

Fallrekonstruierende Didaktikforschung als Instrument zur Erhebung des Professionswissens von Lehrpersonen im Politikunterricht – Skizzierung eines Forschungsrahmens

Sonja Borski, Felix Fenske, Andreas Klee

1 Vorannahmen und theoretische Einordnung

In der Beschäftigung mit den Bedingungen «gelingenden Politikunterrichts» ist in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit auf die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern gelenkt worden. Die Berücksichtigung ihrer Vorannahmen und Lernmechanismen stellen wichtige Determinanten eines gelingenden Unterrichts dar (vgl. exemplarisch Lange, Fischer 2011). Ein weiterer Strang der Politikdidaktik beschäftigt sich mit der Konkretisierung der fachlichen Lerngegenstände – wie kontrovers dies ist, zeigt sich in der heftig geführten Debatte um Basiskonzepte und sich daraus ableitende Kompetenzen, die im Unterricht vermittelt werden (Besand 2011; Weißeno 2009).

Erstaunlicherweise ist aber die Lehrperson als Träger eines spezifischen, vermittlungsrelevanten (Politik)Wissens bislang nur wenig empirisch beforscht worden. Dabei ist, wie Befunde aus anderen Domänen (insbesondere der Naturwissenschaften) zeigen, die Beschäftigung mit dem spezifischen Wissen von Lehrpersonen lohnenswert, denn es handelt sich hier um einen nicht unwesentlichen Faktor für eine erfolgreiche Berufsausübung, der gleichberechtigt neben prominenten Faktoren wie Unterrichtszielkriterien steht (vgl. Krauss, 2011:179).

2 Das Promotionsprogramm „Profas“ als theoretischer Ausgangspunkt

Am Zentrum für die Didaktiken der Sozialwissenschaften der Universität Bremen entstehen zur Zeit Studien, die sich mit dem Wissen von Lehrpersonen in Bezug auf die Unterrichtsgegenstände «Herrschaft» und «Internet» beschäftigen. Beide Arbeiten sind als Kooperationsprojekte eingebunden in das Promotionsprogramm «Profas» (Prozesse fachdidaktischer Strukturierung) der Universität Oldenburg. Das Programm zeichnet sich durch einen starken trans- und interdisziplinären Ansatz aus, in dem es Forschungsprojekte aus den Didaktiken der Biologie, Geschichte, Mathematik, Physik, Informatik, Germanistik, Lehr-Lernforschung, Chemie, Sachkunde und der Politikwissenschaft zusammenführt (vgl. auch die ausführliche Darstellung des Programms auf <http://www.diz.uni-oldenburg.de/44743.html>). Das gemeinsame Ziel der Profas-Untersuchungen ist es, zentrale didaktische Strukturierungselemente der jeweiligen Domänen zu identifizieren und über die Reflexion dieser Erkenntnisse die Lehreraus- und weiterbildung weiterentwickeln zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, werden in empirischen Studien Lehrpersonen in den jeweiligen Prozessen der Planung und/oder Gestaltung von Unterricht beforscht. Die eingesetzten Methoden sind divers: sie reichen von halbstrukturierten

Interviews über Videografien von Unterrichtssequenzen bis zu Interventionsstudien. Allen Projekten gemein ist die Anwendung der Prinzipien der didaktischen Rekonstruktion, die zur Entwicklung eines spezifischen Forschungsdesign geführt hat (vgl. van Dijk/Kattmann 2007; Parchmann/Komorek 2008; Duit et al 2012). Dieses Design lehnt sich an die Traditionen der deutschen Didaktik und Bildungsforschung an, verbindet sie aber mit den US-Amerikanischen Überlegungen zur Curriculumforschung (vgl. van Dijk/Kattmann 2007: 886). Zentrale Fragestellungen in der Rekonstruktion von Lehrervorstellungen sind:

- (1) What subject matter knowledge for teaching do teachers have at their disposal?
- (2) What do teachers know about students' pre-instructional conceptions on the subject matter and about their learning processes?
- (3) What conceptions do teachers have of educational structuring (design of instruction, subject matter representation)?
- (4) What conceptions do teachers have about the interrelation of subject matter knowledge for teaching, students' pre-instructional conceptions, and the influence of this interrelation on the process of educational structuring? (Duit et al. 2012:30f)

