

0. Einleitung

0.1. *Problemstellung und Erkenntnisinteresse*

‘Alltagsorientierung’ stellt ein zentrales Prinzip der Politikdidaktik dar. Alltagsorientiertes Lernen hat die didaktische Funktion, im politischen Lernprozess eine Verbindung zwischen den Voraussetzungen der Lernenden einerseits und den Gegenständen des Faches andererseits herzustellen. Die Untersuchung der Bezüge zwischen diesen beiden Sphären stellt eines der zentralen didaktischen Probleme dar. Um beide Seiten aufzuklären, verbindet eine Fachdidaktik die Perspektiven von Pädagogik und Fachwissenschaft. In der Politikdidaktik wird die Frage, wie politisch Lernende mit politischen Lerngegenständen in Beziehung gesetzt werden können, als ‘Brückenproblem’ diskutiert. Das Prinzip der Alltagsorientierung hat die Funktion, „die ‘Brücke’ zwischen Lebenswelt und Politik didaktisch zu schlagen“¹. Dieses politikdidaktische Grundproblem wird in unterschiedlicher Begrifflichkeit erörtert. Von politikdidaktischer Alltagsorientierung kann deshalb gesprochen werden, wenn eine Beziehung hergestellt werden soll zwischen

- Schülerinteressen und Fachperspektiven²,
- dem konkreten Mikro- und dem abstrakten Makrokosmos³,
- subjektiver Betroffenheit und objektiver Bedeutsamkeit⁴,
- der Lebens- und der Systemwelt⁵,
- Erfahrungen und Erkenntnissen⁶,

¹ Gagel 1989, 398; zur politikdidaktischen Diskussion vgl. ders. 1994, 292ff.; Grammes 1998, 220; Breit/Massing 1996; Massing 1996a; ders. 1999a; Breit 1996; Themenheft 1976; Themenheft 1979.

² Vgl. Schmiederer 1977; Janssen 1986; ders. 1992.

³ Vgl. Vontobel/Künzler 1984, 18; Grammes 1995b.

⁴ Vgl. Gagel 1999a.

⁵ Vgl. Richter 1996; Claußen 1990, 255.

⁶ Vgl. Schaeffer 1976; Tegtmeier 1977; Schulze 1977.

- individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Strukturen⁷,
- Lebensnähe und Politikferne⁸,
- dem Sozialen und dem Politischen⁹ oder
- naiven Vorstellungen und reflektiertem Wissen¹⁰.

Die 'Brücke' der Alltagsorientierung verbindet demnach immer eine 'unpolitische' mit einer 'politischen' Sphäre. Trotz dieser zentralen Stellung wird das Prinzip des alltagsorientierten Lernens in der Politikdidaktik immer wieder in Frage gestellt. Es bestehe die Gefahr, dass politische 'Betroffenheitspädagogik' und übersteigerter Subjektivismus durch die Alltagsbezüge in die Politikdidaktik transferiert würden.¹¹ „Der theoretischen Explikation überdrüssig“¹² könnten sich die alltagsorientierten Konzepte mit den emotionalen und heimatbezogenen Perspektiven eines naiven Lebensweltbezugs zufrieden geben.¹³ Die Kritiker tragen vor, dass die verstärkte Alltagsorientierung zur Konturlosigkeit und Entpolitisierung politischen Lernens beigetragen habe.¹⁴ So könne inzwischen beinahe „jedes soziale und kulturelle Lernen [...] als 'politisch' verstanden“¹⁵ werden, ohne dass der Versuch unternommen werde, Bezüge zu gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Entscheidungen herzustellen. Für diese Fehlentwicklung wird ein „subjektivitäts- und alltagsbezogenes Verständnis von politischer Bildung“¹⁶ verantwortlich gemacht.

⁷ Vgl. Richter 1989, 75ff.

⁸ Fischer 1979; Noll 1981; Geiger 1985.

⁹ Grammes 1986, 51; ders. 1991, 10; Breit 2001.

¹⁰ Themenheft 1976; Leithäuser 1976.

¹¹ Vgl. Gagel 1985; Pandel 1999.

¹² Gagel 1986b, 66.

¹³ Vgl. ders. 1994, 289ff.; Haller/Wolf 1979. Zu dieser Problematik vgl. a. Kap. 3.1.1.

¹⁴ Vgl. Hufer 1990.

¹⁵ Sander 1997b, 33.

¹⁶ Ebd.; vgl. a. Massing 1995; Henkenborg 1995; für eine politikdidaktische Begründung der Subjektorientierung hingegen vgl. Hoppe 1996.

Ferner haben Ergebnisse der empirischen Politikdidaktik ergeben, dass Alltagsorientierung im „alltäglichen Politikunterricht“¹⁷ nicht zwangsläufig zwischen der Lebenswelt und der Politik vermittelt, sondern das Lernen oftmals ausschließlich auf der ‘unpolitischen’ Seite der ‘Brücke’ verankert. Eine Folge der tatsächlichen Umsetzung des Alltagsbezugs im Politikunterricht sei deshalb ‘unpolitischer Politikunterricht’.¹⁸ Insofern ist für das politikdidaktische Prinzip der Alltagsorientierung ein erweiterter Legitimationsbedarf entstanden.

