

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Carla Schelle

Interner Titel: Eine Rekonstruktion: Der Fall „Insel“ – Analoger Transfer als Lernhemmnis? Fazit: Erkenntnisinteresse und offene Fragen

Methodische Ausrichtung: Objektive Hermeneutik

Quelle: Schelle, Carla (2003): Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn (Habilitationsschrift Hamburg 2002)

Mit freundlicher Genehmigung des Klinkhardt Verlages.

<http://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/1278.html>



Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Einleitende Bemerkungen

Es handelt sich um die erste Stunde einer Unterrichtseinheit „Jugend und Politik“, die am 23.10.1996 in der 2. Stunde (8.30 - 9.15 Uhr) stattfindet. Inhalt ist u. a. ein Textauszug (bzw. Textauszüge) aus dem Roman „Herr der Fliegen“ von William Golding (vgl. Wochenschau Sek I, 6/1994). Thematisch geht es in dieser Stunde um Verhaltensweisen einer Jungengruppe, die auf sich gestellt ist.

Anwesend sind in alphabetischer Reihenfolge die Schülerinnen: Evin, Jane, Julia, Karmen, Karoline, Nadja, Petra, Renata, Sabine, Sandy, Susanne, Svantje sowie die Schüler: Christoph, Fernando, Klaus, Murat, Nick, Pascal, Paul, Oskar, Osman, der später kommt, Rolf, Ronald und Tim.

Zusammenfassung

Analoger Transfer

Wir sahen zuletzt, welche Schwierigkeiten es macht, das fiktionale Insel-Beispiel als verallgemeinerungsfähiges Modell für das gesellschaftliche und politische Zusammenleben nehmen zu wollen. Angewendet wird in dieser Unterrichtsstunde, wie schon gesagt, eine „Schlüsselwortmethode“. In Form stichwortartiger Zuschreibungen und Zugriffe erfolgt eine direkte und äußerlich bleibende Übersetzungsstrategie. Ein eigenes In-Beziehung-Setzen der Schülerinnen und Schüler wird dabei nicht eingelöst. Was hat sich der Lehrer von dem Beispiel versprochen? Er stellt sozusagen eine künstliche Situation her in der Hoffnung, dass daran die Schülerinnen und Schüler die Plausibilität von demokratischen Verfahren nachvollziehen können, dass sie sich vorstellen können, wie sich Situationen entwickeln können, wie Themen von Politik – z. B. Entscheidungen treffen, Kooperation, Koordination –, wie sich solche Grundorganisationsformen von Gesellschaft entwickeln können. Eine Grundidee ist die Entwicklung von Organisationsformen von Gesellschaft. Der analoge Transfer aus der Sicht des Lehrers besteht nun darin, dass die Schülerinnen und Schüler im Nachvollzug dieser Szene aus der Romanvorlage bzw. der dort beschriebenen Situation Einsichten gewinnen sollen in die Notwendigkeit und den Sinn von Organisationsformen. Das ist der didaktische Anknüpfungspunkt. Die Inselszene wird dabei zum Modellfall, dient der Veranschaulichung, dient der Botschaft: Wir müssen uns demokratische Organisationsformen schaffen, sonst fällt unser Sozialleben zusammen. Diese Botschaft ist aber viel zu direkt, viel zu absichtsvoll[1] und schränkt Mehrperspektivität und Deutungsmöglichkeiten ein.

Dieses Moment des analogen Transfers, auf das das Thema der hier vorliegenden Unterrichtsstunde („Gemeinsam einsam“; siehe Anhang A) abzielt und das die „eigentliche“ Logik des herangezogenen literarischen Referenzbeispiels ausmacht, führt meines Erachtens allerdings zu einer zunächst subtil erscheinenden Veränderung des Grundverständnisses politischen Lehrens und Lernens.

Differenziert zum Ausdruck gebracht hat Grammes dieses Problem der Analogiebildung, wie sich auch im vorliegenden Falle zeigt. „Analogiebildung gilt [...] einerseits als notwendig zur Verständnisbildung, andererseits als irreführend, da die Differenzen zwischen lebensweltlichen und systemischen Rahmungen des Wissens, seine Kontextspezifik verwischt wird“ (Grammes 1998, 35). Analogieschlüsse zwischen Familie und Staat oder zwischen einem Schülervertreter und einem gewählten Repräsentanten oder Abgeordneten bzw. zwischen Mikro- und Makroebene sind gängig, bei genauer Betrachtung aber unzulänglich (vgl. Schelle 1997, 94).

