

Jehle, May

Politische Bildung und Erziehung im Unterricht. Kontrastive Fallstudien anhand von Videoaufzeichnungen politischen Fachunterrichts in Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, 912 S. - (Klinkhardt forschung) - (Dissertation, Universität Wien, 2021)



Quellenangabe/ Reference:

Jehle, May: Politische Bildung und Erziehung im Unterricht. Kontrastive Fallstudien anhand von Videoaufzeichnungen politischen Fachunterrichts in Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, 912 S. - (Klinkhardt forschung) - (Dissertation, Universität Wien, 2021) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259078 - DOI: 10.25656/01:25907

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-259078>

<https://doi.org/10.25656/01:25907>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de



May Jehle

Politische Bildung und Erziehung im Unterricht

Kontrastive Fallstudien anhand von Videoaufzeichnungen
politischen Fachunterrichts in Ost-, West- und Gesamtberlin
von 1978 bis 1993

Jehle

Politische Bildung und Erziehung im Unterricht

May Jehle

Politische Bildung und Erziehung im Unterricht

Kontrastive Fallstudien anhand von
Videoaufzeichnungen politischen Fachunterrichts in
Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Veröffentlicht mit Förderung der Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.

Julius-Klinkhardt-Preis 2017 zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung (DGfE)
für das Dissertationsprojekt.

Walter-Jacobsen-Preis 2021 in der Kategorie „Dissertation“ des Forschungsfonds Psychologie der politischen
Bildungsarbeit und Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB).

Die vorliegende Arbeit wurde von der Universität Wien unter dem Titel „Politische Bildung und Erziehung
im Unterricht. Kontrastive Fallstudien anhand von Videoaufzeichnungen politischen Fachunterrichts in Ost-,
West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993“ angenommen.

Gutachter*innen: Prof. Dr. Tilman Grammes, Prof. Dr. Sabine Reh.

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß, Prof. Dr. Tim Engartner.

Tag der Defensio: 22.01.2021.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

2022 Verlag Julius Klinkhardt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

Foto Umschlagseite 1: © Heinz Ganser, Wien.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0

International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5989-9 digital

doi.org/10.35468/5989

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	10
Aufbau und Gliederung der Arbeit	15
Anstelle eines Registers – Begriffliche Erläuterungen	18
I Gegenstand und Herangehensweise	25
1 Videoaufzeichnungen von Unterricht als Gegenstand pädagogischer Forschung	27
1.1 Zur Geschichte der Unterrichtsvideographie in Deutschland	30
1.2 Historische Videoaufzeichnungen von Unterricht als Quelle der Unterrichtsforschung	36
1.2.1 Authentizität	37
1.2.2 Repräsentativität	39
1.2.3 Visualität	41
2 Die Fallgruppierungen	46
2.1 Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)	47
2.2 Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)	57
2.3 Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)	65
2.4 Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)	76
2.5 Differenzierung der vier Fälle und Spezifizierung des Erkenntnisinteresses	85
3 Das Spannungsfeld von Bildung und Erziehung im politischen Fachunterricht	87
3.1 Bildung und Erziehung im Unterricht – Begriffsklärungen	87
3.2 Politische Bildung und politische Erziehung im Fachunterricht	93
3.3 Politische Bildung und politische Erziehung in den vier Fällen	103
4 Methodische Herangehensweise	107
4.1 Eine kommunikationstheoretische Modellierung des Untersuchungsgegenstandes „Unterricht“	108
4.2 Ethnomethodologische Perspektiven und konversationsanalytische Zugänge	116
4.3 Methodische Schritte in Anlehnung an Verfahren ethnographischer Mikroanalysen	118
4.3.1 Sichtung, Kontextualisierung und Aufbereitung	119
4.3.2 Sequenzierung der einzelnen Aufzeichnungen	120
4.3.3 Feinanalysen ausgewählter Sequenzen	121
4.3.4 Kontrastierung nach dem Prinzip des minimalen und maximalen Kontrasts	123
4.3.5 Diskussion fallspezifischer und fallübergreifender Besonderheiten mit Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht	124

II Fallstudien	125
1 Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)	129
1.1 „Die Befreiung vom Faschismus“ (Klasse 7, 1985)	129
1.1.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung	130
1.1.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)	134
1.1.3 Analysen ausgewählter Sequenzen	137
1.1.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf	150
1.1.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen	154
1.2 „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (Klasse 8, wahrscheinlich 1982)	157
1.2.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung	158
1.2.2 Beschreibung des Stundenverlaufs (Sequenzierung)	162
1.2.3 Analysen ausgewählter Sequenzen	165
1.2.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf	177
1.2.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen	183
1.3 „Warum machen wir den Sozialismus?“ (Klasse 10, wahrscheinlich zwischen 1979 und 1984)	186
1.3.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung	188
1.3.2 Beschreibung des Stundenverlaufs (Sequenzierung)	193
1.3.3 Analysen ausgewählter Sequenzen	195
1.3.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf	209
1.3.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen	213
1.4 Zusammenfassung: Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)	216
2 Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)	224
2.1 „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (Klasse 9, Anfang der 1980er Jahre) ...	224
2.1.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung	225
2.1.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)	230
2.1.3 Analysen ausgewählter Sequenzen	234
2.1.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf	248
2.1.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen	252
2.2 „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (Klasse 10, 1984)	257
2.2.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung	258
2.2.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)	263
2.2.3 Analysen ausgewählter Sequenzen	267
2.2.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf	280
2.2.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen	285

2.3 „Gleichberechtigung der Frauen“ (Klasse 10, 1985)	289
2.3.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung	289
2.3.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)	294
2.3.3 Analysen ausgewählter Sequenzen	297
2.3.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf	312
2.3.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen	318
2.4 Zusammenfassung: Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)	322
3 Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)	327
3.1 „Baggersee“ (Klasse 8, 01.06.1990)	327
3.1.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung	328
3.1.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)	332
3.1.3 Analysen ausgewählter Sequenzen	335
3.1.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf	351
3.1.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen	358
3.2 „Bürgerbewegungen in der DDR“ (Klasse 11, 25.01.1991)	363
3.2.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung	364
3.2.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)	369
3.2.3 Analysen ausgewählter Sequenzen	372
3.2.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf	390
3.2.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen	398
3.3 „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (Klasse 11, 07.02.1991)	402
3.3.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung	403
3.3.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)	408
3.3.3 Analysen ausgewählter Sequenzen	413
3.3.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf	432
3.3.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen	439
3.4 Zusammenfassung: Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)	442
4 Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)	451
4.1 „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (Klasse 9, 18.12.1992)	452
4.1.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung	452
4.1.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)	459
4.1.3 Analysen ausgewählter Sequenzen	464
4.1.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf	483
4.1.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen	490

4.2 „Talkshow § 218“ (Klasse 11, 08.01.1993)	494
4.2.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung	495
4.2.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)	500
4.2.3 Analysen ausgewählter Sequenzen	505
4.2.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf	524
4.2.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen	532
4.3 „Fraktionssitzung“ (Klasse 13, 09.11.1993)	538
4.3.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung	539
4.3.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)	545
4.3.3 Analysen ausgewählter Sequenzen	549
4.3.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf	569
4.3.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen	577
4.4 Zusammenfassung: Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)	582
III Kontrastierungen und Diskussion	589
1 Relationierung der Fallgruppierungen	591
2 Zielsetzungen und Umsetzungsbemühungen innerhalb der Fallgruppierungen	598
2.1 Ebene der Konzeptionen	598
2.2 Verhältnis von Vermittlung und Aneignung	600
3 Kontrastierungen in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen	605
3.1 Bezugnahmen auf Alltagserfahrungen und Lebenswelt	606
3.1.1 Fallgruppierung „Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1985)“	606
3.1.2 Fallgruppierung „Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“	612
3.1.3 Fallgruppierung „Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“	619
3.1.4 Fallgruppierung „Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“	620
3.1.5 Kontrastierende Diskussion	622
3.2 Bezugnahmen auf politische Partizipation	630
3.2.1 Fallgruppierung „Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1985)“	630
3.2.2 Fallgruppierung „Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“	635
3.2.3 Fallgruppierung „Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“	637
3.2.4 Fallgruppierung „Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“	641
3.2.5 Kontrastierende Diskussion	646
3.3 Bezugnahmen auf normative Ordnungen	656

3.3.1 Fallgruppierung „Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“	657
3.3.2 Fallgruppierung „Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“	664
3.3.3 Fallgruppierung „Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“	667
3.3.4 Fallgruppierung „Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“	670
3.3.5 Kontrastierende Diskussion	677
3.4 Unterricht als Form: Struktur der Unterrichtskommunikation	690
3.4.1 Fallgruppierung „Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“	691
3.4.2 Fallgruppierung „Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“	703
3.4.3 Fallgruppierung „Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“	715
3.4.4 Fallgruppierung „Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“	729
3.4.5 Kontrastierende Diskussion	746
4 Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht	770
IV Abschließende Reflexion: Historische Videoaufzeichnungen von Unterricht als Quellen	803
1 <i>Object of research</i> – Rekonstruktionen der Repräsentationen, ihrer Erzeugung und Funktionen	807
1.1 Authentizität	807
1.2 Repräsentativität	809
1.3 Visualität	820
2 <i>Source of information</i> – Reflexion der kollektivierend angelegten und kontrastierend verfahrenen Fallstudie	838
3 Historische Videoaufzeichnungen von Unterricht als Quellen – Fazit und Ausblick	861
Anhang	866
Quellen- und Literaturverzeichnis	866
Verzeichnis der Videoaufzeichnungen	899
Abkürzungsverzeichnis	902
Abbildungsverzeichnis	904
Tabellenverzeichnis	909
Legende der verwendeten Transkriptionszeichen	910
Abstract in deutscher Sprache	911
Abstract in englischer Sprache	912

Einleitung

Es war eine noch relativ unspezifische Neugier, die am Anfang dieses Forschungsvorhabens stand. Ihren Ursprung hatte diese in der ersten Begegnung mit historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht aus der DDR im Rahmen des Studiums in Lehrveranstaltungen von Henning Schluß und sie begründete schließlich auch die Motivation, die Möglichkeit zur an das Studium anschließenden Mitarbeit in dem ebenfalls von Henning Schluß geleiteten, von der Bundestiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur geförderten Projekt „Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH Potsdam“ (2010-2011) an der Universität Wien wahrzunehmen.

Trotz der bereits in vorhergehenden Projekten geleisteten Vorarbeiten¹ war es ein noch unerschlossenens wie unbestimmtes Forschungsfeld mit zahlreichen Unbekannten, das sich uns in diesem Kontext eröffnete. Dies begann bereits damit, dass die Bestände erhaltener Videoaufzeichnungen von Unterricht an den Institutionen oftmals nicht systematisch gelagert, an den Institutionen der DDR zudem insbesondere in der Transformationsphase mehrfach um- oder zwischengelagert wurden und bisweilen auch in Vergessenheit gerieten. Exemplarisch illustriert das die bei der Abholung der Aufzeichnungen aus den Beständen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) entstandene Aufnahme, als es die an einer Außenstelle der Gesellschaft für Pädagogik und Information (GPI) in Berlin-Marienfelde gelagerten Kisten mit den Videobändern, deren Zahl wir auf der Grundlage fragmentarisch rekonstruierter Listen auf ca. zehn schätzten, in Lagerhallen ausfindig zu machen galt, in denen Kisten mit den unterschiedlichsten Archivmaterialien ohne erkennbare Ordnung in bis zu 1,5 – 2 Meter Höhe gestapelt standen (vgl. Abb. 1).

¹ Gemeint sind hier die an die mehr oder weniger zufällige Entdeckung von Videoaufzeichnungen aus dem DDR-Unterricht anschließenden Projekte „Überspielung, Transkription und Auswertung von Videomitschnitten des DDR-Geschichtsunterrichts“ (2003-2004; gefördert von der Bundestiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur) und „Rettung, Erschließung und Veröffentlichung im Internet von aufgezeichnetem Unterricht aus der DDR“ (2005-2007; gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)), in denen insgesamt bereits über 80 Videoaufzeichnungen von Unterricht aus den Archivbeständen der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) retrodigitalisiert und in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in einer Online-Datenbank zugänglich gemacht werden konnten – die später in die Bestände des am DIPF angesiedelten Forschungsdatenzentrum Bildung (FDZ) der wissenschaftlichen Forschung integriert wurden.



Abb. 1: Lagerung der Videoaufzeichnungen aus den Archivbeständen der APW
(Foto: Henning Schluß; Projektbestand)

Somit waren nach den anspruchsvollen Retro-Digitalisierungsarbeiten, die dank der finanziellen Förderung durch die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur von der Firma „Wagner GmbH – die filmfabrik“ professionell und kompetent umgesetzt werden konnten, zunächst zeitintensive Arbeiten der Sichtung und inhaltlichen Erschließung der Bestände notwendig. Zugleich war das Projekt von Beginn an mit dem Anspruch inhaltlicher Analysen und Interpretationen ausgewählter Unterrichtsaufzeichnungen verbunden. Im Anschluss an Studienschwerpunkte zum Verhältnis von Bildung und Politik sowie Fragen politischer Bildung galt ein besonderes Interesse von Beginn an den Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht aus den Beständen der APW.

Die These, dass die Methodik dieses Unterrichtsfaches geradezu als „exemplarisches Fallbeispiel“ (Grammes/Schluß/Vogler: 45) für unterrichtstheoretische Problemstellungen in der Bearbeitung des Verhältnisses von Vermittlungsansprüchen und Unterrichtspraxis gelten könne – was zugleich auch als „eine skeptische Anfrage an die Kommunikationsbedingungen heutiger Unterrichtspraxis“ (Grammes 1997a: 181) verstanden werden könne –, stellte zugleich den Anreiz und die Inspiration dar, das Forschungsinteresse nicht nur auf dieses Unterrichtsfach zu beschränken, sondern nach Möglichkeit in einer kontrastierend-vergleichenden Perspektive auch Aufzeichnungen aus dem Politikunterricht der (früheren) Bundesrepublik miteinzubeziehen.

Ursprünglich war beabsichtigt, dazu einen im Schulpraktischen Seminar Schöneberg gelagerten Fundus an Videoaufzeichnungen von Unterricht in West-Berlin zu nutzen, der jedoch

zu Beginn des Projektes auf unerklärliche Weise verschwunden war (vgl. auch Schluß/Jehle 2013d: 13-14). Stattdessen gelang es schließlich dank der engagierten Unterstützung der Recherchen durch Tilman Grammes und der freundlichen Kooperationsbereitschaft von Peter Massing, Videoaufzeichnungen von Politikunterricht in West- und Gesamtberlin aus dem Zeitraum von 1980 bis in das erste Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts ausfindig und für weitere Auswertungen zugänglich zu machen. Diese Bestände des Referats für politische Bildungsarbeit der Freien Universität Berlin (FU) eröffneten nun auch die Möglichkeit, neben Videoaufzeichnungen aus dem West-Berliner Politikunterricht aus einem vergleichbaren Zeitraum auch Aufzeichnungen aus dem Gesellschaftskundeunterricht in der Transformationsphase 1990/91 sowie aus dem Politikunterricht in Gesamtberlin in die Studien miteinzubeziehen.

Angesichts des noch unerschlossenen Forschungsfeldes der Analyse und Interpretation historischer Videoaufzeichnungen stellte die Entwicklung eines methodischen Zugangs immer noch eine Herausforderung dar. Um der Vielschichtigkeit der Quelle auch nur annähernd gerecht werden zu können, wurde im Prozess der ersten Erschließungen und analytischen Annäherungen schließlich ein multiperspektivischer Zugang entwickelt, der regelmäßig auf unterschiedlichen Fachtagungen sowie im Rahmen von Forschungswerkstätten zur Diskussion gestellt und auf dieser Grundlage weiter ausgearbeitet wurde.

Unter der die gesamte Studie leitenden, übergeordneten Fragestellung, welche Perspektiven einer (fach-)historischen Bildungs- und Unterrichtsforschung durch diese Quellengattung eröffnet werden können, konnte in diesem Prozess das auf die ausgewählten Aufzeichnungen bezogene Forschungsinteresse schließlich präzisiert werden. Die schrittweise Entwicklung dieses Vorgehens sowie die entsprechende Durchführung der Bearbeitung soll schließlich im Folgenden in den einzelnen Teilen dieser Arbeit näher dargelegt werden. Die durchgeführten Fallstudien werden dabei als ein Vorschlag zur Diskussion verstanden, der verschiedene Möglichkeiten der Annäherung an und Erschließung dieser Quellen exemplarisch erprobt und schließlich auch weitere Perspektiven zu deren Erforschung aufzeigt.

Dafür, dass dieses Vorhaben schließlich in dieser Form umgesetzt werden konnte, ist insgesamt sicherlich mehr Menschen zu danken als hier namentlich genannt werden können. Henning Schluß möchte ich danken für die Zuversicht, Gelassenheit und Geduld, mit der er die Entstehung und Umsetzung dieser Arbeit begleitet hat, was innerhalb des Forschungsprozesses viele Möglichkeiten eröffnet hat. Für die ebenso notwendige Unterstützung bei der Strukturierung des Materials sowie des methodischen Vorgehens danke ich Elisabeth Sattler ebenso herzlich. Schließlich ist auch Tim Engartner dafür zu danken, dass es möglich war, diese Arbeit neben den Projektstätigkeiten in Frankfurt² weiter zu verfolgen und zu Ende zu bringen. Auch wenn die Koordination der verschiedenen Arbeitsfelder bisweilen auch eine Herausforderung darstellte, eröffnete sie zugleich auch die Möglichkeit einer wechselseitigen Bereicherung verschiedener Forschungsperspektiven, die nicht nur zu einer Schärfung des fachdidaktischen Fokus in den Analysen beitrugen. Auf der anderen Seite konnte der Ertrag dieser Analysen wiederum auch in den Projektarbeiten in gewinnbringender Weise berück-

2 Die Projekte „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ (2015-2018) und „The Next Level – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln“ (2019-2023) an der Goethe-Universität Frankfurt wurden im Rahmen der ersten und zweiten Förderphase der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

sichtigt werden. Den Kolleg_innen danke ich an dieser Stelle herzlich für die stets konstruktive wie produktive Zusammenarbeit und den immer bereichernden Austausch.

In besonderer Weise ist Tilman Grammes zu danken für sein unermüdliches Interesse und seine konstruktiven Ratschläge, mit denen er den Entstehungsprozess dieser Arbeit seit einem frühen Stadium begleitet und immer wieder vorangetrieben hat. Für in der Auseinandersetzung mit den Quellen bereichernde Impulse und Rückfragen im Rahmen verschiedener Diskussionsformate danke ich außerdem Sabine Reh und Wolfgang Sander. Allen dreien gilt an dieser Stelle auch mein Dank für ihre Bereitschaft, als externe Gutachter_innen dieser Arbeit zu fungieren. Einen motivierenden An Schub hat der Arbeitsprozess mit Sicherheit durch die mit der Verleihung des Julius-Klinkhardt-Preises zur Förderung des Nachwuchses in der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Jahr 2017 verbundene Anerkennung und Wertschätzung erfahren, wofür ich den Mitgliedern der Jury Carola Groppe (Vorsitz), Uwe Sandfuchs, Jörg-W. Link, Andreas Hoffmann-Ocon und Andreas Klinkhardt (Verleger) herzlich danken möchte. Für die damit verbundene engagierte Unterstützung der Publikation dieser Arbeit gilt Andreas Klinkhardt, Thomas Tilsner sowie den involvierten Verlagsmitarbeiter_innen zudem ein besonders herzlicher Dank. Der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien danke ich außerdem für die finanzielle Unterstützung der Open Access Publikation.

Dafür, dass die im Zentrum dieser Arbeit stehenden historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht der wissenschaftlichen Forschung überhaupt zugänglich gemacht werden konnten, ist neben weiteren Personen mit Blick auf die hier analysierten Archivbestände insbesondere Kristine Deharde, der damaligen Leiterin des Medienforums der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, zu danken, die mit ihren Mitarbeiter_innen die Suche nach den Aufzeichnungen in den Lagerhallen des GPI mit hohem Engagement unterstützt hat. In besonderer Weise zu danken ist außerdem erneut Tilman Grammes, der nicht nur den ersten Anstoß zu den bereits 2003 an der Humboldt-Universität zu Berlin begonnenen Projekten gegeben hat, sondern auch den Fortgang der Erschließungen stets unterstützend und interessiert begleitete. So war er es auch, der die entscheidenden Hinweise gab, die den Einbezug der am Referat für politische Bildungsarbeit der FU entstandenen Aufzeichnungen ermöglichten. Dafür, dass diese dem Projekt in so unkomplizierter Weise zur Verfügung gestellt wurden, gilt schließlich Peter Massing ein herzlicher Dank. Andrea Weinhandl und Horst Stallinger ist außerdem für die Retro-Digitalisierung dieser Aufzeichnungen zu danken. Ebenso gilt mein Dank den Mitarbeiter_innen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), namentlich Doris Bambey, Christian Richter, Henning Hinze, Thomas Schwager und Maike Porzelt, die das Projekt in unterschiedlichen Phasen an verschiedenen Stellen stets konstruktiv begleitet haben und begleiten.

Für Einblicke in ihre Erinnerungen an Hintergründe und Begleitumstände der Aufzeichnungen danke ich insbesondere Volker Mirschel und Ursula Hofer herzlich sowie auch Daniel Newiger und Lars Kraft, die an den Aufzeichnungen in unterschiedlichen Rollen beteiligt waren und deren Erschließung mit der Rekonstruktion und Bereitstellung von Materialien sowie der Zeit, die sie sich für wiederholte ausführliche Gespräche genommen haben, in unschätzbbarer Weise unterstützt haben. Ebenso unschätzbar war die Unterstützung der Recherchearbeiten durch zahlreiche engagierte Mitarbeiter_innen in verschiedenen Bibliotheken und Archiven, insbesondere durch die Mitarbeiter_innen aus der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF in Berlin sowie auch des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Instituts für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, die benötigte

Materialien oftmals auch aus der Distanz und über Landesgrenzen zugänglich machen oder vorausschauend bereitstellen konnten und denen dafür ein herzlicher Dank gilt.

Auch danke ich den Studierenden der Universität Wien, die im Rahmen von Bachelor-Arbeits-Seminaren und Forschungspraktika an der Erstellung von Transkripten mitgewirkt haben, was in besonderer Weise von Magali Gerin und Natascha Koepp im Rahmen ihrer Tätigkeit als Tutorinnen und studentische Hilfskräfte unterstützt wurde. Nicht zuletzt danke ich in diesem Zusammenhang auch Lisa-Marie Schröder, Zoe Frind und Anna Eberhard ebenso herzlich für die so zuverlässige und akkurate Übernahme verschiedener Korrekturarbeiten.

Für den stets konstruktiven wie produktiven inhaltlichen Austausch danke ich zahlreichen Wiener und Frankfurter Kolleg_innen, namentlich Marion Thuswald, Markus Reiner, Wilfried Göttlicher, Maria Theresa Meßner, Nadine Heiduk, Lisa-Marie Schröder und Philipp McLean sowie in ganz besonderer Weise Susanne Tschida, Nina Wlazny und Valentin Rumpf für die unvergessenen Stunden leidenschaftlicher wie konzentrierter Diskussion in der Erarbeitungsphase der Konzeption dieser Arbeit. Insgesamt ist einer ganzen Reihe von Kolleg_innen, die kaum alle namentlich genannt werden können, für Anregungen in Rahmen von Diskussionen auf Tagungen oder auch in Form von Reviews zu danken. Besonders hervorheben möchte ich aber doch Stefan Müller, der sich wiederholt die Zeit für konzentrierte, von der geteilten Freude am gemeinsamen Denken getragene Gespräche genommen hat, die insbesondere der abschließenden Diskussion hilfreiche strukturierende Impulse gaben, sowie Sabine Krause für die zuverlässig kontinuierliche Bereitschaft, geteilte Ausgangspunkte des Denkens kritisch-konstruktiv aus unterschiedlichen Perspektiven zu befragen und in verschiedene Richtungen weiter zu denken sowie die fortwährende Bestärkung darin, Denkprozessen auch ihre Zeit zu lassen.

Meiner Familie und meinen Freund_innen danke ich schließlich dafür, dass sie diesen Weg über so lange Zeit begleitet haben und – im Gegensatz zu mir – von Beginn an an die Möglichkeit der tatsächlichen Umsetzung dieses Vorhabens geglaubt haben.

