

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	13
2	Die Kriegskinder als politische Generation.....	23
2.1	Kriegskindheit aus (sozial)psychologischer Perspektive	25
2.2	Kriegskindheit aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive	27
2.3	Kriegskindheit aus generationsgeschichtlicher Perspektive	29
2.4	Resümee.....	39
3	Geschichte des Faches	43
3.1	Die Gründung der Sozialkunde als ordentliches Lehrfach in Rheinland-Pfalz	43
3.2	Die Einführung der Gemeinschaftskunde	45
3.3	Die Entwicklung des Politikunterrichts seit den 1960er Jahren.....	48
4	Grundanlage und Verortung der Studie	57
4.1	Theoretischer Bezugsrahmen: Lebensbiographischer Professionalisierungsansatz	57
4.2	Stand der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbiographieforschung.....	62
4.3	Stand der politikdidaktischen Professionsforschung	68
4.4	Identifizierung einer Forschungslücke und Entwicklung einer Forschungsanlage	79
5	Biographie als erziehungswissenschaftliches Konzept	81
5.1	Biographie zwischen Subjektivität und Objektivität.....	81
5.2	Biographie zwischen Vergangenheit und Gegenwart	86
5.3	Biographie und Identität	90
5.4	Biographie und Wissen.....	93
6	Forschungszugang	101
6.1	Fragestellung.....	101
6.2	Bestimmung der Untersuchungseinheit	103

6.3	Erhebungsmethode: Narratives Interview.....	107
6.4	Auswertungsmethode: Narrationsanalyse.....	111
6.5	Vorgehensweise bei der Fallauswahl.....	113

7 Fallstudien zum Verhältnis von Biographie und Profession117

7.1	Der Fall Ernim (1935): Eigenes Erleben ist alles.....	117
7.1.1	Kurzbeschreibung und Interviewkommunikation.....	117
7.1.2	Stegreiferzählung.....	120
7.1.3	Leben als Gesellschaftsbiographie.....	131
7.1.4	Das emotionale Beziehungsproblem.....	133
7.1.5	Bedauerungs- statt Bewältigungserzählung.....	137
7.1.6	Kindheit als Generationserzählung.....	141
7.1.7	Wunsch nach Anerkennung.....	149
7.1.8	Politischer Anschauungsunterricht.....	150
7.1.9	Die Lebensgeschichte als didaktisches Werkzeug.....	157
7.1.10	Ideales Lehrerbild: „aus eigener Erleben“.....	160
7.1.11	Ideales Schülerbild: „Fehler vermeiden“.....	162
7.1.12	Biographische Gesamtformung.....	164
7.2	Der Fall Seibel (1938): Einsicht gewinnen.....	178
7.2.1	Kurzbeschreibung.....	178
7.2.2	Biographische Gesamtformung.....	178
7.3	Der Fall Gabel (1945): Mein Wissen vermitteln.....	204
7.3.1	Kurzbeschreibung.....	204
7.3.2	Biographisches Strukturmuster.....	204
7.3.3	Stegreiferzählung.....	207
7.3.4	Schulzeit und Rückkehr in die Stadt.....	210
7.3.5	Studium: „da saßen wir und haben dann Schiffchen versenken gespielt“.....	215
7.3.6	Fachverhältnis: „fachfremd Sozialkunde ist mir lieber“.....	221
7.3.7	Fachverständnis: „und hab ich halt vieles auch weggelassen“.....	222
7.3.8	Biographische Gesamtformung.....	230
7.4	Der Fall Kohl (1939): Ausprobieren lassen.....	234
7.4.1	Kurzbeschreibung und Interviewkommunikation.....	234
7.4.2	Selbstverortung als Kriegskind.....	237
7.4.3	Exklusion als Kernerfahrung.....	238
7.4.4	Die Kenntniserlangung über den Holocaust als kritisches Lebensereignis.....	240
7.4.5	Die wechselseitige Konstruktion als Außenseiter.....	245

- 7.4.6 Referendariat: Antifaschistische Aufklärungsarbeit 250
- 7.4.7 Die Festschreibung eines sozialen Statusunterschieds..... 251
- 7.4.8 Selbstverständnis als Lehrer 258
- 7.4.9 Biographische Gesamtformung: Individualismus..... 263
- 7.5 Der Fall Fink (1938): Zuhören.....265
 - 7.5.1 Interviewkommunikation..... 265
 - 7.5.2 Ambivalente Verarbeitung von Stigmatisierungserfahrungen 266
 - 7.5.3 Fachwahl und politische Sozialisation in der Familie 274
 - 7.5.4 Anfangszeit: „da hab ich gedacht, du bist völlig ungeeignet“ 276
 - 7.5.5 Anfänge als Fachlehrerin: „die hat kei Geschichte, die kann des ned“ 277
 - 7.5.6 Professionalisierung durch Bildung von Mensch zu Mensch 280
 - 7.5.7 Biographische Sensibilität 282
 - 7.5.8 Internalisierung einer Erwartungserfüllungsbereitschaft 283