Um der diagnostizierten Entpolitisierungstendenz entgegen zu wirken, wird nach einer „einigenden Klammer“ gesucht, „die dem Unterrichtsfach eine klare bildungspolitische Legitimität, eine fachwissenschaftlich begründete Identität und eine pädagogisch-praktische Ausstrahlungskraft verleihen kann“¹⁹. Dabei hat die Forderung, dass „Politik als Kern der politischen Bildung“²⁰ zu gelten habe, breite Akzeptanz gefunden. Als Gegenmittel zur Entpolitisierung wird empfohlen, den politischen Unterricht stärker als ‘Lernfach’ zu konzipieren und an die Rationalität der Politikwissenschaft anzubinden.²¹ Die Gefahr ist nun, dass bei den Bemühungen um eine ‘Repolitisierung’ der Politikdidaktik nicht nur die Risiken der Alltagsorientierung vermieden, sondern auch ihre Chancen ‘verschüttet’ werden. Diese Gefahr ist gegeben, wenn der kritischen Beurteilung des didaktischen Prinzips ein statisches Alltags- und ein staatszentriertes Politikverständnis

¹⁷ Henkenborg/Kuhn 1998.

¹⁸ Vgl. Kuhn 1995; zum Begriff des ‘unpolitischen Politikunterrichts’ vgl. Grammes/Kuhn 1988, 491ff.; Grammes 1991; Massing 1996a, 13f.; zur Problematik entpolitisierten Politiklernens vgl. auch schon Briese/Heitmeyer/Klönne 1981 und Schuch 1978b, 10. W. Schuch sieht die Entpolitisierungstendenz allerdings darin, dass es der auf das engere politische System zentrierten Perspektive nicht gelänge, die systemlogischen politischen Denkmuster mit dem Denken und Handeln der Lernenden in Einklang zu bringen. Auf Grund der fehlenden Subjektorientierung werde das Lernziel ‘politische Mündigkeit’ nicht erreicht (vgl. ders. 1978c, 15).

¹⁹ Himmelmann 2001a, 266.

²⁰ Massing/Weißeno 1995.

²¹ Vgl. Patzelt 1994; Massing 1995.

zu Grunde gelegt werden.²² Alltag und Politik bezeichnen dann zwei deutlich voneinander abgrenzbare Sphären, deren Korrelation didaktisch nicht fruchtbar gemacht werden kann. Mit einer solchen Bestimmung würden neben den Gefahren auch die Chancen alltagsorientierten Lernens beseitigt werden.

Die folgende Untersuchung zielt daher darauf ab, das Prinzip der Alltagsorientierung „politisch aufzuladen“²³. Ein politischer Alltag kann nicht mehr mit trivialen und entpolitisierenden Lebensweltbezügen gleichgesetzt werden. Um der politikdidaktischen ‘Brückenfunktion’ gerecht werden zu können, darf der Alltag nicht nur auf die Lebenswelt bezogen, sondern muss auch auf die Politik orientiert werden. Die Analyse wird deshalb durch das Interesse an der Erkenntnis geleitet, wie auch dann zu ‘politischem’ Sehen, Beurteilen und Handeln befähigt werden kann, wenn alltagsbezogene Inhalte, Methoden und Medien Gegenstand des politischen Lernens sind. Insofern folgt die Untersuchung dem Bemühen, das politikdidaktische Prinzip der Alltagsorientierung nicht nur subjekt-, sondern auch fachadäquat zu begründen. Es wird nach „Wege[n] zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts“²⁴ gesucht, die sich nicht vom Alltag abwenden, sondern ihn zur Orientierung nutzen.

Um die politische Relevanz der Alltagsorientierung zu reflektieren, muss sich die Politikdidaktik „mit der Entgrenzung des Politischen befassen und die Politisierung des Alltags stärker berücksichtigen“²⁵. Aus politikwissenschaftlicher Perspektive ist der Zusammenhang von Politik und Alltag jedoch noch nicht hinreichend problematisiert worden. Selbst in Beiträgen, die das Verhältnis von „Politik und Alltag“²⁶, von „Politik und Lebens-

²² Vgl. Pandel 1999, 229f.; vgl. a. Leithäuser (1976, 11f.), in dessen Konzeption „sich Alltagsbewußtsein prinzipiell gegen kritische Reflexion [blockiert]“.

²³ Bergmann 1997b, 274. Auch W. Gagel macht für die politikdidaktische Entpolitisierungstendenz nicht die Alltagskategorie an sich, sondern die mangelhafte theoretische Reflexion derselben verantwortlich.

²⁴ Massing/Weißeno 1995.

²⁵ Ackermann 1998, 17.

