

Carla Schelle

---

## 2.1 Befunde im Rückblick

Gegen Ende der 1980er Jahre wird in verschiedenen Publikationen auf einen Mangel an qualitativen empirischen Befunden zur Unterrichtsrealität in den politisch-gesellschaftskundlichen Fächern hingewiesen. „[...] wir wissen wenig über den tatsächlich durchgeführten alltäglichen Unterricht; qualitative empirische Studien auf der Grundlage fachdidaktischer Auswertungskriterien fehlen“, so Grammes und Kuhn (1988, S. 491).

Anfang der 90er Jahre folgern Harms und Breit aus einer Umfrage zur Situation des Unterrichtsfaches Sozialkunde/Politik: „Zwischen Fachdidaktik und Unterrichtspraxis besteht keine Verbindung mehr. Der Sozialkundeunterricht und die didaktische Forschung und Lehre an den Hochschulen führen ein Eigenleben“ (Harms und Breit 1990, S. 144). Parallel zu der immer wiederkehrenden Kritik an einer „Kopflastigkeit“ politikdidaktischer Konzeptionen kann mit der von Weißeno veröffentlichten qualitativen Studie „Lerntypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht“ nachgewiesen werden, dass aus der Sicht der befragten Lernenden und Lerner grundlegende Aspekte politikdidaktischer Konzeptionen eingefordert werden. Aus dieser Studie wird ersichtlich, dass Jugendliche ihre eigenen didaktischen Vorstellungen, so genannte „Lernerdidaktiken“ (Born und Otto 1978), darüber entwickeln, wie Unterricht zu beurteilen ist und wie er sein sollte, und sie richten ihr Handeln im Klassenraum danach aus (vgl. Weißeno 1989). Im

---

C. Schelle (✉)

AG Schulpädagogik, Universität Mainz, 55128 Mainz, Deutschland

E-Mail: schelle@uni-mainz.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

G. Weißeno, C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*,

DOI 10.1007/978-3-658-06191-3\_2

Ergebnis zeichnen sich zudem verschiedene Lernertypen (politisch, soziologisch, ökonomisch) ab. „Allen Lernertypen gemeinsam ist die Forderung nach kategorialer Auswahl der Unterrichtsinhalte. Hierfür nennen sie immer wieder Aktualität und Konflikt. Methodisch fordern sie einen diskutativen Unterricht, der – unterschiedlich akzentuiert – anwendungsorientiert sein soll“ (Weißeno 1989, S. 275).

Vor nunmehr zwanzig Jahren wird im Laufe einer Tagung an der FU Berlin 1993 der ‚Arbeitskreis Interpretative Unterrichtsforschung Politik‘ (heute AFP, Arbeitskreis für Fachunterrichtsforschung Politik der GPJE und längst nicht mehr auf qualitative Studien beschränkt) gegründet, der in den folgenden Jahren den fachlichen Austausch, vor allem auch im Bereich der Qualifikationsarbeiten, ermöglicht. Bereits Mitte der 90er Jahre liegen zahlreiche Forschungsbeiträge und Publikationen vor. Immer mehr Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen beginnen sich mit qualitativen Studien zur Unterrichtsforschung zu platzieren und zu profilieren. Die Entwicklung der auch als interpretativ bezeichneten Fachunterrichtsforschung als Paradigma flankieren Diskussionen über die Standards und Kriterien von Forschungsmethoden (vgl. GPJE 2006).

Durchaus könne sich, so Richter (2006b, S. 35), der Forschungsbereich der empirischen Fachunterrichtsforschung Politik im Fächervergleich ‚sehen lassen‘. Ob sich jedoch immer noch die hermeneutischen Verfahren durchsetzen – wie dort beschrieben – wäre aus heutiger Sicht zu prüfen. Nach einer zwischenzeitlichen Flaute im Bereich der qualitativen Unterrichtsforschung werden einem ersten Anschein nach zunehmend inhaltsanalytische Verfahren genutzt, die eher einer weiten kompetenzorientierten Lehr- Lernforschung zugeordnet werden können.

