

Tilman Grammes

Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung

Abstract

Dieser Praxisbericht schlägt ein Modell zur Analyse von Lerndynamiken im Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis vor: ein relationales anstelle eines additiven Verständnisses von Didaktik als Vermittlungswissenschaft. Fallbeispiel ist eine qualitative Studie zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in der 3. Phase der Professionalisierung. Es handelt sich um eine Weiterbildung für kommunale Bedienstete. Thema ist das „Ausländerproblem“. In einer Re-Analyse des Projekts kann gezeigt werden, wie das Aufeinandertreffen von Alltagswissen und Berufswissen (Verwaltungsrationalität) durch sozialwissenschaftliches Wissen beeinflusst werden kann. Die Beobachtungen sind übertragbar, z.B. auf Lehrerweiterbildungen.

This article suggests a model to analyze dynamics of learning processes in the stress ratio of theory and practice: a relational instead of an additional understanding of didactics as mediation science. Case example is a qualitative study for the use of sociological knowledge in the 3rd phase of professionalization. It concerns a further training for local civil servants. Topic is „the foreigner problem“. In a reanalysis of the project can be shown, how meeting one another everyday life knowledge and professional knowledge (reasoning of civil service) can be affected by sociological knowledge. The observations can be generalized for example on teacher further educations.

Inhalt

1. Additives und relationales Vermittlungsmodell
 2. Lernausgangslage
 3. Lernsequenzen
 - 3.1 Phase: Cartoon
 - 3.2 Phase: Textarbeit
 - 3.3 Phase: Statistik
 4. Fazit: Lerndynamiken
Exkurs: Professionalisierungstheorie
 5. Alternative: Fallstudiendidaktik
 6. Ausblick: Didaktik der Verwaltung
- Literatur

Abbildungen

- Abb. 1: Modell der Wissensformen
Abb. 2: Cartoon
Abb. 3: Fachdidaktischer Kegel
Abb. 4: Arbeitsbogen Konfliktlösungsmöglichkeiten

Keywords:

Didaktisches Dreieck, Fachdidaktischer Kegel, lernende Organisation, Organisationspädagogik, Soziologiedidaktik, Verwendungsforschung, Weiterbildungsforschung, Vermittlungswissenschaft, (Modell der) Wissensformen, Didaktik der Verwaltung

1. Additives und relationales Vermittlungsmodell

Inwiefern ist es sinnvoll, Didaktik in einem allgemeinen Sinne als Vermittlungswissenschaft¹ zu konzipie-

ren? In der didaktischen Tradition wird Vermittlung auf zwei unterschiedliche Weisen konzipiert, additiv oder relational.

a) additiv: Im Alltagsverständnis ist „Didaktik“ etwas, was einem vorgegebenen Sachverhalt von außen und nachträglich hinzugefügt wird. Es geht darum, bereits positiv vorhandene, als richtig und wichtig ausgezeichnete Wissensbestände nachträglich „aufzubereiten“, um sie weiter zu „transportieren“, zu „vermitteln“. Dies ist ein additives Konzept: es gibt vorgängiges Wissen und nachgängige Vermittlung. Didaktik in diesem Sinne steht immer in der Gefahr, ein nachträgliches Interessant-Machen („Aufhübschen“) eines als „trocken“ wahrgenommenen Stoffes zu leisten und dabei ins verschnörkelte „Styling“ abzugleiten. Das Styling überdeckt schliesslich sogar den Zugang zum Sachverhalt für den Lernenden. Es entsteht künstliches Schulwissen.

Nun ist es ganz wichtig zu sehen, dass „Didaktik“ in diesem additiven verkürzten Verständnis von Vermittlung immer schon vorhanden und wirksam ist. Didaktik als Alltagsphänomen ist in der modernen Wissensgesellschaft mitnichten ein Mauerblümchen, sondern eine allgegenwärtige Macht – Didaktik als

studium im sog. ABK-Bereich (Allgemein Berufsqualifizierende Kompetenzen) in den neu gestalteten Bachelor-Studiengängen verwendet. Darunter werden Kurse zu so unterschiedlichen Dingen wie Zeit- und Stressmanagement oder Stimmtraining gefasst (vgl. Editorial S. 14). Die Vermittlungswissenschaften sollen das ehemalige studium generale ersetzen, haben damit real aber wenig gemein. Teilweise ersetzt der Begriff Vermittlungswissenschaft den der Erziehungswissenschaft oder Bildungswissenschaften, vgl. Wildt 2004.

1 Der Begriff „Vermittlungswissenschaften“ wird – im Plural – zur Zeit auch ganz gedankenlos für ein obligatorisches Begleit-



Gott (Türcke 1986). Es ist fast alles immer schon „didaktisiert“. Aufgabe einer Didaktik als Wissenschaft ist die Analyse und Kritik solcher immer schon stattfindenden Didaktisierung – Zubereitungsprozesse, die nur zu oft dazu führen, dass die Sache hinter den Motivationstricks verschwindet und sich eine Ebene des Schulwissen als eigene Welt aufbaut.

b) relational: In der Didaktikgeschichte gibt es immer wieder noch ein anderes, ein „inwendiges“² Verständnis von Didaktik als „Vermittlung“: Didaktik ist immer bereits integrales, konstitutives Element der Bewegung der zu vermittelnden „Sache“ selbst! Der Sachverhalt ist eine soziale Tatsache, die sich aus den Interaktionen und Kommunikationen von Subjekten in der Gesellschaft aufbaut, und insofern immer schon „vermittelt“ ist. In diesen sozialen Interaktionen und Kommunikationen wird auch „immer schon“ gelernt. In einem inwendigen Didaktikverständnis geht es darum, Lernende an den Lernbewegungen der sozialen Realität reflexiv zu beteiligen, um Partizipation (Demokratie-Pädagogik). Didaktik ist daher eine Anforderung an die wirklichkeits-analogue kommunikative Gestaltung einer Lernumgebung (Kommunikative Didaktik – Grammes 1998). Diese Analogien erfordern ein nüchtern-transparentes, funktionales Design. Die Ästhetik einer kommunikativen Didaktik lautet „form follows function“. Insofern könnte man von einer Bauhaus-Didaktik sprechen, die wiederhergestellte Nähe zu natürlichen Lernsituationen: die Lernmethode soll analog der Sachmethode sein.

Didaktik als kritische Wissenschaft hat die Aufgabe, Umkodierung von Wissen im Fluss zwischen institutionellen Diskurskontexten zu analysieren und darin die Bildungspotentiale wieder freizulegen.

Didaktik als Vermittlungswissenschaft in einem relationalen Sinn kann als „Zwischenhandel“ (Giesecke 1979) oder als eine „Distributionsanalyse von Wissen“ (Jürgen Pandel, vgl. Kade/Seitter/Dinkelaker 2009) konzipiert werden. So wie in der Linguistik systematisch untersucht werden kann, in welchen unterschiedlichen Umgebungen bestimmte Laute oder Wörter auftreten und sich dabei verändern, kann dies auch für soziales Wissen durchgeführt werden. In diesem Sinne reduziert Didaktik als Vermittlungswissenschaft diese also nicht auf Methodik, die Frage nach dem WIE, sondern in den Relationen verschieben sich Bedeutungen und es verändert sich der Inhalt, die Frage nach dem WAS und WARUM.

In der Wissenssoziologie und Professionsforschung werden meist vier Kontexte von Wissen unterschieden:

- Alltagswissen (Lebenswelt),
- Berufswissen (institutionelles Wissen),

- wissenschaftliches Wissen.
- Davon zu unterscheiden ist das spezifische Vermittlungswissen, wie es sich in Lehr-Lern-Kontexten, die auf die anderen Kontexte verweisen, konstituiert.

Am Beispiel der kontextspezifischen Verwendung von Risikowissen, z.B. über den Zusammenhang von Atomenergie und Sicherheit, hat Reinhard Kreissl aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung diese Prozesse der Umkodierung erläutert:

„Was z. B. unter den idealisierten Bedingungen eines *wissenschaftlichen Diskurskontextes* (handlungsentlastet, verantwortungslos, Zwang zu intersubjektiv überprüfbarer logisch-empirischer Beweisführung) etwa als ein Problem laborexperimentell zu bestimmender Wahrscheinlichkeiten diskutiert wird, wird im Diskurskontext des *politischen Systems* möglicherweise umkodiert als Problem von Risiko und Sicherheit und gelangt vielleicht irgendwann in den Diskurskontext des *Rechtssystems*, wo es wiederum unter anderen Gesichtspunkten als Problem von rechtlich verbindlicher Zurechenbarkeit und Verantwortung erscheint. Von dort kann der Weg in die Wissenschaft zurückführen, etwa durch die rechtliche Normierung bestimmter Sicherheitsstandards für die Forschung.“

(Kreissl 1992, S. 98f.)

Die vorangehenden Beiträge dieser Ausgabe von JSSE hatten Ausbildungsdidaktiken für den Beruf des Lehrers zum Gegenstand. Das hier vorgestellte und reanalytierte Fallbeispiel (Daheim u.a. 1989) stammt aus Weiterbildungslehrgängen innerhalb einer Kommunalverwaltung. Die Problemstellung und die Dynamik des Lehr-Lern-Prozesses ist auf Weiterbildungen innerhalb der Lehrerbildung übertragbar.

Das Material stammt aus dem Ende der 1980er Jahre. Das Thema der Fortbildungsseminare lautet in der aus heutiger Sicht politisch nicht mehr korrekten Sprache noch: das „Ausländerproblem“³.

In der hier vorgenommenen Re-Analyse des Fallbeispiels müssen drei Gruppen unterschieden werden:

Die Teilnehmer: Es sind kommunale Bedienstete (Verwaltungspersonal). Diese Zielgruppe wird als zentraler Multiplikator für gesellschaftliche Reformen angesehen.

Die Teamer: Es ist eine Arbeitsgruppe (=AG), die aus Soziologen besteht.

Die Forschergruppe: Sie ist nicht mit den Teamern identisch und untersucht die Transferdynamik von beruflichem, wissenschaftlichem und alltäglichem Wissen mit qualitativen Forschungsmethoden entlang exemplarischer Seminaresequenzen.⁴

2 Der Dirigent Otto Klemperer soll einmal gesagt haben, es komme nicht darauf an, auswendig zu dirigieren, sondern inwendig. Dies war kritisch gemeint gegenüber an äußerlicher Show und Styling orientierten Pultstars.

3 Die Bezeichnung aus dem Material der 1980er Jahre „Ausländer“ wird im folgenden nicht in Anführungszeichen gesetzt.

4 Ich danke der Projektgruppe dafür, dass sie mir den unveröffentlichten Abschlussbericht zur Verfügung gestellt hat. Nur

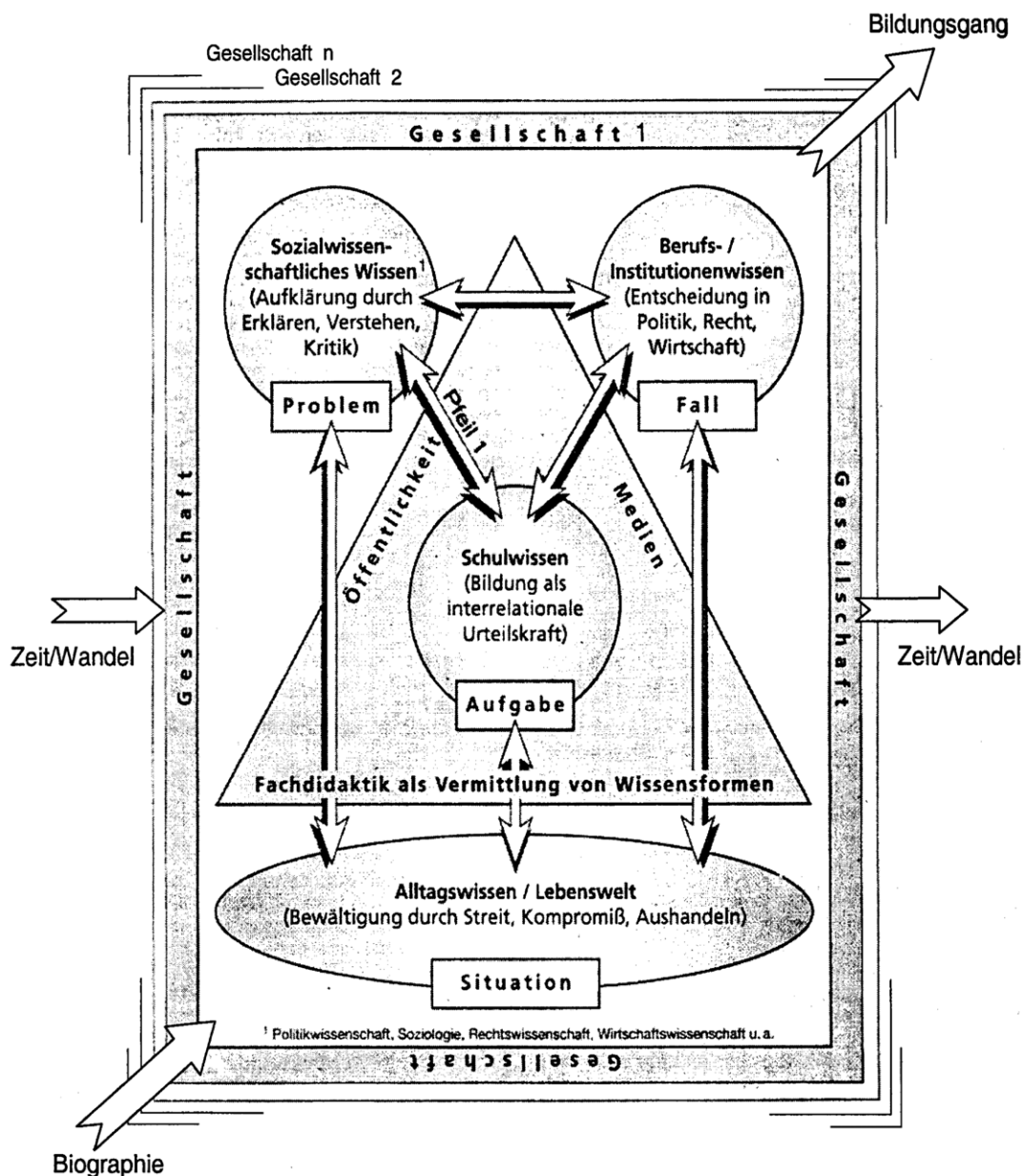


Abb. 1: Modell der Wissensformen (zuerst Grammes 1998, S.70; vgl. Hof 2001)

In didaktischen Distributions- und Transformationsanalysen ist das Strukturmoment Medien als Trägermaterial besonders interessant.⁵ Die drei hier ausgewählten Sequenzen sind jeweils durch ein charakteristisches Lernmaterial strukturiert, das die Teamer ausgewählt haben: eine Karikatur, ein thesenförmiger Text sowie eine Statistik.

auf dieser Basis ist die Re-Analyse möglich geworden. Die Forschungsgruppe führt auch eine quantitative Auswertung durch. Darauf wird im Folgenden nicht eingegangen. Zu Methoden und Ergebnissen der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung vgl. die Übersicht bei Dörner/Schäffer (2009) und Arnold u.a. (1998).

