

„Können wir das nicht einfach googeln?“ Reflexionen auf Alltag und Wissenschaft im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Stefan Müller

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert fachwissenschaftliche und fachdidaktische Überlegungen einer reflexiven Didaktik. Der anwendungsorientierte Fokus liegt auf dem sozialwissenschaftlichen Unterricht am Beispiel der Planung und Durchführung von Gruppeninterpretationen. Im Ergebnis wird die Bedeutung unterschiedlicher Wissensformen für eine Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten herausgestellt.

Die Organisation von Reflexionserfahrungen bildet eine der zentralen Herausforderungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Im Folgenden skizziere ich ausgewählte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Überlegungen, die meinem Kooperationsprojekt PERSPEKTIVEN mit einer beruflichen Schule in Hessen entnommen sind. In einer Unterrichtsreihe im Themenfeld ‚Konformität und Abweichung‘ zielte es darauf ab, fachwissenschaftliche Theorien und fachdidaktische Grundsätze so zu verbinden, dass Reflexionserfahrungen auf Alltag und Wissenschaft im sozialwissenschaftlichen Unterricht ermöglicht werden. Empirisch erprobt wurde eine ‚Gestaltung von Lernumgebungen‘ (Sander 2016), die Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten erweitert und nicht untergräbt.¹

Zentral sind dafür zwei miteinander verbundene Überlegungen: In *fachwissenschaftlicher* Hinsicht kann weder ausschließlich das Alltagswissen noch das fachwissenschaft-



Dr. Stefan Müller

Vertretung der Professur Sozialpädagogik mit
dem Schwerpunkt sozialwissenschaftliche Bildung
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Erziehungswissenschaft

liche Wissen eine „Transformation“ unterschiedlicher Wissensformen“ (Behrman/Grammes/Reinhardt 2004: 347) gewährleisten. Erst in distanzierten Perspektiven werden reflexive sozialwissenschaftliche Erfahrungen eröffnet (Müller 2018a). Die *fachdidaktische* Ebene ist durch eine spezifische Bezugnahme auf die Subjektivität geprägt (Müller 2018b). Hier besteht der fachdidaktische Anspruch darin, eine ‚subjektorientierte Schülerorientierung‘ (Autorengruppe Fachdidaktik 2016: 63) zu stärken und eine ‚instrumentelle Schülerorientierung‘ (ebd.) zurückzudrängen.

1. Rahmenbedingungen

Das Kooperationsprojekt PERSPEKTIVEN fand in einer 12. Klasse einer Fachoberschule (FOS) mit der Fachrichtung ‚Sozialwesen‘ statt. Der Fachlehrer war gleichzeitig Klassenlehrer der Klasse, die 24 Schüler/-innen umfasste. Der überwiegende Teil der Schüler/-innen beabsichtigte, künftig im sozialen Bereich zu arbeiten bzw. zu studieren. In den Vorgesprächen mit dem Fach- und Klassenlehrer sowie der Schulleitung wurde großes Interesse und Unterstützungsbereitschaft deutlich. Die engen Absprachen mit dem Fach- und Klassenlehrer sowie regelmäßige Treffen mit der Schulleitung unterstützten das Projekt und konkrete Absprachen von Beginn an.

Der Lehrplan sah für den Ausbildungsabschnitt ‚Jugend und Gesellschaft‘ den Unterrichtsinhalt ‚Konformität und Abweichung‘ vor, der die folgenden Ziele benannte: Schüler/-innen „thematisieren die Problematik von Konformität und Abweichung und analysieren sie als Ergebnis von Interaktions- und Bewertungsprozessen.“ (HKM 2006: 13) Dafür stand ein Zeitraum von sechs Wochen zur Verfügung, der alternierend in der einen Woche sechs und in der darauffolgenden Woche vier Unterrichtsstunden umfasste, die jeweils als Doppelstunden abgehalten wurden. Insgesamt ergaben sich daraus 30 Unterrichtsstunden.

Durchgeführt wurde die Unterrichtsreihe zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres im Zeitraum Februar bis März 2017. Mit der Unterrichtseinheit schlossen die im Lehrplan vorgesehenen Themen- und Aufgabenfelder ab; anschließend standen Wiederholungen für die darauffolgenden Abschlussprüfungen an. Die Unterrichtsreihe zu ‚Konformität und Abweichung‘ bildete eine der möglichen Thematiken für die Prüfungen.

Das Projekt war als wissenschaftliche Begleitforschung konzipiert, um die Möglichkeiten und die Schwierigkeiten in der Gestaltung von mündigkeitsorientierten Lernumgebungen genauer analysieren und identifizieren zu können.

