selbststudium wird hier künftig eine wichtige Ergänzungs- und Brückenfunktion übernehmen können, indem er Impulse und Anregungen für Studierende und Lehrende bereit hält, und so das Gespräch zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik dauerhaft fördert, zum Beispiel im Rahmen der Sozietät Sozialwissenschaften.

---

<sup>16</sup> „Im Prinzip kann ein geisteswissenschaftliches Fach wie Pädagogik ohne eine Lehrveranstaltung studiert werden. Zu empfehlen ist das nicht, aber dieser Satz soll deutlich machen, worauf es ankommt: auf die Initiative und Selbsttätigkeit der Studierenden. Dabei kann er auf die anderen nicht verzichten ... Studieren heißt, von sich aus den Wunsch zu haben sich eine Wirklichkeit zu erschließen, was in einer Geisteswissenschaft wie der Pädagogik primär durch Lektüre einschlägiger Literatur geschieht.“ (Giesecke 1994, S. 27f.)



### Politikdidaktischer Zettelkasten Alltagsverständnisse von Politik bei Kindern und Jugendlichen

In der heutigen Sitzung standen Definitionen im Zentrum, mit denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine Antwort auf die Frage „Was ist Politik?“ geben. Politikbegriffe kommen allerdings nicht nur in der Wissenschaft und in dieser expliziten Form vor – auch im Politikunterricht finden sich die Lehrenden mit den oftmals impliziten Politikverständnissen ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Auf diesen Vorverständnissen von Politik bauen Lernprozesse auf; Ihr Verständnis ist daher für alle, die Politik lehren, wichtig. Disziplinen wie die *Politische Sozialisationsforschung*, die *Politische Psychologie* oder auch die *Politische Kulturforschung* widmen sich unter anderem den hiermit verbundenen Fragestellungen.

Die langjährige Politiklehrerin und inzwischen emeritierte Professorin für Politikdidaktik Sibylle Reinhardt fasst aus ihrer eigenen Unterrichtserfahrungen typische Alltagsvorstellungen zusammen, die „das Fehlverstehen von Politik und Demokratie bedingen können“ (Reinhardt 2012, S. 46), und die es konstruktiv aufzugreifen gelte (ebd., S. 47ff.):

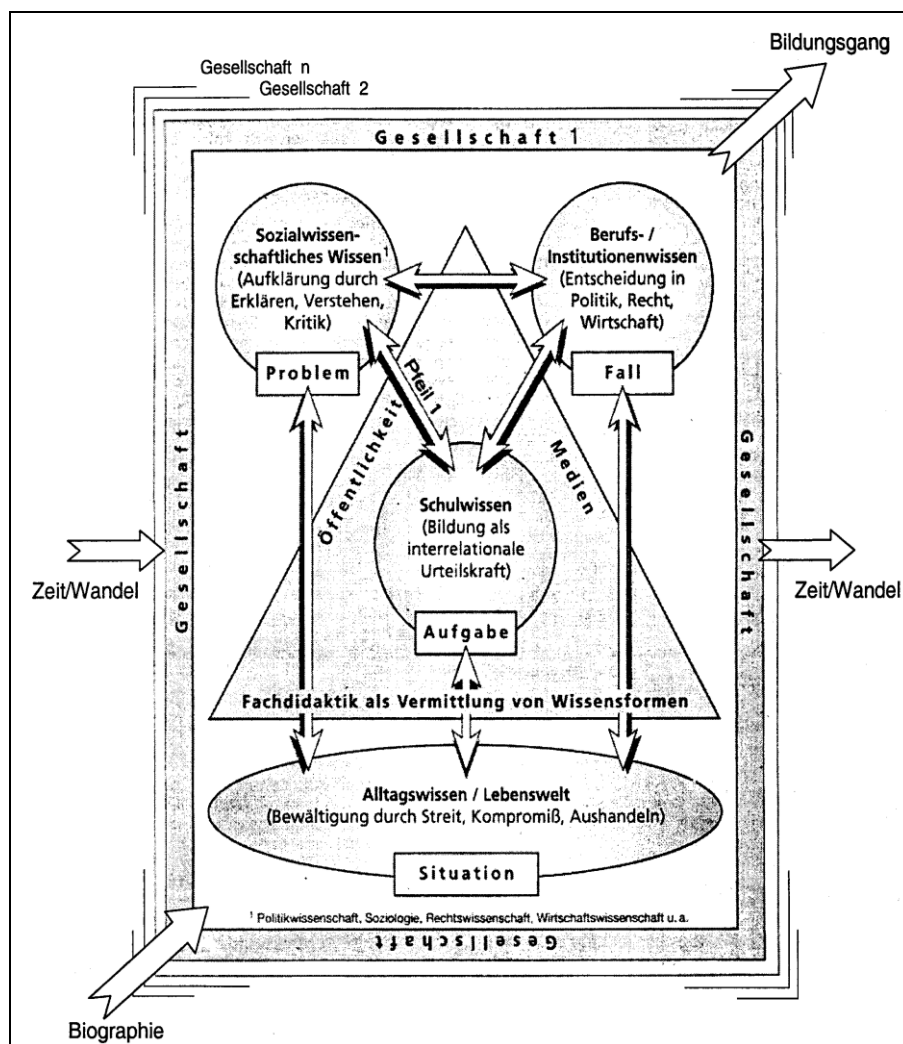
- **„Alle Menschen seien gleich.“** Lernende gingen häufig davon aus, dass den Einzelinteressen der Menschen auch ein allgemeines Interesse korrespondiere, das politische Entscheidungen daher im Prinzip ohne Zwang ausdrücken und durchsetzen können.
- **„Jeder könne selbst bestimmen.“** Überhöhte Erwartungen an das Gewicht der eigenen Stimme in einem auf dem Prinzip der Selbstbestimmung aufbauenden politischen System resultierten häufig in Frustrationen.
- **„Die Mehrheit habe immer Recht.“** Verbreitet sei drittens ein Vertrauen in das Mehrheitsprinzip, das dessen Begrenzung durch den Minderheitenschutz nur schwer vermittelbar mache.
- **„Gewaltverzicht führe zu Gewaltlosigkeit.“** Dass Gewaltlosigkeit nicht nur durch individuellen Gewaltverzicht gewährleistet werden könne, sondern dieser selbst auf einem staatlichen Gewaltmonopol beruhe, sei für Lernende oft nur schwer verständlich.
- **„Das Private sei politisch – das Politische sei privat.“** Oftmals würden Wahrnehmungsmuster des privaten Bereichs auf den politischen Bereich übertragen, andererseits würden politische Prinzipien zu Maßstäben im privaten Bereich erhoben.
- **„Wirtschaftliches Handeln sei unmoralisch.“** Die reflexhafte Kritik eigeninteressierten Handelns erschwere häufig eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Funktionsweisen der Wirtschaftssphäre.
- **„Gerechtigkeit sei Rechtssicherheit.“** In ihrem unmittelbaren Rechtsempfinden differenzieren Lernende häufig nicht zwischen positivem Recht und Gerechtigkeit.
- **„Theorie sei gleich Praxis.“** Die Spannung von Prinzipien und Idealen auf der einen sowie der politischen Wirklichkeit auf der anderen Seite werde für Lernende schnell zur Quelle von Ernüchterung.

**Zum Weiterlesen:** Sibylle Reinhardt: Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2012, S. 33-54 (Kapitel „Jugend und Politik“).

*...ein Buch, das Ihnen in Ihrem fachdidaktischen Studium an dieser Universität in den nächsten Jahren mit Sicherheit wiederbegegnen wird!*

## Politikdidaktischer Zettelkasten Wissensformen im Politikunterricht

Die heutige Seminarsitzung hat gezeigt, dass die Antwort auf die Frage „Was ist Politik?“ nicht nur in der Politikwissenschaft umstritten ist. Die Bedeutungen des Begriffes ‚Politik‘ sind auch historischen Veränderungen unterworfen und variieren zudem zwischen ihren Gebrauchskontexten (wie zum Beispiel der wissenschaftlichen Sphäre, der Sphäre der professionellen Politik oder des Alltagslebens). Die Bedeutungen des Begriffes ‚Politik‘ ergeben sich im Spannungsfeld zwischen diesen Kontexten. Nicht nur Politikwissenschaftlerinnen und Politikwissenschaftler können insofern von einer Sensibilität für das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Arten von Politikwissen profitieren, sondern auch Politiklehrerinnen und Politiklehrer. Tilman Grammes, der hier in Hamburg Didaktik der Sozialwissenschaften lehrt, spricht deshalb von der Didaktik als „Vermittlungswissenschaft“ und hat das folgende Modell der für den Politikunterricht relevanten Wissensformen vorgeschlagen:



**Nachzulesen bei:** Tilman Grammes, Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft, Opladen 1998, S. 57 ff. (Grafik: S. 70).

## **Politikdidaktischer Zettelkasten** **Ideengeschichtliche Klassiker im Politikunterricht?**

Können klassische Autoren der politischen Ideengeschichte im Politikunterricht eine Rolle spielen? Vieles scheint auf den ersten Blick dafür zu sprechen, dass ihre Texte für den schulischen Alltag in ihrer sprachlichen Gestaltung und ihrem historischen Hintergrund zu voraussetzungsvoll sind.

Einige Politikdidaktiker haben allerdings auch einen Gegenbeweis angetreten. Sie haben Unterrichtseinheiten entwickelt, in denen Jugendliche auf erprobt produktive Weise mit den Stimmen auch einiger derjenigen Autoren konfrontiert werden, die der Gegenstand der heutigen Seminarsitzung waren.

Ihren Ausgang nehmen diese Praxisbeispiele in dem sogenannten „genetischen Prinzip“. Diesem liegt die Annahme zu Grunde, dass Lernende bestimmte Erkenntnisse besonders gut anhand von denjenigen „Sternstunden der Menschheit“ erschließen können, in denen sie zum ersten Mal erfunden, erfahren oder formuliert wurden.

1. In einem von Andreas Petrik (Halle) entwickelten Planspiel werden die Lernenden beispielsweise zu Akteuren einer fiktiven Dorfgründung. Dieses Szenario konfrontiert sie mit den klassischen Fragen der Organisation eines Gemeinwesens: Wie sollen Prozesse der gemeinsamen Entscheidungsfindung geregelt werden? Wie wird die wirtschaftliche Versorgung sichergestellt und organisiert? Welche Rolle wird der Religion im Dorf zugesprochen? Die Aushandlung dieser Fragen erlaubt, unterschiedliche Gesellschaftsbilder der Lernenden zu reflektieren. Dabei setzen die Schülerinnen und Schüler auch mit vier ideengeschichtlichen Klassikern auseinander, die im Planspiel als „Berater“ bei den schwierigen Fragen der Dorfgründung auftreten: Adam Smith bietet Argumentationsfiguren einer typischen liberalen Grundorientierung an, Edmund Burke diejenigen einer typischen konservativen Grundorientierung, Karl Marx wirbt für die Ideen einer sozialistischen Grundorientierung und Pierre-Joseph Proudhon tritt als Vertreter einer typischen anarchistischen Grundorientierung auf.

### **Zum Weiterlesen:**

Andreas Petrik: Regiebuch zum Lehrstück Dorfgründung. Eine praxiserprobte Simulation zur Einführung in das demokratische System, politische Theorien, Debattieren und Urteilsbildung sowie in handlungsorientierte Methoden. Für Sek. I u. Sek. II, Schwalbach/Ts. 2014 (in Vorbereitung).

→ *Bis zur Veröffentlichung finden Sie Genaueres in Petriks Dissertation „Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden“ (Berlin/Toronto 2013).*

2. Horst Leps (Hamburg) hat gezeigt, wie man mit ideengeschichtlichen Texten auch das Lernfeld Institutionenkunde lebendig machen kann. Seine Schülerinnen und Schüler begeben sich mit Herodot, Platon, Aristoteles und den Federalists auf eine „Suche nach der besten Verfassung“ und lernen zentrale Begründungsfiguren unterschiedlicher institutioneller Designs miteinander zu verbinden und gegeneinander abzuwägen.

### **Zum Weiterlesen:**

Horst Leps: Lehrstücke im Politikunterricht. Welches ist nun aber die beste Verfassung? Schwalbach/Ts. 2013.

Auf die spezifischen Fragen und Motivationen der Lehramtsstudierenden im Einführungsmodul wurde mit einem Simulations- und Planspiel eingegangen. Diese Methoden sind sowohl Bestandteil sozialwissenschaftlicher Forschung (Simulationen) wie auch zivilgesellschaftlicher Praxis oder von Regierungs- und Verwaltungshandeln (Planspiele) und sie werden im Unterricht der Fächer Wirtschaft und Politik in Schulen erfolgreich eingesetzt. Thematisch passend wurde eine elementare Gesellschaftsgründung gewählt, das Planspiel Dorfgründung. Dieses Planspiel „Dorfgründung“ wurde im Rahmen des Graduiertenkollegs Bildungsgangforschung in der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg von Andreas Petrik entwickelt. Es ist seitdem im Lehramt Sozialwissenschaften im Rahmen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen immer wieder angeboten worden. Darunter waren auch Erprobungen im Landesinstitut für Lehrerbildung mit gemischten Gruppen von Schülern, Studierenden und internationalen Gästen (Bericht in Petrik 2001). Die Dorfgründung erfreut sich großer Beliebtheit, was daran deutlich wurde, dass sich Teilnehmende in anderen Kursen immer wieder auf diese Erfahrung bezogen haben. Die Simulation Dorfgründung thematisiert die grundlegende Frage politischer Bildung: Wie können Menschen lernen, in Gesellschaften friedlich zusammenzuleben? Die Dorfgründung macht einen aktual-genetischen Aufbau des fachlichen Wissens in besonderer Weise erfahrbar und für eine Reflexion zugänglich. Entsprechend den hochschulfachdidaktischen Prinzipien im Lehlabor Sozialwissenschaften fördert die Simulation bei den Studierenden ein konstitutives Verständnis der Vermittlung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik.

Im Lehlabor wird die Dorfgründung erstmals für Studierende des ersten Semesters angeboten, und zwar innerhalb der Fachwissenschaft! Es wird als Wochenendseminar durchgeführt (Prof. Andreas Petrik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Didaktik der Sozialkunde). Die starken Team-Building Effekte der Simulation sollen, vergleichbar den Zielen der OE, genutzt werden.

Zur Lehrveranstaltung gehört ein Wochenendseminar. Prof. Dr. Petrik (Universität Halle) führt die Studierenden in sein „Lehrstück Dorfgründung“ ein. Mit dieser Gesellschaftsgründung beginnt heute in vielen Schulen in Hamburg der Politikunterricht in der Mittelstufe. Es zeigt den Schülerinnen und Schülern die Vielfalt der Herausforderungen, vor denen die Menschen stehen, wenn das gemeinsame Leben in politischer, wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht geordnet werden soll.

1. Akt: Gesellschaftsmodelle entdecken. Jugendliche wandern in ein verlassenes Pyrenäen-Dorf aus, um aus Neugier oder Enttäuschung ein neues Leben zu beginnen.
  2. Akt: Gesellschaftsmodelle anprobieren. Historisch einflussreiche Vertreter kontroverser politischer Basiskonzepte werden als Orientierungs- und Argumentationshelfer herangezogen: Liberalismus, Konservatismus, Sozialismus und Anarchismus.
  3. Akt: Gesellschaftsmodelle anwenden. Aus den Perspektiven der vier Theorien diskutieren die DorfbewohnerInnen vorwiegend Fragen der wirtschaftlichen Ordnung und der Wirtschaftspolitik und prüfen den aktuellen Gebrauchswert der Theorien für die BRD. Abschließend formuliert jeder und jede einen Standpunkt hinsichtlich wirtschaftlicher und wirtschaftspolitischer Grundfragen.
- Beim Leistungsnachweis geht es um Entwurf und/oder Analyse und Veränderung einer Unterrichtseinheit.
- Literatur:
- Prof. Dr. Sibylle Reinhardt: Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 4. Auflage
- Prof. Dr. Andreas Petrik: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 13. Opladen: Budrich 2/2013

Studierende reflektieren ihre Erfahrung auf dem Kompaktseminar (Blockwochenende).<sup>17</sup> Sie arbeiten sich zum Beispiel an der „Illusion der Homogenität“ ab (siehe Politikdidaktischer Zettelkasten Alltagsverständnisse von Politik ...), eine unter aktuellen Bedingungen populistischer Strömungen in der Gesellschaft gerade besonders relevante Irritation<sup>18</sup>:

„Und das war für mich eine ganz intensive Erfahrung, ein intensives Erlebnis. Weil ich erstens vorher noch nie ein Planspiel gespielt habe und zweitens diese Intensität sehr genossen habe, weil wir viele verschiedene Themen angesprochen haben. Und ich auch da das Erlebnis hatte, wie spannend und gleichzeitig herausfordernd so eine vielfältige Diskussion ist. Wo ich nicht, wie ich es ansonsten gewohnt war mit meiner peer-group mit tendenziell eher homogenen Meinungen über Dinge gesprochen habe, sondern mit ganz vielen, teilweise sehr konservativen Meinungen konfrontiert wurde und mich plötzlich in einer anderen Diskussion befand. Das war für mich sehr erhellend. In diesem Planspiel ging es vor allem um die Frage: "Soll eine Dorfgemeinschaft verschiedene religiöse Minderheiten aufnehmen? Unter welchen Aspekten, was bringt das mit?" Und das war eine total spannende Diskussion.“ (Interview 3, Expertin 1)

Die Anschlüsse zur Lehrkustdidaktik, die in der Dorfgründung als Lehrstück gegeben sind, können später in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen aufgegriffen werden.

<sup>17</sup> Zur Hamburger hochschuldidaktischen Tradition der qualitativen Evaluation von Planspielen durch Audio-Aufzeichnung und Wortprotokolle vgl. Reinisch 1978.

<sup>18</sup> Zu den gruppendynamischen Aspekten und Effekten im Rahmen politischer Bildungsarbeit vgl. die frühen hochschuldidaktischen Versuche von Prior (1972) im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.



**Exkurs:****Die implizite Didaktik von Lehrbüchern und die brachliegende Wissenschaftstheorie der Sozialwissenschaften**

In den Einführungskursen werden Lehrbücher empfohlen und bilden teilweise auch die Grundlage der Kursarbeit. Solche Lehrbücher können unterschiedliche Wissensformen fokussieren und sich entweder als Fachbuch (*Einführung in die Politikwissenschaft*), als Sachbuch (*Einführung in die Politik*), als alltäglicher Ratgeber (*Uni-Angst und Uni-Bluff*, Wagner 2007) verstehen, oder eine operative Ausrichtung am studentischen „Berufswissen“ haben (*Einführung in das Studium der Politikwissenschaft für Pädagogen*). Wie im folgenden Versuch im Lehlabor am Beispiel von einführenden Lehrbüchern (und den zugehörigen Einführungsvorlesungen) dargelegt, enthalten diese Texte eine zum Teil bemerkenswerte implizite Wissenschafts- und Fachdidaktik. Sie arbeiten zum Beispiel dramaturgisch mit dem geschickten Wechsel von induktiver und deduktiver Argumentation, bedienen sich anschaulicher Beispiele, Fälle, Visualisierungen und Metaphern (dazu Trimcev 2018). Es ist eine Aufgabe, gerade Studierenden im Lehramt für die Wahrnehmung solcher fachdidaktisch relevanten Textpassagen im rein fachwissenschaftlichen Kontext zu sensibilisieren (dies gilt ebenso für die mündliche Textsorte der Einführungsvorlesung, vgl. dazu die Beobachtungen in Kapitel 3).

Wie vermitteln sich Sozialwissenschaften und wie können sie gelehrt und angeeignet werden? Eine interessante Antwort geben uns Einführungswerke in die jeweiligen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, wenn wir sie gezielt mit einer didaktischen Aufmerksamkeit lesen. Dabei ist sowohl an Fachbücher (*Einführung in die Politikwissenschaft*) wie auch an Sachbücher (*Einführung in die Politik*) zu denken: Wie wird das Verhältnis von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen in solchen Einführungen dramaturgisch organisiert und erzählt? Es finden sich dazu idealtypisch zwei Modi der Vermittlung, entweder als Bruch oder als Kontinuum.

a) Sozialwissenschaft als Bruch (harte Fügung): Dieses wissenschaftsdidaktische Verständnis konfrontiert den Alltagsverstand mit kontraintuitiven Wirkungszusammenhängen, die unseren persönlichen Erfahrungsmöglichkeiten ihrer

Struktur nach entzogen sind und dem sogenannten Common Sense widersprechen. In den neuzeitlichen Sozialwissenschaften gehören mindestens drei solcher Umkehrungen alltäglicher Perspektiven zum Kanon sozialwissenschaftlicher Allgemeinbildung:

- Die Rationalität der Tauschbeziehungen führt zu Ausbeutung (Karl Marx).
- Die Regelung sozialer Beziehungen durch Vernunftüberlegungen zwingt in ein bürokratisch verwaltetes „Gehäuse der Hörigkeit“ (Max Weber).
- Die Prinzipien der Rationalität verdanken sich überhaupt nur rationalisierenden Triebverdrängungen und -verschiebungen (Sigmund Freud) (vgl. Schwemmer 1987, S. 183f.).

In diesem Konzept ist sozialwissenschaftliches Wissen als unsicheres, das heißt durchaus auch verunsicherndes, enttäuschendes Wissen modelliert. Wissenschaft ist – auf eine Kurzformel gebracht – Kritik, sie ist überraschend, verunsichert und – dies die Wahrnehmung vieler Studierender - oft eher handlungsblockierend und jedenfalls ziemlich unpraktisch! Bildungsgänge, die sich auf diese Provokation einlassen, werden deshalb als ein Staunen auslösender transformatorischer Lernprozess beschrieben, als Umkehr und Neuformation von Konzepten.

b) Sozialwissenschaft als Kontinuum (weiche Fügung): Solche wissenschaftsdidaktischen Ansätze bestimmen sozialwissenschaftliche Reflexion als nur graduell verschieden zum Alltagsdenken. Bereits das Alltagsdenken der Kinder verfähre in neugierig-forschender, Vermutungen kritisch-prüfender Haltung – Kinder sind bereits Mini-Sozialforscher. Analog zur Wissenschaftstheorie des Kritischen Rationalismus ist Lernen eine Form der „negativen“ Erfahrung, ein Funktionskreis von Antizipation (Vorverständnis) und Erfüllung bzw. Enttäuschung der Antizipationen und den daraus resultierenden Horizontwandel, der neue Räume für Selbstreflexion eröffnet.

Potentiale, um sozialwissenschaftliche Lehrstücke zu entwickeln, finden sich zum Beispiel in den genetischen Zugängen zu Gründungsszenen soziologischer Theorie (Farzin/Laux 2014).



Als exemplarisches Beispiel aus einem für die Einführungskurse ausweislich der kommentierten Vorlesungsverzeichnisse immer wieder genannten Standardlehrbuch dient die weit verbreitete „Einführung in die Politikwissenschaft“ des Dresdner Politikwissenschaftlers Werner Patzelt (zuerst Passau: Rothe 1992; 7. Auflage 2013). Zum Zwecke der Propädeutik arbeitet das Lehrbuch mit einer Unterscheidung von Wissensformen (vgl. Politikdidaktischer Zettelkasten, Kapitel 2). Der Übergang vom Vorwissen/Alltagswissen zum politikwissenschaftlichen Wissen wird so scharf markiert, dass das Vorwissen der Studierenden letztlich als hinderlich für den Zugang zur Sozialwissenschaft erscheint:

"Gerade die sozial- oder gemeinschaftskundlichen Leistungskurse an den Gymnasien behindern oft den Zugang zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Politik. Sie vermitteln nämlich das Gefühl, die Grundlagen der Politikwissenschaft eigentlich schon zu beherrschen, sind doch viele Begriffe, Argumentationen und Informationen den Studienanfängern nun schon vertraut. Sozial- bzw. Gemeinschaftskunde wird dergestalt mit Politikwissenschaft verwechselt. Dies macht eine *Emanzipation* vom mitgebrachten politischen Alltagswissen und Alltagsdenken wiederum deshalb schwierig, weil Wissenschaft nun vor allem als ein 'Mehr an Stoff' erscheint, nicht aber als eine über dessen bisherige Verarbeitungsweise weit hinausgehende Art des Umgangs mit ihm. Wer aufgrund solcher Erwartungen nicht *umzudenken* vermag, dem geraten politikwissenschaftliche Lehrveranstaltungen meist zur Fortsetzung des Stammtisches mit anderen Mitteln und in anderer Umgebung, was im Lauf der Zeit immer deutlicher Lernunfähigkeit bewirkt." (Patzelt 1992, S. 279f.)

Das Aneignungsproblem von „Stoff“ bestehe darin, dass die Fachsprache der Sozialwissenschaft der Umgangssprache zunächst ähnlich zu sein scheint. Die Schlüsselwörter "Emanzipation" und "Umdenken" in dem Zitat benennen ein contraintuitives Lernkonzept, das einen Bruch mit der naiven Alltagserfahrung intendiert. Erforderlich sei eine "kreative Krise", eine "Mauser"; erst das "*Erlebnis* politikwissenschaftlicher Kompetenz" führe zu einem "Bekehrungserlebnis" (alle Zitate Patzelt 1992, S. 299ff. und passim). In der Studienbiografie führt dies zunächst dazu, dass der Lernende in seinen Sozialbeziehungen vereinsamt, denn es ist "meist untrügliches Zeichen für derartiges Wachsen politikwissenschaftlicher Kompetenz", dass für den Novizen "politische Gespräche mit alten Bekannten schwierig werden" (ebd.). Der Kontakt zur Alltagserfahrung geht dadurch allerdings nicht verloren, es tritt aber eine "Lockerung der Fesseln bisherigen Alltagsdenkens" ein: Meinungen werden nicht mehr relativistisch als gleich-gültig hingenommen, "als folge aus dem Recht auf freie Meinungsäußerung, daß man alle Meinungen als gleich gut

begründet ansehen und als gleichwertig akzeptieren müsse", sondern werden jetzt auf die logische Konsistenz der vorgetragenen Argumente methodisch geprüft. Wenn abschließend die "Hoffnung" geäußert wird, daß diese Kompetenz zum Durchblick in den Wunsch des Politikwissenschaftlers einmündet, sich in praktische Politik einmischen zu sollen, so scheint darin der Vorbehalt durch, daß sozialwissenschaftliches Wissen (auch) "unpraktisch" ist. Der Weg vom Stammtisch über die Sozialwissenschaft zur praktischen Politik ist durch Krisen und Brüche gekennzeichnet.

Zu Lehrbüchern in der VWL vgl. Kapitel 3.

Diese Perspektive soll im Reader (Grammes/Torrau, in Vorbereitung) systematisch als Beitrag zur Wissenschaftsdidaktik aufgegriffen werden, der u.a. an die Erfahrungen mit der schreibdidaktischen Werkstatt anknüpft oder auch an Reflexionen von Studierenden zu Lese- und Informationsaufnahmestrategien in sozialwissenschaftlichen Studiengängen (vgl. z.B. die Praktikumsberichte Kapitel 5).

### 3. Wirtschaftswissenschaften – das brauche ich doch nicht in der Schulpraxis!?

„Angefangen mit der Volkswirtschaftslehre. Ich fand den Zugang immer sehr schwer und es war in einer Phase, in der viel über Krise und Griechenland diskutiert worden ist. Wir haben in den Seminaren und in den Vorlesungen ein wenig Handwerkszeug in die Hand bekommen, um damit auch in bestimmten Kategorien arbeiten zu können. Zum Beispiel aktuelle Zeitungsartikel für sich selber mal bewerten zu können und zu gucken, was da vielleicht hinter steht. Da kann ich schon sagen, dass ich, was Wirtschaft angeht, auf jeden Fall offenere Ohren und Augen durch die Veranstaltungen bekommen habe, weil ich das Gefühl hatte, ich verstehe die Dinge mehr. Und der Zugang ist für mich leichter geworden, als dieses typische: ‚Ich möchte damit nichts zu tun haben und das ist alles viel zu viel, ich verstehe es eh nicht.‘“ (Interview 3, Expertin 2)

Die wirtschaftswissenschaftlichen Studienanteile gehören in sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudiengängen zu den von Lehrenden wie von Studierenden als neuralgisch empfundenen Teildisziplinen (Ralfs 2006).<sup>19</sup> Immer wieder wird diskutiert, ob deshalb gesonderte Lehrveranstaltungen für das Lehramt angeboten werden sollten, eine Art Pädagogische Hochschule innerhalb der Universität.

„Ich finde es auch sehr schwierig, dass ich VWL dasselbe Niveau leisten muss wie jemand der grundständig VWL studiert, obwohl diese zusätzliche Kurse wie Mathe I, Mathe II, Mathe III belegen und wir nicht. Ich merke, dass ich hier an meine Grenzen stoße. Der Lernaufwand hier ist einfach um einiges größer. In den Fächern Politik und Soziologie habe ich dieses Problem so nicht wahrgenommen. Da (in VWL) gibt es keine abgespeckte Klausur oder gesonderte Tutorien.“ (Interview 2, Expertin A)

Eine Expertin schätzt Krisen letztlich als lernproduktiv für ihren Bildungsgang ein:

„Und in der VWL habe ich glaube ich mehrere Ehrenrunden gedreht, weil ich auf jeden Fall im ersten Versuch den Grundkurs zu absolvieren völlig gescheitert bin und gar nicht damit zu Recht gekommen bin und keinen Zugang gefunden habe. Und auch eine ganze Weile gebraucht habe, um mich auf die Thematik einzulassen, weil im Grundkurs vor allem die Grundlagen des Liberalismus oder des Neoliberalismus dargestellt wurden. Und ich mich sehr darüber geärgert habe, dass andere Modelle oder alternative Modelle von Wirtschaften und Ökonomien in drei Sätzen immer nur abgehandelt wurden. damit hatte ich so meine Schwierigkeiten und habe tatsächlich auch über ein Jahr gebraucht, um mich darauf einlassen zu können und zu sagen ok, und ich lasse mich jetzt genau auf dieses Modell ein, mache mir das zu eigen. Und kann mir danach dann überlegen, wie ich das dann weiterbewerten will. Aber das hat einen intensiven Lernprozess bei mir hervorgerufen.“ (Interview 3, Expertin 2)

---

<sup>19</sup> Dies drückte sich schon im alten Staatsexamensstudiengang im Wahlverhalten der Studierenden aus: Unter den in der Prüfungsordnung seit 1968 im Lehramtsfach Sozialwissenschaften wählbaren Schwerpunkten Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften wurde letztere kaum angewählt. Spitzenreiter war über die Jahrzehnte immer das Fach Soziologie, das von Studierenden als „leichter“ eingeschätzt wurde.

Die studentische Kritik an den VWL-Anteilen richtet sich auf eine vermutete „Praxisferne“ vieler Inhalte, die insbesondere durch eine in der schulischen Unterrichtspraxis nicht erforderliche Mathematisierung der Inhalte entstehe.<sup>20</sup> (Famulla u.a. 2011) Diese Mathematisierung kann zu Uni-Angst und Uni-Bluff (Wolf Wagner 1977/2007) führen.

Für das Lehrlabor war deshalb eine Kooperation der Fachdidaktik mit dem Lehrgebiet Wirtschafts- und Theoriegeschichte (Prof. Dr. Elisabeth Allgoewer) ausgewählt worden. In einem ersten Durchgang im Sommersemester 2014 wurde die Möglichkeit geschaffen, die Vorlesung „Wirtschafts- und Theoriegeschichte“ (Prof. Elisabeth Allgoewer) mit dem Besuch des Proseminars „Einführung in die Fachdidaktik Sozialwissenschaften“ (Dr. Horst Leps) zu integrieren. Die Vorlesung richtet sich speziell an Lehramtsstudierende – d.h. auch alle begleitenden Übungen werden nur von Lehramtsstudierenden besucht. Einer der Übungsleiter aus dieser Veranstaltung (Peter Kowyk) begleitete als fachlicher Experte die wirtschaftsdidaktischen Anteile im fachdidaktischen Proseminar.

Wie bei der Politischen Theorie in der Politikwissenschaft (vgl. Teilkapitel 2) liegt auch bei dieser grundlagen- und ideengeschichtlich orientierten Teildisziplin das hochschulfachdidaktische Prinzip des genetischen Lernens besonders nahe. Es erfolgt eine Grundlagenreflexion auf die rahmengebenden Epistemologien und Paradigmen (Denkschulen), und der wirtschaftshistorische Zugang macht das Verhältnis von Praxis und Theorie(bildung) direkt zum Thema, wie der Kommentar zur Lehrveranstaltung anzeigt:

#### **Vorlesung Wirtschafts- und Theoriegeschichte**

##### **Kommentar/Inhalte:**

<sup>20</sup> Auf dem Lehrbuchmarkt hat es allerdings immer Einführungen in die VWL gegeben, die auf diese Mathematisierung verzichten haben. Beispiele, die sich explizit auch an Lehramtsstudierende richten, sind:

Heinz-Dieter Hardes u.a.: Volkswirtschaftslehre – eine problemorientierte Einführung. Tübingen: Mohr 1988 (zahlreiche Auflagen)

oder klassisch

Wilhelm Röpke: Lehre von der Wirtschaft, 1937 (vgl. Kapitel 3).

Auf die Relevanz der deskriptiven Statistik mit Bezug auf Lehramt Sozialwissenschaften und die Vermittlung einer analytischen und kritischen gesellschaftswissenschaftlichen Bildung kann hier nicht eingegangen werden. Vgl. den didaktischen Zugang in dem Lehrbuchbestseller von Walter Krämer: So lügt man mit Statistik. Frankfurt/New York: Campus 2015.

Die Vorlesung bietet eine Einführung in die Wirtschaftsgeschichte und die Geschichte des ökonomischen Denkens im 19. Jahrhundert. Die Übung dient der Vertiefung und Einübung des in der Vorlesung Erlernten.