Bei dem hier nun vorliegenden Versuch, den Stand der qualitativen Unterrichtsforschung der letzten Jahre abzubilden, müssen Schwerpunkte gesetzt werden. Was bis dahin untersucht und publiziert wurde, ist in unterschiedlichen Überblicken dargestellt und zitiert worden (vgl. Grammes 2007; Henkenborg 2005; Kuhn 2009; Richter 2006a; Schelle 2007).

---

## 2.2 Aktuelle Entwicklungen – Paradigmenwechsel, Kritik, Desiderate

Beim Sichten der einschlägigen Literatur zur qualitativen Politikunterrichtsforschung lässt sich beobachten, dass frühe Protagonisten einer interpretativen Unterrichtsforschung (vgl. Grammes und Weißeno 1993) mittlerweile eher kritisch Position beziehen (vgl. Weißeno 2012), Defizite markieren (vgl. Grammes 2007) und/oder mit anderen Methoden der Beforschung schulischer politischer Bildung zur Profilierung des quantitativen Paradigmas innerhalb der Fachdidaktik beitragen

(siehe Richter in dieser Publikation). Gleichzeitig wenden sich Kritiker einer an Einzelfällen orientierten Forschung empirischen Methoden zu und versuchen ihrerseits neue Wege zu beschreiten (Sander 2008). Insgesamt lässt sich eine Tendenz hin zu mehr empirischer Forschung verzeichnen, die (immer noch) überwiegend dem qualitativen Paradigma zugerechnet werden kann. Bisweilen werden gerade daran Ansprüche gestellt, die diese qualitative Forschung womöglich gar nicht beabsichtigt zu bedienen, und die sie dem Generalverdacht des Unsystematischen aussetzt (Weißeno 2012). Die Stärken der qualitativen Forschung hingegen: Transparenz, Rekonstruktionen auf der Mikroebene, auf der Ebene der Unterrichtsinteraktion, für die ja künftige Lehrerinnen und Lehrer zu sensibilisieren sind (Stichwort: Professionalisierung), spielen bei diesen kritischen Betrachtungsweisen kaum eine Rolle. Der zu Recht bemängelte Theoriebezug stellt nicht bloß ein Problem mancher qualitativer Studien dar. Es wäre zur Kenntnis zu nehmen, dass eine Theorie des Unterrichts auch im überfachlichen schulpädagogischen Diskurs fraglich ist (Meseth et al. 2011).

Womöglich können Schief lagen qualitativ-interpretativer Forschung an anderer Stelle ausgemacht werden. Sieht man sich etwa aktuell erschienene Studien an (vgl. Thormann 2013; vgl. Weber-Blaser 2011, s. u.), so ließen sich im Wechselspiel zwischen Fall und sozialwissenschaftlicher Theorie die Interpretationen transkribierter Daten sicher noch ausdifferenzieren. Hier könnte das verbreitete „Einzelgängertum“ im Bereich der schulischen Politischen Bildung als Teil des Problems ausfindig gemacht werden. Ständige Forschungswerkstätten, wie sie etwa in anderen Disziplinen im universitären Alltag nebenher gepflegt werden, wären wünschenswert. An manchen Studienorten fehlen Professuren, die die fachdidaktische Forschung im Bereich der Sozialwissenschaften sichern helfen. Vor diesem Hintergrund lässt sich womöglich die erstarkte Publikationswelle im Forschungsfeld der so genannten Didaktischen Rekonstruktionen erklären, deren Vertreter gut vernetzt scheinen. So bilanzieren Klee et al. (2006): „In der Politikdidaktik hat sich inzwischen eine qualitative Forschungstradition entwickelt, die auf die spezifischen Bedingungen der beteiligten Akteure fokussiert und deren thematische Schwerpunkte vom Erheben subjektiver Lernvoraussetzungen über die Rekonstruktion und Interpretation alltäglicher Unterrichtspraxis bis zur professionsbezogenen Lehrerforschung reichen“ (S. 185). Es geht in diesem forschenden Zugang um die Konstruktion einer Brücke zwischen der Vorstellungswelt der Lerner/-innen und den fachlich geklärten Vorstellungen (also auch um eine Brücke zwischen Theorie und Praxis). Die Schülervorstellungen werden dabei als „„Brückenpfeiler““ (Lernhilfen) betrachtet (S. 195 f.) (siehe hierzu Lange 2007 und die Beiträge in Lange und Fischer 2011). Verbreitet sind in diesem Forschungsfeld problemzentrierte Interviews und Inhaltsanalysen, ergänzt, wie etwa bei Fischer (2011), um die Analyse von Schülerzeichnungen.