8 Fallkontrastierung.....287

- 8.1 Maximale Fallkontrastierung287
 - 8.1.1 Entwicklung im Rahmen einer biographischen Verstrickung 287
 - 8.1.2 Entwicklung im Rahmen einer habitualisierten Gelegenheitslogik ohne eigentlichen Politikbezug (Biographische Indifferenz)..... 309
 - 8.1.3 Entwicklung im Rahmen der biographischen Erschließung eines eigenen Politikbezugs 322
- 8.2 Kontrastierung antinomischer Verstrickungen und fachlicher Problemlagen330

9 Generalisierung.....347

- 9.1 Konstruktion einer Typologie347
- 9.2 Typus 1: Demokratische Sittlichkeitserzieher357
- 9.3 Typus 2: Wahrheitsbeanspruchende Extremismuspräventionisten.....363
- 9.4 Typus 3: Demokratisierer365
- 9.5 Typus 4: Neutralitätsgläubige Wissenschaftler.....372
- 9.6 Typus 5: Systemloyale Parteiendemokraten381
- 9.7 Typus 6: Politikindifferente Wissensvermittler385

10 Diskussion der Ergebnisse	389
10.1 Spannbreite des fachlichen Denkens.....	389
10.2 Hermeneutische Zugänge als verlorene Traditionslinie.....	392
10.3 Einordnung der Typen	397
10.4 Problembereich: Fachidentifikation.....	414
10.5 Problembereich: Lebensgeschichtliche Autonomieblockaden.....	421
10.6 Biographische Herstellung fachlicher Anschlüsse.....	423
10.7 Problembereich: Kultur der Anerkennung.....	426
10.8 Problembereich: Biographische Sinnstiftung.....	429
10.9 Veränderungsmöglichkeiten des professionellen Selbstbilds?	434
10.10 Zusammenfassung	435
11 Reflexion.....	439
11.1 Reflexion der Typenbildung	439
11.2 Reflexion der Vorgehensweise	443
12 Implikationen für die Lehrerbildung	449
12.1 Authentische Fall Erzählungen als Reflexionsanlass	450
12.2 Authentische Fall Erzählungen als Anlass der Selbstreflexion	454
12.3 Stärkung der Subjektposition durch Biographiearbeit	457
Literatur	461

1 Einleitung

Die Verführung der Deutschen zum Nationalsozialismus als Ausdruck einer tiefgreifenden politischen Unmündigkeit und als Vorbedingung der größten Katastrophe der Menschheit hat nach dem Zweiten Weltkrieg keinen Zweifel an der Bedeutung einer erfolgreichen politischen Bildungsarbeit gelassen. Zwar haben die Besatzungsmächte den deutschen Schulen deshalb beinahe von Anfang an politische Bildung verordnet, deren Umsetzung aber weitgehend offen gelassen, weshalb politische Bildung in der frühen Bundesrepublik zunächst noch ganz unsystematisch erfolgte, bis sich nach einer anfänglich noch ausgeglichenen Diskussion um deren Verwirklichung als Fach oder Prinzip letztlich doch die Realisierungsvariante eines ordentlichen Fachunterrichts durchgesetzt hat (vgl. Gagel 2005; Detjen 2013: 108–110). So führte das Land Rheinland-Pfalz die ‚Politische Gemeinschaftskunde‘ im Jahre 1952 vergleichsweise früh als verbindliches Unterrichtsfach an den höheren Schulen ein (Detjen 2013: 113). Es wird damit in überaus schwierige Umstände hineingeboren, die sich aus der historischen Situation der damaligen Bundesrepublik ergeben (vgl. Mickel 1965).

Erstens verhielten sich viele Lehrkräfte aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus unpolitisch oder gar skeptisch gegenüber dem neuen Fach, das sie der Gefahr einer erneuten politischen Vereinnahmung ausgesetzt sahen. Zweitens rief die Einführung des Faches die Abwehrreaktion derjenigen hervor, die ihren Status als gesichertes und einflussreiches Fach bedroht sahen. Drittens verharteten deshalb nicht selten gerade Geschichts- oder auch Sprachenlehrkräfte auf dem Standpunkt, den Anspruch der politischen Bildung bereits mit der Erteilung ihres Faches zu sichern, weshalb deren Ambitionen zu einer noch engeren Anbindung an einen politischen Bildungsauftrag häufig gering waren. Viertens ließ die akademische Institutionalisierung der Politischen Wissenschaft noch in den 1950er Jahren auf sich warten, so dass die Politikwissenschaft als der späteren Bezugswissenschaft zu diesem Zeitpunkt keineswegs so stark gewesen war, um ihrer schulischen Entsprechung ausreichend den Rücken hätte stärken zu können. Gerade die Abwesenheit einer akademischen Tradition des Faches belastete seinen Stellenwert in diesen Anfangsjahren erheblich. Denn aufgrund der fehlenden universitären Verankerung musste unweigerlich der Eindruck entstehen, es könne sich bei der Politischen Gemeinschaftskunde allenfalls um ein Ergänzungsfach handeln.