⁵ Zur sog. Trägerfunktion des Materials in Planungsdidaktiken vgl. Busch JSSE 2009, 2.

Eine Weiterbildung ist auch in der Verwaltung meist eine dritte Phase der Ausbildung, nach Studium und Praxisphase (z.B. juristisches Referendariat). Als erwachsenenpädagogische Veranstaltung unterscheiden sich Weiterbildungen von schulischem Unterricht durch die reale Symmetrie der Kommunikationspartner, die in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nur kontrafaktisch und „stellvertretend“ (der Pädagoge als Anwalt) unterstellt wird (vgl. Exkurs). Es begegnen sich gleichberechtigte Partner, die sich jeweils als Profis auf ihrem Gebiet (Sozialwissenschaft bzw. Kommunalverwaltung) definieren können.

Die Forschergruppe geht von der Grundannahme aus, dass Wissenschaftssystem und Verwaltungssystem („Praxis“) unterschiedlichen Wirklichkeitsauffassungen und Deutungsroutinen folgen (vgl. Abb. 1):



Berufspraktisches Professionswissen vergleicht „den zu entscheidenden Fall mit vorgegebenen Entscheidungsregeln und findet die Gewißheit einer sachlich richtigen Entscheidung darin, daß im Zweifelsfall über die Rechtssprechung Entscheidungen sanktioniert werden können“ – ein Verfahren der antizipierten Rechtsförmigkeit von Entscheidungen.⁶ Verwaltungspraxis als Teilsystem von Politik „steuert ihre systemspezifischen Kommunikationsleistungen nach der Maßgabe von Recht. Das Ziel verwaltungsmäßiger Kommunikation besteht in der Herstellung von Entscheidungen, deren Annahmewahrscheinlichkeit über Recht als Instanz ihrer Kontrolle vorgegeben ist. Demnach liegen die Kommunikationschancen in Verwaltungssystemen in der Herstellung, Effektivierung und Durchführung rechtsfähiger Entscheidungen, wobei Abweichungen stets durch die Umwelt wiederum rechtsfähig sanktioniert werden können.“ (Daheim u.a. 1989, S. 7f.)

Wissenschaftliches Wissen dagegen „stützt die Gewißheit seiner Akzeptanz auf die Annahme, daß jeder mann eine als wahr qualifizierte Erkenntnis als solche wahrnehmen und ihr daher folgen muß.“ (Daheim u.a. 1989, ebd.)

Alltagswissen: Die Bürgerin, der Bürger erlebt Verwaltung häufig als langwieriges Schieben von Akten von Schreibtisch zu Schreibtisch. Diese Wahrnehmungen werden in alltägliche Deutungsmuster übernommen. Verwaltung funktioniere nach den drei Prinzipien „Das haben wir immer so gemacht!“, „Das haben wir noch nie so gemacht!“ und „Da könnte ja jeder kommen!“, um Bürgereingaben letztlich abzuwiegeln. Die Behörde gilt als Bürokratie, die ihren eigenen Gesetzen folgt.⁷

Wie sind Verständigung und Wissenstransfer („Lernen“) angesichts solcher systematisch bedingten Rationalitätsdifferenz möglich? Im Fallbeispiel werden die Erwartungen der Teamer, mit den Teilnehmern ins Gespräch zu kommen, unversehens enttäuscht. Die Differenz führt nicht zu „dialogischem Lernen“, sondern zu Inkommensurabilität, zu unverständlichem Nicht-Verstehen. Kommunikationsparadoxien entstehen vornehmlich aus nicht angemessen übersetzten Rationalitätsdifferenzen. Es kommt zu „conflation“ statt zu „confrontation“ (Albury 1983). Es fehlt durchgängig die klärende Markierung von Differenz auf einer Meta-Ebene der Kommunikation. Wenn wir abschliessend nach einer konstruktiven Alternative suchen: Könnte die Differenz durch verständigungs-

orientierten Rekurs auf gemeinsam geteiltes Alltagswissen als tertium comparationis bearbeitet werden?

2. Lernausgangslage

In der Analyse der Lernausgangslage der Teilnehmer (Bedingungsanalyse) geht die AG von diametral unterschiedlichen Deutungen der Ursache-Wirkungsbeziehungen zum Ausländerproblem bei Wissenschaftlern und Verwaltungsangehörigen aus. Die AG antizipiert bei den Teilnehmern eine starre Behördenperspektive. Die Teamer entscheiden sich, einen Konfliktkurs zu steuern: Durch sozialwissenschaftliche Informationen, die kognitive Dissonanzen provozieren, soll ein Perspektivenwechsel bei den Verwaltungsangehörigen ausgelöst werden, der in eine verständigungsorientierte Auseinandersetzung über alternative Problem-sichten überleiten soll. Die Methode der Provokation als „Modalität der Bearbeitung politischer Themen“ (Giesecke 1973, S. 66-74)⁸, der Verunsicherung von Vorstellungswelten, wird funktional eingesetzt, um unterschiedliche Wissensperspektiven zunächst zu profilieren, dadurch anschließend aber zu einer neuen Verständigung zu gelangen.⁹ Dieses Vorgehen der Verunsicherung von Wissen ist charakteristisch für die soziologische Denkweise und begründet geradezu eine Didaktik der Soziologie (vgl. Kleinmann/Copp 2009).

Die AG versucht den Verwaltungsangehörigen dadurch eine Problemsicht naheulegen, die die kausalen Beziehungen im Ausländerproblem radikal umdeutet: Problematisch am Ausländerproblem sei weniger der Ausländer für den Inländer, sondern gerade umgekehrt der Inländer für den Ausländer. Aus dieser Perspektive wird soziale Integration der Ausländer in die deutsche Gesellschaft so lange verhindert, wie den Ausländern ohne vorherige kulturelle Anpassung oder Assimilation gleiche materielle und politische Teilhabechancen verweigert werden, wobei Verwaltungen den Prozess der Chancenverweigerung praktisch ausführen (müssen). Aus kritisch sozialwissenschaftlicher Sicht stellt der Ausländer aber eine „Konstruktion“ des Inländers dar. Das „Ausländerproblem“ ist ein Problem der Definitionsmacht der Inländer und nicht der „inländischen Ausländer“. In der Konsequenz läuft diese wissenschaftliche Perspektive darauf hinaus, die durch das deutsche Staatszugehörigkeitsrecht konstruierte Topologie Inländer/Ausländer fallen zu lassen. Soziale Integration ist nicht nur eine Frage des subjektiven guten Willens („Ausländerfreundlichkeit“), sondern vielmehr eine Frage materialer rechtlicher Gleichstellung (z. B. doppelte Staatsbürg-

6 Die amerikanische Rechtsauffassung ist dagegen stärker am Einzelfall und seinen situativen Bedingungen orientiert.

7 Diese mikropolitischen Mechanismen sind von der Organisations- und Verwaltungssoziologie beschrieben worden. Sie sind z.T. in den alltäglichen Sprachgebrauch eingegangen, z.B. das sogenannte „Peter-Prinzip“ (In einer Hierarchie neigt jeder Beschäftigte dazu, bis zu seiner Stufe der Unfähigkeit aufzusteigen.)

8 Ein Beispiel für die Methode der Provokation auf der Ebene der Mikrokommunikation von Unterricht in Form des bewusst eingebauten „Fehlers“ vgl. Roelke 1970, S. 144.

9 Andreas Petrik betont in seinem Beitrag ebenfalls die Notwendigkeit der Inszenierung widerständiger und expansiver Erfahrungen im fachdidaktischen Basismodul – was aber auch zu defensiven Lernhaltungen führen kann.



erschafft) durch Setzung veränderter politischer Rahmenbedingungen. Die Sozialwissenschaftler erwarten von den Teilnehmern, dass diese in ihrer beruflichen Alltagspraxis fortan gegebene Handlungsspielräume reformorientiert zugunsten der „Ausländer“ nutzen. (Daheim u.a. 1989, S. 202)

Die Re-Analyse kann auf die auch problematischen Folgen dieser Defizitdiagnostik des Vorwissens der Teilnehmer aufmerksam machen. Zwar hat sich die AG von der Vorstellung einer prinzipiellen Überlegenheit sozialwissenschaftlichen Wissens über andere Wissensformen verabschiedet. Wissenschaftliches Wissen enthalte lediglich „andere Deutungen“. Aber: Die berufliche Deutungsperspektive der kommunalen Bediensteten erscheint als defizitär.¹⁰ Die Lerndynamik der Sequenzen zeigt, dass den Teilnehmern zwar eine Perspektivenübernahme im Hinblick auf die Problemseiten der AG gelingt, aber dennoch keine lernproduktive Verständigung erfolgt. „Verständigung ist also nicht ausgeschlossen. Die drei Seminarepisoden zeigen nun, daß sie dennoch nicht stattgefunden hat: Es gab keine erfolgreiche Bearbeitung des Komensurabilitätsproblems ... wenn man darunter eine Einigung der Mehrheit der Seminarteilnehmer mit der Arbeitsgruppe versteht.“ (Daheim u.a. 1989, S. 217f.) Im Resultat bleibt es bei einer Konfrontation der Perspektiven, die dadurch bestätigt und verfestigt werden. Es kommt zur Bildung eines Lernplateaus (Pidginisierung¹¹). Eine darüber hinausgehende Verhandlung von Deutungen auf dem Weg zu neuen Erkenntnispotentialen findet nicht statt. Es bleibt bei weithin unbegriffenen „unterirdischen Bedeutungsschlachten“ einer „wilden transversalen Praxis“ (Kordes 1989), bei Vergewegung statt Begegnung.

Betrachten wir nun anhand von drei exemplarischen Seminarsequenzen, wie sich diese systematischen Überlegungen zur Lernausgangslage in der Lerndynamik der Weiterbildung auswirken.

3. Lernsequenzen

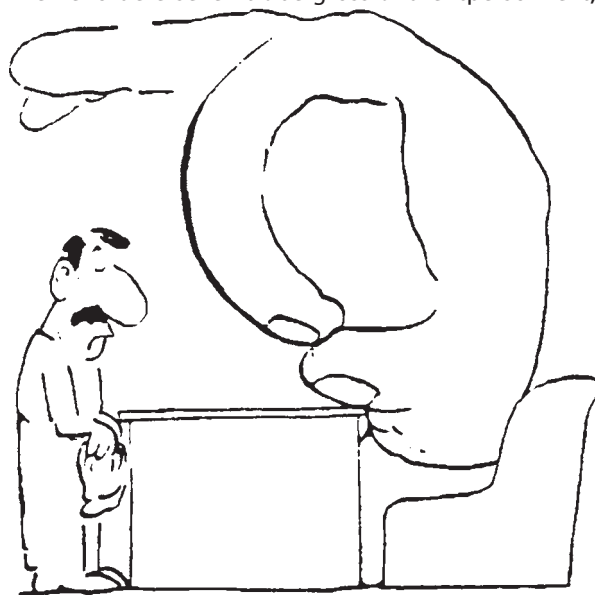
3.1 Phase: Cartoon

Im Mittelpunkt der ersten Seminarphase steht eine Auseinandersetzung über die Definition des Auslän-

derproblems (vgl. Fussnote 3), die durch eine provokative Karikatur ausgelöst wird. Anfangsphasen sind in den „unsteten“ Formen der Bildungsarbeit, wie es Veranstaltungen der Erwachsenenbildung überwiegend darstellen, immer in besonderer Weise prekär, muss doch der Status der beteiligten Personen innerhalb kürzester Zeit jeweils neu definiert werden.

