

**Walter Gagel**

**Eine zweite „didaktische Wende“ in der politischen Didaktik?  
Annäherung an „Kommunikative Fachdidaktik“**

*Aus: Gegenwartskunde. Gesellschaft-Staat-Erziehung. 1998, 4, S. 519-526*

Anzuzeigen ist ein zentrales fachdidaktisches und allgemeindidaktisches Werk:

*Tilman Grammes: Kommunikative Fachdidaktik. Politik - Geschichte - Recht - Wirtschaft, Opladen: Leske+Budrich 1998. 878 S., geb. DM 68, 00*

Vergegenwärtigen wir uns den wissenschaftsgeschichtlichen Ort der politischen Didaktik heute: Die Zeit der didaktischen Konzeptionen ist vorbei; die letzten wirklich neuen erschienen 1981 (Claußen, Rothe) und 1984 (Sutors Neukonzeption), die erste war 1960 veröffentlicht worden (Fischer). Die 80er Jahre brachten in der fachdidaktischen Diskussion die partiellen „Ansätze“, als ginge es nunmehr darum, die Details auszuarbeiten: die „Orientierungen“. Inzwischen gibt es eine fast unübersehbare fachdidaktische Literatur. Es ist scheinbar alles gesagt. Was soll man einem Fachdidaktiker raten, der trotz alledem noch ein Buch und sogar eine Didaktik in diesem Bereich schreiben will?

Er müsste eine tabula rasa machen, die Traditionen zerbrechen und etwas ganz Neues schaffen. Das aber trifft auf das Buch von Tilman Grammes nicht zu: Er zerbricht nicht, er verurteilt das bisher Entstandene nicht, er versucht keineswegs, sich von der bisherigen Geschichte der politischen Didaktik zu befreien. Sondern er setzt sich mit ihr auseinander, um sie zu sichten und neu sehen zu lehren. Grammes fügt der Reihe der Didaktiken nicht eine neue an, sondern er tritt aus ihrem Kontinuum heraus: Er nimmt eine Position unterhalb, oberhalb und außerhalb von ihnen ein.

*Unterhalb:* Das hervorstechendste Merkmal dieser Fachdidaktik besteht in den fünf ausführlichen Unterrichtsanalysen, vom Autor „Referenzstunden“ genannt. Sie

befinden sich an wiederkehrender Stelle: jeweils im Abschnitt lernfeldspezifisches „Wissen im Unterricht“. Das Buch enthält nämlich im Grunde vier Didaktiken der Lernfelder Politik, Geschichte, Recht und Wirtschaft. Das sind also vier Referenzstunden, die fünfte erscheint als erste im einleitenden Kapitel: Auf dem Wege der ersten Unterrichtsanalyse führt der Autor in den Theorierahmen seiner Didaktik ein. Das alles ist Programm insofern, als Grammes die bisherige Politikdidaktik als „programmlastig“ einstuft, welche die Realität von Lernprozessen „lieber präskriptiv-euphorisch als empirisch-analytisch“ aufgreife (198). Die vorliegende Didaktik fußt auf empirisch-analytischer, genauer: interpretativer Unterrichtsforschung, sie gründet didaktische Theorie auf der Unterrichtspraxis in einem Maße, wie es bisher noch nicht geschehen ist. So sind die fünf interpretierten Referenzstunden als Säulen zu begreifen, auf denen das Ganze aufbaut. Man kann sie aber auch zunächst für sich lesen; sie sind jeweils zwischen 25 und 40 Seiten lang. Nehmen wir diejenige zum Lernfeld Politik über „Entwicklungshilfe“ (299ff.): eine Unterrichtsaufzeichnung aus dem Jahre 1979, die mehrfach interpretiert ist, aber in keinem Fall, wie Grammes feststellt, fachdidaktisch, sondern allgemeinpädagogisch. Durch eine fachdidaktische Neuinterpretation unter Einbeziehung der vorliegenden soll - und das ist eine der Intentionen des Buches - fachdidaktische und allgemeinpädagogische Perspektive zusammengeführt werden (303).