Auf zwei Desiderate macht Grammes (2007) ausdrücklich aufmerksam: eine historisch und international vergleichende qualitative Unterrichtsforschung fehle fasst ganz. Ein Blick über den Tellerrand kann jedoch auf verschiedene interpretative „internationale“ Studien (gemeint sind Studien aus anderen Ländern und nicht über andere Länder) gelenkt werden. So enthält das Themenheft „Qualitative Research – Voices from Civic Education Classrooms“ des Journal of Science Education (vgl. Grammes 2010) verschiedene Beiträge aus der Schweiz (Videoanalysen zum Politik- und Geschichtsunterricht), aus Schweden (zur Rezeption von Texten und Bildern) sowie einen Überblick über die internationale Forschung, deutlich am anglo-amerikanischen Raum ausgerichtet. Das Defizit im Bereich der internationalen vergleichenden Forschung mag auch darin begründet liegen, dass es in anderen Ländern keine vergleichbare schulische politische Bildung gibt. So kann ein Begriffspaar wie „politische Bildung“ nicht ohne weiteres in andere Sprachräume und deren kulturelle Kontexte übertragen werden, da der Begriff Bildung einer bestimmten deutschen Tradition verhaftet ist. In Frankreich beispielsweise (vgl. Schelle 2009, 2012; vgl. Straub 2013 und in dieser Publikation; vgl. Weißenö 2012) und damit auch in anderen frankophonen Ländern ist die Rede von der so genannten *L'éducation civique*, dies ließe sich am ehesten übersetzen mit „staatsbürgerliche Erziehung [...] ein Begriff, der eigentlich genauer mit ‚Erziehung für eine Gesellschaft freier Bürger‘ die ‚société civile – umschrieben werden müsste“ (Hörner 2004, S. 167). *Éducation Civique* „eigentlich als ‚discipline transversale‘ gedacht, gibt ‚citoyenneté‘ als Ziel aus, eine Formulierung, die am besten mit ‚zivilgesellschaftliches und staatsbürgerliches Selbstverständnis und Selbstbewusstsein‘ übersetzt werden kann“ (Nonnenmacher 2008, S. 162).

Noch eine Entwicklung gilt es hier zu berücksichtigen. Gemeint ist die Verbreitung der politikdidaktischen Hermeneutik, nicht zu verwechseln mit einer hermeneutischen Politikdidaktik. Beschrieben sind damit zwei unterschiedliche Stoßrichtungen (methodisch einerseits, inhaltsbezogen andererseits), für die es aber auch Berührungspunkte gibt. „Das Ziel [...], besonders der qualitativen Unterrichtsforschung, besteht im Kontext der hermeneutischen Politikdidaktik darin, mit Hilfe der qualitativen Methoden zu erforschen, in welcher Weise die Phänomene der sozialen und politischen Welt [...], das sprachlich vermittelte politische Deutungswissen der Lernenden, aber auch der Lehrer, in besonderer Weise prägen (Deichmann 2009, S. 190; zum Begriff politikdidaktische Hermeneutik siehe auch Kuhn 2009).

### 2.3 Versuch einer Systematisierung nach Untersuchungsgegenständen in Einzelstudien

Um das Feld qualitativer Forschung im Bereich der politischen Bildung in der Schule ein wenig überschaubarer zu machen, sollen im Folgenden aktuelle und laufende Studien (Vollständigkeit kann hierbei nicht reklamiert werden) stichwortartig nach inhaltlichen Schwerpunkten sortiert und gebündelt werden (siehe hierzu, sofern nicht in der Literaturliste ausgewiesen, die Beiträge in Juchler 2012; Besand 2013).