Aufbau und Gliederung der Arbeit

Insgesamt ist die Arbeit in ihrem Aufbau in vier Hauptteile untergliedert: Teil I dient der Annäherung an den Forschungsgegenstand, der Entwicklung der Fragestellung sowie der methodischen Herangehensweise zu deren Bearbeitung. Zur Annäherung an den Gegenstand dieser Arbeit werden eingangs das Feld der videobasierten Unterrichtsforschung (Kap. I.1) sowie die Geschichte der Unterrichtsvideographie in Deutschland (Kap. I.1.1) in einem groben Überblick skizziert. Davon ausgehend wird den Fragen nachgegangen, welche Perspektiven diese inzwischen als historisch zu erachtenden Videoaufzeichnungen von Unterricht einer (historischen) Bildungs- und (Fach)Unterrichtsforschung eröffnen und welche methodologischen Überlegungen es dabei anzustellen gilt (Kap. I.1.2), was inhaltlich entlang der Stichworte „Authentizität“ (Kap. I.1.2.1), „Repräsentativität“ (Kap. I.1.2.2) und „Visualität“ (Kap. I.1.2.3) strukturiert wird.

Daran anschließend wird die Auswahl der Videoaufzeichnungen aus den Beständen der Online-Datenbanken des FDZ erläutert, wobei sich bereits ein erstes allgemeines Erkenntnisinteresse abzeichnet. Mit Blick auf dessen intendierte Bearbeitung in Form einer kollektivierend angelegten und kontrastierend verfahrenen Fallstudie wird eine erste Fallbestimmung vorgenommen (Kap. I.2). Auf der Grundlage der vorliegenden Informationen zu Entstehungs- und Verwendungszusammenhängen werden zunächst als vorläufig geltende Fallgruppierungen gebildet, die ihre Plausibilität im Zuge der Analysen noch erweisen müssen. Die ausgewählten Aufzeichnungen werden jeweils in den Kontext der vorliegenden Informationen eingeordnet und die konzeptionellen Diskurse in Bezug auf die (Weiter-)Entwicklung der jeweiligen Unterrichtsfächer skizziert (Kap. I.2.1-I.2.4). Damit kann das Erkenntnisinteresse mit Blick auf die unterrichtstheoretische Problemstellung des Verhältnisses von formulierten Vermittlungsansprüchen und dokumentierter Unterrichtspraxis weiter verdichtet werden (Kap. I.2.5).

Mit der Absicht einer von dieser Problemstellung ausgehenden fallübergreifenden Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht wird ausgehend von diesen Begrifflichkeiten ein heuristischer Rahmen entwickelt, der den Kontrastierungen als *tertium comparationis* im Sinne relevanter Vergleichsdimensionen zugrunde gelegt werden soll (Kap. I.3). Dazu wird zunächst die Entwicklung der Leitbegriffe Bildung und Erziehung innerhalb der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin nachgezeichnet und eine Verhältnisbestimmung dieser Begriffe in Beziehung zu Unterricht als pädagogische Praxis vorgenommen (Kap. I.3.1). Daran schließt eine nähere Bestimmung der Begriffe politischer Bildung und politischer Erziehung mit Bezug auf den entsprechenden Fachunterricht an, aus der in Form eines begrifflichen Rasters Kriterien zur vergleichenden Diskussion der den Fallgruppierungen zugrunde liegenden Fachkonzeptionen entwickelt werden (vgl. Tab. I.3.2, S. 101). Wie diese Kriterien im praktischen Vollzug unterrichtlicher Prozesse tatsächlich zur Anwendung kommen können, lässt sich nicht nur als ein politikdidaktisch zu verstehendes Desiderat der wissenschaftlichen Unterrichtsforschung verstehen, dem die hier vorgelegten Fallstudien in Form systematisch vergleichender Analysen nachzukommen suchen. Damit kann die leitende Forschungsfrage an dieser Stelle entsprechend präzisiert werden:

Welche Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht lassen sich anhand von kontrastiven Fallstudien zu historischen Videoaufzeichnungen

von Staatsbürgerkunde- und Politikunterricht in Ost-, West- und Gesamtberlin herausarbeiten und diskutieren?

Dabei handelt es sich um eine Fragestellung, die mit dem gleichzeitigen Bezug auf das mittels den leitenden Begrifflichkeiten jeweils in den Fallstudien zu untersuchende Verhältnis von intendierter Vermittlung und dokumentierter Aneignung mehrere Ebenen aufweist, was ebenfalls an dieser Stelle erläutert wird (Kap. I.3.3).

Daran anschließend wird schließlich die methodische Vorgehensweise zur Bearbeitung dieser Fragestellung dargestellt (Kap. I.4): Einführend wird ausgehend von der bereits eingangs vorgenommenen Differenzierung der unterschiedlichen Ebenen der möglichen Erschließung der Quelle kurz das spezifische Fallstudiendesign begründende Erkenntnisinteresse erläutert. Mit der Absicht einer näheren theoretischen Bestimmung des so fokussierten Untersuchungsgegenstands – die schließlich auch eine Diskussion der herausgearbeiteten Möglichkeiten und Grenzen in Bezug auf die spezifische Form des Fachunterrichts ermöglichen soll – wird eine kommunikationstheoretische Modellierung von „Unterricht“ vorgenommen (Kap. I.4.1), die schließlich mit einer ethnomethodologisch wie konversationsanalytisch fundierten Methodik zur Erschließung und Diskussion des jeweiligen Verhältnisses von intendierter Vermittlung und vollzogener Aneignung verknüpft wird (Kap. I.4.2). Anschließend erfolgt eine Strukturierung der methodischen Schritte, wie sie in jeder der Fallstudien zur Anwendung kommen sollen (Kap. I.4.3).

In Teil II werden die verschiedenen Schritte der Durchführung der Fallstudien dokumentiert und nachgezeichnet sowie deren Ergebnisse zunächst fallgruppenspezifisch diskutiert. Wenngleich mit unterschiedlichen, den jeweiligen fallspezifischen Besonderheiten geschuldeten, Gewichtungen werden die Analysen und Interpretationen der Einzelfälle sowie ihrer Zusammenfassung für jede Fallgruppierung einer parallel aufgebauten Kapitelstruktur folgend dargestellt. Dabei wird dem Anliegen einer möglichst transparenten, am Material begründeten Darstellung der jeweiligen Kontextualisierungen sowie der rekonstruktiven Analysen und Interpretationen der Vorzug vor einer exakten Chronologie der Schrittfolge in der Erschließung gegeben.

Nach einem ersten Überblick über die in der Fallgruppierung versammelten Aufzeichnungen folgen zunächst die Einzelfalldarstellungen. Diese beginnen mit einer Beschreibung der Art und Weise der Dokumentation sowie einer Erschließung des Aufzeichnungskontextes. Anschließend werden die Aufzeichnungen entlang ihres inhaltlichen Verlaufs sequenziert und ausgewählte Sequenzen detaillierteren Analysen unterzogen. Darauf folgt eine Diskussion in Bezug auf den gesamten Unterrichtsverlauf sowie abschließend mit Blick auf das Verhältnis von intendierter Vermittlung und dokumentierter Aneignung unter Anwendung der begrifflichen Heuristik. Zugleich werden die damit verbundenen Fragen der Fallspezifik auch in Bezug auf die Authentizität und Repräsentativität der Aufzeichnungen erörtert, was schließlich in der für jede Fallgruppierung am Ende stehenden Zusammenfassung zusammengeführt wird. Parallel zu jedem dieser Arbeitsschritte werden in den Kapiteln Beschreibungen und Rekonstruktionen der Kameraperspektiven, der Kameraführung sowie der Bildmontage integriert, auf deren Grundlage nach Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der jeweiligen Visualisierungen der dokumentierten Unterrichtspraxis gefragt wird.

Entlang von in den Fallstudien auszumachenden fall- wie fallgruppenübergreifenden Aspekten sollen in Teil III schließlich Kontrastierungen ausgewählter Ergebnisse vorgenommen werden. Dazu wird diesen vorangehend auf der Grundlage der Fallstudien sowie unter Berücksichtigung möglicher wechselseitiger Abgrenzungen und Bezugnahmen sowie von

Kontinuitäten in den zugehörigen Diskursen eine empirisch fundierte wie differenzierte Relationierung der Fallgruppierungen vorgenommen (Kap. III.1). Ausgehend von dem für jede Fallgruppierung herausgearbeiteten Verhältnis von konzeptionellen Zielsetzungen und dokumentierter Aneignung werden fall- wie fallgruppenübergreifend auszumachende Aspekte in den Blick genommen, die die folgenden Kontrastierungen leiten sollen (Kap. III.2). Diese werden schließlich in unterschiedlichen Akzentuierungen entlang von fachdidaktischen Orientierungen wie Bezugnahmen auf Alltagserfahrungen und Lebenswelt, auf politische Partizipation und normative Ordnungen sowie mit Blick auf die jeweilige kommunikative Bearbeitung des Gegenstands Kontrastierungen in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht unterzogen (Kap. III.3). Diese bilden schließlich die Grundlage für die in Form einer verdichtenden Darstellung der dabei geführten Diskussionen erfolgende Beantwortung der leitenden Fragestellung auf der auf die inhaltliche Erschließung bezogenen Ebene (Kap. III.4).

In Teil IV der Arbeit wird schließlich wieder an den Ausgangspunkt des am Beginn der Arbeit stehenden allgemeinen Erkenntnisinteresses zurückgekehrt, das auf den „Einsichtsgewinn“ (Wiegmann 2013: 125) der audiovisuellen Aufzeichnungen als „Erkenntnisquelle“ (ebd.; Herv. i. O.) bezogen war. Im Rückgriff auf die innerhalb des *Documentary Film in Educational Research Project* (DFER; 2009–2010) diskutierte methodologische Unterscheidung dokumentarischer audiovisueller Aufzeichnungen als inhaltlich zu erschließende Quellen (*sources of information*) und als Gegenstände der Forschung (*objects of research*) (vgl. Warmington/Gorp/Grosvenor 2011) werden diese Analyseebenen nun zueinander in Beziehung gesetzt.

Dazu werden zuerst die in den Aufzeichnungen erzeugten Repräsentationen spezifischer Unterrichtspraktiken sowie die Art und Weise ihrer Erzeugung unter Berücksichtigung der je spezifischen Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge der Aufzeichnungen entlang der Stichworte „Authentizität“, „Repräsentativität“ und „Visualität“ einer kontrastierenden Reflexion unterzogen (Kap. IV.1). Daran anschließend werden die im vorangegangenen herausgearbeiteten Ergebnisse auf der inhaltlichen Ebene noch einmal in Bezug auf das zugrunde gelegte Fallstudiendesign reflektiert (Kap. IV.2). Abgeschlossen wird die Arbeit schließlich mit einer zusammenfassenden Betrachtung, in welcher Hinsicht und auf welche Weise der mit einer Auswertung historischer Videoaufzeichnungen von Unterricht verbundene „Einsichtsgewinn“ (Wiegmann 2013: 25) in Bezug auf die hier durchgeführten Fallstudien näher bestimmt werden kann und welche weiteren Forschungsperspektiven sich daran anschließend eröffnen (Kap. IV.3).

Anstelle eines Registers – Begriffliche Erläuterungen

Im Verlauf dieser Arbeit wurde ein analytisches Instrumentarium an Begrifflichkeiten herangezogen und entwickelt, das auf unterschiedliche Referenzen zurückgeht, die in der Regel bei der Einführung dieser Begrifflichkeiten ausgewiesen und näher erläutert werden. Sofern auf diese Begrifflichkeiten im Verlauf dieser Arbeit wiederholt zurückgegriffen wird, wird auf die neuerliche Erläuterung verzichtet und auch der wiederholte Rückgriff auf entlehnte Begriffe und Formulierungen nicht jedes Mal als Zitat ausgewiesen.³ Um dennoch eine Orientierung in Bezug auf das jeweilige Verständnis dieser Begrifflichkeiten zu ermöglichen, sollen an dieser Stelle anstelle eines begrifflichen Registers ein kurzer Überblick vermittelt werden, um welche Begrifflichkeiten es sich dabei handelt, deren Bedeutungsgehalt in Bezug auf die zugrunde liegenden Referenzen sowie ihre analytische Funktion im Rahmen dieser Arbeit skizziert und die jeweiligen Stellen ihrer Einführung und Verwendung benannt werden.

Im Zusammenhang mit den einleitenden methodologischen Überlegungen (Kap. I.1.2) wird im Anschluss an die Arbeiten des *Documentary Film in Educational Research Project* (DFER; 2009-2010) die Unterscheidung zwischen einer Annäherung an audiovisuelle Aufzeichnungen als inhaltlich zu erschließende Quellen für die Forschung (*sources of information*) und als Gegenstände der Forschung (*objects of research*) aufgegriffen. Differenziert werden damit zwei Ebenen der Analyse, von denen die erste insbesondere die dokumentierten Praktiken im Kontext ihrer Zeit, politisch-gesellschaftlicher Rahmenbedingungen oder Programmatiken in den Blick nimmt. Auf der zweiten Analyseebene werden dagegen insbesondere die Art und Weise der Erzeugung der in ihnen enthaltenen Repräsentationen untersucht (vgl. Warmington/Gorp/Grosvenor 2011), was im Rahmen einer historischen Quellenkritik zugleich im Zusammenhang mit Entstehungs- und Funktionszusammenhängen sowie diskursiven Kontexten zu interpretieren ist (vgl. dazu auch Reh/Jehle 2020: 348-351; Reh/Wilde 2016: 107). Dabei wird von einem wechselseitigen Verweisungszusammenhang der beiden Analyseebenen ausgegangen, was in der abschließenden methodologischen Reflexion (Kap. IV) empirisch fundiert nachgezeichnet wie diskutiert werden soll.

Die ebenfalls im Zuge der einleitenden methodologischen Überlegungen erörterte Frage der Repräsentativität (Kap. I.1.2.2) führt zur Einführung des Fallbegriffs, mit dem zunächst eine Analyse und Diskussion der Aufzeichnungen unter Berücksichtigung der rekonstruierten Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge als beispielhafte Fälle für die versuchte Umsetzung bestimmter didaktischer Intentionen, der Implementation didaktischer Konzepte oder zeitgenössischer Vorstellungen von ge- oder misslungener Unterrichtspraxis ermöglicht werden soll. Zugleich wird die auf die auch in dieser Arbeit umgesetzte Möglichkeit der nach auszuweisenden Kriterien vorzunehmenden Zusammenfassung einzelner Fälle zu übergeordneten Fallgruppierungen verwiesen, um auf diese Weise auch über ein spezifisches Fallverständnis hinausreichende Fragestellungen kontrastierend zu untersuchen (vgl. Stake 1995). Von diesen Begrifflichkeiten ausgehend wurden schließlich die ausgewählten Aufzeichnungen nach dem Kriterium des gleichen Entstehungs- und Verwendungszusam-

³ So erfolgt ein entsprechender Nachweis bei wiederholter Nennung der Begrifflichkeiten in der Regel lediglich bei der ersten Nennung in einem Kapitel auf der ersten Gliederungsebene in arabischen Ziffern und im weiteren nur an ausgewählten Stellen, vor allem wenn die dort zu findenden Ausführungen auch von tragender Bedeutung für die Argumentation sind.

menhangs zu *Fallgruppierungen* zusammengefasst, als die sie im Weiteren auch ausgewiesen werden, wenn von mehreren Aufzeichnungen einer Gruppierung die Rede ist, wohingegen der Begriff *Einzelfall* zur Bezeichnung einer einzelnen Aufzeichnung verwendet wird (s. auch Kap. I.2).

Die in Bezug auf die Visualität der Quelle angestellten Überlegungen (Kap. I.1.2.3) greifen die von Jo Reichertz und Carina J. Englert in ihrer Darstellung eines qualitativen, hermeneutisch-wissenssoziologischen Analyseverfahrens diskutierte Unterscheidung zwischen der „gezeigten Handlung“ und der „Handlung des Zeigens“ (Reichertz/Englert 2011: 28; Herv. MJ) auf, die als eine leitende Unterscheidung auch bei der Rekonstruktion und Analyse der Visualisierungen der Unterrichtsinteraktionen sowohl in den Fallstudien als auch in den abschließenden Reflexionen (Kap. II; IV) zum Tragen kommt. Als „Handlung des Zeigens“ lassen sich dabei die Kameraführung, die Wahl der Perspektive und der Einstellung, der Schnitt und die Bildmontage zusammenfassen, die zum einen auch durch die Möglichkeiten der Produktion bedingt sind, zum anderen aber auch eigene inhaltliche Rahmen für die als „gezeigte Handlung“ bezeichneten Interaktionen vor der Kamera schaffen. Dabei können diese Rahmen einerseits gegebenenfalls Rückschlüsse auf implizite Deutungsrahmen der abbildenden Bildproduzent_innen (vgl. dazu z. B. Bohnsack 2009: 31) erlauben sowie sie andererseits als der Wahrnehmung der Interpret_innen vorauslaufende Deutungsrahmen zu reflektieren sind (vgl. Reichertz/Englert 2011: 18-19; 28-29).

In der Diskussion beobachtbarer, mit diesen Handlungen des Zeigens vorgenommener Fokussierungen gezeigter Handlungen spielt im Zuge der Fallstudien die Differenzierung von *Vorderbühne* und *Hinterbühne* eine zentrale Rolle. Bezogen wird sich dabei auf Jürgen Zinnecker, der diese von Erving Goffman ([1959] 2008; 1961) geprägten Begrifflichkeiten in den schultheoretischen Diskurs einführte und damit „Handlungssituationen, in denen die Beteiligten die offiziellen Zwecke und Regeln in den Vordergrund ihres Handelns rücken“ (Zinnecker 1987: 34; Herv. n. ü.⁴) von „Handlungssituationen, in denen das Unterleben der Institution vorrangig thematisiert wird“ (ebd.; Herv. n. ü.) unterschied. Im Rahmen dieser Arbeit dienen die Begrifflichkeiten vor allem dazu, in den am Ende der einzelnen Fallstudien vorgenommenen Charakterisierungen der Visualisierungen diese danach zu differenzieren, ob sie vor allem das „offizielle“ Unterrichtsgeschehen fokussieren oder auch Neben- und Hintergrundhandlungen der Schüler_innen abbilden, die in Bezug auf dieses als zumindest interpretationsbedürftig zu bezeichnen sind (Kap. II), was im Rahmen der abschließenden Reflexionen erneut aufgegriffen wird (Kap. IV.1.3; vgl. dazu auch Jehle 2016a; 2016c: 223; Reh/Jehle 2020: 361; FN 11).

Das inhaltliche Verständnis von mit der Fragestellung fokussierten Möglichkeiten und Grenzen *politischer Bildung und Erziehung* wird in Kapitel I.3 dargelegt, womit auch das die folgenden Analysen, Kontrastierungen und Diskussionen leitende analytisch-begriffliche Instrumentarium erläutert wird. Intendiert ist damit vor allem auch, die Rede von Möglichkeiten und Grenzen nicht auf das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung zu verkürzen, sondern auch die Frage der pädagogischen Legitimation entsprechend zu berücksichtigen (vgl. Biesta 2007; 2011). Als zentral erweist sich dabei ein begriffliches Raster, das unterschiedliche Kriterien zur Unterscheidung pädagogisch zu legitimierender erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche von diesen verkürzenden Fehlformen ausweist (vgl. Tab. I.3.2, S. 101). *Erzieherische Intentionen* im Kontext politischer Bildung und Erziehung beziehen sich dem-

4 Nicht übernommene Hervorhebungen wie Kursivsetzungen, Fettdruck u. ä. in Zitaten werden im Rahmen dieser Arbeit mit „Herv. n. ü.“ gekennzeichnet.

nach auf die Entwicklung und Veränderung von Verhaltensweisen und Einstellungen und zielen auf die Ausbildung einer sozialen politischen Identität in Anerkennung der in einer Gesellschaft als verbindlich geltenden Werte. Die an den Fachunterricht gestellten *bildenden Ansprüche* sehen dazu eine Form der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand vor, die um die Ermöglichung reflexiver, offener wie unabgeschlossener Transformationsprozesse im Selbst-Welt-Verhältnis bemüht ist.

Im Zuge der kommunikationstheoretischen Modellierung des Untersuchungsgegenstands „Fachunterricht“ und der damit verbundenen Fokussierung der Analysen auf die Unterrichtskommunikation kommt schließlich dem als „klassisch[...]“ (Proske 2011: 17) geltenden „Format des klassenöffentlichen Gesprächs“ (ebd.) in Form des bereits von Mehan (1979) rekonstruierten Dreischritts von *Initiation – Reply – Evaluation (I-R-E)* besondere Aufmerksamkeit zu. Beschrieben werden damit das Unterrichtsgespräch strukturierende Kommunikationsvollzüge, die durch eine initiiierende Fragestellung oder Aufforderung der Lehrperson eröffnet werden, auf die die Schüler_innen in unterschiedlicher Weise antwortend reagieren, was wiederum von der Lehrperson auf verschiedene Art evaluiert werden kann. In Zusammenhang mit je spezifischen Intentionen sind dabei unterschiedliche Variationen sowie Erweiterungen dieses Interaktionsmusters denkbar (vgl. dazu z.B. Mehan 1979; Lüders 2003; 2011; Kalthoff 1995; 2000; Meseth/Proske/Radtke 2011b). Kurz eingeführt und erläutert wird dieses Muster bereits an der entsprechenden Stelle der Arbeit (Kap. I.4.1) und bildet – da es auch in den hier untersuchten Aufzeichnungen das dominierende Gesprächsmuster darstellt – im Weiteren einen kontinuierlichen Referenzpunkt in den Analysen (Kap. II) sowie insbesondere in der auf die Form der Unterrichtskommunikation bezogenen kontrastierenden Diskussion und Reflexion (Kap. III.3.4; III. 4).

Ebenfalls in diesem Zusammenhang (Kap. I.4.1) wird der Begriff des auf diese Weise kommunikativ hervorgebrachten „*Unterrichtsgedächtnisses*“ (Proske 2009: 807; Herv. MJ) eingeführt, dem Matthias Proske die Funktion zuschreibt, mittels verschiedener kommunikativer Operationen „eine *Wissensfiktion*, im System zu installieren“ (ebd.; Herv. i. O.). Bezug genommen wird damit auf kommunikative Prozesse, mit denen erarbeitete Inhalte klassenöffentlich als verbindlich geltend und merkwürdig etabliert werden sollen, wobei mit dem Begriff der Fiktion zugleich auf die mögliche Differenz zwischen klassenöffentlichen kommunikationsbezogenen und individuellen bewusstseinsförmigen Aneignungsprozessen aufmerksam gemacht wird (vgl. ebd.: 805-507). Somit handelt es sich um eine für die unterrichtstheoretische Problemstellung zentrale Unterscheidung, die ebenso wie die damit verbundenen Begrifflichkeiten einen kontinuierlichen Referenzpunkt in den Analysen sowie insbesondere in der kommunikationsbezogenen kontrastierenden Diskussion und Reflexion bilden (Kap. II; III.3.4; III.4).

Ein weiteres Begriffspaar, das in diesem Zusammenhang als analytisches Instrumentarium herangezogen wird (Kap. I.4.1) und im Weiteren zur Anwendung kommt (Kap. II; III.3.4; III.4), beschreibt die Unterscheidung zwischen „*moralische[r] Kommunikation*“ und „*Kommunikation über Moral*“ (Proske 2007: 24; Herv. i. O.). Dabei bezieht sich diese Differenzierung vor allem auf das „Verhältnis zwischen kognitiver Wissensvermittlung und moralischer Erziehung“ (Proske 2003: 162), um kommunikative Formen der Bearbeitung erzieherischer Intentionen im Fachunterricht analytisch zu unterscheiden sowie auch empirisch fundieren zu können. Unter einer explizit moralischen Kommunikation wäre demnach eine Gesprächsführung zu verstehen, die die Schüler_innen direkt mit der Formulierung spezifischer, von ihnen umzusetzender, Verhaltenserwartungen adressiert, wohingegen die Form einer Kom-

munikation über Moral auch die Begründungen und damit verbundene Geltungsansprüche in den Blick nimmt (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012: 231), was insbesondere im Zuge der kontrastierenden Analysen und deren Reflexion als Differenzkriterium an Bedeutung gewinnt (Kap. III.3.3; III.3.4; III.4).