²⁶ Hanke 1987.

welt“²⁷, die „Politisierung des Alltags“²⁸ oder das „politische Alltagsverständnis“²⁹ explizit thematisieren, sucht man vergeblich nach einer konzeptionellen Entfaltung der Beziehungshaltigkeit zwischen Politik und Alltag. Aber nur wenn „Politik und Alltag in einen Dialog“³⁰ gebracht und die „Formen eines (auch) politisch reflektierten alltäglichen Handelns“³¹ aufgeklärt werden, kann das Prinzip der Alltagsorientierung beanspruchen, substantiell ‘politisches Politiklernen’ anzuleiten.

0.2. Fragestellung

Zur Bearbeitung der Problematik lohnt sich der Blick auf die historisch-politische Didaktik. In der Geschichtswissenschaft hat sich die Alltagsorientierung in Form der Alltagsgeschichte als eigenständiges Forschungskonzept niedergeschlagen. Ausgehend von der fachwissenschaftlichen Fundierung hat sich der alltagsgeschichtliche Zugriff zu einem beliebten didaktischen Ansatz der Vergegenwärtigung von Vergangenen entwickelt.³² Die Kritik von der ‘Entpolitisierung durch Alltagsorientierung’ betrifft auch die Didaktik der Alltagsgeschichte. Angesichts der Befunde aus der Politikdidaktik wäre zu überlegen, ob der Alltagsbezug auch das historische Lernen entpolitisiert hat. Überlegungen zur politischen Bedeutsamkeit alltagshistorischen Lernens berühren den Interdependenzbereich von Politik- und Geschichtsdidaktik und sollten deshalb auch im Rahmen der historisch-politischen Didaktik erörtert werden. Wenn in der didaktischen Reflexion der Alltagsgeschichte ein politikrelevanter Alltagsbegriff entwickelt werden kann, sollte er auch für die Politikdidaktik nutzbar zu machen sein. Insofern ist die Frage von Interesse, ob aus der geschichtsdidaktischen Diskussion des Alltags Impulse für die Politikdidaktik gewonnen werden können. Von einer *historisch-*

²⁷ Dettling 1995.

²⁸ Bahr 1972.

²⁹ Filzmaier u.a. 1999.

³⁰ Hoppe 1996, 323.

³¹ Sander 1997b, 41.

³² Vgl. Kuhn 1981; Bergmann/Schörken 1982; Bergmann/Thurn 1985; Thurn 1993.

politischen Didaktik der Alltagsgeschichte sind Rückschlüsse für die hier verhandelte Problematik der Politikrelevanz des Alltags beziehungsweise der Alltagsrelevanz von Politik zu erwarten.

Im Rahmen dieser Arbeit wird die Frage untersucht, inwieweit die Alltagsgeschichte ‘unpolitisches’ oder ‘politisches’ Lernen anleitet. Die Analyse der Alltagsgeschichte im Rahmen der historisch-politischen Didaktik soll klären, ob das Lernen am Alltag nur über subjektorientierte Qualitäten oder auch über spezifisch fachbezogene Lernpotenziale verfügt. Der Untersuchung liegt die These zu Grunde, dass alltagsgeschichtliches Lernen politisch relevant ist. Es wird angenommen, dass der Vorwurf der ‘Entpolitisierung durch Alltagsorientierung aus einer eingeschränkten didaktischen Reflexion der Alltagsgeschichte resultiert. Zur Begründung dieser These werden drei zentrale Unterfragen beantwortet:

- I. Über welche Politikrelevanz verfügt die Alltagsgeschichte?
- II. Welche Analysekategorien stellt die historisch-politische Didaktik zur Verfügung, um zwischen ‘politischen’ und ‘unpolitischen’ Aspekten des Lernens zu unterscheiden?
- III. Welche historisch-politischen Lernpotenziale besitzt die Alltagsgeschichte?

0.3. Forschungsstand, Gliederung und Methode

I. Über welche Politikrelevanz verfügt die Alltagsgeschichte?

In der Untersuchung wird mit einem analytischen Politikbegriff gearbeitet. *Politik* wird als der Prozess bestimmt, durch den innerhalb sozialer Gruppen individuelle Interessen in allgemeine Verbindlichkeiten transformiert werden.³³ Politik lässt sich differenzieren in die Strukturen (polity), Prozesse (politics) und

³³ Zu einer Auswahl wissenschaftlich verwendeter Politikbegriffe vgl. Alemann 1995; ders. 2001; Patzelt 1992, 13f., Böhret/Jann/Kronenwett 1988, 3. Zur Entwicklung und Diskussion des hier zu Grunde gelegten Politikbegriffs vgl. Easton 1965; Narr 1967; Luhmann 2000, 84ff.; Patzelt 1992; zum Wandel des Begriffs des Politischen vgl. Grunenberg 1994; Meyer 2000.