2 Die Einführung der „Gemeinschaftskunde“ in Baden-Württemberg erfolgt 1953 ebenfalls noch früh (Detjen 2013: 113).

Da die Einführung des Faches auch nicht mit einer systematischen Lehrerbildung einhergegangen ist, hat sich an den Schulen in den ersten Jahren vielfach die pragmatische Lösung ergeben, die Geschichtslehrkräfte mit der Erteilung des neuen Faches zu betrauen. Entgegen der offiziellen Einführung in den 1950er Jahren konsolidiert sich der schulische Politikunterricht also erst in den 1960er Jahren mit der beginnenden Fachlehrerbildung. Allerdings sind die ersten Fachlehrenden aufgrund der spärlichen Bemühungen um die Aufarbeitung der Fachgeschichte hinsichtlich der biographischen Fundierung ihres beruflichen Werdegangs weitgehend unbeachtet geblieben. Dabei ist das Fach von Anfang an gerade von einer Lehrerschaft getragen worden, deren Lebensgeschichten enorm durch politische Erfahrungen geprägt sind. So wissen wir noch zu wenig über das biographische Fundament dieser Lehrerinnen und Lehrer, die als Angehörige politischer Generationen zwischen 1935 und 1945 geboren sind, zumeist in den 1960er Jahren an den mittlerweile eingerichteten Lehrstühlen Politik studiert und das Fach seitdem über veränderungsreiche Zeiten begleitet haben.

Ausgehend von der professionstheoretischen Einsicht um die enge Verbindung zwischen Lebensgeschichte und Lehrerhandeln sollen die professionellen Orientierungen und Deutungen dieser Lehrerschaft rekonstruiert und in Beziehung zu ihren biographischen Erfahrungen gesetzt werden. Inwiefern wirken sich lebensgeschichtliche Erfahrungen auf die Entwicklung von professionellen Orientierungen im Fach Politik aus? Während die Lehrerbiographieforschung inzwischen auf eine lange Tradition zurückblickt, sind immer noch solche Arbeiten selten, die explizit Fachlehrende untersuchen (siehe Kunze/Stelmaszyk 2004: 803). So sind aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive vorwiegend diejenigen Fachkulturen in den Blick genommen worden, von denen gemeinhin die engsten Verbindungen zu lebensgeschichtlichen Erfahrungen angenommen werden (siehe Fehlhaber/Garz 1999, Garz 2004 für Religion; Hansmann 2001 für Musik; Volkman 2008, Ernst 2018 und Ernst/Miethling 2018 für Sport). Gleichzeitig fragen auch politikdidaktische Arbeiten allenfalls nach subjektiven Überzeugungen und Grundhaltungen oder nach handlungsleitenden Wissensbeständen, ohne dabei aber eine gesamtbiographische Perspektive einzunehmen und damit Aussagen darüber zu ermöglichen, wie Vorstellungen und Deutungsmuster von Politiklehrkräften biographisch rückgebunden sind (z.B. Henkenborg 2006; Klee 2008; Allenspach 2013; Kessler 2021). Um die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Biographie und Profession zu beantworten, werden narrative Interviews erhoben und narrationsanalytisch ausgewertet. Von besonderem Interesse sind dabei die politischen Sozialisationswege und der damit verbundene Versuch, unterschiedliche historische Identitäten von Politiklehrerinnen und -lehrern zu rekonstruieren. Die Suche nach solchen Identitäten erscheint aus drei Gründen lohnenswert.

Für die These der biographischen Rückgebundenheit des Professionalisierungsprozesses von Politiklehrkräften spricht erstens, dass Politik in seiner weiten Bestimmung den gesamten Lebenszusammenhang meint, in den Menschen eingebunden sind und in dem sie immer wieder mit Politik und Politischem konfrontiert werden. Denn Politik kann als Prinzip der Gesellschaft gefasst werden (Reheis 2014: 14). Dass Menschen in ihrem Leben auf ganz natürliche Weise zu eigenständigen Vorstellungen über Politik, Mensch und Leben gelangen, zeigt bereits die Existenz staatlicher Bildungsbemühungen, mit denen die politikbezogenen Vorstellungen und Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger beeinflusst werden sollen. Politische Bildung reflektiert damit den Umstand, dass Menschen gerade in ihrem alltäglichen Leben Erfahrungen anhäufen, die sich in politischen Vorstellungen niederschlagen. Politische Vorstellungen und Überzeugungen sind damit nicht alleiniges Ergebnis der politischen Bildung, sondern eben auch der politischen Sozialisation, die sowohl den bewussten als auch unbewussten Prozess umfasst, durch den Menschen zu politischen Einstellungen gelangen (Ackermann 1974: 9).