Abb. 2: Cartoon

Diese Karikatur, die AG spricht synonym auch von einem „Cartoon“¹², repräsentiert ein typisches Deutungsmuster: der kleine Mann tritt als Bittsteller auf – Untertanengeist statt Dienstleistungsorientierung. Die Behörde erscheint übergross und entpersönlicht;



der Finger könnte den Bittsteller jederzeit wegschnippen. Der Schaltertisch schafft Distanz und bietet nur wenig Schutz.¹³

Das ästhetische Medium regt Aushandlungsprozesse an, schon weil es keine Textbotschaft enthält. Der Cartoon animiert dazu, sich gedanklich auf der einen oder anderen Seite des Schalters zu positionieren; eventuell sich in der Perspektive des Dritten dazusetzen und Inter-esse (dazwischensetzen, teilnehmen) zu zeigen, um eventuell als Vermittler und Dolmetscher (Mediator) tätig zu werden (vgl. eine ganz ähnliche Situation in Grammes/Kaspar 1993).

10 Die Unterscheidung von Defizit- und Differenzhypothese stammt aus der Soziolinguistik. Die Differenzhypothese ist eine Ende der 1960er-Jahre von dem amerikanischen Soziolinguisten William Labov entwickelte Annahme, dass die für unterschiedliche soziale Gruppen typischen Sprachgebrauchsformen in Bezug auf die Breite und Differenziertheit der Ausdrucksmöglichkeit sowie hinsichtlich der Erfassung logischer Zusammenhänge funktional äquivalent sind. Diese These wurde von Labov als kritische Reaktion auf die Defizithypothese von Basil Bernstein aufgestellt, nach der der Sprachgebrauch der Mitglieder sozialer Unterschicht defizitär sei.

11 Pidgin-Sprachen sind ursprünglich reduzierte Handelssprachen, die die einfache Verständigung zwischen unterschiedlichen Kulturen sichern sollen.

12 Der Übergang zwischen den Begriffen „Cartoon“ und „Karikatur“ ist hier fließend.

13 Der Formwandel des Schaltertisches als Teil des „Körper des Staates“ und einer Mikrophysik der Macht (Michel Foucault) ist Ausdruck eines sich wandelnden Selbstverständnisses der Verwaltung. Er entwickelt sich von der Schranke oder der durch eine Glaswand mit kleinem Sprechfenster abgetrennten Zone zur Gesprächscke in modernen Kundenzentren, vgl. Voß 1988. Biopolitische Ansätze politikwissenschaftlicher Forschung haben zeigen können, dass solche als bedrohlich erlebte Lernsituationen bei Behördenkontakten körperliche Reaktionen bei den Antragstellern hervorrufen, vgl. dazu Flohr/Tönnesmann 1983.

Wie könnte die Seminargruppe auf diesen Impuls reagieren?:

- Betroffenes Schweigen?
- Empörung über das symbolisierte Machtgefälle und die offensichtliche Ungerechtigkeit?
- Eine ablehnende Geste – Ach! – und aus dem Feld gehen?

Tatsächlich kommt es überraschend zu einem scherzhaft paraphrasierenden Zwischenruf eines Teilnehmers:

„Türke, eindeutig.“

Ein Teamer reagiert darauf mit

„Verwaltung, eindeutig.“ (Daheim u.a. 1989, S. 208)

Die Forschergruppe interpretiert dies so, dass die Teilnehmer die intendierte Provokation der AG durch das Stilmittel der Parodie, eine Vertauschung von Form und Inhalt, parieren. Die Parodie verleiht dem intendierten Informationsgehalt des Cartoons bewusst einen falschen Rahmen.¹⁴ Das Identifikationsangebot der Teamer wird durch den Teilnehmer in einer spielerischen Form zurückgewiesen. Die Möglichkeit zur Anschlusskommunikation wird aber offen gelassen, da der Konfliktwert der Falschrahmung gering bleibt. Es handelt sich nicht um einen taktlosen Affront, denn der Teilnehmer signalisiert gleichzeitig, dass er die Intention des Cartoons und damit die Provokation der Teamer verstanden hat; er geht mit. Gleichzeitig weist er die Deutungsperspektive der AG selbstbewusst zurück.¹⁵

Eine Re-Analyse kann darauf aufmerksam machen, dass der parodistische Zwischenruf – „Türke, eindeutig!“ – möglicherweise aber noch mehr und anderes mitteilen will: Die von der Soziologengruppe thematisierte Perspektive – das Machtgefälle von der einen zur anderen Seite des Schaltertisches – trifft unser alltäglich-berufliches Handlungsproblem in der Verwaltung gar nicht: Wir sind doch schon eher auslän-

14 In der Methodenliteratur gilt die Karikatur als geeignetes Medium politischer Bildungsarbeit, da sie Deutungsmuster aphoristisch verkürzt und konfrontiert. Das Reden über den Inhalt einer Karikatur kommt häufig über eine Paraphrase nicht hinaus, unterläuft also den ästhetischen und mehrdeutigen Charakter des Mediums. Die Karikatur dient als Beleg. Werden Karikaturen nur als Motivationselement unterschätzt, wird die ästhetische Rahmung des Mediums unterlaufen. Frustration über die ins Leere gehende Provokation ist die mögliche Folge. Dies lässt sich in der Szene beobachten.

15 Die epigrammatische Struktur der Szene erinnert an den Wortwechsel zwischen einem Schüler und seinem Lehrer über Hitler und die Hinterbliebenenrente des Vaters (Muth 1962, Grammes 2005b). In beiden Fällen konstituieren geistesgegenwärtige, „taktvolle“ Einwürfe intensive, aber auch riskante Lernsituationen. Es ist notwendig, die Lernprozesse unterstützende Funktion des Tons der Kommunikation zu untersuchen. Nicht nur, was gesagt wird, sondern auch wie, die Rhetorik. Ein scherzhaft spielerischer Umgangston ist bei vielen Sozialkundelehrern zu beobachten. Ist dieser Ton das notwendige Korrelat zu lerninduzierenden Provokationen, auf die ihr Unterricht angewiesen ist?

derfreundlich eingestellt und wollen bürgernah und dienstleistungsorientiert handeln – sonst hätten wir uns kaum zu dieser Fortbildung gemeldet -, aber wir können es nicht! Wir haben Vorschriften, wir haben Vorgesetzte! Die Teilnehmer sehen sich in der Rolle von Tätern und Opfern und nehmen das Verwaltungshandeln als antinomisch strukturiert wahr. Sie sind gewissermaßen durch die sozialwissenschaftliche Aufklärung schon hindurchgegangen. Die AG versucht mithin, „Eulen nach Athen zu tragen“, Überzeugung der schon Überzeugten, die aber handlungspragmatisch ratlos bleiben. Dies sind die Paradoxien eines sozialwissenschaftlich-aufklärenden Unterrichts und Lehrverfahrens.

Sozialwissenschaftlich-aufklärender Unterricht

„Sozialwissenschaftlich-aufklärender Politikunterricht“ bezeichnet ein Unterrichtsmuster, in dessen thematischem Zentrum ein sozialwissenschaftliches steht, etwa eine soziologische Rollentheorie. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunächst, dass „alles auch anders sein könnte“. Sie sollen ihre Rollen erkennen. Aber was nutzt dem Jugendlichen Rollenbewusstsein, kann er sich trotz aller „Aufklärung“ doch immer nur teilweise aus vorfindlichen sozialen Prägungen lösen und eine andere Identität aufbauen, Rollendistanz üben, soziale Absicherungen aufgeben etc. Emanzipation und Lernen werden dadurch zu unabschließbaren Prozessen, die auf Dauer gestellt sind.

Sozialwissenschaftlich-aufklärender Unterricht ist eng verknüpft mit dem Prozess der sog. Versozialwissenschaftlichung von Alltagswissen. Versozialwissenschaftlichung ist ein kritischer Begriff in der wissenssoziologischen Tradition, der die Infiltration von alltäglichem durch wissenschaftliches Wissen und die Konsequenzen für Bildungsprozesse (z.B. Halbbildung) kritisiert. Er wird von Jürgen Habermas verwendet. Beispiel: In einem Ehestreit fällt der Vorwurf: „Du verdrängst jetzt aber mal wieder ganz schön!“ Hier wird ein psychoanalytisches Theorem (Verdrängung) als Waffe im Streit eingesetzt.

(vgl. Behrmann 1978, S. 124; Grammes 1998, S. 231-236)

Akzeptiert man diese Deutung, dann bliebe die Replik des Teamers „Verwaltung eindeutig“ nicht länger im pädagogischen „Takt“ (Grammes 2005b). Die von dem Teilnehmer angestoßene Lerndynamik – wir kommen mit einer Bürger- und Dienstleistungsorientierung im Rahmen einer Verwaltungsreform nur weiter, wenn wir das Problem nicht auf der Ebene von Einstellungen und guten Absichten, sondern von strukturellen Zwängen unterliegenden Handlungen innerhalb von bürokratischen Organisationsstrukturen fassen – wird durch die Retourkutsche der AG dethematisiert und repersonalisiert. Die Anregung zur alternativen Prob-



lemrahmung wird nicht aufgegriffen: Für die kommunalen Bediensteten ist ihr Beruf aber zugleich alltägliche Lebenswelt – 40 Stunden in der Woche. Dort müssen sie „irgendwie durchkommen“, indem sie sich in der Dialektik von Selbstsicht und institutionellen Strukturen einrichten. Die Teilnehmer fragen nach einer Alltagspragmatik behördlichen Handelns, die für sie lebbar bleibt. Einige Teilnehmer mögen dabei durchaus mehr im Sinn haben als Lavieren und Sich-Durchwursteln, die viel gescholtene Stückwerktechnologie des „muddling through“. Die Defizitdiagnose der Teamer gegenüber den Deutungsmustern ihrer „Kunden“ verstellt den Blick für alternative kommunikative Anschlussmöglichkeiten und blockiert pädagogische Anerkennungsverhältnisse.

In dieser Lesart könnte die Binnensicht der Verwaltungsangehörigen ganzheitlicher und komplexer sein. Sie zielt weder auf externalisierende Schuldzuweisungen noch auf deren bloß xenophile Umkehrung, „daß ethnischen Minoritäten ohne deren Verschulden Probleme erwachsen können“. (Daheim u.a. 1989, S. 198) Wenn die Teilnehmer Ursachen nicht nur bei den Inländern, der Verwaltung¹⁶, letztlich bei sich selbst suchen, auch nicht allein bei den Ausländern, dann verweist dies auf eine reflexive, organisationssoziologische Perspektive: Alle Personen tragen durch ihr Handeln zu der Verfestigung von Strukturen bei, wie sie gleichzeitig in diese Strukturen restriktiv eingebunden sind. Mithin sind „alle ein bisschen schuld“. Von kritischen Pädagogen wird dies oft als vordergründig harmonisierende Abwiegungsstrategie interpretiert. Das topische Deutungsmuster „Aber die doch auch!“ kann einerseits als reflexhafte Abwehrstrategie gelesen werden; andererseits als Einklagen der Thematisierung struktureller Handlungsgrenzen über die Formulierung gemeinsamer Betroffenheit und „Verstrickung“ von AG und Teilnehmern.

Die Provokation ist eine didaktische Technik zur Produktion einer kognitiven Dissonanz: „Die pädagogischen Leiter provozieren die Teilnehmer, indem sie von diesen ohne Begründung sinnlose Tätigkeiten verlangen.“ (Daheim u.a. 1989) Diese Charakterisierung der Provokation bekommt in der Re-Analyse aber eine kritische Funktion: Im vorliegenden Fall verstehen die Teilnehmer möglicherweise sehr gut, können aber mit der Thematisierung nichts anfangen („sinnlos“), da diese ihre beruflichen Handlungs- und Wissensprobleme gar nicht tangiert. Die stellvertretende Deutung der AG läuft ins Leere.

3.2 Phase: Textarbeit

Es folgt nun eine Seminarphase, in der die Teamer – unfreiwillig – ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer

in eine Aporie führen und dadurch erneut zu einer „unterirdischen Bedeutungsschlacht“ (Kordes) und Abwehrverhalten herausfordern.

Diese Sequenz beginnt mit einem thesengestützten Dozentenvortrag mit Diskussion, an dessen Ende ausländerpolitische Maßnahmen, insbesondere der politische Vorschlag einer doppelten Staatsbürgerschaft, eine Diskussion über die Möglichkeiten von Integration anregen soll. Ein Teilnehmer bringt sein Berufswissen ein und legt die komplizierte Rechtslage dar.

Es kommt zu Einwänden, wie sie in solchen Diskussionen gewöhnlich auftreten. Die Teilnehmer weisen auf *einzelne* Gegenbeispiele hin, die als Evidenzbeweisen dienen und das Argument „abschiessen“ sollen, z. B. sei Integration abhängig vom Zeitfaktor. Ein anderer Teilnehmer verweist auf die gesellschaftliche Integration von in Deutschland lebenden Holländern in der dritten Generation, die sich auch ohne deutschen Reisepass als Deutsche fühlten. Das Argument soll beweisen: Politik sei nicht zuständig; das Problem regle sich – wenn überhaupt – in der Gesellschaft, also kulturell. Damit lassen sich die Teilnehmer paradoxerweise auf die kulturalistische Thematisierung der AG ein: das Ausländerproblem als Problem von Einstellungen und Mentalitäten!