Allerdings rückt die Inselsituation über die Deutungen der Schülerinnen und Schüler in einen anderen Sinnhorizont, als es der Lehrer beabsichtigt hat. Sie sind anders als der Lehrer an einem situativen Zugriff orientiert und versuchen sich in Handlungen und Situationen hineinzudenken. Was das Besondere, den Reiz, das Befremden der Inselsituation aus der Sicht der Schüler und Schülerinnen ausmacht, wäre zunächst zur Kenntnis zu nehmen.

Beispielsweise kennen einzelne Schüler und Schülerinnen die Romanvorlage bzw. eine Filmversion, die darauf gründet. Daraus werden bestimmte erinnerte und hier für wichtig erachtete Aspekte in die Auseinandersetzung eingebracht. Einem Zugriff auf die Situation als einem Abenteuer (fiktionaler Kontext) wird damit Vorschub geleistet. Diese Sinnschicht bleibt unterschwellig, zweitrangig.

Worin die Situationsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler, das Abenteuer-hafte im Kern besteht, ließe sich dann etwa im Vergleich zu geordneten Verhältnissen, zu Alltagssituationen aus der eigenen Lebenswelt herausarbeiten. Über das Abenteuerhafte wären Aspekte sozialer Ordnung und sozialen Wandels thematisierbar. Erst dies bereitet den Übergang zur begrifflichen Fassung und Diskussion von Elementen politischen Handelns vor.

Vergegenwärtigen wir uns nochmals den Verlauf der Stunde. Es soll darum gehen, darin enthaltene Zonen zu markieren, die die Berücksichtigung der Schülerperspektiven einerseits ermöglichen und andererseits ausblenden bzw. blockieren. Es geht also um die Frage nach den Gelingensbedingungen für den Adressatenbezug.

Dass die Schülerinnen und Schüler ein starkes Bedürfnis, ein Interesse haben, sich mitzuteilen, ist eine Voraussetzung, auf die der Unterricht trifft. Ein Dauerthema scheint zu sein: Wer setzt sich durch bzw. wer bringt seinen Beitrag durch? Auf die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler kann also grundsätzlich gesetzt werden. Es ist allerdings der Lehrer, der die Bedingungen für eine geregelte Kommunikation im Klassenzimmer immer wieder herzustellen versucht. Erschwerend kommt hinzu, dass er sich dabei mit teils unklaren und widersprüchlichen Rollenerwartungen an die Schülerinnen und Schüler richtet, was diese immer wieder zu Kommentierungen veranlasst.

Der Lehrer greift auf eine Unterrichtseinheit zurück, die er für sein Vorhaben entsprechend aufbereitet hat. Im Verlauf des Unterrichts führt die engschrittige, auf vermeintlich geteilte Bedeutungen zielende Steuerung dazu, dass die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht ausgeschöpft wird. Der Lehrer wagt keine offene Struktur, bei der die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, über das Unterrichtsgeschehen mitzubestimmen und Verständigung über gemeinsam gestaltete Bedeutungen wirklich auszuhandeln. Er setzt auf eigene Sicherheit, statt Lernprozesse für Ideen, Gedanken, Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler offen zu halten. Er bringt damit sich selber und die Schülerinnen und Schüler um die Möglichkeit, inhaltlich zu den Kernaussagen der Textvorlage vorzudringen und diese kritisch zu diskutieren.

Der zugrunde liegende Romanauszug ist sowohl inhaltlich als auch sprachlich nicht ganz einfach zu fassen. Der Lehrer versucht, das komplexe und symbolträchtige Textgeschehen über die Romanfiguren und deren Charaktere zu strukturieren, was sich nicht durchhalten lässt. Überformt sind diese Schwierigkeiten davon, dass der Lehrer seine Gedankenwege nicht expliziert. Über lange Passagen hinweg bekommen die Schülerinnen und Schüler keine Gelegenheit, selber auf den Text und dessen Bedeutungsgehalt zu reagieren.

Mehrdeutigkeit und Perspektivenvielfalt, die in dem Romanauszug angelegt sind, kommen nicht zum Tragen.