Damit berührt das ProfaS-Forschungsdesign einen zentralen Punkt in der Lehr-Lernforschung: den Wissensbestand der Lehrpersonen. Dieser Wissensbestand wird als multidimensional und prinzipiell veränderbar aufgefasst. Er beschreibt die Art von Wissen, welches Lehrpersonen von Wissensexperten (Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern) unterscheidet – das Wissen, Fachwissen in unterrichtbares Wissen zu transformieren (vgl. Gudmundsdottir/Shulman 1987: 60). Damit greifen die Untersuchungen auf die analytische Unterscheidung von Wissensbeständen zurück, die durch Shulman als Pedagogical Content Knowledge (PCK) bezeichnet wurden (1987, 1988) und breite Rezeption gefunden hat (für den deutschen Sprachraum vor allem auch durch die Weiterentwicklungen durch Bromme, 1992).

Shulman definierte die im PCK abgebildeten Wissensbereiche wie folgt: «We suggest that pedagogical content knowledge is both built with and builds upon content knowledge, general pedagogical knowledge, and knowledge of learners» (Gudmundsdottir/Shulman 1987: 60).

Der PCK-Bereich, der von Fachwissen beeinflusst ist, beinhaltet das Wissen über die zentralen Inhalte, Konzepte und Bereiche («topics, concepts, areas») des Gegenstands, der unterrichtet werden kann oder unterrichtet wird. Außerdem bezieht sich PCK auf das Wissen über die möglichen Zugänge und Methoden zu Gegenstandsbereichen, incl. der im schulischen Kontext nicht vermittelten Inhalte eines Fachs, ihre jeweiligen Vor- und Nachteile, sowie der zur Vermittlung hilfreichen Analogien, Beispiele und Metaphern (vgl. Gudmundsdottir/Shulman 1987: 60).

Eine weitere Möglichkeit zum Zugang zum von Lehrerwissen bietet Neuweg (2011) an, in dem er drei Wissensbereiche eröffnet: «*Wissen 1*: Der Begriff bezeichnet häufig das kodifizierte, mehr oder weniger systematische und insbesondere in der Ausbildung anzueignende Professionswissen von Lehrern (...)» (Neuweg 2011:452). Daneben führt er den Bereich des subjektiven Wissens und der mentalen Strukturen als *Wissen 2*. Dieser Wissensbereich umfasst implizites und explizites Wissen, also zum einen subjektive Theorien, Denkstile, epistemologische Überzeugungen und professionelle Werthaltungen, zudem aber auch «Wissen in Aktion» und direkt artikulierbares Fachwissen (vgl. 452). *Wissen 2* ist ein, wie Neuweg (2011:452) unumwunden zugibt, «Begriff mit sehr unscharfen Rändern», der Schnittmengen mit der Handlungstheoretischen Forschung ebenso aufweist wie mit der Forschung zu

Können und nicht zuletzt auch zu dem in *Wissen 1* skizzierten Fachwissen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass das Verhältnis der Komponenten der (analytischen) Unterscheidung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen weiterhin ungeklärt bleibt (vgl. Baumert/Kunter 2006: 490), es aber Schnittmengen in den unterschiedlichen Wissensfacetten zu geben scheint, die vor allem mit dem Forschungsinteresse (und den Forschungsmethoden) der Didaktikforscherinnen und -forscher zu tun haben. So ergibt sich aus den Überlegungen Neuwegs auch ein Forschungszugang zu den von ihm unterschiedenen Wissensbereichen: Während *Wissen 1* über direkte Tests zu erfassen sind, ist *Wissen 2* vor allem durch verschiedene Befragungstechniken und *Wissen 3* vor allem durch Beobachtungen von Unterrichtssituationen zu rekonstruieren (vgl. Neuweg 2011: 455).

3 Herausforderungen fachdidaktischer Professionsforschung

In der Forschung wird vor allem der Zusammenhang zwischen Fachwissen und Unterrichtserfolg thematisiert. Dabei liegen Befunde vor allem in Form von Fallstudien aus der Mathematik und in geringerem Umfang den Naturwissenschaften vor, wobei aber sowohl die Datenlage als auch die Methoden nur unzureichende Schlüsse auf die Bedeutung einzelner Wissensbereiche zulassen (vgl. Neuweg 2011: 455f) und überdies auch die Übertragung auf andere Fächer nicht sicher erfolgreich ist.