Entscheidend für den vorliegenden Zusammenhang ist, dass politische Sozialisation ein komplexes Geschehen beschreibt, bei dem in ganz verschiedenen Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Gleichaltrigengruppen etc.) stabile Orientierungen und Überzeugungen über das Leben in der Gemeinschaft ausgebildet werden. So gelangen Menschen im Laufe ihres Lebens zu politischen Grundhaltungen, die als Ergebnis eines je individuellen politischen Sozialisationsweges die langfristig stabilen Orientierungen und Überzeugungen eines Menschen über den Gegenstandsbereich Mensch, Gesellschaft und Politik darstellen, von denen aus Positionierungen zu weltanschaulichen Themen und Fragen definiert, gesellschaftspolitische Entwicklungen bewertet und politische Handlungsabsichten abgeleitet werden. Diese lebensweltlich erworbenen Orientierungen dürften Einfluss darauf haben, wie Lehrkräfte politische Bildung verstehen und folglich Politik unterrichten.

Insofern diese Orientierungen das Ergebnis eines Prozesses sind, bei dem Subjekte mit einem jeweils eigenen Erfahrungszusammenhang konfrontiert werden, so dass es zu einer je subjektiven Aneignung dieser gesellschaftlichen Strukturen kommt, handelt es sich hierbei immer auch um biographisch vermittelte Haltungen zur Welt, die in einer ganz breiten Bestimmung als je eigene und doch sozial konstruierte Gesellschaftsbilder und Weltvorstellungen gefasst werden sollen. Insofern behandelt politischer Unterricht damit einen Gegenstand, zu dem Lehrkräfte aufgrund ihrer Lebenserfahrung ganz eigene Vorstellungen aufweisen. Wie gehen diese Vorstellungen in den Unterricht ein, welche Aspekte der eigenen Identität sind für die Ausgestaltung politischen Unterrichts entscheidend?

Zweitens spricht – daran anknüpfend – die Verfasstheit des Faches selbst für einen engen Zusammenhang zwischen biographischen Erfahrungen und beruflichen Deutungsmustern. Denn abseits seiner allgemeinen Bestimmung

als Ermöglichung von Mündigkeit sind die Ziele, Aufgaben und Inhalte des Faches bis heute nicht unumstritten (siehe z.B. Henkenborg 2012). Verantwortlich dafür sind sowohl seine Gründungsbedingungen als auch die Charakteristika seines Gegenstands.

Einerseits glich die Einführung des Faches in den 1950er Jahren einem völligen Neubeginn, weil in der deutschen Geschichte nur spärliche Traditionen politischer Bildung vorhanden waren, auf die man hätte bedenkenlos rekurren können. Insofern war die Entwicklung der politischen Bildung von Anfang an von Offenheit geprägt, so dass seitdem unterschiedliche Antworten auf die Frage nach ihrem Wesen gegeben werden. Die Abwesenheit einer überzeugenden Tradition hat sicherlich auch dazu beigetragen, dass der politische Unterricht in der Bundesrepublik seit seinen Anfängen so viele unterschiedliche Ausprägungen erfahren hat und auch heute noch die Zuschreibung einer gewissen Vagheit herausfordert, blickt man auf die noch immer unterschiedlichen terminologischen Bezeichnungen, das diffuse Verhältnis zu seinen Bezugsdisziplinen und die anhaltende Diskussion um konzeptionelle Grundfragen.

Andererseits ist diese Vagheit in besonderer Weise das Ergebnis seines Gegenstands selbst, der traditionell inmitten verschiedener Bezugsdisziplinen verläuft, weshalb auch die Grenzen des Politikunterrichts nur schwer gezogen werden können. Dass man die politische Bildung bereits seit den 1950er Jahren immer auch in einem solchen Geflecht der Bezugsdisziplinen gesehen hat, belegt insbesondere die Einrichtung der sogenannten Gemeinschaftskunde als einem Verbundfach aus Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde³, bei deren Einführung im Jahre 1964 gar auch Vertreterinnen und Vertreter aus der Soziologie, der Nationalökonomie und der Rechtswissenschaft die Gelegenheit zu Fachvorträgen erhielten, um auf der „Konferenz über die Stellung der Sozialwissenschaften zur Gemeinschaftskunde“ die Potentiale ihrer jeweiligen Wissenschaft für die Verwirklichung des gemeinsamen Anliegens der politischen Bildung darzulegen (Hartwich 1963: 5). Aber auch heute ist in der Fachdidaktik noch umstritten, ob die Politikwissenschaft als alleinige Leitwissenschaft der politischen Bildung genügt oder ob vielmehr verschiedene Sozialwissenschaften als Bezugsdisziplinen herangezogen werden müssen, damit politischer Fachunterricht nicht nur politikwissenschaftliches Wissen vermittelt, sondern politische Bildungsarbeit leistet (Henkenborg 2012: 50).