In der Diskussion fallspezifischer fachmethodischer Konzeptionen wird bereits im Rahmen der ersten Fallbestimmung innerhalb der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ (Kap. I.2.1) die in aktuellen Diskursen ungebräuchliche Begrifflichkeit der *problemhaften Unterrichtsgestaltung* eingeführt, der auch im Weiteren in den diese Fallgruppierung betreffenden Diskussionen relevant bleibt. Die mit dem Anspruch der Anregung und Befähigung der Schüler_innen zur selbstständigen geistigen Arbeit verbundene Begrifflichkeit fand erstmals gegen Ende der 1960er Eingang in einzelne Lehrpläne und wurde nach ebenfalls in diese Zeit fallenden kontroversen Diskussionen als methodisches Prinzip weiter verfolgt. So können die hier analysierten Videoaufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht an der Ost-Berliner Forschungsschule schließlich einem Forschungsprogramm zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler_innen durch eine problemhafte Unterrichtsgestaltung zugeordnet werden (vgl. z. B. Akademie 1981a; 1982; 1987). Im Mittelpunkt stand dabei die konzeptionelle Erarbeitung sowie unterrichtliche Bearbeitung von Problemstellungen, die die Schüler_innen zur selbstständigen Suche nach Lösungen anregen sollten (vgl. z. B. Becher/Scheibner 1982; Fuhrmann/Mirschel 1982; Fuhrmann 1986). Vor allem in Bezug auf den Staatsbürgerkundeunterricht war damit auch der Anspruch verbunden, einer diagnostizierten Monotonie in Inhalten und Methoden zu begegnen, die als ursächlich für einen problematisierten – auch als „Verbalismus“ (Klingberg 1959: 12) bezeichneten – „Formalismus“ (ebd.) in der Unterrichtskommunikation angesehen wurde, dementsprechend die Schüler_innen zwar gewünschte Antworten reproduzieren konnten, allerdings ohne dass die intendierte Überzeugungsbildung erreicht wurde (vgl. ebd. dazu auch schon Weitendorf 1958; z. B. auch Vogler 1997: 240-241; 476).

In diesem Zusammenhang wird schließlich auch auf den Begriff eines *katechetischen Gesprächsmusters* Bezug genommen, der insbesondere in den Analysen der Unterrichtskommunikation einen zentralen Referenzpunkt bildet. In der vor allem auf den Staatsbürgerkundeunterricht bezogenen Forschung wird damit eine Gesprächsführung beschrieben, die in der Formulierung der Fragestellung bereits Einschränkungen der Antwortmöglichkeiten bis zu deren inhaltlicher Vorwegnahme vornimmt, um die für die Fortsetzung des Gesprächs notwendigen Antworten sicherzustellen (vgl. z. B. Grammes 1996; 1997a). Auf diese Weise werden schließlich Gesprächsverläufe hervorgebracht, die eher der Einübung von Sprachregelungen als der inhaltlichen Erarbeitung dienen (vgl. dazu auch Behrmann 1999), die sich aber zugleich auch als fehleranfällig erweisen, wenn die Schüler_innen sich vorrangig um die Nennung spezifischer Begrifflichkeiten bemühen, statt die inhaltlichen Zusammenhänge nachzuvollziehen (vgl. Grammes 1997a; Jehle 2017a). Zu berücksichtigen ist bei der Verwendung dieser begrifflichen Analogie des katechetischen Gesprächsmusters allerdings auch das dabei zugrunde gelegte verengte Verständnis des Katechesebegriffs in Differenz zu dem Konzept christlicher Katechese (vgl. z. B. Sutor 1996; Nipkow 1971; Hopmann 1999: 77; s. auch FN 45).

In den zeitgenössischen fachdidaktischen Diskursen mit Bezug auf die Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ stellte wiederum der Begriff der *Schülerorientierung* einen durchaus auch kontrovers diskutierten Leitbegriff dar. Die kritisierte Dominanz eines „sehr stark ‚schülerorientierte[n]‘ Unterricht[s] in einem verkürzten Verständnis“ (Grammes/

Kuhn 1987: 167) findet dabei bereits im Zuge der ersten Fallbestimmung Erwähnung (Kap. I.2.2). Verortet wird diese Kritik im Kontext der zeitgenössisch diskutierten Diagnose einer „nachkonzeptionellen Phase“ (Gagel 1985a: 11), in der es der Fachdidaktik an einer systematischen theoretischen Fundierung fehle und eine „Aufsplitterung“ (ebd.) in einzelne Ansätze zu verzeichnen sei (vgl. auch Gagel 1986). Charakteristisch für die Unterrichtskonzeptionen sei vor allem eine „Hinwendung zur Lebenswelt“ (ebd.: 299), allerdings ohne dass die Schüler_innen zu einer theoretischen Reflexion der zum Gegenstand erhobenen Erfahrungen veranlasst würden. Im Weiteren bildet dieser Diskurs vor allem den Rahmen der in den Fallstudien durchgeführten Analysen und Interpretationen der Aufzeichnungen innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ (Kap. II.2). Eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Schülerorientierung erfolgt außerdem im Zuge der kontrastierenden Diskussion der Bezugnahmen auf Alltagserfahrung und Lebenswelt (Kap. III.3.1).

Ebenfalls im Rahmen dieser ersten Fallbestimmung (Kap. I.2.2) wird das aus diesem selbstkritischen Diskurs hervorgegangene analytische Modell der *Dimensionen des Politischen* eingeführt und bildet auch im Weiteren einen Bezugspunkt innerhalb der innerinstitutionellen Diskurse des Referats für politische Bildungsarbeit der FU, sodass das Modell auch in der Analyse und Interpretation der Aufzeichnungen aus diesen Beständen einen regelmäßigen Bezugspunkt im Verlauf der gesamten Arbeit bilden wird. Mit dem den Fachwissenschaftler entlehnten Modell (vgl. z.B. Rohe 1978) werden mit den Dimensionen *polity*, *policy* und *politics* in entsprechender Reihenfolge der formelle Handlungsrahmen, die inhaltliche sowie die prozessuale Ebene des Politischen unterschieden und diesen Kategorien zugeordnet (vgl. Kühr 1983: 58-60; vgl. Tab. I.2.2, S. 62). Dieses Modell soll sowohl die Lehrpersonen bei der Strukturierung des Unterrichtsgegenstands in der Vorbereitung sowie auch in der Durchführung unterstützen (vgl. Massing 1992a) als auch als Instrument zur Analyse von Lehrplandokumenten oder Unterrichtsaufzeichnungen zur Anwendung kommen (vgl. z.B. Grammes/Kuhn 1987: 68; 168-176; 1988; Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 293-294; 312-313). In der weiteren Entwicklung dieses Diskurses wird zur präziseren Bestimmung des Politikbegriffs schließlich auf das Modell des Politikzyklus zurückgegriffen, mit dem Politik als eine „prinzipiell endlose[...] Kette von Versuchen zur Bewältigung gesellschaftlicher Probleme“ (Massing/Skuhr 1993: 255) verstanden wird und das im Zuge der ersten vorläufigen Fallbestimmung in Bezug auf die Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ eingeführt wird (Kap. I.2.2). Um das komplexe Zusammenspiel unterschiedlicher Einflussfaktoren und institutioneller wie struktureller Bedingungen erschließen zu können, werden aus den drei Dimensionen des Politischen überdies zentrale Kategorien als analytischer Rahmen abgeleitet (vgl. Abb. I.2.4.1, S. 81), womit dem Verfahren der *kategorialen Analyse* sowohl auf der Ebene der Unterrichtsplanung als auch in der Durchführung eine zentrale Bedeutung zukommt (vgl. z.B. Massing 1992a).

Eine zentrale Rolle spielt dieses Verfahren schließlich auch in der Analyse und Interpretation der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b)⁵ (s. auch Kap. II.4.3) sowie schließlich auch mögliche mit dieser Vorgehensweise verbundene Schwierigkeiten in Bezug auf die Form der Unterrichtskommunikation im Rahmen der Kontrastierungen vertiefend diskutiert wer-

⁵ Entsprechend der zu Beginn der Arbeit geltenden Zitationsrichtlinien für die Datenbestände des Forschungszentrums (FDZ) Bildung werden die Videoaufzeichnungen als „Aufzeichnungseinheit“ mit – sofern vorhanden – der zugehörigen Jahreszahl bezeichnet. Der Begriff „Aufzeichnungseinheit“ wird in den Kurzbelegen mit der Sigle AzE abgekürzt.

den (s. auch Kap. III.3.4.4; III.3.4.5). Im Zusammenhang mit der dokumentierten Videoaufzeichnung (vgl. Kuhn/Massing 1999a) sowie auch innerhalb des innerinstitutionellen Diskussionszusammenhangs des Referats für politische Bildungsarbeit der FU (vgl. z. B. Massing 1997b) wird das Modell des Politikzyklus und die zugeordneten Kategorien vor allem mit Bezug auf die politische Urteilsbildung als zentrale Aufgabe des Politikunterrichts diskutiert. Eingeführt werden dabei im Rahmen dieser ersten Fallbestimmung auch die Differenzierungen von Zweck- und Wertrationalität und die dazugehörigen Kategorien der Legitimität und Effizienz (vgl. ebd.: 120-122). Als weitere Referenz wird bereits auf die bei Weinbrenner zu findende Unterscheidung von *Sachurteil* und *Werturteil* verwiesen (vgl. Weinbrenner 1996: 182-183; 1997: 74-75; vgl. dazu auch Juchler 2012: 12-13). Angedeutet wird dabei bereits die Möglichkeit einer weiterführenden Diskussion mit Bezug auf Max Weber ([1904] 1985) (s. auch FN 70), was schließlich in den kontrastierenden Diskussionen in Bezug auf normative Ordnungen (Kap. III.3.3.5) sowie hinsichtlich der Struktur der Unterrichtskommunikation (Kap. III.3.4.5) aufgegriffen wird und auch für die daran anschließende Bestimmung von Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht von Bedeutung ist (Kap. III.4).

Insgesamt wurde sich in Bezug auf die in den ersten vorläufigen Fallbestimmungen erfolgenden Darstellungen der Aufzeichnungskontexte und Fachkonzeptionen (Kap. I.2) sowie auch in den folgenden Analysen, Interpretationen und Darstellungen (Kap. II; III) dafür entschieden, auch die in den jeweiligen Kontexten gebräuchlichen Formulierungen zu verwenden. Um den Lesefluss nicht über Gebühr zu beeinträchtigen wird bei wiederholten Verwendungen auch in diesem Zusammenhang auf durchgehende besondere Hervorhebungen oder Nachweise verzichtet, selbst wenn es sich um in aktuellen didaktischen Diskursen ungebrauchliche oder umstrittene Begrifflichkeiten wie z. B. problemhafte Unterrichtsgestaltung, Stoffeinheit etc. handelt. Ebenso findet auch die in diesen Kontexten und den zugrunde gelegten Materialien übliche Kombination des Begriffs Klasse mit der jeweiligen Ziffer zur Bezeichnung einer Jahrgangsstufe Verwendung, auch wenn diese im Sinne eines präzisen Sprachgebrauchs nicht immer treffend ist.

Zu berücksichtigen sind überdies fallspezifische Differenzen: So weisen Tilman Grammes, Henning Schluß und Hans-Joachim Vogler darauf hin, dass die innerhalb der DDR-Pädagogik üblichen Sprachregelungen unterhalb der Ebene einer Allgemeinen Didaktik dem Begriff der Fachmethodik anstelle dem der Fachdidaktik den Vorzug gaben (vgl. ausführlicher zu den damit verbundenen Interpretationen auf der semantischen Ebene Grammes/Schluß/Vogler 2006: 280-286). Entsprechend werden in dieser Arbeit die Begriffe der Didaktik und Methodik auch der jeweiligen Verwendung in den Diskursen und der zugrunde gelegten Literatur folgend verwendet. In einer übergreifenden Perspektive werden jenseits dieser Differenzen unter Berücksichtigung des semantischen Gehalts wahlweise die Begriffe didaktisch oder didaktisch-methodisch verwendet. Von dieser Regelung abweichend wird jedoch bei der Bezeichnung von Unterrichtsmedien durchgehend der Begriff „Tageslichtprojektor“ bzw. „Projektor“ verwendet, auch wenn sich in der DDR der Markenname „Polylux“ zugleich als Gattungsbezeichnung etablierte.

Zudem wurde sich im Sinne der Einheitlichkeit im Rahmen dieser Arbeit dafür entschieden, bei geschlechtsgemischten Gruppen durchweg eine geschlechtersensible Schreibweise zu verwenden sowie Funktions-, Amts- und Berufsbezeichnungen in der geschlechtsspezifi-

schen Form zu verwenden, auch wenn das dem damaligen Sprachgebrauch nicht entspricht.⁶ Verzichtet wird allerdings auf eine geschlechterreflexive Schreibweise, wenn es sich bei den Bezeichneten nachweislich nicht um geschlechtsgemischte Gruppen handelt. Ebenso wird auch dann keine geschlechterreflexive Schreibweise verwendet, wenn es sich um eine – auch indirekte – Wiedergabe von Unterrichtsinhalten handelt, in deren Zusammenhang eine geschlechterreflexive Formulierung unüblich war.

⁶ So ist beispielsweise von der Volksbildungsministerin Margot Honecker die Rede, auch wenn deren Amtsbezeichnung Zeit ihres Wirkens Volksbildungsminister lautete. Ebenso wird im Weiteren von Lehrer_innen und Wissenschaftler_innen die Rede sein, auch wenn dies dem Sprachgebrauch der damit Bezeichneten und den von ihnen verwendeten Selbstbezeichnungen nicht immer entspricht (vgl. z. B. Gespräch 2012).

I Gegenstand und Herangehensweise

In diesem ersten Hauptteil der Arbeit wird zunächst eine erste Annäherung an den Untersuchungsgegenstand der historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht unternommen, indem zuerst das gegenwärtige Feld der videobasierten pädagogischen, vor allem Schul- und Unterrichtsforschung knapp skizziert wird (Kap. I.1). Ausgehend von einer zum Gegenstand dieser Arbeit hinführenden Darstellung der Geschichte der Unterrichtsvideographie in Deutschland (Kap. I.1.1) werden methodologische Überlegungen bezüglich dieser Quelle angestellt (Kap. I.1.2), die bereits auf die Notwendigkeit einer näheren Bestimmung der Aufzeichnungskontexte verweisen, die daran anschließend vorgenommen wird (Kap. I.2). Mittels einer Präzisierung des begrifflichen Rahmens der folgenden Untersuchungen wird schließlich auch eine Konkretisierung des Erkenntnisinteresses vorgenommen, eine entsprechende leitende Fragestellung formuliert (Kap. I.3) und schließlich die methodische Vorgehensweise zu deren Bearbeitung entwickelt und dargestellt (Kap. I.4).

1 Videoaufzeichnungen von Unterricht als Gegenstand pädagogischer Forschung⁷

Seit Mitte bis Ende der 1990er Jahre ist eine zunehmende Bedeutung der Unterrichtsvideographie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu verzeichnen; inzwischen gilt der Einsatz von Unterrichtsvideos nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehrer_innenbildung als etabliert (vgl. z. B. Rabenstein/Reh 2008; Corsten/Krug/Moritz 2010; Jehle/Schluß 2013; Herrle/Rauin/Engartner 2016; Corsten et al. 2020; Hauenschild et al. 2020). Als „Impulsgeber“ (Pauli/Reusser 2006: 775) können die TIMS⁸-Videostudien bezeichnet werden, auf die eine Reihe videobasierter Studien folgten, die im Teilbereich der Forschung zur Qualität bzw. Wirksamkeit von Unterricht zu verorten sind und einem auf Quantifizierung beruhenden Ansatz folgen, wobei zunächst eine ausgeprägte Dominanz von Untersuchungen aus dem Bereich der Didaktik mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer auffällt (vgl. z. B. Appel/Rauin 2016; Reusser/Pauli/Waldis 2010; Klieme 2006; Seidel et al. 2006; Aufschnaiter/Welzel 2001). Im Weiteren haben sich darüber hinaus verschiedene rekonstruktive Verfahren einer qualitativen Unterrichts- und Bildungsforschung mit je spezifischen theoretischen und methodologischen Gegenstandsbestimmungen und Erkenntnisinteressen etabliert (vgl. dazu auch Corsten et al. 2020; Moritz/Corsten 2018). Unterscheiden lassen sich nach der dokumentarischen Methode verfahrenende wissenssoziologische Ansätze (vgl. z. B. Bohnsack 2009; Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2014), Ansätze zur Analyse sozialer Praktiken (vgl. z. B. Rabenstein/Reh 2008; Idel/Kolbe/Neto Carvalho 2009; Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011; Reh et al. 2015) sowie interaktionsanalytische Ansätze (vgl. z. B. Shultz/Florio/Erickson 1982; Erickson 1982; 1996; Erickson/Shultz 1997; Dinkelaker/Herrle 2009; Herrle 2013), wobei letztere sich vor allem auf ethnographische Verfahren sowie Grundannahmen der Konversationsanalyse und Ethnomethodologie stützen (vgl. ausführlicher zu dieser Unterscheidung Herrle/Dinkelaker 2016; andere Überblicksdarstellungen z. B. bei Jehle/Schluß 2013; Rabenstein/Reh 2008). Dieser Unterscheidung folgend können die im Kontext des Projekts „Jugendkultur in der Unterrichtssituation“ (Breidenstein 2006) entstandenen kamera-ethnographischen Studien (Mohn/Amann 2006) Ansätzen zur Analyse sozialer Praktiken zugeordnet werden sowie die Kamera-Ethnographie aufgrund der ihr eigenen wie eigens entwickelten Form videogestützter Beobachtung (vgl. Mohn/Wiesemann 2007; Mohn 2009; 2010; Mohn/Breidenstein 2013) ebenso als eigenständiges methodisches Programm gelten kann (vgl. Herrle/Dinkelaker 2016; Jehle/Schluß 2013; Rabenstein/Reh 2008).

Einen mindestens ebenso prominenten Trend stellt der Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrer_innenbildung dar (vgl. z. B. Gaudin/Chaliès 2015; Hauenschild et al. 2020), in der die videobasierte Unterrichtsanalyse vor allem in Form situierter und fallbasierter Professionalisierung in unterschiedlichen Varianten mit je eigenen Potenzialen und Schwerpunktset-

⁷ Grundzüge des hier skizzierten historischen Abrisses zur Einordnung des Forschungsgegenstands und der davon ausgehenden in diesem Kapitel entwickelten methodologischen Überlegungen wurden bereits im Zuge eines Vortrags im Rahmen des Kolloquiums des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung am 06.04.2016 in Braunschweig diskutiert und im selben Jahr im Online-Nachschlagewerk für historische Bildforschung Visual History publiziert (vgl. Jehle 2016a).

⁸ TIMS = Trends in International Mathematics and Science.

zungen zum Einsatz kommt (vgl. Brophy 2004; Helmke 2010; Jehle/Schluß 2013; Krammer et al. 2010; Sherin 2004). Grundlegend kann zwischen der Verwendung audiovisueller Aufzeichnungen der eigenen oder fremder Unterrichtspraxis unterschieden werden. Zudem eröffnen sich unterschiedliche Lerngelegenheiten, je nachdem ob gezielt *Best-Practice*-Beispiele oder kritische Unterrichtssituationen ausgewählt wurden oder vielmehr alltäglicher Unterricht zu sehen ist (vgl. Krammer 2014; Petko/Prasse/Reusser 2014; Reusser 2005). Auffallend war auch hier zunächst eine besonders hohe Konzentration von damit verbundenen Forschungsprojekten im Bereich mathematisch-naturwissenschaftlicher Didaktik und Lehrer_innenbildung, wenngleich inzwischen auch fachliche Ausdifferenzierungen zu beobachten sind (vgl. z. B. Hauenschild et al. 2020). Ein zentrales Anliegen stellt dabei in aller Regel die Professionalisierung von Unterrichtsbeobachtung dar (vgl. Schwindt 2008; Sherin/van Es 2009), wobei die Entwicklung und Förderung verschiedener Formen von Reflexion und Reflexivität einen aktuellen Diskussionsschwerpunkt darstellt (vgl. z. B. Hauenschild et al. 2020).⁹ Ein beliebtes und verbreitetes Mittel stellen in diesem Zusammenhang videobasierte Online-Plattformen mit teilweise eigens entwickelten Analyse-Tools dar (vgl. Blomberg et al. 2013; Petko/Prasse/Reusser 2014; Seidel et al. 2011; Seidel/Blomberg/Renkl 2013; Stürmer/Seidel/Schäfer 2013).¹⁰

Eine solche Nutzung von Unterrichtsvideos macht sich dabei zu Nutze, dass audiovisuelle Aufzeichnungsverfahren das Zusammenspiel von hör- und sichtbaren Interaktionsanteilen zu dokumentieren vermögen und zugleich eine Vielfalt an Beobachtungsmöglichkeiten eröffnen: Das mit der Aufzeichnung konservierte Interaktionsgeschehen kann so wiederholten Analysen unter neuen Fragestellungen unterzogen werden. Dabei kann das Material beliebig oft und in unterschiedlichen Geschwindigkeiten betrachtet und untersucht werden, was je nach Erkenntnisinteresse neuartige wie aufschlussreiche Perspektiven eröffnen kann (vgl. Erickson 1992; Dinkelaker/Herrle 2009; Krammer 2014; Herrle/Rauin/Engartner 2016). Zudem erlauben Videoaufzeichnungen die Komplexität ineinander verwobener sowie voneinander unabhängiger Interaktionen in Unterrichtsprozessen ihrer Flüchtigkeit in der Praxis zu entheben und aus einer handlungsentlasteten Perspektive in den Blick zu nehmen, was sich für die Entwicklung der Analyse- und Reflexionsfähigkeit (zukünftiger) Lehrpersonen als gewinnbringend erweist (vgl. Reusser 2005; Sherin 2001; Krammer et al. 2010; Herrle/Rauin/Engartner 2016).

9 Zugleich handelt es sich dabei um einen Schwerpunkt in der Arbeit der Lehrer_innenbildung, der auch über den Videoeinsatz hinaus in Bezug auf die Nutzung verschiedener Medien und Arbeitsformen hinaus diskutiert wird. Vgl. dazu z. B. auch die Tagungsprogramme der Tagung der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) vom 08. bis 09.04.2019 „Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung – theoretische und empirische Zugänge“ (URL: <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/projekte/gol/tagungen>; 06.06.2020) oder auch der ursprünglich für September 2020 geplanten, im Sinne der Maßnahmen zur Verlangsamung der Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2 / COVID-19 auf September 2021 verschobenen Jahrestagung der DGfE-Kommission Schulpädagogik „Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung“ (URL: <https://www.dgfe-sektionstagung-schulpaedagogik-2020.de/>; 06.06.2020).

10 So ist auch mit Blick auf im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geförderte Projekte eine Reihe von Vorhaben zur Entwicklung videobasierter Online-Plattformen für die Lehrer_innenbildung zu verzeichnen. Auch innerhalb des Projekts „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ (2015-2018) an der Goethe-Universität Frankfurt stellte der Aufbau einer solchen Plattform zur Entwicklung und Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung ein zentrales Anliegen dar. Auch im Rahmen des in der zweiten Förderphase geförderten Anschlussprojekts „The Next Level – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln“ (2019-2023) wird diese Plattform weiter genutzt und entwickelt (vgl. dazu auch Jehle/Meißner/Heiduk 2019; Jehle/McLean 2020).

Ist es also vor allem das Vermögen, vielschichtige Interaktionsabläufe in ihrer Komplexität zu dokumentieren, das Videoaufzeichnungen in der Unterrichtsforschung sowie der Lehrer_innenbildung zu einer gewinnbringenden Datensorte werden lässt, so stellt diese enorme Komplexität zugleich eine methodisch zu bewältigende Herausforderung dar (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009; Herrle/Rauin/Engartner 2016). Dass sich die diesbezügliche methodische Diskussion insbesondere innerhalb der Erziehungswissenschaft noch in den Anfängen befindet, ist im letzten Jahrzehnt mit einer gewissen Regelmäßigkeit konstatiert worden (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009; Jehle/Schluß 2013). Angesichts der inzwischen vorliegenden Reihe verschiedener immer weiter ausgearbeiteten Ansätze ist mittlerweile wohl die Rede von einer sich beständig weiter entwickelnden Diskussion angemessener, wobei sich auch eine zunehmende Dialogbereitschaft zwischen Vertreter_innen qualitativer und quantitativer Verfahrensweisen beobachten lässt (vgl. Herrle/Rauin/Engartner 2016).