- Vorstellungen der Subjekte:
  - Schüler und ungenutzte Potentiale (Fischer 2011; Lutter 2011; Reimer 2011; Lemme, Neuhoof (siehe in Kap. III); Mosch 2011; Gessner 2013; Petrik 2012)
  - Lehrer/-typen/-anwärter (Allenspach 2012; Szukala 2011; Eis 2010; Boeser 2002),
  - Schüler und Lehrer (Lötscher und Wyss 2013)
- Urteilskraft, Urteilskompetenz
  - (Klee 2008; Weber-Blaser 2011)
- Lehrer-Schüler-Interaktion/Beziehungen/Anerkennung
  - (Henkenborg et al. 2008; Thormann 2013)
- Gegenstand/Medien
  - (Sander 2008; Straub 2013)

Zu den gängigen Methoden der Erhebung gehören: Aufzeichnungen von Unterricht, Interviews, problemzentrierte Interviews, Beobachtungen. Zu den gängigen Auswertungsmethoden gehören: Dokumentarische Methode, politikdidaktische Hermeneutik, hermeneutische Politikdidaktik, *Grounded Theory*, die Didaktische Rekonstruktion und Inhaltsanalyse. Im Folgenden werden zwei Studien vorgestellt, in denen jeweils die *Grounded Theory* mit unterschiedlichen Methoden kombiniert wird.

---

### 2.4 Zwei neuere Studien – eine Auswahl

Zunächst soll die Studie zu Basiskonzepten und empirischen Befunden entwicklungspolitischer Bildung von Weber-Blaser (2011) vorgestellt werden. Im theoretischen Teil dieser Arbeit werden neun Konzeptpaare (Armut vs. Reichtum, *Good Governance* vs. *Bad Governance*, Globalisierung u. a.), d. h. basale Konstrukte

zum Domänenbereich Entwicklungspolitik vorgestellt, die der Strukturierung der späteren qualitativen Inhaltsanalyse dienen. Ziel der Arbeit ist es bzw. gefragt werden soll: „Für den Bereich Entwicklungspolitik [...], welche Konzepte in Rückbindung an die vorhandenen Wissensstrukturen der Schülerinnen und Schüler relevant sind und im Politikunterricht Berücksichtigung finden sollten, um eine Entwicklung hin zur politischen bzw. entwicklungspolitischen Urteilsfähigkeit zu unterstützen“ (S. 6). Das zu analysierende Datenmaterial basiert auf zwölf halb standardisierten Interviews mit 15-jährigen Realschülerinnen (7) und Realschülern (5) der 9. Jahrgangsstufe aus Baden Württemberg und zwar ohne Migrationshintergrund (S. 129). Mit den Konzeptpaaren liegen gleichsam Kategorien für die Auswertung vor, die aber auch weiter aufgefächert werden (S. 135); die Kategorien sind also deduktiv und induktiv ermittelt. Das Vorgehen zur Kategorienbildung ist insgesamt detailliert beschrieben und Gütekriterien der Forschung (S. 134 ff.) werden (wie von Weißeno 2012 reklamiert) als Maßstab zugrunde gelegt – aber deutlich wird auch, dass es sich hier nicht um eine rekonstruktive/interpretative Forschung im engeren Sinne handelt. Damit unterscheiden sich diese und andere neue Studien von den früheren hermeneutischen Studien (vgl. Richter 2000). Vielmehr ist hier die weitere Entwicklung der Analyse von Operatoren (Generalisierung, Bündelung usf. S. 137 ff.), also von Zuordnungen vorentschieden. Allerdings „[...] werden nur diejenigen Kategorien aufrechterhalten, zu denen sich in mindestens zwei der zwölf Interviews Aussagen finden lassen“ (S. 142). Um die wissenschaftliche Güte nicht zu beeinträchtigen, werden im Sinne konsensuellen Kodierens (S. 143 ff.) weitere Kodierer einbezogen. Im Anschluss an die Präsentation der Befunde und Hypothesen, bei denen die Gesprächsausschnitte eher dem Beleg dienen als dass sie – was schon aufgrund ihres Umfangs nicht möglich wäre – sequentiell interpretiert werden. Ein Ergebnis (unter anderen Besorgnis erregenden Ergebnissen, wie etwa starke Vorbehalte und Ängste zum Thema Islam S. 219 f.) hebt Weber-Blaser am Ende besonders hervor: „In keiner anderen Globalisierungsdimension sind derart große Wissensleerstellen wie in der wirtschaftlichen zu konstatieren“ (S. 219). Könnte, so lässt sich kritisch anfragen, die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund andere Ergebnisse befördern?