Einen gangbaren Weg, den Zusammenhang von Fachwissen und Unterrichtserfolg zu erfassen, hat die mathematikdidaktische Studie COACTIV gefunden, in der verschiedene Facetten der Lehrerkompetenz für das Fach Mathematik empirisch erfasst wurden (Kunter et al. 2011). Diese Studie bildet einen wichtigen Referenzpunkt für das ProfaS-Programm, in dem sie einen Weg zur Operationalisierung von Wissensfacetten anbietet, der auch für die Politikdidaktik fruchtbar erscheint. Hervorzuheben ist hier die Möglichkeit, jenseits der Beobachtung von Unterricht, also dem Handeln von Lehrpersonen, deren Verständnis von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen über die Analyse von Aufgaben zu erfassen. Dies erscheint schon deshalb ein fruchtbarer Ansatz, weil die (reine) Unterrichtsbeobachtung vor allem eine «von außen rekonstruierte Logik des Handelns» (Neuweg 2011: 452) hervorbringt. Wissen wird hier mit einer Verhaltensdisposition verknüpft, sagt aber wenig über die Beziehung von Fachwissen und Fachdidaktischem Wissen aus.

Gegenüber reinen Wissenstests hat die Orientierung an Aufgaben den Vorteil, dass nicht nur universitätsbezogenes Fachwissen erfasst wird, sondern das anforderungsbezogen transformierte Fachwissen, das als Indikator tiefen Verstehens gilt (vgl. Neuweg 2011: 457), wie auch Baumert und Kunter (2006: 492) feststellen:

Zu den wichtigsten Ergebnissen der qualitativen Studien [für den Bereich Mathematikdidaktik, sb] gehört der interpretative Nachweis, dass das tatsächlich im Unterricht verfügbare fachdidaktische Handlungsrepertoire von Lehrkräften weitgehend von der Breite und Tiefe ihres konzeptuellen Fachverständnisses abhängt.

Dieser Befund wird durch COACTIV auch quantitativ gestützt:

Fachwissen scheint eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für qualitativollen Unterricht und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler zu sein.

Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann (Baumert/Kunter 2006: 496).

Auch in der Politikdidaktik wird seit einiger Zeit über das Verhältnis von Fachwissen und Unterrichtserfolg diskutiert, besonders in Bezug auf die zu vermittelnden Kompetenzbereiche. Im folgenden sollen daher zunächst politikdidaktische Überlegungen zu Lehrerwissen aufgezeigt werden, bevor die aus unserer Sicht Gewinn versprechenden Wege zur Operationalisierung der Wissensbereiche von Lehrpersonen dargestellt werden.

4 Prozesse politikdidaktischer Strukturierung

Bei der Untersuchung politikdidaktischer Strukturierungsprozesse sind bislang vor allem grundsätzliche Bereiche wie «Partizipation», «Urteilsfähigkeit» oder «Demokratie-Lernen» in den Blick genommen worden (Henkenborg 2001; Klee 2008). Dabei interessierte die übergeordnete Frage nach dem Charakter des Politikunterrichts, nach dem, was Politik und das Politische ausmacht, mehr, als die Wirkungskette in der konkreten Vermittlung von Wissen. Würde dieser Befund in anderen Domänen als Manko angesehen, kann er in der Politikdidaktik kaum überraschen: hier sind die Überlegungen zu einem wie auch immer gearteten Kerncurriculum nicht über den Stand einer heftigen Debatte hinaus. Dies ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass es längst kein einheitliches Verständnis eines Unterrichtsfachs «Politik», und auch kein eigenständiges Unterrichtsfach in vielen (deutschsprachigen) Ländern gibt. Dieses Szenario erschwert selbstverständlich die Klärung der Frage, über welches Wissen Lehrpersonen für einen erfolgreichen Unterricht verfügen sollten:

«Zwar besteht in der Politikdidaktik weitgehend Konsens darüber, dass das Fachwissen der Lehrenden eine Voraussetzung für qualitativ hochwertigen Unterricht sei, aber die Frage, wieweit und in welcher Weise dieses über das in der Schule vermittelte Wissen hinausgehen soll, ist offen» (Weißeno, Oberle, Weschenfelder 2012: 127).