Der Lehrer hatte offenbar damit gerechnet, dass einzelne Schüler die Story der Textvorlage kennen. Dass der Schüler Murat seine Vorkenntnisse aus einer Filmversion engagiert einbringt, bleibt inhaltlich nicht folgenlos. Während der Lehrer versucht, an der Textversion festzuhalten, und scheinbar davon ausgeht, dass darüber Einverständnis herrscht, mischen sich im Verlauf der Stunde Inhalte aus dem Text mit Inhalten aus der Filmversion. Gegen Ende der Stunde wird der Abenteuercharakter der Geschichte deutlich hervorgehoben.

Die Unterrichtsstunde weckt den Anschein eines fließenden Geschehens. Letztlich ist es der Lehrer, der mit seinen Fragen und Interventionen am Ball bleibt und das Geschehen weitertreibt. Im Verlauf des Unterrichts werden inhaltliche Aspekte, Argumentationslinien und Deutungsangebote vonseiten der Schülerinnen und Schüler aussichtsreich eingebracht. Aber Chancen werden vertan, als der Lehrer z. B. Petras

Äußerung, „dass die Erwachsenen sterben“, nicht aufgreift, das Beispiel des gemeinsamen Fußballspiels in einer Mannschaft von Oskar nicht weiter hinterfragt. Dem impliziten Anspruch der Schülerinnen und Schüler, über Differenzen zu arbeiten, wird das Unterrichtsgeschehen nicht gerecht, umso weniger als der Lehrer Äußerungen bloß da aufnimmt, wo sich kategorial an sein Unterrichtskonzept anschließen lässt[2]. Die Imaginationskraft und die Versuche der Schülerinnen und Schüler, mit Situationsvorstellungen anzuschließen, werden dabei eingeschränkt. Was den Interaktionsstil betrifft, so geht es dabei allgemein gesprochen um Kommunikations- und Rederechte und deren Verteilung, um Fragen der Gesprächskultur. Im vorliegenden Fall werden die Schülerinnen und Schüler nicht am Ablauf beteiligt, sie werden nicht aufgeklärt über die Absichten des Lehrers usw. und bloß in Detailfragen einbezogen, was z. B. das Austeilen von Arbeitsblättern anbelangt.

Eine Konsequenz aus der vorliegenden Stunde wäre es, offene Anfänge zu initiieren, bei denen nicht im Vorgriff auf das Thema, auf das der Lehrer hinauswill, Schülerperspektiven eingegrenzt werden. Dies lässt sich nur realisieren, wenn Mündigkeit nicht bloß berufen, Autonomie nicht bloß verordnet wird (vgl. Combe/Helsper 1994, vgl. Helsper 1996, vgl. Koring 1989). Es kann davon ausgegangen werden, dass der Lehrer ein Interesse daran hat, dass die Schülerinnen und Schüler mitdenken, mitreden. Sein Dilemma besteht offenbar darin, dass er loslassen will, aber von seinen eigenen Intentionen, Ansprüchen nicht loslassen kann. Die Rekonstruktion des Unterrichtsverlaufs bestätigt die Kritik an der die Schüler tendenziell entmündigenden Interaktionsform des Stundenhaltens, die im „Dienst von Stoffdurchnahme und Stoffbeherrschung“ steht und die „Kultivierung von Welt- und Selbstaufmerksamkeit“ verspielt (Rumpf 1996, 474, 495). Die Dialektik zwischen Erwachsenen und Kindern, eine Dialektik der Anerkennung (vgl. Combe/Helsper 1994) wird weder im pädagogischen Arbeitsprozess noch in der Organisationsform des Unterrichts tatsächlich ausgetragen (vgl. Negt 1997). Die eine Seite bleibt immer im Recht, mit der richtigen Didaktik, den richtigen Zielen. Dass die Schülerinnen und Schüler mehr Artikulationsfähigkeit haben als sie Artikulationsmöglichkeiten zugestanden bekommen, wäre auch (noch)

nichts Neues (vgl. Schelle 1995). Was aber über die Fallrekonstruktionen ermittelt werden konnte, ist, dass im Politikunterricht Erwachsene nicht mehr und nicht weniger als Ko-Konstrukteure beim Entwurf von Selbst- und Weltansichten sind. Diesen Interaktionsmodus des Lernens erfahrbar zu machen, wäre eine Chance politischen Unterrichts sowie politisches Prinzip jeglichen Lernens.