Der anhaltende Trend der Nutzung audiovisueller Daten, mit dem sich Videoaufzeichnungen schließlich auch in der pädagogischen Forschung und der Lehrer_innenbildung etabliert haben, kann dabei auch im weiteren Kontext einer zunehmenden Bedeutung audiovisueller Daten in benachbarten Disziplinen wie den Kultur- oder Sozialwissenschaften verstanden werden: Vor „dem Hintergrund eines gesellschaftlichen und technologischen Wandlungsprozesses, der eine neue visuelle Kultur hervorgebracht hat“ (Schnettler/Knoblach 2009: 272), in der „die Allgegenwart von Videos“ (ebd.: 273) konstatiert wird, ist von einem Florieren der „theoretische[n] Beschäftigung mit Visualität und visueller Kultur in den Geistes- und Sozialwissenschaften“ (Knoblach/Tuma/Schnettler 2010: 3) die Rede. In der Abfolge vergleichbarer disziplinärer programmatischer Neuausrichtungen vom *linguistic* über den *cultural* bis zum *performative turn* konstatiert Raab eine „kaum mehr zu überschauende[...] Vielzahl kleinerer Ableger“ (Raab 2008: 14), unter die sich auch die ein oder andere kurzlebige Mode gemischt haben mag. Den unterschiedlichen Ausrichtungen unter Bezeichnungen wie *pictorial*, *visual*, *imagic* oder *iconic turn* ist dabei die Betrachtungsweise audiovisueller Medien als Träger menschlichen Wissens gemeinsam, die dieses nicht nur bewahren und reproduzieren, sondern beständig modifizieren oder auch erst erzeugen (vgl. ebd.; ähnlich auch Schnettler 2007).

Ausgehend von unterschiedlichen theoretischen Prämissen, Erkenntnisinteressen und Daten verschiedenster Provenienz sowie dazugehöriger vielfältiger methodischer Vorgehensweisen in der Datenaufbereitung, Transkription und Interpretation ist die innerhalb einer qualitativ verfahrenen sozialwissenschaftlichen Forschung geführte methodische Diskussion (vgl. Knoblach et al. 2009; Heath/Hindmarsh/Luff 2011; Tuma/Schnettler/Knoblach 2013) auch innerhalb der Erziehungswissenschaft konstruktiv aufgenommen worden (vgl. Jehle/Schluß 2013; Rauin/Herrle/Engartner 2016). Über die bereits beschriebenen Einsatzmöglichkeiten hinaus finden in diesen Diskursen Verfahren videobasierter Interviews und Gruppendiskussionen sowie die Analyse von Videos und Filmen als (professionelle) mediale Erzeugnisse ihre Berücksichtigung (vgl. Raab 2008; Bohnsack 2009; Dinkelaker/Herrle 2009; Reichertz/Englert 2011; Herrle/Dinkelaker 2016). Der Blick in die benachbarten Disziplinen macht dabei nicht nur auf die Vielfalt audiovisueller medialer Erzeugnisse und entsprechender methodischer Zugänge zu ihrer Analyse und Interpretation aufmerksam, sondern er erinnert zugleich daran, dass auch diesen Erzeugnissen bereits eine gewisse Tradition zukommt. So stellt die Nutzung audiovisueller Medien in der wissenschaftlichen Forschung kein neues Phänomen dar, vielmehr verfügt sie in den jeweiligen Disziplinen über eine je eigene Geschichte (vgl. Knoblach/Tuma/Schnettler 2010; Tuma/Schnettler/Knoblach

2013; Jehle 2016a). Auch die Anfänge der Unterrichtsvideographie, die in den gegenwärtigen Diskursen bestenfalls partiell erinnert werden, reichen dabei international (vgl. Adams/Biddle 1970; Erickson 2011) wie in Deutschland (vgl. Schluß/Jehle 2013a) bereits mehrere Jahrzehnte zurück und sollen im Folgenden näher in den Blick genommen werden.

1.1 Zur Geschichte der Unterrichtsvideographie in Deutschland

Während man in den USA bereits in den 1950er Jahren in Institutionen der Lehrer_innenbildung mit Einsatzmöglichkeiten von lokalen Videoanlagen experimentierte, wurde die erste sogenannte Unterrichtsmitschauanlage in Deutschland 1963 von Alfons O. Schorb – der in diesem Zusammenhang auch eine Studienreise an US-amerikanische Einrichtungen der Lehrer_innenbildung unternahm – an der Pädagogischen Hochschule (PH) in Bonn eingerichtet (vgl. Schorb 1965). Hintergrund war die „explosive[...] Entwicklung der Studentenzahlen“ (Deschler 1974: 44), die die Hochschulen in der Gewährleistung der im Lehramtsstudium vorgesehenen Unterrichtshospitationen vor erhebliche Probleme stellte, sodass Hans-Peter Deschler in der „Bewältigung der Massenverhältnisse nicht nur ein didaktisches Problem, sondern eine Lebensfrage dieser Gesellschaft“ (ebd.) sah. Unter der von ihm selbst ausgegebenen Devise „Gegen Massenverhältnisse helfen Massenmedien“ (Schorb 1965: 13) begann Schorb mit den Möglichkeiten der Verwendung von Fernseheinrichtungen für Zwecke der Unterrichtsbeobachtung zu experimentieren. So wurde an der Hochschule ein mit Kameras und Mikrofonen ausgestatteter Klassenraum eingerichtet, in dem Schulklassen aus dem näheren Umfeld unterrichtet wurden. Das Unterrichtsgeschehen wurde dabei aufgezeichnet und in Hörsäle und Seminarräume übertragen, wo es – auch unter Beteiligung der Studierenden – von den Dozent_innen kommentiert und interpretiert werden konnte (vgl. Schorb 1965; 1966). Wenig später erlaubte die technische Ausstattung dann auch die Anfertigung von Bandaufzeichnungen, die aufbewahrt und wiederholt eingesetzt werden konnten und als „wertvolle Dokumente für nachfolgende eindringliche Analysen und wissenschaftliche Forschungen“ (Schorb 1966: 9) galten.

Die Bonner Mitschauanlage war modellbildend für eine ganze Reihe weiterer Anlagen, die in den 1960er und 1970er Jahren an Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik entstanden (vgl. Kretschmer 2013; Jehle/Schluß 2013), z. B. 1964 an der PH Heidelberg, 1968 an den Hochschulstandorten Augsburg, München, Oldenburg und Münster sowie 1970 mit dem Ausbau des Dokumentationszentrums der Universität Hamburg am Fachbereich Erziehungswissenschaft (vgl. Arbeitskreis 1970).¹¹ Konnte in diesen hochschulinternen Anlagen allerdings nur Unterricht von Schulklassen aufgezeichnet werden, für die der Aufwand der Anreise vertretbar war, wurde darüber hinaus an verschiedenen Standorten mit mobilen Mitschauanlagen experimentiert (vgl. z. B. Meyer 1966a). Die an der PH Oldenburg vorgebrachte Begründung der Entwicklung einer transportablen Apparatur, dass Unterricht „eine zu vielschichtige Lebens- und Tatsachensphäre [sei], als daß man seine Ausprägungen bei engagierten Kollegien und einzelnen Lehrern, in besonderen Situationen ‚draußen‘ auf der Insel oder irgendwo hoch im Gebirge nicht auch noch zur Kenntnis nehmen müßte“ (Hoof 1972a: 86), wirkt in der Retrospektive in ihrem Engagement und der zum Ausdruck

11 Da die vorliegenden zeitgenössischen Darstellungen auf vollständige und systematische Übersichten der Hochschulstandorte mit Mitschauanlagen sowie der Einrichtungszeitpunkte verzichteten, handelt es sich hier um eine an verfügbaren Zahlen orientierte Auswahl und Zusammenstellung ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

gebrachten Sorge geradezu rührend. Zugleich spiegeln sich hier auch die Ambitionen des Begründers der Mitschauanlagen Schorb, „ein Projekt [zu] beginnen, das eine geschlossene Dokumentation der deutschen Schulwirklichkeit der Gegenwart zum Ziel hat“ (ebd.: 46). Er selbst stand solchen mobilen Ausrüstungen aufgrund befürchteter Qualitätseinbußen allerdings skeptisch gegenüber (vgl. Schorb 1967: 54).

Diese ehrgeizigen Ambitionen verdeutlichen aber auch, dass die Bewältigung hoher Studierendenzahlen nicht das einzige Anliegen bei der Einrichtung von Mitschauanlagen war. Während an verschiedenen Standorten die Hoffnung auf eine Verbesserung der Ausbildung im Vergleich zur bisherigen Praxis der Unterrichtshospitation geäußert wurde (vgl. Maier/Pfistner 1966; Hoof 1970), war die Unterrichtsmitschau für ihren Begründer Schorb bereits von Beginn an eng mit dem Gedanken der Verwissenschaftlichung der Lehrer_innenbildung verbunden (vgl. Schorb 1965; Kretschmer 2013). Die grundlegenden Überlegungen werden dabei in die Tradition der mit den Namen Aloys Fischer und Rudolf Lochner verbundenen „Deskriptiven Pädagogik“ (vgl. Hoof 1972c) und der insbesondere mit „der wissenschaftlichen Schule Peter Petersens“ (Schorb 1967: 51) assoziierten pädagogischen Tatsachenforschung gestellt (vgl. auch Jehle/Schluß 2013; Schluß/Crivellari 2013; Schluß 2006). In Abgrenzung von Ansätzen normativ-spekulativer Pädagogik stellte es das zentrale Anliegen dar, „die pädagogische Wirklichkeit für die Verfahren der Forschung zugänglich zu machen und zu fixieren“ (Schorb 1967: 51). Nach Abwägung verschiedener technischer Möglichkeiten zur Unterstützung der in der pädagogischen Tatsachenforschung traditionell eingesetzten von Peter und Else Petersen bevorzugten Protokolltechnik (vgl. Hoof 1972c) stellten Filmaufnahmen für Schorb das geeignetste Verfahren dar (vgl. Schorb 1967: 51-54). Er knüpfte damit explizit an Friedrich Winnefelds erste Versuche mit Filmaufnahmen von Unterricht in den 1950er Jahren und dessen Einsichten in die Vieldimensionalität und Komplexität des pädagogischen Feldes sowie die Einmaligkeit pädagogischer Situationen an, die gleichbedeutend ist mit der Unmöglichkeit ihrer Wiederholung (vgl. Winnefeld 1963; ähnlich auch Hoof 1972c). Nimmt man den Ausgangspunkt von Schorbs Überlegungen noch einmal in den Blick, verweist dieser geradezu auf die bis heute für Unterrichtsforschung und Lehrer_innenbildung als gewinnbringend erachteten Potenziale von Videoaufzeichnungen (s. o.):

„So muß die Forschung versuchen, das Geschehen wiederholbar zu machen und die Unterrichtsabläufe für die Zwecke ihrer Erforschung ihrer Einmaligkeit zu entkleiden. Voraussetzung ist jedoch, daß dabei die Situationen in zureichender Vollständigkeit fixiert werden. Werden solche Surrogate der Wirklichkeit beliebig oft wiederholbar, so gibt dies auch die Möglichkeit, die Vieldimensionalität zu meistern. In vielen Durchläufen kann geduldig und ohne Befürchtung, daß die nicht sogleich registrierten Einzelheiten und Nuancen endgültig verloren sind, Schicht um Schicht des Ereigniskomplexes abgehoben werden.“ (Schorb 1967: 50-51)

So wurden die Videoaufzeichnungen von Beginn an nicht nur für Ausbildungszwecke genutzt, sondern es etablierte sich an den jeweiligen Standorten eine beachtliche Bandbreite wissenschaftlicher Forschung. Begonnen mit verschiedenen Formen empirischer Untersuchungen, die den Einsatz der Unterrichtsmitschauanlagen in der Praxis der Lehrer_innenbildung begleiteten (vgl. Schorb 1966; Grubitzsch 1972; Meyer 1966b), liegen diverse in ihren Anlagen höchst unterschiedliche Studien vor, die von didaktischen Einzelfallanalysen bis hin zu *Rating*-Verfahren zu entwicklungspsychologischen Zwecken reichen (vgl. Hoof 1972b; Meyer 1966b; Roth/Petrat 1974). Darüber hinaus wurden Aufzeichnungen der PH Mün-

chen in der Sendereihe „Lehrerkolleg“ im Bayerischen Rundfunk ausgestrahlt (vgl. Deschler 1970; Schorb 1974; Grammes 2013) und an der PH Heidelberg sollten die Unterrichtsaufzeichnungen in einer „Didaktischen Infothek“ katalogisiert und archiviert werden (vgl. Meyer 1974). Am Referat für politische Bildungsarbeit der Freien Universität Berlin (FU) kamen Videoaufzeichnungen von Unterricht schließlich im Rahmen des CULT-Projektes (Integriertes Curriculum Lehrertraining, 1984-1987) zum Einsatz, mit dem vor dem Hintergrund der Diskussionen und empirischen Befunde zum Phänomen des „Praxischocks“ (vgl. dazu auch Günther/Massing 1980) vor allem das Anliegen verfolgt wurde, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und handlungsbezogene Studienelemente systematischer zu verbinden (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 237).

Auch in der DDR begann man Mitte der 1960er Jahre, die Möglichkeiten des Einsatzes von Film- und Videotechnik zu Zwecken der Unterrichtsbeobachtung zu diskutieren. Ein Jahr nach der Gründung der ersten Unterrichtsmitschauanlage in Bonn fand am Institut für Pädagogik der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald ein „Symposium zu Fragen des authentischen Erfassens von Unterrichts- und Erziehungssituationen durch unbemerktes Filmen“ (Schulz/Friede 1964; vgl. auch Deschler 1974) statt. Nachdem bereits 1957 auf einer „Tagung über Probleme der Unterrichtsforschung in Jena“¹² (Schmidt 1957) Vorschläge in eine solche Richtung formuliert worden waren, war am Greifswalder Institut für Pädagogik ein Beobachtungsraum mit der Möglichkeit für Filmaufnahmen eingerichtet worden (vgl. Schulz/Friede 1964). Vor diesem Hintergrund verfolgte das dort ausgerichtete Symposium nun das Anliegen eines „Erfahrungsaustausch[s] über die methodologischen, methodischen und technischen Fragen des Beobachtungsraumes und Beobachtungsfilmes in der pädagogischen Forschung“ (ebd.: 1142; Herv. n. ü.), wobei auch die Möglichkeiten des Einsatzes dieser Beobachtungsfilme in Lehrveranstaltungen diskutiert wurden.

Im selben Jahr wurde zu diesem Zweck an der Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität in Ost-Berlin ein „Didaktisches Laboratorium“ eingerichtet, das ab Beginn der 1970er Jahre für Unterrichtsaufzeichnungen vor allem im Rahmen der Lehrer_innenbildung genutzt wurde (vgl. Heun 1974; 2013). 1971/72 erging ein zentraler Beschluss zur Ausstattung der Pädagogischen Hochschulen mit Hochschulinternem Fernsehen (vgl. Miesch 2011); mit Bezug auf den VII. Pädagogischen Kongress 1970 – auf dem die Volksbildungsministerin Margot Honecker in ihrem Referat nicht nur Kritik an der noch mangelhaften „Durchsetzung des Prinzips der Einheit von Theorie und Praxis“ (Honecker 1970: 81) geäußert, sondern auch an mehreren Stellen für einen verstärkten den Unterricht unterstützenden Einsatz des Fernsehens plädiert und einen Ausbau der Sendereihen und -formate für die Lehrer_innenweiterbildung angeregt hatte (vgl. ebd.) – war von der „Notwendigkeit des Einsatzes des Fernsehens speziell in der Volksbildung und besonders in der Ausbildung und Erziehung von Lehrerstudenten“ (Parnow/Springer/Kißling 1976: 5) die Rede. 1972 ging die Mitschauanlage an der PH Güstrow in Betrieb, 1973 erfolgte die Einrichtung einer Fernsehmitschauanlage an der PH Köthen; die Mitschau- und Demonstrationsanlage der PH Potsdam, die 1972 in Betrieb genommen worden war, wurde 1974 – ähnlich wie an der PH Dresden (vgl. Miesch 2011) – an die zugehörige Übungsschule verlegt (vgl. Zentralstelle 1974). 1978 wurde dann schließlich das „Pädagogische Labor“ in einer Ost-Berliner Forschungsschule, die dem Institut für

12 Nicht nur in räumlicher Hinsicht können hier Anknüpfungspunkte an die Tradition der Pädagogischen Tatsachenforschung verzeichnet werden, deren Weiterentwicklung in der DDR in den 1950er Jahren kontrovers diskutiert worden ist (vgl. Kath/Mantey 1953).

Didaktik der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) zugeordnet war, in Betrieb genommen (vgl. Mirschel/Zeisberg 1980; Mirschel 2013).¹³

An den Übungsschulen der Pädagogischen Hochschulen sowie an der Ost-Berliner Humboldt-Universität stand vor allem der Einsatz der audiovisuellen Unterrichtsaufzeichnungen in der Lehrer_innenbildung im Vordergrund. Zugleich wurde auch dieser Schwerpunkt von einem angeregten fachlichen wie wissenschaftlichen Austausch begleitet, ferner wurden begleitende Forschungen und eigenständige Forschungsprojekte durchgeführt (vgl. Heun 1974; 2013; Miesch 2011; Parnow/Springer/Kißling 1976; Zentralstelle 1974). In der Forschungsschule der APW wurde die Fernsehmitschau- und -aufzeichnungsanlage dagegen dezidiert in den Dienst der wissenschaftlichen Methode der Unterrichtsbeobachtung gestellt (vgl. Mirschel/Zeisberg 1980; Mirschel 2013).¹⁴ Im Vordergrund stand die Unterrichtsauswertung unter didaktischen Gesichtspunkten, wie beispielsweise im Kontext eines Forschungsprogrammes zur problemhaften Unterrichtsgestaltung und geistigen Aktivierung der Schüler_innen (vgl. Akademie 1982; 1987; Jehle 2011; Mirschel 2013; s. auch Kap. I.2.1).¹⁵ In enger Zusammenarbeit von sogenannten Forschungslehrer_innen und Wissenschaftler_innen wurden die jeweiligen Unterrichtsstunden vorbereitet und die Aufzeichnungen anschließend entsprechenden Auswertungen unterzogen; hinzu kamen gemeinsame Auswertungen im größeren Kollegenkreis im Rahmen von Fachkonferenzen oder der „Pädagogischen Woche“¹⁶. Wie beispielsweise auch an der PH Potsdam wurden zudem sogenannte Themenbänder produziert,

13 Ähnlich wie in der entsprechenden Aufzählung zur Einrichtung von Mitschauanlagen in der Bundesrepublik, sind auch hier in den vorliegenden zeitgenössischen Darstellungen keine vollständigen systematischen Übersichten der Hochschulstandorte mit Mitschauanlagen sowie der Einrichtungszeitpunkte zu finden, sodass sich auch diese Auswahl und Zusammenstellung an verfügbaren Zahlen orientiert und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

14 So befinden sich zwar auch Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen und Schulfunktionär_innen im Programm der Unterrichtsauswertungen und auch in der Zusammenarbeit mit den Forschungslehrer_innen wird deren weitere Qualifizierung nicht ausgeschlossen; allerdings unterscheiden Volker Mirschel und Peter Zeisberg (1980) ausdrücklich zwischen wissenschaftlich interessierten Unterrichtsaufzeichnungen, die den „Unterricht in seiner ganzen Komplexität“ (ebd.: 20) abbilden, und denen mit „Hochschul-Unterrichtsmittelcharakter“ (ebd.), die sich bemühen, „didaktisch-methodische und psychologische Probleme [...] in sehr deutlicher Form“ (ebd.) darzustellen, wobei „andere Unterrichtsaspekte“ (ebd.) in den Hintergrund geraten. Es bleibt allerdings eine offene Frage, inwiefern diese Unterscheidung einen Konsens innerhalb der pädagogischen Forschung der DDR abbildet. Eine vergleichbare Problematisierung eines solchen Unterschiedes ist zumindest in den entsprechenden Diskursen der Bundesrepublik (vgl. z. B. Meyer 1966b; Hoof 1972b; Roth/Petrat 1974) nicht anzutreffen.

15 Die begriffliche Nähe der in diesem Forschungsprogramm gesetzten Schwerpunkte einer problemhaften Unterrichtsgestaltung und der damit verfolgten geistigen Aktivierung zu Konzeptionierungen kognitiver Aktivierung als Dimension der Unterrichtsqualität in jüngeren Studien der Unterrichtsqualitätsforschung (vgl. Lipowsky 2007; Klieme/Rakoczy 2008; Kunter et al. 2011) lädt geradezu dazu ein, die den Forschungsprogrammen zugrunde liegenden Konzepte einmal genauer auf Gemeinsamkeiten und Differenzen zu untersuchen und vergleichend zu diskutieren, was im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht vertieft wird.

16 Bei der Pädagogischen Woche handelt es sich um eine regelmäßige gemeinsame Veranstaltung des Instituts für Didaktik der APW und der zugehörigen Forschungsschule, zu der Forschungslehrer_innen, Wissenschaftler_innen, Schulpraktiker_innen sowie Schulfunktionär_innen zu einem Erfahrungsaustausch zusammenkamen. In diesem Rahmen wurden Vorträge mit anschließender Diskussion gehalten, sogenannte Pädagogische Lesungen und Erfahrungsberichte vorgestellt sowie eine Reihe offener Stunden für Gruppenhospitationen mit anschließender Auswertungsveranstaltung abgehalten (vgl. Pädagogische Woche 1987; Friedemann 1989; Mirschel 2013).

für die kürzere Sequenzen aus verschiedenen Aufzeichnungen zusammengeschnitten wurden und die auch als Lehrfilme zum Einsatz kamen (vgl. Mirschel 2013; Schluß/Jehle 2013b).¹⁷

In der Bundesrepublik wie in der DDR können damit in der Nutzung von Unterrichtsvideographie in Abhängigkeit von den jeweiligen Standorten Schwerpunktsetzungen sowohl in der Unterrichtsforschung als auch in der Lehrer_innenbildung festgestellt werden. Mit Blick auf die weitere Entwicklung der Mitschauanlagen ist vor allem in der Bundesrepublik ein Rückgang des Interesses und der Bedeutung dieser Anlagen zu konstatieren, auch wenn an einzelnen Standorten bis in die 1990er Jahre weiter Unterricht aufgezeichnet wurde. Nachdem sich die in das neue Medium gesetzten Hoffnungen einer maßgeblichen Steigerung der Effizienz der Ausbildung und der Forschung nicht erfüllten, wurden die Einschätzungen des Ertrags dieser Anlagen zunehmend skeptischer. Da der tatsächliche Aufwand im Vorfeld nicht angemessen kalkuliert wurde, fehlte es häufig an finanziellen und personellen Ressourcen (vgl. Deschler 1974). Bezeichnet Eckhard Klieme (2006: 766) in seinem historischen Rückblick das Jahr 1976, in dem die „bahnbrechende Studie J. Kounins über ‚Techniken der Klassenführung‘“ erstmals in deutscher Sprache erschien und das ebenfalls mit Videoaufzeichnungen arbeitende DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Forschung“ (1976-1981) aufgenommen wurde, als den eigentlichen Anfang der videogestützten Unterrichtsforschung im deutschsprachigen Raum, dürften die Forschungsbemühungen in einzelnen Mitschauanlagen zu diesem Zeitpunkt bereits ihren Höhepunkt überschritten haben. Für Aufzeichnungen zu Zwecken interpretativer Unterrichtsanalysen innerhalb der Fachdidaktiken kamen zunehmend eigenständige Teams mit mobilen Ausrüstungen zum Einsatz, wobei in der Regel auf eine zentrale Archivierung der Videoaufnahmen verzichtet wurde. Personelle Wechsel in den audiovisuellen Zentren der Hochschulen taten im Laufe der Zeit ihr Übriges, sodass die Videobänder mit den Unterrichtsaufzeichnungen in Vergessenheit gerieten (vgl. auch Kretschmer 2013).