Im Vordergrund der Einführung in die Ideengeschichte steht die klassische ökonomische Theorie, die in Adam Smiths Werk *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776) eine erste systematische Ausformulierung fand. Der diesem Werk zugrunde liegende Zugang zur Analyse wirtschaftlicher Phänomene wird häufig als Ausgangspunkt der Etablierung der Ökonomie als eigenständiger Disziplin betrachtet. Im Vordergrund des Interesses der klassischen Ökonomen stehen die Erklärung von Wachstum und Entwicklung. Den wirtschaftsgeschichtlichen Hintergrund dieses Interesses stellen die umwälzenden Veränderungen im Zeitalter der „Industrialisierung“ dar, denen der zweite Themenblock der Vorlesung gewidmet ist. Darauf aufbauend wenden wir uns dem institutionellen Rahmen der Entwicklungen im 19. Jahrhundert zu. Anhand zweier zentraler wirtschaftspolitischer Kontroversen in England wird in diesen beiden Themenblöcken das Zusammenspiel von realgeschichtlichen Veränderungen, deren Analyse (Theoriegeschichte) und dem Design bzw. der Weiterentwicklung von Institutionen untersucht. Die handelspolitischen Kontroversen entzündeten sich an den am Ende der napoleonischen Kriege eingeführten protektionistischen Getreidezöllen. Die Diskussion über diese Maßnahme führte zur Entwicklung wichtiger Bausteine der klassischen ökonomischen Theorie. Die geldpolitischen Kontroversen entstanden auch vor dem Hintergrund der Erschütterungen durch die Kriege um die Wende zum 19. Jahrhundert und ihren Auswirkungen auf das englische Währungs- und Finanzsystem. Sie führten ebenfalls zu wegweisenden theoretischen Erkenntnissen, hier im Bereich der monetären Analyse. Der Verlauf dieser Kontroversen und die ihnen zugrunde liegenden realgeschichtlichen Entwicklungen werden bis in die 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts verfolgt. Der letzte Themenblock führt die Analyse unter der Leitfrage „Eine Globalisierungswelle?“ bis zur Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert weiter. Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit der gegenwärtigen „Globalisierung“ werden dabei herausgearbeitet.

#### **41-65.100 Einführung in die Fachdidaktik Sozialwissenschaften**

##### **Kommentare/ Inhalte:**

Das vierstündige Proseminar kooperiert mit der Vorlesung "Wirtschafts- und Theoriegeschichte" von Prof. Dr. Allgoewer. Es sollen Möglichkeiten gefunden werden, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lehrerausbildung zu verbinden.

Im zweistündigen Proseminar (Montag 10-12 Uhr) soll im Laufe des Semesters ein erster Überblick über die Didaktik des Unterrichts der sozialwissenschaftlichen Fächer, insbesondere des Lernbereich "Wirtschaft und Politik", gewonnen werden: Was macht eine gute Unterrichtseinheit aus?

Im Kern des Kurses werden ältere und aktuelle Unterrichtseinheiten für verschiedene Schulstufen in ein Verhältnis zu den fachdidaktischen Konzeptionen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts gesetzt. Dabei werden die didaktischen Prinzipien eines fall-, eines problem-, eines konfliktorientierten und/oder projektorientierten Unterrichts deutlich. Nach Möglichkeit werden diese Unterrichtseinheiten schon im Seminar auf aktuelle Ereignisse bezogen. Die Studierenden erwerben die Fähigkeit, gegebene Unterrichtseinheiten mit ihrem konzeptionellen Hintergrund zu verstehen und ansatzweise zu überarbeiten.

Sie bereiten sich auf diesen Kurs vor, indem Sie regelmäßig Zeitung lesen, insbesondere zu wirtschaftspolitischen Themen.

Herausforderung in diesem Kooperationsversuch von Fachwissenschaft und Fachdidaktik war es, die gegebenen Inhalte der Vorlesung - Geschichte der Ökonomie, ihrer Ideen- und Realgeschichte ab dem 18. Jahrhundert bis 1914 - mit den gegebenen Inhalten des fachdidaktischen Proseminars - Analyse klassischer Unterrichtseinheiten, Entwurf eigener Unterrichtseinheiten, mit dem Hintergrund der Fachdidaktik der sog. „didaktischen Wende“ und Bildungstheorie - zu vermitteln. Beide Dozenten hatten die jeweiligen Veranstaltungen schon wiederholt durchgeführt und insofern kamen sie mit vorhandenen und erfahrungsbasierten Konzepten in die Kooperation. Es konnte in der Vorbereitung unmittelbar vor Semesterbeginn also nur geprüft werden, wo Bezüge hergestellt werden können. Eine gemeinsame Neuplanung hätte eine längere Vorbereitungszeit benötigt.

Der erste Erfahrungsaustausch legte eine strukturelle Asymmetrie offen: Während der Fachdidaktiker, in diesem Fall ein pensionierter Oberstudienrat, die Inhalte der Fachwissenschaft mindestens grob kannte, ist den Fachwissenschaftlern die schulbezogene Fachdidaktik eher unbekannt. Die Bringschuld liegt also zunächst beim Fachdidaktiker: Es wurde eine Sitzung ausgemacht, in der der Fachdidaktiker das Verhältnis von Exemplarischem und Allgemeinem erklärt, also eine Grundstruktur fachdidaktischen Denkens. Dabei wird die Transformation von Fachwissen in ausdeutbares exemplarisches Wissen als Besonderheit der fachdidaktischen Arbeit benannt, die nur gelingt, wenn die fachwissenschaftliche Vorbereitung solide und stimmig ist. Gemeinsam wurden im Dozenten-Team nun die Ökonomie-Teile in dem klassischen Schulbuch „sehen-beurteilen-handeln“ (Wolfgang Hilligen) studiert. Es existiert eine Spannung, die nicht aufgelöst werden kann: Die fachwissenschaftliche Ausbildung muss das Wissen und Können deutlich überschreiten, das eine Lehrkraft für ihren konkreten Unterricht benötigt. Erst dieser „Überschuss“ ermöglicht einen souveränen Umgang mit den fachlichen Gegenständen, die für den Unterricht vorbereitet werden sollen. Ein mögliches Fehlverstehen, Fachdidaktik wolle „billige“ Fachwissenschaft, trifft mithin nicht zu.

Dieses didaktische Mehrwissen kann genauer bestimmt werden: Es bezieht sich sowohl *quantitativ* auf den Umfang des Wissens wie auch *qualitativ* auf die

Metakognitionen (Epistemologien) bezüglich des Status dieses Wissens, was die Kenntnis alternativer Paradigmen voraussetzt (Wissenschaftspluralismus). Und erst dieses Mehrwissen erlaubt es, auf künftige Schülerfragen und gesellschaftliche Problemlagen vorbereitet zu sein, die zur Zeit des Studiums noch gar nicht erkennbar sein können. Aus genau denselben Gründen müssen die fachdidaktischen und fachmethodischen Fähigkeiten der Lehrkraft die Notwendigkeiten einer täglichen Unterrichtspraxis überschreiten. Dies macht eine Theorie „praktisch“. Insofern sind wirtschaftswissenschaftliche und fachdidaktische Kooperationen sinnvoll auf konkrete Unterrichtsvorhaben bezogen, die modellhaft wirken sollen.

Wie erwartbar, zeigten sich, insbesondere mit Blick auf Unterricht der Mittelstufe, zunächst fast keine unmittelbaren inhaltlichen Überschneidungen im Vorlesungsskript der VWL. Eine Ausnahme ist das in Schulbüchern oft zu findende Beispiel der Stecknadelproduktion (Adam Smith) als Erläuterung der Wirkungen der Arbeitsteilung, vielleicht der Vergleich „Globalisierung um 1900“ mit „Globalisierung heute“. In der Vorlesung Wirtschafts- und Theoriegeschichte sind Ordnungsprobleme zentral und die Rolle des Staates in der Wirtschaft wird in jeder Vorlesung, theoriegeschichtlich oder sozialhistorisch, thematisiert. Der „Angebots-Nachfragemarkt“ kommt weder in der klassischen ökonomischen Theorie noch in der Wirtschaftsgeschichte, d.h. in einer Anwendung auf die historische Wirklichkeit, vor.

Angeregt durch die Fragen des Fachdidaktikers listen die Fachwissenschaftler in einem ersten Brainstorming daraufhin auf, „Was ein 16jähriger über Wirtschaft wissen sollte“, um für die einzelnen Themenblöcke mögliche Anknüpfungspunkte aus der Vorlesung für fachdidaktische Reflexion zu markieren.

## Ideen und Fragen für Unterrichtsthemen in der Mittel-/Oberstufe (Brainstorming)

(Elisabeth Allgoewer, Peter Kowyk)

### Preis-Wert-Theorie

Was sollte ein 16-jähriger/eine 16-jährige wissen?:

Was beeinflusst einen Preis? Kann man einen Wert angeben? Ist der Wert=Preis?

*Stichworte:*

Kleidungsstück-Markenprodukt-Handgefertigtes Kleidungsstück. Z.B. aktuell die Mützenmode – von „no-name“ Mütze-Jack Wolfskin (Markenmütze)- zu My Boshi-Häkel-/Markenmütze

Wie wenig darf ein Apfel/Schnitzel/Ei kosten?

Produktionsbedingungen und Preise, Marktbedingungen, homogene vs. heterogene Güter, Regulierungen, die sich in den Preisen spiegeln (auch: Steuern?)

*Anknüpfungspunkte in der Vorlesung:*

Smith (Tauschgesellschaft, Arbeitsteilung, natürlicher Preis (Gravitationszentrum), Marktpreis, effektive/absolute Nachfrage)

Objektive Werttheorie und subjektive Wert-/Preistheorie.

### Geld und Zinsen

Was sollte eine 16-jährige/ein 16-jähriger wissen?:

Was ist Geld? Was sind Zinsen? Wer bezahlt die Zinsen/woher kommt das Geld für die Zinsen? Inflation/Deflation?

*Stichworte:*

Geld: Bargeld, Prepaid-Karten für Bezahlung im Internet („Paysafe“), Kreditkarten  
Bitcoin

Woher kommt Geld? Rolle der Banken/Zentralbank evt. EZB

Woher kommt das Geld für die Zinsen? Rolle von Finanzmärkten und realen Investitionen vs. Ponzi-Pyramiden

Geld und Sparen

*Anknüpfungspunkte in der Vorlesung:*

Einführung zu Geld und Funktion der Banken, Entstehung der Zentralbankrolle im 19. Jh., Zinstheorien, Wechselkurse

### Wachstum/ Wohlstand

Was sollte ein 16-jähriger/eine 16-jährige wissen?:

Wie wird Wachstum gemessen (Alternativen)? Ist Wachstum unbegrenzt möglich? Produktivität.

*Stichworte:*

Natürliche Grundlagen des Wachstums

Bedeutung von Produktivität, d.h. technisches und Organisationswissen und dessen Veränderung

*Anknüpfungspunkte in der Vorlesung:*

Wachstum relativ neu (BIP vs. BIP/Kopf), Stufentheorie (Handelstheorie, Zolldiskussion)

Smith: Arbeitsteilung, unsichtbare Hand, produktive / unproduktive Arbeit, Stationärer Zustand

Wachstum vs. Entwicklung, Malthus' Bevölkerungsessay (-> Bevölkerungsbeschränkung)



## **Wirtschaftsstruktur und Gesellschaft**

Was sollte eine 16-jährige /ein 16-jähriger wissen?:

Veränderungen in der Wirtschaftsstruktur wirken sich auf die Gesellschaft aus.

*Stichworte:*

Zusammenhang Wirtschaft und Gesellschaft wird in Veränderungsprozessen besonders deutlich („alle“ Menschen sind an der Wirtschaft beteiligt, Wirtschaft wirkt in die Formen und Strukturen des Zusammenlebens hinein)

Wandel von Agrar- zu Industrie- zu Dienstleistungs-/Wissensgesellschaft

Veränderungsprozesse wirken lokal, regional aber auch global

*Anknüpfungspunkte in der Vorlesung:*

Industrialisierung – „Wissensgesellschaft“

Mechanisierung, Strukturwandel, Urbanisierung, „soziale Frage“, Auswanderung (Migration)

## **Öffentliche Güter und Aufgaben des Staates in der Wirtschaft**

Was sollte eine 16-jährige /ein 16-jähriger wissen?:

Wer baut die Straßen und wer bezahlt sie? Weshalb gibt es Regeln, wie man sich z.B. auf dem Schulhof verhält? Weshalb bezahlen wir Dosen-/Flaschenpfand?

*Stichworte:*

Private vs. öffentliche Güter

Gemeinsame Nutzung und die Überwindung möglicher (privater) Interessengegensätze werden über Regeln ermöglicht

Umwelt und Nutzung der Natur

*Anknüpfungspunkte in der Vorlesung:*

Smith: Infrastruktur, Schulpflicht

## **Staatsfinanzierung**

Was sollte eine 16-jährige /ein 16-jähriger wissen?:

Was sind Steuern und Abgaben? Weshalb werden Steuern erhoben?

*Stichworte:*

Mehrwertsteuer, Einkommenssteuer, Mineralölsteuer, Besteuerung von Zigaretten und Alkohol

Ziele und Wirkungen

Steuern und Schwarzmarkt, Schmuggel (z.B. Zigaretten)

*Anknüpfungspunkte in der Vorlesung:*

Bedeutung der Zölle für die Staatsfinanzierung, Voraussetzung für die Abschaffung von Zöllen in England Mitte des 19. Jh. war die Einführung einer Einkommenssteuer in Friedenszeiten, 1879: Einführung von Zöllen im deutschen Reich sind (eigene) Einnahmequelle für die Reichsebene (im föderalen System)

## **Versicherung**

Was sollte eine 16-jährige /ein 16-jähriger wissen?:

Was ist eine Versicherung? Wer bezahlt das Arbeitslosengeld/die Krankenhausrechnung?

Wer bezahlt die Autoreparatur nach einem Unfall?

*Stichworte:*

Risikoausgleich und/oder Solidarität

Pflichtversicherungen und freiwillige Versicherungen

Weshalb zwingen wir uns (per Gesetz) zu bestimmten Versicherungen?

Hierzu bislang keine Anknüpfungspunkte in der Vorlesung

Studierende konnten in ihrer Hausarbeit fachdidaktisches Denken auf selbst gewählte Ökonomie-Themen anwenden. Viele Hausarbeiten hatten meist die didaktische Absicht: Der Lehrer erklärt einen Ökonomie-Gegenstand/Sachverhalt mithilfe eines computergestützten Systems (Powerpoint oder Video). Themenbeispiele: Wie funktionieren Angebot und Nachfrage? Was ist HartzIV? Der tendenzielle Fall der Profitrate (nach Karl Marx). Der Wirtschaftskreislauf. Viele Hausarbeiten beschäftigen sich mit dem Planspiel Finanzen in der Zukunft (Fidz) zur Finanzpolitik in Hamburg, entwickelt vom Hamburgischen Weltwirtschaftsinstitut.

Ein Beispiel im Seminar, wie „Scheinwissen“ (Martin Wagenschein) dekonstruiert werden kann, indem es mit schulischen Verstehensproblemen konfrontiert wird, waren graphische Darstellungen von Angebot-Nachfrage-Zusammenhängen, die sich in jedem Standardlehrbuch der VWL und ebenso in jedem Schulbuch Wirtschaft finden (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Marktgleichgewicht>). Erfahrungen im Schulpraktikum zeigen, dass Studierende bei dieser Thematik insbesondere dazu neigen, die universitäre Lehre unmittelbar im Sinne einer Abbilddidaktik auf die schulische Lehre zu übertragen:

„Diese Darstellung macht im Schulunterricht regelhaft Verständnisprobleme, weil man nicht weiß, wo anfangen. Und wenn man irgendwo anfängt, verwirrt man die Schülerinnen und Schüler eher. Da habe ich ein paar Jahre gebraucht, bis ich gemerkt hatte, dass die Kurven Erwartungshaltungen markieren, und in einen zeitlichen Vorgang aufzulösen sind. Und dann klappt es.“ (Horst Leps)

Diese didaktische, d.h. genetische Wendung wurde im Proseminar exemplarisch erfahrbar.

„Ein Student hatte sich bei der Erklärung verlaufen, ich habe ihn dementsprechend korrigiert und mein Teamkollege Peter Kowyk hat mich, etwas verduzt zunächst, bestätigt. Was man so verstehen könnte: Die unterrichtliche Verwendung eines fachwissenschaftlich doch (angeblich) so klaren Sachverhalts kann dessen (Er-) Klärung vielleicht verbessern. Und so wäre vom Unterricht eine Rückwirkung bis in die fachwissenschaftliche Vorlesung möglich.“ (Horst Leps)

Die Ergänzung von Fachwissenschaft durch fachdidaktische Überlegungen trivialisiert also Fachlichkeit nicht, sondern sie kann das Tiefenverstehen der fachwissenschaftlichen Inhalte durch Metakognition (second order thinking) auf Epistemologien intensivieren!

In einem zweiten Durchgang wurde dieses Kooperationsmodell im folgenden Wintersemester 2014-15 an eine weitere wirtschaftswissenschaftliche Veranstaltung des Bachelorstudiums angedockt. Im Grundkurs VWL (Prof. Grischa Perino, Wintersemester 2014/15) für Diplom- und Lehramtsstudierende wurde für ca. 30 Lehramtsstudierende eine gesonderte Übung angeboten. Als fachlicher Experte stand der Übungsleiter (Dr. Johannes Jarke) den Studierenden kontinuierlich zur Seite.

### **Grundkurs VWL**

#### **Kommentare/ Inhalte:**

##### 1) Qualifikationsziele

Der Kurs bietet den Studierenden einen Überblick über die Grundkonzepte der modernen Volkswirtschaftslehre und einen Einblick in die Analyse gesellschaftlicher Probleme aus ökonomischer Perspektive.

##### 2) Inhalte

Grundlegende Konzepte aus der Mikro- und Makroökonomie: - Opportunitätskosten, Anreize und (ökonomische) Entscheidungen - Tausch, Spezialisierung und komparativer Vorteil - Angebot, Nachfrage und Märkte

- Wohlfahrtsökonomik: Wie lassen sich Marktergebnisse bewerten?
- Marktversagen (z.B. Monopole) und staatliche Eingriffe in den Markt
- Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung
- Wachstum - Funktion des Geldes und Geldpolitik
- Konjunktur und Arbeitslosigkeit

##### Literatur:

Die Veranstaltung orientiert sich nah an folgendem Lehrbuch:

Mankiw/Taylor, Grundzüge der Volkswirtschaftslehre, Schäffer-Poeschel; Auflage: 5., überarbeitete Auflage (2012).

Ebenfalls zu empfehlen ist die englische Originalversion:

Mankiw/Taylor, Economics, Thomson Learning Services; (auch als Mankiw "Principles of Economics" erhältlich)

Beide Bücher sind in sehr großer Zahl (>100) in der Fachbereichsbibliothek Wirtschaftswissenschaften vorhanden.

Es gibt auch zahlreiche Lehrbücher anderer Autoren (alle mit mehr oder weniger gleichlautenden Titeln), die vergleichbare Inhalte abdecken.

Eine unterhaltsame, intuitive und sehr empfehlenswerte Einführung in wichtige Konzepte bietet auch Bauman/Klein/Ingendaay, Economics - Mit einem Comic zum Wirtschaftsweisen, Manhattan (2011) (bisher ist nur Teil 1: Mikroökonomie auf deutsch erhältlich)

Die englischen Originalversionen:

Bauman/Klein, The Cartoon Introduction to Economics - Part I: Microeconomics, MacMillian Bauman/Klein, The Cartoon Introduction to Economics - Part II: Macroeconomics, MacMillian
---

Nach der Thematisierung allgemeindidaktischer Überlegungen (Wolfgang Klafki), fachdidaktischer Prinzipien (Sibylle Reinhardt) und entwicklungspsychologischer Voraussetzungen auf Basis der Texte "Konzepte ökonomischer Bildung" (Hedtke 2011) und "Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik" (Hedtke 2002, Hedtke 2008) wurden ökonomische Themen vor allem fallorientiert behandelt. Die Fälle wurden dem Fachbuch "The Economic Naturalist: Why Economics Explains Almost Everything" von Robert Frank (2008) entnommen. Die Studierenden sollten zunächst erfahren, warum ökonomische Bildung unmittelbar mit der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler verwoben ist und haben daraus abgeleitet Unterrichtsthemen und -methoden entwickelt. Weiterhin wurde den Studierenden dadurch auch der Zusammenhang zwischen ökonomischen Themen, politischem Regelungsbedarf und notwendiger Partizipation deutlich. Auffallend war, dass tatsächlich nur wenige Studierende überhaupt eigene Kenntnisse in diesem Bereich mitbrachten. In der Wahrnehmung der Fachdidaktiker ist dies in den beiden anderen Teildisziplinen, Politikwissenschaft und Soziologie, anders. Die Studierenden erklärten dies damit, dass Wirtschaft in ihrem eigenen Schulunterricht nur eine marginale Rolle gespielt habe. Die studentischen Rückmeldungen zu diesem Versuch waren grundsätzlich positiv, sowohl was die Herangehensweise als auch was die Kooperation betraf. Studierende konnten erfahren, dass ökonomische Themen in vielen Lebensbereichen und „nicht (nur) in Bankenhochhäusern in Frankfurt wichtig“ sind, und dass es zur Entwicklung eines mündigen Bürgers gehört, diese Zusammenhänge reflektieren zu können.

Im didaktischen Rückblick auf beide Kooperationsversuche lässt sich beobachten, dass es das Fallprinzip ist, das einen gemeinsamen Zugang zu Fragen der Vermittlung eröffnet. Es spielt sowohl in der VWL wie in der Fachdidaktik eine zentrale Rolle, es treffen aber durchaus unterschiedliche Konzepte einer Falldidaktik aufeinander. „Fälle“ können alltägliche Situationen, institutionelle, meist rechtliche Fälle oder (sozialwissenschaftliche) Probleme sein. Die Studierenden übertragen eine deduktive Vermittlung von Wissensbeständen, die die Hochschullehre prägt, auf ihre schulische Unterrichtspraxis. Diese Abbilddidaktik liegt im Bereich Wirtschaft

besonders nahe. Dies kann durch eine Beobachtung aus dem begleitenden Kernpraktikum illustriert werden:

**Unterrichtsbeobachtungen – Szene** (10. Klasse, Stadtteilschule in Hamburg)

Es sollen Instrumente des Marketing erarbeitet werden. Die im Tandem unterrichtenden Praktikanten möchten auf Nummer sicher gehen. Im begleitenden Seminar haben sie immer wieder die Formel der japanischen Unterrichtsentwickler hören können: „Don't worship originality!“ Profis nutzen die Expertise des kollegialen Erfahrungsschatzes. Sie orientieren sich daher an einem online frei verfügbaren Unterrichtsmaterial des bekannten Lehrerportals „Wirtschaft und Schule“. Als aufgabenorientiertes Fallbeispiel dienen Smartphones, deren Absatz zurückgeht. Ein Marketing-Mix – Preispolitik, Produktpolitik, Distributionspolitik, Kommunikationspolitik – wird vermittelt und eingeübt. Die Unterrichtsmethode im Materialangebot ist deduktiv, und so verläuft auch der Unterricht. Als Beobachter von Unterricht kann man die Fragen zählen, die die Schüler im Verlauf solch einer Stunde stellen. Es gibt keine.

(Grammes 2017b, S. 50)

In zentralen Einführungsvorlesungen, wie zum Beispiel in der Einführung in die VWL mit mehreren Hundert Hörern, ist es ohne weiteres möglich, unerkannt in der letzten Reihe des Hörsaals zu hospitieren. Wenn man als Fachdidaktiker auf diese Weise eine studentische Perspektive einnimmt, lassen sich beeindruckende implizite fachdidaktische Konzepte in den VWL-Vorlesungen entdecken. Dozenten pflegen durchaus unterschiedliche Lehrstile, darunter können kreative und/oder schulpraxisnahe Vermittlungsformen sein, die Vermittlung wird oft mit Beispielen, Anekdoten und manchmal auch mit interaktiven Phasen unterstützt. Ein hochschulfachdidaktisches Ziel muss darin bestehen, Studierende möglichst frühzeitig dafür zu sensibilisieren, Vorlesungen (wie auch andere Veranstaltungsformate) fachdidaktisch „lesen“ zu lernen. Lehramtsstudierende sollen fachwissenschaftliche Vorlesungen mit einem doppelten Blick wahrnehmen, auf das eigene fachliche Lernen wie auf die Art und Weise der Vermittlung, die operative Didaktik des Zeigens der Gegenstände (Prange 2005).

„Ich hatte die Vorlesung „Einführung in die Volkswirtschaft“ bei X und Y. Herr Y ist für mich ungeschlagen. Seine Vorlesung war immer außerordentlich gut besucht. Er hat die ganze Vorlesung so anschaulich gemacht und bis heute bin ich begeistert.“ (Interview 2, Expertin B)

Studierende reflektieren auch persönliche Lernkrisen und deren mögliche produktive Rolle im Studium:

„Ja, das stimmt. Aber es sind ja nicht immer die Seminare mit denen man auf Anhieb warm wird, die besten Seminare. Es können ja auch jene Seminare sein an denen man sich etwas gerieben hat, die einem einen hohen Lernerfolg bringen.“ (Interview 2, Expertin A)

„Bei mir war es so, dass ich mich in der Vorlesung Makroökonomie während des gesamten Semesters latent überfordert fühlte. Die Klausurvorbereitung fiel auch noch genau in die Zeitfenster des ISP (Integriertes Schulpraktikum). Da bin ich wirklich an meine Grenzen gestoßen, weil es einfach insgesamt so viel war. Aber im Nachhinein muss ich sagen, dass ich durch die latente Überforderung erstmals so meine Grenzen erfahren habe und die Klausur auch mit Bravour bestanden habe, weil ich mich da so reingekniet habe. Ich glaube, dass habe ich auch einfach mal gebraucht. Im Nachhinein kann ich sagen, dass ich ganz viel Wissen in dieser Zeit mitgenommen habe auf das ich auch jetzt noch aktiv zurückgreifen kann.“ (Interview 2, Expertin B)

Lehrbücher spielen in den Wirtschaftswissenschaften eine zentrale Rolle. Auf die Frage nach dem „favorite book“ antwortet eine Studierende:

„Bei mir war es weniger ein Buch über die gesamte Themenbreite der Sozialwissenschaft. Es war viel eher ein Lehrbuch aus der Volkswirtschaftslehre: Mankiw/Taylor (Grundzüge der Volkswirtschaftslehre). Das habe ich sehr ausführlich gelesen und da sind mir volkswirtschaftliche Zusammenhänge erst richtig deutlich geworden, die mir vorher gar nicht so klar waren. Ich hatte vorher nur ein halbes Jahr lang Wirtschaft als Unterrichtsfach in der Oberstufe und intuitiv hatte ich eine negative Meinung über die Volkswirtschaftslehre. Beim Lesen von Mankiw/Taylor sind mir volkswirtschaftliche Zusammenhänge erst richtig deutlich geworden. Das Zusammenspiel von Volkswirtschaft, Gesellschaft und Politik wurde mir anhand des Buches sehr deutlich.“ (Interview 2, Expertin A)

Lehrbücher, insbesondere wenn sie an der Schnittstelle von Fachbuch und Sachbuch angesiedelt sind, nutzen in der Präsentation des Wissens das genetische Prinzip (vgl. Grammes 2012), um Verständlichkeit zu erreichen. Ein klassisches Beispiel ist Wilhelm Röpkes' „Lehre von der Wirtschaft“ (1937). Mit seinem noch heute lebendig wirkenden Duktus kann dieses Lehrbuchs eine Fundgrube für einen genetischen Zugang sein<sup>21</sup>:

„Wenn der Nationalökonom den Mechanismus unseres Wirtschaftssystems auseinandersetzt, so verfällt er leicht in die Sprache von Generalstabsberichten, in denen die Kriegsbewegungen in einer harten, unpersönlichen Weise beschrieben werden und es der Phantasie der Menschen überlassen bleibt, sich die Summe menschlicher Entschlüsse, Taten und Leiden, die dahinter steht, lebendig vorzustellen. Wir machen es uns bequem und sprechen z.B. von der Kaufkraft des Geldes, obwohl wir genau wissen, dass das Geld sich nicht allein auf den Markt begibt, sondern von einzelnen Menschen mit ihren Erwägungen, Schwächen und Leidenschaften ausgegeben wird.“ (Röpke 1937, S. 227)

---

<sup>21</sup> Das mag am Kontext liegen: Röpke emigriert 1933 in die Türkei. An der Universität Istanbul war dem Nationalökonom (wie auch den anderen Wissenschaftsemigranten) vertraglich die Aufgabe abverlangt worden, für Studierende, oft aus ländlichen Regionen in Anatolien ohne akademische Vorbildung, eine elementare Einführung zu verfassen, noch dazu mit der sprachlichen Hürde der Übersetzung behaftet.

„Die Dinge zum *Sprechen* bringen“ lautet eine grundlegende Gestaltungsregel sozialwissenschaftlicher Fachdidaktik. Für fachdidaktisches Denken kommt es darauf an, die handelnden Menschen hinter den systemischen Strukturen sichtbar zu machen, beständig Makro- und Mikroperspektive zu wechseln. Wichtigstes Gestaltungskriterium für eine Lernumgebung wird das genetische Prinzip: "Alle methodische Kunst besteht darin, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind, Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben" – diese bekannte Formulierung von Heinrich Roth nennt mit Plänen und Verträgen wohl nicht zufällig typische Gegenstände ökonomischer und politischer Bildung. Die im Kontext der Universität Hamburg entstandenen und vermittelten fachdidaktischen Konzepte verstehen sich als „Kommunikative Fachdidaktik“ (Grammes 1998, 2017) oder als „Genetische Politikdidaktik (Petrik 2013 und neuere Auflagen).

„Hier erinnere ich mich noch sehr gut an die Textstelle, die den volkswirtschaftlichen Zusammenhang von externen Effekten beschreibt. Hierzu fällt mir direkt das Beispiel aus dem Buch ein. Das Beispiel beschreibt ein Unternehmen, welches Chemikalien in einen nahegelegenen Fluss leitet. Fischer aus dieser Region sind von diesen Chemikalien negativ betroffen. Ich fand dieses Beispiel so bildlich und so an meiner lebensweltlichen Umgebung orientiert und habe dadurch den Inhalt aus der Vorlesung verstanden.“ (Interview 2, Experte B)

Fazit für eine Entwicklungsperspektive und Verstetigung: Die Kooperation in diesem Themenfeld ist komplex und benötigt Zeit und Raum, die innerhalb eines einzigen Proseminars Einführung in die Fachdidaktik Sozialwissenschaften nicht ausreichend gegeben ist.

„Verknüpfung der Perspektiven eigentlich Aufgabe der FD (Fachdidaktik), aber das findet dort nicht statt“ (Qualitätszirkel 2016)

„Fachdidaktik ist auf Politikwissenschaft fokussiert, Soziologie und VWL fallen raus“ (Qualitätszirkel 2016)

„Mir würde nun auch intuitiv einfallen, einmal Fachdidaktik jeweils zu Politikwissenschaft, Soziologie und VWL, wenn man das irgendwie hinbekäme, um den Bedarf etwas stärker abzudecken.“ (Interview 2, Person B)

„Was mir teilweise noch gefehlt hätte wäre in der Fachdidaktik, auch eine Art Fachdidaktik für die Wirtschaft oder die Soziologie zu bekommen. Weil ich fühle mich in der Fachdidaktik quasi was die Politikwissenschaft betrifft und was so dort diverse Inhalte betrifft relativ sicher,



aber was so dir wirtschaftlichen Aspekte betrifft, da hätte ich noch einmal weiteren Schulungsbedarf. Oder auch den Wunsch mit noch intensiver mit DidaktikerInnen auseinanderzusetzen, die den Schwerpunkt Wirtschaft unterrichten.“ (Interview 3, Expertin 1)

Daher soll ab dem Sommersemester 2019 der fachdidaktische Einführungskurs mit 4 SWS versuchsweise in zwei Teilveranstaltungen mit jeweils 2 SWS aufgeteilt werden: eine Einführung in die Fachdidaktik Politik (mit Demokratiepädagogik/Soziologie) sowie eine neue Einführung in die Fachdidaktik Wirtschaft und Recht. Die Modulbeschreibungen sollen entsprechend angepasst werden. Das Curriculum für das Proseminar Fachdidaktik Wirtschaft (und Recht) muss neu entwickelt werden. Es soll sich gezielt auf die Schulstufen Primarstufe (hier auch mit Blick auf das in Hamburg ab 2020 einzuführende Grundschullehramt) und Sekundarstufe I beziehen, da der Bereich der Sekundarstufe II/Berufsschule durch die wirtschaftspädagogischen Module abgedeckt werden kann. Eine Zusammenarbeit, etwa mit der Hamburger Stiftung Wirtschaftsethik (Retzmann/Grammes 2014) oder der Deutschen Bundesbank/Filiale Hamburg, soll dabei unterstützen.

## Exkurs: Das Themenfeld Recht

Die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen der Kultusministerkonferenz für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK 2008 und revidierte Fassung 2017) erwähnen die Stichworte „Grund- und Menschenrechte“, „Rechtssystem der Bundesrepublik“ und „Verwaltung“. Daraus ergibt sich die Frage, ob mit der Rechtswissenschaft nicht eine vierte Säule das sozialwissenschaftliche Lehramtsstudium ergänzen müsste. Damit verknüpft ist die curriculare Entwicklungsaufgabe, das Themenfeld Recht als ein „geronnener Konsens über soziales Zusammenleben“ (Ralf Dahrendorf) als vierte Säule des sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudiums unter dem Dach der Leitfrage Demokratiepädagogik zu erschließen (vgl. Abbildung auf dem Titelblatt).

Das Verhältnis von Laien und Experten und damit verknüpft Fragen von Vermittlung sind im Feld des Rechts besonders relevant. In der universitären Lehre handelt es sich um einen disziplinären Wissensbestand, dessen Lehre einerseits dogmatisch, andererseits fallbezogen ist (Kasuistik). Eine Hochschulfachdidaktik der Rechtswissenschaft im Rahmen der Ausbildung von Fachjuristen entwickelt sich derzeit rasch, darunter mit Relevanz für schulischen Unterricht und Fachdidaktik mit einem Akzent auf Wissenschaftsdidaktik (Krüper/Pilniok 2016 am Beispiel des Themas Staatsorganisationsrecht/Verfassung) oder Fragen der Rechtsvisualisierung und der medialen Repräsentation sozialen Wissens.<sup>22</sup> Die Vereinigung Deutscher Rechtslehrender gibt seit 2010 ein Jahrbuch für Rechtsdidaktik heraus.

Die Rezeption und Verarbeitung des Römischen Rechts führte in Deutschland zu einer Vertiefung der Kluft zwischen Juristen und Laien. Im aufgeklärten Absolutismus versuchten „gemeinnützige Rechtslehren“ mit Titeln wie z.B. „Unterricht über die Gesetze für Einwohner des preußischen Staates“ (Suarez, Gossler 1793), den guten Untertan und Bürger zu bilden. Immer wieder ist deshalb diskutiert worden, ob es professionelle Juristen oder rechtlich vorgebildete Lehrer sein sollten, die den Rechtskundeunterricht erteilen. In jedem Fall ist das Recht, um wirksam sein zu können, neben der Sanktionsmacht auch auf ein Sinnverstehen beim Bürger

---

<sup>22</sup> Fragen der medialen Repräsentation sozialer Wissensbestände in sozialwissenschaftlichen Diskursen sind allgemein relevant, z.B. Darstellungen von Modellen sozialer Schichtung in der Soziologie oder die kopernikanischen Angebots-/Nachfragekurven in der Ökonomie.

angewiesen (Bewusstsein für Normen, Rechtsgefühl). Das enorme Bedürfnis nach Informationen zur Durchsetzung eigener Ansprüche belegt heutzutage eine Ratgeberliteratur mit Titeln wie „Grundwissen Recht“, Internetportale von Rechtsanwälten oder Medienformate mit hohen Einschaltquoten wie „Ratgeber Recht“ u.a.