Inhalte (policy)³⁴, die bei der Herstellung allgemein verbindlicher Regelungen und Entscheidungen angewandt werden. Über die Frage, welche Ausschnitte aus der sozialen Wirklichkeit dabei als relevant betrachtet werden müssen, besteht kein Konsens.³⁵

Im Rahmen der Untersuchung wird *Alltagsgeschichte* als Oberbegriff für diejenigen neueren historiographischen Ansätze benutzt, die einen theoretischen und praktischen Zugang zu den historischen Prozessen und Strukturen des subjektiven Handelns eröffnen. Alltagsgeschichte umfasst somit die Ansätze der Erfahrungsgeschichte³⁶, der historischen Anthropologie³⁷, der Mikrogeschichte³⁸, der Volkskulturforschung³⁹, der historischen Kulturwissenschaft⁴⁰, der Kulturgeschichte⁴¹, der Bewegung der Geschichtswerkstätten⁴², der Mentalitätsgeschichte⁴³ und der Alltagsgeschichte im engeren Sinn⁴⁴. Für die Untersuchung der politischen und didaktischen Relevanz der Alltagsgeschichte ist es sinnvoll, die verschiedenen Zugänge zusammenzufassen, da die Gemeinsamkeiten zwischen zwei Konzeptionen oftmals größer sind als innerhalb eines Ansatzes.⁴⁵ Auf die sich hier andeutende Heterogenität alltagsgeschichtlicher Forschung wird im Laufe der Untersuchung jedoch zurückzukommen sein.⁴⁶

Die alltagsgeschichtlichen Konzepte verbindet die Kritik an einer Sozialgeschichtsschreibung, die sich auf die Erforschung sozioökonomischer Rahmenbedingungen konzentriert. Durch

³⁴ Zu den drei Dimensionen der Politik vgl. Rohe 1992.

³⁵ Zur genaueren politikwissenschaftlichen und politikdidaktischen Bestimmung des Politikbegriffs s. 1.2.4 und Kap. 2.1.4.1.

³⁶ Vgl. Niethammer 1985; Plato 1991; Wierling 1997a.

³⁷ Vgl. Dülmen 1991; Groh 1992; Hausen 1997.

³⁸ Vgl. Medick 1994; ders. 1995; ders. 2001.

³⁹ Vgl. Kaschuba 1986; ders. 1991.

⁴⁰ Vgl. Sieder 1994; Lipp 1994; Vierhaus 1997, 203f.

⁴¹ Vgl. Kittsteiner 1997; Daniel 2001; Hardtwig/Wehler 1996.

⁴² Vgl. Zang 1985; ders. 1988; Lindenberger/Wildt 1989; Frei 1984; ders. 1994; Schneider 1997c; Lindquist 1989; Lindenberger 1983; Schöttler 1984; Ullrich 1984a; ders. 1984b.

⁴³ Vgl. Schulze 1985; Raulff 1987; Schöttler 1989.

⁴⁴ Vgl. Lüdtke 1989b.

⁴⁵ Vgl. Sieder 1994, 454f.; Daniel 1997, 204.

⁴⁶ Vgl. Kap. 1.3.

theoretische Reflexion⁴⁷ und praktische Forschungsprojekte⁴⁸ gelang es der Alltagsgeschichte seit Ende der siebziger Jahre, sich als eigenständige historische Forschungsperspektive zu etablieren.⁴⁹ Alltagsgeschichte versucht, auf unterschiedlichen Wegen die Bedeutung der Subjektivität für den historischen Prozess zu erforschen. Der *Alltag* bezeichnet dabei die Schnittstelle, an welcher der wie auch immer vorgestellte gesellschaftliche Austauschprozess zwischen objektiver Bedingtheit und subjektiver Praxis stattfindet. Sowohl in der allgemein-⁵⁰ als auch in der geschichtsdidaktischen⁵¹ Diskussion ist es dabei nicht gelungen, die Alltagskategorie befriedigend zu entfalten. Ihre fehlende Trennschärfe zum Lebensweltbegriff⁵² und ihre sozialwissenschaftliche Bedeutungsvielfalt⁵³ bedingen die Heterogenität des alltagsgeschichtlichen Forschungsansatzes. Die begriffliche Offenheit kann aber zugleich als eine Voraussetzung für die Popularität der Alltagsgeschichte angesehen werden. Sie ermöglichte, dass sich die höchst unterschiedlich motivierte Kritik an dem Moderne-Paradigma der Sozialgeschichte unter dem Dach eines Forschungskonzepts

⁴⁷ Vgl. Lüdtkke 1977; ders. 1978; Niethammer 1980a.

⁴⁸ Als Beispiele für die ersten alltagsgeschichtlichen Studien vgl. Kriedte/Medick/Schlumbohm 1977; Peukert/Reulecke 1981; Niethammer 1983a, ders. 1983b; Niethammer/Plato 1985; Borscheid/Teuteberg 1983. Von Bedeutung waren auch internationale Einflüsse. Wichtige Anstöße gaben zwei Einzelfalluntersuchungen, die am Beispiel eines italienischen Müllers um das Jahr 1600 (Ginzburg 1990) und eines Pyrenäendorfes um das Jahr 1300 (Le Roy Ladurie 1993) das Potenzial der Mikroperspektive für die Mentalitätengeschichte aufzeigten. Zur Bedeutung des Alltags für die Mentalitätengeschichte vgl. Braudel 1985, 13f.