Schwierigkeiten der Materialbeschaffung, die teilweise nur auf unorthodoxen Wegen bewältigt werden konnten, stellten in der DDR einen ständigen Begleiter der Arbeit in den Videolaboren dar, weshalb Bänder häufig mehrfach überspielt wurden und damit teilweise bestenfalls auch nur noch einzelne Ausschnitte von Aufzeichnungen erhalten sind (vgl. Heun 1986; 2013; Mirschel 2013). Aufgrund personeller Umbesetzungen wurde der Betrieb des „Pädagogischen Labors“ an der Ost-Berliner Forschungsschule der APW 1986 eingestellt (vgl. Mirschel 2013); an anderen Standorten wie der PH Potsdam oder Dresden wurde der Aufzeichnungsbetrieb noch über die Wiedervereinigung hinaus fortgesetzt (vgl. Schluß/Jehle 2013b). Der 1989 einsetzende Umbruch führte allerdings häufig zur Auflösung oder Umstrukturierung bestehender Institutionen sowie einem nahezu vollständigen Austausch des pädagogischen Personals. Veralterte Technik wurde entsorgt, die Videoaufzeichnungen gingen über in Bestände von Institutionen in offizieller Rechtsnachfolge oder teilweise auch in Privatarchive (vgl. Schluß/Jehle 2013b).

Dass diese mittlerweile historischen Aufzeichnungen (vgl. dazu auch Kretschmer 2013) inzwischen der wissenschaftlichen Forschung zugänglich gemacht werden können, ist zunächst einer Reihe glücklicher Zufälle zu verdanken. Von der Entdeckung der ersten Aufzeichnungen aus der DDR über die Suche nach geeigneten Abspielgeräten bis hin zur Identifikation

¹⁷ Überdies kam die Videotechnik an verschiedenen Standorten auch in anderen Lehrformaten, wie z. B. Seminaren in der Weiterbildung, zum Einsatz (vgl. dazu z. B. Kendschek 1989).

der Aufzeichnungsorte war eine mehrjährige Vorarbeit nötig, bis ein erstes von der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur gefördertes Forschungsprojekt „Überspielung, Transkription und Auswertung von Videomitschnitten des DDR-Geschichtsunterrichts“ an der Humboldt-Universität 2003 seinen Anfang nehmen konnte.¹⁸ Es folgten weitere Teilprojekte „Rettung, Erschließung und Veröffentlichung im Internet von aufgezeichnetem Unterricht aus der DDR“ an der Humboldt-Universität zu Berlin (Laufzeit: 2005-2007; gefördert durch die DFG) und „Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam“ an der Universität Wien (2010-2011; gefördert durch die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur). Die Unterrichtsaufzeichnungen, die aus den Beständen der Humboldt-Universität, der APW und der PH Potsdam noch sicherzustellen waren, wurden von der Filmfabrik Wagner in Ingelheim digitalisiert. In Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) wurde eine Online-Datenbank entwickelt, in der die Aufzeichnungen in retro-digitalisierter Form nach einer inhaltlichen Erschließung in einer Datenbank des Forschungsdatenzentrums Bildung (FDZ) „Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR“¹⁹ zugänglich gemacht wurden (vgl. Schluß 2006; Schluß/Jehle 2013a). Nachdem in der Folge weitere Aufzeichnungen der PH Dresden zur Verfügung gestellt wurden und Peter Massing eine Reihe von Videoaufzeichnungen von Politikunterricht aus den Beständen der FU übermittelte (vgl. dazu z. B. Grammes/Kuhn 1987; Grammes/Kuhn 1992b; Grammes/Weißeno 1993a; Massing/Weißeno 1995a; 1997; Kuhn/Massing 1999a), wurde in enger Zusammenarbeit mit dem DIPF an deren Erschließung gearbeitet und eine weitere Datenbank „Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland“²⁰ angelegt.

Während noch an der Erweiterung dieses Archivs um die Bestände aus den audiovisuellen Zentren der Universitäten Hamburg und München gearbeitet wird, sind inzwischen über 200 Unterrichtsaufzeichnungen verschiedener Institutionen aus der DDR online verfügbar. Im Zuge der inhaltlichen Erschließung wurden die Aufzeichnungen mit Schlagworten versehen, sodass gezielt nach Themen, Unterrichtsfächern, Art und Ort der Aufzeichnung oder Schulform recherchiert werden kann. Die Bandbreite der Unterrichtsfächer reicht von Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, natur- und gesellschaftswissenschaftlichem Unterricht bis hin zu Sport und fakultativen Unterrichtsfächern. Zum Bestand zählen auch Aufzeichnungen aus Kontexten der Pioniererziehung, von Rollenspielen und Studententheater sowie Aufzeichnungen von Stundenauswertungen im Kreis von Wissenschaftler_innen der APW und des Lehrer_innenkollegiums der zugehörigen Forschungsschule im Rahmen spezifischer Forschungsprogramme. Sofern vorhanden werden zu einzelnen Aufzeichnungen Hintergrundmaterialien wie Stundenplanungen oder in den Restbeständen der Archive vorgefundene Beiblätter, die Informationen zum Aufzeichnungszeitpunkt, Unterrichtsfach, zur unterrichtenden Lehrkraft u. ä. enthalten, sowie in Projektzusammenhängen entstandene

18 Nachdem es in aufwendiger Recherchearbeit gelungen war, die in einer dieser Aufzeichnungen zu sehende Schulklasse zu identifizieren und sämtliche in der Aufzeichnung abgebildeten Personen ausfindig zu machen, konnte mit deren Einverständnis zur Veröffentlichung der dokumentierten Geschichtsstunde zur „Sicherung der Staatsgrenze am 13. August 1961“ zu Bildungszwecken in einem weiteren Drittmittelprojekt („Der Mauerbau im DDR-Unterricht – Eine didaktische DVD“; Laufzeit: 2004-2005; gefördert durch: Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur) eine didaktische DVD herausgegeben werden (vgl. Schluß 2005a). Zu Fragen des Datenschutzes und zur Forschungsethik s. auch FN 21.

19 URL: <https://www.fdz-bildung.de/studiendetails.php?id=55> (06.06.2020).

20 URL: <https://www.fdz-bildung.de/studiendetails.php?id=116> (06.06.2020).

Transkriptionen der Aufzeichnungen zur Verfügung gestellt. Wenn diese keine personenbezogenen Daten enthalten, sind sie wie sämtliche Rechercheoptionen und Metadaten zu den Aufzeichnungen frei zugänglich. Zu personenbezogenen Daten sowie den Aufzeichnungen selbst kann bei Nachweis der entsprechenden Qualifikation und eines wissenschaftlichen Forschungsinteresses ein passwortgeschützter Zugang beantragt werden (vgl. Schluß/Jehle 2013b).²¹

1.2 Historische Videoaufzeichnungen von Unterricht als Quelle der Unterrichtsforschung

Als Quellen eröffnen diese audiovisuellen Unterrichtsdokumentationen einer historischen Bildungs- und Unterrichtsforschung eine neue Perspektive: Vermochte diese in erster Linie auf schriftliche Dokumente gestützte Forschung vor allem in offiziellen Schriftstücken formulierte Intentionen oder verschriftlichte Erinnerungen und Erfahrungsberichte zu rekonstruieren, blieb ihr der Einblick in die vergangene Unterrichtspraxis verwehrt. Angesichts solcher Beschränkungen ist auch innerhalb der historischen Bildungsforschung im Hinblick auf solche häufig mit *black box* überschriebenen Vorgänge in Klassenzimmern ein *visual turn* zu verzeichnen (vgl. z. B. Grosvenor/Lawn/Rousmaniere 1999; Mietzner/Meyers/Peim 2005; Braster/Grosvenor/Pozo Andrés 2011), womit nicht zuletzt auch die Erschließung audiovisueller Quellen in den Fokus der Diskussion gerät (vgl. z. B. Warmington/Gorp/Grosvenor 2011; Jehle/Blessing 2014).

Dabei ging auch in der bildungshistorischen Forschung die zunehmende Aufmerksamkeit für visuelle und schließlich auch audiovisuelle Dokumente als Quellen mit einer methodischen Auseinandersetzung einher, auf welche Weise mittels dieser Quellen bisher unerschlossene Aspekte der Schul- und Erziehungsgeschichte zugänglich gemacht werden können (vgl. Grosvenor/Lawn/Rousmaniere 1999; Mietzner/Meyers/Peim 2005; Braster/Grosvenor/Pozo Andrés 2011; Warmington/Gorp/Grosvenor 2011), wobei trotz diverser gemeinsamer Ausgangspunkte und Perspektiven mit entsprechenden in den Sozialwissenschaften geführten Diskursen nur wenig wechselseitig aufeinander Bezug genommen wird. Die Nutzung und Erschließung audiovisueller Quellen im Besonderen in Form von Dokumentarfilmen wurde schließlich Gegenstand der Studien und methodologischen Diskussionen innerhalb des *Documentary Film in Educational Research Project* (DFER; 2009-2010). Als grundlegend anzusehen ist die Unterscheidung zwischen Dokumentarfilmen als inhaltlich zu erschlie-

21 Angesichts der weiten und unkomplizierten Verbreitung und Nutzung audiovisueller Daten kommt den Fragen des Datenschutzes und der Forschungsethik in Kontexten videographischer Forschung inzwischen ein hoher Stellenwert zu (vgl. Herrle/Breitenbach 2016; Tuma/Schnettler/Knoblach 2013). Verwiesen werden kann hier beispielsweise auf ethische Standards und Selbstverpflichtungen von Fachgemeinschaften (z. B.: <https://www.dgfe.de/service/ethik-rat-ethikkodex>; <https://soziologie.de/dgs/ethik/ethik-kodex;13.07.2020>). Bezüglich der Erhebung sowie Aufbewahrung personenbezogener Daten sind in rechtlicher Hinsicht das Recht auf Freiheit der Forschung und das Persönlichkeitsrecht bzw. das davon abgeleitete Recht am Bild abzuwägen sowie die Datenschutzgesetze des Bundes und der Länder zu berücksichtigen. Thematisiert wird dieser forschungsethische Aspekt des Einsatzes von Videoaufzeichnungen in Forschung und Lehre bereits seit den Anfängen der Unterrichtsmitschau: Betont wird die Bedeutung der Aufklärung über die Forschungszwecke und Verwendungsabsichten, der Transparenz im Aufzeichnungsprozess (vgl. Schorb 1965; Hoof 1972a; Erickson 1992) sowie der vertrauensbildenden Maßnahme, Lehrkräften ein Mitspracherecht über die weitere Verwendung einzuräumen (Heun 2013; Mirschel 2013). Zur Bedeutung dieses Aspektes in Fragen mit Blick auf die Repräsentativität der erhaltenen Aufzeichnungen s. auch Kap. I.1.2.2.

ßende Quellen für die Forschung (*sources of information*) und als Gegenstände der Forschung (*objects of research*). Während die inhaltliche Quelleninterpretation sich vor allem auf die dokumentierten Praktiken im Kontext ihrer Zeit, politisch-gesellschaftlicher Rahmenbedingungen oder Programmatiken richtet, nimmt deren Erschließung als Gegenstand vor allem die in ihnen enthaltenen Repräsentationen und die Art und Weise ihrer Erzeugung in den Blick (vgl. Warmington/Gorp/Grosvenor 2011). Entsprechend den in der historischen Forschung zur Anwendung kommenden Methoden der Quellenkritik gilt es dabei auch, die Entstehungs- und Funktionszusammenhänge zu erschließen und diese auf beiden Ebenen der Erschließung zu berücksichtigen (vgl. dazu auch Reh/Jehle 2020: 348-351). Zudem wird davon ausgegangen, dass beide Ebenen in der Analyse und Interpretation wechselseitig aufeinander verweisen, was im Folgenden unter den Stichworten „Authentizität“, „Repräsentativität“ und „Visualität“ diskutiert wird.

1.2.1 Authentizität

Wenn Videoaufzeichnungen von Unterricht als Quellen für dokumentierte Praxis und Praktiken von Unterricht herangezogen werden sollen, gilt es auch, nach der Authentizität des Dargestellten zu fragen. Indem dabei auch ein besonderes Augenmerk auf die Art und Weise der Repräsentation gelegt wird, dient die Bearbeitung dieser Frage einer näheren Bestimmung der Quelle als *object of research*, wobei das Ergebnis in Form einer Einschätzung der Authentizität als eine wesentliche Voraussetzung für deren weitere inhaltliche Erschließung als *source of information* anzusehen ist. Unter dem Stichwort der Authentizität wird in Kontexten videographischer Forschung meist die Frage nach möglichen Kameraeffekten diskutiert, was auch als das Phänomen der Reaktanz bezeichnet wird (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013). Zuspitzen lässt sich die Diskussion auf zwei in der Literatur formulierte Fragen: „Doesn't filming change how people behave?“ (Laurier/Philo 2009: 181; Herv. n. ü.) oder kürzer „Ist das denn echt?“ (Ladenthin 2006: 253).²² Verwiesen wird damit auf die Problematik, dass selbst bei einem hohen Bemühen um möglichst geringe Invasivität allein durch die Anwesenheit von Forscher_innen oder technischen Aufzeichnungsgeräten Reaktionen oder Effekte im Verhalten der Akteur_innen in den dokumentierten Situationen anzunehmen sind, die diese ihrer vermeintlichen „Natürlichkeit“ entheben (vgl. Herrle/Breitenbach 2016; Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013).

Wenn auch die in den Anfängen der Unterrichtsvideographie beispielsweise auf dem Greifswalder Symposium 1964 formulierten Erwartungen, mittels Film „die Komplexität des pädagogischen Geschehens authentisch und reproduzierbar zu erfassen“ (Schulz/Friede 1964: 1148; Herv. n. ü.), wie auch die von Schorb geäußerte Absicht, „wirklichkeitsgetreue Filmdokumente von Unterricht“ (Schorb 1967: 59) zu erstellen, in dieser Hinsicht äußerst optimistisch anmuten, so war die „Frage nach dem Effekt, den der Beobachter unter unterschiedlichen Bedingungen und speziell bei Verwendung beobachtungstechnologischer Hilfsmittel auf die beobachteten Phänomene hat“ (Deschler 1974: 24-25), auch zu dieser Zeit bereits gegenwärtig. Dem erwähnten Greifswalder Symposium wie auch vergleichbaren spä-

²² Zu einer dezidierten historisch ausgerichteten Perspektive auf den Begriff der Authentizität, die zu der hier unter den drei Aspekten von Authentizität, Repräsentativität und Visualität geführten Auseinandersetzung mit historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht als Quelle historischer Bildungsforschung durchaus auch Überschneidungen aufweist, vgl. beispielsweise Forschungsvorhaben, Fragestellungen und Problemhorizonte des Leibniz-Forschungsverbundes „Historische Authentizität“; URL: <https://www.leibniz-historische-authentizitaet.de/> (08.03.2020) bzw. ausführlicher dazu auch Sabrow/Saupe 2016.

teren Veranstaltungen in der Bundesrepublik bescheinigte Deschler allerdings insofern ein geringes Problembewusstsein in dieser Hinsicht, als diese sich vorrangig mit technisch-organisatorischen Fragen beschäftigten (vgl. ebd.: 118). In Auseinandersetzung mit zeitgenössischen US-amerikanischen Untersuchungen solcher anzunehmender Effekte (vgl. Samph 1969; Masling/Stern 1969) sowie auf der Grundlage eigener Erhebungen (vgl. auch Deschler 1970) kommt er schließlich zu dem Schluss, dass sich zwar Effekte einer Beobachtung auf den Unterricht nachweisen lassen, aber „durch geeignete Vorkehrungen, wie Eingewöhnung an den Beobachtungsraum, etc., die negativen Effekte der Beobachtung soweit reduziert werden können, daß sich annähernd authentisches Unterrichtsverhalten einstellt“ (Deschler 1974: 158). In der Praxis hatten sich stellenweise bereits vor dem Erscheinen dieser Studie sowie unabhängig von dem den begleitenden Diskursen durch Deschler bescheinigten geringen Problembewusstsein derartige vertrauensbildende Maßnahmen etabliert, die bei der Aufklärung über das Vorhaben begannen und medienkundliche Unterweisungen in die Videotechnik sowie Vorführungen der Aufzeichnungen beinhalteten (vgl. Hoof 1972a; Mirschel/Zeisberg 1980; Heun 2013).

Bis heute lassen sich die diesbezüglichen Erfahrungen aus der Forschung derart zusammenfassen, dass generell zwar Effekte der Videoaufzeichnung angenommen werden müssen, die nicht ohne Weiteres vernachlässigt werden können, aber in der Regel auch nicht als so schwerwiegend eingeschätzt werden, dass Interpretationen der Aufzeichnung unter entsprechenden Fragestellungen nicht möglich sind (vgl. z. B. FAU 1978: 80; Jordan/Henderson 1995: 55-56; Lomax/Casey 1998). Mögliche Irritationen im Feld können bereits durch eine umfassende vorhergehende Information der Teilnehmenden über Absichten und Verfahren der Aufzeichnungen gering gehalten werden (vgl. Herrle/Breitenbach 2016; Huhn et al. 2000). Meist sind bereits nach relativ kurzer Zeit Gewöhnungseffekte an die Kamera zu beobachten (vgl. z. B. Breidenstein 2006), insbesondere je höher die Konzentration der Teilnehmenden in der Situation auf die Sache ist (vgl. z. B. Helmke 2010). Als vorteilhaft erweist sich dabei unauffällig einzusetzende Technik sowie ein möglichst zurückhaltendes Agieren der aufzeichnenden Personen (vgl. Herrle/Breitenbach 2016): „Then the camera, rather than being interactionally alive, quickly becomes the proverbial ‚piece of furniture‘ that nobody pays much attention to“ (Jordan/Henderson 1995: 56).

Zugleich können beobachtbare Interaktionen der Teilnehmenden mit der Kamera auch als Annäherungsprozesse an die Aufzeichnungssituation interpretiert werden (vgl. z. B. Wagner-Willi 2005) sowie sie unter Berücksichtigung der Aufzeichnungskontexte ebenso als Hinweise zur Interpretation der dokumentierten Situation verstanden werden können (vgl. Herrle/Breitenbach 2016). Werden Klassenräume im Allgemeinen als von „Beobachtungs- und Kontrollmechanismen“ (Wiesemann 2010: 145) durchzogene Räume betrachtet, stellen diese beobachtbaren Interaktionen möglicherweise auch Praktiken eines bereits eingeübten Umgangs der Akteur_innen mit einem alltäglichen Beobachtungsszenario dar (vgl. ausführlicher ebd.). Unterricht selbst kann darüber hinaus in aller Regel als eine in ihren Abläufen gewissen festgelegten Choreographien, Routinen und Ritualen folgende Praxis verstanden werden (vgl. z. B. Gruschka 2013a; Wulf et al. 2007; Baumert/Kunter 2006; Edelstein/Oser 2001; Prange 1986), die den Teilnehmenden ebenso wie damit verbundene Rollenerwartungen sehr wohl vertraut sind. Werden diese Abläufe vor allem als auf implizitem Wissen beruhende Praktiken aufgefasst (vgl. z. B. Breidenstein 2006), ist doch anzunehmen, dass diese Routinen ebenso in videographierten Situationen zum Tragen kommen. Auf diese Weise dokumentierte und herauszuarbeitende Inszenierungen und Dramaturgien lassen sich dann

als in erster Linie dem Unterrichtsgeschehen inhärente und nicht als erst von der Kamera erzeugte beschreiben (vgl. Jehle/Schluß 2013).

Zu differenzieren sind solche routinierten „Inszenierungen des Sozialen“ (Thole 2010: 32), wie sie in empirischen pädagogischen Forschungen vor allem aus einer ethnographischen Perspektive in den Blick genommen werden, allerdings noch einmal im Hinblick auf die jeweiligen Intentionen und spezifischen Situationen der Unterrichtsaufzeichnungen. Ob im Aus- und Weiterbildungskontext vor allem eine Selbstreflexion von Lehrenden oder die Aufzeichnung von *Best-Practice*-Beispielen mit erfahrenen Lehrkräften angestrebt wird, ob ein didaktisches Konzept erprobt oder alltäglicher Unterricht zu fachdidaktischen Analysen aufgezeichnet werden soll, ist ebenso wie die Vertrautheit der Unterrichtsumgebung sowie der unterrichtenden Personen mit Blick auf die beobachtbaren Unterrichtsabläufe und Interaktionen von nicht unerheblichem Einfluss. Für die meisten der in den Medienarchiven zugänglichen Unterrichtsaufzeichnungen kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht für die Aufzeichnungssituationen besonders sorgfältig vorbereitet haben. Darüber hinaus sind Hinweise zu berücksichtigen, dass Aufzeichnungen zumindest an einigen Institutionen auf Wunsch der Lehrkräfte auch nachträglich gelöscht werden konnten (vgl. Hoof 1972a; Kretschmer 2013; Mirschel 2013). „Unterricht nach Drehbuch“, in dem den Schüler_innen bereits festgelegte Rollen und Wortbeiträge zugeordnet worden sind, kann jedenfalls in so gut wie allen Fällen begründet ausgeschlossen werden (vgl. Jehle/Schluß 2013). Die möglichen Effekte der jeweiligen Aufzeichnungssituation auf das dokumentierte Interaktionsgeschehen, die in Einzelfällen höchst unterschiedlich ausfallen können (vgl. Herrle/Breitenbach 2016), sind im Zuge der Analyse jeweils situationsspezifisch und kontextbezogen zu diskutieren, nach Möglichkeit am Material auszuweisen und herauszuarbeiten wie auch in der Interpretation zu reflektieren.

1.2.2 Repräsentativität

Dass die Kontexte der jeweiligen Aufzeichnungen so gut als möglich zu erforschen sind, gilt auch für die zweite methodologische Reflexion, die sich auf die Frage nach der Repräsentativität richtet. Angesichts vielfältiger Gestaltungsmöglichkeiten, unterschiedlichster möglicher Rahmenbedingungen und der hohen Komplexität eines Unterrichtsgeschehens mag die Feststellung, dass es *den* Unterricht als solchen nicht gibt, trivial erscheinen. Ebenso trivial lautet auch die den Ausgangspunkt videoanalytischer Studien historischer Unterrichtsforschung bildende Grundannahme, dass die Aufzeichnungen in den Datenbanken nicht *den* Unterricht in der DDR oder in der Bundesrepublik zeigen. Es gilt hier also zunächst, die Bandbreite möglicher Verwendungskontexte und spezifischen Rahmenbedingungen der in den Medienarchiven gesammelten Aufzeichnungen sowie nach Möglichkeit auch deren weiteren Einsatz und die damit verbundene Diskussion der jeweils dokumentierten Aufzeichnung in den Blick zu nehmen.

Aufzeichnungen von Unterrichtsversuchen von Lehramtsstudierenden, Lehrproben von Referendar_innen oder Erprobungen didaktischer Konzepte im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen lassen weniger routinierte Unterrichtsabläufe erwarten, ermöglichen aber Rückschlüsse auf im Rahmen der Aus- oder Weiterbildung vermittelte didaktische Konzepte und Inhalte (vgl. dazu z. B. FAU 1978: 23; Parnow/Springer/Kießling 1976; Miesch 2011; Kretschmer 2013). Im Hinblick auf die zeitgenössischen Einschätzungen der dokumentierten Unterrichtspraxis auch in ihrer Beziehung zu begleitenden didaktischen Diskursen erweisen sich in diesem Zusammenhang zugehörige dokumentierte didaktische Analysen der Aufzeichnun-

gen als aufschlussreich (vgl. z. B. Grammes/Kuhn 1992b; Grammes/Weißeno 1993a; Kuhn/Massing 1999a). Werden dagegen bestimmte didaktische Konzepte zu Forschungszwecken erprobt oder auch alltäglicher Unterricht zu Forschungszwecken aufgezeichnet, unterrichten in der Regel routinierte Lehrkräfte. Zur Einordnung der hier dokumentierten didaktischen Ansätze oder Unterrichtsinteraktionen in zeitgenössische didaktische Diskurse können – sofern vorhanden – zusätzliche Dokumentationen der Stundenauswertungen im Kollegium oder im Kreise der Fachwissenschaftler_innen (vgl. z. B. AzE o.J.a; o.J.b) oder zugehörige Publikationen (vgl. z. B. Fuhrmann 1986; Grammes/Kuhn 1988; Kuhn 2003a) Aufschluss geben, während retrospektive Analysen (vgl. z. B. Grammes 1996; Behrmann 1999; Grammes/Schluß/Vogler 2006) Diskussionsmöglichkeiten aus verschiedenen Perspektiven eröffnen. Darüber hinaus liefern die weitere Verwendung einzelner Aufzeichnungen wie auch der Zusammenschchnitt einzelner Sequenzen zu sogenannten Themenbändern oder Lehrfilmen mit besonders gelungenen Unterrichtsbeispielen (vgl. z. B. AzE o.J.c; o.J.d; o.J.e; Schluß/Jehle 2013b; Mirschel 2013) oder auch besonders kritischen Unterrichtssituationen (vgl. Parnow/Springer/Kißling 1976; Heun 2013) weitere Indizien über zeitgenössische Einschätzungen des dokumentierten Unterrichts.²³

Wenn also die in den Medienarchiven gesammelten Aufzeichnungen keine Repräsentativität für eine vermeintlich übergeordnete allgemeinere Unterrichtswirklichkeit beanspruchen können, erlauben die hier aufgezeigten Möglichkeiten der Einordnung der jeweils dokumentierten Unterrichtspraxis im Rahmen des jeweiligen Aufzeichnungskontextes jedoch Aussagen, in welchem Verhältnis die einzelnen Unterrichtsstunden zu den jeweiligen zeitgenössischen didaktischen oder auch innerinstitutionellen Diskursen stehen. So können sie also unter Einbezug dieser Aufzeichnungs- und Verwendungskontexte als beispielhafte Fälle für verfolgte didaktische Intentionen, Versuche der Implementierung didaktischer Konzepte in die Unterrichtspraxis und Vorstellungen von ge- oder misslungen gestalteter Unterrichtspraxis analysiert und diskutiert werden. Dabei gilt es zunächst, „den Fall“, von dem die Rede sein soll, im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse, Kontexte und Absichten der Aufzeichnungen wie dabei zu berücksichtigende Materialien präzise zu bestimmen, wobei zu beachten ist, dass anders gelagerte Fragestellungen auch andere Kriterien zur Fallbestimmung als die hier angeführten verlangen können.