2. Fachwissenschaftliche Ansätze

Die Auswahl fachwissenschaftlicher Ansätze erfolgte vor dem Hintergrund, dass die „Interaktions- und Bewertungsprozesse“ (HKM 2006: 13), die das Themenfeld ‚Konformität und Abweichung‘ prägen, in ihren *Voraussetzungen*, in ihren *individuellen* und *gesellschaftlichen* Folgen erarbeitet werden können.

Zum einen wurde eine klassisch soziologische Perspektive im Anschluss an Durkheim (Stehr 2006: 134) ausgewählt, die verdeutlicht, dass es bereits eine lange sozialwissenschaftliche Tradition gibt, über die gesellschaftliche Funktion von Konformität und Abweichung jenseits von Alltagsannahmen nachzudenken. Die Wirkmächtigkeit und die Funktion von Abweichungen für die Gesellschaft stehen hier im Mittelpunkt.

Zum anderen wurde ein anti-kategorialer Ansatz ausgewählt (Messerschmidt 2016). Dieser diskutiert individuell und gesellschaftlich verfügbare Ein- und Ausschlussmechanismen als sozialkonstruktivistische Leistung, wie sie von Subjekten in der sozialen Interaktion vor dem Hintergrund gesellschaftlich wirkmächtiger Strukturen und Dominanzverhältnisse (re-)produziert werden. Auch dieser Ansatz gestattet es, die sozialen Folgen, die das Verhältnis von Konformität und Abweichung prägen, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen zu diskutieren.

Der erste Ansatz stärkt die These der gesellschaftlichen Funktion von Abweichungen; der zweite Ansatz stärkt die These der sozialen Folgen von kategorialen Wahrnehmungen, Zuschreibungen und Handlungen für die Subjekte sowie für die gesellschaftlichen Bedingungen. Beide Ansätze können individuelle und gesellschaftliche Einflüsse sowie ihre sozialen und gesellschaftlichen Effekte thematisieren und erklären.

Die theoretischen Modelle waren demnach so ausgewählt, dass die Schüler/-innen divergierende und gleichzeitig miteinander kompatible theoretische Perspektiven erarbeiten konnten.

Übersicht 1: Fachwissenschaftliche Perspektiven auf Konformität und Abweichung

<p>a) Die funktionale Perspektive</p>
<p>„Émile Durkheim hat bereits Ende des vorletzten Jahrhunderts argumentiert, dass Abweichung und Kriminalität insofern funktional sind, wie sie eine Grundbedingung für den sozialen Zusammenhalt darstellen: Mit den Reaktionen auf Abweichungen von der Norm können die Grenzen des tolerierbaren Verhaltens ins Bewusstsein der Gesellschaft gerufen, die Normen geklärt und die sozialen Bande erneuert werden (1895/1961). In Abwandlung dieser These lässt sich formulieren: Durch Abweichung wird nicht der Zusammenhalt ‚der Gesellschaft‘ ermöglicht oder befestigt, wohl aber bekommen gerade die herrschenden Gruppen und gesellschaftliche Institutionen mit Abweichungskategorien Mittel in die Hand, die geeignet sind, ihre Vorherrschaft darüber abzusichern, dass gerade die unterprivilegierten Gruppen immer wieder in den Status der Abweichler- und Außenseiter-Positionen eingewiesen werden.“ (Stehr 2006: 134)</p>
<p>b) Die antikategoriale Perspektive</p>
<p>„In einer Landschaft pädagogischer Theorien und Konzepte, die von individual-psychologischen Sichtweisen dominiert ist, wird das Verschiedensein als wesentliche Identitätsbestimmung betrachtet. Dadurch gerät in den Hintergrund, dass in den Kategorien der sozialen Unterscheidungen Praktiken der Kategorisierung des Sozialen zum Ausdruck kommen. Eine kritische Pädagogik der Differenzen befasst sich mit diesen Praktiken, also mit sich selbst: Sie befasst sich damit, wie pädagogisch Handelnde Andere anders machen, wie sie Unterschiede wahrnehmen und woran Unterscheidungen fest gemacht werden. Jede pädagogische Thematisierung von Differenz als Unterschied und nicht als Ergebnis von Unterscheidungsprozessen identifiziert und reduziert Verschiedenheiten und verfehlt immer diejenigen, um die es doch angeblich geht – die Teilnehmenden von Bildungsprozessen. Aus der Perspektive einer kritischen Pädagogik erscheint es mir unmöglich, diesen Gefahren zu entgehen, eher geht es darum, sie selbst immer wieder zum Thema zu machen.“ (Messerschmidt 2016: 166)</p>