Eine schulbezogene Rechtsdidaktik ist weiterhin nur rudimentär vorhanden, die wenigen Beiträge sind zudem sehr disparat (Überblick: Grammes/Leps 2014). Im Kontrast dazu wird „Recht“ in den meisten Lehrplänen und Konzeptionen politischer Bildung als Kategorie und Basiskonzept angeführt. Zentrale Begriffe sind z.B. Rechtsstaat, Werte und Normen, Grund- und Menschenrechte (vgl. Teilkapitel 6), Legitimation, Gerechtigkeit, Frieden. Soweit empirische Befunde vorliegen, liegt der inhaltliche Akzent in der Unterrichtspraxis insgesamt stärker auf Rechtsetzung (Legislative), mit Ausnahme der Verfassungsgerichtsbarkeit weniger auf der Rechtsprechung (Judikative) und zu unrecht fast gar nicht auf der „stillen Arbeit“ der Exekutive und der öffentlichen Verwaltung. Recht wird meistens als integrierter Bestandteil des Faches Politik unterrichtet. In den Sekundarstufen allgemeinbildender Schulen gibt es nur in wenigen Bundesländern ein eigenständiges Fach „Wirtschaft und Recht“. Eine Vernetzung mit der seit 2015 neu aufgelegten Weiterbildungsreihe von Lehrkräften für das Fach Recht durch die Behörde für Schule Hamburg ist möglich (vgl. zu Rechtsdidaktik und –methodik in Hamburg Winzer 2016).

#### 4. Demokratie - vermittelndes Konzept und roter Faden des Studiums

Demokratiepädagogik ist, u.a. von der KMK, als Querschnittsaufgabe in der ersten Phase der Lehrerbildung gesetzt und in allen Bildungsgesetzen der Länder verankert worden. Unter Beteiligung des Arbeitsbereichs Didaktik der Sozialwissenschaften (Mitglied in der Interessengemeinschaft Demokratiebildung) wurde von der Bertelsmann Stiftung gemeinsam mit dem Institut für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover ein Massive Open Online Course (MOOC) „Citizenship Education“ entwickelt. Der Probelauf ist 2018 gestartet.

„Eine demokratische Zivilgesellschaft ist kein gegebenes Gut. Sie ist darauf angewiesen, dass Bürgerinnen und Bürger Verantwortung für das Gemeinwohl übernehmen und sich an der Lösung gesellschaftlicher Probleme beteiligen. Das macht Demokratie zu einer Staatsform, die gelernt werden muss. Bei der Vermittlung von zivilgesellschaftlichen und demokratischen Handlungskompetenzen kommt Schule eine wichtige Bedeutung zu. Doch ihrer Schlüsselrolle wird sie bislang nur unzureichend gerecht, da sich Lehrkräfte in ihrer Arbeit zu sehr auf fachwissenschaftliche Inhalte fokussieren und Demokratiebildung untergeordnet behandeln.“

[www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/jungbewegt/praxishilfen/schule/mooc-citizenship-education/](http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/jungbewegt/praxishilfen/schule/mooc-citizenship-education/)

Ebenfalls aus dem Arbeitsbereichs Didaktik der Sozialwissenschaften ist als Lehrexport in die Allgemeine Erziehungswissenschaft mehrfach eine Praxisbezogene Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft am Beispiel von Demokratiepädagogik gestaltet worden, die sich an Lehramtsstudierende aller Fächer richtet:

WiSe 2017-18

#### **45-100 Praxisbezogene Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft am Beispiel: Demokratiepädagogik**

##### **Kommentare/ Inhalte:**

„Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ fragt Immanuel Kant in seinen pädagogischen Vorlesungen, die 1803 veröffentlicht wurden und einen Meilenstein in der Erfindung modernen erziehungstheoretischen Denkens darstellen.

Wie kann Erziehung demokratisch gestaltet werden – trotz der anthropologisch immer schon vorhandenen Asymmetrie der Generationen?

Wie sind pädagogische Beziehungen im Spannungsfeld von Freiheitsbedürfnissen Heranwachsender

und (gesellschaftlicher) Verantwortung professioneller PädagogInnen demokratisch zu gestalten? Wie kann die Zukunftssehnsucht und soziale Phantasie Heranwachsender pädagogisch unterstützt und gefördert werden - im engen Korsett staatlicher Bildungseinrichtungen und gesellschaftlicher Anforderungen?

Demokratiepädagogik beantwortet diese Fragen, indem sie diskursive Formen und Methoden aktiver Teilhabe in der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts-, und Herrschaftsform fördert.

In der praxisorientierten Einführung setzen wir uns theoretisch mit Grundfragen emanzipatorischer Erziehungspraxis auseinander.

Sie lernen Umsetzungsmöglichkeiten einer demokratiepädagogischen und an den Kinderrechten orientierten Praxis kennen, indem sie in Arbeitsgruppen Berufsfelder erkunden:

- im elementarpädagogischen Bereich (KiTa)
- im non-formalen Bildungsbereich (offene Kinder- und Jugendarbeit)
- im formalen Bildungsbereich (Schule, „demokratische Schulen“)
- im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (Jugendwohngruppen)

#### **Lernziel:**

- Was ist Demokratie? Was ist Demokratiepädagogik? Theoretische Grundlagen demokratiepädagogischer Professionalität

- Antinomien? Verständnis für strukturelle Herausforderungen pädagogischen Handelns

- das "Feld"! Kenntnisse über demokratiepädagogische Einrichtungen, Referenzprojekte in HH

- Wirklichkeiten erkunden. Erste Erfahrungen mit qualitativen Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft

#### **Vorgehen:**

- Lektürekurs
- Rollenspiele, Simulationen
- Exkursionen in Arbeitsgruppen (Interviews)
- Präsentationen

#### **Literatur:**

Einen schönen Überblick über demokratiepädagogische Perspektiven und Debatten finden Sie in der kürzlich erschienenen Festschrift: 10 Jahre Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik.

Zum Eingrooven in die PE:

[http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Aktivitaeten/10\\_jahre\\_veroeffentlichung/degede\\_Festschrift\\_10jahre.pdf](http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Aktivitaeten/10_jahre_veroeffentlichung/degede_Festschrift_10jahre.pdf)

#### **Zusätzliche Hinweise zu Prüfungen:**

Der besondere Charme der Praxisbezogenen Einführung besteht darin, dass sie bewertungsfrei ist. In diesem Seminar können Sie die Universität, akademische Arbeitsweisen, die pädagogische Landschaft Hamburgs ganz ohne Zwang und fehlerfreundlich kennenlernen.

Bei dem folgenden Versuch im Lehlabor kooperiert die Fachdidaktik Sozialwissenschaften mit einer theoretisch-philosophisch orientierten Grundlagendisziplin, der politischen Theorie und Ideengeschichte (vgl. Kapitel 3), orientiert an einem Kernkonzept, dem Begriff der „Demokratie“. Die Vermittlung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik besteht in der vollständigen Kooperation von zwei Lehrveranstaltungen und zwei Dozenten im Masterstudium. Der Versuch wurde im Vorlesungsverzeichnis wie folgt angekündigt:

### **Demokratiethorie und Demokratiepädagogik Interdisziplinäres MA-Seminar Politische Theorie/Fachdidaktik Weiterführung Fachdidaktik Sozialwissenschaften (WiSe 2014-15)**

Dipl.-Päd. Christian Welniak

(Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften/Fakultät Erziehungswissenschaft)

Dr. Alexander Weiß

(Politische Theorie/Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Demokratie ist ein politischer Grundbegriff unserer Zeit. Doch was ist Demokratie? In diesem Seminar sollen politiktheoretische und pädagogische Antworten auf diese Frage betrachtet und in ein produktives Verhältnis zueinander gesetzt werden. Das Seminar gibt auf der einen Seite einen Überblick über die Ideengeschichte und die zeitgenössischen Diskurse über Demokratie. Dabei geht es um exemplarische Darstellungen zentraler Positionen zu Themen wie Repräsentation, Partizipation, Gleichheit, Freiheit, Menschenrechte etc. Der historische Bogen reicht von Gründungstexten moderner Demokratiekonzeptionen (z. B. die Federalist Papers) über klassisch moderne Positionen (z. B. Mill, Schumpeter) bis zu neueren (Dahl, Habermas) und zeitgenössischen Beiträgen (Tully, Crouch, Mouffe). Auf der anderen Seite wird im Seminar erarbeitet, welche Anforderungen sich aus den wichtigsten demokratietheoretischen Positionen an Demokratiebildung formulieren lassen. Das Seminar bietet eine Einführung in die Demokratiepädagogik, wobei demokratiepädagogische Konzepte und Handlungsformen (Projektlernen, Schülermitbestimmung, Planspiele etc.) stets auf die Überzeugungskraft ihres impliziten Demokratiebegriffs hinterfragt werden.

### **Lernziele**

- Überblick über zentrale demokratietheoretische und demokratiepädagogische Positionen und Ansätze
- Fähigkeit, politiktheoretische und fachdidaktische Fragestellungen miteinander zu verknüpfen
- Kritikvermögen

Der hochschuldidaktische Anspruch des Seminars bestand darin, auf eine in internen Seminarevaluationen von Studierenden immer wieder formulierte Kritik konstruktiv zu antworten und den organisatorischen, aber vor allem den inhaltlichen Zusammenhang zwischen Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Sozialwissenschaften zu verbessern. Dies geschieht hier exemplarisch am Beispiel der Politikwissenschaft.

„... und ich habe das als sehr fruchtbar empfunden. Und es mir auch wesentlich leichter gefallen ist, indem wir uns zuerst mit der Demokratietheorie beschäftigt haben, dann nachher die Perspektive zu übernehmen und dann zu sagen jetzt gehe ich in die Pädagogik hinein. Mit der Theorie im Hintergrund, die wir gerade vorher besprochen haben.“ (Interview 3, Expertin 1)

Auf dieses studentische Interesse an Interdisziplinarität antwortete das Seminar auf allen drei Ebenen der Kooperation:

- organisatorisch: ein Hauptseminar (Master) Politische Theorie (2 SWS) und ein weiterführendes Seminar Fachdidaktik Sozialwissenschaften (3 SWS) werden zusammengelegt

- personell: Die vier Zeitstunden umfassenden Seminarsitzungen wurden grundsätzlich von beiden Dozenten gemeinsam gestaltet. So konnten wechselseitig Anregungen gegeben und interdisziplinäre Irritationen ausgetauscht werden. Die Studienleistungen wurden ebenfalls von beiden Dozenten bewertet und in den entsprechenden Modulleistungen anerkannt;

- inhaltlich: In allen Seminarsitzungen wurde der Zusammenhang zwischen Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Politikwissenschaft/Demokratiethorie herzustellen versucht.

Idee, Konzept und Grundbegriff der Demokratie stellen den gemeinsamen und verbindenden inhaltlichen Bezugspunkt dar. Im Seminar wurde versucht, einen Überblick über die Ideengeschichte und die zeitgenössischen Diskurse über Demokratie zu geben. Dabei ging es um exemplarische Darstellungen zentraler Positionen zu Schlüsselbegriffen und Konzepten wie Repräsentation, Partizipation, Gleichheit, Freiheit, Menschenrechte etc. Der ideengeschichtliche Bogen reichte von Gründungstexten moderner Demokratiekonzeptionen über klassisch moderne Positionen bis zu neueren und zeitgenössischen Beiträgen. Die Rolle dieser Konzepte in der Politikdidaktik und in der Demokratiepädagogik wurde dann jeweils produktiv aufgegriffen und weitergedacht.

Gleichzeitig wurde erarbeitet, welche Anforderungen sich aus bedeutsamen demokratiethoretischen Positionen an Demokratiebildung formulieren lassen. Gegenstand des Seminars waren entsprechend demokratiepädagogische Überlegungen, die sich an normativen Demokratiethorien (Edelstein, Kohlberg, Habermas) orientieren bzw. solche, die Demokratielernen eher institutionell orientiert betrachten (Giesecke). Demokratiethoretische Überlegungen spiegelten sich in zentralen methodischen Bauformen demokratiepädagogischen und politikdidaktischen Handelns, zum Beispiel der Projektpädagogik.

Der folgend tabellarisch dargestellte Verlaufsplan kann die im Seminar verwirklichte interdisziplinäre Zusammenarbeit thematisch verdeutlichen:

<b>Demokratiethoretische Grundlage</b>	<b>Demokratiepädagogische Reflexion/Konsequenz</b>
Gemeinwillen/Gesellschaftsvertrag Jean-Jacques Rousseau	„Negative Pädagogik“ Jean-Jacques Rousseau
Republikanismus / Neuer Republikanismus Federalist Papers / Philip Pettit	Die Krise in der Erziehung Hannah Arendt
Liberalismus / Neuer Liberalismus John Stuart Mill / John Rawls / Joshua Cohen	Kategoriale Konfliktanalyse Hermann Giesecke
Pragmatismus: Erfahrung und Problemlösung John Dewey / Richard Rorty	Selbstwirksamkeit und "Schul-Außenpolitik" Projekte
Ökonomischer Minimalismus / Neuer Minimalismus Joseph A. Schumpeter / Anthony Downs / Adam Przeworsky	Wirtschaftsethik Demokratiepädagogik und Ökonomische Bildung
Pluralismus / Demokratiemessung Robert A. Dahl / Manfred G. Schmidt	Die demokratische Schule Kriterien und Qualitätsstandards der Schulentwicklung
Modernisierungstheorien Samuel Huntington / Francis Fukuyama	Die demokratische Schule Kriterien und Qualitätsstandards der Schulentwicklung
Outside The West? Amartya Sen / John Keane / Benjamin Isakhan	Civic Education Outside The West? Internationale Formen demokratiepädagogischer Praxis
Deliberative Theorie Jürgen Habermas / Jon Elster	SchülerInnen-Partizipation und "Schul-Innenpolitik" Klassenrat, SV, Schülerkammer ...
Kosmopolitanismus Seyla Benhabib	Globalisierte Interdependenzen Planspiele
Radikale Demokratie Chantal Mouffe	Radikale Demokratie in der Schule? Antiautoritäre und antipädagogische Impulse
Postdemokratie Colin Crouch / Jaques Rancière	Demokratiepädagogik als Kritische Politische Bildung?
Demokratie und Kapitalismus Wolfgang Streeck	Kritik und Utopie Zukunftswerkstatt

Der gemeinsame Gang von Demokratiethorie und Demokratiepädagogik soll in den folgenden exemplarischen Skizzen der Seminardramaturgie verdeutlicht werden:

### **Gemeinwillen/Gesellschaftsvertrag und Negative Pädagogik**

Jean-Jacques Rousseau veröffentlichte sein Hauptwerk „Gesellschaftsvertrag“ und den klassischen Erziehungsroman „Emile oder über die Erziehung“ nahezu zeitgleich. Sein Beitrag zur Entwicklung demokratischer Vorstellungen ist in der



Politikwissenschaft ebenso umstritten, wie die erziehungswissenschaftliche Frage, ob Rousseau im „Emile“ ein demokratisches Verständnis von Erziehung vorlegt. So hat beispielsweise Martha Nussbaum die anti-liberalen Vorstellungen in Rousseaus „Zivilreligion“ kritisiert; Alice Miller deutet die im „Emile“ beschriebenen Erziehungspraxen als „manipulatorisch“. Für Politikwissenschaftler wie Benjamin Barber hingegen stellt Rousseaus „Gesellschaftsvertrag“ die Grundlage zur Entwicklung einer kommunitaristisch orientierten starken Demokratie dar, einer „strong democracy“; in der Erziehungswissenschaft wird Rousseaus Plädoyer für die Eigenständigkeit der Kindheitsphase zum Teil als ein Beginn modernen pädagogischen Denkens benannt. Rousseaus gesellschaftstheoretische und pädagogische Schriften zu Beginn des Seminars zu thematisieren, stellte entsprechend eine Steilvorlage für fortlaufende Fragen der Lerngruppe dar: Was ist eigentlich Demokratie? Kann Erziehung überhaupt demokratisch gestaltet werden?

### **Republikanismus/Neuer Republikanismus - „Die Krise in der Erziehung“**

Beginnt mit den „Federalist Papers“ das zeitgenössische demokratietheoretische Denken – zumindest in der westlichen Welt? (Weiß/Schubert 2016) Die Auseinandersetzung mit diesem Dokument verdeutlichte wesentliche Kennzeichen und Merkmale demokratischer Staatstheorie: Gewaltenteilung, Föderalismus etc. Aus demokratiepädagogischer Perspektive bemerkenswert ist, dass eine am Republikanismus orientierte politische Theoretikerin nicht umhin kommt, sich auch pädagogisch zu äußern. Hannah Arendts Kritik der progressive education, vor dem Hintergrund der Aufhebung der schulischen Rassentrennung in den USA (der Fall Little Rock) stellt eine paradigmatische Argumentation dar, um emanzipatorisches pädagogisches Denken reflexiv zu betrachten zu können. Im Seminar stand ihr als Tondokument verfügbarer Bremer Vortrag „Die Krise in der Erziehung“ (1958) stellvertretend dafür, dass Gesellschaft- und Demokratieentwicklung im Generationenzusammenhang nicht un-pädagogisch gedacht werden kann. Der lernende Mensch gestaltet die lernende Gesellschaft: Welche Bedeutung hat Erziehung im demokratischen Rechtsstaat? Welche Verantwortung hat die Erwachsenengeneration, Freiheit zu ermöglichen?

### **Liberalismus / Neuer Liberalismus und Kategoriale Konfliktanalyse**

Liberalen Demokratietheorien betonen die funktionale Notwendigkeit von Institutionen, um individuelle Freiheiten zu ermöglichen und auf Dauer zu stellen. Movers demokratisch-gesellschaftlicher Entwicklung sind Konflikte, wenn sie über wertegebundene Verfahren der Deliberation konstruktiv und gewaltfrei gelöst werden können. Die pädagogische Auseinandersetzung mit institutionalisierten Formen der Konfliktregelung in der Demokratie als Herrschaftsform ist vornehmliche Aufgabe der Politikdidaktik. Konfliktsoziologisches, liberales Nachdenken hat u.a. Hermann Giesecke an die Konfliktsoziologie von Ralf Dahrendorf<sup>23</sup> anknüpfend maßgeblich in die politische Bildung eingebracht und damit das Format der kategorialen Konfliktanalyse mitbegründet. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit liberalen demokratietheoretischen Vorstellungen (Lektüre/Diskussion) vertieften die Studierenden ihre bereits im BA-Studium erworbenen Kenntnisse über diese Bauform politischer Bildung: Wie ist die Freiheit des Individuums in der Demokratie als Herrschaftsform durch Verfahren, Regeln und Institutionen zu gewährleisten? Wie kann politische Bildung dazu beitragen, die Logik und „Legitimität durch Verfahren“ (Niklas Luhmann) zu plausibilisieren?

### **Pragmatismus: Erfahrung und Problemlösung / Selbstwirksamkeit und „Schul-Außenpolitik“**

Das spannungsreiche Verhältnis zwischen politischer Aktion und Demokratielernen wird politikdidaktisch und demokratiepädagogisch kontinuierlich thematisiert (vgl. dazu schon den von Hermann Giesecke herausgegebenen Sammelband: Politische Aktion und politisches Lernen, 1973). Es löste, nach den Debatten um den „Beutelsbacher Konsens“, die wohl bedeutsamste Kontroverse um Methoden, Ziele und normative Grundlagen politischer Bildung in den letzten Jahren aus – die disziplinpolitische Auseinandersetzung einer etablierten Politikdidaktik mit einer sich neu formierenden Demokratiepädagogik.

Im Seminar setzten sich die Studierenden mit demokratiepädagogischen Projektbeispielen kriterienorientiert auseinander, wobei insbesondere auf die Projektdatenbank des Förderprogramms „Demokratisch handeln“ zurückgegriffen

---

<sup>23</sup> Ralf Dahrendorf lehrte von 1958-1960 an der Akademie für Gemeinwirtschaft in Hamburg.

werden konnte. Als Heuristik dienten die im Magdeburger Manifest von 2005 formulierten Qualitätsstandards demokratiepädagogischer Praxis:

„Politisch und pädagogisch beruht der demokratische Weg auf dem entschiedenen, und gemeinsam geteilten Willen, alle Betroffenen einzubeziehen (*Inklusion* und *Partizipation*), eine abwägende, gerechtigkeitsorientierte Entscheidungspraxis zu ermöglichen (*Deliberation*), Mittel zweckdienlich und sparsam einzusetzen (*Effizienz*), Öffentlichkeit herzustellen (*Transparenz*) und eine kritische Prüfung und Revision von Handeln und Institutionen mit Maßstäben von Recht und Moral zu sichern (*Legitimität*).“

(<http://degede.de/2938.0.html>)

Die thematisierten Projekte greifen aktiv in die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform ein; beispielsweise indem die Abschiebung von geflüchteten Menschen entgegen national geltenden Aufenthaltsg und AsylG zu verhindern versucht wird. Diese Beispiele eingreifender „systemkritischer“ demokratiepädagogischer Praxis verursachte in den Seminarsitzungen zum Teil heftige Debatten innerhalb der Lerngruppe (vgl. Illusion der Homogenität, politikdidaktischer Zettelkasten, Kapitel 2). Sie haben auch dazu geführt, dass von Teilen der Studierenden dem Seminar eine einseitige politische Orientierung vorgeworfen wurde – Demokratiepädagogik widerspreche dem Beutelsbacher Konsens! Diese Kritik war hilfreich, um die unterschiedlichen pragmatischen demokratiethoretischen Vorstellungen von Dewey und Rorty herauszuarbeiten: Wie normativ soll und darf Demokratietheorie und -pädagogik sein? Darf/Soll die Institution Schule dazu beitragen, dass Schüler und Schülerinnen politisch – und wenn wie - handeln? Der doppelte Ort der Gesellschaftstheorie in der Fachdidaktik als normativer Begründungszusammenhang und unterrichtlicher Verwendungszusammenhang konnte analytisch differenziert und für die individuelle Lehrerrolle geklärt werden.

### **Pluralismus/Demokratiemessung / Die demokratische Schule**

Im Seminar wurde kritisch diskutiert, ob die von Dahl entwickelten Kriterien der Demokratie-Messung sich nicht einseitig an westlichen Ansprüchen orientieren (vgl. Weiß/Schubert 2016). Deutlich wurde, dass politikwissenschaftliche Kriterien der Demokratiemessung in spannungsvollem Maße mit jenen übereinstimmen, die Demokratiepädagogik zur Evaluierung partizipativer Qualität in Bildungseinrichtungen

anlegt (vgl. insbesondere die Qualitätskriterien des Preises „DemokratieErleben. Preis für demokratische Schulentwicklung: [www.demokratieerleben.de/derpreis/](http://www.demokratieerleben.de/derpreis/)). Daraus ergaben sich die Fragen: Ist Demokratie messbar? Wie kann demokratische Qualität in Gesellschaft gemessen werden? Wie kann demokratische Qualität in pädagogischen Einrichtungen gemessen werden?

### **Deliberative Theorie / SchülerInnen-Partizipation und „Schul-Innenpolitik“**

Deliberation ist, wie oben skizziert, ein zentrales Qualitätskriterium demokratiepädagogischer Professionalität. In der Ausbildung zukünftiger SoWi-Lehrender sowie in der demokratiepädagogischen Praxis stellt sich jedoch immer wieder die Frage, was mit diesem schillernden Begriff gemeint ist. Es war deshalb klärend, dass wir uns im Seminar demokratiethoretisch mit einem normativen (Habermas) und einem deskriptiven (Elster) Verständnis von Deliberation auseinandergesetzt haben.

Der Klassenrat als demokratiepädagogische Bauform zur Verwirklichung von Deliberation ist inzwischen auch in der deutschen Schul- und Unterrichtskultur etabliert. Die demokratiethoretische Auseinandersetzung mit dieser Bauform konnte dazu beigetragen, die kritische Analyse von Praxisbeispielen zu fördern. Beispiel war ein Erklärvideo<sup>24</sup> aus dem Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Damit wurde auch der Bezug zu empirischer Forschung hergestellt und Impulse für die weitere Arbeit in Modulen wie der Projektwerkstatt in der Erziehungswissenschaft und in Master-Abschlussarbeiten gegeben.

### **Kosmopolitanismus und globalisierte Interdependenzen**

Seyla Benhabib legt eine kosmopolitische Diskursethik vor, die „The Rights of Others“ (engl. 2004, dt. 2008) fokussiert. Damit erweitert sie den demokratiepädagogischen Relevanzrahmen und seine „horizontale“ Ebene von Demokratie als Lebens-, Gesellschaft-, und Herrschaftsform um die „vertikale“ und globale menschenrechtliche Perspektive. Am Beispiel ihrer demokratiethoretischen Auseinandersetzung mit dem Kopftuch-Verbot in Frankreich wurden im Seminar

---

24 Abrufbar unter [www.youtube.com/watch?v=t\\_\\_bWYyEfKQ](http://www.youtube.com/watch?v=t__bWYyEfKQ)

Spannungen und Diskrepanzen zwischen nationalstaatlicher Gesetzgebung und universalen Menschenrechten herausgearbeitet – eine zentrale Herausforderung demokratiepädagogischen Denkens (vgl. Teilkapitel 6).

Um kosmopolitische, globale Herausforderungen im Unterricht handlungsorientiert erfahren und reflektieren zu können, wurde die Makromethode Planspiel im Seminar modellhaft erprobt. Hierzu kooperierte das Seminar mit der Menschenrechtsorganisation „peace brigades international“, die mit „Civil Powker“ ein Planspiel vorlegt, das angesichts internationaler Konflikte gewaltfreie Interventionen der Zivilgesellschaft initiiert ([www.civilpowker.de](http://www.civilpowker.de)). Normativer Bezugsrahmen ist das Unesco-Programm „Education for Global Citizenship/Global Goals“. Im Fokus standen die Fragen: Wie universal sind die Menschenrechte? (Weiß 2015b, vgl. unten „Reisen bildet“, Kapitel 6) Wie können kosmopolitische Fragen der Demokratieentwicklung im Unterricht behandelt werden?

## 5. Gesellschaftlich-politisches Praktikum - den pädagogischen Erfahrungszirkel durchbrechen

„Ich bin mit Menschen ins Gespräch gekommen, die ich sonst wahrscheinlich nie getroffen hätte ...“ (Praktikumsbericht MX 2016)

Demokratiepädagogisch wird Demokratie auf den Ebenen von Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform unterschieden. Der folgende Versuch im Lehlabor setzt an der Vermittlung dieser Ebenen über ein Konzept von Mikropolitik an.

Die Hochschulforschung zur politischen Sozialisation, zu Gesellschaftsbildern und Demokratieverständnis von Studierenden zeichnet eine unpolitische oder entpolitisierte Studierendengeneration. Darunter seien durchaus auch konservativere Einstellungen, ohne dass bereits von einem grundsätzlichen Wertewandel der Studierendengenerationen gesprochen werden könne. Studierende seien „gleichgültig und konsumfixiert“, privatistisch und utilitaristisch orientiert; „Bologna“ als rechtfertigendes Argument sei nicht mehr als eine „faule „Ausrede“ (vgl. den regelmäßig durchgeführten Studierendensurvey der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz, zuletzt 2016, Bargel u.a. 2014).<sup>25</sup>

„Das Ausweichen vieler Studierender in die ‚Meinungslosigkeit‘ (sich nicht festzulegen) geht vor allem zu Lasten der linken Präsenz unter den Studierenden. Das führt dazu, dass sich das Kräfteverhältnis zwischen den Antipoden auf rechts und links gewandelt hat: Während die rechte Seite in ihrer Stärke nahezu unverändert blieb, ist die linke Seite deutlich geschwächt worden, was wiederum eine relative Stärkung des ‚rechten Flügels‘ bedeutet. (S. 423) Deutlich zugenommen hat der Anteil der labilen und uneindeutigen Demokraten: sie lehnen zwar die

---

<sup>25</sup> Eine punktuelle Beobachtung dazu aus einem der letzten Semester: Innerhalb einer studentischen Aktionswoche in der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg entwickelte Kritiken und Proteststrategien gipfeln in dem mehr oder weniger spaßig gemeinten Vorschlag, Unterschriftenlisten in Seminaren verschwinden zu lassen – es fehlt ein strategisches Konzept, wie aus der „subversiven Aktion“ strukturelle Reform hervorgehen könnte, etwa ein Antrag auf Abschaffung und Verbot von Teilnehmerlisten in den zuständigen Gremien – aber welche wären das eigentlich? Und darf man das? Gleichzeitig verzichten viele Dozenten bereits wieder auf entsprechende Listen, weil deren kontraproduktive Effekte offensichtlich wurden: eine insgesamt erhöhte (!) Fehlquote, weil zugestandene Abwesenheits-Kontingente – zwei Sitzungen im Semester – unter dem Diktat von Workloads nun von allen voll ausgeschöpft werden (vgl. zu solchen nicht-intendierten Handlungsfolgen einer „Evaluitis“ im Hochschulsystem Frey 2008; satirisch bereits die Wissenschaftsbetriebslehre von Otto Wunderlich: Entfesselte Wissenschaft. Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993). Inzwischen ist durch die „Abschaffung der Anwesenheitspflicht“ in Lehrveranstaltungen und die unklare Kommunikation dieser Entscheidung wieder eine neue Situation entstanden.

demokratischen Prinzipien grundsätzlich nicht ab, aber ihre Zustimmung ist eher zögerlich oder sie weichen öfters in ein ‚teils-teils‘ aus. (S. 435)<sup>26</sup>

Solche essayistischen Charakteristiken der Studierendengenerationen eignen sich, um in der Lehramtsausbildung eine Selbstreflexion zu solchen Bildern zu initiieren:

"Ich kann nicht mehr sagen, wann ich merkte, dass Politik von langweiligen Menschen mit langweiligen Leben gemacht wird – und dass ich keiner von ihnen sein will und mir mein eigenes langweiliges Leben reicht. Ich stand in Berlin im Bundestag, in Straßburg im Europaparlament, in München im Landtag und habe sie reden hören, sie das tun sehen, was sie den Politikbetrieb nennen. Es ist wirklich ein Betrieb. Ich lese die Zeitungen und Magazine und schaue die Tagesschau und jede Landtagswahl, und denke: Na, wie geht's dem Betrieb denn so? Der hat dem wieder eine ausgewischt. Oh, ein neuer. Was sie da genau alles machen, kriege ich auch mit. Ich vergesse es nur schnell wieder, so schnell."

(Adrian Renner, 23, Student, über Politik)<sup>27</sup>

Nur wenige Lehramtsstudierende engagieren sich zum Beispiel als Mitglied in der Jugendorganisation einer politischen Partei oder in Hochschulgruppen der Universität.<sup>28</sup>

**Interviewer:** Spielen da in Ihrem bisherigen Bachelorstudium Hochschulgruppen oder -vereinigungen eine Rolle?

„Für mich überhaupt nicht.“ (Interview 2, Expertin A)

„Für mich auch nicht.“ (Interview 2, Expertin B)

In den Experteninterviews gibt es aber auch gegenläufige Berichte, die sich u.a. auf das Bildungsstreik-Semester beziehen:

„... Ich habe auch mit dem Teilstudiengang Biologie angefangen und es ein Semester lang studiert. Ich war ebenfalls enttäuscht oder beziehungsweise ich hatte andere Erwartungen daran. Ich war mit einer anderen Euphorie aus dem Abitur in den Studiengang gegangen und habe dann gemerkt, dass das Studium überhaupt nicht so ist, wie ich es mir vorgestellt hatte. Und habe mich dann entschlossen, weil für mich im ersten Studiensemester auch eine starke Politisierungsphase eingesetzt hat, dass ich das nun auch als Unterrichtsfach machen

<sup>26</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ramm, Michael/Multrus, Frank/Bargel, Tino/Schmidt, Monika): Studiensituation und studentische Orientierungen 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Wintersemester 2012-13, Zusammenfassung.

<sup>27</sup> Magazin DER SPIEGEL: Momentaufnahme einer Generation. "Ich will müde, schmutzig, durstig sein". Ausgabe Der Spiegel 2009, Nr. 25 vom 15.6.2009, S. 55.