Mit der Einführung des Fallbegriffs und der damit verbundenen Möglichkeit, ausgewählte in den Medienarchiven gesammelte Videoaufzeichnungen von Schulunterricht in Form von qualitativen Fallstudien zu analysieren, rückt die Frage nach möglichen Verallgemeinerungen der Ergebnisse zunächst in den Hintergrund, da in aller Regel detaillierte Analysen des Einzelfalls und ein Verständnis seiner Spezifität angestrebt werden (vgl. Stake 1995; Yin 2003). Darüber hinaus ist auch eine Untersuchung von Fällen unter über ein spezifisches Fallverständnis hinausreichenden Fragestellungen denkbar. Dazu werden nach Möglichkeit verschiedene einzelne Fälle – wie hier die einzelnen Aufzeichnungen – unter offen zu legenden Kriterien – wie beispielsweise Aufzeichnungskontexte, die Rahmenbedingungen der

23 Nicht zuletzt ist bei der Frage nach Kriterien, nach denen ausgewählte Aufzeichnungen unter bestimmten Aspekten Repräsentativität beanspruchen können, zu reflektieren, dass es sich bei den in den Medienarchiven gesammelten Aufzeichnungen um erhalten gebliebene Aufzeichnungen handelt, die – abgesehen von einer den Lagerungsbedingungen geschuldeten „Auswahl des Zufalls“ (Jehle 2016b: 81; dazu auch Schluß/Jehle 2013b) – weder überspielt noch gelöscht (zu den Gründen für solche Maßnahmen vgl. z. B. Kretschmer 2013; Mirschel 2013) bzw. die möglicherweise sogar in besonderer Weise aufbewahrt worden waren (vgl. Gespräch 2012).

Aufzeichnungssituation und die weitere Verwendung der Aufzeichnungen – zu übergeordneten Fallgruppierungen zusammengefasst (vgl. Stake 1995).

Das Design der Fallstudie wird dann so angelegt, dass unter Anwendung der offen gelegten Kriterien nicht nur Gruppierungen, sondern auch Kontrastierungen einzelner wie gruppierter Fälle vorgenommen werden können. Vorausgesetzt wird dabei eine Explikation des theoretischen Rahmens und der den Fällen bereits vor ihrer detaillierten Untersuchung zugeschriebenen Vorannahmen, die die Grundlage der Entscheidung für Gruppierungen oder Kontrastierungen bilden, deren Rechtfertigung in den empirischen Untersuchungen bestätigt oder hinterfragt wird. Die Verwobenheit der beiden Erschließungsebenen der Quelle als *object of research* und *source of information* zeigt sich hier in besonderer Weise, da zum einen davon auszugehen ist, dass die Art und Weise der in den Aufzeichnungen enthaltenen Repräsentationen sowie ihre Hervorbringung immer auch im Lichte der spezifischen Entstehungs- und Funktionszusammenhänge zu analysieren ist. Auf der anderen Seite bedarf es im Fall fehlender oder lückenhafter Kontextinformationen möglicherweise erst einer näheren inhaltlichen Erschließung, um die Einordnung der Quelle in einen bestimmten Entstehungs- und Funktionszusammenhang überhaupt begründen zu können.

Ob schließlich über die jeweiligen Fälle hinausreichende Verallgemeinerungen der Ergebnisse und mittels der Kontrastierungen herausgearbeiteten Aussagen möglich sind, wird weiterhin unter Berücksichtigung des explizierten theoretischen Rahmens zu diskutieren sein (vgl. Yin 2003). Wenn also Studien, die anhand dieser historischen Videoaufzeichnungen Analysen der dokumentierten Unterrichtspraxis und -praktiken vornehmen, zunächst davon ausgehen, dass auf dieser Grundlage herausgearbeitete Aussagen in erster Linie als jeweils fallspezifische zu formulieren sind, können diese – sofern es die in den Medienarchiven verfügbaren Bestände erlauben – im Weiteren mittels Kontrastierungen einer Überprüfung unterzogen werden, ob sie auch eine weiter reichende fallübergreifende Gültigkeit beanspruchen können (vgl. Jehle 2015; s. auch Kap. I.2.5; I.4; III).

1.2.3 Visualität

Wurde hier unter dem Stichwort der „Authentizität“ in erster Linie das Phänomen der Reaktanz in Form von Effekten der Anwesenheit einer Kamera auf das Verhalten von Personen verhandelt, können damit ebenso auch Fragen nach an technische Bedingungen geknüpfte Einschränkungen in Form von Selektivität und Perspektivität verbunden werden, was hier unter dem Stichwort „Visualität“ zusammengefasst wird. So wird unter diesem Gesichtspunkt also im Sinne der Erschließung der Quelle als *object of research* insbesondere die spezifische Art und Weise der Repräsentation sowie ihre Hervorbringung in den Blick genommen, wobei im Weiteren allerdings auch nach daraus zu ziehenden Konsequenzen in Bezug auf die Interpretation der Quelle als *source of information* zu fragen sein wird.

Bereits Deschler versah die Frage nach dem Effekt der Beobachtenden auf die beobachteten Phänomene mit dem Zusatz „speziell bei Verwendung beobachtungstechnologischer Hilfsmittel“ (Deschler 1974: 24). Neben grundlegenden Fragen wie der Übersetzung eines im dreidimensionalen Raum ablaufenden Geschehens in eine zweidimensionale Aufzeichnung (vgl. Reichertz/Englert 2011; Wiegmann 2013) wurden bereits mit Beginn der Unterrichtsvideographie Fragen der Perspektivität und Selektivität der Videoaufzeichnungen diskutiert (vgl. Maier/Pfister 1966; Grubitzsch 1972). Versetzt uns die Überkomplexität des Gehalts von Videodaten (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009) in eine Situation, die es erlaubt, Parallelen zur Situation teilnehmender Beobachter_innen zu ziehen, gilt dies auch für die Aufzeichnungssi-

tuation selbst. Eine in diesem Sinne authentische Aufzeichnung mit dem Anspruch einer die Grenzen menschlicher Wahrnehmungsfähigkeit transzendierenden Abbildungsleistung zu verbinden, wäre also eine fehlgeleitete Annahme, da auch teilnehmende Beobachter_innen einer Interaktion ebenso wie die beobachteten interagierenden Akteur_innen die Situation nicht jenseits der Perspektivität ihrer Wahrnehmung erfahren (vgl. auch Rabenstein/Reh 2008; Jehle/Schluß 2013).

Dass es sich bei Videoaufzeichnungen immer schon um perspektivische Ausschnitte eines Geschehens handelt, gilt es zu reflektieren, nicht zuletzt weil Kamerahandlungen und gewählte Perspektiven einerseits auch als intentionale Handlungen interpretiert werden können (vgl. Schorb 1966; FAU 1978: 3; 27; Lomax/Casey 1998; Kretschmer 2013; Jehle 2016c). Andererseits mit darüber hinausreichenden emergierenden Bedeutungsschichten zu rechnen (vgl. Kretschmer 2013; Mohn 2009), die in dieser Differenzierung ebenso Gegenstand der Interpretation werden können (vgl. Jehle 2016a). In der sich stetig weiter entwickelnden Diskussion bezüglich der Methoden der wissenschaftlichen Interpretation von Videodaten in pädagogischen Kontexten (vgl. z. B. Rauin/Herrle/Engartner 2016) wird diesem Aspekt des Umgangs mit dem visuellen Gehalt dieser Aufzeichnungen bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Rabenstein/Reh 2008; Jehle 2016c), sodass die Auseinandersetzung mit der Visualität als Spezifikum des Mediums noch in besonderer Weise als entwicklungsfähig gilt (vgl. Reichertz/Englert 2011).

Neben zentral diskutierten Fragen möglicher Lesarten und analytischer Zugänge zur Erschließung dieser in der Art und Weise der Darstellung erzeugten Repräsentationen ist die Notwendigkeit des Einbezugs zusätzlicher Kontextinformationen abzuwägen, die Interpretationen einerseits erhellen können, andererseits im Sinne eines *knowing gaze* als der Interpretation hinderlich problematisiert werden (vgl. ebd.; Warmington/Grosvenor 2011; Martins/Cabeleira/Ramos do Ó 2011). Das komplexe Zusammenspiel, in dem die dokumentierten Inhalte dargeboten werden, lässt sich als spezifische Arten des Zeigens von etwas (vgl. hierzu bereits Schorb 1966) – wohingegen anderes nicht gezeigt wird (vgl. Gorp 2011) – analysieren, die der Wahrnehmung der Betrachter_innen immer schon vorauslaufen (vgl. Cabeleira/Martins/Lawn 2011). Abzuwägen sind zu rekonstruierende Intentionen der Filmemacher_innen (vgl. Warmington/Gorp/Grosvenor 2011), technische Aspekte der Darstellung (vgl. Gorp 2011) und auf visueller Ebene emergierende Sinnüberschüsse (vgl. Burke/Cunningham 2011; Warmington/Grosvenor 2011), was in diesem komplexen Wechselspiel insgesamt mit der als ebenso grundlegend erachteten Unterscheidung von *the visual* und *the visible* beschrieben werden kann, die zugleich von einer nicht aufzuhebenden Verwobenheit dieser beiden Aspekte ausgeht (vgl. Cabeleira/Martins/Lawn 2011).

Von einer solchen Verwobenheit ist auch bezüglich der von Bohnsack für die dokumentarische Bild- und Videoanalyse als grundlegend getroffenen Unterscheidung zwischen Gestaltungsleistungen der abgebildeten und abbildenden Bildproduzent_innen auszugehen: Den Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet dabei eine weitere Unterscheidung zwischen Filmdokumenten als Alltagsprodukten, „die in den jeweiligen kulturellen Lebenszusammenhängen oder Milieus, welche Gegenstand der Analyse sind, selbst produziert worden sind“ (Bohnsack 2009: 117) – wozu er auch solche aus dem öffentlichen Bereich (Massenmedien) zählt –, und zu Forschungszwecken produzierten Filmdokumenten. Vor allem im ersten Fall sind für ihn beide Gestaltungsleistungen als Forschungsgegenstand von Interesse, wohingegen im zweiten Fall Gestaltungsleistungen der abbildenden Bildproduzent_innen zwar der

Reflexion bedürfen, aber „nicht zum eigentlichen Forschungsgegenstand“ (Bohnsack 2010: 273) gehören (vgl. weiter ders. 2003; 2009; 2010; Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2014). Dass die für die dokumentarische Methode zentrale ikonische Analyse in diesem Zusammenhang Rückschlüsse auf den „Habitus der Forschenden“ (Nohl et al. 2013) erlaubt und davon ausgehend zu Forschungszwecken produzierte Filmdokumente auch als „Alltagsprodukte“ einer Forschungskultur (historisch) gelesen werden könnten, wird im Rahmen der Methode nicht weiter vertieft (vgl. auch Jehle/Schluß 2013). Dementsprechend lassen sich die vor allem in Form von ikonologischen²⁴ Fotogrammanalysen erfolgenden Verfahren dahingehend unterscheiden, dass sie entweder vor allem an den Gestaltungsleistungen – beispielsweise in Form von Bewegungen – der abgebildeten Bildproduzent_innen interessiert sind (vgl. z. B. Fritzsche/Wagner-Willi 2013; 2014) oder den Habitus der abbildenden Bildproduzent_innen fokussieren, wobei die Gestaltungsleistungen der abgebildeten Bildproduzent_innen hier ebenso ihre Berücksichtigung finden (vgl. Bohnsack 2003; Baltruschat 2010; Hampl 2010; Baltruschat/Hampl 2013). Herausgearbeitet wird in beiden Fällen implizites Wissen, das sich zwar als handlungsleitendes äußert, den Akteur_innen dafür allerdings nicht als explizit bewusstes vorliegen muss und der begrifflich-theoretischen Explikation durch die dokumentarische Interpretation bedarf (vgl. Bohnsack 2006; 2009; dazu auch Timm 2013). Mit Blick auf die Gestaltungsleistungen der abbildenden Bildproduzent_innen kann basierend auf den Grundannahmen einer visuellen Wissenssoziologie davon ausgegangen werden, dass „soziale Bedingungen, Bedeutungen und Wertvorstellungen [...] Einfluss auf die Ausgestaltung und das Arrangement der audiovisuellen Form“ (Raab 2008: 212) nehmen. Mediale Visualisierungsformen nehmen dabei letztlich auch Bezug auf kulturell bereits etablierte Sehordnungen, indem sie diesen entsprechen oder im Widerspruch zu ihnen stehen und wiederum auf diese zurückwirken (vgl. ebd.: 11-12), sodass die Analyse dieses Wechselspiels Rückschlüsse auf das im weitesten Sinne kulturelle Umfeld der Bildproduzent_innen zulässt (vgl. Raab/Tänzler 2009). Bemerkbar machten sich solche Zusammenhänge bereits in den Anfängen der Unterrichtsvideographie, wenn die Mitschnitte der Unterrichtsmitschau nicht den an massenmedialen Erzeugnissen ausgebildeten Erwartungshaltungen der Studierenden entsprachen (vgl. z. B. Hoof 1972a; Grammes 2013; dazu auch FAU 1978: 47-50). In dieser Grundannahme kulturell eingebetteter, implizit vorliegender visueller Sehkulturen, die in den filmischen Dokumenten zum Ausdruck kommen, kann – trotz aller von beiden Seiten explizit hervorgehobener Differenzen – eine der Gemeinsamkeiten der dokumentarischen Methode und vor allem an medialen TV- oder Alltagserzeugnissen interessierten

24 Im Anschluss an Panofskys ikonografisch-ikonologische Methode, die in die Tradition der dokumentarischen Methode nach Karl Mannheim eingeordnet werden kann (vgl. Bohnsack 2008), ist in den Begrifflichkeiten zwischen einer ikonografischen und einer ikonologischen Analyse zu unterscheiden. Die ikonografische Analyse, die vor allem auf der Ebene des „Was“, der im Bild gezeigten Beobachtungen erster Ordnung, verbleibt, beinhaltet zudem eine ihr vorausgehende vor-ikonografische Ebene, die eine Identifikation von Motiven noch vor der Analyse des Motivs innerhalb seines Kontextes vorsieht. Die ikonografische Analyse dagegen richtet sich auf das „Wie“, den *modus operandi* der Herstellung, wobei zwischen den Beiträgen der abgebildeten und abbildenden Bildproduzent_innen unterschieden werden muss. Herausgearbeitet wird schließlich ein „Wesenssinn“ als zentraler Gegenstand der Ikonologie wie auch der dokumentarischen Methode, in dem ein bestimmter Habitus zum Ausdruck kommt (vgl. z. B. ebd.; zur Diskussion, Weiterentwicklung und Anwendungsbeispielen der Methode in pädagogischen Forschungskontexten vgl. z. B. Wünsche 1991; Pilarczyk/Mietzner 2005; ebenso konstruktiv wie kritisch wird der Ansatz von Wiegmann (2013) in seiner Anwendung auf Videoaufzeichnungen anhand einer adaptierten Begriffsunterscheidung von „videografisch“ und „videologisch“ sowie in Auseinandersetzung mit kritischen Anmerkungen aus der Richtung einer hermeneutischen Wissenssoziologie (vgl. dazu FN 25 und 27) diskutiert).

wissenssoziologisch-hermeneutischen Verfahren gesehen werden (vgl. hierzu auch Hietzge 2010).²⁵ Deutlicher wird die Abgrenzung allerdings in der Zurückweisung „klassischer Verfahren der Bildanalyse (Ikonographie, Ikonik)“ (Reichertz/Englert 2011: 15; vgl. hierzu auch Rabenstein/Reh 2008) wie in dem Anspruch, an Stelle von Einzelbildinterpretationen „das Eigene der Bewegtbilddarstellung erfassen [zu] können“ (Reichertz/Englert 2011: 17; vgl. hierzu auch Reh 2009). Angestrebt wird die Rekonstruktion einer „Erzähllinie“ (Reichertz/Englert 2011: 17) innerhalb der „Bewegtbilddarstellung“ (ebd.), für die die grundlegende Unterscheidung zwischen der „gezeigten Handlung“ und der „Handlung des Zeigens“ (ebd.: 28) wesentlich ist.²⁶

Der Begriff der Kamerahandlung verweist in diesem Zusammenhang auf eine Auffassung von der Kamera als einem für diese Handlungen des Zeigens verantwortlichen „korporierte[n] Akteur“ (ebd.: 29). Zwar kann an einer solchen Redeweise von der Kamera als Akteur kritisiert werden, dass die Entscheidungen der Bildgestaltung von Menschen getroffen werden (vgl. z. B. Erickson 1992: 214) oder auch dass es sich bei den den Bildern inhärenten Bedeutungen um Ko-Konstruktionen der Bildproduzent_innen, des Bildgegenstands und der Rezipient_innen handle (vgl. z. B. Byers o. J.). Reichertz und Englert (2011) wollen mit diesen Begrifflichkeiten allerdings vor allem zum Ausdruck bringen, dass die Bildgestaltung nicht einem oder einer personal zu identifizierenden Akteur_in zugeschrieben werden kann, sondern dass an diesen Bildgestaltungsprozessen letztlich verschiedene Akteur_innen beteiligt waren, weshalb das Autor_innenteam unter dem Begriff des korporierten Akteurs die „Summe aller Handlungslogiken, die an der Bildgestaltung mitwirken“ (ebd.: 29), zusammenfassen.

Mittels Kameraführung, der Wahl der Perspektive und der Einstellung, des Schnitts und der Montage wird innerhalb des Möglichkeitsraums der Produktions- und Herstellungsbedingungen ein eigener inhaltliche Rahmen geschaffen, durch den die Bildgestaltung die Handlung im Bild kommentiert (vgl. ebd.: 19). Zugleich werden Blickführungen vorgenommen, die die Aufmerksamkeit der Betrachter_innen auf spezifische Ausschnitte des Geschehens lenken wollen und andere Aspekte der Interaktionen außer Acht lassen. Somit lässt dieser so geschaffene eigene inhaltliche Rahmen zum einen Rückschlüsse auf den Deutungsrahmen der Produzent_innen zu, zum anderen gibt er aber auch bereits den Deutungsrahmen für die

25 Die wechselseitige Abgrenzung voneinander wird von Vertreter_innen dieser beiden Forschungsperspektiven in der Markierung der Differenzen zwischen den jeweiligen Interpretationsverfahren vollzogen: Der Fokussierung der hermeneutischen Wissenssoziologie auf die Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit aus einer handlungstheoretischen Perspektive entsprechend (vgl. Hitzler/Reichertz/Schröer 1999: 11-13) fassen die in ihr fundierten Ansätze den Bildausdruck als kommunikative Handlung in diesem Sinne auf (vgl. Reichertz/Englert 2011: 24-26; Raab 2008: 165-167). Insbesondere Reichertz und Englert (2011) grenzen sich dabei explizit von dem vor allem innerhalb der Objektiven Hermeneutik verwendeten Begriff des „ikonischen Pfades“ (Reichertz/Englert 2011: 20) und den „Traditionen der kunstwissenschaftlichen Deutung“ (ebd.: 24) ab und halten die Kritik Bohnsacks an der Vernachlässigung der „Eigensinnigkeit des Bildes“ (Bohnsack 2009: 139) für nicht nachvollziehbar und eine „Berücksichtigung des Vorsymbolischen“ für „bedeutungslos“ (Reichertz/Englert 2011: 25). Bohnsack dagegen verortet diese Ansätze mit seiner Kritik innerhalb des interpretativen Paradigmas (vgl. Bohnsack 2010: 277), dessen wesentliche Begrenzung aus der Perspektive der dokumentarischen Methode darin zu sehen ist, dass im Sinne Mannheims nicht zwischen (unmittelbarem) Verstehen und Interpretieren unterschieden werden kann (vgl. Bohnsack 2009: 136, dazu Mannheim 1980: 272-279).

26 Da diese Unterscheidung zwischen der „gezeigten Handlung“ und der „Handlung des Zeigens“ einen regelmäßig wiederkehrenden Bezugspunkt der folgenden Ausarbeitungen bildet, wird im Interesse des erleichterten Leseflusses auf den Literaturnachweis bei jeder Nennung verzichtet. Der Literaturnachweis erfolgt lediglich bei der jeweils ersten Nennung in einem Kapitel auf der ersten Gliederungsebene in arabischen Ziffern.

Interpret_innen dieser Aufzeichnungen vor (vgl. ebd.; dazu auch FAU 1978: 53-54).²⁷ Mit Blick auf die historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht erscheint die Rekonstruktion solcher impliziten handlungsleitenden Auffassungen der aufzeichnenden Forscher_innen, die je spezifische Perspektiven auf ein Unterrichtsgeschehen abbilden, insbesondere in Ergänzung zu den gelegentlich lückenhaft vorliegenden Kontextinformationen zu einzelnen Aufzeichnungen von Bedeutung. Als dominanter Rahmen des Gezeigten bedürfen diese Handlungen des Zeigens im Zuge der Interpretation zudem besonderer Aufmerksamkeit und Reflexion, um die spezifische Perspektive auf ein Unterrichtsgeschehen nicht mit in welcher Form auch immer behaupteter Unterrichtswirklichkeit zu verwechseln (vgl. Jehle/Schluß 2013; dazu auch FAU 1978: 62-65).

Die Frage nach dem visuellen Gehalt der Unterrichtsaufzeichnungen verweist also zunächst auf ein vielschichtiges und komplexes Konstrukt, das in dem Wechselspiel von *the visual* und *the visible*, von Handlungen des Zeigens und gezeigten Handlungen, einer umsichtigen Rekonstruktion bedarf: Zu berücksichtigen sind die technischen Rahmenbedingungen und die sich aus den Produktionsbedingungen ergebenden Möglichkeitsräume der Darstellung; mögliche Intentionen der Bildproduzent_innen sind zu prüfen, die Absichten des Zeigens und dessen Kehrseite des Verbergens, explizite Intentionen sind gegen implizit vorliegende Orientierungen und Deutungsrahmen ebenso wie gegen emergierende Bedeutungen abzuwägen sowie letztlich auch die Frage nach je eigenen Bildästhetiken zu stellen ist (vgl. dazu auch Mohn 2009; 2010; Hayes 2007; s. auch Kap. I.4.3; IV.1.3).

²⁷ Als „gesellschaftlich erarbeitet[e] und verbürgt[e]“ (Reichert/Englert 2011: 19) werden diese Rahmen auch als Kommunikation ermöglichende „Institutionen“ (ebd.) bezeichnet. In einem weiter gefassten Begriffssinn fasst Raab (2008: 165) „technische[...] Artefakte und vor allem die audiovisuellen Medien“ als „gesellschaftliche Institutionen“ auf, die nicht nur Kommunikation ermöglichen, sondern auch „Verschiebungen und Überbrückungen der Kommunikation in Raum und Zeit“ und und die damit auch zu „Veränderungen in der Struktur und der Materialität kommunikativen Handelns“ führen und letztlich „die Ausbildung und Ausgestaltung neuer Formen von Sozialität“ ermöglichen.