⁴⁹ Zu den Anfängen der Alltagsgeschichte vgl. Steinbach 1979.

⁵⁰ Vgl. Lenzen 1980; ders. 1980a; Höhn 1980; Thiemann 1980; Schröder 1982; Sünker 1984, 21-48; Thiersch 1978; ders. 1995; Brumlik 1995; Nohl 1968.

⁵¹ Vgl. Süßmuth 1980b; Galinski 1980b; Ulrich 1983; Knoch 1984; Koch 1984.

⁵² Zum Lebensweltbegriff in der Geschichtsdidaktik vgl. Schreiber 1995; Seidel 1995. Lebenswelt und Alltag werden sowohl in der Fachwissenschaft als auch in der Fachdidaktik begrifflich kaum unterschieden. Zur synonymen Verwendung der Begriffe vgl. Schörken 1981, 12f.; Bergmann/Thurn 1985, 315; Thurn 1993, 142; Schreiber 1995, 274. Zur Kritik der begrifflichen Unschärfe vgl. Tenfelde 1984, 386f.; Massing 1999a, 11.

⁵³ Vgl. Bergmann 1981, 54f.; Elias 1978, 26; für eine differenzierte Bestimmung des Alltagsbegriffs vgl. Kap. 1.1.3.

vereinte.⁵⁴ So kann heute festgestellt werden, dass die Alltagsgeschichte keine kurzfristige „Modetorheit“ darstellte, sondern ein „neues Tor zur Vergangenheit“⁵⁵ aufgestoßen hat.

Die Frage nach der politischen Relevanz der Alltagsgeschichte jedoch bezeichnet eine noch immer nicht abgeschlossene Kontroverse.⁵⁶ Das Aufkommen der Alltagsgeschichte war von einer polarisierten und oftmals polemisch geführten Auseinandersetzung mit Vertretern der Sozialgeschichte begleitet, in der die politische Bedeutsamkeit der neuen historischen Perspektive verhandelt wurde.⁵⁷ Analog zur politikdidaktischen Diskussion um die Alltagsorientierung lassen sich dabei zwei Grundpositionen unterscheiden. Die erste sieht in der Alltagsgeschichte eine Flucht vor der politischen Analyse. Es werden die entpolitisierenden Gefahren betont, die aus einem romantisierenden Alltagsverständnis erwachsen können.⁵⁸ Nach Ansicht der zweiten Position werden durch die Alltagsgeschichte substantielle politische Fragen behandelt. Politische Strukturen werden demnach nicht aus der Analyse ausgeblendet, sondern als ein kulturelles Produkt alltäglicher Praxis interpretiert.⁵⁹

Ab Mitte der achtziger Jahre, begünstigt durch die gemeinsame Positionierung von sozial- und alltagsgeschichtlich orientierten Forscherinnen und Forschern im „Historikerstreit“⁶⁰, verlor der Konflikt an Schärfe und versachlichte sich zunehmend. Inzwischen besteht Einigkeit darüber, dass die politische Relevanz der Alltagsgeschichte in der „Durchdringung der Wechselbeziehun-

⁵⁴ Siehe dazu Kap. 1.3.1.

⁵⁵ Borscheid 1987.

⁵⁶ Vgl. Steinbach 1986.

⁵⁷ Vgl. Wehler 1983; ders. 1985; ders. 1988d; Geschichtswerkstatt Dortmund 1985; Kocka 1982; Lindenberger 1986; Lütke 1988. Zur Definition der Sozialgeschichte und auch des Historismus siehe Kap. 1.1.1.

⁵⁸ Vgl. Kocka 1982; Wehler 1983; ders. 1985.

⁵⁹ Vgl. Eley 1994; Weitz/Eley 1995; Lütke 1991b; ders. 1993.

⁶⁰ Zum ‘Historikerstreit’ vgl. Senfft 1990; zusammenfassend Steinbach 1995; zur Position der Alltagsgeschichte Gerstenberger/Schmidt 1987. Zur aufkommenden Dialogbereitschaft zwischen Sozial- und Alltagsgeschichte vgl. Kocka 1988; ders. 1989a.

gen zwischen [...] Kultur und Herrschaft“⁶¹ und in der „Analyse der mikrostrukturellen Grundlagen [...] politischer Makrostrukturen“⁶² zu sehen ist. Das Politikverständnis der Alltagsgeschichte muss dafür sowohl von der staatszentrierten Verengung des Historismus als auch von dem gesellschaftsbezogenen Determinismus der Sozialgeschichte befreit werden.⁶³ Aktuell wird zwar übereinstimmend die Notwendigkeit einer historischen Perspektive festgestellt, welche „die kulturelle Dimension, das kulturelle und soziale Wissen, die Lebensformen und die Deutungen der Menschen als politikbedingende und politikbeeinflusste Momente“⁶⁴ zum Gegenstand hat, jedoch fehlt es bislang an der expliziten Konzeption einer *politischen Alltagsgeschichte*.