<sup>28</sup> Es gibt aber auch gegenläufige Tendenzen. In einer Initiative wie Teach First engagieren sich Studierende, darunter auch Lehramtsstudierende, ehrenamtlich und für einen längeren Zeitraum für benachteiligte Kinder und Jugendliche, die sie in der Schule begleiten und unterstützen. Sie erhalten vor dem Schuleinsatz ein intensives Qualifizierungsprogramm und werden während ihrer Arbeit an den Schulen kontinuierlich im Rahmen von Leadership-Trainings und Fachseminaren weiterqualifiziert und von Mentor\*innen und Trainer\*innen während ihrer Arbeit begleitet. - Seit der Flüchtlingskrise haben viele Studierende im Lehramt Sozialwissenschaften parallel zum Studium Lehraufträge an Schulen, oft im Bereich von Deutsch als Fremdsprache und kultureller Orientierung.

möchte. Und das hatte auch ganz viel mit dem Bildungsstreik-Semester und so weiter zu tun, was in dem Zeitraum hier an der Uni lief. Genau und dann habe ich mich entschlossen, dass ich das auch über die theoretische Basis noch einmal stärker betrachten möchte.“ (Interview 3, Expertin 1)

„Und ich war auch sehr gespannt, dadurch dass ich in meiner Schule fast gar keinen Politik- oder Wirtschafts-Unterricht hatte. Der ist ganz stark gekürzt worden, was auch mit verschiedenen Krankheiten von den zuständigen Lehrkräften zu tun hatte und es wurde kein Ersatz gefunden. Das heißt mir fehlte da auch total viel. Und ich war dementsprechend noch einmal viel gespannter und erwartungsvoller, was mich hier erwarten würde. Quasi bin ich über die Handlungsebene herangeführt worden und dann im Studium mit der Theorieebene enger vertraut geworden.“ (Interview 3, Expertin 2)

Die Forderung nach „mehr Praxisbezug“ wird im Kontext der Lehrerausbildung fast immer auf *schulische* Praxis bezogen. Dazu könnte gefragt werden, inwiefern hier wirklich ein Mangel vorliegen sollte, verfügt doch jeder Studierende bereits über eine 12 oder 13jährige schulische Erfahrung. Zwar handelt es sich um eine Art „teilnehmende Beobachtung“ aus der Schülerrolle heraus, aber es sind immerhin mehr als 10 000 Unterrichtsstunden in 12 Jahren „Berufs“erfahrung, wenn man die Schülerrolle als Beruf oder als Job betrachtet! Diese Orientierung könnte auch als Verengung des Blickfelds auf den äußeren Ablauf des Unterrichts kritisiert werden, die eine Blockierung gegenüber neuer Erfahrung und einen geschlossenen Zirkel der aus der Schule in die Hochschule und zurück in die Schule bestärkt (vgl. dazu auch Petrik 2014).<sup>29</sup>

In dem Versuch „Gesellschaftlich-politisches Praktikum“ wurde deshalb an Reformversuche angeknüpft, eine Erweiterung der Perspektive auf „Praxis“ zu initiieren, indem die Forderung nach „mehr Praxis“ auf die fachwissenschaftlichen Gegenstände selbst gerichtet wird: auf Parteien, Parlamente, Verwaltung oder Unternehmen. Studierende einer „Generation Praktikum“ (Matthias Stolz 2005) bringen vielfach Erfahrungen in solchen Organisationen und Institutionen mit, diese schließen aber aufgrund des Alters der Studierenden selten die Perspektive von

---

<sup>29</sup> Im alten Staatsexamens-Studiengang an der Universität Hamburg war ein Sozialpraktikum für Lehramtsstudierende im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile verpflichtend. Seine Einrichtung stammte aus der Tradition der Pädagogischen Hochschulen und soll die Blickverengung auf Schule und Unterricht aufbrechen. Anstelle des Sozialpraktikums konnte man alternativ ein Industriepraktikum wählen, eine Möglichkeit, von der vor allem Studierende im Lehramt Berufsschule Gebrauch machten, indem sie sich Zeiten einer Berufstätigkeit anerkennen ließen. Die Praktikumsbescheinigung konnte dann im Anfertigen eines Berichts bestehen. Das Sozialpraktikum wurde im Zuge der Umstellung von Staatsexamens- auf modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge mit dem Praxissemester „geopfert“; oder vielleicht auch einfach vergessen, ebenso wie das zugehörige Praktikumsbüro.



Führungspositionen ein. Bezogen auf das politische System bleibt es die Außenperspektive des urteilenden Wahlbürgers oder die eines Kunden öffentlicher Dienstleistungen. Selten sind es Erfahrungen aus der Innenperspektive sogenannter Schaltzentralen der Macht, die den „Blick hinter die Kulissen“ (Praktikumsbericht MX 2016) ermöglichen. Auch im Politikunterricht der Schulen ist eine handlungsorientierte Institutionenkunde, die Institutionen at work darstellt, eher selten anzutreffen. Durch Mitarbeit bei „Jugend im Parlament“ können bereits während der Schulzeit Einblicke in die politische Arbeit erworben werden (vgl. Praktikumsbericht MX 2016; vgl. aus der Perspektive einer Wissenschaftsdidaktik des Staatsorganisationsrechts Krüper/Pilniok 2016: 17. Vorlesung: Innenansichten aus dem Bundestag). Viele Studierende im Lehramt Sozialwissenschaften verfügen über Erfahrungen mit zivilgesellschaftlichem Engagement, wie es demokratiepädagogisch als Lernen durch Engagement (LdE) aufgegriffen wird.

In der politischen Soziologie und in der Organisationssoziologie wird eine Innenansicht von Institutionen als Mikropolitik bezeichnet. Dieses Konzept wurde u.a. am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre/Personalwirtschaft der Universität Hamburg (Willi Küpper) entwickelt. Mikropolitik provoziert im Kontrast zur in der Schule eingenommenen institutionenkundlichen Außenperspektive den Wechsel in eine genetische Innenperspektive der Organisation. Der Ansatz ermöglicht die kritische und fachdidaktisch produktive Frage- und Problemstellung, inwieweit demokratische Ordnungen als lernende Systeme – the „intelligence of democracy“ (Charles Lindblom, 1965) - gelesen werden können:

"In Organisationen tobt das Leben. Weit von jenen anämischen Gebilden entfernt, ... sind sie in Wirklichkeit Arenen heftiger Kämpfe, heimlicher Mausechelen und gefährlicher Spiele mit wechselnden Spielern, Strategien, Regeln und Fronten. Der Leim, der sie zusammenhält, besteht aus partiellen Interessenkonvergenzen, Bündnissen und Koalitionen, aus side payments und Beiseitegeschafftem, aus Kollaboration und auch aus Résistance (passivem Widerstand), vor allem aber: aus machtvoll ausgeübtem Druck und struktureller Gewalt ... Die Machiavelli der Organisation sind umringt von Bremsern und Treibern, change agents (Wendehälsen) und Agenten des ewig Gestrigen, Märtyrern und Parasiten, grauen Eminenzen, leidenschaftlichen Spielern und gewieften Taktikern: Mikropolitiker allesamt. Sie zahlen Preise und stellen Weichen, errichten Blockaden oder springen auf Züge, geraten aufs Abstellgleis oder fallen die Treppe hinauf, gehen in Deckung oder seilen sich ab, verteilen Schwarze Peter und holen Verstärkung, suchen Rückendeckung und Absicherung, setzen Brückenköpfe und lassen Bomben platzen, schaffen vollendete Tatsachen oder suchen das Gespräch. Daß es ihnen

um die Sache nicht ginge, läßt sich nicht behaupten; aber immer läuft mit: der Kampf um Positionen und Besitzstände, Ressourcen und Karrieren, Einfluß und Macht.“ (Küpfer/Ortmann 1992, S. 7ff.; vgl. Kurz 2012)

Der Lehramtsstudiengang zeichnet sich durch eine Polyvalenz aus. Lehramtsstudierende im Fach Sozialwissenschaften mit ausgezeichneten Examina hatten immer schon Berufschancen auch außerhalb des Schuldienstes und konkurrieren bei entsprechender Motivation und Interesse durchaus erfolgreich mit Absolventen von nicht lehramtsbezogenen Studiengängen. Dies gilt insbesondere, wenn die Ausbildung mit dem Zweiten Staatsexamen vervollständigt wurde, da das Referendariat Arbeitgebern Kompetenzen in Planung, Management von komplexen Situationen unter den Bedingungen von Stress signalisiert. Studierende reflektieren dies in ihren Praktikumsberichten:

„Für mich war es eine Herausforderung das Büroleben anzunehmen. Es ist etwas ganz anderes als der Uni-Alltag oder das Schulleben. Mir kam es sehr entgegen, dass man versucht hat mich hinsichtlich meiner spezifischen Fähigkeiten als Lehramtsstudentin einzusetzen. So durfte ich häufig Schülergruppen betreuen oder kommunikative Aufgaben erfüllen. Es wäre ein Albtraum für mich gewesen stundenlang in Gesetzesbüchern die passenden Paragraphen zu suchen, wie es mein Mitpraktikant (Jura-Student) machen durfte. Auch traute man mir von Anfang an zu, selbständig Texte zu entwerfen. Durch dieses Vertrauen fühlte ich mich von Beginn an akzeptiert. Bei den zahlreichen Rechercheaufträgen war es sehr hilfreich zu wissen, wie man recherchiert und seriöse Quellen findet. Sicherlich ein Verdienst des Studiums ... Für mich lässt sich festhalten, dass ein reiner Bürojob nicht meinen Fähigkeiten und Neigungen entspricht. Ich fühle mich sichtlich wohler, wenn ich mit anderen Menschen kommunizieren kann; etwas erklären oder organisieren kann. Kommunikationsfähigkeit war während des gesamten Praktikums gefordert. Auch wurde von mir viel Eigenverantwortung verlangt. Dazu gehört eine gute Selbstorganisation und vor allen Dingen Zeitmanagement, damit die Dinge rechtzeitig bearbeitet werden.“ (Praktikumsbericht MX 2016)

„Die anfängliche Überwältigung durch die thematische Vielfalt und auch Fremdheit wich recht schnell einer professionellen Arbeitshaltung. Da ich mich zuvor weder mit Flugkarten, Landeentgelten an Flughäfen in Europa, der Luftverschmutzung und damit einhergehenden Gesundheitsrisiken für Menschen durch Stickstoffoxide beschäftigt hatte, und auch ansonsten die Wirtschaftspolitik weder zu meinen Themenschwerpunkten des Studiums noch meiner täglichen Medienlektüre zählte, musste ich mich in die Thematiken zunächst einarbeiten. Bei der Fülle der verfügbaren Informationen, hat die Fähigkeit des Querlesens, die man während des Studiums der Sozialwissenschaften in gewisser Weise notwendigerweise verinnerlichen muss, sehr geholfen, um beispielsweise mehrere 100 Seiten starke Studien inhaltlich zu überfliegen, um mögliche relevante Details herauszufiltern.“ (Praktikumsbericht NK 2016)

Praxiserfahrungen in den Bereichen Produktion, Dienstleistung und Verwaltung sind für angehende Lehrerinnen und Lehrer in der Regel nicht systematisch vorgesehen: Nach Schulausbildung und Hochschulstudium kehren sie als Lehrende an die Schule zurück. In sozialwissenschaftlichen Schulfächern sollen sie aber gerade über diese Orte gesellschaftlicher Praxis unterrichten. Der Pädagoge und Politikdidaktiker Hermann Giesecke hatte entsprechend bereits in den 1980er Jahren, einer Dekade extrem hoher Lehrerarbeitslosigkeit, vorgeschlagen, Lehramtsbewerbern mit außerschulischen Berufserfahrungen einen Bonus bei Einstellungen im öffentlichen Dienst zu geben.<sup>30</sup>

Das Konzept der Lehrveranstaltung „Ökonomisch-politisches-Praktikum“ soll es Lehramtsstudierenden im Fach Sozialwissenschaften ermöglichen, an einem von der Universität begleiteten, außerschulischen hochqualifizierten Praktikum in „Schaltzentralen“ von Politik und Wirtschaft teilzunehmen. Dies soll ihnen die Gelegenheit geben, Erfahrungen zu sammeln, die für den späteren Lehrerberuf in einem sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfach eine wichtige Grundlage bilden können. Durch ein Berufspraktikum zum Erwerb oder zur Vertiefung außerschulischer beruflicher Erfahrungen in einem für sozialwissenschaftliche Schulfächer relevanten Bereich sollen Lehramtsstudierende ihr im Studium erworbenes theoretisches Wissen über Strukturen und Entwicklungen von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft durch einen Einblick in die gesellschaftliche Praxis ergänzen. Ziel ist die authentischere Vermittlung sozialwissenschaftlicher Lehrinhalte in der Schule.

Organisatorisch ersetzt das drei- bis vierwöchige Praktikum ein Vertiefungsmodul im Master-Teilstudiengang Sozialwissenschaften. Es wird von einem Kolloquium begleitet, das gemeinsam von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern bzw. Lehrern sozialwissenschaftlicher Schulfächer geleitet werden soll, und mit einem Praktikumsbericht abgeschlossen.

---

<sup>30</sup> Der umgekehrte Weg ist schwieriger: In Phasen hoher Lehrerarbeitslosigkeit in den 1980er Jahren ist arbeitsmarktpolitisch versucht worden, wenig erfolgreiche Lehrer und Lehrerinnen, die meist selbst, und nicht nur ihre Schülerinnen und Schüler, sehr unter ihrem Beruf leiden, Ausstiege in die Wirtschaft zu ermöglichen. Solche Umschulungsprogramme zeigten allerdings keine nennenswerten Erfolge.

Mögliche Institutionen und Organisationen für das Praktikum können sein: Parlamente, Parteien, Ministerien, Verwaltung, Verbände, NGOs oder Unternehmen. Das Praktikum kann auf lokaler, nationaler, europäischer oder internationaler Ebene durchgeführt werden.<sup>31</sup>

Die möglichen Fragestellungen richten sich auf die informelle (politische) Willensbildung und Entscheidungsfindung sowie darin enthaltene Gestaltungsspielräume für Reformprozesse. Stichworte für sozialwissenschaftliche Themenbezüge sind: Organisationssoziologie, Mikropolitik, politische Kulturforschung, politische Sozialisation und politische Psychologie. Mögliche sozialwissenschaftliche Methoden, die im Praktikumsbericht eingesetzt werden, können sein Autobiografieforschung oder Experteninterviews (vgl. als Beispiel einer studentischen Masterarbeit Gotthardt 2009, mit weiteren Literaturverweisen; für Hamburg Grolle/Bake 1995).

#### **Anschreiben an Parlamentarier**

Sehr geehrte Frau / Herr Abgeordnete(r) ...

kürzlich ist die Universität Hamburg für ihr innovatives Konzept einer verbesserten Lehrerausbildung als eine von drei Hochschulen bundesweit ausgezeichnet worden. Bei der Universität Hamburg überzeugte die Jury insbesondere die sehr konkrete und elaborierte Planung von sechs Pilotprojekten, in denen Fachwissenschaft und Fachdidaktik in gemeinsamen Lehrveranstaltungen enger zusammengeführt werden sollen. Die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sind mit einem eigenen Projekt eines *ökonomisch-politischen Praktikums zum Erwerb und zur Vertiefung außerschulischer beruflicher Erfahrungen* hieran maßgeblich beteiligt.

In diesem Zusammenhang bitten wir Sie als Hamburger Abgeordneten im neugewählten Deutschen Bundestag um Mithilfe: Wir möchten im Rahmen dieses Pilotprojektes den künftigen Lehrerinnen und Lehrern ein von mir betreutes und fachlich begleitetes vierwöchiges Praktikum in einem außerschulischen Bereich ermöglichen. Ein Praktikum im Deutschen Bundestag wäre ein idealer Ort, um Studierende in die Vielfalt ökonomischer und politischer Problemlagen und Fragestellungen der deutschen Gegenwartsgesellschaft einzuführen. Ich bitte Sie daher zu prüfen, ob ein solches Praktikum in Ihrem Abgeordnetenbüro möglich wäre. Die Terminplanung ist für den nächsten Sommer, ggf. bereits ab März, vorgesehen. Hierbei müssen individuelle Absprachen getroffen werden, weil

<sup>31</sup> Ist es Zufall, dass zwei gesellschaftlich-politische Praktika bei Personen absolviert wurden, die zuvor Lehrer gewesen waren? „Der Bewerbungsverlauf ist in meinem Fall eher unkonventionell gewesen. Durch das integrierte Schulpraktikum (ISP) im Verlaufe des Bachelor-Studiums habe ich den Abgeordneten A.T. kennen gelernt, der während des Praktikums mein Mentor im Unterrichtsfach PGW war. Da wir uns sehr gut verstanden haben und ich die Möglichkeit des politisch-ökonomischen Praktikums in Betracht gezogen hatte, fragte ich ihn, ob er mir bei Bedarf bei der Findung eines Praktikumsplatzes behilflich sein und mir Kontakte vermitteln könnte, woraufhin der Abgeordnete mir direkt einen Praktikumsplatz bei ihm in der Fraktion anbot.“ (Praktikumsbericht NK 2016) - Die Ausbildung für ein Lehramt bildet darunter nur einen Sonderfall innerhalb der möglichen Berufsorientierungen.

die Studierenden die Veranstaltungen in Ihrem Studiengang weiter besuchen und das Praktikum nicht studienzeitverlängernd wirken darf.

Über eine positive Antwort würde ich mich sehr freuen. Vielleicht haben Sie sogar eine weiterführende Idee zur Ausgestaltung dieses Praktikums. Dieses Schreiben geht im gleichen Wortlaut an alle neugewählten Hamburger Abgeordneten.

Mit freundlichen Grüßen  
Prof. Dr. Rolf von Lüde

PS: Auf der Rückseite finden Sie das ausformulierte Projektziel

**Projektziel:** Die fachwissenschaftliche Ausbildung im Lehramts-Teilstudiengang Sozialwissenschaften umfasst ein breites Spektrum wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Theorien und Methoden, um die Studierenden in die Lage zu versetzen, Strukturen und Entwicklungen von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik selbständig reflektieren und deuten zu können. Im Unterschied zu den Studierenden, die ein anderes berufliches Ziel als das Lehramt anstreben, bleiben für Lehramtsstudierende außerschulische berufliche Handlungsfelder in Produktion, Dienstleistung und Verwaltung im Regelfall ein theoretische Konstrukt, das sie als beruflich Handelnde nicht kennenlernen, da sie nach der eigenen schulischen Ausbildung und einem universitären Studium wieder als Lehrende an die Schule zurückkehren. In sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sollen sie aber gerade über diese Orte gesellschaftlicher Praxis unterrichten, die ihnen aus eigener Erfahrung verschlossen sind. Ein von der Universität begleitetes Praktikum zum Erwerb und zur Vertiefung außerschulischer beruflicher Erfahrungen soll es künftigen Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, aus eigener nicht-schulischer berufspraktischer Erfahrung ihr theoretisches Wissen in der Praxis zu vertiefen. Die Aufarbeitung dieser Erfahrung in Form von Praxisberichten vor dem Hintergrund von und in Verbindung mit fachlichem Wissen soll zu einer authentischeren Vermittlung sozialwissenschaftlicher Lehrinhalte in der Schule beitragen.

Als ein Beitrag zur Evaluation des Projekts „Ökonomisch-politisches Praktikum“ wurde eine Online-Umfrage unter *allen* BA- und MA-Studierenden des Lehramts-Teilstudiengang Sozialwissenschaften an der Universität Hamburg durchgeführt (Zeitraum: 26. Januar bis zum 31. März 2015). Der Fragebogen wurde über ein Online-Fragebogensystem<sup>32</sup> editiert und der Link hierzu über den Emailverteiler des Studienkoordinators im Teilstudiengang Sozialwissenschaften an die Zielgruppe versendet. Von den insgesamt 777 angeschriebenen Studierenden (483 Bachelor- und 294 Master-Studierende) haben 110 Studierende „reagiert“, indem sie dem Link gefolgt sind und sich dadurch als TeilnehmerInnen auf der Befragungsplattform eingeloggt haben. Letztlich mit verwertbaren Ergebnissen an der Befragung teilgenommen haben 103 von ihnen. Sie bilden die Untersuchungseinheit für die Auswertung. Die Rücklaufquote beträgt somit 13,3 Prozent.<sup>33</sup>

<sup>32</sup> maQ- Fragebogengenerator, vgl. <http://maq-online.de/> (letzter Zugriff 6.4.2015) und <http://kmi.open.ac.uk/people/member/thomas-ullmann> (letzter Zugriff 6.4.2015).

<sup>33</sup> Die Stichprobe weist eine gewisse Verzerrung auf, denn sie unterliegt dem Bias, dass aus der Grundgesamtheit höchstwahrscheinlich eben diejenigen Studierenden überhaupt an der Befragung

Die Befragung zielte auf diejenigen Studierenden, die nicht an dem Projekt teilgenommen haben bzw. teilnehmen. Die Erfahrungen und Einschätzungen der TeilnehmerInnen selbst – vor allem auch zur Erreichung der Projektziele – werden durch qualitative Dokumente wie die ausführlichen Praktikumsberichte sowie die qualitativen Interviews erfasst (vgl. am Ende dieses Abschnitts). Im Fokus der Online-Befragung stand dagegen die „Außenwirkung“ des Projekts auf die angestrebte Zielgruppe – auch unter dem Aspekt, inwieweit die selbst gesteckten Ziele des Projekts von einer größeren Gruppe der Lehramtsstudierenden überhaupt nachvollzogen werden. Sie soll somit Aufschlüsse darüber geben,

- wie bekannt das Projekt unter den SoWi-Lehramtsstudierenden ist und auf welchem Wege die Studierenden davon erfahren haben,
- welche Faktoren die Studierenden zu einer Teilnahme motivieren,
- welche Faktoren sie von einer Teilnahme abhalten,
- in welchem Maße das Projekt in den Augen der Studierenden interessant und als Bestandteil des SoWi-Lehramtsstudiums sinnvoll und machbar ist.

Zum inhaltlichen Aufbau des Fragebogens: Nach einigen Angaben zu demographischen Merkmalen und zur Studienphase werden die Befragten gebeten, sich eine kurze Beschreibung des Projekts durchzulesen. Im Anschluss erfolgt eine Pflichtfrage danach, ob den Befragten das Projekt bereits bekannt war oder ob sie soeben zum erstmals davon gelesen haben. Je nach Beantwortung dieser Frage werden die Befragten in zwei Gruppen eingeordnet. Einige der darauffolgenden Fragen zur Bereitschaft, an dem Projekt teilzunehmen, zu den (möglichen) Gründen für und gegen eine Teilnahme und zur allgemeinen Einschätzung des Projekts, variieren dann in ihrer Formulierung. Bei der Auswertung der Befragung wurden die entsprechenden Antworten wieder in Kategorien zusammengefasst, soweit dies für die Abbildung übergreifender Tendenzen sinnvoll erschien.

---

teilgenommen haben, bei denen ein gewisses Grundinteresse oder zumindest eine Grundaufmerksamkeit für praktische Fragen/Erfahrungen in Wirtschaft und Politik vorhanden ist. Tendenziell verzerrt dies die Ergebnisse in Richtung eines hohen erklärten Bedarfes der Studierenden an solchen Angeboten. Inwieweit allerdings, darüber kann man nur spekulieren, ebenso wie über die Ursachen der Nicht-Teilnahme *an der Befragung*. Im Rahmen der Möglichkeiten sind wir so gewissenhaft wie möglich vorgegangen.

Der Onlinefragebogen gibt den TeilnehmerInnen der Umfrage zudem die Gelegenheit zu Mehrfachantworten sowie zu freien Textangaben (unter „Sonstiges“ oder „Anmerkungen und Ergänzungen“), um einerseits die Zustimmung zu bestimmten Zielen des Projekts zu erfassen und andererseits die Angaben von Motiven und Zielen, die die Studierenden mit der Teilnahme am Projekt verbinden (würden), nicht durch Antwortvorgaben zu stark vorzuprägen. Von der Möglichkeit zur Beantwortung der „halb-offenen“ Fragen haben die TeilnehmerInnen der Umfrage mitunter recht ausführlich Gebrauch gemacht.

Auf eine relative Bekanntheit des Projekts unter den Lehramtsstudierenden im Teilstudiengang Sozialwissenschaft lässt schließen, dass immerhin 40,8 Prozent angeben, dass ihnen das „Ökonomisch-politische Praktikum“ bereits vor ihrer Teilnahme an der Online-Befragung bekannt gewesen sei. Entsprechend haben 59,2 Prozent noch nicht davon gehört bzw. können sich zumindest nicht daran erinnern.

Gefragt nach den möglichen Gründen für die Teilnahme, sehen insgesamt 65 Prozent der TeilnehmerInnen der Umfrage einen Nutzen für den späteren Lehrerberuf. Fast ebenso viele Studierende (63,1%) begründen ihre Teilnahmebereitschaft (auch) mit ihrem persönlichen Interesse für praktische Abläufe in Wirtschaft und Politik, was der Intention des Projektes entspricht. Außerdem sind fast 40 Prozent der Ansicht, die Teilnahme bringe einen Nutzen für das Studium. Dass das „Ökonomisch-politische Praktikum“ von Nutzen sei für spätere Bewerbungen im schulischen Bereich, finden allerdings nur rund 22 Prozent der Befragten.

Gegen eine Teilnahme am Projekt spricht für mehr als zwei Drittel der Befragten (67%) der zu hohe Zeitaufwand. Einen mangelnden Nutzen für das Studium und für die spätere Berufstätigkeit sehen vor allem diejenigen, denen das Programm noch nicht bekannt war (18% bzw. 11,5% im Vergleich zu 7,1% bzw. 4,8%). Der Anteil ist jedoch unter den Befragten insgesamt sehr gering (13,6% bzw. 8,7%). Die zweithäufigste Angabe ist „Sonstiges“ (19,4%), besonders ausgeprägt bei denen, die das Projekt bereits kannten (35,7%). Ein Anteil von ebenfalls knapp 20 Prozent der Befragten markiert zudem als Grund gegen eine Teilnahme die zu geringen Aussichten, einen Praktikumsplatz zu bekommen.

Mehr als ein Viertel der Befragten (26,4%) gibt an, dass das Projekt bei ihnen grundsätzlich auf „sehr großes Interesse“ stößt. Knapp 60 Prozent zeigt „großes Interesse“. Insgesamt ist damit bei rund 85 Prozent der befragten Studierenden Interesse am „Ökonomisch-Politischen Praktikum“ vorhanden. Bei den BA-Studierenden ist der Anteil der grundsätzlich Interessierten jedoch mit 89,7 Prozent im Vergleich zu 75,8 Prozent bei den MA-Studierenden etwas größer. Dementsprechend geben mehr MA-Studierende an, „wenig Interesse“ (15,2%) oder „kein Interesse“ (9,1%) zu haben.

Als sonstige Gründe für die Teilnahme ist von den Befragten „Abwechslung und Ergänzung zum Studium“ und das „Sammeln praktischer Erfahrungen im Arbeitsalltag“ ergänzt worden. Dies entspricht generell dem Wunsch, einen „praktischen Einblick in einen anderen Berufsbereich als die Schule“ zu bekommen. Von einigen Studierenden wird bereits auf Faktoren hingewiesen, die einer Teilnahme entgegenstehen – auch wenn das Projekt an sich für interessant befunden wird: Nebenberufliche Tätigkeiten und Kindererziehung. Auch der Umfang des Praktikumsberichts hat eine gewisse abschreckende Wirkung. Zudem gibt ein Befragter an, während des Bachelorstudiums gerne daran teilgenommen zu haben.

Diese Punkte finden sich auch dort, wo die Befragten freie Angaben zu den Gründen *gegen* eine Teilnahme machen konnten. An einer Stelle wird ausführlich der Sinn eines Praktikumsberichts in Frage gestellt. Einer befragten Person scheint der kritische Umgang mit „den jeweiligen Einrichtungen“ durch die Rolle des Bittstellers gefährdet (siehe Abschnitt F in Tab. 20). Prinzipiell scheinen jedoch eher folgende Faktoren ein Grund für die befragten Studierenden zu sein, von der Teilnahme abzusehen:

- A. Zeitintensive private Verpflichtungen, insbesondere Kinderbetreuung (A): Ortsgebundenheit und Kinderbetreuung wird hier als Hinderungsgrund angegeben.
- B. Andere Prioritätensetzung: Die Befragten betonen hier, dass Nebenjobs, Hausarbeit oder der Studienabschluss für sie gegen die Teilnahme am Projekt sprechen würden.



- C. Missverhältnis von Aufwand und Nutzen der Teilnahme: Zwei Befragte geben an, der Nutzen (für das Studium, explizit gemessen in Credit Points) sei zu gering für den Aufwand, der mit dem „Ökonomisch-politischen Praktikum“ verbunden zu sein scheint.
- D. Der generellen (zeitlichen) Anforderungen des Studiums, insbesondere die Kernpraktika: Mehrfach wird hier geäußert, dass Überschneidungen mit den Kernpraktika des Lehramtsstudiums befürchtet werden. Außerdem werden die generelle Belastung durch Leistungsnachweise im Studium und die dichte Zeitplanung im BA-MA-System als Hindernis angeführt.

Aussicht auf einen Praktikumsplatz: Zwei Befragte gehen auf Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Suche eines Praktikumsplatzes ein: einer gibt an, dafür nicht die Zeit gefunden zu haben, ein anderer berichtet, erfolglos gesucht und sich dann aus Verunsicherung heraus für eine andere Lehrveranstaltung entschieden zu haben.

Als Gründe für den zeitlichen Aufwand werden bei der halb-offenen Frage wieder schulische Kernpraktika, notwendige Nebenjobs zur Finanzierung des Studiums und mangelnde zeitliche Kapazitäten angegeben. Es werden auch persönliches soziales Engagement und ehrenamtliche Tätigkeit als andere zeitintensive Aktivitäten ergänzt. Gleich mehrfach (4x) wird der Praktikumsbericht als Grund dafür angegeben, dass der zeitliche Aufwand zu hoch erscheint.

Die Schlussbemerkungen der Befragten sind weitestgehend positiv; lediglich eine befragte Person äußert hier noch einmal Zweifel darüber, welchen Nutzen aus einer Teilnahme für das Studium entstehen könnte. Die größten anderen „Posten“ machen folgende Arten von Kommentaren aus:

- A. Allgemeine Interessensbekundung und Aufforderung zur Aufrechterhaltung des Angebots: Betont werden hier die Chancen zur Persönlichkeitsbildung und Horizonterweiterung, auch im Hinblick auf eine praxisnähere und damit glaubhaftere Vermittlung von Inhalten.
- B. Forderung nach mehr (zeitlicher) Kompatibilität mit dem Studium und den Kernpraktika: Die Befragten betonen hier, dass sich ein solches Vorhaben (leider)

schlecht in das anspruchsvolle und eng getaktete Studium integrieren lasse. Wieder wird bemängelt, dass das „Ökonomisch-Politische Praktikum“ mit den Kernpraktika des Lehramtsstudiums kollidiere.

- C. Vorschläge zur Verbesserung des Angebots: Dazu gehören, das Praktikum regulär für das Ende des vierten Mastersemesters oder für die Semesterferien anzubieten oder es in den freien Wahlbereich zu integrieren. Zudem wird angeregt, dass die Veranstalter des Projekts im Vorhinein einige Praktikumsplätze organisieren.
- D. Meinungsbildung schwierig aufgrund mangelnder Informationen: Die Befragten gegen hier an, sich aufgrund der vorhandenen Informationen keine abschließende Meinung über das Projekt bilden zu können. Die Zusammenarbeit mit Stiftungen wird von einer befragten Person allgemein als zu intransparent bezeichnet.

Bezüglich der „Außenwirkung“ des „Ökonomisch-politischen Praktikums“ auf die angestrebte Zielgruppe lässt sich nach der Auswertung der Befragung folgendes feststellen:

Bekanntheit des Projekts:

- Das Projekt ist einer Gruppe von 40,8 Prozent der befragten Lehramtsstudierenden im Teilstudiengang Sozialwissenschaft bereits bekannt gewesen. Es wurde also durchaus wahrgenommen, allerdings ließe sich wohl der Bekanntheitsgrad erhöhen und dadurch womöglich ein Mehr an konkretem Interesse erzeugen. Eine große Mehrheit von gut 80 Prozent der Befragten hat durch eine Emailankündigung vom „Ökonomisch-Politischen Praktikum erfahren. Eventuell könnten hier andere Wege der Bekanntmachung noch besser ausgeschöpft werden.

Teilnahmebereitschaft (Gründe dafür und dagegen):

- Insgesamt besteht bei 78,5 Prozent der befragten Studierenden eine generelle Bereitschaft zur Teilnahme am Projekt: rund 59 Prozent würde die Teilnahme durchaus in Betracht ziehen bzw. hatte diese in Betracht gezogen, für 19,4 Prozent kommt die Teilnahme „stark in Betracht“.
- Mit rund 88 Prozent ist unter den BA-Studierenden die generelle Teilnahmebereitschaft mehr als 20 Prozent höher als bei den MA-Studierenden.

- Die am häufigsten angegeben Gründe *für* eine Teilnahme sind der spätere Nutzen für den Lehrerberuf (rund 65%) und das persönliche Interesse für praktische Abläufe in Wirtschaft und Politik (rund 63%), gefolgt vom Nutzen für das Studium (rund 40%). Einige Befragte ergänzen hier das Sammeln praktischer Erfahrung und Einblicke in einen nicht-schulischen Bereich.
- Der am häufigsten angegebene Grund *gegen* eine Teilnahme am Projekt ist der (zu) hohe Zeitaufwand (67%). Einen mangelnden Nutzen für das Studium (13,6%) und für die spätere Berufstätigkeit (8,7%) sehen nur relativ wenig Befragte. Die zweithäufigste Angabe ist „Sonstiges“ (19,4%). Hinter dieser Kategorie verbergen sich folgende Aspekte: zeitintensive private Verpflichtungen (z.B. Kinderbetreuung), andere Prioritäten wie Hausarbeiten oder Nebenjobs, die Wahrnehmung eines Missverhältnisses von Aufwand und Nutzen der Teilnahme sowie die generellen (zeitlichen) Anforderungen des Studiums, insbesondere durch die Kernpraktika. Genannt werden hier schließlich auch die (befürchteten) Schwierigkeiten, einen Praktikumsplatz zu finden. Dies hatten auch als vorgegebene Antwortmöglichkeit 20 Prozent der Befragten markiert.
- Bei der Frage nach den Faktoren, aufgrund derer der zeitliche Aufwand des „Ökonomisch-politischen Praktikums“ zu hoch erscheint, sind die Antwortkategorien „Andere Anforderungen im Studium“ (51%), „nebenberuflichen Tätigkeiten im nicht-schulischen Bereich“ (33,9%) und „anderes Praktikum/ andere Praktika im schulischen Bereich“ (27,2%) am häufigsten vertreten.

#### Generelle Einschätzung des Projekts durch die Studierenden:

- Insgesamt ist bei rund 85 Prozent der befragten Studierenden grundsätzliches Interesse am „Ökonomisch-Politischen Praktikum“ vorhanden. Im Vergleich zu den BA-Studierenden gibt ein größerer Teil der MA-Studierenden an, „wenig Interesse“ (15,2%) oder „kein Interesse“ (9,1%) zu haben.
- 77,9 Prozent der Befragten halten das Praktikumsprogramm für „gut“ oder „sehr gut“ auf die Ziele des Lehramtsstudiums zugeschnitten. 20,7 Prozent der befragten MA-Studierenden halten das Programm sogar für „sehr gut zugeschnitten“ (BA-Studierende: 6,3%). Zugleich sind einige MA-Studierende etwas kritischer eingestellt: 27,5 Prozent wählen Antworten im Bereich „sehr schlecht zugeschnitten“ oder „schlecht zugeschnitten“ (BA-Studierende: 18,8%).

- 91,8 Prozent der Befragten hält es für sinnvoll bzw. sehr sinnvoll, das Praktikumsprogramm weiterhin anzubieten. Auch hier wirken gerade die MA-Studierenden besonders überzeugt von dem Angebot: Bei Ihnen ist die Häufigkeit der Antwortkategorie „sehr sinnvoll“ mit 63,6 Prozent besonders ausgeprägt (BA-Studierende: 34,6%).
- In den abschließenden Kommentaren werden die Chancen zur Persönlichkeitsbildung und Horizonterweiterung, auch im Hinblick auf eine praxisnähere und damit glaubhaftere Vermittlung von Inhalten im Lehrerberuf, betont.
- Zugleich wird deutlich, dass die befragten Studierenden große Schwierigkeiten sehen, ein Praktikum in Wirtschaft oder Politik in das Lehramtsstudium zu integrieren. Mehrfach zu bedenken gegeben wird hier, dass das „Ökonomisch-Politische Praktikum“ mit den Kernpraktika des Lehramtsstudiums stark kollidiere.