Die Forschungsgruppe problematisiert die Einwandbehandlung der Teamer: „Die AG geht darauf nicht direkt ein und versucht, ihre Botschaft am Auszug aus der Rede eines Bundestagsabgeordneten, die über den Tageslichtprojektor präsentiert wird, zu verdeutlichen. Der Abgeordnete spricht sich gegen eine multikulturelle Gesellschaft aus, verlangt von den Ausländern eine rasche Entscheidung für Bleiben oder Rückkehr und erwartet von denen, die bleiben wollen, daß sie Deutsche werden. Die AG kommt sodann auf den von dem Teilnehmer angebotenen Vergleich zurück und fragt nach dem Unterschied von Türken und Holländern ... Der Unterschied liege in der ‚Mentalität‘ ... Identität bezieht sich auch auf die Religion. Dann wird die Diskussion zur Pause abgebrochen.“ (Daheim u.a. 1989, S. 210)

Die AG unterstellt Selbstevidenz ihrer Beweisführung; die Argumentation wird mit der Attitüde vorgebracht, Recht zu haben und zu behalten. Der Ton gerät dadurch moralisierend. Aber bekanntlich lernen Menschen, die sich belehrt fühlen, schlecht. Auch in dieser zweiten Sequenz polarisieren die Teamer bewusst die Diskussion.

Die Re-Analyse kann darauf aufmerksam machen, dass die Differenzen der Botschaft der AG zu den Perspektiven der Teilnehmer „gar nicht so deutlich“ sind – es handelt sich eher um ein Scheingefecht! Nicht obwohl, sondern gerade *weil* beide Seiten auf Alltagswissen rekurren, unterstellt die Deutung der AG eine unterschiedliche Wertigkeit der Wissensperspektiven, während die Teilnehmer die Perspektive der AG aber gar nicht ablehnen. Sie haben diese längst verstan-

16 Personalpolitisch versucht man es deshalb heute mit einem Diversity Management. Auch politikdidaktisch relevant, vgl. GPJE (2007).



den, können diese allerdings nicht in ihr berufliches Handeln integrieren. Zumindest einige Teilnehmerinnen oder Teilnehmer – denn haben wir es wirklich mit einer deutungs- und argumentationshomogenen Gruppe zu tun? – treten wahrscheinlich für Ziele wie Integration und das Angebot von Chancen dazu ein, möglicherweise sogar der vorgeführte Bundestagsabgeordnete. Strittig sind jedoch die Mittel und Wege zu Integration: Dies erforderte eine Thematisierung von konkreten Politikstrategien (policies) anstelle des *moralisierenden* Verweises auf die richtige „ausländerfreundliche“ Einstellung.

In der Weiterbildung spiegelt sich damit die Inhaltsebene des Integrationsproblems auf der Beziehungsebene der Seminarkommunikation: „Wer als Bedingung für soziale Integration von Ausländern verlangt, Deutsche zu werden, fordert Änderung ihrer Mentalität und nimmt ihnen damit ihre Identität, die gerade für viele Türken eng mit ihrer Religion verknüpft ist; kulturelle Anpassung wird gleichbedeutend mit Christianisierung.“ (Daheim u.a. 1989, S. 211f.) Auf der Beziehungsebene des Seminars fühlen sich auch die Teilnehmer in analoger Weise missioniert¹⁷ – sie sollen Sozialwissenschaftler werden – und verteidigen dagegen „ihre“ Berufskultur und das damit verbundene Expertenwissen. Sie kommen allerdings mit ihrer Problemsicht in dieser Phase noch kaum zu Wort.

Inwiefern hat also der Kommunikationsprozess „nicht zu einer Verständigung über die Deutung des Ausländerproblems geführt, sondern den Teilnehmern die Unmöglichkeit einer gängigen und vielleicht auch von manchem von ihnen geteilten Perspektive demonstriert“? (Daheim u.a. 1989, S. 212) Die Prämissen – Integration als politisches Ziel – werden geteilt, nicht nachvollzogen werden kann die Andersartigkeit religiöser Orientierungen in Relation zum Alltag, da entsprechendes Wissen zum Thema „Fundamentalismus“ fehlt.¹⁸ Die Teamer provozieren erneut künstlich einen Einstellungskonflikt innerhalb der Interaktion der Lerngruppe, der so vielleicht nicht besteht.

Die im Seminarverlauf eingebrachte Rede des Bundestagsabgeordneten führt nicht weiter, da sie keinen kognitiven Konflikt, sondern nur eine Einordnung in das Deutungsgerüst „Rhetorik der konservativ-liberalen Regierung“ oder „konservativer Wortführer im

Parlament“ nahelegt. Dieser Rückgriff auf das Links-Rechts-Schema einer politischen Geographie¹⁹ „erleuchtet“ das Problem zwar auf der Ebene von Gesinnung (Standpunktlogik), nicht aber auf der Ebene praktischer Hermeneutik: dem Diskurs über Mittel und Wege zu Integration und was in diesem Zusammenhang reformorientiertes Verwaltungshandeln bedeuten könnte.

Perspektivenübernahme ist auf der Beziehungsebene gelungen. Die Lehrintention der AG wurde verstanden. Perspektivenübernahme ist dagegen misslungen auf der Inhaltsebene religiösen Deutungswissens. Ursache ist eine nicht-integrative Verteilung der Rederechte auf der Materialebene des Seminars: Die, die gesellschaftlich nichts zu sagen haben, kommen auch im sozialwissenschaftlich-aufklärenden Unterricht – in den Medien Cartoon und Text – nicht authentisch „mit eigener Stimme und Gesicht“ zu Wort. In der Alternativplanung (siehe dazu Abschnitt 5) wird es deshalb darauf ankommen, den Betroffenen Stimme und Gesicht zu geben.²⁰

In dieser Perspektive ist Didaktik immer auch interkulturelle Didaktik, insofern sie unterschiedliche Wissenskulturen ins Gespräch bringt und miteinander vermittelt, in eine Relation setzt. Dies heißt auch, die Frage nach den Grenzen sozialwissenschaftlichen Wissens zu stellen (Derbolav 1975). Interkulturalität tritt in unserem folgenden Beispiel also doppelt auf:

- als Thema („Ausländer“)
- als soziale Interaktion.

Jeder soziale Lernprozess ist ein interkultureller Lernprozess, sowohl auf der Ebene unterschiedlicher Rationalitäten auf der Beziehungsebene (Teilnehmer-Teamer-Verhältnis) als auch auf der Inhaltsebene (Umgang mit „Ausländern“).

3.3 Phase: Statistik

In der dritten Seminarphase stehen Statistiken im Mittelpunkt. Statistiken spielen in sozialwissenschaftlichen Lernprozessen eine wichtige Rolle.²¹ Es handelt

17 Missionierung ist neben Herrschaftslegitimation eine Grund- und Fehlform politischer Bildung (Wolfgang Sander).

18 Sachlich steht dahinter ein unterschiedlicher Stellenwert religiösen Wissens im islamischen Kulturkreis im Vergleich zum europäischen Alltagschristentum: Gilt in Westeuropa Religion als deutlich von der profanen Kultur getrennt, so kann in muslimisch geprägten ländlichen Gegenden diese westliche „Zwei-Reiche-Lehre“ oft (noch) kaum akzeptiert werden. Kann man sich im europäischen Verständnis also kulturell integrieren, ohne die Religion aufzugeben, so ist dies für manche muslimischen Migranten ein schwieriges Unterfangen, unter Umständen ein radikaler Angriff auf die eigene soziale Identität.

19 Politische Geographie – der Begriff wurde von Bernhard Sutor in die politdidaktische Diskussion eingeführt – meint positionale Sortierung entlang einem Links-Rechts-Schema, eine Standpunktlogik.

20 In der Lehr-Lern-Kommunikation müsste medial die Perspektive eines gläubigen muslimischen Migranten repräsentiert sein, z.B. über das Medium eines biografischen Interviews (siehe dazu Fall in Abschnitt 5), um dessen Wunsch nach kultureller Integration und die gleichzeitigen Schwierigkeiten innerhalb einer westlichen verweltlichten Kultur darzustellen – eine aporetische, anomiehaltige Situation, die sehr viel Lebensführungskunst verlangt. Bei aller Personalisierung der AG, *dieser* Diskurs ist auf der Textebene des Seminars explizit nicht präsent.

21 In Lehr-Lern-Sequenzen, die innerhalb der qualitativen Unterrichtsforschung interpretiert werden, sind Statistiken immer wieder Gegenstand. Bei Uhle (1978) dienen Statistiken der kommunikativ vollzogenen Neutralisierung von Betroffenheit. Bei Grammes/Kuhn (1988) werden Ergebnisse der quantitativen Jugendforschung als Beleg für die Verteilung von Partizipati-



sich um eine komplexe Form der Verdichtung sozialwissenschaftlichen Wissens, zu dessen Aneignung in der akademischen Ausbildung gesonderte Kurse verlangt werden. Es liegen wissenschaftsdidaktisch ausgefeilte Einführungen in den Umgang mit sozialwissenschaftlichen Statistiken vor (z.B. Krämer 11/2008).

Die sozialwissenschaftlichen Daten sollen „objektive“ Information transportieren und den Teilnehmern durch „Verunsicherung eingeschliffener Vorstellungen und Einstellungen“ neue Deutungen erschließen. Die kommunalen Bediensteten weisen die über Overhead-Folien präsentierten Ergebnisse der Umfrageforschung allerdings vehement zurück. Sie argumentieren methodenkritisch, weisen auf fehlende Quellenangaben sowie Angaben zur Grundgesamtheit hin; die Daten seien zudem veraltet; die Umfragen erfragten gewünschte Einstellungen, nicht tatsächliche Handlungsbereitschaften; andere Teilnehmer führen gegenteilige Einzelerfahrungen ins Feld. Die Statistik könne so nicht stimmen; es gäbe auch Statistiken, die das Gegenteil beweisen usw. Ähnliche Lerndynamiken gegenüber konfrontierenden statistischen Daten am Beispiel sozialer Ungleichheit aus Soziologiekursen an der Universität berichten Kleinman/Copp (2009).

Von der AG werden diese Einwände aus sozialwissenschaftlicher Perspektive als „Quasi-Empirie“ abgewertet (vgl. Heid/Harteis 2006), als paradoxe Verwendung wissenschaftlichen Wissens: Sozialwissenschaftliche Validitätskriterien werden von den Teilnehmern zur Abwehr und Destruktion von Aussagen der Soziologen eingeklagt. Es handelt sich um eine Strategie, die jeder Sozialkunde-Lehrer kennt in Form des Einwandes: „Aber das ist doch nur ein Einzelfall, der nicht repräsentativ ist!“ Es gelinge im Verlauf des Lernprozesses nicht mehr, die Beliebigkeit der Praktiker im Umgang mit sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen zu kontrollieren. Die Ursache wird darin gesehen, dass die Teamer Wissenschaft „entprofiliert“ haben und sie in entsozialwissenschaftlicher Form präsentieren, indem sie z. B. fachspezifische Begriffe vermeiden (Daheim u.a. 1989, S. 203), um die Verständigung zu erleichtern.

Die Forschungsgruppe interpretiert die zum Ausdruck kommende Lerndynamik so, dass „die in den Tabellen in verschiedener Form enthaltene Botschaft der AG, daß die Ausländer sich in manchen ihrer Einstellungen der deutschen Gesellschaft schon recht weit angenähert hätten, und die Implikation, daß die Deutschen ihnen daher größere Teilhabechancen einräumen sollten, von den Teilnehmern verstanden und konsequent abgelehnt“ werde (Daheim u.a. 1989, S. 214f.). Es handelt sich um eine Deutung, dass eine fortgeschrittene Statuspassage der „Ausländer“ (ma-

terielle Teilhabe) gekoppelt sei mit einer retardierten Identitätspassage (kulturelle Teilhabe). Also auch in dieser Phase des Lernprozesses erfolgt eine „gelungene“ Perspektivenübernahme. Aber warum ist Verstehen noch kein Verständnis?

Die Re-Analyse ermöglicht wiederum eine andere Deutung der Lerndynamik. In der Sequenz doppelt sich erneut die Frage einer Anerkennung von erreichtem Status (Inhaltsebene) auf der Beziehungsebene der Seminarkommunikation. Die AG wollte überreden und provozieren und gerät dennoch in die Defensive. Den Teilnehmern gelingt eine Verteidigung ihrer Identität, weil sie inzwischen den Schlüssel zur Lösung des seminarspezifischen Professionswissens gefunden haben: Sie schlagen die Sozialwissenschaftler auf dem Feld fachspezifischen Professionswissens, ihrer ureigensten „Domäne“ wissenschaftlicher Standards mit dem Kriterium „Wahrheit durch intersubjektive Nachprüfbarkeit“.