Gleichzeitig hält sich bereits seit den 1970er Jahren die Diskussion um den geeigneten Politikbegriff. Schließlich kann politischer Unterricht entweder auf einem engen oder weiten Verständnis aufbauen, demzufolge er sich dann entweder auf die Behandlung staatsbezogener Politikprozesse konzentriert oder aber den gesellschaftlichen Bereich des Politischen ebenfalls

3 So die Bezeichnung für den schulischen Politikunterricht in Rheinland-Pfalz.

umfasst. Solche Tendenzen in Richtung einer Konzeptualisierung politischer Bildung als Lebenshilfe, soziales Lernen oder als Demokratie in der Schule (vgl. Dewey 1916 [2011]) haben dem Fachunterricht noch in den 1990er Jahren die Defizitdiagnose eines „unpolitischen Fachunterrichts“ (vgl. Massing/Weißeno 1995) eingebracht. Interessanterweise haben die Autorinnen und Autoren dieser Zuschreibung darauf aufmerksam gemacht, dass die Erteilung eines unpolitischen Fachunterrichts häufig nicht einmal dem Wunsch der Lehrerinnen und Lehrer nach einem ausdrücklich lebensverbundenen Unterricht entsprochen hat, sondern vielmehr ihrem Unvermögen zur Identifizierung des eigentlich Politischen. Die Verworrenheit der politischen Welt führt dazu, dass vermeintlich einfache Fragen nur schwer zu beantworten sind: Wo beginnt das Politische eigentlich und wo endet es? Politikunterricht droht immer zu scheitern, wenn es seinen Lehrerinnen und Lehrern nicht gelingt, einen Politikbegriff zu bestimmen, mit dem die Unübersichtlichkeit der politischen Welt im Unterricht eingehegt und der Weg zu seinem Kern beschritten werden kann.

Weil Politikunterricht wie Politik selbst unterschiedlichen Deutungen offensteht, ist die Lehrerschaft zu Schwerpunktsetzungen gezwungen. Das Fach kann damit als Problem- oder als Glücksfall erlebt werden, je nachdem, ob sich jene in diesem „Meer der Möglichkeiten“ (Henkenborg 1998: 191) verlieren oder seine Offenheit für die Ausschöpfung ihrer ganz eigenen Überzeugungen zu nutzen wissen. Was den politischen Unterricht dieser Argumentation nach von anderen Fächern unterscheidet, ist seine Aufgeschlossenheit gegenüber einer individuellen Aneignung. Es ist deshalb zu erwarten, dass Fachlehrende mit subjektiven Philosophien aus ganz unterschiedlichen Perspektiven auf Politik zugreifen. Die Unübersichtlichkeit und Unbegrenztheit des Politischen lässt Strukturierungen und Schwerpunktsetzungen notwendig werden, von denen angenommen wird, dass sie vielfach biographisch vermittelt sind.

Drittens werden biographische Bezüge aufgrund der Werthaltigkeit politischer Bildung wahrscheinlich. So wird argumentiert, dass politische Bildung zu einem Fachunterricht tendiert, in dem die Persönlichkeiten der Lehrenden *und* Lernenden eine besondere Rolle spielen, weil dieser nicht ohne Bezug zu Werten auskommt. Wo Zeitgeschehen sowie Zustand und Entwicklung des Gemeinwesens diskutiert werden, droht immer der Einbezug eigener Überzeugungen. Schon die didaktische Auseinandersetzung um das Fach in den 1970er Jahren kann als Beispiel einer solch umgreifenden Normativität angeführt werden, als Politikunterricht aus dem linken Lager als „pädagogisches Instrument zur Demokratisierung“ (Frech/Richter 2017: 10) und aus dem konservativen Lager als Beitrag zur Stabilisierung des Gemeinwesens verstanden worden ist. Politikunterricht wird also nicht von ‚unbeschriebenen Blättern‘ verantwortet, die sich als Lehrkräfte ihrer persönlichen Überzeugungen entledigen. Das Spannungsverhältnis zwischen Neutralität und gebo-

tener Parteinahme im Sinne des Einstehens für den demokratischen Grundkonsens stellt sich für jede Lehrkraft in jeder Unterrichtsstunde immer wieder neu.