Insbesondere die Rede von gesellschaftlich erarbeiteten und verbürgten Rahmen und die Abwehr der Autor_innenintention werfen dabei die Frage auf, ob die Richtung dieser Interpretationslinie dem „Dokument-sinn“ in der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003: 250), der nach Mannheim vom intendierten Ausdruckssinn zu unterscheiden ist (vgl. Mannheim 1970: 104-109), nicht doch näher kommt, als es die oben beschriebenen wechselseitigen kritischen Bezugnahmen zunächst erwarten lassen. Ebenso wäre weiter zu fragen, ob die Verortung Bohnsacks der in der hermeneutischen Wissenssoziologie fundierten Interpretationsverfahren im interpretativen Paradigma, das „die handlungspraktische Herstellung und Konstruktion von Welt“ (Bohnsack 2009: 17) nicht berücksichtigt, tatsächlich gerechtfertigt ist.

2 Die Fallgruppierungen

Im Zuge des Teilprojekts „Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam“ (2010-2011) zur Weiterentwicklung des Medienarchivs „Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht aus der DDR“ konnten aus den Beständen des Archivs der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) erstmals auch Videoaufzeichnungen des Unterrichtsfaches Staatsbürgerkunde der Forschung zugänglich gemacht werden. Die damit eröffneten Einblicke in die Praxis und Praktiken dieses Unterrichtsfaches versprechen dabei insofern neue Einsichten, als bisher vorliegende Studien zur Konzeption des Faches und daraus hervorgehenden Kommunikationsmustern²⁸ vor allem auf die Interpretation schriftlicher Dokumente zurückgehen (vgl. z. B. Schmitt 1980; Grammes 1997a; Vogler 1997; Behrmann 1999; Grammes/Schluß/Vogler 2006). Zugleich arbeiten diese Untersuchungen mit Blick auf die Konzeption des Faches einen politischen Erziehungsanspruch heraus, nach dem die Staatsbürgerkunde zumindest in ihrer Anlage und Struktur durchaus als „Schlüsselfach“ (Grammes/Schluß/Vogler 2006: 18) der politischen Erziehung in der DDR verstanden werden kann. Die Einschätzungen im Hinblick auf die Umsetzung dieses Anspruchs, die tatsächliche Bedeutung und die Wirkungen dieses Faches gehen allerdings auseinander (vgl. z. B. Blessing/Grammes/Schluß 2012; Jehle 2018a). Auf der Grundlage der vorliegenden Studien kann das Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde als „exemplarisches Fallbeispiel“ (Grammes/Schluß/Vogler 2006: 45) der unterrichtstheoretischen Problemstellung des Verhältnisses von intendierter Vermittlung und vollzogener Aneignung gelten (vgl. dazu auch ebd.: 524-529), was zugleich als „eine skeptische Anfrage an die Kommunikationsbedingungen heutiger Unterrichtspraxis“ (Grammes 1997a: 181) verstanden werden kann. Formulieren lässt sich das auch als die Frage nach dem Verhältnis unterrichtlicher erzieherischer Ansprüche – wie sie auch in Kontexten schulischer politischer Bildung virulent werden – und der Form von Unterricht im Sinne eines kontinuierlichen, auf spezifische Weise strukturierten Interaktionszusammenhangs (vgl. Proske 2007).

Über den Staatsbürgerkundeunterricht hinausgehend soll diesen Fragen im Folgenden in Form einer kollektivierend angelegten und kontrastierend verfahrenen Fallstudie nachgegangen werden (vgl. z. B. Flyvbjerg 2006: 224-233; Stake 1994; 1995: 3-5; Yin 2003: 46-53). Hinzugezogen werden dazu weitere Videoaufzeichnungen von Politikunterricht in West- und Gesamtberlin aus dem Zeitraum von 1980 bis 1993 aus den Archivbeständen der Freien Universität Berlin (FU), die inzwischen im Medienarchiv „Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik“ zugänglich gemacht werden konnten. Angesichts der zu bedenkenden Einschränkungen im Hinblick auf die Repräsentativität derart angelegter Studien (s. Kap. I.1.2.2) soll an dieser Stelle zunächst eine genauere Fallbestimmung erfolgen: So wie jede Unterrichtsaufzeichnung für sich genommen als einzelner Fall verstanden werden kann, werden hier die Aufzeichnungskontexte, die Rahmenbedingungen der Aufzeichnungssituation und die weitere Verwendung als Kriterien herangezogen, um

28 Sofern es sich hier um ausschließlich auf das Fach Staatsbürgerkunde bezogene Studien handelt, sind die herausgearbeiteten Kommunikationsmuster zunächst als fachspezifische zu beschreiben. Ob sie darüber hinaus auch als unterrichtstypische Kommunikationsmuster verstanden werden können, wird im Folgenden noch zu diskutieren sein.

jeweils eine Gruppierung ausgewählter Aufzeichnungen zu übergeordneten Fällen vorzunehmen. Ausgehend von dem Kriterium der gemeinsamen Herkunft aus einer bestimmten wissenschaftlichen Institution (APW oder FU) und der damit verbundenen Zuordnung zu unterschiedlichen Unterrichtsfächern sowie der Möglichkeit, die Aufzeichnungen jeweils schlüssig in einen gemeinsamen zeithistorischen Kontext einordnen zu können, kann eine Gruppierung der Aufzeichnungen in vier übergeordnete Fallgruppierungen vorgenommen werden:

- Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)
- Politikunterricht²⁹ in West-Berlin (1980-1985)
- Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)³⁰
- Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)

Bei der Auswahl der Einzelfälle innerhalb der übergeordneten Fallgruppierungen wurde sich auch daran orientiert, inwieweit sich die Kontextinformationen im Hinblick auf die weitere Verwendung im Zusammenhang von Forschungs- oder Dokumentationsvorhaben konkretisieren lassen, was im Rahmen der jeweiligen Fallbeschreibungen detaillierter dargestellt werden wird. Zu bedenken ist allerdings weiterhin, dass eine solche Fallgruppierung nach im Vorfeld der Analysen gewählten Kriterien nur zu einer vorläufigen Fallauswahl führen kann, deren Plausibilität sich erst im Zuge der Analysen selbst erweisen muss.

Im Folgenden sollen nun zunächst die Kontexte, nach denen die einzelnen Aufzeichnungen zu übergeordneten Fällen gruppiert worden sind, jeweils fallbezogen dargestellt werden. Nach einem kurzen Überblick über die verfügbaren Bestände und die daraus getroffene Auswahl, werden die Aufzeichnungen in den zeitgenössischen, fachbezogenen didaktischen Diskurs eingeordnet sowie der engere Kontext anhand verfügbarer Informationen und Begleitmaterialien konkretisiert. Eine genauere Beschreibung der einzelnen Aufzeichnungen bleibt dabei den Analysen in Teil II vorbehalten. Anschließend werden in einer knappen Zusammenfassung Spezifika der Einzelfälle sowie fallübergreifende Gemeinsamkeiten skizziert, vor deren Hintergrund das auf die vorzunehmenden Kontrastierungen gerichtete Erkenntnisinteresse spezifiziert, das schließlich im Zuge einer theoretischen Einbettung in Form einer Fragestellung präzisiert werden soll (s. Kap. I.3).

2.1 Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)

Im Datenbestand zur Studie „Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR“ sind insgesamt vierzehn Aufzeichnungen von Unterrichtsstunden aus dem Staatsbürgerkundeunterricht an der Ost-Berliner Forschungsschule der APW zu finden. Soweit die

29 Der Begriff des Politikunterrichts wird hier als Sammelbegriff für Unterricht im Bereich der politischen Bildung in West- und Gesamtberlin verwendet. Darin eingeschlossen sind die in Berlin in den jeweiligen Zeiträumen gebräuchlichen Fachbezeichnungen Sozialkunde (Sekundarstufe I) sowie Politische Weltkunde (Sekundarstufe II, gymnasiale Oberstufe) (vgl. Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a; 1984b). Sozialkunde wird dabei anteilig innerhalb des Integrationsfaches Sozialkunde/Geschichte unterrichtet. Vor dem Inkrafttreten dieser Rahmenlehrpläne waren zudem die Bezeichnungen Gesellschaftskunde an Gesamtschulen und Weltkunde an Hauptschulen gebräuchlich. Fachbezeichnungen an Grund-, Sonder- und Berufsschulen werden bei dieser Aufzählung vernachlässigt (vgl. insgesamt dazu Grammes/Kuhn 1987: 12-19).

30 Die Bezeichnung der Fallgruppierungen wurde mit Blick auf die jeweiligen Entstehungsorte der Aufzeichnungen vorgenommen. Im Titel der Arbeit bezieht sich die Herkunftsangabe dagegen auf die Standorte der jeweils aufzeichnenden Institutionen, aus deren Archivbeständen die Aufzeichnungen stammen, was auch für die in der Fragestellung gewählte Herkunftsangabe gilt.

dazugehörigen Informationen vorlagen oder recherchiert werden konnten, liegen Aufzeichnungen aus dem gesamten Zeitraum des Betriebs des dortigen „Pädagogischen Labors“ von 1978 bis 1986 vor, die mit den Klassen 7 bis 10 alle Jahrgänge der Polytechnischen Oberschule (POS), in denen Staatsbürgerkundeunterricht erteilt wurde, umfassen. Bei der Lehrerin, die in den Aufzeichnungen unterrichtet, handelt es sich um eine erfahrene Lehrkraft. Sie war im Zeitraum der Aufzeichnungen um die 50 Jahre alt und war zwischenzeitlich auch als Direktorin der Forschungsschule tätig gewesen (vgl. Gespräch 2012). Als Forschungslehrerin für den Staatsbürgerkundeunterricht war sie in der Zeit der Videoaufzeichnungen insbesondere in die Forschungen zur problemhaften Unterrichtsgestaltung (vgl. z. B. Akademie 1982; 1987; Feige 1974) sowie in die Überarbeitungen der Lehrpläne zu Beginn der 1980er Jahre (vgl. vgl. Piontkowski 1983; 1984; Vogler 1997: 476–490) eingebunden.

Die Unterrichtskonzeptionen für die Aufzeichnungen wurden meist in enger Zusammenarbeit mit den Wissenschaftler_innen der APW sorgfältig vorbereitet und anschließend ausgewertet. Teilweise liegen auch Videoaufzeichnungen dieser Gesprächsrunden zur Auswertung im Kreis der Kolleg_innen vor (vgl. z. B. AzE o.J.a; o.J.b). Ausschnitte dieser Unterrichtsstunden wurden als gelungene Beispiele in selbst produzierten Lehrfilmen (vgl. z. B. AzE o.J.c; o.J.d; o.J.f) und entsprechenden Publikationen (vgl. z. B. Fuhrmann 1986) dokumentiert. Aufgrund der erhaltenen Aufzeichnungen gesamter Stunden, der Ausschnitte in den erhaltenen Lehrfilmen sowie der Dokumentationen in der Fachliteratur kann davon ausgegangen werden, dass bewährte Stundenkonzeptionen mehrfach in der gleichen Form zum Einsatz kamen, aufgezeichnet, diskutiert und dokumentiert wurden.³¹ Insgesamt wurde die Lehrerin im Kreis der Kolleg_innen sehr geschätzt und ihre Unterrichtsgestaltung galt im positiven Sinne als beispielhaft (vgl. Gespräch 2012; AzE o.J.a; o.J.b; o.J.c; o.J.d; o.J.f). Die Aufzeichnungen können vor diesem Hintergrund weniger als repräsentativ für den alltäglichen Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR gelten, sodass sie im Folgenden in ihrer Funktion als positive Beispiele der Unterrichtsgestaltung interpretiert werden sollen (vgl. dazu auch Behrmann 1999: 156–157).

Aus den vierzehn erhaltenen und digitalisierten Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht an der Forschungsschule der APW wurden drei ausgewählt, die als Einzelfälle analysiert und die zugleich zu der übergeordneten Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978–1986)*“ zusammengefasst werden. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die ausgewählten Aufzeichnungen den gesamten Aufzeichnungszeitraum sowie das Spektrum der Jahrgänge der POS, in denen Staatsbürgerkunde unterrichtet wurde, umfassen. Ein weiteres zentrales Kriterium bei der Auswahl stellte die Verfügbarkeit von Hintergrundinformationen dar, die eine Einordnung in die erwähnten Forschungszusammenhänge innerhalb der APW erlauben, um die Kontexte der einzelnen Aufzeichnungen präziser bestimmen sowie eine Analyse und Interpretation in diesem Rahmen gewährleisten zu können (s. auch Kap. I.1.2.2). Dafür wurde aus den Klassen 7 und 8 je eine Aufzeichnung sowie eine weitere aus Klasse 10 ausgewählt, die alle dem Forschungskontext der problemhaften Unterrichtsgestaltung zugeordnet werden können.

31 Dies ist in einem engen Zusammenhang mit der Arbeit an den Lehrplänen sowie vor allem den zugehörigen Unterrichtshilfen zu sehen, die die Planung des Unterrichts kleinschrittig vorwegnahmen (vgl. z. B. Vogler 1997: 102–111; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 155; 159–161). Je nach Aufzeichnungszeitpunkt handelt es sich bei den Unterrichtskonzeptionen in den Videoaufzeichnungen eher um offene Erprobungen von in den Unterrichtshilfen nicht vorgesehener Ideen oder um Demonstrationen bereits erarbeiteter Konzeptionen.

Aus Klasse 7 wurde eine Aufzeichnung zum Unterrichtsthema „Die Befreiung vom Faschismus“³² (AzE 1985a) ausgewählt, die 1985 aufgezeichnet wurde. Laut Lehrplänen und Unterrichtshilfen handelt es sich um die erste Unterrichtsstunde der Stoffeinheit 2 in Klasse 7 (vgl. Autorenkollektiv 1983; Ministerrat 1983), deren Gestaltung wiederholt Gegenstand von vorgestellten Konzeptionen in der den offiziellen Diskurs abbildenden Fachzeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* (vgl. dazu Vogler 1997: 260-269; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 155) sowie in Publikationen im Umfeld des Forschungsprogramm zur problemhaften Unterrichtsgestaltung war (vgl. z. B. Fütterer 1985; Meyenberg 1985; Fuhrmann 1986).

Aus der 8. Klasse wird die Aufzeichnung einer Unterrichtsstunde zum Thema „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g) herangezogen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit 1982 aufgezeichnet wurde (vgl. Jehle/Blessing 2014). In der Lehrplanfassung von 1975 ist das Thema in der Stoffeinheit 3 zu verorten (vgl. Ministerrat 1975), ab 1983 finden wir den Themenkomplex in der Stoffeinheit 2 (vgl. Ministerrat 1983). Hinsichtlich der Strukturierung des Stundeninhalts lassen sich bereits Überschneidungen zu Neuerungen in der entsprechenden Stoffeinheit in den 1984 neu erschienenen überarbeiteten Unterrichtshilfen und dem dazugehörigen Lehrbuch beobachten (vgl. Autorenkollektiv 1984; [1984] 1987; dazu auch Jehle/Blessing 2014), was vermuten lässt, dass die Unterrichtsstunde im Kontext der Überarbeitung der Lehrpläne zu Beginn der 1980er Jahre aufgezeichnet wurde. In einem Gespräch im Juni 2012 erinnert sich die unterrichtende Staatsbürgerkundelehrerin, dass der Themenkomplex der Rechte und Pflichten von den Schüler_innen häufig als langweilig empfunden wurde (vgl. Gespräch 2012). Die Gestaltung entsprechender Unterrichtskonzeptionen in diesem Themenfeld wurde in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* im Zeitraum der ausgewählten Aufzeichnung ebenfalls mehrfach thematisiert (vgl. Beyer/Both 1982a; 1982b; Richter 1982).

Die ausgewählte Aufzeichnung aus dem Staatsbürgerkundeunterricht in Klasse 10 wurde von der Lehrerin unter die Fragestellung „Warum machen wir den Sozialismus?“ gestellt (vgl. AzE o.J.a). Das genaue Aufzeichnungsdatum ist unbekannt, der Abgleich der Stundeninhalte mit Lehrplänen, Unterrichtshilfen sowie thematisierten politischen Ereignisse erlaubt eine Eingrenzung des in Frage kommenden Zeitraums auf die Jahre 1979 bis 1984 (vgl. Autorenkollektiv 1975a; 1979a; [1979] 1982; Ministerrat [1974] 1979; 1983). Gemäß dieser Zuordnung handelt es sich um die erste Stunde der Stoffeinheit 2 „Grundfragen der ökonomischen Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik“ der Lehrplanfassung von 1974; in der Lehrplanfassung von 1983 – die für die Klasse 10 mit dem Schuljahr 1984/85 in Kraft trat – entspricht diese der gleichnamigen Stoffeinheit 3.³³ Zusätzlich zu dieser Aufzeichnung wurden zwei Auswertungsgespräche im Kollegenkreis aufgezeichnet (vgl. AzE o.J.a; o.J.b),

32 Sofern die Videospulen bzw. -kassetten in Form einer Beschriftung oder in zugehörigen Begleitmaterialien mit einer entsprechenden thematischen Überschrift der aufgezeichneten Unterrichtseinheit versehen waren, dann wurde diese auch bei der Archivierung und Verschlagwortung in den Medienarchiven des DIPF übernommen. Fehlten solche Hinweise, wurden zentrale Tafelanschriften oder Fragestellungen sowie mündliche Ankündigungen des Themas als Titel der jeweiligen Aufzeichnungen übernommen. Da der Abgleich mit Lehrplänen, Lehrbüchern, Unterrichtshilfen oder eingesetzten Materialien in der Regel erst im Nachhinein erfolgen konnte, kann es hier also zu Abweichungen in den Formulierungen kommen.

33 In den Jahren vor der Lehrplanüberarbeitung ist in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* eine Reihe von Diskussionsbeiträgen, unterrichtspraktischen Entwürfen und Erfahrungsberichten zur Gestaltung der Stoffeinheit 10.2 zu finden (vgl. z.B. Feige 1980a; 1980b; Hähnel 1981; Diecke 1981; Nordhausen 1981; Heidler 1981; Feige 1982; Noelte 1982; Metzger 1982; Hahne 1982; Tackmann 1982), was mit der

in denen die Lehrerin die Stundenkonzeption im Kontext des Forschungsprogramms zur problemhaften Unterrichtsgestaltung erläutert und diese anschließend diskutiert wird. Ein Ausschnitt der Aufzeichnung kommt zudem in dem Lehrfilm „Methoden und Techniken des Lernens und der geistigen Arbeit“ (vgl. AzE o.J.d) zum Einsatz.

Dem Fach Staatsbürgerkunde wird im Pädagogischen Wörterbuch der DDR aus dem Jahr 1987 die Aufgabe der „politisch-ideologischen Erziehung der Schuljugend“ zugeschrieben (Laabs et al. 1987: 361; vgl. auch Grammes/Schluß/Vogler 2006: 18). In Bezug auf diese Aufgabe wurden die gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer Staatsbürgerkunde, Geschichte und Geographie in enger Koordination untereinander verstanden und konzipiert; trotz des insgesamt vergleichsweise geringen quantitativen Anteils der Staatsbürgerkunde in den Gesamtstundentafeln kann das Fach hinsichtlich seiner Anlage und Struktur als ein „Schlüsselfach“ verstanden werden (Grammes/Schluß/Vogler 2006: 18; vgl. auch ebd.: 13; Vogler 1997: 129-134; Jehle 2018a). Als obligatorisches Fach wurde der Staatsbürgerkundeunterricht mit Beginn des Schuljahres 1957 eingeführt und trat an die Stelle der bis dahin unterrichteten Gegenwartskunde³⁴ (vgl. Vogler 1997: 40).

Zunächst sollte das Fach mit je einer Wochenstunde ab Klasse 8 unterrichtet werden, 1959 wurde die Aufnahme des Staatsbürgerkundeunterrichts innerhalb der Schullaufbahn in Klasse 9 verlegt. Diese schnelle Abfolge von Änderungen lässt sich als ein Zeichen von Unsicherheit bei der Einführung des Faches interpretieren (vgl. ebd.); die Diskussion über die Aufgaben und Inhalte war damit noch nicht beendet (vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006: 59). Die Einführung des Lehrplans im Schuljahr 1958/59 wurde vom Rückzug fehlerhafter Versionen, Übergangsregelungen und neuen vorläufigen Lehrplänen begleitet. Der vorgesehene Stoff ließ bereits den thematischen Bezug zum Marxismus-Leninismus erkennen, der nachfolgend für das Fach charakteristisch wird (vgl. Vogler 1997: 40-46). Mit der Einführung eines neuen Gesamtlehrplans wurde für das Jahr 1964 ein neuer Lehrplan ausgearbeitet, erstmals wurden zum Beginn des Schuljahres entsprechende Lehrbücher eingeführt und in den Folgejahren sogenannte Unterrichtshilfen als Handreichungen zur Unterrichtsgestaltung herausgegeben. Der Gegenstand des Faches erfuhr hinsichtlich des Marxismus-Leninismus, der politisch-ideologischen Beschlüsse der SED und der Kenntnisse über ökonomische und gesellschaftspolitische Vorgänge in der DDR eine Konkretisierung. Mit der Einführung des Staatsbürgerkundeunterrichts in den Klassen 7 und 8 im Jahr 1968 wurde das Unterrichtsfach weiter ausgebaut und die konzeptionelle Entwicklung galt in den Grundzügen als abgeschlossen (vgl. ebd.: 46-51; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 64-68; dazu auch Jehle 2018a: 25-26).

Als zentrales Steuerungsinstrument des Unterrichts wurden die jeweiligen Lehrpläne verstanden (vgl. Vogler 1997: 88-112), die trotz wiederholter Überarbeitungen in den folgenden Jahrzehnten in ihrem Grundaufbau relativ konstant geblieben sind (vgl. Grammes/Schluß/

Diskussion der Gestaltung der neu überarbeiteten Stoffeinheit 10.3 (vgl. Piontkowski 1985) und weiterer Überarbeitungen 1988 fortgesetzt wird (vgl. Piontkowski 1988a; 1988b).

34 Lagen erste Beschlüsse zur Einführung politischen Unterrichts in der Schule der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) bereits 1945 vor, blieb zunächst ungeklärt, ob es sich bei der dazu zu erteilenden Gegenwartskunde um ein eigenständiges Unterrichtsfach oder ein fächerübergreifenden Prinzip handeln sollte. So wurde die Gegenwartskunde zunächst an Stelle und dann „innerhalb des Faches Geschichte“ (Diecke/Bauer 1976: 248) institutionalisiert, ohne dass eine klare Ausformulierung der inhaltlichen Ausgestaltung vorgenommen wurde. Als obligatorisches Unterrichtsfach galt sie ab dem Schuljahr 1950/51 und wurde mit zwei Unterrichtsstunden in den Klassen 5 bis 12 unterrichtet. Der erste „vorläufige Lehrplan“ trat mit dem Schuljahr 1953/54 in Kraft und erfuhr in den Folgejahren wiederholte Überarbeitungen (vgl. insgesamt dazu Vogler 1997: 32-40).

Vogler 2006: 155). Das Lehrbuch, das in enger Abstimmung und in entsprechender Übereinstimmung zu den Lehrplänen entwickelt wurde, kann als das „wichtigste Unterrichtsmittel“ (Schmitt 1980: 121) bezeichnet werden. Nicht zuletzt aufgrund der stark eingeschränkten Möglichkeiten, beispielsweise durch Kopien ergänzende Unterrichtsmaterialien selbst zu erstellen, kann es als das am häufigsten eingesetzte Unterrichtsmedium identifiziert werden (vgl. Vogler 1997: 271). Innerhalb der DDR-Didaktik wurde ihm die „allgemeine Funktion“ zugeschrieben, „dem Schüler bei der zielgerichteten aktiven Aneignung von Wissen, Können und Überzeugungen [zu] helfen und den Lehrer bei der Führung dieses Prozesses [zu] unterstützen“ (Ziegler 1975: 139-140).