Nachdem die Soziologen (AG) in den vorangegangenen beiden Szenen nicht auf die Thematisierungsbedürfnisse der Teilnehmer eingegangen sind – etwas über Handlungsmöglichkeiten im beruflichen Alltag zu erfahren – wechseln die Teilnehmer nun die Ebene: Sie halten den Teamern einen „wissenschaftsbehördlichen“ Habitus vor: „Typisch Wissenschaftler!“, könnte ein Zwischenruf lauten, der gleichzeitig Inkompetenz in der Beherrschung methodischer Standards ihrer Profession nachweist. Diese „Quittung“ enthält aber auch ein neues Verhandlungsangebot: Euch gelingt es doch auch nicht, in eurem Berufsalltag die angesprochenen Probleme zu lösen! Somit teilen wir ein Handlungsproblem, an dem wir gemeinsam arbeiten müssten statt einen (stellvertretenden) Statuskampf darüber auszufechten, wer die Ausländer besser vertritt. Die Eskalation der „untergründigen Bedeutungsschlacht“ (Kordes) in dieser dritten Phase wird verständlich vor „dem Hintergrund der Frustration der Teilnehmer in der vorangegangenen Diskussion über die Integration“ (Daheim u.a. 1989, S. 215).

Das Problembewusstsein der Teilnehmer erweist sich somit als komplexer als das in der AG zugrundegelegte. Der Erziehungswissenschaftler Bernhard Koring (1989, S. 319) hat dafür in einer Studie zum Professionsbegriff die recht zynische Formel geprägt, dass Schüler vom Lehrer als „projektiv dümmer ‚kreiert‘ (werden), als sie es tatsächlich sind“. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfügen jedoch über ein kollektives Wissen (Expertise), das es ihnen ermöglicht, den Spieß umzudrehen. So vermögen AG und Teilnehmer auf sozialwissenschaftliche Deutungsmuster zu rekurrieren.

4. Fazit: Lerndynamiken

Wieviel Kontroversität (und in welchen „Dosierungen“) kann Lernenden auf dem Entwicklungsweg zu einer diskursiven, „balancierten Identität“ (Klaus Mol-

onsbereitschaft in der Klasse eingesetzt. Es ist ein typisches Beispiel dafür, wie statistische Daten als Evidenzbeweis etwas „feststellen“ können.



lenhauer) zugemutet werden? **Lernpsychologie, kognitive Psychologie, Sozialpsychologie und politische Psychologie** können aus unterschiedlichen Perspektiven zeigen, dass kognitive Dissonanzen (Leon Festinger) – die Einführung widersprüchlicher Informationen oder Überlegungen, die die Reorganisation der Vorstellungen anregen sollen – sowohl zu fruchtbaren Momenten wie auch zu Abwehr von Lernen führen können. Systematisch bestehen vier Möglichkeiten, wie der Lernende kontroverse Perspektiven kognitiv koordinieren kann:

Perspektivenwechsel: Wechsel (conversion) vom Pro zum Contra-Standpunkt;

Perspektivenkoexistenz: Komplexer Mechanismus von Identitätspolitik, der Bewegungsspielräume sichert oder aber eine zynische Zweisprachigkeit bewirkt. Beispiel: Beim Thema Umweltpolitik fordern die männlichen Schüler allgemein ein Auto, das umweltfreundlich und sparsam ist, während sie für sich selbst genau die Modelltypen wünschen, welche die Industrie gegenwärtig liefert: schnelle, leistungsstarke Fahrzeuge;²²

Perspektivenverhärtung: Der Lernende hält auf der Suche nach Sicherheit und Identität den Relativismus kontroverser Standpunkte nicht aus. Menschen, die sich belehrt fühlen, lernen nicht. Sie flüchten in einen trotzigen Rigorismus als Form der Reduktion von Überkomplexität (Immunisierungsstrategie, Fundamentalismus);

Perspektivenkoordination: Der Lernende nutzt die Kontroverse als Herausforderung und als Entwicklungsaufgabe, um beide Perspektiven zu etwas Neuem, einem Dritten, zu integrieren.

(Grammes 3/2005a, S. 141)

Problemauslösend wirkt die von vornherein *strategische* und nicht *verständigungsorientierte* Herangehensweise an die Analyse der Deutungsmuster (zum Deutungsmusteransatz Arnold 1983) der Teilnehmer durch die AG, eine *Defizit-* anstelle einer *Differenz-*wahrnehmung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehen sich daher statt in einer *expansiven* in eine *defensive* Lernhaltung gedrängt. Statt zu Perspektivenwechsel und *Begegnung* kommt es zu einer *Vergegnung*. Die

entstehende Lerndynamik lässt sich als Plateaubildung beschreiben, eine Verhärtung in den mitgebrachten Deutungsmustern. Resultat: „Gelernt haben wir nicht viel“ (Berg u.a. 1976)²³

Grundbegriffe der pädagogischen Beschreibung von Lerndynamiken in Bildungsgängen

strategische versus verständigungsorientierte Kommunikation (Diskurstheorie, Jürgen Habermas)
Defizit- versus Differenzannahme (Soziolinguistik, William Labov)

defensive versus expansive Lernhaltung (kritische Lernpsychologie, Klaus Holzkamp)

Begegnung versus Vergegnung (dialogische Pädagogik, Martin Buber)

Die Sichtweisen von Sozialwissenschaftlern und Verwaltungsmitarbeitern wurden in der Analyse der Lernausganglagen als dichotomisch konzeptualisiert. In den unterirdischen Bedeutungsschlachten kann nicht mehr reflexiv werden, dass in zentralen Wertungen möglicherweise keine Differenz besteht. Erst von dieser Wahrnehmung her könnte die didaktische Zielnorm der AG hinterfragt werden. Der AG geht es um eine Einigung der Mehrheit der Seminarteilnehmer mit der Arbeitsgruppe, was hier aber heißt: Einigung auf der Deutungsebene der Soziologen! Die Diskussion ist nicht ergebnisoffen, sondern ergebnis"zu". Zu den Gelingensbedingungen von Bildungsgängen gehörte auch in diesem Fall Wahrnehmung von Deutungsdifferenzen, Zulassen von Pluralität als Erhöhung von Komplexität statt didaktischer Reduktion. **Problematisch** ist vielmehr eine vorschnelle Einsinnigkeit der Einstellungen zum Gegenstand.

Fachdidaktisch muss die Kompetenz zum „Perspektivenwechsel“ problematisiert werden. Veröffentlichungen zur sozialwissenschaftlichen Bildung sind vielfach euphorisch gegenüber der Kompetenz zur Perspektivenübernahme. Die Kompetenz zur Perspektivenübernahme allein kann eine kritische sozialwissenschaftliche Bildung nicht hinreichend begründen.²⁴ Perspektivenübernahme ist eine „Reformulierung des Kontextes, welcher die Informationsverarbeitung des Anderen ordnet.“ (Daheim u.a. 1989, S. 204) Dieses „Sehen mit den Augen des Anderen“ muss nicht unbedingt dem Ziel dienen, den anderen besser zu verstehen, um im Verwaltungsalltag im Sinne der

22 Umkontextierung ist eine damit verbundene Operation: Umkontextierung erlaubt gewissermaßen zu kommunizieren, „als ob“ man den anderen verstanden hat. Dies setzt Resignation über die grundsätzliche Möglichkeit von Verständigung auf einer Seite der Interaktionspartner voraus: „Man kann eingesehen haben, daß die Deutungsperspektiven zu weit auseinanderliegen, als daß sie über den Austausch von Informationen intergriert werden könnten: Nicht-Akzeptanz der anderen Deutungsperspektive wird als Nicht-Verstehen kommuniziert. Erst wenn die Umkontextierung von Information über Kommunikation manifestiert wird, kann der Prozeß durch den jeweils Anderen blockiert werden. Und erst wenn kommunikative Prozesse mit dem Ziel, den Anderen von seinen eigenmächtigen Operationen des Verstehens abzuhalten, in Gang gesetzt werden, entsteht Konflikt.“ (Daheim u.a. 1989, S. 205)

23 Ich habe in diesem Absatz griffige Grundbegriffe der Beschreibung von Lerndynamiken kursiv gesetzt, weil sie in einer fachdidaktischen Bildungsgangforschung wichtig sind.

24 Diese Bilanz bleibt hypothetisch, da Lernprozesse immer langfristig angelegt sind und ein „Zeitündereffekt“ im individuellen Bildungsgang einzukalkulieren ist. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit von Langzeit-Wirkungsuntersuchungen, hier im behördlichen Alltag vor und nach dem Besuch der Weiterbildung.

Lernziele der Teamer innovativ zu handeln. Es besteht die Möglichkeit der *strategischen* Nutzung von Perspektivenübernahme, „um die Kommunikation eigener Informationen so plazieren zu können, daß die eigene Deutungsperspektive aufrechterhalten werden kann.“! (ebd.) Die Konsequenz ist Immunisierung statt Flexibilisierung von Deutungen.

Im Beispiel gelingt den Teilnehmern der Perspektivenwechsel, dennoch ist das inhaltliche Resultat nur eine Affirmation von bereits zuvor Gewusstem. Es kommt zwar zu einer Lernkrise, die aber nicht zum „fruchtbaren Moment“ (Friedrich Copei) werden kann; anstelle einer Lernprogression stellt sich eine sog. „Pidginisierung“ ein, ein Lernplateau: Durch die Vorab-Fixierung der Teilnehmervoraussetzungen gerät die AG in die Aporie von Pädagogen, die versuchen, „Ethos direkt zu unterrichten“ (Martin Buber). Der gutgemeinte Versuch, Ausländerfreundlichkeit zu wecken, wirkt als Überredungspädagogik und steht in der Gefahr, unfreiwillig in einen didaktischen Fundamentalismus abzugleiten. Da Verwaltungswissen als defizitär von vornherein aus dem moralischen Diskurs ausgeschlossen ist, sind die Praktiker am Ende geradezu gezwungen, wollen sie die Kommunikation aufrechterhalten, die Wissenschaftler auf deren eigenem Feld, der Wissenschaft, zu schlagen.

Der Lerndynamik liegen unterschiedliche „Erkenntnisinteressen“ (Habermas 1968) zugrunde, die mit unterschiedlichen subjektiven Epistemologien verknüpft sind.²⁵ Die Soziologen favorisieren eine bestimmte Form sozialwissenschaftlichen Wissens. Ihre Interpretationen zur Erklärung von Ausländerproblemen zielen auf „kausale“ Beziehungen, die polar bestimmten sozialen Gruppen zugeschrieben werden. Damit wird ein kritisches Erkenntnisinteresse (Aufklärung) verfolgt, das aber, wie sich zeigt, schnell in technisch-strategische Effekte umschlagen kann. Denn: „Wissenschaftler können ihr Deutungsangebot in vielen Fällen nicht mehr nur in strategischer („pädagogischer“) Absicht zur Diskussion stellen bzw. in solcher Absicht die Deutungsmuster der Praktiker diskutieren.“ (Daheim u.a. 1989, S. 198) Es ist zwar von einem „Angebot“ die Rede, das ist aber nicht ernst gemeint.

Die Teilnehmer dagegen insistieren auf einer „praktischen“, handlungspragmatischen Qualität von Wissen. Es geht ihnen um Professionalisierung ihres Berufs- und Institutionenwissens: Wie können Einstellungen und die mit diesen verknüpften Normen und Werte mit angemessenen beruflichen Handlungen integriert werden, ohne dass man ständig frustriert ist und ein schlechtes Gewissen hat? Ist „authentisches

Verwaltungshandeln“ (rechtliche Nachprüfbarkeit und Bürgernähe) in einer Ausländerbehörde überhaupt möglich? Die Verwaltungsangehörigen fragen implizit nach Formen des alternativen Aushandelns von Identität entlang von binären mentalen Ordnungsmustern (Inländer/Ausländer), insofern es normative Konflikte im Behördenalltag lösen helfen könnte. „Zwar wird die Ansicht geteilt, daß ethnischen Minoritäten ohne deren Verschulden Probleme erwachsen können, aber man ist zumeist nicht bereit, die Ursachen allein bei den Inländern, der Verwaltung und letztendlich bei sich selbst zu suchen.“ (Daheim u.a. 1989, S. 198)

Die Fallstudie macht deutlich, wie fruchtbar es für die Analyse von Lern- und Bildungsprozessen sein kann, Didaktik als Vermittlungswissenschaft in einem relationalen Sinn zu konzeptualisieren. Wie ist Verständigung zwischen Systemen mit verschiedenartigen Ordnungs- und Relevanzkriterien und verschiedenen subjektiven Epistemologien möglich? Die Verwendungsforschung ging in ihrer frühen Phase vorschnell von der anzustrebenden Einheit zwischen Wissenschaft und Praxis aus, „um dann das Scheitern dieser Einheit nachzuzeichnen; sie muß vielmehr dieses Verhältnis als prinzipielle Differenz fassen, um dann zu fragen, warum sozialwissenschaftliches Wissen trotzdem in Praxis transferiert wird, welcher Art die Transferprozesse sind und was der Verwendungsbegriff überhaupt meinen kann.“ (Daheim u.a. 1989, S. 201; vgl. zur grundsätzlichen Differenz von Theorie und Praxis Radtke 1996 und Bommers/Dewe/Radtke 1996) Es ist sinnvoll, die Relation der Wissensformen nicht bipolar (wissenschaftliches Wissen versus praktisches Wissen), sondern tripolar zu denken: der Rekurs auf gemeinsam geteiltes lebensweltliches Wissen muss immer mitgedacht werden.²⁶ Innerhalb der Interaktion und Kommunikation einer Weiterbildung entsteht sodann eine eigene Wissenslogik, die wir als Bildungswissen oder – kritisch – als Fehlform des künstlichen Schulwissens durch „didaktische Reduktion“ von Komplexität in das Zentrum eines Modells der Wissensformen (Abb. 1) stellen. Dadurch kann die sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung als genuin fachdidaktische Disziplin „eingemeindet“ werden. Kommunikative Fachdidaktik focussiert in einem ganz allgemeinen Sinne auf Prozesse didaktischer Transformation von Wissen.