Auch wenn unter Lehrkräften aufgrund der Gefahr einer politischen Beeinflussung eine allzu persönliche Herangehensweise an den Politikunterricht nicht selten verpönt scheint (siehe Kessler 2021), gehört es wohl zu seinen Eigenheiten, dass er doch auch nach Lehrkräften verlangt, die sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit in den Unterricht einbringen. Wenn Schülerinnen und Schüler z.B. den politischen Sozialisationsweg hin zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zurücklegen sollen, die zu begründeten Urteilen über politische Sachverhalte in der Lage sind, dann sind die Fachlehrenden doch gerade als Vorbilder gefragt, die diesen Weg bereits erfolgreich beschritten haben. Es kann für sie daher notwendig werden, etwas über sich selbst preiszugeben, um den notwendigen Authentizitätsnachweis zu erbringen, damit sich die Lernenden überhaupt erst auf den Weg zu einem begründeten politischen Standpunkt machen. Insofern ruft der Unterrichtsalltag zahlreiche Situationen hervor, in denen Fachlehrkräfte um die Preisgabe ihrer Haltungen nicht umhinkommen. Wenn es in der politischen Bildungsarbeit normal ist, dass Lernende zu Meinungsäußerungen aufgerufen werden, dann dürfte bei ihnen doch umgekehrt gleichzeitig der Wunsch und das Interesse an den entsprechenden Positionen ihrer Lehrerinnen und Lehrer aufkommen (Frech/Richter 2017: 14).

Damit provoziert Politikunterricht Situationen, in denen Lehrkräfte in ihrer politischen Rolle gefragt sind. Dass die Fachdidaktik nach einer solchen Verbindung zwischen dem politischen Leben der Lehrerinnen und Lehrer und ihrer politischen Bildungsarbeit gerade in politisierten Zeiten durchaus verlangt hat, zeigt Giesecke bereits in den 1970er Jahren, der gerade solche Rollen des politischen Bildners diskutiert, bei dem die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit dem Lehrer oder der Lehrerin Politik machen (Giesecke 1973: 174). Nicht zuletzt sorgt so die Handlungsdimension von Politik dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer als politische Menschen sichtbar werden sollen oder gar müssen. Weil die Politiklehrkraft selbst ein politischer Bürger sei, könne ihre politische Identität gar nicht aus dem Unterricht herausgehalten werden. Schließlich ist Politik Teil der Lebenswirklichkeit, der sich Menschen überhaupt nicht entziehen können, und Politiklehrer oder Politiklehrerinnen als politische Menschen wahrscheinlich auch überhaupt nicht wollen.

Entwicklung der Fragestellung und Vorgehensweise

Die vorliegende Forschungsarbeit geht von den Einsichten der Lehrerbiographieforschung um die enge Verbindung zwischen Biographie und Beruf aus (siehe Fabel/Tiefel 2004). Gemein ist diesen Arbeiten, dass sie dem außer- und vorberuflichen Erfahrungsbereich einen enormen Einfluss auf die Be-

rufswahl und das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern unterstellen. So hält Lortie (1975) noch in den Anfängen einer solchen Lehrerforschung als Ergebnis fest, dass die schulische Sozialisation nicht selten die formale Lehrerausbildung dominiere. Er prägt in diesem Zusammenhang den Begriff „the apprenticeship of observation“ (Lortie 1975: 61), mit dem er das Phänomen bezeichnet, dass die Berufsbilder von Lehramtsanwärtern häufig auf deren Schulerfahrungen zurückgeführt werden können, da sie verschiedenen Lehrkräften beinahe alltäglich bei ihrer professionellen Berufsausübung zugesehen haben und darüber zu langfristig prägenden Einstellungen, Vorstellungen und Vorurteilen über den Lehrberuf gelangt sind. Ähnlich formuliert auch Dirks (2000) in einer sehr anschaulichen These, dass die Lehrerbildung spätestens mit der eigenen Schulzeit beginne. Allerdings dürfen diese Ergebnisse nicht so verstanden werden, als wären solche biographischen Rückbindungen immer nur auf frühere Schulerfahrungen bezogen. Längst haben Studien auf die Bedeutung außerschulischer Lebenszusammenhänge aufmerksam gemacht (siehe Köhler 2000; Kunze 2011).

Das Interesse an Lebensgeschichten von Lehrerinnen und Lehrern gründet also auf der Annahme, dass deren Handlungen nur unter Beachtung ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu verstehen sind. Einem solchen Verständnis nach gelangen Lehrerinnen und Lehrer nicht als unbeschriebene Blätter in den Lehrberuf, sondern verfügen zu diesem Zeitpunkt sowohl bereits über Erfahrungen mit dem Phänomen ‚Politik‘ als auch über Erfahrungen aus ganz anderen Lebenszusammenhängen, die aber ebenfalls die berufliche Identität beeinflussen, da hierüber die Weltdeutungen, Selbstwahrnehmungen und habituellen Orientierungen ausgebildet werden, die den weiteren Professionalisierungsprozess prägen. Da berufsbiographische Arbeiten subjektive Wissensbestände identifizieren und mit dem späteren Berufsverlauf vermitteln, können sie Antworten auf die Frage geben, warum Lehrerinnen und Lehrer so handeln, wie sie handeln.