Es gibt individuelle Artikulations- und Verstehensbedürfnisse vonseiten der Schülerinnen und Schüler. Und sie deuten sich da an, wo Schülerinnen und Schüler über Differenzen arbeiten wollen, wo sie Grenzen von Fremdverstehen markieren, wo sie kontextbezogen argumentieren, wo sie unmittelbar und szenisch reagieren, wo sie stellvertretend deuten, aber suggestiv mit identifizierenden, analogisierenden Konzepten abgespeist werden. Demgegenüber, so könnte man sagen, haben die Jugendlichen eigenen hermeneutischen Zugriffsweisen und Anfragen. Diese werden aber keineswegs durch die vorherrschende Unterrichtskultur gefördert. Sie wären aber wichtig, weil diese Zugriffsweisen gleichsam Entwicklungsaufgaben und Fragen der Lebensführung (was will ich? wer will ich sein? usw.) berühren.

Im Überblick

Hier werden noch einmal die Ausgangsfragen zu der Unterrichtsanalyse aufgenommen und jeweils mit Beispielen beantwortet.

Die Leitfragen zielten auf die Sinnstrukturen und die Möglichkeiten des (subjektiven) Aufbaus von Bedeutsamkeit, die ausgeschöpft oder auch nicht ausgeschöpft werden. Dazu lässt sich sagen, dass ein spontan am Sachverhalt wachsendes Interesse bereits unterlaufen wird, Spannung abbricht, als der Lehrer das Thema ankündigt, dann aber eine kontrollierte Form der Schülerbeteiligung einführt [...]: „wir fangen heute ein neues Thema an, und ich möchte heute euch ausdrücklich bitten [...]“. Die Sequenz wurde interpretiert als eine Verteilung von Rede- und Kommunikationsrechten, als eine Form verordneter Autonomie.

Von Schülerseite aus wurden folgende Sinnstrukturen, bedeutungsvolle Lernkontexte genannt und thematisiert:

- ▶ das Verhältnis der Generationen, die Generationendynamik und die Frage von Durchsetzungsfähigkeit, von Mündigkeit und Entmündigung ([.] „Petra: dass die Erwachsenen sterben“).
 - ▶ die soziale Rangordnung in Gruppen, das „Anführer“thema ([.] „Tim: (...) dass da der eine Typ den Anführer macht“).
 - ▶ die Rolle von Regelungen für öffentliche und private Sphären, für Situationen, in denen das Spiel zum Ernstfall wird ([.] „Oskar: Fußball [...] da spielen wir alle zusammen, eine Mannschaft“ und „Paul: Freundschaft“).
 - ▶ die Frage nach der Geschlechterzugehörigkeit einer Romanfigur namens Merridew ([.] „Oskar: war die Ente, die da war“).
- Zuletzt setzt sich auf Schülerseite die Sinnstruktur „Abenteuer“ durch ([.] „Murat: die ham da Knarren“).

Mit Bezug auf die Verstehensbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler wurde zunächst gefragt, in welchen Unterrichtssequenzen, -formen, -arrangements kommen die Schülerinnen und Schüler mit eigenen Vorstellungen, mit ihrem Vorverständnis, mit ihren Fragen und Ansprüchen zu Wort. Die Schülerinnen und Schüler artikulieren sich:

- ▶ in einer Wiederholungsphase [.] auf die Lehrerfrage hin: „was erscheint euch ganz wichtig zu sein?“ (siehe oben Petra, Tim).
- ▶ auf Fragen des Lehrers hin nach Beispielen aus der eigenen Erfahrungswelt ([.]: „könnt ihr ein Beispiel nennen aus dem aus dem Alltag hier aus der Schule oder zu Hause, oder so [...]“ (siehe oben Oskar, Paul).
- ▶ in Zusammenhang mit Arbeitsfragen zum Text [.] Nick, Murat und Pascal nehmen persönliche Übersetzungsleistungen vor, legen individuell unterschiedliche Situationsvorstellungen dar.
- ▶ auf der inoffiziellen Unterrichtsebene. Z. B. liefert Murat ein aus Sicht des Lehrers wichtiges Stichwort [.] dass nämlich „das“, wie der Lehrer wiederholt, „doch gar nichts mit Politik zu tun“ hat. Murat rückt dann die Story in einen geschichtlichen Kontext. Welches Selbst- und Weltverhältnis, welches Verständnis des Sozialen zeigt sich in den Schülerbeiträgen? Deutlich wird:
 - ▶ Sensibilität für die Interaktionsform wechselseitiger Anerkennung ([.] siehe Petra und das „Erwachsenen“thema).
 - ▶ Erklärungsbedarf und Verstehensbedürfnis ([.], siehe Oskar, Paul und die Beispiele Fußballspiel und Freundschaft hinsichtlich sozialer Beziehungen und kontextspezifischer Regeln, Verhaltenserwartungen und Unterscheidungsfähigkeit).
 - ▶ Orientierung an Grundbedürfnissen, an Fragen der Versorgung, an sozialen Aspekten des Zusammenlebens ([.], siehe „Nick: sie ham irgendwie ehm keine eh also kein Werkzeug so für irgendwelche Häuser zu bauen [...]“) und auch Orientierung am Abenteuerhaften ([.], siehe „Murat: die ham da Knarren“).