3. Fachdidaktische Grundsätze: Multiperspektivität, Kontroversität und Subjektorientierung

Fachdidaktische Grundsätze unterstützen sozialwissenschaftliche Reflexionserfahrungen in besonderer Art und Weise. Sie schützen vor einer Instrumentalisierung von Schüler/-innen und öffnen demgegenüber Perspektiven, die an einer Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten orientiert sind. Multiperspektivität bezieht nicht nur unterschiedliche Zugänge ein, sondern erfordert auch, diese auszuhalten und mit- und gegeneinander zu diskutieren, um eine eigenständige Begründung und Kritik einnehmen zu können (Engartner 2014). Insbesondere Erfahrungen von Kontroversität nehmen dafür eine zentrale Bedeutung ein (Sander 2013: 196; Grammes 2014).

Vor diesem Hintergrund zielten die fachdidaktischen Grundsätze in der Unterrichtsreihe darauf ab, dass stets mehrere, aber mindestens immer zwei divergierende Zugänge von den Schüler/-innen erarbeitet werden konnten. Eine mündigkeitsorientierte Gestaltung von Lernumgebungen wird im Folgenden anhand von Beispielen in Grundzügen skizziert, die auf eine Förderung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten abzielt und instrumentelle Bezugnahmen zurückweisen kann.

4. Sozialwissenschaftliches Wissen: Heuristik und Interpretation

Sozialwissenschaftliches Wissen, das eine Distanz zu Alltagserklärungen *und* zu wissenschaftlichen Annahmen einnehmen kann, ist u.a. mit heuristischen sowie mit interpretativen Ansätzen verbunden.²

Zum einen wurde das heuristische Verfahren der Argumentationsanalyse (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Scherr/Janz/Müller 2015; Petrik 2015) mit den Schüler/-innen erarbeitet. Argumentationsanalysen bilden eine Möglichkeit, um stillschweigend in Anspruch genommene Annahmen im Alltag und in der Wissenschaft zu explizieren. Sie ermöglichen eine erste Distanz zu unmittelbaren Wissensformen, indem sie die impliziten Schlussregeln von Argumentationen in einem Dreischritt explizieren. Zunächst bildet die Benennung der *Ausgangsansnahme* den Startpunkt für die daraus abgeleitete *Konklusion*. Der entscheidende heuristische Schritt wird durch die Offenlegung der (implizit) angewandten *Schlussregeln* vollzogen. Sichtbar und diskutiert werden so die jeweils in Anspruch genommenen Annahmen, die individuell und gesellschaftlich verfügbares Wissen prägen.

Zum anderen wurde die Interaktionsästhetik im Anschluss an Steinert ausgewählt, die eine idealtypische Unterscheidungsmöglichkeit von Rechthaberei und Reflexion ermöglicht.³ Merkmale von rechthaberischen Standpunkten wurden in Gruppenarbeiten und Klassengesprächen erarbeitet und reflexiven Perspektiven gegenübergestellt.

5. Sozialwissenschaftliche Erfahrungen: Die empirische Erhebung

Reflexionserfahrungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht sind in besonderer Art und Weise rückgebunden an die Subjektivität der je einzelnen Schüler/-innen. Die Förderung und Unterstützung eigenständiger Erfahrungen steht dabei unter den Bedingungen von Schulpflicht vor Herausforderungen. Aus der Perspektive einer Gestaltung von mündigkeitsorientierten Lernumgebungen, die reflexive sozialwissenschaftliche Erfahrungen unterstützt, wurden in der Unterrichtsreihe eigenständige Erfahrungen mit empirischer Sozialforschung ermöglicht. Diese Projektarbeit war als Partner/-innenarbeit in Zweiergruppen organisiert. Die Aufgabe in dieser empirischen Erhebungsphase lautete, selbständig eine/n Interviewpartner/-in zu finden, die im Themenfeld ‚Konformität und Abweichung‘ als relevant erachtet wurde, und ein Kurzinterview mit ihr zu führen.

Eine Unterrichtsstunde umfasste die Vorbereitung auf die Bedingungen empirischer Datenerhebung (Anonymisierung, respektvoller Umgang, Auswahl von geeigneten Personen, Transkription, Erzählaufforderungen im Anschluss an Helfferich 2009: 65ff.). Erarbeitet wurde eine Erzählaufforderung, die jeweils in eigenen Worten von den Projektgruppen erprobt und angewandt wurde: „In der Schule diskutieren wir gerade das Thema Konformität und Abweichung. Können Sie/kannst du uns bitte ein Beispiel nennen, in dem für Sie/dich Konformität und Abweichung eine Rolle gespielt hat?“

Insgesamt führten die Schüler/-innen elf Interviews. Laut Eigenbeschreibungen der Projektgruppen wurden folgende Personengruppen interviewt: Lehrer/-innen der eigenen Schule, ein Sozialarbeiter, eine frei lebend und liebende Person, ein Drogendealer, ein Polizist, Sozialpädagoginnen und ein körperbehinderter Frührentner.