Ausgehend von der Überzeugung, dass die Biographie das berufliche Handeln prägt, habe ich mir die Frage gestellt, welche Verbindungslinien dann erst in einem Fall wie dem der Kriegskinder⁴ bestehen müssen, bei dem sich gerade solche Menschen bewusst dazu entschieden haben, Politik zu unterrichten, die in einer historisch-politischen Ausnahmesituation aufgewachsen sind, womit deren Leben Ausgang von einer politischen Prämisse genommen haben. Schließlich handelt es sich bei den wesentlichen Generationserfahrungen dieser Lehrkräfte häufig um Kriegserfahrungen, zu denen vielfach Verlust, Flucht, Vertreibung und Bombardierungen gehören. Insofern Krieg ein politisches Phänomen beschreibt, enthalten diese Biographien somit eine ausgeprägte politische Dimension. Hinzu kommt, dass diese poli-

4 Ich verwende den Begriff hier nicht als „Generationslabel“ im engeren Sinne, sondern für die Angehörigen der Jahrgänge, deren Kindheiten und Aufwachsen direkt oder indirekt durch die Erfahrung des Zweiten Weltkriegs geprägt gewesen war.

tischen Erfahrungen mit der Kindheit gerade eine Lebensphase betroffen haben, die für die Ausbildung von Selbst- und Weltbezügen bedeutsam ist.

Die Untersuchung fokussiert deshalb die zwischen 1935 und 1945 geborenen Lehrerinnen und Lehrer für Politik, weil deren politische Erfahrungen einen besonderen Zusammenhang zu ihrer späteren Tätigkeit erwarten lassen, und weil es sich bei ihnen zweitens um die erste Generation von eigentlichen Fachlehrkräften für Politik handelt, deren Berufslaufbahn beinahe parallel zur Entwicklung und Konsolidierung der schulischen politischen Bildung verläuft. Damit werden die Lehrkräfte fokussiert, die den größten Einfluss auf die Entwicklung des Faches in der Praxis gehabt haben.

Zwar sind die Angehörigen dieser Generation(en), die zumeist unter dem Etikett der Kriegskinder gefasst werden, mittlerweile Gegenstand zahlreicher Untersuchungen aus ganz unterschiedlichen Forschungsdisziplinen geworden, doch finden sich darunter bislang keine erziehungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Untersuchungen, die systematisch nach Verbindungslinien zwischen Biographie und Professionalisierung fragen. So haben bislang vorwiegend historische Untersuchungen die Kriegskinder als Zeitzeugen für den Nationalsozialismus und für den Zweiten Weltkrieg angezapft (vgl. Halstenberg 2021), soziologische und kulturwissenschaftliche Analysen nach den Generationsverhältnissen und generationellen Selbstverortungen gefragt (vgl. Seegers/Reulecke 2009) sowie sozialpsychologische Studien die Verarbeitungsformen und Auswirkungen der traumatischen Kindheiten thematisiert und in diesem Zusammenhang auf deren Persistenz sowie Unbewusstheit hingewiesen (vgl. Kamm 2010; Müller 2014; Reddemann 2015).

Die zwischen 1935 und 1945 geborenen Lehrpersonen sind in Forschungsarbeiten mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen dann hauptsächlich auch nur im Zusammenhang mit der Ergründung der 68er-Studentenbewegung behandelt worden. Reimer (2000) fragt z.B. nach den mit dem Eintritt der jungen Lehrerinnen und Lehrern einhergegangenen Veränderungen der Rollenmuster und Interaktionen in den Schulen, nach dem Umgang dieser Lehrkräfte mit den veränderten Ansprüchen einer zunehmend politisierten Schülerschaft und nach ihren beruflichen Selbstverständnissen. Zwar ergeben sich damit Schnittmengen zu den hier interessierenden Lehrkräften, doch strebt Reimers Studie keinen expliziten Fachbezug an, weshalb auch die Frage nach den fachbezogenen Vorstellungen von Politiklehrkräften unberührt bleibt. Köhler (2000) rekonstruiert die beruflichen Handlungsmuster ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer der Kriegskindergeneration (Jahrgänge 1938 bis 1945) mit besonderem Interesse an den Auswirkungen von sozialisatorischen Erfahrungen auf die Gestaltung von Schülerbeziehungen. Auch wenn die Studie mit der Fokussierung auf DDR-Lehrkräfte einen gänzlich anderen Handlungskontext untersucht und dementsprechend auch überhaupt nicht nach Politiklehrkräften fragen kann, so bieten die Ergebnisse doch wichtige Anknüpfungspunkte für meine Überlegungen, indem sie ers-

tens die Bedeutung familialer, schichtspezifischer, milieugebundener und gesellschaftsabhängiger Einflüsse auf die Ausbildung professioneller Orientierungsmuster herausstellen und zweitens wichtige Erkenntnisse um die besonderen Auswirkungen der generationsbedingten Erfahrungen der Kriegskinder liefern.