Als Nächstes soll hier auf das von Henkenborg et al. (2008) durchgeführte Forschungsprojekt zum Demokratie-Lernen in Ostdeutschland eingegangen werden. Dieses Projekt erstreckte sich über einen Zeitraum von 5 Jahren (2002–2007) zum Thema „Demokratie lernen und leben durch kognitive Anerkennung“ (eingebettet in das Modellprojekt „Schule und Unterricht demokratisch gestalten“ als sächsisches Teilprojekt des BLK-Modellprojektes „Demokratie lernen und leben“)

(siehe auch Henkenborg 2007). Gefragt wurde „wie ostdeutsche Gemeinschaftskundelehrer Prinzipien des Demokratie-Lernens durch den Einsatz schüleraktiver Methoden im Unterricht umsetzen und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Demokratie-Lernen im Schulalltag gelingen kann“ (Henkenborg et al. 2008, S. 10). Zwei Thesen standen am Anfang der Untersuchung: Politikunterricht ist „zentrales Element einer an Demokratie-Lernen orientierten Schulentwicklung“ und „Erfolgreiches Demokratie-Lernen [...] ist an die Erfahrung wechselseitiger Anerkennung gebunden“ (ebd. S. 11). Die Daten basieren auf Unterrichtsbeobachtungen (Videoaufzeichnungen, Tonaufnahmen und Beobachtungsprotokolle), Lehrerinterviews und Schülerinterviews in Gruppen, idealerweise im Anschluss an den Unterricht durchgeführt, fokussieren leitfadengestützt das Unterrichtsgeschehen von zuvor (S. 18 ff.). Die Analysen erfolgten als hermeneutische Analysen auf der Grundlage des Verfahrens der *Grounded Theory*. Die Herausarbeitung der Kategorien und deren Weiterentwicklung erfolgte programmgestützt (Atlas TI) (S. 24 ff.). Zuvor entwickelte Methodenmodule galten den Lehrpersonen als Handreichung. Insofern lässt sich hier auch von einer Interventionsstudie sprechen (S. 26). Dabei war die Frage der Umsetzung von Demokratie-Lernen mit schüleraktiven Methoden zentral. Datenbasis waren neun Einzel- und eine Doppelstunde in acht verschiedenen Klassen (9. Klassen und eine 10. Klasse) bei vier verschiedenen Lehrpersonen. Herausgestellt werden konnte, dass die Schüler und Schülerinnen den Unterricht interessant finden, wenn es aktuelle, lokale und lebensweltliche Bezüge gibt (S. 118 ff.) und sie aktiv werden können, intellektuell herausgefordert sind und Meinungen diskutiert werden können. Die Interviews mit den Lehrpersonen (alle sind fachfremd) zeigen dementsgegen eine skeptischere Haltung, und deutlich wird, dass Probleme bei der Unterrichtsgestaltung mit professionellen Problemen verknüpft sind. Trotz guter Ansätze zum Demokratie-Lernen sind die Befunde insgesamt widersprüchlich (S. 121). „Demokratie-Lernen im Gemeinschaftskundeunterricht als Konzept“ sei „für Lehrer wie Schüler kaum fassbar“ (S. 122).

---

## 2.5 Einem Desiderat begegnen – Möglichkeiten einer binationalen interpretativen Politikunterrichtsforschung?

Im Folgenden soll an einer Sequenz aus einer Unterrichtsstunde in Frankreich eine Perspektive für eine binationale interpretative Forschung skizziert werden. Gefragt werden kann, ob sich spezifisch französische, „kultur“abhängige Aspekte in dem