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass die befragten Studierenden die Idee des „Ökonomisch-Politischen Praktikums“ stark befürworten und dass die von ihnen genannten Motive, daran teilzunehmen, mit den Projektzielen korrespondieren. Gerade die MA-Studierenden zeigen sich von der Sinnhaftigkeit überzeugt, offenbar sehen sie sich jedoch eher als die BA-Studierenden gezwungen, andere Prioritäten zu setzen, u.a. aufgrund der Anforderungen in den schulischen Kernpraktika.

Qualitative Eindrücke von den reflektierten Erfahrungen an Schaltzentralen der Macht mit Mikropolitik und Gestaltungsspielräumen im „politischen Tagesgeschäft“ (Praktikumsbericht NK 2016) vermitteln die Praktikumsberichte.

## Leitfaden zur Anfertigung eines Praktikumsberichts im „Ökonomisch-Politischen Praktikum“

Das Praktikum wird von einem Kolloquium begleitet (Blocktermine nach Absprache) und mit einem Praktikumsbericht abgeschlossen. Dieser Bericht kann sich in Absprache mit dem Dozenten beziehen auf

- die Durchführung eines Experteninterviews zu einer gemeinsamen Fragestellung (z.B. ‚Erleben von Gestaltungskompetenz und Handlungsspielräumen in Organisationen‘ oder ‚Möglichkeiten politischer Gestaltung als Abgeordnete(r)‘)
- ein Beobachtungsprotokoll zu Verhandlungen, Aushandlungsprozessen, Kompromissfindungen zu einem spezifischen fachlichen Thema und dessen Umsetzung.

Weitere Vorschläge durch die Teilnehmer oder die Anbieter der Praktikumsplätze.

Die Praktikumssteilnehmer können sich auch mit einem außerschulischen fachlichen Aspekt ihres Praktikums wissenschaftlich auseinandersetzen (z.B. Herausforderungen des demographischen Wandels für die Personalplanung eines Betriebes (Betriebspraktikum) oder für das Rentensystem(Praktikum im Parlament) und den Prozessen der Umsetzung.

Bezüglich des Inhalts und des Aufbaus können die nachfolgend aufgeführten Eckpunkte und Leitfragen als Orientierung dienen. Sie haben empfehlenden Charakter und sollen Ihnen die Abfassung des Berichts erleichtern. Sie dürfen aber auch davon abweichen.

### Ziel:

Beschreibung und Analyse der praktikumsgebenden Organisation sowie der eigenen Tätigkeit  
 Reflexion der eigenen Erfahrung (fachliche Kenntnisse, überfachliche Kompetenzen)  
 Bedeutung und Erkenntnisgewinn für spätere Tätigkeit als Lehrer / Lehrerin

### Formaler Aufbau

Seitenzahl: 15, Schriftart und -größe: Times New Roman, 12 pt, Zeilenabstand mindesten 14 pt, Seitenrand 2,5 cm.

Übliche Struktur wissenschaftlicher Arbeiten: Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Quellenangaben, Literaturverzeichnis, Zitationsregeln

### Inhalt:

#### 1. Abstract

Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte des Organisations- und Tätigkeitsprofils (Rahmenbedingungen, Aufgaben, Ergebnisse).

Dies dient dazu, dem Leser, z.B. anderen interessierten Studierenden, einen kompakten Überblick über die wichtigsten Aspekte zu verschaffen. [max. 1 Seite]

#### 2. Einleitung

Nennung der Eckdaten (Institution/Unternehmen, Zeitraum)

Vorgehen im Bericht, Aufbau

Evtl. Fragestellung

#### 3. Dokumentation (eher berichtend)

a) Kurzporträt der praktikumsgebenden Organisation (Institution, Unternehmen).

Bezeichnung, Größe/Mitarbeiterzahl, Standort, Finanzierung/Trägerschaft, Geschichte, Kunden bzw. Zielgruppe, Branche und Produkte bzw. Zuständigkeiten, Aufgaben und Ziele

Organisationsstrukturen: Abteilungen und Arbeitsbereiche, Hierarchien

Grundlegende Arbeitsprozesse und Strategien

Kommunikationskultur, Umgang der Mitarbeiter untereinander

Knappe Einordnung in einen gesellschaftlichen Gesamtkontext (politisch-institutionelle Struktur, Branchenstruktur)

b) Bewerbungsverlauf

Begründung für die Wahl des Praktikumsplatzes

Art, Inhalt und Umfang der Bewerbung

Vorbereitung, Erwartungen, Motivation

c) Systematische Charakterisierung der Praktikumsstelle

Zeitraum des Praktikums, Zeitorganisation (z.B. wöchentliches Stundenmaß, Flexibilität der Arbeitszeiten)

Tätigkeitsschwerpunkte (einsatz-/Verantwortungsbereich, Aufgaben)

Unterstützung und Betreuung durch die Einrichtung bzw. Betreuungsperson

Formalisierungs- und Routinegrad (Selbstständigkeit/Eigenverantwortlichkeit der Aufgabenerledigung oder Zuarbeit unter Anleitung bzw. innerhalb vorgegebener Arbeitsschritt? Welche Arbeitsroutinen bildeten sich im Laufe des Praktikums heraus?)

Einbindung in Teamarbeit, Zusammenarbeit mit anderen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern

Auftreten von Problemen und Konflikten, Lösungsstrategien

Besondere Ereignisse (Konferenzen, Workshops, Sitzungen ...)?

Ergebnisse/Produkte der eigenen Tätigkeit

**4. Reflexion** (eher analytisch)

a) Fachlich-beruflicher Lernprozess, Transfer:

Konnten Fähigkeiten und Kenntnisse aus dem Studium im professionellen Feld Anwendung finden?

Inwieweit decken sich Inhalte des (Lehramt-)Studiums mit den Abläufen der Praxis? Welche zentralen Aspekte sind nicht Teil der akademischen Ausbildung bzw. kommen zu kurz?

b) Mögliche Vertiefung eines Teilaspektes

Einordnung der beruflichen Erfahrungen in gesellschaftlich-politische Zusammenhänge und/oder in Fragen der Politik- bzw. Wirtschaftsdidaktik

Was war besonders herausfordernd, neu oder vor dem Hintergrund einer fachwissenschaftlichen/fachdidaktischen Fragestellung besonders wissenswert?

[Mögliche Themen: Selbst- und (gesellschaftliches) Fremdbild der Institution; Personalentwicklung, Konfliktmanagement; Umgang mit interkulturellen Aspekten; Einbeziehung externer Expertise und Beratung]

c) Persönliche Reflexion

Einschätzung des eigenen Lernprozesses

Vergleich der eigenen Erwartungen mit den vorgefundenen Strukturen und Anforderungen

Welche überfachlichen Schlüsselqualifikationen waren gefordert? Konnten diese gestärkt werden?

Welche Konsequenzen bezogen auf ihr Studium/ auf zukünftige Berufsausübung ergeben sich aus den Praxiserfahrungen?

Welche Akzeptanz wurde Ihnen als (SoWi)-Lehramtsstudentin bzw. -student entgegengebracht?

Wurden Sie hinsichtlich Ihrer spezifischen Fähigkeiten eingesetzt?

Einschätzung der eigenen Eignung und Neigung in Bezug auf das erfahrene Berufsfeld

**5. Fazit (Bewertung und Ausblick)**

Haben sich Fragen an das Tätigkeitsfeld beantwortet?

Haben Sie im Vorfeld formulierte Ziele erreicht?

Haben sich Erwartungen an das Praktikum erfüllt?

Konnte das Praktikum vom Zeitaufwand gut bewältigt werden?

Hat es sich als Bestandteil oder Ergänzung im Kontext des Studiums als sinnvoll erwiesen?

Was müsste ggf. an den Rahmenbedingungen, an der Organisation und an der Durchführung geändert werden?

(Rolf von Lüde)

Eine qualitative Auswertung des gesellschaftlich-politischen Praktikums ermöglichen die Reflexionen der Praktikumsberichte (vgl. Quellen). Überwiegender Eindruck ist, dass das gesellschaftlich-politische Praktikum das Element der Selbsterfahrung in der sozialwissenschaftlichen Studienbiografie stärkt. Die Rolle von selbst gesetzten Herausforderungen ist von der Hochschuldidaktik sozialwissenschaftlicher Studiengänge immer wieder hervorgehoben worden (Schüle 1978, Sommerkorn 1990, S. 18):

„Die parlamentarische Arbeit und die Arbeitsweise von Fraktionen wie auch von Parteien waren mir bis dahin nicht geläufig. In den ersten Tagen fühlte ich mich zum Teil etwas überfordert mit den mir zugewiesenen Aufgaben. Bedurften jedoch nur einer gewissen Zeit der Einarbeitung, des vertraut werdens mit verschiedenen Themen. Die ersten Tage verlangten mir daher viel Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein ab.“ (Praktikumsbericht LH 2016)

Der konstitutive Vermittlungsbegriff – das demokratische Ordnungsgefüge als in sich lernendes System – kann durch das Praktikum unterstützt werden. Diese Wahrnehmung stellt sich aber nicht automatisch ein, sondern erfordert begleitende Reflexion, am besten in einer Gruppe oder als Coaching. Die beiden folgenden Praktikumsreflexionen deuten auch an, dass die Aufmerksamkeit sonst eher einer positiven Bewertung von Konfliktfreiheit, gar Harmonie gilt, zumindest in der antizipierten erwarteten Darstellung der eigenen Erfahrungen in der Textsorte Praktikumsbericht:

„Das Arbeitsklima wirkte insgesamt sehr angenehm und entspannt trotz des Wahlkampfstress. Allerdings gab es, wie in wohl jeder Organisation, auch Meinungsverschiedenheiten und gewisse Situationen, in denen kein Konsens über Arbeitsweisen und Ansichten herrschte. Diese wurden aber konstruktiv ausgetauscht, sodass während der gesamten Praktikumszeit niemals eine Situation entstand, in der ein Streit oder unseriöses oder gar unprofessionelles Verhalten zu beobachten war ... Außer beim Mittagessen oder gelegentlichen kurzen Flurgesprächen gab es kaum Kontakt zu anderen Mitarbeitern. Allerdings hatte dies wohl auch damit zu tun, dass das Praktikum nicht bei der N.N.-Fraktion, sondern explizit beim Abgeordneten durchgeführt wurde. Im Laufe des Praktikums kam es zu keinerlei Konflikten oder ähnlichem. Weder mit dem Abgeordneten noch mit seinem Referenten gab es Ungereimtheiten und es herrschte in dem Büro über die gesamte Dauer des Praktikums eine sehr angenehme Arbeitsatmosphäre.“ (Praktikumsbericht NK 2016)

„Auf alle gestellten Fragen wurde präzise und fundiert geantwortet. Der Umgang der einzelnen Auskunftspersonen untereinander und zu den Ausschussmitgliedern war sehr freundlich, aufgeschlossen und respektvoll. Hervor stach der Beifall der Öffentlichkeit, welcher dem Eingangsstatement von M. K. (Schriftführerin der SchülerInnenkammer) folgte.“ (Praktikumsbericht LH 2016)

„Eine neue Erkenntnis war für mich die Meinungsfindung innerhalb der Strukturen der Partei als auch der Fraktion. Ich möchte nicht abstreiten, dass meine Denkweise hierzu im Vorhinein eventuell auch etwas naiv war. Über die Langwierigkeit und das zeitliche Ausmaß hatte ich mir im Vorhinein vermutlich keine Gedanken gemacht. Rückblickend betrachtet, ist es natürlich nachvollziehbar, dass nicht alle Mitglieder die gleiche Meinung haben und die gleiche Vorgehensweise befürworten. Dazu kommt das Abwägen zwischen strategischem und pragmatischem Vorgehen. Nach außen müssen die Abgeordneten einer Fraktion oder Partei natürlich geschlossen und konform agieren.“ (Praktikumsbericht LH 2016)

Aus der klassischen Forschungsliteratur zu Industriepraktika von Lehrkräften ist eine Tendenz der Praktikumsberichte bekannt, die in Anlehnung an eine Begrifflichkeit der Ethnologen als „going native“<sup>34</sup> bezeichnet werden kann. Bereits Vonderach (1972, S. 164) referiert Studien, die eine Dominanz der unternehmerischen Perspektive in den Berichten von Industriepraktika von Lehrern bemerken. Damit sich „trotz des unternehmerischen Einflusses (in der Informationszeit) Gegentendenzen durchsetzen und progressiv-reformerische ... Einstellungsprägungen bewirken können“, ist es erforderlich, dass in den Begleitseminaren andere Perspektiven und eine analytische sozialwissenschaftliche Perspektive, die das Erlebte analytisch einordnet, *explizit* eingeführt werden: „Sie sind dann erfolgreich, wenn von den Hochschuldozenten in den vorbereitenden und auswertenden Seminaren (wenn möglich unter Beteiligung von Gewerkschaftsvertretern) in kritischer und engagierter Weise sozialwissenschaftliche Erkenntnisse vermittelt werden, die geeignet sind, die Eindrücke aus dem Arbeitseinsatz *im gesellschaftlichen Zusammenhang zu sehen*, verbunden mit der Chance ihrer Veränderbarkeit.“ Diese zuletzt genannte Kompetenz entspricht dem, was Oskar Negt mit Bezug auf politische Erwachsenenbildung als „soziologische Phantasie“ bezeichnet hat.

Tagesaktualität - die notwendige Fähigkeit zu rascher Informationsrecherche und zum Sich-einarbeiten in neue, unbekannte Themen - werden als Herausforderung erlebt. „Man kann als Sowi-Lehrkraft nie genug vorbereitet sein“ (Sibylle Reinhardt) ist also kein exklusives Merkmal schulischer Berufspraxis!

„Des Weiteren ist mir bewusst geworden, dass sich Politiker immer neben ihren Fachgebiet mit den aktuellen Ereignissen der Tagespolitik beschäftigen müssen, da sie auch hier Rede und Antwort stehen müssen. Die Tagespolitik und deren Analyse

---

<sup>34</sup> „Going native“ bezeichnet das Problem, dass ein ethnologischer Forscher sich bei einer Feldforschung empathisch ganz der fremden Kultur und ihren Wertsystemen anpasst und sich darin distanzlos verliert. Ein Lehramtsstudent würde sein Studium nicht fortsetzen, sondern in der Partei oder den Medien einen Job übernehmen.



ist in der Universität nur selten Thema. Oftmals beschäftigt man sich mit Theorien und Ereignissen, die schon jahrelang zurückliegen. Besonders für die Wissensvermittlung später an die Schüler ist dieses ein entscheidender Punkt. Die Schüler finden meistens die Themen interessant, die an ihre Lebenswelt anknüpfen. In der Politik ist das meistens die Tagespolitik, da die Schüler darüber reden oder etwas in den Medien aufschnappen bzw. sich aktiv informieren. Die Schülergruppen haben häufig Fragen zu aktuellen Politik gestellt. Selten wollten sie allgemeine Dinge, bspw. zur Wahl oder zum Aufbau des Bundestages, wissen.“ (Praktikumsbericht MX 2016)

„Das tägliche Lesen der Zeitung und die Vertiefung ressortübergreifende Themen gehörten darüber hinaus zu meinen Aufgaben. In dieser Zeit nahm ich an Arbeitskreis- und Projektbesprechungen, Fraktions- und -ausschusssitzungen, Plenarsitzungen der Hamburgischen Bürgerschaft sowie Pressekonferenzen des Hamburger Senats teil. Auch an parteiinternen Ausschusssitzungen konnte ich teilhaben. Dadurch gewann ich sehr viele Einblicke in die parlamentarische Arbeitsweise von Bürgerschaft und Fraktion und lernte parteiinterne Entscheidungsprozesse kennen. Zudem umfasste mein Aufgabenbereich Rechercharbeiten u. a. zu den Themen Inklusion, Notengebung, Verlängerung der Gymnasialschulzeit sowie Gleichstellungs- und Frauenpolitik und Prostitution, die Erstellung parlamentarischer Initiativen bzw. schriftlicher Kleiner Anfragen zu unterschiedlichen Problemgebieten sowie das Verfassen von Pressemitteilungen, Infobriefen/Newslettern und Eckpunktepapieren. Außerdem unterstützte ich die Presse- und Öffentlichkeitsabteilung der Fraktion durch verschiedenste Zuarbeiten.“ (Praktikumsbericht LH 2016)

In einigen Reflexionsberichten deuten sich auch Fehlverständnisse an, die sich zu einer defensiven Lernhaltung (Klaus Holzkamp) verfestigen könnten und im Laufe des weiteren Studiums hoffentlich noch korrigiert werden. „Theorie“ und Ideengeschichte („Klassiker“) werden gegen aktuelle Praxis ausgespielt und als totes Wissen und Ballast empfunden. Als bildungsgangdidaktische Entwicklungsperspektive wäre die Einsicht notwendig, dass aktuelle Fälle (Aktualitätsprinzip) erst durch systematische kategoriale Reflexion eingeordnet und verstanden werden können. Dies entspräche genau dem in der Fachdidaktik vermittelten Konzept der kategorialen Politikdidaktik, im Anschluss an die kategoriale Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Ohne diese Perspektive können „Ereignisse, die jahrelang zurückliegen“ in ihrer Bedeutung nicht eingeordnet werden; das „bloße Lesen klassischer oder modernerer Texte der Politiktheorie“ wird als „nur theoretisch“ verworfen, da es im politischen Tagesgeschäft „kaum eine hilfreiche Wirkung“ haben könne:

„Insgesamt kann ich allerdings sagen, dass ich für die Arbeit in der politischen Praxis kaum Studieninhalte nutzen konnte. Das bloße Lesen klassischer oder modernerer Texte der Politiktheorie hat im politischen Tagesgeschäft kaum eine hilfreiche

Wirkung. Lediglich im Gespräch mit den Referenten, die häufig Politikwissenschaftler sind, konnte dieses Wissen dazu dienen, den Gesprächen besser folgen zu können bzw. mitreden zu können. Auch über die Arbeits- und Wirkungsweise sowohl der Partei als *Dachverband*, der Fraktion als nächst kleinerer Einheit und übergeordnet der Bürgerschaft wusste ich durch das Studium äußerst wenig. Hier wird deutlich, dass auch in der Politik die Wissenschaft bzw. Politikwissenschaft nur wenig mit der politischen Praxis und vor allem mit dem politischen Tagesgeschäft der gewählten Volksvertreter zu tun hat. Gerade deswegen ist jedoch dieses Praktikum für mich sehr aufschlussreich und in jedem Fall eine sehr gute Erfahrung gewesen, um die Mechanismen des Unterrichtsfaches zu verstehen, das ich später den Schüler/innen vermitteln werde. Allerdings sollte die akademische Lehre sich möglicherweise dahingehend hinterfragen, ob es nicht sinnvoll wäre entweder praktische Inhalte wie den Wahlkampf respektive das Wahlsystem, das ja in Hamburg durchaus außergewöhnlich ist, im Studium zu thematisieren, oder aber ein politisch-ökonomisches Praktikum für den Lehramtsstudiengang obligatorisch zu machen, damit neben der wissenschaftlich-theoretischen Basis auch ein gewisses Know-How der Realität vorhanden ist.“ (Praktikumsbericht NK 2016)

Im folgenden Beispiel deutet sich ein Perspektivenwechsel an; reflektiert werden kann die Differenz zwischen der Perspektive einer teilnehmenden Beobachtung (Shadowing) und dem Eindruck auf der Besuchertribüne eines Parlaments. Es erfolgt die fachliche Korrektur eines Fehlverstehens, indem der kategoriale Unterschied von (britischem) Redeparlament und (deutschem) Arbeitsparlament deutlich und auf Unterricht übertragbar wird:

„Besonders die Erkenntnis, dass die Arbeit als Abgeordneter im gesehenen Fall ein Full-Time-Job für zwei Menschen ist und somit definitiv das Bild des faulen, diäten-einstreichenden Politikers widerlegt ist, ist für mich sehr wichtig gewesen. Ferner ist ein solcher Einblick in die Wirkungszusammenhänge einer solchen Fraktionsstruktur und darüber hinaus auch der Bürgerschaft sehr interessant, um im späteren Schulalltag genau diese Wirkungszusammenhänge zu thematisieren und den Schüler/innen zu vermitteln, was *die da oben* eigentlich den ganzen Tag machen. Und als letzter Aspekt ist noch zu nennen, dass im Laufe des Praktikums häufig der Kontakt zu Interessenverbänden (Bürgerinitiativen etc.) und zivilgesellschaftlichen Akteuren (z.B. Nabu<sup>35</sup>) zustande kam. Hier ist es interessant zu sehen, dass, zumindest in meinem Fall, Politiker durchaus an diesen nicht-politischen Akteuren interessiert sind und einfachen Bürgern somit immer eine Möglichkeit der indirekten Einflussnahme zukommt.“ (Praktikumsbericht NK 2016)

Da ich keinerlei parteiliche Vorerfahrung hatte, musste ich erst mit der Redekultur auf den Sitzungen vertraut werden. Das Melden für Wortbeiträge und Rednerlistenschreiben war mir bereits aus meiner Arbeit im Fachschaftsrat und anderen ehrenamtlichen Kreisen bekannt. Neu waren hier allerdings die begrenzte Redezeit und das Abläuten der Redebeiträge. (Praktikumsbericht LH 2016)

---

<sup>35</sup> Gemeint ist der Naturschutzbund Deutschland.

„ ... wird es mir zukünftig ein Anliegen sein, Schüler die Diskussion mit Politikern zu ermöglichen. Auch habe ich erlebt, dass die meisten Politiker, sobald es ihnen zeitlich möglich ist, diese Diskussionen gerne annehmen, da auch sie ein Interesse daran haben das junge Menschen sich für Politik begeistern.“ (Praktikumsbericht MX 2016)

Bleiben Fehlverständnisse unbearbeitet, könnte das gesellschaftlich-politische Praktikum, ebenso wie nicht ausreichend reflexive Schulpraktika, ungewollt eine defensive Lernhaltung (Klaus Holzkamp) befördern. Hochschuldidaktisch bietet sich aber die Chance, bei Wiederholungen solcher Kurse auf entsprechende Reflexionsdokumente zurückzugreifen und diese auf einer Metaebene kritisch zu reflektieren. Eine Schreibwerkstatt (vgl. Kapitel 2), die vor allem das kritische Überarbeiten von Texten praktiziert, bevor diese als Prüfungsleistung abgegeben werden, wird in Form von Übungsbeispielen Bestandteil des geplanten Readers (Grammes/Torrau, in Vorbereitung) sein. Darin werden – genauso wichtig! – auch Beispiele für theoriefeindliche und stereotype Fehlverständnisse in den schulpädagogischen Praktikumsberichten (Kernpraktikum) sein. Es könnten sinnvoll sein, zwei unterschiedliche Formen der Dokumentation und Reflexion zu verfassen: eine Fassung für die praktikumsgebende Organisation, eine Fassung für die akademische Reflexion. Die damit gegebenen Spannungsverhältnisse, Fragen der Publikations- und Medienethik werden unmittelbar erfahrbar.

## Exkurs

### Planungswissenschaften – eine konstitutive und professionsbezogene Vermittlung von Sozialwissenschaften und ihren Fachdidaktiken

Im Integrierten Schulpraktikum (ISP) und im Kernpraktikum erstellen Studierende schulpädagogische und fachdidaktische Praktikumsberichte mit Unterrichtsplanungen. Eine erste Analyse verweist auf einen spezifischen Aspekt der Vermittlung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, der bislang noch nicht gesehen worden ist: Im Zentrum beider Professionen, der Sozialwissenschaftlerin wie der Lehrerin, steht die Tätigkeit des Planens, einer damit verbundenen Öffentlichkeitsarbeit (Selbstdarstellung, Legitimation) sowie normativer Epistemologien und (überzogener) Wirkungsillusionen.

Ein nicht Lehramt-bezogenes Studium der Sozialwissenschaften qualifiziert für planerische Berufstätigkeiten, sei es im Management (Personalplanung/Human Resource Management) oder in der öffentlichen Verwaltung (Stadtplanung, Finanzplanung und andere Ressorts). Sozialwissenschaften sind auch Planungswissenschaften. Es geht um den Umgang mit systemischer Komplexität, die nicht linear zu steuern oder vollständig beherrschbar ist. Dies gilt auch für den Umgang mit unvorhergesehenen Situationen im Unterricht, für die als unspezifische Handlungsmaxime letztlich nur der „pädagogische Takt“ angegeben werden kann. Dennoch ist der Stellenwert der Unterrichtsplanung in der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken traditionell hoch. Unterrichtsplanung nähert sich in der Gestaltung von modernen, kompetenzorientierten Lernumgebungen in kooperativen demokratiepädagogischen Lernformaten der sozialwissenschaftlichen Planungstheorie noch stärker an – nicht umsonst spricht man vom classroom-management.

In der kritischen Didaktik wird schon bei Herwig Blankertz (Theorien und Modelle der Didaktik, zuerst 1969, zahlreiche Auflagen<sup>36</sup>) ein normatives oder genauer: normativistisches Fehlverstehen von didaktischem Planungshandeln hervorgehoben.

---

<sup>36</sup> Herwig Blankertz' Theorien und Modelle der Didaktik waren ein Bestseller und Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, zumindest dessen erstes Kapitel zur Kritik normativer Didaktiken die meisten Lehramtsstudierenden der 1970er Jahre kannten. In den 1980er Jahren wurde dieser Bestseller durch die kompandienhaften Lehrbücher seines Schülers Hilbert Meyer abgelöst (Didaktische Modelle, Unterrichtsmethoden). Heute ist die Allgemeine Didaktik aus der Lehrerbildung verschwunden.

Nicht nur bei Berufsanfängern verbreitet ist die Erwartung, aus einem Lehrplan oder anderen normativen bildungspolitischen Dokumenten ließen sich linear konkrete Lernschritte "ableiten" – zur Kritik dieser Deduktions- und Steuerungstillusion dient das sogenannte Feuerwehrbeispiel, das Dieter Lenzen im Anschluss an Herwig Blankertz erzählt (vgl. Grammes 2012, S. 98f.). Damit verbunden ist eine bestimmte Form der „Öffentlichkeitsarbeit“ in Unterrichtsplanungsentwürfen von Praktikanten oder Studienreferendaren gegenüber ihren Ausbildern: Wie stellen Fachlehrer selbst ihr Planungsdenken dar? Das fachdidaktische Standardargument „Wir müssen X tun, weil der Lehrplan es verlangt“ kann sicher auch eine professionelle Abkürzungsstrategie darstellen. Als verfestigte Haltung und Fehlverstehen unterliegt ihm aber eine deterministische Planungslogik anstelle einer hermeneutischen Prämissenlogik, die Interpretationsspielräume in der Zuordnung von Prämissen und Situationsdeutungen kennt. Steuerung in komplexen Systemen – und dazu zählt Fachunterricht - kann immer nur Angabe von allgemeinen Kriterien bei Variabilität in der konkreten Durchführung bedeuten und kombiniert den rahmensetzenden Lehrplan mit der gesicherten Freiheit der Methodenwahl des Lehrers vor Ort. Immunisierungsstrategien als strategisch eingesetzte Planungsargumente können als nachträgliche Legitimation *dezisionistisch* getroffener Entscheidungen verstanden werden, um überkomplexe Anforderungen abzuwehren oder um sich in Prüfungssituationen legitimatorisch abzusichern. Dies ist die bekannte „doppelte Buchführung“ in schriftlichen Entwürfen für angstbesetzte Prüfungslehrproben im Referendariat.

Eine explorative sprachanalytische Argumentationsstudie an einem Korpus von schriftlichen Planungsentwürfen, Portfolios und Reflexionsberichten aus Schulpraktika (ISP, Kernpraktikum) zeigt solche typischen Immunisierungsstrategien. Die Beispiele sollen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, eine weiterführende Klassifikation und Empirie anregen (vgl. Grammes 2015b):

**Dezisionismus:**

*„In der Auswertungsphase wird ein Fishbowl durchgeführt, damit gegen Ende der Doppelstunde noch einmal eine neue Motivation entsteht.“*

Eine methodische Entscheidung wird einfach gesetzt und nur leerformelhaft „begründet“. Worin die Motivation eines Fishbowl besteht, ob es gegenteilige Wirkungen oder Alternativen geben könnte, wird nicht reflektiert.

**Defizitzuschreibungen:**

*„In der Lerngruppe sind seit Beginn des Schuljahres zwei Kinder mit besonderem Förderbedarf, weshalb ein problemorientierter Unterrichtseinstieg leider nicht in Frage kommt.“*

Eine Lerngruppe wird in der Bedingungsanalyse als besonders „schwierig“ und defizitär dargestellt, um bestimmte (Nicht-) Entscheidungen zu legitimieren. Es fehlt ein Differenzblick, der Heterogenität auch als soziale Lernchance denkt. Solche Abwehrargumente verdecken meist eine mangelnde Beobachtungskompetenz für das Unterrichtsgeschehen und zeigen eine noch schwach ausgeprägte Differenzierungsfähigkeit im fachdidaktischen Denken an.

**Evidenzargument:**

*„In der folgenden arbeitsteiligen Gruppenarbeit schulen die Schülerinnen und Schüler ihre Methoden- und Sozialkompetenz.“*

Ein Zusammenhang von methodischer Entscheidung und einer Lernwirkung wird als gegeben unterstellt und nicht weiter hinterfragt: Könnte Gruppenarbeit auch unerwünschtes Konkurrenzverhalten fördern? Es fehlt ein systematisches Denken in Alternativen. Der Rat, versuchsweise „das Gegenteil zu denken“, ist an dieser Stelle eine mehr Variabilität und soziologische Phantasie anregende Schreibstrategie.

**Sachzwänge:**

*„Die Einführung des Zentralabiturs auch für das Fach Politik erfordert leider die Rückkehr zu frontalen Unterrichtsformen.“*

Diese Äußerung, notiert in einer teilnehmenden Beobachtung am Arbeitsplatz der Lehrer während einer Fachkonferenz, legitimiert möglicherweise nur eine bisher sowieso schon praktizierte Unterrichtsform und stellt diese auf Dauer – ein Dogmatismus der Praxis, wie ihn sprichwörtlich als „neunzigjährigen Schlendrian eines neunzigjährigen Dorfschulmeisters“ schon Johann Friedrich Herbart in seiner Allgemeinen Pädagogik karikierte.

Es wird eine hochschulfachdidaktische Aufgabe sein, das Planungsdenken zu schulen und zu differenzieren, indem solche Immunisierungsstrategien in einem Manual meta-kognitiv zugänglich gemacht und kritisiert werden – eine Art Hermeneutik-Training für fachdidaktisches und sozialwissenschaftliches Planungsdenken.