Zum Abschluss der Unterrichtsreihe stellte jede Projektgruppe ihre verschriftlichten Ergebnisse in der Gesamtgruppe zur Diskussion. Diese Vorstellung der Ergebnisse ersetzte die Klassenarbeit als Prüfungsleistung. Die Schulleitung sowie die Abteilungsleitung waren – nach Vorabsprache mit den Schüler/-innen – dazu eingeladen. Den Projektgruppen kam so auch der Status von Expert/-innen zu, die ihre erarbeiteten Ergebnisse zu den Interaktions- und Bewertungsprozessen im Themenfeld ‚Konformität und Abweichung‘ zur Diskussion stellten.

6. Reflexionserfahrungen im Unterricht: Die Gruppeninterpretation

Für die Interpretation der individuellen und der gesellschaftlichen Interaktions- und Bewertungsprozesse im Themenfeld ‚Konformität und Abweichung‘ wurden Gruppeninterpretationen durchgeführt, die aus mehreren Gründen eine hervorgehobene Bedeutung für sozialwissenschaftliche Reflexionserfahrungen einnehmen.⁴ Deshalb wird im Folgenden die Vorbereitung und Durchführung von Gruppeninterpretationen ausführlich beschrieben.

Übersicht 2: Die Gruppeninterpretation

Stunde 13 und 14 (Doppelstunde): Die Gruppeninterpretation		
Intentionen:		
<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler/-innen lernen sozialwissenschaftliche Interpretationsverfahren kennen (Wissenschaftspropädeutik) • Die Schüler/-innen entwickeln sozialwissenschaftliche Interpretationen und stellen diese dar (Fokus: eigene Perspektive) • Die Schüler/-innen setzen sich mit eigenen und anderen Interpretationen auseinander und diskutieren diese mit- und gegeneinander (Fokus: intersubjektive Perspektiven) • Die Schüler/-innen beziehen fachwissenschaftliche Ansätze mit ein und diskutieren diese mit- und gegeneinander (Fokus: Vertiefung und Erweiterung der subjektiven Perspektiven in und durch intersubjektive und fachwissenschaftliche Auseinandersetzung) 		
Unterrichtsschritte	Unterrichtsinhalte und -verfahren	Unterrichtsergebnisse
Einstieg	Begrüßung, Anwesenheit, Sitzordnung	Sitzordnung so gestalten, dass alle sich sehen können
Einführung, Wiederholung, Arbeitsaufgabe	<p><i>Wiederholung der Forschungsfrage:</i> „Welche Interaktions- und Bewertungsprozesse, die Konformität und Abweichung prägen, werden in den Interviews sichtbar?“</p> <p><i>Arbeitsaufgabe:</i> „Bitte nehmen Sie das Material aufmerksam zur Kenntnis und notieren Sie sich alle Eindrücke, Irritationen und Auffälligkeiten.“</p>	Material (Interviewtranskription) an alle verteilen
Arbeitsphase I: Subjektive Perspektive auf das Material	Die Schüler/-innen lesen das Material und halten ihre (ersten) Eindrücke, Irritationen, Auffälligkeiten schriftlich fest	Subjektive Perspektiven auf das Material benennen und notieren
Vorstellung der Regeln für die Gruppeninterpretation	<p><i>Interpretationsregeln:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> a) Keine Meldepflicht b) Erste Eindrücke, Irritationen und Auffälligkeiten in die Gruppe geben c) Keine Bewertungen der anderen Interpretationen (wir sammeln zunächst) d) Die Projektgruppe, die das Material eingebracht hat, hält sich zurück und notiert die ersten Interpretationen der anderen (als Vorarbeit für die eigene spätere Analyse) 	Organisation von Rahmenbedingungen, die zur Anerkennung und zum Aushalten anderer, auch entgegenstehender Perspektiven anregt
Arbeitsphase II: Gruppeninterpretation (erster Durchgang): Intersubjektive Perspektiven auf das Material kennenlernen und aushalten	<p>Freies Unterrichtsgespräch</p> <p>Arbeitsauftrag: „Bitte teilen Sie Ihre ersten Interpretationen, Irritationen und Auffälligkeiten mit und bringen diese in die Gruppe ein.“</p>	Einbringen, Sammeln, Kennenlernen und intersubjektives Aushalten von (divergierenden) Perspektiven Unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten an das Material werden sichtbar