für Jugendliche entwicklungsbedeutsamen Bereich des sozialen und politischen Lernens zeigen. Bereits vorliegende Studien deuten darauf hin, dass fachdidaktische Zugänge (für den Mathematikunterricht vgl. Knipping 2003; für den Politikunterricht vgl. Nonnenmacher 2008; Straub 2013) und pädagogische Interventionsformen (vgl. Meister 2012) durchaus als kulturabhängig rekonstruiert werden können. Mit dem hier vorgestellten Projekt ist gleichsam ein Beitrag zu einer sich als kultur-hermeneutisch bezeichnenden (Fach)Didaktik geplant, die Unterricht als das ständige Bemühen um Selbst- und Weltverstehen (vgl. Schelle 2003) auffasst, und die die besonderen schulischen Bedingungen, den Schulalltag zweier europäischer Nachbarländer, (dauerhaft) in den Blick nimmt.

Da die dokumentarische Methode der Interpretation insbesondere dafür geeignet ist, diskursive Gruppenprozesse Gleichaltriger zu rekonstruieren, lässt sie sich auch auf die Analyse von Gruppenarbeiten, Gruppendiskussionen oder Debatten im Schulunterricht anwenden. Eine (ethnomethodologische) Vorannahme, auf der die dokumentarische Methode basiert, ist, dass Sozialität zwischen Subjekten, die unterschiedliche individuelle Perspektiven haben, einander fremd sind, erst intersubjektiv hergestellt wird. Die Analyse erfolgt insgesamt in vier Schritten (1) der Formulierenden und 2) der Reflektierenden Interpretation, 3) der Diskursbeschreibung und 4) der Typenbildung). Die vorliegende Passage wurde in einem ersten Schritt nach den Kriterien thematische Relevanz und Dichte der Kommunikation ausgewählt (vgl. Bohnsack 1991). Eine ausführliche Interpretation kann hier nicht erfolgen.

Bei der folgenden Sequenz zur Veranschaulichung handelt es sich um den Ausschnitt aus einer Unterrichtsstunde im Fach *Éducation civique* in einer 1ère (Stufe 11), die am 20.05.2008 an einem städtischen Lycée (mit technischem Schwerpunkt) aufgezeichnet wurde. Beteiligt sind 20 Schüler/-innen (wegen eines Partnerschaftstreffens sind nicht alle anwesend). Nachdem die Schüler/-innen schriftliche Dossiers (bis zu vier Seiten) ausgearbeitet haben, die teils vor ihnen liegen, steht für heute eine Debatte zu der Frage an, ob der Wehrdienst in Frankreich wieder eingeführt werden sollte. Kurz werden vereinbarte Gesprächsregeln in Erinnerung gerufen. Dann geht es los. Die Debatte wird von einem Schüler geleitet und dauert insgesamt etwa 35 min:



---

42.0.05.32 S(m): donc ehm maintenant le débat est ouvert vous pouvez commencer à argumenter au sujet du devoir + enfin du service militaire doit-il + doit-il être rétabli en France?

---

43.0.05.43 S(m): [viele:] [lautes Stöhnen]

---

44.0.05.48 S(m): alors eh moi je pense que (ça eh) actuellement aujourd'hui avec eh la professionnalisation d'armée et puis eh le fait que des diverses unions qui existent eh au sein du monde ainsi que eh (on a autant de paix) je pense que le service militaire eh n'est pas nécessaire d'être rétabli

---

45.0.06.07 S(m): (...) (Name)

---

46.0.06.09 S(m): alors il faut savoir que la France vit en paix depuis eh un certain temps mais dans le reste il y a beaucoup de conflits eh dans le monde encore et que il y a beaucoup de bataille et il y a des populations qui meurent eh donc eh le service militaire eh (on peut se demander) (...) si ce n'est pas une tentative quoi) ça peut très bien arriver à la France dans peu d'années

---

47.0.06.33 S(m) : eh justement eh vu que en France il y a une armée eh professionnelle c'est des personnes qui sont eh créées (entraînées) justement pour défendre les intérêts de la France et eh à travers eh le monde eh même eh pour défendre par exemple un conflit eh en France ou (de tous) comme ça donc il n'y a pas forcément besoin de former enfin de personnes alors que ces derniers sont (...)