Mit der Frage nach der Vermittlung von Wissen in unterschiedlichen Kontexten eröffnet sich ein interessantes interdisziplinäres Arbeitsfeld für sozialwissenschaftliche fachdidaktische Forschung:

25 Habermas (1968) unterscheidet ein technisches, ein praktisches und ein kritisches Erkenntnisinteresse. Ein Versuch, Deutungsmuster zum Ausländerproblem entsprechend idealtypisch zu gliedern, hat Holtmann (1980) unternommen. Zur Kritik dieser populär gewordenen Drei-Schulen-Lehre vgl. Behrmann (1999).

26 Im Modell der Wissensformen (Abb. 1) kann jede Wissenswelt in der Perspektive der anderen Wissenswelten beschrieben werden. Z.B. kann sowohl die Welt der Sozialwissenschaft wie auch die Berufswelt als Lebenswelt beschrieben werden. Es handelt sich um ein analytisches Modell, kein Realmodell.

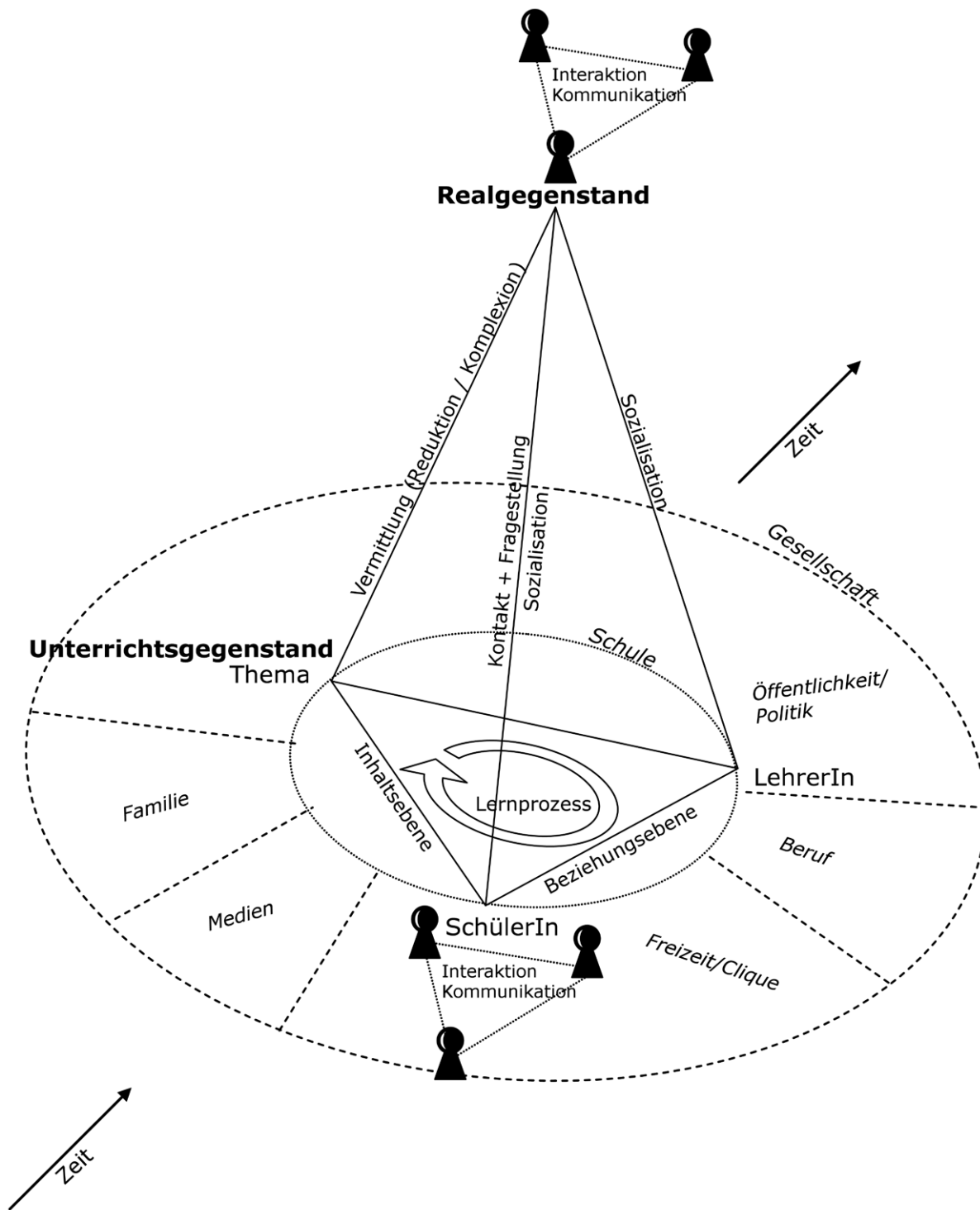


Abb. 3: Fachdidaktischer Kegel

- Kontextualisierungstheorie und Verwendungsforschung (vgl. Kempkes 1993, Wittpoth 1987). Innerhalb eines institutionellen Kontextes bilden sich eine bestimmte Kultur sowie ein individueller Habitus (Verhaltens- und Urteilsstil) der jeweiligen Experten.²⁷
- Diffusionsforschung (Hägerstrand 1952, Rogers 2003)
- Wissensmanagement (Wiater 2006)
- Forschung zu Fachsprachen (Thörlé 2008) und Übersetzungsforschung (Albrecht 2005, Stolze 2008)
- Verständlichkeitsforschung (Ballod 2001) und Web-Design (hier geht es z.B. um die Bedienerführung, vgl. Loranger/Nielsen 2008)
- Erwachsenenbildungsforschung (Hof 2001, Nolda 1996).

Exkurs: Professionalisierungstheorie

Aus der Perspektive einer Didaktik als Vermittlungswissenschaft von Wissensformen möchte ich mich kurz der Frage widmen, ob in der Professionstheorie nicht doch Vermittlungen zwischen Strukturtheorie (Helsper 2006) und Kompetenztheorie (Baumert/Kunter 2006) möglich sind (vgl. den Beitrag von Sibylle Reinhardt in dieser Ausgabe).

1. Wer ist der Klient des Lehrers? Hier macht die von Oevermann/Helpser nahegelegte Therapie-Metapher vielleicht doch Sinn. Ein Lehrer, eine Lehrerin oder in unserem Fallbeispiel die Teamer sind selbstverständlich keine Therapeuten (und sollten nicht versuchen, als solche aufzutreten!). Das therapeutische Setting wird in der modernen psychoanalytischen Theoriebildung aber nicht mehr nur als dyadische, sondern als triadische Struktur konzipiert. Die Beziehung Therapeut – Klient dient der Re-Aktualisierung und Re-Präsentation eines Dritten (Elternfiguren, Kindheitserlebnisse etc.); analog könnte das professionelle Spezifikum der Interaktion eines Lehrers mit seinen Schülern im Unterricht im Zeigen als Re-Präsentation des Dritten, vermittelt über Unterrichtsmedien und -material gesehen werden, worüber die Gesellschaft in das Klassenzimmer geholt wird. **Didaktisches Grundmodell** ist nicht das verkürzte didaktische Dreieck – Lehrer, Schüler, Gegenstand, sondern erst dessen Erweiterung zum fachdidaktischen Kegel (Abb. 3). Lernende, Kinder und Jugendliche, sprechen in einem geschützten, halb-öffentlichen Raum mit Dritten, mit bislang unbekanntem Erwachsenen, mit denen sie bisher noch keinen oder kaum Kontakt hatten. Dies ist der demokratiepädagogische Sinn von Partizipationsorientierung. Unterricht ist institutionalisierter Ort für Gespräch und Begegnung der Lerngruppe mit

²⁷ In den schul- und unterrichtsbezogenen Fachdidaktiken ist dieser Ansatz noch wenig genutzt worden. Eine Ausnahme sind die wegweisenden Studien von Krummheuer (1992) am Beispiel mathematischen Lernens.

gesellschaftlichen Gruppen. Die "Artikulation" (Interpunktion, Taktierung) ermöglicht das Zeigen des Zeigens, das differenzmarkierende "Gebt acht!" gemäß der Dramaturgie des Brecht'schen epischen Theaters die Grundgebärde der didaktischen Profession (vgl. dazu grundsätzlich Prange 1986, S. 184ff.).

2. Was will der Klient Schüler? Die Gegenwart des Schülers darf nicht seiner Zukunft geopfert werden – dies ist ein klassisches bildungstheoretisches Prinzip. Die Zukunft kann nicht sicher gewusst werden. Es müssen also notwendige gesellschaftliche Anforderungen erst in pädagogisch legitime Einflüsse transformiert werden (Benner 2005, S. 105ff.), alles andere wäre eine affirmative Bildungstheorie. Eine nicht-affirmative Bildung kann – analog dem therapeutischen Setting, um diese problematische Metapher erneut aufzugreifen – als befreiende prozessorientierte Erfahrung einer Veränderung und Verbesserung *innerhalb* des Settings genutzt werden, zwischen Anfang und Ende. Lernende machen die emanzipatorische Bildungserfahrung, dass sie am Ende eines Lehrgangs etwas besser begreifen und können als zu Anfang (Selbstwirksamkeitserfahrung). Eine entsprechende Selbstevaluation der eigenen Lernprogressionen ist die herausfordernde demokratiepädagogische Form von Evaluation und Feedback. Bildung ist Aufforderung zur Selbsttätigkeit!²⁸

3. Ein Lehrer, eine Lehrerin unterrichtet nicht einzelne Schüler, sondern Gruppen: Könnte dies in sozialwissenschaftlichen Fächern nicht auch ein systematischer Vorteil sein? Gesellschaft ist ein sozialer Verband, auf den Unterricht vorbereiten soll. Der Mikrokosmos des Klassenverbandes ermöglicht immer wieder eine Spiegelung von Sachstruktur und Lernstruktur (soziales Lernen).

5. Alternative: Fallstudiendidaktik

Es ist erstaunlich, dass eine Didaktik des Lernbereichs Verwaltung aus der Bürgerperspektive kaum entwickelt ist. Dies, obwohl schon Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag mit Verwaltung, insbesondere im Bereich der Dienstleistungs- und Ordnungsverwaltung, in Kontakt kommen. Entsprechende Tätigkeiten in diesem Feld gehören daher zu den ersten Berufswünschen: Polizistin, Briefträger, "Müllmann", Schaffnerin (heute:

²⁸ Entsprechend hatte der sozialwissenschaftliche Psychoanalytiker Alfred Lorenzer auf den Vorwurf geantwortet, die Psychoanalyse sei eine affirmative Technik, weil sie die Unangepaßten letztlich anpasse, für Gesellschaft funktionsfähig mache. Lorenzer hat darauf dialektisch geantwortet, dass dies für die Inhaltsebene zutrefte, auf der methodischen Ebene der Klient aber zwischen Anfang und Ende der Therapie die Erfahrung einer emanzipatorischen Veränderung – Reduktion von Leiden – mache. Diese exemplarische emanzipatorische Lernerfahrung könne fortan selbstständig auf neue krisenhafte Kontexte übertragen werden. Die psychoanalytische Methode bestehe dergestalt aus einer Dialektik von Affirmation und Nicht-Affirmation.

Zugbegleiterin), Lehrerin usw. Es gibt entsprechende Spielzeugmaterialien und der Sachkundeunterricht nutzt entsprechende Vorerfahrungen als Zugang.²⁹ Der erwachsenenpädagogische Anstoß von Ellwein (1964) ist später kaum mehr aufgegriffen worden (vgl. Ackermann 2005).

Eine Didaktik muss in der Kritik auch konstruktive Alternativen aufscheinen lassen können. Wie könnte eine alternative Planung für eine Weiterbildung aussehen, die die kritische sozialwissenschaftliche Perspektive auch wieder an eine praktische handlungspragmatische Perspektive zurückbindet und an den Zielen Dienstleistungsorientierung und bürgernahe Verwaltung orientiert bleibt?

Eine solche alternative Planung müsste zunächst auf die Organisation einer offenen Lernumgebung ausgerichtet sein, damit die Dozenten/Soziologen nicht in die Rolle des „Akademikers gegenüber gewöhnlichen Sterblichen“ oder „Missionars unter den Heiden geraten“ (Daheim u.a. 1989, S. 219f.) – um vielleicht frustriert feststellen zu müssen, dass diese schon missioniert sind.

Das in der Weiterbildung aufgetretene Problem der Inkommensurabilität zwischen Fachsprachen lässt sich selbst nur wieder durch die Thematisierung von missverständlicher Kommunikation – also durch reflexive Kommunikation – bearbeiten! Die Differenz der Wissensformen müsste explizit markiert werden. Erst dann lässt sich der Anspruch einlösen, „mit den Praktikern gemeinsam am Problem der Verbesserung von deren Handlungsfähigkeit“ zu arbeiten (Daheim u.a. 1989, S. 220). Dieser Verständigungsprozess kann einerseits abgestützt werden durch Rekurs auf ein gemeinsam geteiltes Alltagswissen³⁰ als tertium comparationis: „Die durch systemspezifische Kommunikation und verschiedenartige Selektionshorizonte (Konstrukte zweiter Ordnung) erwartbaren Probleme lassen sich dadurch begrenzen, daß man Kommunikation auf die Ebene ‚natürlicher Einstellungen‘ überführt (Konstrukte erster Ordnung), wo gemeinsame Lebenserfahrungen die Chancen wechselseitiger Verständigung erhöhen.“ (Daheim u.a. 1989, S. 220) Dies war zunächst der Ansatz der Teamer des Weiterbildungslehrgangs.