II. Welche Analysekatoren stellt die historisch-politische Didaktik zur Verfügung, um zwischen ‘politischen’ und ‘unpolitischen’ Aspekten des Lernens zu unterscheiden?

Die Begründung der politischen Alltagsgeschichte stellt eine Voraussetzung dafür dar, die politische Relevanz des alltagsgeschichtlichen Lernens⁶⁵ zu analysieren. Jedoch erlaubt allein die Existenz einer fachwissenschaftlich legitimierte ‘politischen Alltagsgeschichte’ noch keine Aussagen, ob sich die politische Alltagsorientierung auch auf den Lernprozess auswirkt. Die aus der historischen Alltagsorientierung resultierenden politischen Lernchancen können nicht ohne weiteres aus der fachwissenschaftlichen Diskussion abgeleitet werden. Der Zusammenhang zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Lerngegenständen lässt sich nur lerntheoretisch aufklären. Um die Alltagsgeschichte auf ihre politischen Lernpotenziale zu untersuchen, bedarf es eines didaktischen Analyseinstrumentariums. Kann ein

⁶¹ Steinbach 1986, 266.

⁶² Patzelt 1989, 327 (i. Org. kursiv).

⁶³ Vgl. Thamer 1990; Eley 1994; Stiepani 1998; Langewiesche 1986ff.

⁶⁴ Kocka 1995, 76.

⁶⁵ Im Rahmen der Untersuchung wird ‘Lernen’ als eine durch Erfahrungsverarbeitung bewirkte Bewusstseinsmodifikation begriffen. Zur genaueren Bestimmung auch des historisch-politischen Lernens vgl. Kap. 2.3.1 und Kap. 2.3.3.

solches aus der bisherigen didaktischen Reflexion der Alltagsgeschichte entwickelt werden?

In der Geschichtsdidaktik spiegelte sich das Aufkommen der alltagshistorischen Perspektive umgehend wider. Noch bevor sich der Trend zum Alltag fachwissenschaftlich manifestierte, ‚entdeckten‘ die Schüler den Alltag⁶⁶. Der aktuelle didaktische Forschungsstand weist der Alltagsgeschichte zwei zentrale Funktionen zu. Zum einen werden im Alltag ideale Ausgangspunkte für den Aufbau von Verbindungslinien zwischen der historischen Wissenschaft und der Lebenswelt von Lernenden gesehen.⁶⁷ Mittels der Alltagsgeschichte sollen die Lernenden erfahren, dass Geschichte etwas mit ihrem Leben zu tun hat.⁶⁸ Neben dem „Alltag in der Geschichte“ weckte zum anderen auch die „Geschichte im Alltag“⁶⁹ das Interesse der historisch-politischen Didaktik.⁷⁰ Durch das alltagsgeschichtliche Lernen fanden die Prinzipien der Problem- und der Handlungsorientierung⁷¹ sowie des forschenden und des Projektlernens⁷² Eingang in die Geschichtsdidaktik. Für das historische Lernen besitzt die Alltagsgeschichte somit die weitere Funktion, den Lernprozess für Selbsttätigkeit und aktives Handeln zu öffnen.⁷³

Damit resultiert die Resonanz, welche die Alltagsorientierung in der Geschichtsdidaktik gefunden hat, vor allem aus einem pädagogischen Begründungszusammenhang. Unter der ‚Didaktik der Alltagsgeschichte‘ firmieren jene reformpädagogischen⁷⁴ Bemühungen, die historisches Lernen von einem lehrerzentriert-rezeptiven in einen schülerorientiert-eigenaktiven

⁶⁶ Schneider 1997b, 580; zur frühen Rezeption der Alltagsgeschichte vgl. Jung/Staehr 1983, 64-78; Bergmann/Schneider 1984.

⁶⁷ Vgl. Schörken 1997, 8f.

⁶⁸ Vgl. Kuhn 1976, 39ff. u. dies. 1981; Thurn 1993, 143ff.; siehe dazu auch Kap. 3.1.

⁶⁹ Bergmann/Schörken 1982.

⁷⁰ Vgl. Borries 1982; Schneider 1982.

⁷¹ Vgl. Dehne/Schulz-Hageleit 1989; Mayer 1995.

⁷² Vgl. Hug 1992; Borries 1992.

⁷³ Vgl. Knoch 1983; Borries 1997; ders. 1998; ders. 1999; siehe dazu auch Kap. 3.2.

⁷⁴ Wobei Reformpädagogik nicht als historische Epoche, sondern als zeitübergreifendes Prinzip pädagogisch-didaktischer Innovation verstanden wird (vgl. Oelkers 1996).