---

Nachdem S (m) die Debatte eröffnet hat, ergreift ein erster Schüler das Wort. Es folgt eine Arbeitsübersetzung:

---

Ein erster Schüler gibt (s)ein Statement ab: aufgrund der Professionalisierung des Militärdienstes und durch die diversen/vielen internationalen Zusammenschlüsse (die den Frieden sichern), sei die Wiedereinführung des Militärdienstes nicht notwendig

---

Ein nächster Schüler thematisiert: dass Frankreich in Frieden lebt seit einiger Zeit, in der übrigen Welt gibt es aber viele Konflikte, Kämpfe, es gibt Bevölkerungen die sterben, da kann man sich schon fragen, ob Konflikte in Zukunft nicht auch Frankreich direkt betreffen könnten

---

Ein nächster Schüler schließt an: Eben darum, weil es so viele Konflikte gibt, gibt es in Frankreich eine Berufsarmee, die für solche Einsätze ausgebildet ist, um die Interessen von Frankreichs zu vertreten, im Ausland und auch im Inland

---

In dieser Phase kreist die Debatte um Aspekte (Kategorien), wie Sicherheit, professionelle Friedenssicherung und Bündnispolitik. An späteren Stellen werden zunehmend soziale und ökonomische Begründungen herangezogen. Im Sinne der formulierenden Interpretation lassen sich folgende Themen bzw. Thematisierungen herausarbeiten: die Möglichkeit für benachteiligte Jugendliche, im Verlauf der Militärzeit Orientierung für eine Ausbildung zu finden; die Kostspieligkeit des Wehrdienstes; Bezüge zum ersten Weltkrieg und die Rolle von Kameradschaft; sich wohlfühlen und leiden beim Militär; respektiert werden und lernen andere zu respektieren; Chancen für Benachteiligte und Hemmnis für Studien (Unterbrechung der Ausbildung); die Bedeutung von Werten; der Zivildienst, den es in Deutschland gibt (heute muss man sagen: gab), wird diskutiert in Hinblick auf den Nutzen für die Gesellschaft und gesellschaftlich drängende Probleme; Wehrdienst oder Zivildienst für alle (*égalité*), auch für Mädchen, denn dann werde niemand bestraft (niemand verliere Ausbildungszeit); ein die Schulzeit begleitender Zivildienst wird vorgeschlagen. Gegen Ende der Debatte interveniert die Lehrerin und es wird über den JAPD „*Journée d’Appel de préparation à la Défense*“ gesprochen.

In einem nächsten Schritt ließen sich Argumentationsmuster und Auseinandersetzungen (kollektive Vorstellungen, Deutungen und Orientierungen) theoriegeleitet und auch hinsichtlich einer politischen Urteilsbildung (der die Debatte sicherlich dienen soll) differenziert rekonstruieren und beschreiben.

Was sich nach diesen ersten Auswertungsschritten andeutet, sind Sichtweisen und Argumente, die unterschiedlich ausgerichtet sind, die sich manchmal mehr und manchmal weniger an politischen, soziologischen, ökonomischen und historischen Fragen orientieren. In diesen Zusammenhängen ließen sich Forschungsfragen spezifizieren wie: Lassen sich hier (ähnlich wie in der deutschen fachdidaktischen Forschung, vgl. Weißenö 1989; vgl. Schelle 1995) Lernertypen unterscheiden? Verbunden damit könnte gefragt werden: Lassen sich universelle und/oder für kulturelle Kontexte unterschiedliche Lernertypen rekonstruieren?

Offenbar scheint es also möglich, mit den aus deutschen Studien rekonstruierten fachdidaktischen Theoremen, wie den Lernertypen und vielleicht auch den Lernerdidaktiken, zumindest das hier dokumentierte Unterrichtsgeschehen an einem *Lycée* aus Frankreich zu erschließen. In einem nächsten Schritt wären diese Beobachtungen und Befunde mit Unterrichtsforschern und Lehrpersonen aus Frankreich zu kommunizieren, und es wäre die empirische Basis durch weitere Erhebungen (in Deutschland und Frankreich) zu steigern.

Empirische Forschung in  
gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken  
Ergebnisse und Perspektiven

Weisseno, G.; Schelle, C. (Hrsg.)

2015, XIV, 224 S. 24 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-06190-6