29 Vgl. CIEL-Gruppe (mehrperspektivischer Unterricht), die ein Curriculum zum Thema „Die Post“ entwickelt hat. Geprüft werden könnte, inwieweit Schüler am Arbeitsplatz Schule Erfahrungen mit der Schulverwaltung machen und wie solche Probleme für Unterricht im Lernfeld Gesellschaft genutzt werden können. Konfliktfälle wie Plakettentragen im Unterricht, Schülerzeitung, Rauchen auf dem Schulgelände u.v.a.m. Schulrechtliche Kommentare bilden eine Fundgrube für entsprechende Themen.

30 Aus anderen explorativen szenischen Interpretationen, die im Rahmen der qualitativen fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung vorliegen, sind noch andere Formen des Rekurs auf Alltagswissen bekannt: das Muster der „Veralltäglichung“ und das „Detektivmuster“ (vgl. Grammes 1998, Register). Beide Muster haben nicht-intendierte Nebenfolgen. Resultat ist in jedem Fall eine Vergewöhnung.

Darüber hinaus müsste nun auch das Berufs- und Institutionenwissen, die Expertise der Verwaltungspraktiker thematisch und damit anerkannt werden – eine Pädagogik der Anerkennung (Hafenecker 2002) als Form akzeptierender Bildungsarbeit – sowie auf seine Relation zum wissenschaftlichen „Berufswissen“ der Soziologen geprüft werden. Dieses mehrperspektivische Vorgehen ermöglicht eine praktische Hermeneutik, in der unterschiedliche Wissensformen im Hinblick auf ihr Problemlösepotential geprüft werden können, das zugleich auch Problemerzeugungspotential ist. Denn betriebsblind können *beide* Seiten sein: die Verwaltungsangehörigen ebenso wie die Soziologen.

Was heißt das konkret in einer möglichen didaktisch-methodischen Umsetzung in einem Weiterbildungssetting. Es müsste die Kontroverse über den Umgang mit „Ausländern“ auf Behörden auf der Ebene behördlicher Handlungsprobleme selbst thematisiert werden, indem sie zunächst objektivierend auf der Ebene von Material (Medium, Text) gegenübergestellt wird – eine Triangulation: als Kasuistik von Bürgerkontakten mit Verwaltung und als Ausloten bestehender alternativer Handlungsspielräume angesichts struktureller bürokratischer Restriktionen. Dafür müssen konkrete Fälle vorliegen, eine Kasuistik (Grammes 2007), in denen betroffene „Ausländer“ neben Soziologen und Verwaltungsmitarbeitern multiperspektivisch Stimme und Gesicht erhalten. In dem Cartoon (Abb. 2) bleiben die Betroffenen ja typisierend stumm, in der Rede des Bundestagsabgeordneten wird über „die Ausländer“ geredet, in den statistischen Daten tauchen sie als anonymes Kollektiv auf. In die Fallanalysen und –lösungen können die Teilnehmer ihre professionelle Expertise als gleichberechtigte Erwachsene einbringen. Durch eine Triangulation – Verwaltungsmitarbeiter, Soziologen und „Ausländer“ – könnten Lernblockaden in Bewegung gesetzt werden. Didaktik ist „Beweglichmachen von Sachen“ (Hartmut von Hentig). Die gastgebenden Wissenschaftler bewegten sich auf dem Terrain der Gäste. Die Gelingensbedingungen verständigungsorientierter Kommunikation wären höher.

Die Perspektive der Kritik wäre in den Fallanalysen keine nur exzentrische mehr, aus der Sozialwissenschaft heraus, sondern auch eine immanente. Dahinter steht ein Vertrauen in die Expertise und Lernfähigkeit beruflicher Wissens- und Erfahrungsbestände. In unserem Beispiel hatten die Teamer das sozialwissenschaftliche Wissen eindimensional präsentiert, die Teilnehmer hatten dies durch Verweis auf Gegenbeispiele zu korrigieren und abzuwehren versucht. Das Berufswissen ist aber kein monolithischer Block, sondern widersprüchlich. Genauso wie auf der Ebene der Lerngruppe immer nur von „den Verwaltungsangehörigen“ die Rede ist, als ob gruppenintern unterschiedliche Deutungen nicht bestehen würden – ein unwahrscheinlicher Fall. Es steht unter der normativen Spannung der Professi-

on. Die Problematik von Wissensformen spiegelt sich dadurch auch innerhalb der behördlichen Handlungspragmatik, so dass sich über die Thematisierung von Entscheidungssituationen ein Zugang zur Verhandlung von alternativen Handlungsoptionen eröffnet.

Die AG weist an einer Stelle selbst auf diesen möglichen fachdidaktischen Ansatz hin, der die Deutungskontroverse anders und entlastend lokalisieren könnte: als Binnenkontroverse *innerhalb* "der" Verwaltungsrationalität. Zu unterscheiden sei zwischen der Sichtweise der Verwaltungsführung und der der Sachbearbeiter (mit breitem Spektrum) als unterschiedliche Blickwinkel innerhalb einer Organisation. (Daheim u.a. 1989, S. 197f.)

1. Die Verwaltungsführung ist interessiert an effektiver Entscheidungsproduktion zwecks formaler Legalität nach außen. Dies führt jedoch zu Reibungsverlusten und kontraproduktiven Effekten etwa zwischen Ordnungsverwaltung (restriktive Verwaltungspolitik) und betreuenden Verwaltungseinheiten.

2. Die Sachbearbeiter lavieren zwischen Eingehen auf den Einzelfall und generalisierten nachprüfbareren Normen. Dieser Konflikt wird durch ein breites vorfindliches Spektrum an Einstellungen hinsichtlich der Ausländer zu verarbeiten versucht.

Eine Fallgeschichte (Narration) präsentiert unterschiedliche Sichtweisen von Verwaltungsführung und Sachbearbeiter. Wichtig ist, dass in Gestalt eines Bürgers eine dritte Person sozusagen als Mediator von der Seite her hinzutritt. Dieser nicht betriebsblinde Blick von der Seite des Mediators vermittelt mit lebenspraktischer Klugheit Berufsroutine und Profession. Es geht hier um die Schärfung einer Mithörkompetenz. Der Mediator *substituiert* die Funktion sozialwissenschaftlichen Aufklärungswissens. Er hat eine "fachdidaktische Rolle", ein Übersetzer:

Fall (case): Beispiel³¹ Verhinderungsverwaltung oder Ermöglichungsverwaltung?

Am Informationsschalter des Einwohnermeldeamtes fragt ein Vater, wo er eine bestimmte Berechtigung für seinen aus der Türkei nachgezogenen minderjährigen Sohn beantragen könne. Die Sachbearbeiterin hinter der Glasscheibe versteht den Mann nur angestrengt. Der Vater wiederholt seine Frage. Die Sachbearbeiterin erteilt folgende Auskunft: „Das geht nicht. Sie wissen doch, dass nur beide Elternteile den Antrag unterschreiben können. Ihre Frau muss auch mitkommen. Da müssen Sie ein andermal wiederkommen.“ Der Mann: „Aber meine Frau arbeitet und bekommt nicht frei! Und ich habe mir heute extra freigenommen, um hier die Unterschrift zu leisten. Wir verlieren dadurch Geld.“ Währenddessen hat sich die Sachbearbeiterin bei ihrem Vorgesetzten vergewissert: „Ich habe Ihnen doch bereits gesagt: Das geht nicht. Sie müssen beide zum Unterschreiben herkommen!“ „Aber ..“, wendet der Mann ein. Die Sachbearbeiterin wendet sich genervt ab. Der Vater wirkt verzweifelt. Irgendwie muss es doch weitergehen...

Ein anderer Antragsteller aus der Warteschlange, der gerade abgefertigt wurde und der diesen Dialog zufällig noch mitgehört hat, wendet sich im Gehen um: „Entschuldigung. Kann der Herr, wenn er jetzt schon mal hier ist, nicht heute unterschreiben. Beim nächsten Mal kommt dann seine Frau, alleine, und leistet die zweite Unterschrift.“ Nachdenken hinter der Glasscheibe. „Ja, das können wir ausnahmsweise machen. Gehen Sie in Zimmer 239.“ Alle Beteiligten wirken erleichtert.

Medial kann ein solcher Fall unterschiedlich präsentiert werden, als Text, als Hörbild oder als computeranimierte Lernumgebung (vgl. zu solchen webbasierten Lernumgebungen, wie sie vor allem in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung und in Dienstleistungsberufen genutzt werden: bwp@ Ausgabe 15, Dezember 2008, <http://www.bwpat.de/ausgabe15/>).

Methodisch lässt sich diese Fallgeschichte mit der Methode des „verzögerten“ oder „unterbrochenen“ Lesens (vgl. Der Deutschunterricht 1981, 2) bearbeiten. Nach dem ersten Absatz – Das geht nicht! – wird die Lektüre oder Präsentation unterbrochen: Wie könnte es jetzt weitergehen? Wie soll es weitergehen? In diesem Gespräch differenzieren sich betriebsblindes Berufswissen und normatives Professionswissen. Die im Fall vorgeschlagene Lösung impliziert auch mehr und anderes als ein harmloses „Seid nett zueinander!“ Es handelt sich um eine win-win-Situation, die eine hohe soziale Intelligenz enthält. Die Szene verweist

31 Ähnlich habe ich die Konstruktion von Fallgeschichten für das Thema Asylpolitik vorgeschlagen, vgl. Grammes/Kaspar 1993, dort die Abbildung: Asylverfahren.

auch auf notwendige strukturelle Änderungen, z.B. ein behördeninternes Beschwerde-Management. Die Konfliktlösungen lassen sich im Rollenspiel mehrfach erproben und mit Hilfe eines Beobachtungsbogens systematisieren:

Lösung	Spiel	Spiel 1	Spiel 2	Spiel 3	Spiel 4	Spiel n
A gewinnt						
B gewinnt						
A und B verlieren						
„aus dem Feld gehen“						
„fauler Kompromiss“ (Harmonisierung)						
Win-win-Lösung						

(vgl. Gordon 1972)

Abb. 4: Arbeitsbogen Konfliktlösungsmöglichkeiten

Das abschließende Reflexionsgespräch muss fragen, warum die Win-win-Variante evtl. wenig wahrscheinlich ist. Dies ist eine kritische Anfrage an Organisationsstrukturen, das soziale „sick building syndrom“³² von Verwaltungen: Geht nicht, gibt's nicht, haben wir noch nie so gemacht, da könnte ja jeder kommen usw. Ziel ist die breitenwirksame Förderung einer sozialen Intelligenz (soziales Wissen), was mehr und anderes ist als „soziales Lernen“ (Perspektivenwechsel, Empathie). Die nächste Stufe wäre ein Social Entrepreneurship, wie Menschen sich aus Handlungsverstrickungen – dem rationalisierenden „Gehäuse der Hörigkeit“ der modernen Bürokratie, von dem Max Weber sprach – herauslösen können. Damit wären die Grundzüge einer Didaktik der Soziologie skizziert.

6. Ausblick: Didaktik der Verwaltung

Der Soziologe Ulrich Beck (1986) hat, im Anschluss an eigene arbeits- und berufssoziologische Studien, in der Theorie der Risikogesellschaft einzelberufliches Handeln mit strukturellen, globalen Risiken „vermittelt“ und damit eine Grundlage für eine Didaktik der Soziologie gelegt.³³ Verwaltungshandeln als relevanter Teilbereich beruflichen Handelns bietet exemplarische Anknüpfungspunkte.

Da es eine sozialwissenschaftlich orientierte Didaktik der Verwaltung und der Dienstleistungen bislang aber höchstens in Ansätzen gibt, möchte ich hier

exemplarisch weitere Anwendungsfelder andeuten und exemplarisch auf ältere und neuere qualitative Studien aufmerksam machen, in denen sich Fälle für eine Kasuistik finden lassen.³⁴ Sie präsentieren Binnenperspektiven beruflichen Handelns von Experten, so dass für Laien ein Blick hinter die Kulissen, eine Brücke über die Barriere des Schalters von der professionellen Verwaltungsperspektive zur Laienperspektive des Bürgers aufgebaut werden könnte:

Arbeitsverwaltung: Instruktive Beispiele aus Beratungsgesprächen zwischen Berufsberatern und „ausländischen“ Jugendlichen bei Boos-Nünning (1989, ebenso Riecker 1991 sowie die Fallanalysen in Rehbein 1985). Es dominiert die Kommunikationsstruktur unaufgeklärtes Missverständnis, weil die Berater sich zu schnell auf ein Bündnis mit den Klienten „verständigen“, Lösung „fauler Kompromiss“/Harmonisierung (Abb. 4). Die Wortprotokolle bilden exemplarisches Weiterbildungsmaterial sowohl für Arbeitsverwalter als auch für betroffene Jugendliche und ihre Helfer (Lehrer, Sozialarbeiter).