Sicherung der Zwischenergebnisse	Lehrer/-in clustert alle vorgelegten Interpretationen (ohne Bewertung) und stellt der Gruppe eine Zusammenfassung der (ersten) Eindrücke, Irritationen und Auffälligkeiten zur Verfügung	Wrap-Up: Gesamtschau über die bislang erarbeiteten gemeinsamen, aber auch unterschiedlichen Interpretationslinien
Arbeitsphase III: Gruppeninterpretation (zweiter Durchgang): Subjektive, intersubjektive und fachwissenschaftliche Perspektiven auf das Material mit- und gegeneinander diskutieren	Gelenktes Unterrichtsgespräch vor dem Hintergrund der fachwissenschaftlichen Ansätze: a) die funktionale Perspektive b) die antikategoriale Perspektive c) Die Perspektive der Argumentationsanalyse d) Die Perspektive von Rechthaberei und Reflexion	Eigene Interpretationen intersubjektiv mit- und gegeneinander entwickeln, begründen und aushalten, auch im Einbezug fachwissenschaftlicher Ansätze
Ergebnissicherung: Strukturlogiken des Interviews	Gelenktes Unterrichtsgespräch „Nach allem, was wir diskutiert und erarbeitet haben, welche Interaktions- und Bewertungsprozesse prägen Konformität und Abweichung in diesem Interview?“	Strukturlogiken des Falls benennen und zusammenfassen
Ausblick	Ausblick auf weiteres Material, Interviewtranskription der nächsten Projektgruppe	Hinweis auf Weiterarbeit, Vertiefung und Anreicherung der Forschungsfrage

Für die Vorbereitung der Gruppeninterpretation wurde zunächst die Raumordnung so gestaltet, dass alle sich gegenseitig sehen können. Verdeutlicht war damit der Beginn einer gemeinsamen Arbeitsphase. Kurz wiederholte der Lehrer die Forschungsfrage und wies darauf hin, dass die im Material vorfindlichen subjektiven Annahmen und kategorialen Wahrnehmungen in der Gruppeninterpretation herausgearbeitet werden können.

In der *ersten* Arbeitsphase dankte der Lehrer der Projektgruppe, die das Material einbrachte, und teilte das transkribierte Kurzinterview (im Umfang von ca. eineinhalb Seiten) aus. Ziel dieser Phase war eine individuelle Interpretation, in der die Schüler/-innen zunächst unmittelbare Eindrücke, Auffälligkeiten und Irritationen notierten. Der mündliche Arbeitsauftrag war offen formuliert, so dass möglichst viele Perspektiven schriftlich notiert werden konnten. In dieser Phase dominierte in der individuellen Stillarbeit eine vertiefte Beschäftigung, die durch umfangreiche Anmerkungen in den Transkripten sichtbar wurde. Ein Ergebnis bestand darin, subjektive Perspektiven auf das Material schriftlich festzuhalten.

Anschließend wiederholte der Lehrer im Anschluss an Steinert kurz die Interpretationsregeln (Steinert 1998: 76-78). Die Projektgruppe, die das Material einbrachte, erhielt einen eigenen Arbeitsauftrag: Sie wurde um Zurückhaltung in der folgenden Gruppeninterpretation gebeten und zugleich der Arbeitsauftrag formuliert, dass alle folgenden Interpretationen und Hinweise notiert werden können, um sie später als Material für die eigene Projektarbeit zu nutzen. Dieser Schritt ist in mehreren Hinsichten bedeutsam: Er verschafft der Projektgruppe heterogene und divergierende Fremdperspektiven auf das eigene erhobene Material und, indem eine Distanz organisiert

wird, da der Projektgruppe, die das Material einbringt, allzu rasch ein Status zukommt, in dem Nachfragen dominierten, ‚wie es denn wirklich war‘. Die Möglichkeiten reflexiver Erfahrungen unterschiedlicher Wissensformen, gerade als Distanz zum Alltag, sind jedoch strukturell auch daran gebunden, Fremdperspektiven einnehmen zu können. Die Haltung ‚wie es denn wirklich war‘, erschwert zunächst diesen Blick. Vor diesem Hintergrund wurde die Projektgruppe gebeten, die nächste Phase zum Sammeln von Material zu nutzen und die eigenen Erfahrungen erst in der dritten Interpretationsphase einzubringen. Die in der Gruppeninterpretation erarbeiteten Ein- und Ausschlussmechanismen im Themenfeld ‚Konformität und Abweichung‘ konnten damit auch überprüft und validiert werden.