Durch die Literaturverweise eröffnet das Kapitel exemplarisch den Zugang zu erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung und demonstriert diese Interpretation demgegenüber als spezifisch fachdidaktische. Was ist das Fachdidaktische daran? Die Ergänzung der Analyse durch den Aspekt der (fachlich fundierten) Inhaltlichkeit und durch die fachdidaktische Kategorie der „Kontroverse“, hier also die im Unterricht gegenüber der Dependenztheorie ausgeblendete Modernisierungstheorie der Entwicklungsproblematik, eine Blindstelle, welche die anderen allgemeindidaktischen Interpretationen übersehen haben. Dadurch erst können bestimmte Diskursausschlüsse identifiziert werden: Redebeiträge der Schüler(-innen), in denen sie aus ihrem Alltagswissen heraus in Richtung Modernisierungstheorie zielen, werden von der Lehrerin abgewiesen, die sich als Verwalterin des „richtigen“ Wissens erweist. Fachdidaktisch ist also zu fragen: Welche Wissensstruktur können derartige Analysen aufdecken? Was bedeutet es für

die Unterrichtsplanung, wenn Unterrichtsgegenstände durch konkurrierende wissenschaftliche Ansätzen strukturiert werden? Und wie verläuft Unterrichtskommunikation, wenn auch wissenschaftliches Wissen als etwas aufgefasst wird, das sich ständig im Fluss befindet?

Diese Fragen führen an eine weitere zentrale Intention des Buches: Es wird geleitet von einer Wissenstheorie. Die Fortsetzung der Analyse der Unterrichtsstunde besteht darin, daß Ausschnitte aus dem Wortprotokoll gesichtet werden unter den Aspekten „Alltagswissen“ (die Schüler sind klüger und kommen durch Zurückweisungen nicht zur Geltung), „wissenschaftliches Wissen“ (es erscheint in der Stunde durch die Steuerung des Unterrichts in der Form von „Schlagworten“ und macht die Schüler zu „Kreuzworträtsellösern“), „politisches Wissen“ (statt „Streit um Handlungsmöglichkeiten“ „Gesinnungsunterricht“), „Schulwissen“ (Schüler werden unfreiwillig zu „didaktischen Rekonstrukteuren“ ausgebildet: für die Schule lernen). Die Quintessenz der Analyse besteht in diesem Fall in der Aufdeckung des Widerspruchs zwischen progressiver Intention und konventionellem Handeln der Lehrerin (330). Das ist nicht als Lehrerschelte zu verstehen, sondern als Ergebnis einer Analyse mit Hilfe von Kategorien („Wissensformen“), die sehen lassen, was sich im Bewußtsein der schulischen Akteure und zwischen ihnen tatsächlich abspielt. Dieses sehen zu lernen, und zwar auch im Moment des Unterrichtens, ist ein Beitrag zur Professionalisierung des Lehrers. Leitend ist ein Modell des Lehrers als „reflektierender Praktiker“ (696).

*Oberhalb:* In dem Buch wird „fachdidaktisches Denken als Relationierung von Wissensformen“ thematisiert. Fachdidaktik leitet sich also nicht aus einem „Bild“ des Staatsbürgers her oder aus ihrer Funktion für die Erhaltung des demokratischen Systems, auch nicht aus einer Analyse der Existenz des Menschen in der gegenwärtigen politischen und sozialen Welt oder aus seinen Eigenschaften als Wirtschaftssubjekt. Sondern es wird ein „Denken“ postuliert, also eine Theorie, und diese Theorie gilt nicht für politische Didaktik, sondern für Fachdidaktik schlechthin. Auf der Ebene „oberhalb“ findet man hier eine Theorie, die Fachdidaktiken übergreift; nicht fachdidaktische Theorie, sondern Theorie der Fachdidaktiken. Der Plural bezieht sich im vorliegenden Buch zunächst auf die vier Lernbereiche Politik, Geschichte, Recht und Wirtschaft, eine Erweiterung zu einer „allgemeinen Theorie