Auch wird «Politik» an Schulen häufig durch fachfremde Lehrpersonen unterrichtet. Allerdings werden an deutschen Hochschulen Politiklehrer und Politiklehrerinnen ausgebildet, so dass es eine Gruppe von Personen gibt, deren Unterrichtshandeln von einem Fachverständnis geleitet wird.

Aus der Auseinandersetzung mit Arbeiten zu Lehrerwissen ergibt sich die Erkenntnis, dass die Wissensbereiche von Lehrpersonen unterschiedlich geformt zu sein scheinen. Es gibt sowohl fachunabhängige als auch durch die jeweiligen Domänen geprägte Bestandteile des Professionswissens von Lehrpersonen. Trotz der auf den ersten Blick trivialen Erkenntnis, dass das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen spezifisch der jeweiligen Domäne zugeordnet werden können und das pädagogische Wissen fachunspezifisch ist, eröffnet dieser Befund die Perspektive auf das weitgehend ungeklärte Verhältnis von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen (vgl. Tab. 1).

Professionswissen		
Fachdidaktisches Wissen	Fachwissen	Pädagogisches Wissen
Spezifisch als politikdidaktisches Wissen	Spezifisch als politikwissenschaftliches Wissen	Unspezifisch als allgemeines Wissen über Bildung und Erziehung

(Tab.1: Domänenbezug des Professionswissens (eig. Darstellung in Anl. an Shulman 1987)

Nach Krauss et al. (2011) umfasst fachwissenschaftliches Wissen ein tieferes Verständnis der Fachinhalte, also Argumentationsweisen, Zusammenhänge, Begriffswissen und typische Wissensbildungsprozesse des Fachs. Diese Bereiche wurden von Bromme (1992) als «Philosophie» des Fachs beschrieben. Sie beinhalten auch, aber nicht nur das deklarative Wissen, über das Lehrpersonen verfügen. Politikdidaktisches Wissen schließt nach diesem Verständnis das Wissen über das Erklären und Repräsentieren, die Lernvoraussetzungen und die Lernpotentiale fachwissenschaftlicher Inhalte (vgl. Krauss et al. 2011:150) mit ein. Von besonderer Bedeutung sind dabei diejenigen Prozesse der Planung und Gestaltung von Unterricht, die den domänenbezogenen Strukturen und Dynamiken des Lernens Rechnung tragen. Dabei wird angenommen, dass diese an die Charakteristika verschiedener Unterrichtsvarianten gekoppelt, bspw. an das naturwissenschaftliche Arbeiten und Experimentieren und die Natur naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, an das Modellieren und die Möglichkeiten der kognitiven Aktivierung in der Mathematik, an Modellbildung in den Naturwissenschaften, an das Textverstehen und den Spracherwerb oder an das Verstehen und Beurteilen historischer Ereignisse oder politischer Entscheidungen und Strukturen.

5 Der Fall als Bezugspunkt der Rekonstruktion politikdidaktischen Professionswissens

Wie lässt sich nun das politikwissenschaftliche Fachwissen und das politikdidaktische Wissen von Lehrpersonen empirisch erfassen? Die Planung und Gestaltung von Unterrichtsinhalten kann als Brücke zwischen Wissen und Unterrichtsgeschehen dienen. Dabei geraten ganz zwangsläufig konkrete Unterrichtsinhalte in den Blick. In diesem Zusammenhang lohnt sich ein Blick auf vergleichbare Vorhaben in anderen Fachdisziplinen. Tepner et al. (2012) untersuchen in ihrer Studie (ProWiN) den Einsatz von Modellen und die Planung und Durchführung von Experimenten im Unterricht. In der Mathematikdidaktik untersucht die Studie COAKTIV die Funktion von Aufgaben als Schnittstellen der Schüler- und Lehrertätigkeit im Mathematikunterricht (Kunter et al. 2011). In den Naturwissenschaften (ProWiN) und der Mathematik (COACTIV) zeigte sich, dass das fachliche und fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen vermittelt über den Umgang mit Aufgabenstellungen sowie Modellen und Experimenten, eine hohe Aussagekraft über den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler hat und Hinweise auf das Professionswissen von Lehrpersonen liefert (vgl. Neuweg 2011: 457; 470).