Die *zweite* Arbeitsphase der Gruppeninterpretation bestand darin, dass alle Schüler/-innen ihre Notizen, Einfälle und ersten Interpretationen in die Gruppe gaben und dabei keine Bewertung der anderen erfolgte. Für diese zweite Arbeitsphase war die Meldepflicht aufgehoben und die ersten Hinweise und Überlegungen, Auffälligkeiten und Irritationen konnten der Klasse mitgeteilt werden. Ziel war, Interpretationen zu sammeln, die divergierenden subjektiven Perspektiven auf das Material zu benennen und intersubjektiv anzuerkennen.

In dieser zweiten Phase dominierte eine Mischung aus Faszination und Unsicherheit. Eine Schüleräußerung lautete dementsprechend: ‚Dürfen wir überhaupt so weit interpretieren?‘ Neben Momenten des Schweigens waren auch Phasen des unmittelbaren Zugangs dominierend, indem einzelne Äußerungen im bzw. das Material generell in Frage gestellt wurde: ‚Die ist doch vorbereitet‘ bzw. ‚Das ist doch zensiert‘. Auch entwertende Äußerungen traten in dieser Phase auf: ‚Die denkt ziemlich einfach‘ bzw. ‚Die denkt über ihr verpfushtes Leben nach‘. Etliche Hinweise auf die Besonderheiten einer lautsprachlichen Transkription wurden gegeben.⁵ So waren Planungspausen (äh, mhm, uhm usw.), Füllwörter sowie Satzabbrüche und Neuanfänge im transkribierten Material ersichtlich, auch um das In- und Gegeneinander unterschiedlicher Wissensformen in den Transkripten sichtbar werden zu lassen.

Für diese zweite Arbeitsphase waren keine engeren zeitlichen Vorgaben gesetzt, so dass ein Raum für kurze, aber bereits auch längere erste Interpretationen und Hinweise eröffnet war. Zudem bestand keine inhaltliche Vorgabe, aus welchen fachwissenschaftlichen Perspektiven das Material in dieser Runde interpretiert werden konnte. Einige Schüler/-innen formulierten erste Überlegungen im Anschluss an Steinert und skizzierten rechthaberische Annahmen über Konformität und Abweichung, die im Material sichtbar wurden. Dominierend in dieser Arbeitsphase waren die unmittelbaren Assoziationen, die u.a. sichtbar machten, dass divergierende Anschlussmöglichkeiten an das transkribierte Interview möglich sind und jeweils aus einer bestimmten Perspektive vorgebracht werden: Formale, sprachliche, normative, alltagstheoretische und fachwissenschaftliche Anschlussmöglichkeiten bestanden nebeneinander.

Nachdem die Einfälle und Interpretationen gesammelt waren, fasste der Lehrer die vorgelegten Interpretationen ohne Bewertung zusammen, um der Gruppe eine Gesamtschau über die unterschiedlichen, aber auch gemeinsamen Interpretationslinien für die Weiterarbeit zur Verfügung zu stellen.

Die *dritte* Arbeitsphase der Gruppeninterpretation wurde als gelenktes Unterrichtsgespräch gestaltet. Ziel war hier, die individuellen und gesellschaftlichen kategorialen Annahmen mit- und gegeneinander theoriegeleitet zu diskutieren. Der Arbeitsauftrag lautete: Welche Ergebnisse erhalten wir, wenn die folgenden Perspektiven auf das Material angewendet werden?

- a) Die funktionale Perspektive
- b) Die antikategoriale Perspektive
- c) Die Perspektive der Argumentationsanalyse
- d) Die Perspektive von Rechthaberei und Reflexion

Die Meldepflicht war aufgehoben, so dass auch eine Lernumgebung geschaffen war, in der die Schüler/-innen selbstregulierend in die Gruppe eingreifen mussten, wenn Einzelpositionen allzu stark dominierten. Die unterschiedlichen Perspektiven und Interpretationen konnten so mit- und gegeneinander diskutiert werden. Diese Phase der Gruppeninterpretation war oftmals von einer vehementen Verteidigung der jeweils eigenen Perspektive geprägt. Es ging engagiert, hitzig und zuweilen lautstark zu. Eigene Interpretationen wurden verabsolutiert, gegensätzliche Einschätzungen und Perspektiven schroff bis beleidigend zurückgewiesen. Rechthaberische Standpunkte im Material und vor allem in anderen Interpretationen wurden vorgeführt, die Überlegenheit der eigenen Perspektive demonstriert.⁶ Vehement wurden die jeweils eigenen Lesarten und Interpretationsmöglichkeiten entwickelt, verworfen, präzisiert, die im ausgewählten Material die Ein- und Ausschlussmechanismen, das Verhältnis von Konformität und Abweichung thematisierten.