Wie lässt sich der Typus von Sichtweisen, Fragen, Beiträgen usw. der Schülerinnen und Schüler qualifizieren? Qualifizieren lassen sich Beiträge im Hinblick auf:

- ▶ Differenz und Unterscheidung zwischen Erwachsenen und jugendlichen ([.] „Petra: dass die Erwachsenen sterben“), zwischen jungen und Mädchen ([.] „Oskar: war die Erste, die da war“) und zwischen individuell verschiedenen Situationsvorstellungen ([.] Abenteuerhafte Situation (Pascal, Murat), soziale Situation (Nick), Bezug zur eigenen Erfahrungswelt („Paul: und en Fernseher“)).
- ▶ Interventionen ([.] „Murat: wir wissen doch noch gar nicht, was unser neues Thema ist“) und stellvertretende Deutungen ([.] „Murat: den Film hab ich dreimal gesehn“), mit der latenten Botschaft, anstatt über den Text wäre es interessanter über den Film zu reden.
- ▶ spontane, szenische Schülerreaktionen ([.] „SCH: uhuhuh“ als Tarzanschrei) oder das „weinerlich“ in Szene gesetzte [.] „ich will nach Hause“ der Romanfigur Henry.
- ▶ die Anspruchshaltung, sich die Ereignisse, das Interaktionsgeschehen auf der Insel sinnlich-symbolisch vor Augen führen zu können ([.] „Tim: wir müssen den Film gucken [...]).
- ▶ eine Sensibilität dafür, dass es Grenzen des Verstehens, des Fremdverstehens gibt ([.] „Evin: [...] (niemand) weiß ja wie das überhaupt ist [...]).
- ▶ das Darlegen struktureller Ähnlichkeiten (Analogien) ([.] „Tim: [...] die sitzen ja in dergleichen Lage [...]).

Wie wird im Politikunterricht mit Entwürfen zur Identität und mit Identitätsproblemen der Jugendlichen umgegangen?

- ▶ Es gibt eine Tendenz zur verordneten Autonomie, Mündigkeit wird berufen, aber nicht eingelöst ([.] s. o.).
- ▶ Deutungsangebote wie „Fußball“ und „Freundschaft“ [.] werden nicht ausgeschöpft. Identität wahren angesichts von Rollenerwartungen als subjektiv bedeutsames Themenangebot aus der Perspektive der Schüler wird nicht aufgegriffen.
- ▶ Ignoriert wird z. B. die Frage nach der Geschlechterzugehörigkeit in Anbetracht einer Jungengeschichte. Ob die Romanfigur Merridew ein Mädchen oder ein Junge ist, das beschäftigt offenbar nicht bloß Oskar.

Im Fazit lassen sich Verstehensdifferenzen feststellen, zwischen dem Lehrer und den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander. Die Schülerinnen und Schüler haben „hermeneutische Anfragen“ und Sinnbedürfnisse, die ignoriert worden. Welche Folgen ergeben sich daraus für den Politikunterricht?

Im Überblick – im Übergang zu einer Theoretisierung der Ergebnisse – handelt es sich bei diesen Anfragen der Jugendlichen, wie ich im Vorgriff auf das nächste Kapitel sage:

- ▶ um ein Bourdieu-Thema: um Rede- und Kommunikationsrechte (Wer hat das Sagen?) und um Möglichkeiten über Politik mitzureden, sich auszudrücken (Wer sagt was? Wer kann mitreden und wer ringt um Worte, wenn es um Politik geht? Wer spricht für wen (Wortführer?) und um habitualisierte Zugriffsweisen (Wer kennt was?);
- ▶ um ein Geertz-Thema: um Kontexte und deren Unterscheidung, um kontext- und situationsbezogenes Deuten, um eigene und fremde kulturelle Kontexte, um Grenzen

des Fremdverstehens, um den (gescheiterten) Versuch, Analogien herzustellen und um das Markieren von Differenzen;

► um ein Oevermann-Thema: um Vorstellungen von Regeln und Erwartungen (kontext-spezifische Regeln, Gerechtigkeit von Handlungen) und um stellvertretende Deutungen;

► um ein Lorenzer-Thema: um Tabus, die sich Bahn brechen, um unmittelbare Reaktionen und um Situationsvorstellungen, die szenisch entwickelt werden, um sinnlich-symbolische Zugriffsweisen.

Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler geht es im Politikunterricht um den Zusammenhang des eigenen Lebens mit der individuell übergreifenden sozialen Welt und anderen Menschen, das eigene individuelle Leben in geschichtlichen, gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen reflektiert zu bekommen bzw. reflektieren zu können. Es geht um eine bewusst gemachte Beziehung zwischen dem Besonderen, das ich bin, und dem Allgemeinen, das die anderen Menschen, die Gesellschaft, die Geschichte und das Fremde ausmachen. Die Positionierung des eigenen Ichs in durchsichtiger zu machenden gesellschaftlichen Verhältnissen und Entwicklungstendenzen, das ist der Anspruch der Jugendlichen am Politikunterricht. Es geht also um Verstehen und Orientierungswissen. Und es geht auch um Handeln, Handlungsautonomie, Partizipationschancen, um strukturell unterschiedliche Chancen und Möglichkeiten von Einzelnen.

Die Schüler wissen, dass Simulation gesellschaftlicher Problemlagen in der Schule die Welt nicht verändert. Was sie in der Schule jedoch einklagen, ist ein Vorgriff auf Mündigkeit, die experimentelle (noch geschützte) Erprobung der Statuspassage zum Erwachsenen.

Fußnoten:

[1] Siehe hierzu Ziehe, der mit Bezug auf Elster sagt, dass: „Selbstzustände, die ‚wesentlich Nebenprodukt sind‘ [...] gerade willentlich nicht hervorgebracht werden“ können, „da sie nur als Begleitumstände von Handlungen entstehen, die zu anderen Zwecken unternommen werden. Der Versuch, diese Zustände willentlich herbeizuführen, führt gerade zu ihrer Verfehlung“ (Ziehe 1996, 935). Siehe hierzu auch Nunner-Winkler, die die These vertritt: „daß Identität nicht in der Art der Inhalte, sondern im Modus der Aneignung von Inhalten gründet“ (Nunner-Winkler 1990, 675). Gemeint ist autonomes Aneignen von Inhalten, z. B. nach selbstbestimmten Kriterien.

[2] Siehe zu einer „Kritik der kategorialen Politikdidaktik“ (Sander 2001, 59ff.) bzw. kritisch zu Kategoriensystemen, die „von Sachlogiken, nicht von Lernlogiken her konzipiert“ seien (ebenda, 62).

Literaturangaben:

Combe, Arno/Helsper, Werner: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim 1994

Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen 1998

Helsper, Werner Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner a. a. O. 1996, S. 521-569

Koring, Bernhard: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim 1989

Nunner-Winkler, Gertrud: „Jugend und Identität als pädagogisches Problem“. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1990 Heft 5, S. 671-686

Rumpf, Horst: Abschied vom Stundenhalten. In: Combe/Helsper 1996 a. a. O., S. 472-500

Sander, Wolfgang: Politik entdecken - Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts 2001

Schelle, Carla: Künstlerische Prozesse als Medium für sozialkundliches Lernen. In: Henkenborg, Peter/Sander, Wolfgang (Hrsg.): Wider die Langeweile. Neue Lernformen im Politikunterricht. Schwalbach/Ts 1993, S. 113-123

Schelle, Carla: Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn Du ein Ausländer wärst“ Untersuchung zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts 1995

Wochenschau Heft 6/1994 Sek. I: Jugend macht Politik (Carla Schelle in Zusammenarbeit mit der Redaktion Wochenschau).

Ziehe, Thomas: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim, München 1996

Ziehe, Thomas: Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. In: Combe/Helsper 1996 a. a. O, S. 924- 942

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Schelle, C.: Eine Rekonstruktion: Der Fall „Insel“ – Analoger Transfer als Lernhemmnis? Fazit: Erkenntnisinteresse und offene Fragen

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//schelle_fazit_ofas.pdf, Datum des letzten Zugriffs 20.01.2016