der Fachdidaktik bleibt zu prüfen“, so Grammes (63). Das also zur Reichweite. Kern der Theorie ist die „Relationierung der Wissensformen“. Der Autor spricht nicht von Lernprozessen. Die Verbindung zwischen den schon genannten Wissensformen wird gesehen als Beziehungen zwischen ihnen, die „Prozessierung“ oder „Transformation“ genannt werden. Jedoch: Lernprozesse sind linear. Relationen gehen in verschiedene Richtungen: Alltagswissen verändert sich in Schulwissen, wissenschaftliches Wissen in Alltagswissen. Die Veränderung geschieht durch Veränderung der Kontexte des Wissens, z.B. entsprechend der jeweiligen Verwendungssituation. Dahinter steht die Wissenssoziologie als Bezugstheorie: der Zusammenhang zwischen sozialen und kognitiven Strukturen.

Pädagogische Kernfrage ist dann: „Welche Formen der Produktion und Repräsentation von Schulwissen verhindern, daß sich die Lernenden wie auch die Lehrenden, die diese Prozesse immer auch transformieren und kontrollieren, selbst als Bedeutungsproduzenten wahrnehmen?“ (69).

Die Anwendung bei der Unterrichtsanalyse haben wir schon beobachtet. Wissensformen sind „zunächst ein Schema für die Unterrichtsanalyse“, liest man (75). Dies zu explizieren, bedarf es keiner 850 Seiten. Es ist denn auch viel mehr intendiert. Die Theorie der Wissensformen dient als Metatheorie dazu, die Bestände der fachdidaktischen Diskussion zu sichten und neu sehen zu lehren. So die Durchleuchtung der „politikdidaktischen Prinzipien“, beispielsweise „kategoriale Didaktik“: Hilligens Ansatz wird durch das Modell der Wissensformen anders strukturiert in Bildungswissen (fundamentale Probleme), Alltagswissen (Überleben), normatives wissenschaftliches Wissen (gutes Leben) (206); Gieseckes Kategorie „Konflikt“ sei an der Schnittstelle von Lebenswelt und Institutionenwissen angesiedelt und helfe, Politik in der Lebenswelt zu entdecken (209); der Zusammenhang zwischen „Betroffenheit“ und „Bedeutsamkeit“ wird als Brücke zwischen Lebenswelt und Sozialwissenschaft interpretiert und dabei gleichzeitig die Leerstelle fehlender Evaluation und Vernachlässigung des Begriffs- und Modelllernens konstatiert (219f.) u.a. Doch darf man nicht eine propädeutische Einführung in diese Prinzipien erwarten. Vielmehr werden sie jeweils problemgeschichtlich rekonstruiert: zur „Betroffenheit“ - die lebensweltlichen Deutungsmuster - wird beispielsweise gesagt, daß seit den 90er Jahren die medial hergestellte „Dauerbetroffenheit“ auch dieses

didaktische Prinzip „vernutzt“ habe (222). Ein schönes Lesebeispiel für die nach allen Seiten hin reflektierende Betrachtungsweise ist auch „Handlungsorientierung“ (222-229; „Platzhalter für die Aufgabe, Brücken von der Mikro- zur Makrowelt zu bauen“), ohne die sonst übliche Auflistung methodischer Varianten (folgt an anderer Stelle), dafür aber mit dem Aufweis der Notwendigkeit, „Ambivalenzen zu gestalten“, und mit der Warnung vor dem Abgleiten in eine Leerformel. Übrigens: Diese wie auch viele andere Abschnitte sind gleichsam „Miniaturen“, in denen das Thema breit ausgeschöpft wird; diese „langsame“ Darstellungsweise eröffnet viele überraschende Bezüge. Nach den „fachdidaktischen Prinzipien“ wird auch in den drei anderen Lernbereichen gefragt. Was die Politikdidaktik anbelangt, so erfolgt deren Rekonstruktion unter dem Leitgedanken der „Brücke“ zwischen Lebenswelt und System, und im Hinblick darauf ist die Theorie der Wissensformen in allen vier Lernbereichen ergiebig (Alltagswissen - Institutionenwissen - wissenschaftliches Wissen - Schulwissen), - offen läßt der Autor, wie es mit der Übertragung beispielsweise auf den naturwissenschaftlichen Lernbereich bestellt ist.