In dieser Phase stand mit unterschiedlichen Formulierungen und Ansätzen immer wieder die dominierende Frage nach der ‚richtigen‘ Interpretation im Raum. Sichtlich entnervt rief einer der Schüler dazwischen: ‚Können wir das nicht einfach googeln?‘ Mit dieser Frage war ein Punkt erreicht, der in das Zentrum sozialwissenschaftlicher Reflexionserfahrungen im Unterricht führt.

Der Einwurf war auch durch Ärger motiviert, der möglicherweise daher rührte, dass eine lange Diskussion vorausging, die scheinbar zunächst ohne Ergebnis blieb. Diese Diskussion war von der Frage nach der ‚richtigen‘ Interpretation geprägt und wurde von einer Mehrheits- und Minderheitsfraktion hitzig geführt, in der beide Seiten jeweils begründete Argumente für ihre Sichtweisen anführten. Eine konsensuale Interpretationslinie war nicht in Sicht. Der Einwurf des Schülers wies aber noch weitere Bedeutungsebenen auf. Nach einer langen und lautstarken Diskussion kehrte kurz Ruhe ein, um dann in einem (befreienden) Gelächter in der Klasse zu münden. Es wurde deutlich, dass die Gruppeninterpretation an einem theoretisch und praktisch entscheidenden Moment angelangt war. Momente der Hoffnung auf ein eindeutiges Ergebnis durch Treffer in einer Suchmaschine standen der Erfahrung gegenüber, dass sozialwissenschaftliche Interpretationen auch divergierende Ergebnisse zeitigen können. Der durch Ärger über die lange und scheinbar fruchtlose Diskussion motivierte Einwand hatte auch den Effekt und möglicherweise sogar die Intention, der Gruppe eine Perspektive von ‚außen‘ zu verschaffen: Wie sollen und können die zur

Diskussion stehenden ‚richtigen‘, aber divergierenden Interpretationen im Anschluss an das empirische Material weiter geführt werden? Geht es um die Ergebnisversprechen einer Suchmaschine oder um andere Formen von Ergebnissen?

Das befreiende Gelächter machte den ironisch-witzigen Anteil an dem Einwurf erlebbar. Damit war auch eine Erfahrung verbunden, die für sozialwissenschaftliche Reflexionsmöglichkeiten eine zentrale Bedeutung einnimmt – die Erfahrung vom Zulassen und Aushalten unterschiedlicher Wissensformen im sozialwissenschaftlichen Unterricht.

Sozialwissenschaftliche Reflexionserfahrungen im Unterricht zielen auf unterschiedliche Wissensformen ab, die kontextual und abwägend in einem Gegen- und Miteinander befragt und kritisiert werden können. In Gruppeninterpretationen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den jeweils eingenommenen Perspektiven sichtbar, die die eigene Subjektivität nicht unberührt lassen. Es geht hier um Erfahrungen des Aushaltens und Anerkennens eigener und entgegenstehender Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten, nicht um eine Entwertung anderer. Dann eröffnen sich reflexive sozialwissenschaftliche Wissensformen, die abwägend in und durch die eigene Perspektive auch gegensätzliche Möglichkeiten anerkennen. Diese müssen nicht kritik- und kommentarlos übernommen werden, sondern sind dann Gegenstand einer *selbständigen* Prüfung und Entscheidung.

7. Ausblick

Im sozialwissenschaftlichen Unterricht treten unterschiedliche Wissensformen mit- und gegeneinander auf. Sozialwissenschaftliche Heuristiken und Interpretationen beziehen reflexive Wissensformen ein, die sich durch einen besonderen Subjektbezug auszeichnen, weil sie die eigene Subjektivität berühren. Die fachdidaktischen Grundsätze reagieren darauf: Sie schützen vor instrumentellen Bezugnahmen und zielen auf Mündigkeit ab. Der Austausch kontroverser Einschätzungen und Interpretationen wird nicht als Abwertung der Anderen organisiert, sondern als bedeutsame Erweiterung der eigenen Perspektive. Dadurch werden *eigenständige* Reflexionserfahrungen in und durch eine *fremdbestimmte* Gestaltung von Lernumgebungen möglich. Reflexionserfahrungen können nicht verordnet, aber sie können organisiert und ermöglicht werden. Darin besteht die Hoffnung und das Versprechen von Reflexion auf Alltag und Wissenschaft im sozialwissenschaftlichen Unterricht.