Kehren wir noch einmal zu den Praktikumsberichten aus dem gesellschaftlich-politischen Erkundungspraktikum zurück. Die im politikdidaktischen Zettelkasten (vgl. Kapitel 2) thematisierte Unterscheidung von Wissensformen kann in der Reflexion von Praktikumserfahrungen analytisch fruchtbar werden. Die "Wissenschaft aber ist nicht das Leben, und die Politikwissenschaft ist etwas anderes als die Politik und politisches Handeln" (Rothe 1981, S. 27) Das Verhältnis von Politik und Parteipolitik kann mit Bezug auf die professionelle Berufsrolle und das Fehlverstehen eines „Neutralitätsgebots“ für Politiklehrkräfte reflektiert werden<sup>37</sup>:

„Ebenso waren in meinem Fall die Perspektivübernahme und das Verlassen der eigenen Perspektive sehr wichtig. Da ich bisher nicht unbedingt N.N.-Partei-affin war, konnte ich die thematische Arbeit in diesem Kontext mit größter Objektivität angehen, da ich zwar einerseits aus meiner Perspektive die Informationen durchgearbeitet habe, aber andererseits auch eine gewisse Zielvorgabe hatte, nämlich die Informationen dahingehend zu untersuchen, ob sie für die Untermauerung der grünen Position zu gebrauchen sind. Diese Abwesenheit jeglicher parteikolorierter oder ideologischer Denkweisen konnte eine gewisse Objektivität ermöglichen, die auch häufig vom Referenten des Abgeordneten positiv hervorgehoben wurde. Wenn ich nicht überzeugt von der Argumentation der N.N. Partei war, war diese Argumentation wohl auch nicht stark genug, um in den entsprechenden Ausschüssen oder in der Öffentlichkeit zu bestehen.“ (Praktikumsbericht NK 2016)

Bei Lehramtsstudierenden ist in diesem Zusammenhang häufig eine Überbetonung einer formalen Bildungstheorie – „Kompetenzorientierung“ - zu beobachten, „Fakten- und Detailwissen“ seien weniger wichtig, weil „totes Wissen“ und unnützer Ballast. Dieses Fehlverstehen kann durch die (implizite) materiale Bildungstheorie des gesellschaftlich-politischen Praktikums hinterfragt werden, und sich auf Planung von Unterricht transferiert positiv auswirken:

„Neben der Recherche zu den jeweiligen Themen und somit der Zuarbeit zu den Aufgaben des Referenten, ging es vor allem darum, Anfragen an den Senat auszuarbeiten und zu formulieren, da besonders im Wahlkampf eine große Medienpräsenz angestrebt wird. Diese wurde dann auch direkt in den ersten Wochen des Praktikums erreicht, indem von A.T. nachgewiesen werden konnte, dass der Senat bei der Grenze des Sink-Anfluges auf den Hamburger Flughafen über die Gebiete Volksdorf und Ahrensburg *mit falschen Karten* gespielt hatte, also auf den vorgelegten Karten die Grenze des Sinkflugbeginns falsch eingezeichnet hat. An der Ausformulierung einer zum Thema Entgeltordnung am Hamburger Flughafen

<sup>37</sup> [www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens](http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens). Das Kontroversgebot des Beutelsbacher Konsens – Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht als Kontroverse erscheinen – wird in der Praxis oft als Neutralitätsgebot verstanden. Dies ist aber nicht gemeint. Der Beutelsbacher Konsens fordert im dritten Prinzip ausdrücklich die Ausbildung und Einnahme einer beurteilenden Position und von praktischem Engagement.

gestellten schriftlichen kleinen Anfrage (SKA, Drucksache 20/13517) habe ich mitgewirkt. Das Thema Fluglärm prägte die thematische Arbeit im gesamten Praktikumszeitraum. Im Dezember kamen dann noch zwei SKAs hinzu, zu den Themen Hamburg Tourismus Gesellschaft (HTG) und zum Containerumschlag am Hamburger Hafen. Außerdem kam das neue große Thema Luftreinhaltung in Hamburg in Bezug auf den Hamburger Hafen hinzu. Für dieses Thema musste neben der obligatorischen thematischen Recherche die thematische Vorbereitung einer Pressekonferenz gemacht werden. In Hinblick auf den Wahlkampf kamen dann noch einige zu beantwortende Bürgeranfragen sowie die Anfragen einiger Interessen- und Unternehmerverbände hinzu, die Fragen zum Engagement der N.N. Partei für ihre Interessen im Falle einer möglichen Regierungsbeteiligung in der 21. Wahlperiode beantwortet wissen wollten.“ (Praktikumsbericht NK 2016)

Für künftige Angebote eines Praktikums ist unbedingt auf eine möglichst flexible zeitliche Lage und Ausgestaltung eines entsprechenden Angebots zu achten:

„Während des Masterstudiums ist das Praktikum aufgrund der Kernpraktika in den Schulen kaum zu machen, sodass der Zeitpunkt zwischen Bachelor- und Masterstudium optimal gewählt war. Diese Flexibilität sollte unbedingt beibehalten werden ... Ein vierwöchiges Praktikum hat Vor- und Nachteile. Es ist gut die Abläufe am Stück zu erleben, jedoch kann es in den sitzungsfreien Wochen auch mal langweiliger werden. Eine Unterbrechung des Praktikums macht keinen Sinn und ein ständiges Pendeln zwischen Hamburg und Berlin ebenso wenig. Mir hat sich die Frage gestellt, ob ein semesterbegleitendes Praktikum bei einem Abgeordneten der Hamburger Bürgerschaft mir mehr inhaltliches Arbeiten möglich gemacht hätte. Hier hätte man meiner Meinung nach, die Möglichkeit sich richtig einzuarbeiten. Man ist über längere Zeit anwesend und kann sich in ein Thema vertiefen. Wenn jemand während seines Praktikums sehr viel inhaltlich arbeiten möchte, würde ich ihm diesen Weg empfehlen.“ (Praktikumsbericht MX 2016)

Das Praktikum fand semesterbegleitend im Wintersemester 2014/15 statt. Bis auf wenige Ausnahmen war der Bürotag am Dienstag mit Arbeitsbeginn des Abgeordneten und seines Referenten. Meistens war die Bürozeit von ca. 10-14.30 Uhr. Zusätzlich gab es noch einige *Feldtermine*, in denen z.B. Wahlkampfplakate präpariert und aufgehängt wurden. Die Arbeitszeiten wären sicherlich flexibel gewesen, allerdings hat sich die terminliche Bindung von beiden Seiten als gut erwiesen, da es sowohl aus meiner Sicht im Uni-Stundenplan gut passte und sowohl der Referent als auch der Abgeordnete meistens beide zugegen waren. Es kam so gut wie nie vor, dass ich über die Arbeitszeit im Büro hinaus Aufgaben erledigen musste bzw. in der Zeit im Büro mit den mir zugeteilten Aufgaben nicht fertig wurde ... Das Praktikum war auf einen wöchentlichen Büro Tag konzipiert, an dem ich gemeinsam mit dem Referenten des Abgeordneten, diesem zugearbeitet habe. Hierbei ging es vor allem um thematische Arbeit an den gerade im Tagesgeschäft anliegenden Themen, z.B. Fluglärm in Hamburg und Luftverunreinigung durch den Hafen. Da das Praktikum genau in den Wahlkampf fiel, wurde aber auch hierfür viel gearbeitet, sodass neben thematischer Büroarbeit auch Plakate kleben auf dem Programm stand und ein umfassender Einblick in die Arbeit eines Abgeordneten und seiner Mitarbeiter entstand. Ebenso war es möglich mit anderen Abgeordneten,



allerdings lediglich Parteikollegen, in Kontakt zu treten und auch hier Erfahrungen zu sammeln.“ (Praktikumsbericht NK 2016)

„Aufgrund meiner kaum vorhandenen Kenntnisse über das politische Tagesgeschäft eines Abgeordneten war eine Vorbereitung so gut wie unmöglich und ich wurde zu Beginn direkt ins kalte Wasser der thematischen politischen Arbeit geworfen.“ (Praktikumsbericht NK 2016)

Nur wenige Studierende können ein reflexiv begleitetes gesellschaftlich-politisches Praktikum absolvieren. Als Vorbereitung auf das „direkt ins kalte Wasser ... geworfen“ werden und auch für Studierende, die nicht an einem gesellschaftlich-politischen Praktikum teilnehmen können, können ersatzweise andere Vermittlungsmedien dienen. Wieder ist es für Lehramtsstudierende nützlich, den Blick über das im Studium dominierende sozialwissenschaftliche Fachbuch hinaus auf andere Textsorten zu richten. Erfahrungsbereiche können zum Beispiel systematisch erweitert werden, indem in sozialwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen Reportagen analysiert werden. Reportagen sind eine journalistische Textsorte, die ein „Kino im Kopf“ erzeugen, „als ob man selbst dabei gewesen wäre“. Für ein sozialwissenschaftliches Lehramtsstudium erfahrungserweiternd sind z.B. Sozialreportagen, Gerichtsreportagen oder Parlamentsreportagen (vgl. Grammes 2017a).

Ursprünglich war vorgesehen, dass sich im Rahmen der Kernpraktika auch Fachwissenschaftler an der Begleitung der Kernpraktika engagieren. Dieses Vorhaben hat sich bislang nicht realisieren lassen. Eine weitere Entwicklungsperspektive besteht darin, wenn Hochschullehrende selbst ein Tagespraktikum in Schule und sozialwissenschaftlichem Fachunterricht machen. Dozenten bilden in der Politikwissenschaft, Soziologie oder VWL zu etwa einem Viertel Studierende aus, die sich auf das Praxisfeld Schule/Unterricht in sozialwissenschaftlichen Fächern vorbereiten. Ihre länger zurückliegende Erfahrung der Schulzeit bezieht sich eventuell auf überholte Formen politischer Bildung („Sozialkunde“, „Gemeinschaftskunde“), falls ein entsprechendes Fach überhaupt unterrichtet wurde. Die aktuellen Eindrücke zum Alltag des Faches sind vielleicht aus eigener Elternrolle und die Berichte der Kinder vermittelt, bleiben in jedem Fall aber zufällig und punktuell. Aus einer Initiative in der Sozietät Sozialwissenschaften heraus stammt der Vorschlag, dass auch Hochschullehrende der

Sozialwissenschaften, Professoren und Professorinnen, ein Tagespraktikum in einer Schule verbringen. Der exemplarische Erfahrungsbericht von Hans-Joachim Rieckmann ermutigt, diesen Weg systematisch fortzusetzen.

## Erfahrungsbericht

Ich habe ehrlich gesagt keine Erinnerungen an den über 40 Jahre zurückliegenden SoWi-Unterricht am Lüneburger Johanneum, das ich von 1967 bis 1976 besucht habe. Auch die Gemeinschaftskunde-Stunden, die ich Ende der 1970er Jahre im Rahmen einer Berufsausbildung an einer Berufsschule in Schleswig-Holstein besuchte, haben kaum Spuren hinterlassen. Einzig eine Stunde zum Thema „Regeln“ ist schwach in Erinnerung geblieben. Es wurde die Frage „Gibt es ein Spiel ohne Regeln?“ an die Tafel geschrieben. Die Schüler sollten Beispiele für „Spiele ohne Regeln“ nennen, der Lehrer bemühte sich, die Beispiele zu widerlegen. Nach einer Weile wurde schließlich der Zweck der Übung enthüllt: So wie im Spiel, so ist es auch im Staat (Verfassung, Gesetze) oder auch in der Schule: es gibt kein Spiel ohne Regeln! Ich glaube, wir mussten dann noch Regeln nennen, die für das Verhalten in der Klasse und auf dem Schulhof gelten sollten. Ich weiß nicht, wie es meinen Mitschülern ging, aber ich glaube, der Funke ist nicht übergesprungen, wir fühlten uns irgendwie didaktisch gegängelt und in die Ecke getrieben.

Die Doppelstunde an der Klosterschule im Februar 2017, an der ich hospitierender Weise teilgenommen habe, war in vielerlei Aspekten das Gegenteil der vorstehend geschilderten Schulerfahrung. Es gab einen definierten Lerngegenstand (statt ein didaktisch verpacktes Erziehungsziel); die Schülerinnen und Schüler des 11ten Jahrgangs hatten sich für einen bestimmten Profilkurs frei entscheiden können; an dem konkreten Thema (der Einsatz der Bundeswehr zur Bekämpfung der Piraterie vor der somalischen Küste) wurde über eine Zeitspanne von mehreren Wochen gearbeitet; die Schülerinnen und Schüler konnten eigene Rechercheergebnisse einbringen.

Die 90-minütige Unterrichtseinheit (S2-PGW-Profilkurs, erhöhtes Niveau im Semester „Internationale Konflikte“) lief grob skizziert in etwa so: Zu Beginn wurde rekapituliert, was in der Vorwoche besprochen wurde, dann wurde das Programm der Doppelstunde erläutert. In fünf Kleingruppen sollten Texte, die verschiedene Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchteten, diskutiert und die Ergebnisse auf kleinen Wandzeitungen festgehalten werden. Nach der Arbeitsgruppenphase wurden die Wandzeitungen im Klassenraum ausgehängt und diese von der SchülerInnen reihum erläutert. Die Lehrerin, Frau Sammoray, stellte Rückfragen, ermunterte Diskussionen zu einzelnen Punkten, fasste zusammen und hielt einige wesentliche Ergebnisse via Smartboard fest. Am Ende wurde das Programm der nächsten Stunde besprochen.

Als Hospitant war ich vom Ablauf der Doppelstunde in mehrfacher Hinsicht positiv überrascht. Zunächst beeindruckte, dass sich nahezu *alle* Schülerinnen und Schüler dieses sichtbar multikulturell zusammengesetzten Profilkurses aktiv an der Gruppenarbeit und der offenen Diskussion beteiligten. Noch beeindruckender war die Qualität der Redebeiträge sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf die jeweiligen VorrednerInnen zu beziehen und dabei unterschiedliche Positionen zu akzeptieren. Ja, es wurden sogar Positionen argumentativ eingebracht, die man zwar selbst nicht teilte, deren Wiedergabe aber notwendig erschien, um die Diskussion rund zu machen. Es wurden unterschiedliche Arbeitsformen und Medien eingesetzt (‘frontale’ Ansagen und Zusammenfassungen der Lehrerin, Gruppenarbeit, Berichte der Gruppen, Texte aus einem Lehrbuch, kopierte Texte, Wandzeitungen, Smartboard), aber diese Medien und Methoden standen nie im Vordergrund und waren nicht Selbstzweck. Im Vordergrund stand die Lust am Argumentieren; die Freude daran, sich in einer Lerngruppe einen moralisch verallgemeinerbaren Standpunkt zu einer Frage zu erarbeiten, in der es um das „große Ganze“ geht. Die Lehrerin, Frau Sammoray, war sehr präsent und hatte sozusagen die Zügel in der Hand, verstand sich aber als Moderatorin, nicht als Dozierende. Eine Beobachtung am Rande: Frau Sammoray kann ‚blind‘ und sicher auf dem Notebook schreiben – eine Fähigkeit, die beim Einsatz von Smartboards zur Dokumentation des Diskussionsverlaufes, den man als LehrerIn ja gleichzeitig immer „im Auge behalten“ muss, offenkundig sehr hilfreich ist.

Ich könnte mir vorstellen, dass wir das Glück hatten, einem nicht alltäglichen Zusammentreffen von engagierter Lehrerin und hochmotivierten SchülerInnen in einer schönen, großzügigen Lernumgebung beizuwohnen; dass also der Schulalltag auch an der Klosterschule manchmal ganz anders aussieht. Und dass folglich in anderen Jahrgangsstufen – und unter Umständen, in denen die Schülerinnen und Schüler weniger motiviert sind, sich in den Unterricht einzubringen – andere Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer gefragt sind. Aber das Lehramtsstudium soll ja vielleicht nicht nur für die Schule, so wie sie ist, sondern auch für eine Schule, wie sie sein könnte, ausbilden. Was könnte das Studium an der Universität den Lehrerinnen und Lehrern der Zukunft dafür mit auf den Weg geben? Wir haben diese Frage in der Nachbesprechung auch Frau Sammoray gestellt und wollten von ihr wissen, wie sie als Lehrerin ihr Lehramtsstudium an der Universität Hamburg im Rückblick beurteilen würde. Die Antwort war zweigeteilt. Das Unterrichten und das Lehrerin-Sein habe sie „richtig“ erst in

der Schule gelernt, das habe das akademische Studium kaum vorab vermitteln können. Aber die Leidenschaft für das Fach habe sie durchaus aus der Universität mit in die Schule hinübergerettet. Sie könne sich noch gut an einige universitäre Lehrveranstaltungen erinnern, in denen ihre Begeisterung für politikwissenschaftliches und gesellschaftstheoretisches Denken entflammt wurde. Und von dieser Lernerfahrung sei sie bis heute beseelt.

Was kann dieses Statement denen sagen, die für die Organisation des „Bachelor- und Master-Teilstudiengangs Sozialwissenschaften“ an der Universität Hamburg zuständig sind? Die Antwort ist wiederum zweigeteilt: Es gibt wohl kein Patentrezept zur Produktion guter, engagierter PGW-Lehrerinnen und -Lehrer. Aber man sollte sich überlegen, wie man Lehramtsstudierenden die Erfahrung ermöglicht, dass es eine große Freude und persönliche Bereicherung sein kann, gemeinsam mit anderen ein Wissen zu erarbeiten, das einem hilft, einen Standpunkt zu den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Geschehnissen, die unser Leben maßgeblich beeinflussen, zu finden.

Hans-Joachim Rieckmann, Studiengangsleitung Sozialwissenschaften.  
Unterrichtsbesuch am 8.2.2017 am Gymnasium Klosterschule, Hamburg.

## 6. Reisen bildet – eine Archäologie der Demokratie

„Die Fakten zu den Prozessen waren ja vorher schon bekannt. Man kennt sie aus Dokumentationen und dem Schulunterricht. Man kennt die Bilder aus dem Gerichtssaal und die Diskussionen um die Durchführung der Prozesse. Es ist aber etwas Anderes, wenn man vor Ort ist. In dem Moment, als ich den Gerichtssaal betrat war mir klar, dass ich in Zukunft immer an diesen Moment denken werde ... Ich sehe Menschen. Ich höre, wie sich das anhört. Und man spürt das eben mit seinem ganzen Körper. Man hört, wie es hallt in dem Raum, und man merkt sich das. Es ist ja eine erlebte Erfahrung entgegen einer gelesenen Information. Im Grunde ist es eine *gespürte Information*, mit welcher sich automatisch Texte oder Fakten verbinden.“  
(Interview CW)

Dieses Vorhaben im Lehrlabor im Sommersemester 2016 berichtet über ein politikwissenschaftliches Seminar mit Exkursion „Anklage gegen die NS-Herrschaft: Der Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess 1945-1946“.

Exkursionen im Lehramtsstudium werden meist mit Studiengängen wie Geographie oder Biologie, vielleicht Geschichtswissenschaft verbunden, selten jedoch mit dem Studienfach Sozialwissenschaften. Der Versuch im Lehrlabor „Seminar mit Exkursion“ setzt hier an.

Auf thematischer Ebene werden mit dem Seminar mit Exkursion zwei curriculare Defizite im Lehramt Sozialwissenschaften behoben, das Themenfeld der neuesten Zeitgeschichte einerseits sowie die rechtliche Bildung/Menschenrechtserziehung andererseits. Die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen der Kultusministerkonferenz für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK 2008 und revidierte Fassung 2017) nennen für Sozialkunde/Politik/Wirtschaft die Themen „Nationalsozialismus“ oder „Holocaust“ nicht explizit, weder in zeithistorischer noch in politikwissenschaftlicher Perspektive.<sup>38</sup> Nun ist schulische politische Bildung nicht denkbar, ohne eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust in ihrer permanenten Aktualität. Der genetische Zugang als Suche nach einer Archäologie der Demokratie (Söllner 1982) eröffnet in diesem Projekt unmittelbar fachdidaktische Perspektiven.

---

<sup>38</sup> Noch in den 1970er Jahren zählte ein Thema wie „Faschismustheorien“ zu den häufigsten Prüfungsthemen (Ernst Nolte, Wolfgang Wippermann, Helga Grebing, Richard Saage), der Zusammenhang von „Bürgerlicher Gesellschaft und Faschismus“ (Eike Henning 1977) war zentrale Fragestellung.

Die dreitägige Exkursion<sup>39</sup> (Donnerstag-Samstag) führte zum Memorium Nürnberger Prozesse mit dem Schwurgerichtssaal 600 im Nürnberger Justizpalast, sowie zum Nürnberger Menschenrechtszentrum. Es handelt sich um zwei wichtige Institutionen historisch-politischer Bildungsarbeit.<sup>40</sup>

Die Exkursion wurde gerahmt durch drei Vor- und Nachbereitungstreffen. Die Arbeitsweise des Exkursionsprojekts war stark gruppenbezogen ausgelegt. In den Vorbereitungstreffen wurden zunächst inhaltliche Aspekte der Anklage des NS-Regimes geklärt. Darauf aufbauend sollten in der Zeit bis zur Exkursion von den Studierenden im Team ausgewählte Themenbereiche in Form kleinerer Input-Beiträge aufbereitet werden. Diese sollten vor Ort in Nürnberg in das Plenum eingebracht werden und den Einstieg in eine lebendige Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Themenfeldern und Orten ermöglichen. Von den Teilnehmenden wurde daher ein hohes Maß an Lesebereitschaft, vor allem aber Freude an der Gruppendiskussion erwartet. Die Dokumentation der Kriegsverbrecherprozesse liegt in einer Buchausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung vor und wurde gemeinsam angeschafft (*Das Internationale Militärtribunal von Nürnberg 1945*, herausgegeben vom Nürnberger Menschenrechtszentrum, Schriftenreihe Bd. 1658). Die gemeinsame Diskussion von Erkenntnissen, Fragen, Kritik und Eindrücken im Plenum waren zentraler Bestandteil der Exkursion. Die Prüfungsleistung bestand aus der Mitgestaltung eines Inputreferats und dem Exkursionsbericht in Form eines Essays.

Im Rahmen der qualitativen Evaluation wurde innerhalb eines der Experteninterviews mit zwei Studentinnen (PK und CW<sup>41</sup>) auch das Exkursionsprojekt angesprochen.

---

<sup>39</sup> Gefördert wurde die Exkursion aus Mitteln des Lehlabor Lehrerbildung; der studentische Selbstkostenbeitrag lag bei 50 Euro, darin waren enthalten die Gruppenfahrt Hamburg-Nürnberg mit der Bahn, Unterkunft im Mehrbettzimmer (Jugendherberge), Eintrittsgelder, Buch und Führungsgebühr.

<sup>40</sup> Vor Ort wurde die Veranstaltung von Herrn Otto Böhm vom Nürnberger Menschenrechtszentrum begleitet. Vgl. Memorium Nürnberger Prozesse: <https://museen.nuernberg.de/memorium-nuernberger-prozesse/>

Nürnberger Menschenrechtszentrum: <http://www.menschenrechte.org/>

<sup>41</sup> Die Studentinnen PK und CW befinden sich im Master-Studium für gymnasiales Lehramt mit den Fächern Sozialwissenschaften und Englisch und waren im vorangegangenen Semester bereits Teilnehmerinnen eines Seminars zu außerschulischer Politischer Bildung im Kontext Europabildung. Das Interview führte Tilman Grammes.

Die Exkursion soll anschaulich die Entwicklung von der internationalen Anklage der nationalsozialistischen Herrschaft und ihrer „Führer“, bis zur pädagogischen Vermittlung von Menschenrechtsschutz und Verfolgung von Menschenrechtsverbrechen nachvollziehbar machen. Die Ausstellungsdidaktik führt die Besucher „von Nürnberg nach Den Haag“, also zum Thema Internationaler Strafgerichtshof. Zur Integration der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven wurde eine begleitende fachdidaktische Beratung (Tilman Grammes) angeboten. Hauptlernziel der Exkursion war es, am historischen Ort des Geschehens, eine über die Klärung *individueller* Verantwortlichkeit hinausgehende Deutung des Nationalsozialismus sichtbar zu machen: eine *herrschaftstheoretische* Analyse. Ein Blickwechsel.

Inhaltlich befasst sich das Seminar mit der Wahrnehmung der Herrschaft des Nationalsozialismus im Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess 1945-1946. In diesem Prozess verhandelte das Gericht nicht nur die individuelle Schuld der 24 angeklagten, ranghohen Staats- und Regierungsbeamten des nationalsozialistischen Regimes, sondern lieferte gleichzeitig eine Deutung der Nationalsozialismus als Herrschaftsform. Die alliierten Ankläger begriffen den Nationalsozialismus als eine „Verschwörung gegen die Welt“, Grundlage einer eigenen „Logik des Verbrechens“. Wie kam es zu dieser Einschätzung, welche Wahrnehmung der NS-Herrschaft lag der Anklage zugrunde? Dieses Verständnis zeigt, dass von konkreten Gewaltverbrechen auf eine bestimmte Herrschaftsform des Nationalsozialismus geschlossen wurde. Aus politikwissenschaftlicher Sicht handelt es sich um keine ursächliche Erklärung der NS-Gewalt, aber um eine Deutung einer diese Gewalt bedingende verbrecherische Form von Herrschaft. Erst von diesem Punkt ausgehend konnte die individuelle Verantwortlichkeit der 24 angeklagten führenden Personen des nationalsozialistischen Deutschlands („Nazi-Führer“) bestimmt werden. Anhand der vier Hauptanklagepunkte und ihrer Beweisführung vor Gericht wurden im Seminar aus politikwissenschaftlicher Sicht zentrale herrschaftstheoretische Deutungen des Nationalsozialismus untersucht (vgl. Söllner 1982).

Anhand der fachdidaktischen Aufbereitung des Prozesses für die politische Bildungsarbeit wurde untersucht, auf welche Aspekte der alliierten Deutung des Nationalsozialismus jeweils fokussiert wird:

„Der Aspekt der Herrschaftsanalyse und was daran hängt, habe ich mir von der Perspektive noch nie angesehen. Auch in der Schule nicht. In der Schule war das sehr chronologisch aufgebaut. Für mich waren die Anklageschriften, die wir uns in der Vorbereitung sehr genau angesehen haben, der ideale Ausgangspunkt. Hinterher habe ich gedacht: Wie kann man sich das eigentlich angucken ohne herrschaftsanalytische Betrachtungsweise? Es ist so essentiell zu fragen: Was klagt man an? Wer klagt was an? Was für ein Verständnis von Staat steht hinter der Anklageseite? (Interview PK)

Konzeptwechsel in den Faschismustheorien, von einer eher einfachen Totalitarismustheorie (totaler Führerstaat) zur weitaus komplexeren Polykratiethese, können durch paradigmatische klassische Texte angestoßen werden. Als faszinierende Studien werden zeitgenössische Analysen genannt, die während der Nazizeit aus dem Exil angefertigt wurden: Neumanns „Behemoth“ (Struktur und Praxis des Nationalsozialismus 1933-1944, 1944, vgl. Hilberg 2002) und Ernst Fraenkels „Der Doppelstaat“ (zuerst englisch unter dem Titel: The Dual State, 1940/41):

„Für mich war das eindeutig Neumann. Diese ganze Idee des *Unstaates*. Das war in gewisser Weise wirklich neu für mich. Im Grunde herrschte bei mir doch immer noch der Gedanke der Befehlsstrukturen, des Führerbefehls – trotz des Wissens um den großen Anteil von ‚vorausgehendem Gehorsam‘ und ‚dem Führer entgegenarbeiten‘. Die Idee des totalen Staatsverfalls; den totalen Rechtsverfall insbesondere durch den Terror ist ein enorm wichtiges Element, dass ich mitgenommen habe.“ (Interview CW)

In der Reflexion drängen sich den teilnehmenden Studierenden Fragen auf, die auf Konzeptwechsel und Differenzierungen von Wissensformen hinweisen. Die Frage „Wie weit greift das Recht?“ deutet auf zunehmende Differenzierung und In-Bezugsetzung von Moral, Recht und Politik (vgl. Politikdidaktischer Zettelkasten, Kapitel 2, und den Exkurs: Das Themenfeld Recht):

„Im Seminar war aber tatsächlich die Abgrenzung von Recht und Gerechtigkeit sowie das eigene Empfinden ein wichtiger Teil der Diskussionen. Und genau hier knüpfen wieder die zu Beginn erwähnten Sichtweisen der Ankläger an: Wieso werden nur wenige angeklagt und noch weniger verurteilt? Wie verhält es sich mit der Amnestie? Wie kann das gerecht sein? Dann kommt man dorthin: Recht und Gerechtigkeit sind nicht synonym zu verwenden. Wie weit greift das Recht?“ (Interview PK)

*Fragen* werden mit Blick auf künftige Lerngruppen hergestellt und aktuelle Bezüge aufgeworfen:

„Die SchülerInnen sind dann gezwungen sich zu überlegen, *wer* wird überhaupt angeklagt und auf welcher rechtlichen Grundlage? Welche Verbrechen wurden begangen und auf welcher Gesetzesgrundlage? Sind es Verbrechen, wenn es keine



Gesetze dagegen gab? Was ist mit dem Präzedenzfall der „Grausamkeit“? (Interview PK)

Daran schließt sich eine *kategoriale* fachdidaktische Reflexion an:

Man kommt dann schnell zu den Punkten: Was ist Recht? Was ist Gerechtigkeit? Wer hat das Recht die Anklage zu schreiben? Wie sieht es aus mit Legitimation und Legitimität? Hier setzen wieder zeitgenössische Themen an. Wie ordnen wir Menschenrechte und Verstöße dagegen ein. Wer darf urteilen und wer wird wie verurteilt? (Interview PK)

... sowie ein *Transfer* auf aktuelle Fälle:

Darf Amerika einen rechtsfreien Raum Guantanamo haben, wo immer noch über 90 Menschen inhaftiert sind. Darf die Türkei ihren Abgeordneten die Immunität entziehen? Was bedeutet es eigentlich, wenn auf einmal Rechte verschwinden? Darf ein Land dem anderen sagen, wie ihre Verfassung auszusehen hat? Wie legitimieren sie sich und wie wird das formuliert? Sprache, Identität – diese Themen lassen sich alle entlang der Nürnberger Prozesse eröffnen.“ (Interview PK)

In der reflexiven Verarbeitung der Lernerfahrungen werden generationenbiografische Interessen ein wichtiges Element der Selbstreflexion:

„Ich beschäftige mich seit vielen Jahren sehr intensiv mit dem Thema Nationalsozialismus und dem Dritten Reich. Ich versuche, Fragen aus den Biographien der eigenen Großeltern zu beantworten, die sich nicht mehr direkt stellen lassen. Die Frage nach der Schuld, der Täter- und Opferrolle der Deutschen, die Frage danach *wer* angeklagt werden sollte und *wer* anklagt, wer in den Strukturen des Staates nur folgte oder führte, Fragen nach Entnazifizierung und Amnestie. Das war einer der Gründe warum ich mich für das Seminar angemeldet habe. In meiner Schulzeit lag der Fokus bei der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht und dort wurde der Stoff chronologisch abgehandelt. Es fehlte dabei aber eine hinterfragende politische, juristische oder soziologische Perspektive. Mein Wunsch war es die Fragen nach Schuld, nach dem Regime, der Rolle der Ideologisierung auch theoretisch greifbar zu machen und damit anders diskutieren zu können.“ (Interview CW)

Eine weiterführende Perspektive ist die Erarbeitung eines Lehrstücks zur Archäologie der Demokratie:

„Wir haben im Menschenrechtszentrum lange darüber diskutiert, ob die Texte für den Einsatz im Schulunterricht zu schwer seien. Ich bin der Auffassung, dass jede Lerngruppe damit arbeiten kann. Man kann diese Theorien, diese Texte so aufarbeiten, dass zwei oder drei Perspektiven herausgestellt werden und überlegt werden kann, wie diese angewendet werden können. Der ‚Unstaatsgedanke‘ ist, sehr vereinfacht, eigentlich leicht zu erklären. Es war keine selbstverständliche Befehlsstruktur. Man kann nicht einfach nur sagen, „weil Hitler das wollte wurden die Autobahnen gebaut und die Juden vernichtet“. Da gab es riesige Systeme, die funktioniert haben, aber nicht, weil jemand das befohlen hat, sondern weil es eine komplette Zersplitterung der Strukturen gab und dadurch eine Vernetzung stattfand,

die das System bei enormem Tempo am Laufen hielt. Diese Perspektive dem Führerbefehl und der Diktaturformel gegenüberzustellen, das finde ich ganz wichtig. Man kann das auf ganz verschiedenen Niveaus, sehr unterschiedlich differenziert und mehr oder weniger theoretisch eingebettet im Unterricht bearbeiten.“ (Interview CW)

Die Studierenden reflektieren auf die Bedeutung von (sozialen) Räumen, die Rolle von Emotionen in der Politik. Diese Aufmerksamkeit öffnet für eine performative, sozialkonstruktivistische Orientierung fachdidaktischen Denkens:

„Es kann auch eine überraschende Erfahrung sein. Mir kam beispielsweise der Gerichtssaal 600 erstaunlich klein vor! Zwar wurde der Raum ein bisschen verändert, aber erstmal denkt man: „Hier war das?!“ Der Raum wird aktuell weiterhin als normaler Gerichtssaal des OLG Nürnberg genutzt und er ist noch in Benutzung. Es ist kein Museumsraum. Durch die Fernsehdokumentation über die Nürnberger Prozesse, die ich vorher gesehen habe, hatte ich eine gewisse Vorstellung, die ich dann natürlich abglich: „Da saßen die Ankläger. Da saßen die Verteidiger. Die Richter an *der* Seite.“ Da hat man sich dann schon gefragt: „Wie haben denn hier noch die 22 Angeklagten reingepasst?“ Das ist natürlich etwas Anderes, als wenn man nur das Foto hätte und nicht die Größenverhältnisse dazu hat und sich in diesem Raum positionieren kann.“ (Interview PK)

Ein Lehramtsstudierender muss zunächst und vor allem sein eigener Lehrer werden, und eine reflexive Lernhaltung einnehmen. Es entsteht eine Motivation, die Thematik im Selbststudium weiter zu bearbeiten:

„Bei mir hat das Seminar ganz klar erneut das Interesse an der Thematik NS-Herrschaft geweckt. Ich hätte großes Interesse auch mal nach Auschwitz zu fahren. Es ist eben etwas Anderes vor Ort zu sein und dieses Gefühl der Erfahrung zu haben. Das ist für mich persönlich wichtig, dass ich das nochmal mache. Wir waren im Nachgang an die Exkursion bei der Buchvorstellung von Nikolaus Wachsmann, der das Buch „KL“ vor kurzem (auf Deutsch) veröffentlicht hat.<sup>42</sup> Seine Erläuterungen fand ich sehr spannend, z.B. über die Sichtbarkeit der Konzentrationslager während der ganzen Zeit, und dass man nicht so tun könne, als ob das Ganze im Verborgenen geblieben ist. Aber auch was die Lager für Funktionen hatten im Laufe der NS-Zeit. Dass es nicht von vornherein Vernichtungslager waren.“ (Interview PK)

Exkursionen wirken nachhaltig<sup>43</sup>:

<sup>42</sup> Nikolaus Wachsmann: KL: Die Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager. München: Siedler 2016.

<sup>43</sup> In zwei weiteren Versuchen, die außerhalb des Kontextes des Lehrlabors durchgeführt wurden, bestätigten sich die hier berichteten Eindrücke:

1) das deutsch-polnische Begegnungsseminar von Studierenden aus Poznan, Torun und Hamburg zum Thema „Außerschulische politische Bildung“ in der Bildungsstätte Schloss Trebnitz/Brandenburg (Hauptseminar Fachdidaktik, WiSe 2015-16 und wiederholt WiSe 2016-17). Vgl. Busch/Teichmüller 2016 und Grammes 2016.

2) das im Rahmen des Hochschuldialogs Südeuropa des Deutschen Akademischen Austauschdienstes geförderte Proseminar Fachdidaktik (Projektkurs) am Jean Monnet Lehrstuhl der

„Die persönlichen Erfahrungen in Nürnberg und die theoretischen Grundlagen aus der Vorbereitung vernetzen die Herangehensweise neu. Ich würde in jedem Fall mit einer Klasse nach Nürnberg fahren, so wie ich auch mit ihnen nach Auschwitz fahren würde. Ich hatte dort das Glück mit einem Überlebenden sprechen zu können und seine Geschichte zu hören. Diese Möglichkeit hat man nicht mehr lange. Und doch bin ich sicher, dass der Besuch solcher Orte einen anderen Eindruck hinterlässt als nur im Klassenzimmer davon zu berichten.“ (Interview CW)

Die Professionsforschung zeigt, dass als prägend erlebte Lehrerinnen und Lehrer meist ein Berufsleben lang neugierige Lerner geblieben sind. Sie können Burnouts umgehen, weil es ihnen gelingt, sich täglich positive Rückmeldungen aus ihrer Berufsarbeit zu organisieren. „The situation talks back to you“ – kommunikative Fachdidaktik bedeutet auch, sich von den klugen Fragen und Gedanken der Schüler/innen immer wieder überraschen zu lassen. Im Lehramtsstudium könnten neben Reisen und Lektüren weitere solche first steps eines 24-hour-Soziologen sein:

*Didaktische Brille aufsetzen.* Die alltägliche Praxis im Hier und Jetzt, die Universität als aktuelle eigene (akademische) Schulpraxis wahrnehmen und in ihren spezifischen Gestaltungsmöglichkeiten ausschöpfen. Vom Vermeidungsverhalten in einer VWL-Massenvorlesung gezielt in eine expansive Lernhaltung wechseln, auf anschauliche Fallbeispiele, Bilder, Anekdoten achten, kritische Fragen stellen, ein Tutorium gründen usw. Politiklehrende kennzeichnen sich gerne als „Jäger und Sammler“, immer auf der Suche nach Ideen für künftigen Unterricht.

*Engagement erproben.* In der studentischen Fachschaft Interessen vertreten, um den Lernort Hochschule unmittelbar *praktisch* zu verbessern. In Mentoring-Programmen für Bürgerkriegsgeflüchtete kann man verständliches Erklären üben.

*Begeisterte Leserin oder Cineast sein.* Gesellschaftsromane, Sachbücher, politisches Kabarett oder der Filmkanon der Bundeszentrale für politische Bildung schulen die didaktische Kompetenz, wie komplexe soziale Zusammenhänge gezeigt und erzählt werden können.