Man muss sich nun vorstellen, daß die vier „Didaktiken“ nach folgendem Muster durchgespielt werden:

1. Kommunikative Politikdidaktik (hier Konstitutionsprobleme und Prinzipien)
2. Propädeutik politischen Wissens (nicht Kernbestände der Politikwissenschaft, sondern „Zugänge zur Wahrnehmung politischer Wirklichkeit und ihrer wissenschaftlichen Analyse“)
3. Politisches Bewußtsein und Kognitionen
4. Politisches und soziales Wissen im Unterricht (die Referenzstunde)

Und in Geschichte, Recht und Wirtschaft die fachlich analoge Begrifflichkeit. Schon diese Gliederung des als 4 nummerierten Hauptkapitels (mit seinen Unterkapiteln P, G, R, W; ca. 450 S.), von dem vorhin nur auf die „Prinzipien“ in P1 eingegangen wurde, macht sinnfällig, daß an dieser Stelle eine Vorstellung des Buches nur exemplarisch erfolgen kann.

*Außerhalb:* Zwei Möglichkeiten gibt es, das Insgesamt politischer Didaktik in den Blick zu nehmen: Einmal, indem man sie als Strom begreift, auf dem man bis zu

seiner Quelle hinaufrudern kann, um ihn dann stromabwärts in seinem Verlauf zu beobachten. Zum anderen, wenn man an der Küste stehend, ein Meer überblickt und dabei die Schaumkronen der aufgewühlten See wahrnimmt. Letztere Position nimmt der Autor dieses Buches ein, wenn er über „Konstitutionsprobleme politisierter Politikdidaktik“ (197) spricht: also der Blick von außen. In diesem Sinne sind die Schaumkronen die Konflikte und Kontroversen, die Grammes anführt: ihr Einbezogenheit in öffentliche Kontroverse, ihre politische Nutzung im Sinne von Finalisierung („Feuerwehrfunktion“), das Selbstverständnis nach Mustern politischer Geographie (konservativ, liberal, progressiv), der immanente Konsens über Inhalte und die „untergründigen Verbindungen“ zwischen emanzipatorischer und affirmativer Praxis. Es sind also Konstitutionsprobleme, durch welche - wie im Bild von der aufgewühlten See - die Fachdidaktik offenbar mehr im Sinne eines schwankenden Schiffes als in Analogie zur festgegründeten Ölplattform erscheint. Das ist in der Tat der Blick von außen, denn der Politikdidaktiker selbst sieht sich eher im Boot auf dem fließenden Strom treiben, das Ganze sukzessiv erlebend. Soweit ich beurteilen kann, betrachtet der Autor die „Konstitutionsprobleme“ der anderen Didaktiken ebenfalls in dieser Perspektive von außen, so bei Geschichte, wo das Denken wechselt zwischen schulisch vermitteltem historischen Wissen, Geschichtsgeschichten und Geschichten als „Aggregatzustände des historischen Wissens“ (345); bei Recht, wo die kaum ausgearbeitete Rechtsdidaktik erst durch die Wissensformen Konturen erlangt (449); und bei Wirtschaft, wo ein disparater Entwicklungsstand konstatiert wird (543). Was die kommunikative Fachdidaktik von Grammes anbelangt, so scheint sie gegenüber der „politisierten Politikdidaktik“ politisch neutral zu sein (nicht unpolitisch); mit Hilfe der Unterrichtstheorie fundiert sie, so könnte man im Bilde bleibend vermuten, die Fachdidaktik auch der Politik auf einen sicheren Grund wie eine Ölplattform.