Obwohl also verschiedene Untersuchungen existieren, die wichtige Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit bieten, indem sie die Grundannahme enger Verbindungslinien zwischen Biographie und Professionalität stärken, muss gleichzeitig doch festgehalten werden, dass Arbeiten im engeren Gegenstandsbereich ‚Politiklehrkräfte zwischen Biographie und Profession‘ fehlen. Dies liegt einerseits am noch immer bestehenden empirischen Defizit politikdidaktischer Forschung und andererseits an ihrer geringen Rezeption der biographischen Lehrerforschung sowie der politischen Sozialisationsforschung, die mittlerweile ohnehin ein Nischendasein fristet (vgl. Nohl 2022). Insofern ist mein Vorhaben zunächst mit einer offenen Fragestellung gestartet: Wie hängt die Art und Weise, wie Lehrerinnen und Lehrer Politik unterrichten mit ihrer Biographie zusammen? Die Formulierung folgt damit der Annahme, dass wohl von ganz unterschiedlichen Verkettungen und Wirkmechanismen zwischen Biographie und Professionalisierung bzw. Professionalität auszugehen sein dürfte. Auch wenn die politischen Generationserfahrungen, die aufgrund ihrer Kriegsbedingtheit als ‚politische‘ Erfahrungen bezeichnet werden sollen, für die Entwicklung der Fragestellung entscheidend waren, soll das Erkenntnisinteresse keineswegs nur auf den möglichen Einfluss dieser Erfahrungen zugespitzt werden. Vielmehr richtet sich das Interesse auf die Gesamtheit der biographischen Bezüge und hält so auch den Blick für die Frage offen, ob es bestimmte Erfahrungen gibt, die besonderen Einfluss darauf haben, wie Lehrerinnen und Lehrer Politik verstehen und unterrichten.

Die Fragestellung verlangt also nach einem Erhebungsinstrument, das ihrem explorativen Charakter folgt und nicht zuletzt die Rekonstruktion der gesamten Erfahrungsaufschichtung erlaubt. Schließlich muss aufgrund der fehlenden Vorarbeiten angenommen werden, dass die Erfahrungen, die Einfluss darauf haben, wie Lehrkräfte Politik unterrichten, überall in der Biographie verborgen liegen können. Geeignet für die Evokation von Erfahrungen ist das narrative Interview, das einen Erzähltext erzeugt,

„der den sozialen Prozeß der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d.h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert“ (Schütze 1983: 286).

Mit der Offenheit des Forschungszugangs soll der Annahme Rechnung getragen werden, dass die Wechselwirkungen zwischen Biographie und Profession ja durchaus auch hinter dem Bewusstsein der Befragten liegen dürften. Denn nicht alles, was für die Entscheidung zugunsten des Lehrberufs oder für

dessen Gestaltung entscheidend gewesen ist, muss den Interviewten unbedingt eigentheoretisch zugänglich sein, weshalb die Wahl eines grundsätzlich offenen Erzählstimulus sinnvoll erscheint („Erzählen sie mir bitte ihre Lebensgeschichte“), um auch Informationen über diejenigen Lebensbereiche zu erhalten, die zwar Einfluss hatten, ohne dass sie aber in einem solchen Zusammenhang gesehen werden. Insofern kann die autobiographische Stregreiferzählung daraufhin befragt werden, welche Zusammenhänge die Interviewten zwischen ihren Biographien und ihren Tätigkeiten als politischen Bildnerinnen und Bildnern eigenständig konturieren, ohne sich jedoch alleinig dieser Perspektive überlassen zu müssen.

Würden die Befragten dagegen vorrangig mit standardisierten Fragen konfrontiert („Was glauben sie, welchen Einfluss hatten ihre biographischen Erfahrungen auf ihren Unterricht?“), würden vermutlich nur Selbsttheorien erhoben, die ohne Bezug zur jeweiligen Erfahrungsaufschichtung dann auch nicht zu verstehen und zu erklären wären („Ich denke schon, dass mich das geprägt hat.“). Gleiches gilt auch für die Erhebung ihrer professionellen Orientierungen, die ebenfalls nur in Teilen direkt abfragbar sind. Wovon Menschen annehmen, dass ihre Handlungen geprägt wären, muss nicht zwangsläufig mit den impliziten Wissensbeständen übereinstimmen, die tatsächlich handlungssteuernd sind. Aufgrund der Evokation szenischer Ereignisdarstellungen und Beschreibungen im Rahmen einer Stregreiferzählung können diese Erzählungen nach dem dort enthaltenen impliziten Wissen befragt werden: Nach welchen Überzeugungen handelt der Erzähler in der Geschichte, inwiefern korrespondiert dieses Handeln mit seinen Selbstauskünften? Die Rekonstruktion des professionellen Lehrerwissens muss sich demnach nicht auf ‚abstrakte Selbstauskünfte‘ und ‚direkte Abfragen‘ als Quellen ihrer Erkenntnis verlassen.