*Stallgeruch erwerben.* Die meisten Studierenden jobben. Seltener sind darunter Erfahrungen in der Nähe von Schaltzentralen der Macht: ein Praktikum in der Stadtverwaltung, im Management eines multinationalen Konzerns, einer NGO; Mitgliedschaft in einer Partei. Den biografischen Zirkel von Schule – Hochschule – Schule durchbrechen.

*Weltläufigkeit pflegen.* Im internationalen Studentenaustausch oder auf Ferienreisen gezielt Gespräche über Politik, Schule und Unterricht suchen. Im Auslandspraktikum pädagogische Alternativen erkunden.

*Zeitreisen gönnen.* Zumindest das 20. Jahrhundert mit seinen Gesellschaftsformen (Nationalsozialismus, DDR) muss lebendig präsent sein; Dokumentarfilme sind

ausgezeichnetes Hilfsmittel. Klassiker der Politikdidaktik im Original zu lesen schärft nicht nur das Bewusstsein für grundlegende fachdidaktische Fragen, sondern auch für zeithistorische Kontexte politischer Bildung.

Der Blickwechsel im subjektiven Wissenskonzept – den „trockenen Stoff“ als lebendige Interaktion und Kommunikation von Menschen wahrzunehmen – kann sich förderlich auf das gesamte Lehramtsstudium auswirken. Kaum ein Unterrichtsfach kann dann lebenslang so viel Freude bereiten wie PGW (Politik-Gesellschaft-Wirtschaft), denn sein Gegenstand ist die Entdeckung der Vielfalt der alltäglichen sozialen Welt, so wie sie uns umgibt.

## **7. Hochschulbildungsforschung: Experteninterviews mit Lehramtsstudierenden**

Im Projekt des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft waren standardisierte quantitative Evaluationsformate vorgegeben. Zu diesen entstanden jedoch im Teilprojekt Sozialwissenschaften bald skeptische Rückfragen, die u.a. zur Ergänzung durch qualitative Experteninterviews mit Studierenden führten. In einem der Lehrversuche hatte es in einem Wiederholungsdurchgang im Folgesemester leicht negativ veränderte Werte in den Rückmeldungen der Studierenden zur Kursbewertung gegeben, die Durchschnitts“note“ war von 1.6 auf 2.1 gesunken. Wie konnte diese Evidenz interpretiert werden? Hatte sich die Qualität der Kursdurchführung verschlechtert, oder waren die Lehramtsstudierenden einfach kritischer geworden? Letzteres wäre im Sinne sozialwissenschaftlicher Bildung wahrscheinlich als Erfolg zu werten.

In der explorativen Begleitforschung wurde deshalb ergänzend auf qualitative Verfahren des narrativen Experteninterviews gesetzt, in denen die Studierenden in der Rolle des Experten und der Expertin angesprochen wurden (vgl. Gläser/Laudel 2006, Meuser/Nagel 1997). In drei Interviews, die jeweils im Tandem geführt wurden, wurden insgesamt sechs Studierende als Experten ihres Studiums angesprochen. Um die Expertenrolle zu stärken, wurden die Studierenden jeweils im selbst zusammengestellten Tandem interviewt. Die Tandems repräsentieren die Lehrämter Gymnasium, Primar- und Sekundarstufe mit Sonderpädagogik; es fehlt das Lehramt Berufsschule. Die Interviews dauerten jeweils zwischen 90 und 120 Minuten. Während des gesamten Interviews liegt der offizielle Studienverlaufsplan für den Bachelor- bzw. Master-Teilstudiengang auf dem Tisch. Die anschließende wörtliche Verschriftlichung wurde von den Studierenden jeweils selbstorganisiert erstellt, so dass Möglichkeiten der Ergänzung und Korrektur gegeben waren. Sie sind in der vorliegenden Form autorisiert und freigegeben. Alle Angaben beziehen sich ausschließlich auf das Lehramtsstudium der Universität Hamburg.

## Experteninterview

### Interviewleitfaden Bilanz BA Lehramt Sozialwissenschaften

Im Rahmen der Lehrerinitative des Stifterverbandes der Deutschen Wissenschaft  
Dauer 60-90 Minuten

1. Können Sie sich noch erinnern, mit welchen Erwartungen Sie an das Studium des Lehramts Sozialwissenschaften herangegangen sind?
2. Wie haben Sie den Beginn ihres Studiums im Lehramt Sowi erlebt? Den ersten Tag ...?  
(Orientierungskurs)
3. Motive für die Wahl des Studiums, Erstfach/Zweifach?
4. Können Sie sich noch an ihren ersten Kurs/Vorlesung im Lehramt Sozialwissenschaften erinnern? Welche Lernerfahrung ist Ihnen besonders im Gedächtnis geblieben?
5. Wie würden sie aus heutiger Sicht „Sozialwissenschaften“ definieren, umschreiben?  
(Hat sich das verändert?)
6. Interessieren Sie sich mehr für Politik oder für Wirtschaft?  
(oder für Politikwissenschaft oder für Wirtschaftswissenschaften?)
7. Wie sehen Sie die Bezüge der drei beteiligten Sozialwissenschaften untereinander im BA-Studium?
8. Lassen Sie uns über einzelne Module sprechen:  
Welches Modul ist Ihnen am nachhaltigsten in Erinnerung geblieben? Wo haben Sie nach ihrem Eindruck am meisten gelernt? Warum?  
  
(dito: am wenigsten gelernt?)
9. Wenn Sie am Ende ihres BA-Studiums Lehramt Sozialwissenschaften bilanzieren: Wo hatten Sie Aha-Erlebnisse im Studium? Heureka! Wo hat sich ihre Wahrnehmung von Gesellschaft verändert?
10. Wie sehen Sie ihre Lernerfahrung in der Einführung in die Fachdidaktik Sozialwissenschaften?
11. Wie/wo sehen Sie spezifische Erträge oder Potentiale einzelner Module für ihre künftige Berufspraxis?
12. Was ist ihr Eindruck: Können Sie die Methoden im Uni-Seminar in der Schulpraxis gebrauchen?
13. Was würden Sie sagen: Studieren Sie Politik oder studieren Sie Politikwissenschaft?  
Sehen Sie Politik heute mit anderen Augen als nach dem Abitur?

14. Wie würden Sie ihre fachlichen Kenntnisse in Sozialwissenschaften einschätzen, evtl. im Vergleich zu Kommilitonen, die nicht auf Lehramt studieren?  
(Was müssten Sie tun, um ihre Kenntnisse zu verbessern?)  
Nennen Sie ein Buch, das Sie besonders weitergebracht hat (Titel).

15. Lassen Sie uns über positive Erfahrungen sprechen: Wen nominieren Sie als Best teacher? Warum?

16. Sie können den BA-Studiengang Sowi reformieren? Was würden Sie vorschlagen?

17. Was erwarten Sie vom MA-Lehramt Sowi? Welche Kurse würden Sie sich im MA-Sowi wünschen/worauf freuen Sie sich?

18. Was möchten Sie noch sagen? Gibt es ein Thema, das Ihnen wichtig ist, das in diesem Gespräch noch nicht angesprochen wurde?

Wenn Sie möchten, können Sie beim nachträglichen Erstellen des Wortprotokolls dieses Expertengesprächs in Klammer noch etwas hinzufügen (oder streichen)

Viel Erfolg bei ihrer BA-Arbeit und beim ersten berufsqualifizierenden Abschluß.  
Vielen Dank für dieses Experteninterview!

Tilman Grammes  
1-7-2014

Die vorliegende Auswertung beansprucht nicht, systematisch Deutungsmuster zu rekonstruieren; es werden zunächst nur Belegstellen für Interpretationsperspektiven angeboten. Es wäre sehr wünschenswert, dass ein entsprechendes Interviewprojekt auf breiterer Basis durchgeführt wird. Aber schon auf der Basis der vorliegenden Experteninterviews kann gesagt werden, dass Studierende über eine beeindruckende Lernerdidaktik verfügen, die eine Ressource für selbstorganisierte akademische Bildungsgänge darstellt. Den Auswertungen der Experteninterviews liegt eine Bildungstheorie zugrunde, die biografische Krisen im sozialwissenschaftlichen Studium als integralen Bestandteil und Potential transformatorischer Bildungsprozesse betrachtet (Koller 2016, Liebermann 2016).<sup>44, 45</sup> Signifikante Interviewausschnitte können selbst wiederum als Impulsmaterial für hochschulfachdidaktische Reflexionsgespräche in Seminaren genutzt werden (vgl. das Kapitel Bilanz).

Bezogen auf sozialwissenschaftliche Teildisziplinen in der Arbeit der gymnasialen Oberstufe wurden versuchsweise unterschiedliche Lernertypen differenziert: ein politischer, ein soziologischer und ein ökonomischer Lernertyp (Weißeno 1989<sup>46</sup>). Es ist eine interessante Fragestellung für hochschulfachdidaktische Forschung, die Frage nach Lernstrategien und Lernstilen (Perry 1970) dahingehend aufzugreifen, ob diese schulischen Lernertypen auch für das Hochschulstudium im Fach Sozialwissenschaften wirksam werden. Auf die Frage, für welche Teildisziplin man sich zu Studienbeginn am meisten interessiert, antworten die Experten:

„In Bremen besteht ein vergleichbarer Studiengang nur aus dem Fach Politik; hier gehört man nirgendwo so richtig hin; VWLer sagen „ach, nur Lehramtler ...“ (Qualitätszirkel 2016)

---

<sup>44</sup> Liebermann (2016) unterscheidet im Kontext einer transformatorischen Bildungstheorie Krisen im Sozialisationsprozess, die zur Herausbildung eines „autonom handlungsfähigen Subjekts“ (S. 210) führen, von solchen, die der Erfahrungsbildung im Studium dienen und gezielt induziert werden. Erstere bilden einen „Primärhabitus“ aus, auf dem die zweiten Krisen erst möglich und verarbeitbar werden. Krisenentstehung und -bewältigung brauchen Zeit und Muße, die Universität sollte deshalb fern von Praxis und Handlungsdruck Räume schaffen, in denen sich solche lernproduktiven Krisen „ereignen“ können.

<sup>45</sup> Ein eindrucksvolles klassisches Dokument der Rolle von Umwegen und Lernkrisen ist der selbstreflexive Studienbericht von Eduard Spranger. Er wird im Reader (Grammes/Torrau in Vorbereitung) abgedruckt werden.

<sup>46</sup> Es handelt sich um eine Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft der UHH, betreut von Prof. Dr. Bernhard Claußen. Das empirische Material sind Befragungen von Schülerinnen und Schülern in gymnasialen Oberstufen in Nordrhein-Westfalen. Die Ergebnisse dürften aber auf Hamburg übertragbar sein. Eine Replikationsstudie im Rahmen einer Masterarbeit wäre auf jeden Fall lohnend.



„Ich muss diese Fragen auf zwei Ebenen beantworten. Es hat sich bei mir im Laufe des Studiums so entwickelt, dass ich die Volkswirtschaftslehre sehr interessant finde, da ich in diesem Bereich im Vergleich zur Politikwissenschaft weniger Vorwissen besaß. Wenn ich jetzt aber aus der studentischen Sichtweise antworten würde, dann würde ich wahrscheinlich sagen, dass ich die Politikwissenschaft spannender finde, weil dort der Lernaufwand geringer ist und die Noten, die später im Leistungskonto erscheinen besser sind als in VWL Klausuren ... Ich hatte wenig Aha-Effekte im Grundkurs Soziologie, da ich die meisten Inhalte schon im Abitur hatte.“ (Interview 2, Person A)

„Bei mir war es so, dass vor dem Studium mein Interesse an dem Fach (Soziologie) gar nicht so richtig vorhanden war, weil ich keine wirkliche Vorstellung davon hatte, dadurch dass ich nur WiPo (Wirtschaft/Politik) als Schulfach hatte. Für mich war der Grundkurs Soziologie insofern dann ganz spannend, weil ich einen Überblick über diesen Themenbereich bekommen habe ... Deswegen war auch der Grundkurs Soziologie der Kurs für mich, in dem ich dachte: Aha, so ist das also an der Universität. Man bekommt ein Gebiet vorgestellt und man kann sich etwas herausgreifen, vertiefen in den Bereichen, die einem Spaß machen. Und ich glaube, in diesem Grundkurs Soziologie habe ich ein Gefühl für das Studium bekommen. Das ist jetzt vielleicht nicht so ein richtiger Inhalt, den ich gelernt habe, sondern eher ein Gefühl und das hat mich sehr zufriedengestellt ... Ich finde die Vernetzung dieser Disziplinen sehr spannend.“ (Interview 2, Person B)

„Bei mir lag immer ganz eindeutig die Liebe bei der Politikwissenschaft und auch die Euphorie. Da habe ich mich immer total drauf gefreut auf die Veranstaltungen. In der Soziologie war es mal so mal so. Ich hatte eine ziemlich furchtbare Einführungsveranstaltung, also der Grundkurs, damit war ich komplett überfordert und ich kam auch mit der Lehrperson nicht zurecht. Und mit ihrer Vermittlungsdidaktik. Ich war sehr froh über einen Mitstudierenden, mit dem ich dann zusammen die Inhalte nochmal nachbearbeiten konnte und mir das überhaupt aneignen konnte. Sonst hätte ich den Zugang gar nicht so richtig geschafft.“ (Interview 3, Expertin 1)

Es bleibt offen, ob die Eigenlogiken der Teildisziplinen in jedem Fall schon differenziert genug erfasst werden:

„Für mich ist Politikwissenschaften mehr das "Wie". Wie sieht Gesellschaft aus? Wie funktioniert Politik? Und Soziologie ist für mich mehr das Warum? Also warum, was steht dahinter? So hatte ich das in meinem Studium mehr wahrgenommen.“ (Interview 3, Expertin 2)

Roter Faden aller Vorhaben im Lehrlabor stellt ein normatives Konzept von Demokratie dar, insofern sich Demokratien selbst als lernende Systeme verstehen. Dieser Zugang spiegelt sich in den Lernerdidaktiken:

„Sozialwissenschaften ist für mich die Lehre über Gesellschaft, über das Leben und die Menschen, die in dieser Gesellschaft leben und das Agieren zwischen den Menschen z.B. auf einer politischen Ebene, auf einer wirtschaftlichen Ebene und auf einer gesellschaftlichen Ebene. Und umfasst für mich sehr stark sowohl die Individuen auf der Mikroebene als einzelne Akteure als auch die Gruppierungen, sei es als Parteien, sei es als Subgruppe, sei es als Unternehmen. Und dies dann eben auch auf der Makroebene.“ (Interview 2, Expertin B)

„Für mich ist Sozialwissenschaften ein Fach, das sich ganz stark mit den Wandlungsprozessen der Gesellschaft beschäftigt und dies auf unterschiedlichen Ebenen macht: Politik, Soziologie und Volkswirtschaft, aber auch auf der Ebene des Rechtes. Bestimmte Wandlungsprozesse lassen sich mithilfe dieser Disziplinen besonders gut beobachten und erklären.“ (Interview 2, Expertin A)

„Also bei mir waren es zwei Aspekte: Zum einen die Vorlesungen waren sehr auf Auswendiglernen ausgelegt. Also nur den Stoff lernt und lernt und lernt. Es gab keine inhaltlichen Diskussionen so richtig. Der Stoff stand fest und man hatte es auswendig zu lernen. Und parallel hatten wir noch Biologisches Grundlagenpraktikum und da habe ich fünf Stunden lang gegessen und Pflanzen geschnitten. Davon musste ich dann Längs- und Querschnitte zeichnen. Ich habe mich dann gefragt, ob es das ist was ich möchte oder möchte ich nicht auch ins Gespräch zu kommen über Inhalte. Das hat mir sehr gefehlt.“ (Interview 3, Expertin 2)

Expertin 2 nimmt eine Progression und Graduierung zwischen Bachelor- und Masterstudium wahr:

„Man hat schon deutliche Unterschiede gemerkt zwischen Bachelor und Master. Außer in Soziologie, in dem letzten Modul, Soziale Strukturen, da haben wir uns eigentlich mit nur einem Thema befasst.“ (Interview 3, Expertin 2)

„Ich fand das war tatsächlich sehr deutlich geteilt zwischen Bachelor- und Master-Studium. Also das Bachelor-Studium war tatsächlich so schnell rüber fliegen, Überblick bekommen über die Breite der Theorien und der Zugänge und der Ideengeschichte, die so existiert. Davon eine Idee bekommen und wie meine Interviewpartnerin schon sagte, einige Dinge andiskutieren. Und im Master war es dann endlich so weit, dass wir in die Tiefe gehen konnten und uns einem spezifischen Thema zuwenden konnten und daran dann auch arbeiten. Es war schon sehr eindeutig. Für mich war es vielleicht in diesem Punkt ganz gut am Anfang erstmal diesen Überblick zu bekommen, dadurch dass mir ja der erste Zugang in der Schule quasi so verwehrt wurde. Aber mir hat es auch sehr gefehlt, ich war auch irgendwann sehr genervt und fast angeödet davon, immer nur Überblicke zu bekommen und so wenig tiefer in die Materie einsteigen zu können.“ (Interview 3, Expertin 1)

Gefragt werden kann, ob separate fachwissenschaftliche Veranstaltungen für Lehramtsstudierende in den Sozialwissenschaften angeboten werden sollen.

„Vermittlung“ stellt sich hier als Frage, die die organisatorische und die personelle Ebene verknüpft, und letztere von Seiten der Studierenden her denkt. Organisatorisch spricht dafür das Argument der Polyvalenz, für Studierende die Möglichkeit, vom Lehramt in andere sozialwissenschaftliche Studiengänge zu wechseln, und umgekehrt. Auf der thematischen Ebene spricht dafür eine größere Varianz in den thematischen Angeboten. Gesonderte Veranstaltungen für Lehramt, eine Art „Pädagogische Hochschule auf dem Unicampus“, versprechen dagegen fokussierten Berufsbezug und Professionalisierung; dies kann aber auch zu Theoriefeindlichkeit und einem entsprechenden Fehlverstehen führen, wie es das Plädoyer für spezifische Lehramtsveranstaltungen anzeigt:

„ ... ich kenne jetzt Max Weber, aber damit kann ich im Unterricht nichts anfangen“ (Qualitätszirkel 2016)

„Gegenrede: im Nachhinein gesehen hat es mir geholfen, dass ich mich durch manche Veranstaltungen, in denen Lehramtsstudierende in der Minderheit waren, durchbeißen musste; es gab dann auch eine gute Solidarität unter den LA-Studierenden“ (Qualitätszirkel 2016)

Die Entscheidung der Lehrenden bei der Konzeption des Studiengangs Lehramt Sozialwissenschaften fiel zugunsten der Polyvalenz und prinzipiellen Mischung der Studiengruppen aus, keine systematischen Separatveranstaltungen im Lehramtsstudium. Wie nehmen die Lehramtsstudierenden diese Gruppenstruktur wahr?

„ ... fühle mich nicht von DozentInnen, sondern allenfalls von Mitstudierenden ausgegrenzt; dann sag ich mir: ‚Hey, ich bilde mal deine Kinder aus!‘“ (Qualitätszirkel 2016)

„Bei mir hat es sich noch ein bisschen zusätzlich ergeben, dass ich Kontakt zu Studierenden hatte, die ein Jahr später angefangen hatten. Mit denen hatte ich einige Vorlesungen bzw. Veranstaltungen in der VWL zusammen. Und da haben wir relativ schnell über die Diskussionen gemerkt, dass wir ähnliche Ansichten haben und haben uns da relativ schnell zusammengerottet. Und wir haben uns viel gegenseitig begleitet. Dadurch hat es sich dann ergeben, dass wir viele Veranstaltungen gemeinsam hatten.“ (Interview 3, Expertin 1)

„Also mit Soziologie-Studierenden habe ich mich manchmal wie eine Studentin zweiter Klasse gefühlt. Weil man inhaltlich nicht so tief in bestimmten Diskursen drinsteckte, wie Soziologie-Studierenden. Und in den Seminaren manchmal einiges nachzuarbeiten hatte. Also da fehlte es ein wenig.“ (Interview 3, Expertin 2)

Die Frage der Polyvalenz stellt sich nochmals auf der personellen Ebene, wenn man berücksichtigt, dass die vier Lehrämter im Berufsbezug auch in sich sehr heterogen in den Anforderungen sind:

„Ja ich würde auch sagen, dass das größte Thema Differenzierung im Politikunterricht ist. Wie kann ich differenzieren und was kann ich machen? Es gibt per se eine Differenzierung des Politikunterrichts. Politikunterricht bietet ja automatisch unterschiedlichste Zugänge. Aber doch muss man sagen, dass Materialien oder auch Themen wie Sprache, Sprachbarrieren und Lernbarrieren wenig berücksichtigt werden. Der eine Schüler braucht vielleicht Materialien auf denen weniger Text ist, als der andere und kann vielleicht nicht so gut eine Quellenarbeit machen. Was bedeutet das dann? Und wie wird das aufgefangen? Oder wie sollen wir das auffangen?“ (Interview 3, Expertin 1)

Generell wird gerade das sozialwissenschaftliche Lehramtsstudium als anspruchsvoll wahrgenommen. Expertin A spricht von einem „Akt der Balance“:

„Also, ich würde sagen so eine Art der Überforderung gab es durchaus und ich weiß auch aus Gesprächen mit Freunden und Kommilitonen, dass es ihnen ähnlich ging. Ich habe es so empfunden, dass unser Studium insgesamt sehr vollgepackt ist und dass wir uns immer zwischen drei Fächern aufteilen müssen: Erziehungswissenschaft, Deutsch und Sozialwissenschaften. Im Grunde ist es ein Akt der Balance, um diesen drei Fächern gerecht zu werden. Darüber hinaus liegt eine besondere Schwierigkeit darin, dass man sich im Fach Sozialwissenschaften auch noch einmal zwischen drei Fächern aufteilen muss: VWL, Politik und Soziologie. Ich habe die eigene Schwerpunktsetzung im Studium vermisst.“ (Interview 2, Expertin A)

Im akademischen Bildungsgang gibt es immer wieder Krisen zwischen Überforderung und Euphorie. Liebermann (2016, S. 192) beobachtet eine Haltung studentischer Aufwandsminimierer zur „Krisenminimierung“ in universitären Kontexten, die sich im Zuge der Bologna-Reform eingestellt habe und die Studierenden sukzessive die Möglichkeit nehmen würde, Krisen zu durchleben, welche für die akademische Wissensbildung und Sozialisation konstitutiv seien (ebd., S. 209). Diese Beobachtung kann aus den Experteninterviews nicht durchgängig bestätigt werden<sup>47</sup>:

„ ... ich weiß, dass ich nach den Vorlesungen immer gleichzeitig überfordert und unglaublich euphorisiert war. Weil sie dann auch Hannah Arendt diskutiert hat, wo es dann um Machtfragen ging und um Regieren. Ich weiß nur, dass ich davon sehr, sehr beeindruckt war. Nicht nur von ihrer Art und Weise, wie sie das thematisch rübergebracht hat, sondern auch welche Inhalte sie mitgebracht hat. Welche

<sup>47</sup> Vergleiche jedoch die harmoniebetonten Darstellungen in den Praktikumsberichten (Kapitel 5).

Schwerpunkte sie gelegt hat, wo es um Diskussionen um Allmende ging. Ich weiß nur, dass ich davon sehr beeindruckt war. Also ich war gar nicht direkt in den Gebäuden der WiSo-Fakultät so beeindruckt, sondern eher tatsächlich von einzelnen Personen sehr beeindruckt und geprägt.“ (Interview 3, Expertin 1)

Es werden Lernerdidaktiken sichtbar, die das Verhältnis von Überblickswissen (Generalisierung/Theorie) und Fallstudie („länger bei einem Thema bleiben“) reflektieren; damit verknüpft von orientierenden (der „Rundumschlag“) und entdeckend-forschenden Lernphasen im Studium.

„Ich würde auf jeden Fall sagen in „Grundlagen der Politikwissenschaft“, das war für mich ein Rundumschlag und somit auch sinnvoll für die Schulpraxis, obwohl es sehr theoretisch war, finde ich es als Hintergrundwissen sehr hilfreich. Gleiches gilt auch für den Grundkurs Soziologie. Ich fand immer die Überblicksveranstaltungen sehr ertragreich. Und auch Wirtschafts- und Theoriegeschichte, ... , finde ich das Wissen, das man daraus gezogen hat, einfach für das Verständnis von heutigen Gegebenheiten in Wirtschaftssystemen auf jeden Fall ganz wichtig.“ (Interview 2, Person B)

„In Soziologie habe ich ein Seminar zum Thema Intersektionalität besucht. Da ging es hauptsächlich um unterschiedliche Diskriminierungsformen. Aber auch von *Sexarbeit über Wohnungslosigkeit* hin zu *Fortress Europe* gab es eine sehr große Spannbreite. Und ich fand es ganz spannend, dass wir uns da sehr vertieft mit einem Thema auseinandergesetzt haben. Dass es eine sehr starke Arbeit an einem Gegenstand war. Und nicht wie im Bachelor, wo es viel um einen Überblick ging und ein Andiskutieren, wurden Positionen auch wirklich einmal zu Ende diskutiert. Das fand ich im Master sehr toll, dass wir uns sehr lange mit Sachen beschäftigt haben ... Ich hatte auch im Bachelor das Gefühl, dass sehr viel angerissen wurde, wobei auch an vielen Stellen versucht wurde, mit gezielten Angeboten auf Themensetzung Einfluss zu nehmen und Sachen auch zu diskutieren. Die Themen waren dann aber immer nur für eine Sitzung. Wir haben dann über ein Thema eine Sitzung diskutiert und nicht ein ganzes Seminar.“ (Interview 3, Expertin 2)

In den Lernerdidaktiken der Studierenden wird das Verhältnis von deduktiven und induktiven Zugängen reflektiert:

„Es war schon sehr ein Überblick über alles in den Veranstaltungen. Jede Woche wurden neue Theorien vorgestellt und man musste sich das alles merken.“ (Interview 3, Expertin 2)

„Ich stelle mir vor, dass es zu Beginn eine Einführungsveranstaltung gibt und dann jeweils eine Sitzung zu den drei Fachdisziplinen, in denen vorgestellt wird, welche Themen nun zum Beispiel von der Politikwissenschaft im Studium weiter vertieft werden. Und dass man im Anschluss die Studierenden arbeiten ließe, um vielleicht verschiedene Themen zu bestimmten Schnittmengen der Fächer erarbeiten zu lassen. So könnte man die Studierenden auch nach Interessen arbeiten lassen.“

Wenn mich nun Lobbyismus interessiert, die Verknüpfung zwischen Politik und Wirtschaft, um dann zu sagen, wir gucken uns nun eben ausgewählte Themen an, nachdem wir zu Beginn des Semesters einen Überblick geschaffen hatten, werden jetzt noch einmal vertiefende Themen behandelt, die eben gemeinsame Schnittmengen (der drei Fächer) miteinander verbinden.“ (Interview 2, Person B)

Aktualitätsprinzip und Lebensweltbezug in den Lernerdidaktiken reflektieren eine sozialwissenschaftliche Wissenschaftstheorie, die wahrnimmt, dass die erkennenden Subjekte immer in besonderer Weise Teil des beobachteten Systems sind. Daraus entstehen prägende Lernerfahrungen:

„Ich hatte im letzten Bachelor-Semester in dem Modul "Soziale Strukturen im historischen Wandel" ein Seminar bei dem Dozenten M. T., und es ging um *Wohlfahrtssysteme im internationalen Vergleich*. Und es war furchtbar spannend und es war in dem Jahr, in dem auch gerade die WM war. Eigentlich war es gerade Thema der Sitzung, aber wir haben Deutschland und Wilhelm Heitmeyer zusammengebracht. Aber auch andere Theorien zu Nationalismus. Und darüber gesprochen in der Sitzung. das war unheimlich spannend in der Sitzung, weil da ganz viele Meinungen aufeinander prallten und im Seminar einige mit Deutschland-Trikot saßen und Farbe im Gesicht und andere da ganz gegen waren. Und wir haben eine unheimlich spannende Diskussion geführt und ganz viele Inhalte aus unserem bisherigen Studium wieder aufgegriffen, was wir so gelernt haben. Wir haben versucht, das Ganze so ein bisschen zu theoretisieren, was für mich sehr interessant war, weil ich das Gefühl hatte, dass ich nun gegen Ende meines Bachelor-Studiums bin und meinen persönlichen Lernerfolg wahrnehme. Es war ein schöner Moment für mich, dass ich gerade in der Lage bin, ein Ereignis zu kommentieren.“ (Interview 3, Expertin 2)

Sozialwissenschaften werden als analytische Disziplin wahrgenommen, was in Relation zu professionellen pädagogischen Handlungskontexten, Positionierung und Standpunkt in der Lehrerrolle gesetzt wird:

„Ich glaube das ist so ein bisschen das, wo ich sagen würde, dass es mir in der Sozialwissenschaft fehlte. Die Frage: Wo steht ihr eigentlich? Was ist eigentlich eure Position dazu? Sich positionieren in dem Feld. Es war mehr eine Bewertung, als sich selber in dem ganzen Feld zu verorten. Das kann man schwer fordern, aber auch schwer fassen. Das ist vielleicht so ein bisschen diese: Im VWL-Kurs gab es auch Rückfragen, wie es denn beispielsweise mit Fair-Trade so wäre und was dies bedeuten würde oder die Kampagne für saubere Kleidung. Das wurde so ein bisschen abgetan und das wurde nicht so richtig ausdiskutiert. Da fehlte mir die Positionierung von einem selber, wo man selber steht, warum man gerade diese Inhalte lernt und nicht andere, und warum ist Kritik hier gerade nicht zulässig und was bedeutet es eigentlich für mich. Also dieses darüber hinaus gucken ...“ (Interview 3, Expertin 2)

Mit der Forderung nach (mehr) „Praxisbezug“ verknüpft ist, nicht nur bei Lehramtsstudierenden, ein bestimmtes Konzept von Theorie und Praxis. Alltagssprachlich wird diese Unterscheidung vor allem sozial-räumlich konzipiert: als „reine“ Theorie und „abstrakt“ gilt alles, was irgendwie am Lernort Universität gelehrt wird oder in Büchern steht, „Praxis“ dagegen ist alles, was am Lernort Schule vorkommt. Theorie und Praxis werden als getrennte Sozialräume wahrgenommen, die zueinander in keinem Passungsverhältnis stehen.

Ein weiteres Verständnis assoziiert „Praxis“ mit Beispielen zu „abstrakten“ Theorien, die ebenso wie der „persönliche Bezug“ ein Tiefenverstehen erst ermöglichen:

„Ja, dem würde ich zustimmen, dass die Tutorien insbesondere in der VWL sehr hilfreich waren, um auch nochmal die Sachverhalte, die in einer Vorlesung behandelt werden etwas tiefergehend zu verstehen und insbesondere anhand von Beispielen zu verstehen. Die Vorlesungen selbst waren meist nämlich sehr theoretisch und haben kaum praktische Beispiele herangezogen. Beispiele gab es dann jedoch in den Tutorien, was ich sehr hilfreich fand. Ich finde insbesondere in den ersten Semestern solche Tutorien ganz gut, um als Student einen persönlichen Ansprechpartner zu haben.“ (Interview 2, Expertin A)

Wiederum sozial-räumlich gedacht kann sich das Verhältnis von Theorie und Praxis als Verhältnis von Vorlesung (Großgruppe) und Tutorium (persönlicher Bezug in der Kleingruppe) abbilden:

„Ich hatte insbesondere in der VWL sehr viele Tutorien und habe diese als sehr hilfreich empfunden. Dort hatte ich zu jedem Modul ein Tutorium und besonders gute Erinnerungen habe ich an die Tutorien, die sehr eng mit der Vorlesung verknüpft gewesen sind. Die inhaltlich Schwerpunkte aufgegriffen haben und wo es die Möglichkeit gab, Sachverhalte nachzufragen die in der Vorlesung nicht klar geworden sind, sodass man eben diese Aufbereitung der Stoffe hatte. Ich muss zugeben, ich fand Tutorien auch sehr angenehm dadurch, dass viele Tutoren sich auch als Vermittler zwischen Professoren und Studierenden gesehen haben. Dies bot die Möglichkeit Probleme durch den Tutor an den Professor heranzutragen. Die Tutorien – insbesondere in der VWL – haben mir eigentlich ausnahmslos weitergeholfen.“ (Interview 2, Expertin B)

Es wird aber auch eine „Leidenschaft“ an „reiner“ Theorie formuliert, von der erwartet wird, disparate Erfahrungen begrifflich einzuordnen. Es werden Lerninhalte wie soziologische Zeitdiagnosen und Gesellschaftstheorien („Kapitalismus“) gefordert:

„Ich habe meine Leidenschaft eher in der Soziologie und ich fand es unheimlich spannend Begrifflichkeiten kennen zu lernen. Was ist eigentlich Macht? Von Foucault über Bourdieu bis hin zu Habermas. Mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Ansätzen auch arbeiten zu können und das Ganze eher einordnen zu können. Meine Politisierung war relativ früh, ich habe schon mit 13 Jahren angefangen bei Greenpeace aktiv zu sein und dementsprechend fand ich es in dem anderen Schritt eher spannend zu gucken, was eigentlich dieser „Kapitalismus“ ist, welche Bedeutung das für Schule hat und wie kann ich das für mich einordnen. Aber auch: Welche Mechanismen funktionieren da?“ (Interview 3, Expertin 2)

Es zählt zu den Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik, dieses duale Konzept durch ein differenzierteres Konzept zu ergänzen: Theorie und Praxis wären darin weniger räumliche, vielmehr *analytische* Kategorien, die mit jeglichem sozialen Handeln einhergehen können. Insofern wäre wahrzunehmen zu lernen, dass sowohl eine universitäre Lehrveranstaltung eine Praxis des Lehrens und Lernens darstellt und vermittelt<sup>48</sup>; wie ebenso einer schulischen Unterrichtspraxis Alltagstheorien der Lehrkräfte unterliegen, mit denen sie ihr Handeln vor allem in Krisen und Konfliktfällen begründen und legitimieren. „Dennoch hat Theorie Praxis und Praxis hat Theorie. Praxis ist unauflöslich von „Theorie“ durchdrungen. Sie hat eigene „Theorien“ über „die“ Praxis, aufgehoben im geteilten Selbstverständnis der Praktiker über ihr Tun. Man bezeichnet sie als implizite Theorien, Vulgärtheorien, Alltagstheorien usw. Darüber hinaus hat Praxis ihre „Theorie“ über „die“ Theorie, also ein - meist äußerst skeptisches - Theoriebild. Umgekehrt hat Theorie auch Praxis. Ihr ureigenstes Praxisfeld ist die Forschung, ein weiteres die Lehre. In der Lehre ist Theorie in analoger Weise Praxis wie Schule ...“ (Hedtke 2000)

In Ansätzen wird ein integriertes und nicht nur sozial-räumliches Konzept von Theorie und Praxis sichtbar im Bild des „Spannungsbogen“:

„Mir ist bewusst, dass man erst viel Theorie lernen muss, um dann Fachdidaktik als Spannungsbogen zwischen Theorie und auch Praxis zu haben. Und es wird ja auch immer viel gefordert im Studium, dass man mehr Praxis bekommt. Aber ich glaube, ich hätte gar nicht so sehr mehr Praxis gebraucht, ich hätte den Blick mehr auf die Praxis an einigen Stellen gebraucht. Dass mir es einfach bewusster wird, was dieses und jenes eigentlich ganz konkret gerade für das Handlungsfeld bedeutet, in dem ich arbeiten möchte.“ (Interview 3, Expertin 1)

---

<sup>48</sup> Hochschulromane sind überhaupt eine hochschuldidaktische Fundgrube, dazu Kehm 2001. Am Lernort Universität Hamburg angesiedelt ist „Der Campus“ (Dietrich Schwanitz, 1996, und Verfilmung).