Der Blick von außen wird möglich, weil dieses Buch interdisziplinär angelegt ist: Es stellt eine Brücke zwischen allgemeiner Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik her, die traditionell „weitgehend beziehungslos nebeneinander her“ arbeiten, wie Grammes feststellt (111). Daher ist die gründliche Aufarbeitung der Allgemeinen Didaktik anhand der allgemeindidaktischen Modelle im Kap. 3 „Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik“ (86 S.) als Schritt über den Graben zu lesen, der dadurch gelingt, daß fachdidaktisches Denken in Beziehung zu allgemeiner Didaktik gesetzt wird. Das geschieht, indem die in den Modellen verwendeten Unterrichtsbeispiele, die ja immer

fachorientiert sein müssen, an den allgemeindidaktischen Ansprüchen immanent überprüft werden (111). Der kritische Durchgang durch die allgemeindidaktischen Modelle (er könnte separat als sehr praxis- und problembezogene „Einführung“ in die Modelle genutzt werden) wird von der Frage nach den Inhalten („Wissen“) geleitet, - eine klassisch bildungstheoretische Fragestellung, die von Grammes wissenssoziologisch umformuliert wird. Betrachten wir als Beispiel den Abschnitt 3.3 „Explikative Didaktik: Methodische Leitfrage“, wo die Konzeption von Herwig Blankertz und seiner Münsteraner Schule behandelt wird. Es geht hier um die Aspekthaftigkeit eines Inhaltes und die Definition der „methodischen Leitfragen“, der didaktischen Perspektiven. Wie immer bei Grammes werden Planungsbeispiele gebracht („Szenen“), hier die von Blankertz selber vorgenommene Entfaltung des Inhaltes „Tuberkulose“ in seinem bekannten Buch „Theorien und Modelle der Didaktik“. Für die Vorgehensweise des Autors ist dabei charakteristisch, daß er sich nicht mit der Zitierung des Beispiels begnügt, sondern in die Tiefe bohrt, um die Genese des Modells zu ergründen. Dabei stellt er fest, daß in einer Vorstudie einer anderen Autorin dieser Inhalt in der Unterrichtsplanung konkretisiert wurde, und dort wurde im Unterschied zu der summarischen Skizzierung des politischen Aspektes bei Blankertz das „Leitbild“ mit einem „Gegenbild“ konfrontiert, es wurde hier also eine „Perspektivenkontroverse“ in den Unterricht eingeschleust (138), die im eigentlichen Modell in der Buchveröffentlichung von Blankertz verschwunden ist. Bei einem weiteren Beispiel aus der Blankertzschule wird kritisiert, daß eine inhaltliche Analyse „ganz aus der Perspektive *einer* Wissensform konstruiert“ wird (141). Und an anderer Stelle in diesem Abschnitt ist dem Autor wichtig, daß nicht eine didaktische Entscheidung angesichts von Alternativen, sondern eine „fachdidaktische Entscheidung für eine Profilierung von Alternativen als Gegenstand des Unterrichts“ getroffen wird (145). Die Kommunikative Fachdidaktik zielt also darauf, die Kontroversen nicht schon im Vorfeld zu entscheiden, sondern sie für die Unterrichtskommunikation sozusagen in der Schwebe zu halten, damit die Lernenden an ihnen arbeiten und das Politische im Unterrichtsverlauf selber mitvollziehen können.

Gegenüber den didaktischen Modellen wird also das eigentlich Fachdidaktische reklamiert (in diesem Beispiel die Offenheit des Strittigen als das Politische); „Wissen“ und „Kommunikation“ sind die Kategorien, die eine Defizitanalyse der

allgemeindidaktischen Modelle leitet. Andererseits: „Fachdidaktik (bleibt) ohne allgemeindidaktische Reflexion blind“ (192) und vice versa, daher die Bilanz: „Kommunikation ohne Stoff - Stoff ohne Kommunikation“ (190). Das erstaunliche Ergebnis ist, daß die trialektische Struktur des didaktischen Feldes (Lehrender, Lernende, Thema), wie Grammes mit Klafki sagt, „eine ungelöste, ... oft nicht einmal erkannte Frage“ darstellt (192). Die „Brücke“ über den Graben zwischen allgemeiner und Fachdidaktik, die in diesem Kapitel von der einen Seite her aufgebaut und dann im Folgenden nach der anderen Seite hin vollendet wird, bringt also Erträge in die eine wie auch die andere Richtung.