Bildungsvorgang transformieren wollen. Die Impulse der alltagsgeschichtlichen Didaktik haben entscheidend zu den geschichtsdidaktischen Innovationen der letzten fünfundzwanzig Jahre beigetragen. Da die Didaktik der Alltagsgeschichte auf Grund ihrer pädagogisch-subjektbezogenen Funktionen hinreichend legitimiert war, fand eine Reflexion der fachlichen Seite alltagsgeschichtlichen Lernens kaum statt.⁷⁵ Es wurde bislang versäumt, die politischen Implikationen des historischen Lernens am Alltag zu untersuchen. Somit lässt sich die Frage, ob durch alltagsgeschichtliches Lernen auch unpolitischer Politikunterricht überwunden werden kann, nicht allein im Kontext der bisherigen didaktischen Diskussion beantworten.

Um die politischen Lernpotenziale der Alltagsgeschichte zu bestimmen, soll im Folgenden auf den Theorierahmen der *historisch-politischen Didaktik* zurückgegriffen werden. Als historisch-politische Didaktik wird diejenige Fachdidaktik begriffen, die sich aus wissenschaftlichem Interesse mit dem historisch-politischen Lernen beschäftigt. Sie untersucht das historisch-politische Bewusstsein unter Aspekten der Tatsächlichkeit, Möglichkeit, Wünschbarkeit und Beeinflussbarkeit von Lernprozessen.⁷⁶ Als Wissenschaft vom historisch-politischen Lernen integriert die historisch-politische Didaktik Perspektiven der Erziehungswissenschaft und der Fachwissenschaft. Als Wissenschaft vom historisch-politischen *Lernen* speist sie sich aus der pädagogischen Reflexion, als Wissenschaft vom *historisch-politischen Lernen* aus der historisch-politischen Wissenschaft.⁷⁷ Die These ist, dass der Vorwurf der 'Entpolitisierung durch Alltagsorientierung' aus einer verkürzten didaktischen Reflexion resultiert. Indem die Didaktik der Alltagsgeschichte vor allem auf ihrer pädagogischen Seite diskutiert wurde, ist der Anschein erweckt worden, sie verfüge über keine politischen Fachbezüge. Eine Analyse auch

⁷⁵ Mit Ausnahme der Arbeiten von J. Rüsen (vgl. ders. 1989, 1990 u. 1991).

⁷⁶ Zur Grundlegung der hist-pol. Didaktik vgl. Kap. 2.3.

⁷⁷ Zu den zwei Seiten der Fachdidaktik vgl. Sander 1997b, 20.

der fachlichen Lernpotenziale der Alltagsgeschichte, so die Annahme, wird aber auch die politischen Implikationen der Alltagsorientierung aufzeigen. Aus einer Konzeption, welche die Interdependenzen des historischen und des politischen Lernens zum Gegenstand hat, sollten sich Kategorien gewinnen lassen, mit deren Hilfe eine begründete Aussage über die politische Relevanz beziehungsweise Irrelevanz alltagsgeschichtlichen Lernens getroffen werden kann.

Die vorliegende Studie steht aber vor dem Problem, dass derzeit keine tragfähige Konzeption historisch-politischen Lernens vorliegt, die beide didaktischen Perspektiven integriert und aus der das notwendige Analyseraster gewonnen werden könnte.⁷⁸

Noch vor der eigentlichen Analyse der Politikrelevanz alltagsgeschichtlichen Lernens muss deshalb „eine schlüssige Synthese lerntheoretischer und fachspezifischer Aspekte“⁷⁹ der historisch-politischen Didaktik erbracht werden. Dabei ist das Ziel, Analyse Kriterien zur Beantwortung der Frage zu gewinnen, was aus und wie durch Alltagsgeschichte gelernt werden kann.

III. Welche historisch-politischen Lernpotenziale besitzt die Alltagsgeschichte?

Nachdem die politische Alltagsgeschichte und die historisch-politische Didaktik begründet worden sind, kann schließlich analysiert werden, über welche Lernpotenziale die historisch-politische Didaktik der Alltagsgeschichte verfügt.

Zur Beantwortung der Frage, inwiefern die Alltagsgeschichte ‘unpolitisches’ oder ‘politisches’ Lernen ermöglicht, wird auf das methodische Instrumentarium der Inhaltsanalyse zurückgegriffen.⁸⁰ Die Analyse wird in vier Arbeitsschritten durchgeführt:

⁷⁸ Für ein Konzept historisch-politischen Lernens aus geschichtsdidaktischer Perspektive vgl. Rösen 1989a. Zum Manko einer dezidierten Rechtfertigung der historischen Sozialkunde vgl. Steinbach 1998, 122.

⁷⁹ Rösen 1997, 261.

⁸⁰ Vgl. Mayring 1995; Pandel 1997c, 432f.

- Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes
- Entwicklung eines Kategorienschemas
- Zuordnung von Merkmalen des Untersuchungsgegenstandes zu den Kategorien
- Bewertung der identifizierten Merkmale.