Das Verhältnis von Engagement (Standpunkt) und Reflexion in der Theoriearbeit stellt sich entsprechend als komplex dar. In der folgenden Reflexion von Expertin 1 wird exemplarisch sichtbar, wie studiengangsbioграфische Wissenskrisen durchlebt, und nicht nur Wissensbestände angeeignet werden. Expertin 1 rekonstruiert aktiv ihre Verstehensprobleme, auf die das jeweilige Theoriewissen eine vorläufige Antwort darstellt:

„Witzig, ich hatte zum Teil einen ganz anderen Eindruck. Ich hatte das Gefühl, dass in der Sonderpädagogik für mich schnell klar gewesen ist, dass ich nur diese und jene Perspektive haben kann, um einen inklusiven Gedanken eigentlich fortführen zu können. In meiner Utopie wie Schule und Lernen funktionieren sollte, in der es auch Möglichkeiten für eine Selbstbestimmung und Selbstregulierung von Seiten der SchülerInnen auch gibt, kann ich nur aus einer systemisch-konstruktivistischen, oder eigentlich systemischen Perspektive schauen, wenn ich das fordere. Deswegen war das für mich recht schnell klar und ich hatte gar nicht so sehr diesen Positionierungsdruck, sondern da war es für mich sehr schnell einfach: Das ist so. Punkt. Ich hatte immer eher teilweise eine Angst davor, dass es in der Sozialwissenschaft auch diese ganz klare Forderung gibt. Auf der einen Seite zu sagen, wie verhält sich diese Problematik eigentlich so mit dem Beutelsbacher Konsens, Indoktrinierungsverbot, und was bedeutet das, wenn ich eine ganz klare Positionierung einnehme und will ich die eigentlich. Und in welchem Kontext macht es Sinn die zu haben oder auch nicht. Oder inwiefern offenbare ich die. Und gleichzeitig aber auch zu wissen, dass ich auch eine klare Positionierung brauche, um bestimmte Diskurse führen zu können. Da hat sich für mich eher ganz schnell eine Sorge entwickelt, inwiefern das von mir eigentlich gefordert wird, ich brauche eine ganz klare Positionierung. Oder inwiefern kann ich mich nicht auch als lehrende immer noch in einer Lernenden-Position begreifen. Also auch immer wieder zu sagen, ich habe nicht zu allem eine endgültige abgeschlossene Meinung, sondern das ist gerade mein aktueller Ist-Stand. Der ist aber auch noch verhandelbar.“ (Interview 3, Expertin 1)

Als Fazit kann formuliert werden, dass in den Experteninterviews mit Lehramtsstudierenden Lernerdidaktiken sichtbar werden, die Reflexionspotentiale enthalten. Als Entwicklungsperspektive sollte Wissenschaftsdidaktik als Metareflexion der eigenen Praxis in der Hochschule - wieder<sup>49</sup> - stärker explizit in die Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden gerückt werden. Epistemologien der sozialwissenschaftlichen Forschung und Lehre, die Teildisziplin Wissenschaftstheorie der Sozialwissenschaften sollte in allen Modulen Gegenstand sein (vgl. exemplarisch Schüle 2014, Zima 2016). Epistemologien und Metakognitionen helfen der

---

<sup>49</sup> Das „wieder“ bezieht sich auf die Vermutung, dass im akademischen sozialwissenschaftlichen Studium „nach 1968“ mit dem damals viel diskutierten Positivismusstreit in den Sozialwissenschaften solche methodologischen Grundsatzfragen, wenn auch teilweise vereinseitigt, insgesamt präsenter gewesen sind. Vgl. zu einer entsprechenden wissenschaftshistorischen Darstellung Kneer/Moebius 2010.

„praktischen“ Theorie im Bildungsgang, das Curriculum im Kopf der Lehramtsstudierenden.

„Was wir dringend brauchen, ist ein Aufgreifen der belebenden Prinzipien für ein Studium (the animating principles) und des Reizes von Wissenschaftlichkeit (the sense of science); sie bleiben oft unbeachtet oder gingen verloren. Diese Reanimation wäre nicht erst für das Masterstudium vorzusehen, sondern bereits im Bachelor-Studium zu verwirklichen. Sie verlangt eine Studiengestaltung und ein Lehrangebot unter den leitenden Prinzipien von Forschungsbezug und Professionalität, von Autonomie, und Internationalität, von Kreativität und Vielfalt.“  
(Bargel 2014)

Das letzte Wort haben die Lehramtsstudierenden:

Welchen Rat würden Sie einem Studienanfänger in Ihrem Studiengang mit Blick auf Sozialwissenschaften als Fach geben?:

„Ich glaube ganz viel Geduld, Diskussionsfreude und Offenheit für unterschiedliche Menschen und unterschiedliche Positionen mitzubringen. Und sich die Freude vor allem auch daran zu bewahren. An Heterogenität an Diskussionen.“

(Interview 3, Expertin 1)

## Quellen

### Experteninterviews zur Studiengangsbiografie im Lehramt Sozialwissenschaften

#### Experteninterview 1 (8.7.2014)

Interview 1, Expertin 1

6. Fachsemesters im BA, Lehramt Gymnasium, 1. Fach: Deutsch, 2. Fach: Sozialwissenschaften

Interview 1, Expertin 2

6. Fachsemesters im BA, Lehramt Gymnasium, 1. Fach: Sozialwissenschaften 2. Fach: Deutsch

#### Experteninterview 2 (3.7.2014)

Interview 2, Experte 1:

Studentin, 6. Fachsemesters im BA, Lehramt Gymnasium. 1. Fach: Sozialwissenschaften, 2. Fach: Deutsch

Interview 2, Experte 2:

Student, 6. Fachsemesters im BA, Lehramt Gymnasium, 1. Fach: Sozialwissenschaften, 2. Fach: Englisch

#### Experteninterview 3 (18.1.2016)

Interview 3, Expertin 1

Studentin, 4. Fachsemester im MA, Lehramt Sonderpädagogik. Förderschwerpunkt „Sehen“. Unterrichtsfach Sozialwissenschaften.

Interview 3, Expertin 2

Studentin, 4. Fachsemester im MA, Lehramt Sonderpädagogik. Förderschwerpunkt „emotionale-soziale Entwicklung“ und ergänzend als weiterer Förderschwerpunkt „Lernen“. Unterrichtsfach Sozialwissenschaften.

### Praktikumsberichte gesellschaftlich-politisches Praktikum

NK (Lehramt Gymnasien, Fraktion Bürgerschaft, Hamburg)

LH (Lehramt für Berufliche Schulen, Master: Gesundheitswissenschaften, Sozialwissenschaften; Fraktion Bürgerschaft, Hamburg)

MX (Lehramt Gymnasien, Bundestagsabgeordneter Partei, Berlin)

**Qualitätszirkel (2016)** = Aussprache (Protokoll) mit Studierenden des Teilstudiengangs Sozialwissenschaften im Rahmen von Lehrveranstaltungen der UHH, Sommersemester 2016

## Literatur

Ackermann, Paul: Politiklehrer-Ausbildung. Analyse und Dokumentation. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1978

Allgoewer, Elisabeth: Klassische Ökonomie und moderne Wirtschaft. Stuttgart: Kohlhammer (in Vorbereitung)

Autorengruppe Hochschullehre (Hg.): Hochschullehre in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau 2015

AutorInnengruppe Didaktik in den Internationalen Beziehungen: Zehn Erfahrungsberichte in den IB und ihre Diskussion durch DidaktikerInnen. In: Zeitschrift für Internationale Beziehungen 2016, 1, S. 135-160

Bargel, Tino: Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Bonn und Berlin: BMWF/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2008

Bargel, Tino/AG Hochschulforschung, Universität Konstanz: Nach der Reform ist vor der Reform – Studienqualität vor und nach Bologna. Vortrag o.J. (2014)  
[www.che.de/downloads/Veranstaltungen/CHE\\_Vortrag\\_Bargel\\_101214\\_PK276.pdf](http://www.che.de/downloads/Veranstaltungen/CHE_Vortrag_Bargel_101214_PK276.pdf)

Benner, Dietrich: Wissensformen der Wissensgesellschaft. In: Keiner, Edwin u.a. (Hg.): Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, S. 29-50

Benner, Dietrich: Umriss einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Öffentliche Vorlesung am Hamburger Zentrum für Lehren und Lernen im Wintersemester 2018-19

<https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/23849>  
 (Publikation im Beltz Verlag in Vorbereitung)

Benzmann, Stephan/Landeszentrale für politische Bildung: Volksgesetzgebung in Hamburg. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung, Amt für Weiterbildung, Landeszentrale für politische Bildung 2015 (online)

Benzmann, Stephan/Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg: Bezirkswahlen 2014: Hinweise und Materialien für den Unterricht. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2014

Bolda, Christoph/Brandt, Tobias: Das Expertenwissen von Politiklehrern und Politiklehrerinnen der 68er Generation. Examensarbeit Fachbereich Erziehungswissenschaft Universität Hamburg 2001

Bommers, Michael/Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf: Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen: Leske& Budrich 1996

Brück, Horst: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers. Reinbek: rowohlt 1978

Brück, Horst: Seminar der Gefühle. Lernen als Abenteuer einer Gruppe. Von der Innenseite der Wissenschaft. Reinbek: rowohlt 1986

Busch, Matthias/Lis, Tomasz/Teichmüller, Nikolaus (Hg.): Transnationale Bildungslandschaften in europäischen Grenzregionen. 2016

Famulla, Gerd E./Fischer, Andreas/Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit/ Zurstrassen, Bettina: Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2011, S. 48-54  
www.bpb.de/files/EPCQ28.pdf

Farzin, Sina/Laux, Henning: Gründungsszenen soziologischer Theorie. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften 2014

Flachmeyer, Malte: Wahrnehmung des Projekts „Ökonomisch-politisches Praktikum“ unter den Studierenden im Lehramts-Teilstudiengang Sozialwissenschaften an der Universität Hamburg. Ergebnisdokumentation der Online-Befragung. Universität Hamburg, April 2015  
(der vollständige Bericht kann angefordert werden unter: malte@flachmeyer.info)

Forn dran, Erhard/Hummel, Hans J./Süssmuth, Hans (Hg.): Studiengang Sozialwissenschaften. Zur Definition eines Faches. Düsseldorf: Schwann 1978

Frank, Robert: The Economic Naturalist: Why Economics Explains Almost Everything. London: Virgin 2008

Frey, Bruno S.: Evaluitis – eine neue Krankheit In: Matthies, Hildegard/Simon, Dagmar (Hg.): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 125-140

Geißler, Georg: Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität: das Hamburger Beispiel. Weinheim u.a.: Beltz 1973

Gerhardt, Volker: Partizipation. Das Prinzip der Politik. München: Beck 2006

Giesecke, Hermann: Studium Pädagogik: Orientierungen und Hinweise für den Studienbeginn. Weinheim: Juventa 1994  
(zuerst unter dem Titel: Anleitung zum pädagogischen Studium. Wissenschaft und Berufspraxis. München: Juventa 1974)

Gläser, Jochen/Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2/2006

Grammes, Tilman: Integriertes Curriculum Lehrertraining. Hochschuldidaktische Reflexionen zu einem fachdidaktischen Lehrerausbildungsprojekt. Magisterprüfungsarbeit im Fach Erziehungswissenschaften FU Berlin. Berlin 1986

Grammes, Tilman: Ausbildungsdidaktiken – Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung. In: Journal of Social Science Education 2009, 2, S. 2-22

Grammes, Tilman: Sozialwissenschaftliche Literatur (Ganzschrift, Fachbuch). In: Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau 2010, S. 454-464

Grammes, Tilman: Einführung in fachdidaktisches Denken - am Beispiel sozialwissenschaftlicher Fächer und Demokratiepädagogik. Hamburger Studententexte Didaktik Sozialwissenschaften, Bd. 3. Universität Hamburg 2012

Grammes, Tilman: Didaktik als Theorie der Transformationen von Wissensformen. In: EWE Erwägen-Wissen-Ethik (Hg. Schwerpunkt: Gabi Reinmann) 2013, 2, S. 159-178

Grammes, Tilman: Piccola didattica dell'Europa nell'ottica della teoria della formazione. In: Bombardelli, Olga (Ed.): Diventare cittadini europei. Padova: Associazione Universitaria di Studi Europei 2015, S. 73-88  
<http://events.unitn.it/ecein/esposizione-di-strumenti-didattici-e-libri-scolastici>

Grammes, Tilman: Was wissen wir über das professionelle Planungsdenken von Politiklehrerinnen und Politiklehrern? In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach: Wochenschau 2015, S. 207-226

Grammes, Tilman: Bildung für Europa: Ein deutsch-polnisches Gespräch. In: Busch, Teichmüller 2016, S. 87-109

Grammes, Tilman: Die Unterrichtsreportage – ein journalistischer Zugang zum alltäglichen Politikunterricht? „... als ob man selbst dabei gewesen wäre“. In: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerbildung. Baden-Baden: Nomos 2017a, S. 227-242

Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik. In: Unterricht Wirtschaft+Politik 2017b, 3 (Schwerpunkt: Geld und Geldpolitik), S. 50-53

Grammes, Tilman/Torrau, Sören: Reader Lehramt Sozialwissenschaften (Arbeitstitel). Hamburger Studententexte Didaktik Sozialwissenschaften, Bd. 10. Hamburg, in Vorbereitung

Grauhan, Rolf Richard/Narr, Wolf-Dieter: Studium der Sozialwissenschaft – demonstriert an der Politikwissenschaft. Ein Entwurf. In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft 1973, 1, S. 90-134

Gotthardt, Jule: Leben für und von der Politik. Gelingenserfahrungen von parlamentarischen Abgeordneten für den PGW-Unterricht. Prüfungsarbeit zum Ersten Staatsexamen, Hamburg 2009

Grolle, Inge/Bake, Rita: „Ich habe jonglieren mit drei Bällen geübt“: Frauen in der Bürgerschaft. Hamburg: Landeszentrale für politische Bildung/Dölling und Galitz 1995

Hahn, Kornelia: Politische Bildung als angewandte Soziologie. In: Lamnek 1999, S. 81-114

Hedtke, Reinhold: Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: Schlösser, Hans Jürgen (Hg.): Berufsorientierung und Arbeitsmarkt (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften; 21). Bergisch Gladbach 2000, S. 67-91

[http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug\\_lang.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf)

auch in:

Hedtke, Reinhold 2000: Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel schulpraktischer Studien.

<http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/hedtke.htm>

Hedtke, Reinhold: Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach: Wochenschau 2011

Hedtke, Reinhold: Ökonomische Denkweisen : eine Einführung ; Multiperspektivität, Alternativen, Grundlagen. Schwalbach: Wochenschau 2008

Hedtke, Reinhold: Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 2002, 2, S. 173-186

Hentig, Hartmut von: Wissenschaftsdidaktik (1969). In: ders.: Wissenschaft. Eine Kritik. Weinheim; Basel: Beltz 2005, S. 174-194

Hilberg, Raul: Die bleibende Bedeutung des Behemoth. In: Iser, Martin; Strecker, David (Hg.): Kritische Theorie der Politik. Franz L. Neumann – eine Bilanz, Baden-Baden 2002, S. 75-82

Hilligen, Wolfgang: Wissenschaftsdidaktik. In: Mickel, Wolfgang W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1988, S. 522-526

Internationaler Militärgerichtshof Nürnberg: Der Prozeß gegen die Hauptkriegsverbrecher vor dem internationalen Militärgerichtshof (Studienausgabe, unveränderter Nachdruck), 13 Bde., München 1984

Jung, Horst Wilhelm/Staehr, Gerda von (Hg.): Lernreflexionen. Erfahrungen aus Studium und Referendariat. Hamburg: Lit 1997

Junne, Gerd: Kritisches Studium der Sozialwissenschaften. Eine Einführung in Arbeitstechniken, Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1976

Kärger, Caroline; Lambach, Daniel: Der Inverted Classroom in der Politikwissenschaft: Evaluation einer Einführungsveranstaltung in die Internationalen Beziehungen. In: Großkurth, Eva-Marie; Handke, Jürgen (Hg.): Inverted Classroom and Beyond: Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert. Tagungsband zur 4. ICM-Konferenz an der Philipps-Universität Marburg. Marburg: Tectum 2016, S. 69-83

Kehm, Barbara M.: Universitätskrisen im Spiegel von Hochschulromanen. In: Stölting, Erhard; Schimank, Uwe, Hg.: Die Krise der Universitäten. Opladen: Westdeutscher Verlag 2001, S. 44-63

KMK - Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (2008, in der Fassung vom März 2017)  
[www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf), S. 58-60

Kneer, Georg/Moebius, Stephan (Hg.): Soziologische Kontroversen. Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen. Berlin: Suhrkamp 2010

Kolbe, Nieves/Sommerkorn, Ingrid: Nicht Ton in Ton, sondern bunte Vielfalt. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrenden im Sommersemester 1988 und im Wintersemester 1988/89 über ihre Einführungsveranstaltungen in die Soziologie. In: Sommerkorn 1990, S. 119-126

Koller, Hans-Christoph: Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski 2016, S. 213-236

Krüper, Julian/Pilniok, Arne (Hg.): Staatsorganisationsrecht lehren: Beiträge zu einer Wissenschaftsdidaktik des Verfassungsrechts. Baden-Baden: Nomos 2016

Küpper, Willi (Hg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen: Westdeutscher Verlag 2/1992

Lambach, Daniel; Kärger, Caroline: Aktivierung von Studierenden im Inverted Classroom: Neue Möglichkeiten für die Lehre der Friedens- und Konfliktforschung. In: Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung 2016, S. 267-277

Lamnek, Siegfried (Hg.): Soziologie und politische Bildung. Opladen: Leske&Budrich 1997

Lehner, Franz: Sozialwissenschaft. Ein Lehrbuch. Wiesbaden: VS 2011

Lenzen, Dieter: Unterrichtsplanung "nach ..." Verbindliche Unverbindlichkeiten bei der Abfassung von Unterrichtsentwürfen. In: Harald Geissler (Hg.): Unterrichtsplanung zwischen Theorie und Praxis. Stuttgart: Klett 1979, S. 153-161

Leps, Horst: Lehrkunst und Politikunterricht. Diss. Universität Marburg 2006

Liebermann, Sascha: Erfahrungsbildung durch Krisenbewältigung. Konstitutive Momente eines wissenschaftlichen Studiums. In: Lischewski 2016, S. 189-212

Lischewski, Andreas (Hg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Schöningh 2016

Lüdemann, Christian: Zwischen Uni-Angst und Uni-Bluff. Einige (un)repräsentative Erfahrungen mit universitärer Kommunikation. In: Sommerkorn 1990, S. 197-208



Lischewski, Andreas (Hg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Schöningh 2016

Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.): Bachelor bolognese – Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen: Barbara Budrich 2009

Meuser, Michael: Auf dem Weg zur marginalen Soziologie? Strategien gegen eine Verdrängung aus der politischen Bildung. In: Lamnek 1997, S. 241-260

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annelore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa 1997, S. 481-491

Mittelstrass, Jürgen: Hochschuldidaktik als Reparaturwerkzeug. In: attempto. Forum der Universität Tübingen, April 2006, S. 8-9

Moore, William S.: Understanding Learning in a Postmodern World: Reconsidering the Perry Scheme of Intellectual and Ethical Development. In Hofer, Barbara & Pintrich, Paul (Hg.): Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates 2001, S. 17-36

Neumann, Franz L.: Behemoth – Struktur und Praxis des Nationalsozialismus 1933-1944, Frankfurt/Main: EVA 1977 [1942/1944]

Nürnberger Menschenrechtszentrum (Hg.): Das Internationale Militärtribunal von Nürnberg 1945/46 - Die Reden der Hauptankläger, Neu gelesen und kommentiert, Hamburg 2015

Oelkers, Jürgen: Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft; Kolloquien; 2). Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe Universität 1999, S. 66-81

Ortlieb, Heinz-Dietrich: Vom Bildungswert der Sozialkunde (1958). In: Beruf und Gesellschaft in Deutschland: Berufsstruktur und Berufsprobleme. Opladen: Leske 1970, S. 264

Ortmann, Hedwig: Lehren und Lernen an der Hochschule. Überlegungen zu einem Konzept nicht-positivistischer Hochschuldidaktik. In: Ortmann, Hedwig/Müller, Burkhard/Fuchs, Werner: Universitärer Alltag: Lernen, Lehren und Leben an der Hochschule. Gießen: Focus 1977, S. 21-126

Otto, Karl: Die Bedeutung der Soziologie in der sozialwissenschaftlichen Lehramtsausbildung. In: Lamnek 1997, S. 299-310  
[www.sowi-online.de/reader/integration/03beitrag.htm](http://www.sowi-online.de/reader/integration/03beitrag.htm)

Perels, Joachim: Entsorgung der NS-Herrschaft? Konfliktlinien im Umgang mit dem Hitler-Regime, Hannover: Offizin 2004

Perry, William B.: Forms of intellectual and ethical development in college years: A scheme. New York: Holt, Rinehart and Winston 1970

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

Petrik, Andreas: Regiebuch zum Lehrstück Dorfgründung. Eine praxiserprobte Simulation zur Einführung in das demokratische System, politische Theorien, Debattieren und Urteilsbildung sowie in handlungsorientierte Methoden. Für Sek. I u. Sek. II. Schwalbach 2017 (im Erscheinen)

Petrik, Andreas mit Detlef Dechant und Stefan Rappenglück (Hg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau 2017

Petrik, Andreas: Genetisches Lernen. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung, Band 3: Inhaltsfelder der politischen Bildung. Hohengehren: Schneider 2017, S. 219-229

Petrik, Andreas: „Mehr Praxis“ als ambivalente Forderung. Induktive Ansätze als hochschuldidaktische Antwort auf das Theorie-Praxis-Problem. In: Zentrum für multimediales Lernen der Martin-Luther-Universität (Hg.): Moderne Lehre Gestalten. Tagungsband zur Tagung „Anwenden – Motivieren – Vernetzen“. Universität Halle 2014, S. 198-207

URL: <https://blog.llz.uni-halle.de/?p=5450&preview=true>

Petrik, Andreas: Der genetische Ansatz. In: Deichmann, Carl/Tischner, Christian K. (Hg.), Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2013, S. 37-56

Petrik, Andreas: Das genetische Prinzip als Brücke zwischen Lebenswelt und Politik. Eine Lehrkunstwerkstatt zum Thema Zukunft. In: *sowi online* 2004, 1, Themenschwerpunkt: Lehrkunst

URL: [www.sowi-onlinejournal.de/2004-1/zukunft\\_petrik.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-1/zukunft_petrik.htm)

Petrik, Andreas: Den politischen Ernstfall spielen. Wenn die Osterweiterung der EU im IfL stattfindet. [Planspiel-Auswertung zu einer Lehrerfortbildung] In: *Hamburg macht Schule* 2001, 3, S. 19-21

Petrik, Andreas: "...aber das klappt nicht in der Schulpraxis!" Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung. In: *Journal of social science education* 2/2009, S. 57-80

<http://jsse.uni-bielefeld.de/2009/2009-2/petrik-aber-das-klappt-nicht-jsse-2-2009>

Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh 2005

Prior, Harm: Gruppendynamik in der Seminararbeit. Reflexionen und Materialien aus einem Seminar. *Blickpunkt Hochschuldidaktik* Heft 11. Hamburg 1970

Prior, Harm: Gruppendynamik und politische Bildung. Vortrag im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Juli 1971. In: Vopel, Klaus W. (Hg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. Blickpunkt Hochschuldidaktik Heft 24. Hamburg 1972, S. 92-98

Projekt Osdorfer Born: Projektstudium im sozialwissenschaftlichen Bereich. In: Haag, Fritz u.a. (Hg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München: Juventa 1972, S. 205-226

Protokolle des Nürnberger Prozesses gegen die Hauptkriegsverbrecher (Englisch): <https://www.uni-marburg.de/icwc/forschung/2weltkrieg/nuernberg/nuernbergerprozessehauptkriegsverbrecher>

Ralfs, Ulla: Von der Sozialökonomie zur Soziologie des Ökonomischen. Universität Hamburg, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Fachbereich Sozialökonomie, Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien (ZÖSS) (ZÖSS Discussion Paper 11), Hamburg 2006  
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-113638>

Ralfs, Ulla (Hg.): Lehrer\_in werden? Ein Reader zur Verwissenschaftlichung lebenspraktischer Entscheidungen. Universität Hamburg, Wintersemester 2012-13

Reinisch, Holger: Das Planspiel als Medium wissenschaftspropädeutischer Lernprozesse. Dargestellt am Beispiel der Planung, Durchführung und Evaluation einer Lernsituation im Rahmen der Eingangsphase der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge an der Universität Hamburg. Hamburg 1978

Reinmann, Gabi: Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Fachdidaktik. In: Erwägen – Wissen – Ethik 2012, 3, S. 323-342

Reinmann, Gabi: Spruchreif? Didaktik und (ihre) Wissenschaft. Antrittsvorlesung am 20.10.2015 Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) Vortragsmanuskript  
[https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2015/10/Antrittsvorlesung\\_2015\\_Spruchreif\\_final.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2015/10/Antrittsvorlesung_2015_Spruchreif_final.pdf)

Rodriguez-Lopez, Miguel u.a. (2016): Dies Oecologicus - How to Foster a Whole Institutional Change with a Student-Led Project as Tipping Point for Sustainable Development at Universities. In: W. Leal Filho, & P. Pace (Hg.): Teaching Education for Sustainable Development at University Level. Cham: Springer International Publishing, S. 341-355

Rothe, Klaus: Didaktik der politischen Bildung. Hannover: Landeszentrale für politische Bildung 1981

Ruff, Mai-Britt/Heinze, Tobias/Hamenstädt, Ulrich: Projektorientierte Lehre und Team-Teaching in der Politikwissenschaft: Erfahrungen aus einem Seminar zur Planspielentwicklung. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 2016, S. 241-252

Scharlau, Ingrid & Wiescholek, S. (2013). Ringen um Sinn: Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zum Praxisbezug des Studiums. In: G. Hessler, M., Oechsle & dies. (Hg.): Studium und Beruf: Studienstrategien - Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 213-230

Scharlau, Ingrid (2015). Fachsensible Hochschuldidaktik. In H. Schelhowe, M. Schaumburg & J. Jaspers (Hg.): Teaching is touching the future: Academic teaching within and across disciplines. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 264-271

Scharlau, Ingrid & Keding, G. (2016). Die Vergnügungen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.): Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 141-152

Schiek, Gudrun: Rückeroberung der Subjektivität. Der selbstreflexive Ansatz in der Ausbildung von Sozialwissenschaftlern. Frankfurt/New York: Campus 1982

Schnapp, Kai-Uwe: Interview mit einem Lehrenden - Clickereinsatz in der Lehre. Bochum: Ruhr-Universität Bochum 2014

Schülein, Johannes August: Wissenschaftstheorie für Einsteiger. Wien: Facultas 2016 (4. Auflage)

Schülein, Johannes August: Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt/Main: Syndikat 1977

Söllner, Alfons (Hg.): Zur Archäologie der Demokratie in Deutschland, 2 Bände, Frankfurt a. M. 1982

Sommerkorn, Ingrid (Hg.): Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. Erweiterte Arbeitstagung des Ausschusses für Lehre der Deutschen Gesellschaft für Soziologie am 12./13. Oktober 1989 im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg. Berlin: Edition Sigma 1990

Timmermann, Manfred (Hg.): Sozialwissenschaften. Eine multidisziplinäre Einführung. Konstanz: Universitätsverlag 1978

Trimçev, Rieke: Demokratie und Streit. Ein Blick in die politische Theorie, Vortrag auf dem Sozialkundelehrertag „Demokratie und Streitkultur“ der DVPB Mecklenburg-Vorpommern am 09.03.2017 in Rostock (2017a)

Trimçev, Rieke: Politik als Spiel. Zur Geschichte einer Kontingenzmetapher im politischen Denken des 20. Jahrhunderts, Baden-Baden: Nomos 2018

von Lüde, Rolf (2015): Academic Freedom under Pressure: From Collegial Governance to New Managerialism. In: Zgaga, P. / Teichler, U. / Schuetze, H. G. / Wolter, A. (eds.): Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward. Higher Education Research and Policy 8. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang, S. 179-194

von Lüde, Rolf (2014): Den Wandel der Organisation Schule selbst gestalten: Grundfragen der Organisationsentwicklung. In: Raimund Pfundtner (Hg.) (2014): Handbuch Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Köln, Neuwied: Carl Link / Wolters Kluwer, S. 79-94

von Lüde, Rolf (2012): From Humboldt to Market. Competition and Excellence as new Governance Principles in the German University System. In: Hans G. Schütze and Germán Alvarez Mendiola (Eds): State and Market in Higher Education Reform. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective. Rotterdam: Sense Publishers, S. 149-164

von Lüde, Rolf (Hg) (2010): Neue Wege der Hochschulgovernance. Symposion zum Hochschulmanagement an der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg. Hamburg University Press

von Lüde, Rolf (2009): Less rather than more internationalization? Unintended effects of the Bologna Process. Paper presented to the 5th International workshop on Higher Education Reforms, Shanghai 2008. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXVIII (3), No. 151, Julio-Septiembre de 2009, S. 171-178

von Lüde, Rolf: Schulentwicklung und das Nadelöhr des Bewusstseins – Wie Schulen ihre eigene Wirklichkeit verändern können. In: Voß, Reinhard (Hg.): LernLust und EigenSinn – Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg: Carl Auer 2005, S. 167-178

von Lüde, Rolf: Paradoxien der Lehrqualität – Reflexionen zur Debatte um Gute Lehre. In: Stauss, Bernd/Balderjahn, Ingo/Wimmer, Frank (Hg.): Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel 1999, S. 136-162

Vonderach, Gerd: Industriearbeit und Lehrerausbildung. Eine empirische Untersuchung zur politischen Bewusstseinsbildung künftiger Lehrer. Stuttgart: Enke 1972

Wagner, Wolf: Uni-Angst und Uni-Bluff heute. Wie studieren und sich nicht verlieren. Berlin: Rotbuch 2007 (Erstauflage Berlin 1977)

Weber, Birgit: Grundzüge einer Didaktik sozioökonomischer Allgemeinbildung. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2014, S. 128-154

Weiß, Alexander/Schubert, Sophia (Hg.): „Demokratie“ jenseits des Westens. Theorien, Diskurse, Einstellungen. Baden-Baden: Nomos 2016

Weiß, Alexander: Die Kanonisierung der westlichen Demokratietheorie. Drei Beispiele vernachlässigter nicht-westlicher Klassiker: Simón Bolívar, Sun Yat-sen, Bhimrao Ramji Ambedkar. In: Reese-Schäfer, Walter/Salzborn, Samuel (Hg.): „Die Stimme des Intellekts ist leise“. Klassiker/innen des politischen Denkens abseits des Mainstreams“. Baden-Baden: Nomos 2015, S. 59-84

Weiß, Alexander: Die Welt der Menschenrechte - die Menschenrechte der Welt. Zur Normalgeschichte der Menschenrechte und zur Möglichkeit ihrer transkulturellen Kritik. In: De La Rosa, Sibylle/Schubert, Sophia/Zapf, Holger (Hg.): Transkulturelle Politische Theorie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer 2015, S. 203-220

Weisseno, Georg: Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung, Frankfurt/Main: Haag&Herchen 1989 (Diss. Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft)

Winzer, Marco H.: Rechtserziehung in Hamburg am Beispiel des DOGS. Masterarbeit Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft 2016

Zacharias, Gerhard: Zwischen Engagement und Skepsis. Erfahrungen mit dem Praktikum im Studiengang Sozialwissenschaft der Universität Bremen. In: Sommerkorn 1990, S. 151-162

Zima, Peter V.: Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Tübingen: UTB/Francke 2017

**Autoren**

<b>Name</b>	<b>E-Mail</b>	<b>Funktion</b>
Elisabeth Allgoewer	elisabeth.allgoewer@wiso.uni-hamburg.de	Teilprojekt 3
Stephan Benzmann	sbenzmann@gmx.de	Teilprojekt 3
Tilman Grammes	tilman.grammes@uni-hamburg.de	Koordination
Johannes Jarke	Johannes.Jarke@wiso.uni-hamburg.de	Teilprojekt 3
Peter Kowyk	Peter.Kowyk@wiso.uni-hamburg.de	Teilprojekt 3
Horst Leps	horst.leps@gmx.de	Teilprojekt 3
Rolf von Lüde	Rolf.Luede@wiso.uni-hamburg.de	Teilprojekt 5
Grischa Perino	Grischa.Perino@wiso.uni-hamburg.de	Teilprojekt 3
Andreas Petrik	andreas.petrik@politik.uni-halle.de	Teilprojekte 1 und 2
Ulla Ralfs	Ulla.Ralfs@wiso.uni-hamburg.de	Teilprojekt 1
Hans-Joachim Rieckmann	Hans-Joachim.Rieckmann@wiso.uni-hamburg.de	Studiengangkoordinator WiSo-Fakultät
Miguel Rodriguez-Lopez	miguel.rodriguez@zmaw.de	Teilprojekt 1
Adrian Schaefer-Rolffs	Adrian.Schaefer-Rolffs@wiso.uni-hamburg.de	Teilprojekt 2
Rieke Trimçev	Rieke.trimcev@uni-hamburg.de	Teilprojekt 2
Alexander Weiß	alexander.weiss@wiso.uni-hamburg.de	Teilprojekt 4
Christian Welniak	welniak@degede.de	Teilprojekt 4