Besprochen wurden bisher die vier ersten Kapitel. Geben wir an dieser Stelle einen Überblick über das Ganze, indem wir die Kapitel aufzählen:

1. „Unterrichtsanalyse: Künstliches Schulwissen“ als Zugang zur Theorie
2. „Fachdidaktisches Denken als Theorie der Wissensformen“: die Theorie
3. „Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik“: der Durchgang durch die allgemeindidaktischen Modelle
4. „Wissensformen im Lernfeld Gesellschaft“ mit den Lernfeldern P, G, R, W und dem oben beschriebenen Gliederungsschema
5. „Bilanz: Kommunikative Fachdidaktik als Theorie didaktischer Transformationen“
6. „Kommunikative Planungsdidaktik: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts“

Das voluminöse Buch wird durch eine wohlüberlegte Architektonik übersichtlich gemacht. Die Gliederung läßt sich auch als Forschungsverlauf lesen. Am Schluß die Pointe: Das relativ kurze Kap. 6 enthält „Alternativplanungen“ zu den fünf „Referenzstunden“ dieses Buches, aber nicht als besserwisserische Korrektur, sondern als behutsamer Versuch, „die Stimmigkeit der Planung von innen her zu verbessern“ (802). Wer also neugierig ist, schlägt anschließend an die Lektüre der Referenzstunden sogleich hinten nach, um die „Lösung“ zu finden! Umriss einer kommunikativen Planungsdidaktik werden dabei sichtbar, aber nicht mehr ausgeführt.

Doch jetzt noch zu Kap. 5 (ca. 130 S.). Die Aufarbeitung der Fachdidaktiken mündet in eine Theorie der Fachdidaktiken, die hier breit entfaltet wird mit Ausführungen zur

interpretativen Fachunterrichtsforschung, zur Sozialisationsforschung und zur Hochschuldidaktik der Sozialwissenschaften. Hier sei nur der vierte Punkt erwähnt: die Zusammenstellung der „didaktischen Prinzipien einer kommunikativen Fachdidaktik“ (knapp 50 S.). Dabei werden die fachdidaktischen Prinzipien der vorhergehenden Lernfelder teilweise wieder aufgegriffen und dann aber weitergedacht, so bei „Kategoriale Didaktik“, wo an ihren „offenen Flanken“ angeknüpft wird und ihr neue Aufgaben zugewiesen werden, nämlich angesichts der gegenwärtigen Katastrophe einer Zersplitterung des Wissens „Wirklichkeitsmodelle“ zu konstruieren zur Regulation und Stabilisierung (756); aber es werden auch neue beschrieben, z.B. „skeptische Fachdidaktik“ (753), ein auch den Autor kennzeichnendes Prinzip, das sich gegen eine „Pädagogik der guten Absichten“ wendet. Grammes selber geht von der immer schon vorhandenen Praxis und ihrer immanenten Theorie aus; seine Fachdidaktik will den Blick des Lehrenden schärfen, damit er beispielsweise die nichtintendierten Handlungsfolgen oder die Gründe für ein Scheitern unterrichtlicher Kommunikation aufdecken kann. Hier offenbart sich die Grundhaltung, mit welcher das Buch geschrieben ist: die Skepsis gegenüber der norm- und programmorientierten Pädagogik und Didaktik.