Mit der Ausarbeitung des Konzepts der politischen Alltagsgeschichte wird im ersten Teil der Arbeit der Untersuchungsgegenstand bestimmt.⁸¹ Um die Bedeutung des alltagsorientierten Ansatzes in der Geschichts- und Politikwissenschaft zu ermitteln, werden zwei Analyseleitfaden entwickelt. Mit dem ersten werden die alltagsorientierten Ansätze in der Geschichtswissenschaft auf ihr Alltagsverständnis, ihr Erkenntnisinteresse, ihre Theorien und ihre Methoden untersucht. Nachdem somit das alltagsgeschichtliche Forschungskonzept formuliert ist, wird mit einem zweiten Leitfaden die politische Relevanz der Alltagsgeschichte analysiert. Da keine homogene Konzeption vorliegt, werden mittels einer Idealtypenbildung drei Formen politischer Alltagsgeschichte unterschieden, die als Grundlage für die Inhaltsanalyse dienen sollen.

Im zweiten Arbeitsschritt wird der Analyserahmen entwickelt. Da durch die Inhaltsanalyse alltagsgeschichtliche Lernchancen unterschieden werden sollen, müssen die Kategorien lerntheoretisch begründet sein. Das zentrale Kategorienschema wird daher aus der Wissenschaft vom historisch-politischen Lernen abgeleitet.⁸² Historisch-politisches Lernen lässt sich in vier Dimensionen unterschiedlicher didaktischer Bedeutung unterscheiden. Diese historisch-politischen Lerndimensionen bilden das Grundmuster der qualitativen Inhaltsanalyse.

⁸¹ Zwar liegt keine Ausarbeitung der politischen Alltagsgeschichte vor, die als geschriebener Text analysiert werden könnte. Nichts desto trotz entstammt das Konzept „einer Art von Kommunikation“ (Mayring 1995, 9) und ist damit grundsätzlich als Ausgangsmaterial für eine Inhaltsanalyse geeignet.

⁸² Dadurch wird zugleich gewährleistet, dass die Analysekriterien auf theoretische Aussagensysteme bezogen sind.

Das Kategoriensystem ermöglicht es, die Lernpotenziale der politischen Alltagsgeschichte systematisch und regelgeleitet zu analysieren. Das alltagsgeschichtliche Forschungskonzept wird dabei auf Merkmale untersucht, die sich den Dimensionen historisch-politischen Lernens zuordnen lassen. Als alltagsgeschichtliche ‚Inhalte‘ werden nicht nur die offenkundigen Mitteilungen, sondern auch die latenten Sinngehalte des Forschungskonzepts berücksichtigt.⁸³ In diesem weiten Sinne erfordert die qualitative Inhaltsanalyse neben der manifesten Aussagenanalyse auch hermeneutische und interpretative Verfahren. So wird die historisch-politische Didaktik der Alltagsgeschichte in dem Beitrag sichtbar, den das Forschungskonzept in den vier Lerndimensionen leisten kann.

Im vierten Schritt der Inhaltsanalyse werden die ermittelten didaktischen Merkmale der Alltagsgeschichte gewichtet. Da die Lerndimensionen zwischen pädagogischen und fachlichen Aspekten der Didaktik differenzieren, stellen sie zugleich Kriterien zur Verfügung, durch die zwischen ‚politischen‘ und ‚unpolitischen‘ Aspekten der Didaktik der Alltagsgeschichte unterschieden werden kann.

Die Untersuchung gliedert sich in drei Hauptteile. Zunächst soll die Politikrelevanz der Alltagsgeschichte erörtert werden. Hierzu wird das alltagsgeschichtliche Forschungskonzept ausgearbeitet und zu alltagsorientierten Ansätzen der Politikwissenschaft in Beziehung gesetzt. Aus dieser Relation wird dann eine differenzierte Konzeption ‚politischer Alltagsgeschichte‘ entwickelt (Teil 1).

Mit dem Ziel, ein didaktisches Analyseinstrumentarium zu gewinnen, wird daran anschließend die historisch-politische Didaktik theoretisch begründet. Ausgehend von der Eigenständigkeit der Geschichts- und Politikdidaktik wird in

⁸³ Zur Bedeutung manifester und latenter Sinngehalte bei der Inhaltsanalyse vgl. Kracauer 1972, 53ff.

deren Überschneidungsfeld das historisch-politische Bewusstsein als Gegenstand der historisch-politischen Didaktik konturiert. Für die Analyse der historisch-politischen Bewusstseinsbildung werden vier Dimensionen entwickelt, durch die zwischen 'politischen' und 'unpolitischen' Aspekten historisch-politischen Lernens unterschieden werden kann (Teil 2).

Die Dimensionen des historisch-politischen Lernens dienen schließlich als kategoriales Schema, um die Alltagsgeschichte didaktisch zu analysieren. Indem die alltagsgeschichtlichen Lernpotenziale in jeder der vier Dimensionen untersucht wird, soll eine differenzierte Beantwortung der Frage möglich werden, inwiefern die Alltagsgeschichte 'politisches' oder 'unpolitisches' Lernen anleitet (Teil 3).

In einem Resümee werden die Ergebnisse im Hinblick auf das didaktische Prinzip der Alltagsorientierung bewertet.