Für die politikdidaktische Professionsforschung ergibt sich hieraus die Herausforderung, in Analogie zur Aufgabe in der Mathematik oder dem Modell/Experiment in den Naturwissenschaften ein vergleichbares Strukturmerkmal des Lehrens und Lernens als empirischen Anker zu etablieren. Dieses Strukturmerkmal muss fachwissenschaftliche, fachdidaktische und unterrichtspraktische Relevanz besitzen. In den Studien der ProfAS-Politik-Gruppe wird hierfür probenhalber der Fall als Strukturgeber politischen Lehrens und Lernens angenommen. Fachwissenschaftlich (case study) als auch fachdidaktisch (Fallprinzip) scheint die Bedeutung des Falls als Strukturmerkmal des Politischen unstrittig (vgl. Blätte 2011). In Bezug auf die Unterrichtspraxis wird dies hier zunächst

hypothetisch angenommen und als zu klärende Fragestellung in die empirische Auseinandersetzung überführt.

Welches strukturgebendes Potential haben Fälle für das Lernen und Lehren von Politik?

Ähnlich wie Aufgaben in den Naturwissenschaften könnten Fälle vielfältige Funktionen im Unterrichtsgeschehen einnehmen (die weiteren Ausführungen in Anlehnung an Kunter et al. 2011:157). Fälle bieten Mittel zur Unterrichtsgestaltung, sie haben Einfluss auf Motivation und Interesse sowie auf das Politikbild von Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus dienen sie dem Aufbau eines fachspezifischen Begriffsnetzes und entfalten differenzierend kognitives Potenzial. Schon in dieser knappen Aufzählung wird deutlich, wie voraussetzungsvoll die Auswahl und Rekonstruktion von Fällen für den Politikunterricht ist. Das hierfür benötigte Wissen speist sich sowohl aus dem fachdidaktischen Wissen als auch aus dem Fachwissen der Lehrpersonen.

Im folgenden wird der eingeschlagene Forschungsweg zur Erhebung dieser Wissensbestände kurz skizziert, bevor abschließend einige Thesen zum Potential einer fallbezogenen qualitativen Forschung aufgestellt werden.

Baumert und Kunter (2006: 493) formulieren den Anspruch an empirische Forschung zu Lehrerwissen: «Um fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können von Lehrkräften zu erfassen, bedarf es einer Theorie des Gegenstandes, der Wissensformen und der Wissensstruktur». Gleichzeitig skizzieren sie in dieser Aussage die Vorgehensweise einer empirischen Forschung, wie sie sich im oben dargestellten ProfaS-Programm niederschlägt. Dabei sind folgende rekursive Forschungsschritte typisch: In einer fachlichen Klärung wird der fachwissenschaftliche Zugang zu dem gewählten Gegenstand rekonstruiert (z.B. Herrschaft), um auf der Folie dieser Analyse die fachlichen Vorstellungen von Lehrpersonen empirisch erfassen zu können. Gleichzeitig bedarf es einer gegenstandsunspezifischen Analyse der fachdidaktischen Grundannahmen einer Domäne (z.B. Kontroversität, Perspektivenvielfalt, Wissenschaftsorientierung, Lebensweltorientierung [...]) um die fachdidaktischen Vorstellungen von Lehrpersonen zu diskutieren. Beide Bausteine stellen in Verbindung mit der Theorie der Wissenstypologien von Professionswissen, die theoretische Rahmung fachdidaktischer Professionsforschung dar (vgl. Tab. 2).

Professionswissen	
Fachdidaktisches Wissen	Fachwissen
Spezifisch	Spezifisch
Rekonstruktion fachdidaktischer Prämissen	Rekonstruktion fachwissenschaftlicher Strukturen und Begriffe eines Gegenstandes

Tab. 2 Theoretische Rahmung fachdidaktischer Professionsforschung

Diese Heuristik ist, so die Annahme hier, allerdings noch nicht hinreichend, um das Professionswissen von Lehrpersonen empirisch zu untersuchen. Empirische Vorhaben stehen diesbezüglich vor der Herausforderung, die Bezugnahme beider Wissensformate aufeinander in den Blick zu nehmen. Das eigentliche Interesse fachdidaktischer Forschung besteht nicht in der isolierten Beschreibung der einzelnen Komponenten, sondern in den Fragen nach deren wechselseitiger Relevanz. Dies kann nur gelingen, wenn fachdidaktisches Wissen und Fachwissen mit dem Blick auf ihre unterrichtliche Anwendung untersucht wird. Mit der