Der Umfang dieses Buches mag abschreckend wirken. Da ich den Text schon längere Zeit vor dem Erscheinen zur Verfügung hatte, kann ich darüber berichten, wie ich mit ihm gearbeitet habe. Systematisch, wenngleich auch immer noch exemplarisch, habe ich es erst für diese Rezension durchgearbeitet, als ich die gebundene Fassung hatte. Vorher habe ich es wie ein Handbuch oder Lexikon (Register!), also wie einen Steinbruch genutzt, indem ich die für mich gerade relevanten Themen heraussuchte und in der einen und anderen Weise verarbeitete und zitierte. Das bezog sich vor allem auf die politikdidaktischen „Prinzipien“. Ferner habe ich mit Hilfe der Theorie der Wissensformen bereits analysierte Unterrichtsbeispiele - nicht neu -, sondern weiterinterpretiert, dabei habe ich sie gerade für die Unterrichtsbeobachtung als sehr erhellend empfunden. Die „Referenzstunden“ habe ich erst jetzt entdeckt; im Unterschied zu den erwähnten früher veröffentlichten Analysen anderer Autoren erscheinen die im Buch vorliegenden jetzt in einem Theorierahmen, der dem Leser einen Transfer erleichtert.

Aufgefallen ist mir auch, daß ich mich selbst beim bloßen Blättern immer wieder an

Stellen festgelesen habe; das detailfreudige Graben in der reichhaltig gesammelten Literatur entwickelt eine eigene Sogkraft! Das Wissensmodell habe ich in ein geplantes didaktisches Lehrbuch aufgenommen und dabei festgestellt, daß es als „Transformationsmodell“ durchaus mit einem „Kommunikationsmodell“ älteren Verständnisses kompatibel ist, da beide sich gegenseitig ergänzen. Durch das Buch findet also keine Verdrängung statt: gerade weil es die gesamte allgemein- und fachdidaktische Tradition aufnimmt und in einen neuen Zusammenhang stellt, wo das Vorhergehende im wahrsten Sinne „aufgehoben“ zu sein scheint. Ein vom Tisch wischender oder gar revolutionärer Gestus haftet ihm nicht an.

In der Überschrift habe ich das Wort von der „didaktischen Wende“ mit Fragezeichen versehen. Das Wort stammt von Kurt Gerhard Fischer, der sie mit Erscheinen seiner ersten Didaktik auf das Jahr 1960 datierte. Damals geschah die Konstituierung der politischen Fachdidaktik. Auf dieser Folie möchte ich von einer zweiten „didaktischen Wende“ sprechen. Sie hatte sich schon des längeren angebahnt, seit Beginn der 90-er Jahre. Seitdem gibt es eine breite Literatur zur interpretativen Unterrichtsforschung im Fach Politik/Sozialkunde. Auch ein Modell der Wissensformen ist schon von anderen, wenn auch in anderer Form, zum Zwecke der Analyse angewendet worden. Aber für sich alleine wirkten diese Beiträge bisher wie eine Nebenströmung, wie eine Unterabteilung, während jetzt die Erträge der verstreuten Bemühungen in einem Theorierahmen gebündelt und systematisiert erscheinen. Außerdem ergänzt es die erste Konstituierung der Fachdidaktik 1960 durch die Konstituierung einer *Theorie* der Fachdidaktik des sozialwissenschaftlichen Lernbereiches. Ich sehe also eine neuerliche Zäsur wie bei der „Didaktischen Wende“. Das Buch bildet die sichtbar gewordene Wendemarke. Die Fachdidaktik wird auf eine neue Basis, durch die Unterrichtsempirie sozusagen „auf die Füße“ gestellt, sie wird zum ersten Mal mit anderen Fachdidaktiken koordiniert, und es wird eine neue Beziehung zwischen Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik hergestellt, sozusagen „in Augenhöhe“, also nicht mehr in der Form der Unterordnung und der Ableitungsbemühungen. Als Allgemeine Theorie der Fachdidaktik bildet diese Fachdidaktik m. E. sogar eine Herausforderung für die Allgemeine Didaktik!

Kurz: Das Buch repräsentiert die „Wende“ von einer im wesentlichen bildungstheoretischen zu einer Fachdidaktik, welche die bildungstheoretische

Tradition mit Wissenssoziologie und Unterrichtsempirie vernetzt.