Anmerkungen

- 1 Im Kern kann die dialektisch verstandene Orientierung an einer Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten als Mündigkeit im Anschluss an Theodor W. Adorno rekonstruiert werden (vgl. dazu Müller 2019).
- 2 Für reflexive Perspektiven im sozialwissenschaftlichen Unterricht nimmt soziologisches Wissen eine hervorgehobene Bedeutung ein: „In soziologischen Theorien werden wissenschaftliche Wissenskonzepte transportiert, die mit den Alltagskonzepten der Schüler kontrastiert werden können. [...] So

- ziologische Theorien können [...] eine analytische Distanz schaffen und so die Lernenden befähigen, bei der Analyse von sozialen Themen und Problemen die gesellschaftliche Gebundenheit sozialen Handelns von Individuen, Gruppen und Gesellschaften zu erfassen.“ (Zurstrassen 2012: 407)
- 3 Für den Unterricht wurde ein Ausschnitt ausgewählt (Steinert 1998: 68f.). Ausführlicher dargestellt sind die Diskussionen um die Folgen einer Unterscheidung von Rechthaberei und Reflexion sowie die Ergebnisse der Schüler/-innen in Müller 2018a: 120-123.
 - 4 So zum Beispiel in wissenschaftspropädeutischer Absicht. Hier „steht das Wissen in einem Frage- oder Problemkontext, es hat eine Funktion für das Leben und ist nicht Selbst- oder Prüfungszweck.“ (Reinhardt 2014: 182)
 - 5 Die Transkriptionsregeln sahen eine lautsprachliche Transkription vor. Dokumentiert waren so die umgangssprachlichen Formulierungen von subjektiven und kategorialen Wahrnehmungen.
 - 6 Der Einbezug und das Aushalten anderer, entgegenstehender Meinungen, Einschätzungen und Bezugnahmen wurde in theoretischer Hinsicht von nahezu allen Schüler/-innen umfassend in seiner Bedeutung benannt und theoretisch anspruchsvoll wiedergegeben und diskutiert. In der Praxis der Gruppeninterpretation dominierte zunächst das Gegenteil.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.) (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.
- Behrmann, Günter/Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle (2004): Politik. Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Kerncurriculum für die Oberstufe II. Weinheim u.a., S. 322-406.
- Engartner, Tim (2014): Pluralismus in der sozialwissenschaftlichen Bildung. Berlin. <https://doi.org/10.3790/978-3-428-54213-0>
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Grammes, Tilman (2014): Kontroversität. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 266-275.
- HKM (Hessisches Kultusministerium): (2006): Lehrplan Fachoberschule. Beruflicher Lernbereich. Fachrichtung Sozialwesen. Wiesbaden, online unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/lp_fos_fr-sozialwesen.pdf [zuletzt abgerufen am 11.1.2019].
- Helfferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91858-7>
- Messerschmidt, Astrid (2016): Differenzreflexive Kritik machtkonformer Bildung. In: Müller, St./Mende, J. (Hrsg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Weinheim, Basel, S. 166-180.
- Müller, Stefan (2018a): Rechthaberei und Reflexion. Sozialwissenschaftliche Modelle und Möglichkeiten von Kritik, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg), Jg. 9, H. 1, S. 113-131.
- Müller, Stefan (2018b): Der Doppelcharakter von Subjektivität. Fachdidaktische Prinzipien zwischen Förderung und Untergrabung von Subjektivität im sozialwissenschaftlichen Unterricht, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg), Jg. 9, H. 2, S. 87-107.
- Müller, Stefan (2019): Mündigkeit. Zwei Argumente für eine reflexive, nicht-dichotome Perspektive. In: Pohl, K./Lotz, M. (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik!? Frankfurt am Main, S. 86-93.
- Petrik, Andreas (2015): Die Argumentationsanalyse als Instrument zur Rekonstruktion latent rechtsextremistischer Politisierungstypen. In: Petrik, A. (Hrsg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts, S. 176-188.
- Reinhardt, Sibylle (2014): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Sander, Wolfgang (2013): Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.

- Sander, Wolfgang (2016): „Entscheidend ist aber der Perspektivenwechsel von der ‚Unterrichtsplanung‘ zur ‚Gestaltung von Lernumgebungen‘“. In: Pohl, K. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 228-245.
- Scherr, Albert/Janz, Caroline/Müller, Stefan (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09779-0>
- Stehr, Johannes (2006): Normalität und Abweichung, In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Wiesbaden, S. 130-134. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90237-1_20
- Steinert, Heinz (1998): Genau hinsehen, geduldig nachdenken und sich nicht dumm machen lassen. In: Steinert, H. (Hrsg.): Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Frankfurt am Main, S. 67-79.
- Zurstrassen, Bettina (2012): Soziologische Theorie im Unterricht. Gesellschaft entdecken durch soziologische Theorieanalyse. In: GWP – Gesellschaft • Wirtschaft • Politik, 3, S. 401-414.