Fokussierung auf Fälle sollte dies für den Politikunterricht gelingen. Dabei werden zwei grundsätzliche Fragen der Unterrichtskonstruktion gestellt: Variante A: Wie wählen Lehrpersonen Fälle gegenstandsspezifisch aus? Und Variante B: Wie rekonstruieren Lehrpersonen fallspezifische Lerngegenstände? Die beiden Fragen setzen jeweils an unterschiedlichen Perspektiven an, die typische Instanzen in der Gestaltung von Unterricht repräsentieren. Zum einen vermittelt die Fachwissenschaft mit ihren Schlüsselbegriffen und Schlüsselkontroversen einen Bezugsrahmen für Lehrpersonen. Im Sinne eines in der universitären Ausbildung erworbenen *Wissen 1* (in Anl. an Neuweg s.o.) wäre es Lehrpersonen möglich, im Rückgriff auf dieses Wissen fachlich relevante Unterrichtsfälle zu konstruieren. Aus dieser Perspektive beschäftigt sich Felix Fenske mit den Vorstellung von Lehrpersonen zum Gegenstand «Herrschaft» als einem Schlüsselbegriff der Politikwissenschaft.

Die zentrale rekonstruierende Fragestellung lautet hier: (Variante A) Welche Fälle wählen Lehrpersonen mit welcher fachdidaktischen Begründung aus, um den Gegenstand «Herrschaft» zu vermitteln? Die fachdidaktische Begründung muss die Lehrperson dabei nicht explizit äußern, vielmehr besteht ein Interesse der Arbeit von Felix Fenske darin, diese Begründungszusammenhänge zu rekonstruieren.

Der Zugang über die Fachwissenschaft ist aber nur eine mögliche Begegnung mit dem «Fall» als Repräsentation des Professionswissens. Auch eine andere, eher Lebenswelt bezogene Perspektive ist denkbar: In der Beschäftigung mit dem politischen Potential des alltäglich gewordenen Internets fragt Sonja Borski nach der fachwissenschaftlich gefärbten Brille, mit der Politiklehrerinnen und -Lehrer fachlich relevante Gegenstände in Alltagsphänomenen wahrnehmen und in unterrichtsdienliche Fälle transformieren.

Die zentrale rekonstruierende Fragestellung lautet hier: (Variante B) Welche politikwissenschaftlich relevanten Lerngegenstände erkennen Lehrpersonen in möglichen Fällen aus den Themenkontext Internet (z.B. im «Fall» der Debatte um Vorratsdatenspeicherung die Schlüsselkontroverse um «Sicherheit und Freiheit» im Verhältnis von Staat und Bürgerinnen und Bürgern).

Beide Varianten bieten die Möglichkeit, domänenspezifische Wissensbereiche von Lehrpersonen zu rekonstruieren und auf die jeweiligen Bestandteile von fachdidaktischem und Fachwissen hin zu untersuchen. Diese Vorgehensweise wird zusammenfassend als fallrekonstruierende Didaktikforschung bezeichnet.

6 Erwartungen an die fallrekonstruierende Didaktikforschung

Aus fachdidaktischer Perspektive sind die bisherigen Wissensbestände zum Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern unbefriedigend. Die relevanten Heuristiken des Professionswissens (vor allem Shulman, Bromme) messen zwar dem fachdidaktischen Wissen einen hohen Stellenwert bei, verbleiben aber auf einer zu formalen Ebene, um die «handlungsleitende Kraft» des Professionswissens vor allem fachspezifisch zu erklären. Hier bedarf es domänenspezifischer Weiterentwicklungen, die die Wechselwirkungen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik in den Blick nehmen. Die auf den Paradigmen der qualitativen Sozialforschung beruhende fallrekonstruierende Didaktikforschung erscheint hier vielversprechend. Nachfolgende Maxime sind für dies Vorgehensweise leitend:

- Professionswissen von Lehrpersonen ist anhand fachdidaktischer Strukturierungen empirisch rekonstruierbar.
- Professionswissen von Lehrpersonen bildet sich in der wechselseitigen Auseinandersetzung mit konkreten Anwendungsszenarien (Fällen) und

Lerninhalten ab.