Ordnungsverwaltung: Instruktive Beispiele „fachdidaktischer“ Literatur aus dem Bereich der Polizei z.B. bei Schöneberger (1990), der ethnomethodologisch orientierte Fallstudien heranzieht, um Binnenperspektiven von Organisationshandeln sichtbar zu machen; ähnlich Girtler (1980), der Strategien im Polizei-Alltag untersucht.

Jugendhilfe und Sozialverwaltung: Beispiele für das Erlernen eines alltäglichen muddling-through (Sich-Durchwursteln) bei Böhm/Mühlbach/Otto (1989).

Der Bürger, die Bürgerin gelangt mit staatlichen Institutionen am spürbarsten über Verwaltungshandeln in Kontakt. Seine/ihre Wahrnehmung des politischen Systems und rechtsstaatlichen Handelns wird daher wesentlich durch die Erfahrung von schriftförmigen oder mündlichen Behördenkontakten und ihre Verarbeitung geprägt. Viele Behörden bemühen sich daher nicht nur um kosmetische Imagepflege, sondern um eine substantiell bürgernahe Verwaltung (Dienstleistungsorientierung). Verwaltung versteht sich als lernende Organisation, um in der Wahrnehmung der Bürgerinnen und Bürger nicht als sturer „Amtsschimmel“ zu erscheinen. An dieser Stelle etabliert sich eine Beratungs- und Coachingindustrie (und eine Disziplin Organisationspädagogik, Göhlich 2007). Didaktik als Wissenschaft vom vermittelnden Zeigen ist noch zu wenig präsent.

32 Der Begriff sick building syndrom stammt ursprünglich aus der Arbeits- und Gesundheitswissenschaft und bezog sich auf das im medizinischen und dann auch im übertragenen Sinne sozial schlechte „Klima“ durch falsch eingestellte Klimaanlage in Großraumbüros.

33 Wie aus diesem Programm einer „Humanisierung der Arbeitswelt“ eine Didaktik politischer Bildung für berufliches Handeln entwickelt werden kann vgl. Grammes 1989.

34 Eine entsprechend zu nutzende Fallhermeneutik kann in der Literatur zur Berufs- und Verwaltungssoziologie, in Ausbildungsmaterialien der entsprechenden Fachschulen und Fachhochschulen, gefunden werden. Die Kommunikationsgrenzen zwischen universitären Didaktiken und Fachhochschuldidaktiken müssten dazu aber überwunden werden.

Literatur

- Ackermann, Paul. 2005. Bürgerhandbuch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Albrecht, Jörn. 2005. Übersetzung und Linguistik. Grundlagen der Übersetzungsforschung Band 2. Tübingen: Narr.
- Albury, Randall. 1983. The politics of objectivity. Victoria: Dakin University Press.
- Arnold, Rolf (1983) Deutungsmuster. In: ZfPäd 1983, S. 853-865.
- Arnold, Rolf; Kade, Jochen; Nolda, Sigrid/Schüßler, Ingeborg, Hg. 1998. Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Hohengehren: Schneider.
- Ballod, Matthias. 2001. Verständliche Wissenschaft. Tübingen: Narr.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006) Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, S. 469-520.
- Beck, Ulrich. 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang, Hg. 1989. Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Behrmann, Günter C. 1978. Politik. Zur Problematik des sozialkundlich-politischen Unterrichts und seiner neueren Didaktik. In: ders.; Jeismann, Ernst; Süßmuth, Hans, Hg. Geschichte und Politik. Paderborn: Schöningh.
- Behrmann, Günter C. 1999. Die „Drei-Schulen-Lehre“ in den Bildungswissenschaften der Bundesrepublik. Zur Entstehungsgeschichte und zum Gebrauch einer Wissenschaftstypologie. In: Haberl, Othmar Nikola; Korenke, Tobias; Hg. Politische Deutungskulturen. Baden-Baden: Nomos, S. 595-619.
- Benner, Dietrich. 3/2005. Allgemeine Pädagogik. München: Juventa.
- Berg, Christoph u.a. 1976. Gelernt haben wir nicht viel. Porträt einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie. Gutachten. Westermann: Braunschweig.
- Böhm, Wolfgang; Mühlbach, Marcel; Otto, Hans-Uwe. 1989. Zur Rationalität der Wissensverwendung im Kontext behördlicher Sozialarbeit. In: Beck/Bonß 1989, S. 226-247.
- Bommes, Michael; Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf. 1996. Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen: Leske & Budrich.
- Boos-Nünning, Ursula. 1989. Berufswahl türkischer Jugendlicher. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 121, Nürnberg.
- Daheim, Hansjürgen; Kollmer, Jochen; Messmer, Heinz; Olscha, Christian. 1989. Wie ist Verständigung möglich? Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis in Seminaren der beruflichen Fortbildung von Verwaltungsangehörigen. In: Beck/Bonß 1989, S. 196-225.
- Derbolav, Joseph. 1975. Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen; mit einem Anhang zur Praxeologie. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- DFG. 1988. Hansjürgen Daheim; Jochen Kollmer; Heinz Massner; Christian Olscha: Wie ist Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis möglich? Am Beispiel von Fortbildungsseminaren für kommunale Bedienstete über das Ausländerproblem. Abschlußbericht des DFG-Projekts Da 63/19-2 im Schwerpunktprogramm „Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“, Bielefeld, Fakultät für Soziologie und Zentrum für Wissenschaft und Praxis der Universität Bielefeld, Dezember 1988.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard. 3/2009. Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt/von Hippel, S. 243-262.
- Ellwein, Thomas. 1964. Politische Verhaltenslehre. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, Monika E. 2007. Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht. Baltmannsweiler: Verlag Schneider Hohengehren.
- Flohr, Heiner; Tönnemann, Wolfgang, Hg. 1983. Politik und Biologie. Berlin; Hamburg: Parey.
- Giesecke, Hermann. 1973. Methodik des politischen Unterrichts. München: Juventa.
- Giesecke, Hermann (1979) Lob des Zwischenhandels – Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. In: Neue Sammlung 1979, S. 489-504.
- Girtler, Roland. 1980. Polizei-Alltag: Strategien, Ziele und Strukturen polizeilichen Handelns. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Göhlich, Michael et. al., Hg. 2007. Beratung, Macht und organisationales Lernen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gordon, Thomas. 1972. Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- GPJE, Hg. 2007. Diversity studies und politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Grammes, Tilman; Kuhn, Hans Werner (1988) Unpolitischer Politikunterricht? Versuch einer qualitativen fachdidaktischen Analyse. In: *Gegenwartskunde* 1988, 4, S. 491-499.
- Grammes, Tilman. 1991. Veränderungen in der Arbeitswelt. Wahrnehmungen von Arbeit, Mikropolitik im Betrieb und die „Humanisierung der Berufsschule“. In: Claußen, Bernhard; Gagel, Walter; Neumann, Franz, Hg. Herausforderungen – Antworten. Politische Bildung in den 90er Jahren. Opladen: Leske+Budrich, S. 237-250.
- Grammes, Tilman; Kaspar, Thomas (1993) Interesse – eine fachdidaktische Kategorie? In: *Politische Bildung* 1993, 2, S. 57-75.
- Grammes, Tilman. 1996. Unterrichtsanalyse – ein Defizit der Fachdidaktik. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert, Hg. Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach: Wochenschau, S. 143-169.
- Grammes, Tilman. 3/2005a. Kontroversität. In: Sander, Wolfgang, Hg. *Handbuch der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau, S. 126-145.
- Grammes, Tilman. 2005b. Pädagogischer Takt. Ein hochschuldidaktisches Gedankenexperiment zum Umgang mit antidemokratischen Deutungsmustern. In: Massing, Peter; Roy, Klaus-Bernhard, Hg. *Politik, politische Bildung, Demokratie*. Schwalbach: Wochenschau, S. 316-337.
- Grammes, Tilman. 2007. Fallstudie. In: Reinhardt, Sibylle; Richter, Dagmar, Hg. *Politik-Methodik*. Berlin: Cornelsen, S. 58-62.
- Habermas, Jürgen. 1968. Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hägerstrand, Torsten. 1952. The propagation of innovation waves. Lund: Univ. of Lund, Dep. of Geography.
- Hafeneger, Benno, Hg. 2002. Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Heid, Helmut; Harteis, Christian, Hg. 2006. Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner (2007) Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, S. 567-579.
- Hof, Christiane. 2001. Konzepte des Wissens: eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld: Bertelsmann.
- Holtmann, Antonius. 1980. Politische Bildung: Ausdifferenzierung und Qualifizierung gesellschaftspolitischen Handelns. Vom Alltagsbewusstsein zur politischen Theorie. In: Fischer, Kurt Gerhard, Hg. 4/1980. Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. Stuttgart: Metzler, S. 67-91.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg. 3/2009. Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: *Tippelt/von Hippel*, S. 197-212.
- Kempkes, Helge L. 1993. Auf den Grenzen von Systemen und Lebenswelt. Gesellschaftstheoretische Zugänge zu einer Theorie der Weiterbildung. Frankfurt/Bern: Peter Lang.
- Kleinman, Sherry]; Copp, Martha (2009) Denying Social Harm: Students' Resistance to Lessons about Inequality. *Teaching Sociology* 2009, S. 283-293.
- Kolbe, Fritz-Ulrich. 2004. Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, Sigrid, Hg. *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 206-232.
- Kordes, Hagen. 1989. Didaktik und Bildungsgang: Plädoyer für eine didaktische Vorgehensweise – die sich der „wilden transversalen Praxis“ tatsächlicher Lehr-Lernprozesse aussetzt – und die Arbeit mit ihren Akteuren als einen Gesamtprozeß der Erfahrungssammlung und -verarbeitung begreift. Münster: Lit.
- Koring, Bernhard. 1989. Eine Theorie pädagogischen Handelns. Weinheim: DSV.
- Krämer, Walter. 11/2008. *Solügt man mit Statistik*. München: Piper.
- Kreissl, Reinhard. 1993. Diskurskontexte und Umkontextierungen. In: Bonß, Wolfgang; Hohlfeld, Rainer; Kollek, Regine, Hg. *Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft*. Hamburg: Junius, S. 95-102.
- Kroner, Wolfgang; Wolff, Stephan (1984) Auf der Suche nach der verlorenen Soziologie. Zu einigen Problemen empirischer Verwendungsforschung. In: *Soziale Welt*, 35 (1984) 4, S. 429-457.

- Krummheuer, Götz. 1992. Lernen mit „Format“. Weinheim: DSV.
- Loranger, Hoa; Nielsen, Jakob. 2008. Web Usability. München [u.a.]: Addison-Wesley Verlag.
- Luhmann, Niklas. 1986. Systeme verstehen Systeme. In: ders.; Schorr, Karl-Eberhard, Hg. Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp, S. 72-117.
- Muth, Jakob. 1962. Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Nolda, Sigrid. 1996. Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Prange, Klaus. 1986. Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rehbein, Jochen, Hg. 1985. Interkulturelle Kommunikation, Tübingen: Narr.
- Riecker, Peter 1991. Unverständnis – Verständnis – Mißverständnis. Schwierigkeiten junger Ausländer zur Berufsausbildung. Berlin.
- Rogers, Everett M. 2003. Diffusion of innovations. New York [u.a]: Free Press.
- Roelke, Siegfried. 1970. Methodik der Betriebswirtschaftskunde. Bad Homburg u.a.: Gehlen.
- Schöneberger, Manfred. 1990. Das Lernen polizeilichen Handelns. Entwicklung und Begründung eines handlungsbezogenen Lernkonzepts für die Ausbildung von Polizeibeamten. Frankfurt u.a.: Lang.
- Schütz, Alfred. 1971. Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff, S. 3-54.
- Sprondel, Walter M.; Grathoff, Richard, Hg. 1979. Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: Enke.
- Stolze, Radegundis. 2008. Übersetzungstheorien. Eine Einführung. 5., überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Narr.
- Taschenmacher, Richard. 1986. Polizeidienstkunde. Leitfaden für Theorie und Praxis. Hilden: VDP.
- Thörle, Britta. 2008. Divergierende Konzeptualisierungen als ‚Barrieren‘ in der Kommunikation zwischen Professionen im Betrieb. In: Niemeier, Susanne; Diekmannshenke, Hajo, Hg. Profession und Kommunikation. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 49-73.
- Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga, Hg. 3/2009. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Türcke, Christoph. 2/1994. Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults. Lüneburg: zu Klampen.
- Uhle, Reinhard. 1978. Verstehen und Verständigung. München: Juventa.
- Voß, Gerd Günter. 1988. „Schalten und Walten“, nichts für sture Bürokraten? – Eine Untersuchung der Bedeutung autonomen und innovativen Handelns von Schalterbeschäftigten in öffentlichen Verwaltungen. In: Bolte, Karl Martin, Hg. Mensch, Arbeit und Betrieb. Beiträge zur Berufs- und Arbeitskräfteforschung. Weinheim: VCH-Verl.-Ges., S. 57-93.
- Wiater, Werner. 2008. Wissensmanagement. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wildt, Johannes. 2004. Vermittlungswissenschaft – missing link einer gestuften Lehrerbildung? In: Habel, Werner; Wildt, Johannes, Hg. 2004. Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161-177.
- Wittpoth, Jürgen. 1987. Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.