- Professionswissen von Lehrpersonen kann und muss anhand konkreter Unterrichtsinhalte und der Strukturierung dieser Inhalte erhoben werden.
- Politikdidaktische Forschung braucht eine qualitative Auseinandersetzung mit Professionswissen, um daraus domänenspezifische Erkenntnisse abzuleiten.

Literatur

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike. 2006. «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.» Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4): 469-520.

Besand, Anja. 2011. «Konzepte der politischen Bildung: eine Streitschrift – Reihe Politik und Bildung ; 64.» Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.

Blätte, Andreas. 2011. «Fallbasierte Lehre in politikwissenschaftlichen Studiengängen. Praxis, Grundlagen und Perspektiven des Case Teaching.» Zeitschrift für Politikwissenschaft 21(2): 341-359.

Bromme, Rainer. 1992. «Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens – Huber-Psychologie-Forschung.» Bern [u.a.]: Huber-Verlag.

Van Dijk, Esther M., Kattmann, Ulrich. 2007. «A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education.» Teaching and Teacher Education 23(6): 885-897.

Duit, Reinders; Gropengießer, Harald; Kattmann, Ulrich; Komorek, Michael und Parchmann, Ilka. 2012. «The Model Of Educational Reconstruction – A Framework For Improving Teaching And Learning Science.» In: Science Education Research and Practice in Europe. Retrospective and Prospective. Hrsg. von Doris Jorde und Justin Dillon. Rotterdam [u.a.]: Sense Publishers. 13-38.

Gudmundsdottir, Sigrun; Shulman, Lee. 1987. «Pedagogical Content Knowledge in Social Studies.» Scandinavian Journal of Educational Research 31(12): 59-70.

Henkenborg, Peter. 2001. «Zur Philosophie des Politikunterrichts: Zum Kern politischer Bildung in der Schule.» sowi-online (1) http://www.lpb-freiburg.de/fileadmin/templ/pdf/Peter_Henkenborg_Zur_Philosophie_des_Politikunterrichts.pdf. Zuletzt überprüft am 10.02.2013

Klee, Andreas. 2008. «Entzauberung des Politischen Urteils: eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern.» Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Krauss, Stefan. 2011. «Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf.» In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Hrsg. von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland. Münster [u.a.]: Waxmann-Verlag. 171-191.

Krauss, Stefan; Blum, Werner; Brunner, Martin et al. 2011. «Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften.» In: Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster [u.a.]: Waxmann-Verlag. 135-161

Kunter, Mareike; Jürgen Baumert; Blum, Werner et al. 2011. «Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.» Münster [u.a.]: Waxmann-Verlag.

Lange, Dirk; Fischer, Sebastian (Hrsg.). 2011. «Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung.» Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.

Neuweg, Georg Hans. 2011. «Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen.» In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster [u.a.]: Waxmann-Verlag. 452-477.

Oberle, Monika, Eva Weschenfelder, and Georg Weißeno. 2012. «Professionskompetenz von Lehramtsstudierenden, Referendar/-innen und Lehrer/-innen. Skizze eines Forschungsprojekts.» In: Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Hrsg. von Ingo Juchler. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag. 127-138.

Parchmann, Ilka; Komorek, Michael. 2008. «The Modell of Educational Reconstruction - A Research Model for the Investigation of Students' and Teachers' Conceptual Ideas.» In: Promoting Successful Science Education - the Worth of Science Education Research. Hrsg. von Bernd Ralle und Ingo Eilks. Aachen: Shaker-Verlag. 169-181.

Shulman, Lee. 1987. «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.» Harvard Educational Review. 57(1): 1-22.

Tepner, Oliver; Borowski, Andreas; Dollny, Sabrina et al. 2012. «Modell zur Entwicklung von Testitems zur Erfassung des Professionswissens von Lehrkräften in den Naturwissenschaften.» Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 18: 7-28.

Weisseno, Georg. 2009. «Konzepte der Politik: ein Kompetenzmodell – Reihe Politik und Bildung ; 56.» Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.