Als weiteres vermittelndes Element zwischen den in den Lehrplänen formulierten Ansprüchen und deren praktischer Konkretisierung in der Unterrichtsgestaltung wurden die Unterrichtshilfen angesehen. Diese bieten eine Interpretation der komplexen Lehrplaninhalte, die in entsprechende Stundenentwürfe mit beispielhaften Aufgabenstellungen und Verweisen auf die zugehörigen Stellen im Lehrbuch sowie auf vom Ministerium für Volksbildung herausgegebene Unterrichtsmaterialien wie Diareihen, Filme, Folien u. ä. übersetzt wurden (vgl. Vogler 1997: 240-259). Eine ergänzende Funktion kam dabei den Beiträgen in der Fachzeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* zu, die mit Blick auf das tagespolitische Geschehen regelmäßige Aktualisierungen von Inhalten, Methoden, Materialien und Stundenentwürfen vornehmen und die sich als Abbildung des offiziellen Diskurses zur Geschichts- und Staatsbürgerkundemethodik³⁵ interpretieren lassen (vgl. ebd.: 260-269; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 155). Im Gegensatz zu den Lehrplanvorgaben ist den in den Unterrichtshilfen und Zeitschriftenbeiträgen publizierten Stundenentwürfen und Erfahrungsberichten kein gesetzlich verpflichtender Charakter zuzuschreiben, sondern sie hatten lediglich den Stellenwert einer Empfehlung und können in diesem Sinne als Idealvorstellungen guten Unterrichts auf der Planungsebene interpretiert werden (vgl. Vogler 1997: 241; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 159; dazu auch Jehle 2018a: 26).

Mit dem Abschluss der konzeptionellen Entwicklung in Form der Lehrplanwerke Ende der 1960er Jahre waren die Grundzüge der Aufgabenstellung des Fachs, dessen Inhalte und didaktisch-methodische Konzeption weitestgehend festgeschrieben und sie erfuhren bis zur Aussetzung des Fachs 1989 keine wesentlichen Veränderungen (vgl. Vogler 1997: 141-175; Behrmann 1999: 149). Der Marxismus-Leninismus, der in deren offizieller Selbstbeschreibung die Handlungsgrundlage der Politik der SED bildete – deren gegenwärtige politisch-ideologische Strategie der Staatsbürgerkundeunterricht jeweils zu legitimieren bzw. deren vergangenen Entscheidungen und Maßnahmen er jeweils im Sinne der aktuellen Strategie zu interpretieren hatte – stellte neben ebendieser Politik die alleinige Bezugswissenschaft des Faches dar (vgl. Vogler 1997: 136). Exemplarisch für die entsprechende Aufgabenstellung des Faches kann beispielsweise das Lehrplanwerk von 1983 herangezogen werden, das den entscheidenden Beitrag des Staatsbürgerkundeunterrichts zur Erziehung sozialistischer Staatsbürger in der Entwicklung des „Denken[s], Fühlen[s] und Handeln[s] der Jugend“ (Minis-

35 Auch wenn es der immanenten Argumentationslogik des wissenschaftlichen Diskurses folgend zwar durchaus auch möglich ist, eine *Fachdidaktik* der Staatsbürgerkunde zu denken, wird hier die an DDR-Hochschulen offiziell gebräuchliche der Staatsbürgerkundemethodik beibehalten. Plausibel erscheint das zudem vor dem Hintergrund einer externen bildungstheoretischen Lesart, die im Fall der Staatsbürgerkundemethodik keine klassische bildungstheoretische Perspektive, die die Auswahl und Legitimation der Lerninhalte als zu begründendes Problem auffasst, ausmachen kann, da diese bereits durch die wissenschaftliche Weltanschauung des Marxismus-Leninismus gewährleistet wird (vgl. Grammes 1996: 72-73; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 280-281).

terrat 1983: 5) zu Parteilichkeit und persönlichem Einsatz im Sinne der Politik der SED sieht (vgl. ähnlich bereits Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969: 8-9; dazu auch Vogler 1997: 145). Als Grundprinzip zur Umsetzung dieser Aufgabenstellung wurde die Einheit von Bildung und Erziehung formuliert (vgl. Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969), mit der davon ausgegangen wird, dass „Wissen in Erkenntnis und letztlich in Überzeugung“ (Vogler 1997: 137) umschlage. Fachbezogene Wissens- und Könnensziele werden so schließlich in eins gesetzt (vgl. ebd.: 145), sodass der Unterricht „direkt auf die Entwicklung der Persönlichkeitsstruktur“ (ebd.: 125) zielt.

Diese Position, nach der sich die Ausbildung entsprechender Überzeugungen durch systematische Wissensaneignung erreichen lasse, die Gerhart Neuner, Friedrich Weitendorf und Wolfgang Lobeda in Bezug auf den Staatsbürgerkundeunterricht in einer Gemeinschaftsarbeit 1967, in zweiter bearbeiteter Auflage 1969, formulierten, ist zunächst als Teil einer Kontroverse zwischen Gerhart Neuner und Ekkehard Sauermann als „Hauptantipoden“ (Behrmann 1999: 167) zu verstehen. Begonnen hatte diese Kontroverse in der Konsolidierungsphase des Faches zu Beginn der 1960er Jahre; ihr Gegenstand betraf die Frage der adäquaten Unterrichtsmethodik, die als zentral für das Selbstverständnis des Faches galt und die bis 1989 virulent blieb (vgl. z. B. Vogler 1997: 226; Gatzemann 2003: 65; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 252).³⁶ In der Literatur wird sie vor allem in Bezug auf die Begriffe des „Problemunterrichts“ (vgl. z. B. Vogler 1997: 226; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 252-270) oder der „Unterrichtsdiskussion“³⁷ (vgl. Diecke 1970: 372; dazu Grammes/Schluß/Vogler 2006: 259) diskutiert, die die von dem Hallenser Staatsbürgerkundemethodiker Sauermann in der Kontroverse vertretene Konzeption bezeichnen.

Diese Konzeption sah die selbsttätige Auseinandersetzung der Schüler_innen mit unterschiedlichen, auch der Ideologie des Marxismus-Leninismus nicht entsprechenden Standpunkten vor, um über eine bloße „formale Lehrplanerfüllung“ (Sauermann 1964: 548), nach der die Schüler_innen lediglich gewünschte Antworten reproduzieren, hinaus ein „echtes Unterrichtsergebnis“ (ebd.: 567) im Sinne der „Herausbildung fester politisch-weltanschaulicher Überzeugungen und einer sozialistischen Verhaltensweise“ (ebd.: 548) zu erreichen (vgl. auch Vogler 1997: 228-229).³⁸ Die Methodik der problemhaften Unterrichtsgestaltung, die „die Schüler zur selbständigen geistigen Arbeit anregen und befähigen“ (Ministerrat 1969a: 7) soll, fand dabei Ende der 1960er teilweise zumindest begrifflich Eingang in die Lehrpläne

36 Die Zielsetzung der Einwirkung auf die Überzeugungen der Schüler_innen galt dabei innerhalb dieser Kontroverse als unstrittig. Die Diskussion bezog sich in erster Linie darauf, auf welche Weise die gewünschten Überzeugungen am sichersten hergestellt werden könnten (vgl. auch Grammes/Schluß/Vogler 2006: 259).

37 Diecke wendet den Begriff in Anlehnung an Zerbst „anstelle des vielfach gebrauchten Terminus Problemdiskussion“ (Diecke 1970: 372) und stützt sich dabei auf dessen Begründung, dass „Problemdiskussion immer eine Tautologie sei, eine Diskussion immer um ein Problem geführt werde, der Begriff Unterrichtsdiskussion jedoch die Diskussion im Unterricht von Diskussionen, die vielerorts geführt werden, eindeutig abgrenzt“ (ebd.). Der von Tilman Grammes, Henning Schluß und Joachim Vogler (2006: 259) unter Verweis auf Diecke genannte Alternativbegriff des „Diskussionsunterrichts“ konnte an dieser Stelle allerdings nicht gefunden werden.

38 Kritisch diskutiert wurde diese Problematik bereits 1959 von Lothar Klingberg, der diese mit dem Begriff des „Verbalismus“ (Klingberg 1959: 12) als eine „Spielart des pädagogischen Formalismus“ (ebd.) bezeichnet, mit der er „ein Auseinanderfallen von sprachlicher Form und sachlichem Verständnis“ (ebd.) beschreibt. Ähnlich problematisierte bereits auch Friedrich Weitendorf ein Jahr zuvor den Vorrang von Verallgemeinerungen vor der inhaltlich konkreten Auseinandersetzung mit Sachverhalten, der zu von ihm ähnlich beschriebenen Kommunikationsmustern führte (vgl. Weitendorf 1958).

(vgl. z. B. ebd.: 6-7)³⁹ sowie in die unter Sauermanns Leitung erarbeiteten Unterrichtshilfen für Klasse 9 (vgl. Autorenkollektiv 1967; dazu auch Vogler 1997: 230-231; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 262).⁴⁰

Im gleichen Jahr wie die Unterrichtshilfen erschien auch die bereits erwähnte Gemeinschaftsarbeit von Neuner, Weitendorf und Lobeda, deren Entwurf sich als Versuch interpretieren lässt, die weitere konzeptionelle Arbeit an der Staatsbürgerkunde mittels der Entwicklung einer einheitlichen Position zu beeinflussen (vgl. Vogler 1997: 231; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 263). Ausgehend von der Einheit von Bildung und Erziehung wird auch die Ausbildung von Erkenntnissen und Überzeugungen als Einheit verstanden, die durch eine systematische Wissensaneignung erreicht wird (vgl. Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969: 13-36; dazu auch Vogler 1997: 231-232; Gatzemann 2003: 62-65; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 263). In einer geplanten Beitragsserie für die Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* im Jahr 1968 setzte sich die Forschungsgruppe um Sauermann mit dieser Position kritisch auseinander, wobei von diesen Beiträgen nur noch ein Teil in entschärfter Form erschien (vgl. Gatzemann 2003: 67-68). Der von Sauermann verfasste Artikel wurde nicht veröffentlicht (vgl. ebd.: 68) und seine Position wurde als „einseitige Auffassung vom Problemunterricht“ (Weitendorf 1969: 966) verworfen. Auf oberster schulpolitischer Ebene bezog schließlich die Ministerin für Volksbildung, Margot Honecker, Position und kritisierte in ihrem 1969 in der Zeitschrift *Pädagogik* abgedruckten Referat „Mehr Konkretheit in der Leistungsarbeit“ Sauermanns Position, ohne dessen Namen explizit zu nennen. Unmissverständlich ist jedoch ihre Kritik an dem für die Konzeption Sauermanns charakteristischen „Einerseits-Andererseits-Standpunkt“ als Ausgangspunkt von Diskussionen, in deren Zentrum die Auseinandersetzung mit Argumenten steht, die nicht der Ideologie des Marxismus-Leninismus entsprechen (vgl. Honecker 1969: 608; dazu auch Gatzemann 2003: 73). Am Prinzip der Selbsttätigkeit und einer problemhaften – wenn auch dezidiert sozialistisch-parteilichen Unterrichtsgestaltung – wird aber auch in diesem Referat festgehalten (vgl. Honecker 1969: 605-608).

Das methodische Prinzip der problemhaften Unterrichtsgestaltung wurde somit auch nach Abschluss der Kontroverse weiter verfolgt. Die Sauermann geltende Kritik Honeckers an „Tendenzen der Einseitigkeit“ (ebd.: 608), mit der sie auch weiter vor der Verabsolutierung der Methode der problemhaften Unterrichtsgestaltung warnte (vgl. dies. [1969] 1986: 241), führte zu der Unterscheidung zwischen einer weiten und einer engen Fassung des Problemunterrichts. Mit der weiten Begriffsfassung wurde die „Problemhaftigkeit“ zum durchgängigen Unterrichtsprinzip erklärt; im engeren Begriffssinn handle es sich demnach um eine Methode, nach der „der Lehrer das lerntheoretische Modell des problemorientierten Denkprozesses, die Problemethode bei der Erarbeitung bzw. Vertiefung bestimmter Erkenntnisse

39 So ist der Begriff zumindest in den Lehrplänen für Klasse 9 von 1969 unter den Hinweisen zur methodischen und organisatorischen Gestaltung des Unterrichts zu finden; in den Lehrplänen von 1968 für Klasse 8 und 9 bis 12 sowie von 1969 für Klasse 7 wird die Formulierung an entsprechenden Stellen nicht verwendet (vgl. Ministerrat 1968a; 1968b; 1969b).

40 Begrifflich wird hier vor allem die Formulierung der „Schaffung einer Problemsituation“ (z. B. Autorenkollektiv 1967: 39; Herv. n. ü.) verwendet, wofür Sauermanns Beitrag in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* aus dem Jahr 1964 die zentrale Referenz darstellt (vgl. ebd.; Sauermann 1964). Bezogen auf den Unterricht ist in diesem zwar auch die Formulierung der Problemstellung verwendet, vorrangig ist in diesem Zusammenhang jedoch von Aufgabenbearbeitung die Rede. Die Begriffe Problem oder Problematik werden in erster Linie zur Bezeichnung gesellschaftlicher Probleme verwendet. Die Formel der „problemhaften Unterrichtsgestaltung“ wurde damit in der hier herangezogenen Literatur erstmals in den Lehrplänen für Klasse 9 von 1969 gefunden.

und Begriffe direkt anwendet“ (Feige 1974: 520-521). Betont wird in diesem Kontext, dass es sich dabei immer nur um eine mögliche Methode unter anderen handelt, die der Ergänzung durch eben diese anderen bedarf (vgl. ebd.: 521; Honecker 1974: 325; dazu auch Schmitt 1980: 139-140). Der Ausgangspunkt der Problemstellung wird vor allem in der Differenz von Wissen und Nicht-Wissen verortet, wobei aus der Aneignung von Wissen auch die entsprechende Überzeugungsbildung folgt (vgl. z. B. Lobeda/Piontkowski 1974: 16). Es gilt, „die Problemhaftigkeit des Stoffes selbst auszuschöpfen und Widerspruchssituationen im Erkenntnisprozeß der Schüler insbesondere auf gesellschaftliche Probleme und ihre Lösung zu beziehen“ (ebd.: 17; Herv. n. ü.).⁴¹

Bezug genommen wird dabei unter anderem auf die von Helmut Weck bereits in der ersten Hälfte der 1960er Jahre durchgeführte empirische Untersuchung zur Bedeutung des selbstständigen Problemerkennens und Problemlösens für die Entwicklung der Selbsttätigkeit der Schüler_innen im Physikunterricht sowie eine die Fernsehsendung vom 16.04.1973 aus der Reihe *Von Pädagogen für Pädagogen* begleitende Publikation (Weck 1966; 1973). Dabei kritisieren Wolfgang Lobeda und Siegfried Piontkowski allerdings eine einengende Pädagogisierung an Wecks Auffassung von Problemsituationen, die die Möglichkeiten der Bearbeitung gesellschaftlicher Problemsituationen in der Differenz von Wesen und Erscheinung nicht ausschöpft (vgl. Lobeda/Piontkowski 1974: 22). In der Retrospektive führt Grammes aus, dass eine solche Didaktik insofern eine erkenntnistheoretisch aporetische Struktur aufweist sowie zu einem Paradox der Vermittlung führt, als ein Wesen erkannt werden soll, das als Erscheinung im Alltagsleben nicht aufzufinden ist (vgl. Grammes 1996: 34; auch Grammes/Schluß/Vogler 2006: 45).⁴² Das zur Problembearbeitung angebotene theoretische Konstrukt der dialektischen Beziehung von Wesen und Erscheinung entwickelte sich in der Unterrichtspraxis vielmehr zur „Leerformel“ (Grammes/Schluß/Vogler 2006: 490).

Nicht zuletzt zeichnet sich im Hintergrund der Kontroverse eine Widersprüchlichkeit zwischen zu vermittelnden Unterrichtsinhalten und der gewählten Methode ab: Nach der marxistisch-leninistischen Weltanschauung werden im Staatsbürgerkundeunterricht objektiv gültige Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung menschlicher Gesellschaften, insbesondere der DDR, vermittelt, was auch im Zuge der gewählten Problemstellungen im Unterricht nicht in Frage gestellt werden darf (vgl. Vogler 1997: 226-227). Die Bemühungen, den Staatsbürgerkundeunterricht unterrichtsmethodisch als ein Reflexionsfach zu gestalten, machten

41 Ergänzend zu dieser vor allem auf eine kognitive Bearbeitung der Problemstellungen zielende Herangehensweise schlagen die Autoren die Auseinandersetzung mit literarischen Kunstwerken auch im Staatsbürgerkundeunterricht vor, um die „Erkenntnisfunktion schöngeistiger Literatur, die eng mit dem emotionalen Erleben verbunden ist, mit den in Staatsbürgerkunde zu gewinnenden Erkenntnissen, Fähigkeiten und Überzeugungen“ (Lobeda/Piontkowski 1974: 8) verknüpfen zu können. In späteren Konzeptionen können entsprechende Bemühungen um eine Verknüpfung mit dem emotionalen Erleben auch anhand von Versuchen, auf „die Erfahrungswelt der Schüler“ (Akademie 1981c: 52) Bezug zu nehmen, nachvollzogen werden (s. auch Kap. III.3.1.1; III.3.1.5). Zu unterscheiden ist im Weiteren zwischen methodischen Diskussionen, die Emotionalität zunächst in einem zur Problemlösung motivierenden Sinn als Erleben der „persönlichen Bedeutsamkeit“ (Feige 1974: 119) des Problems verstehen (vgl. auch ebd.: 520; ähnlich auch Fuhrmann 1986: 10), und solchen, in denen die Emotionalität selbst als Mittel der „Erziehungsarbeit“ (Piontkowski 1983: 22) mit Blick auf die Vermittlung und Aneignung inhaltlicher Überzeugungen gesehen wird (vgl. dazu auch Autorenkollektiv [1974] 1982: 44-45; 1984: 45; Ministerrat [1974] 1978: 12; 1983: 22; Meyenberg 1985: 32; Fütterer 1985: 34; Fuhrmann 1986: 58-59).

42 Karl Schmitt spricht im Zusammenhang mit der Vermittlung von die tatsächliche Lebensrealität verfehlenden Weltbildern – insbesondere, wenn „tatsächliche[...] Funktionsbedingungen der DDR-Gesellschaft“ (Schmitt 1980: 76) von emotionalisierendem Pathos „verdeckt“ (ebd.) werden – mit Bezug auf Irma Hanke (1976) auch von Formen der „Reduktion des Politischen“ bis hin zur „Entpolitisierung“ des Staatsbürgerkundeunterrichts.

diesen – so die These Grammes' (1997a: 155) – zum „unmöglichen Fach“. Dass die engen Zielvorgaben bereits auf der Ebene der Lehrplanentwürfe sowie der Gestaltung anderer Unterrichtsmedien zu einer „Stereotypie“ des Unterrichts führte, wurde bereits seit der Konsolidierungsphase des Faches diskutiert (vgl. z. B. Vogler 1997: 240-241). Diese Problematik der Monotonie in Inhalten und Methoden, die auch im Hinblick auf das Interesse und die Alltagserfahrungen der Schüler_innen nur wenig Anknüpfungspunkte boten, blieb in den Fachdiskussionen um den Staatsbürgerkundeunterricht bis in die 1980er Jahre virulent (vgl. z. B. Vogler 1997: 476). Diagnostiziert wurde ein Formalismus in der Unterrichtskommunikation, in der zwar die gewünschten Antworten durch die Schüler_innen reproduziert werden konnten, die angestrebte Ausbildung von Überzeugungen allerdings weitgehend verfehlt wurde (vgl. bereits Weitendorf 1958; Klingberg 1959; dazu auch Behrmann 1999: 166; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 60-61; 490-491).

An dieser Stelle setzte nun auch das Forschungsprogramm der APW mit dem Schwerpunkt einer problemhaften Unterrichtsgestaltung zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler_innen im Unterricht an, in dessen Kontext die Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht an der Ost-Berliner Forschungsschule zu verorten sind (vgl. z. B. Fuhrmann/Mirschel 1982: 67; Fuhrmann 1987; AzE o.J.a; o.J.b;). Parallel zu diesem Programm erfolgte eine Überarbeitung der Lehrpläne, mit der auf die konstatierten Schwierigkeiten der Ausbildung von Überzeugungen in der Unterrichtspraxis reagiert werden sollte (vgl. Vogler 1997: 476-481). Mit der handlungsleitenden Formel „Konzentration auf das Wesentliche“ sollte eine Stoffreduzierung vorgenommen werden, womit nicht zuletzt den Lehrpersonen ein größerer Handlungsspielraum in der Schwerpunktsetzung und Unterrichtsgestaltung zugesprochen wurde (vgl. ebd.: 481-499; Piontkowski 1983; 1984; Riechert 1983). Die Staatsbürgerkundelehrerin an der Ost-Berliner Forschungsschule, die in den Aufzeichnungen zu sehen ist, war dabei insbesondere in diesen Untersuchungsschwerpunkt eingebunden, der zugleich als Bestandteil des übergeordneten Programms zur Erhöhung der geistigen Aktivität verstanden wurde (vgl. Piontkowski 1983: 16; Weck 1982: 21; AzE o.J.a). Die von ihr, auch in Zusammenarbeit mit Wissenschaftler_innen der APW, gestalteten Stunden, die zu Auswertungszwecken aufgezeichnet wurden, sind in ihren Konzeptionen also auch als problemhaft gestaltete Unterrichtsstunden angelegt (AzE o.J.a).

Die Erhöhung der Problemhaftigkeit des Unterrichts galt als ein Ansatzpunkt zur Steigerung der geistigen Aktivität der Schüler_innen im Unterricht, die in der Planung der pädagogischen Forschung mit Beginn der 1980er als ein Schwerpunkt der Unterrichtsforschung festgelegt wurde (vgl. Akademie 1981a: 9; Weck 1982: 12-13). Der Aspekt der problemhaften Unterrichtsgestaltung wurde innerhalb der Ost-Berliner Forschungsschule insbesondere unter dem Gesichtspunkt des methodischen Könnens der Lehrperson untersucht (vgl. Milanowski 1982; Drews/Fuhrmann 1982; Fuhrmann 1987), wobei von einem engen Zusammenhang zwischen der Lernaktivität der Schüler_innen und der Führungstätigkeit der Lehrperson ausgegangen wurde (vgl. Mirschel/Radtke 1987; Milanowski 1987). Mit Beginn des Schuljahres 1984/85 rückten darüber hinaus Fragen der Qualität des Staatsbürgerkundeunterrichts in Klasse 10 ins Zentrum der Zusammenarbeit des Instituts für Didaktik und der Forschungsschule (vgl. Lobeda 1987).

Als charakteristische Merkmale einer problemhaften Unterrichtsgestaltung benennen Elisabeth Fuhrmann und Volker Mirschel (1982: 67), dass die Schüler_innen, erstens, „durch eine für sie subjektiv bedeutsame, vom Lehrer didaktisch wirksam zugespitzte Problemstel-

lung in eine Problemsituation“ geraten und, zweitens, „zu selbständiger Suche nach Lösungsmöglichkeiten (Lösungsideen, -ansätzen, -wegen) angeregt“ werden, was, drittens, zu folgendem Resultat führt: „Durch produktive Lerntätigkeit ‚erkennen‘ sie – vom Lehrer behutsam geführt – die für die Allgemeinbildung notwendigen Erkenntnisse weitgehend selbständig ‚nach‘, entdecken sie gewissermaßen subjektiv für sich neu.“ Beschrieben sind damit die drei Hauptphasen⁴³ der Problemstellung, der Problemanalyse und der Problemlösung, die 1986 schließlich in der von der APW herausgegebenen Reihe „Ratschläge für Lehrer“ in verschiedene Varianten ausdifferenziert und anhand von Unterrichtsbeispielen veranschaulicht werden (vgl. Fuhrmann 1986; ähnlich auch Aufzeichnungseinheit o.J.c). Der ersten Phase der Problemstellung widmete sich dabei eine bereits im Vorjahr erschienene Publikation derselben Reihe (vgl. Becher/Scheibner 1985), die die Zweckmäßigkeit problemhafter Unterrichtsgestaltung im Zusammenhang zu den jeweiligen Zielen für die verschiedenen Fächerbereiche in ausgearbeiteter Form darstellt. Als wesentlichstes Merkmal einer Problemsituation wurde herausgestellt, dass in ihr ein Widerspruch enthalten sein müsse, der „beim Schüler intensive Zuwendung zum Erkenntnisgegenstand, innere Anteilnahme und Engagement erzeugen“ könne (ebd.: 40).⁴⁴ Solche Problemstellungen können dabei so angelegt werden, dass ihre Bearbeitung ganze Stoffeinheiten, einzelne Unterrichtsstunden, Stundenabschnitte sowie einzelne Aufgabenstellungen umfasst (vgl. ebd.: 21). Beide Publikationen betonen schließlich, dass es sich bei der problemhaften Unterrichtsgestaltung nicht um eine Universalmethode handle, die zur richtigen Anwendung eines hohen methodischen Könnens der Lehrperson bedarf.

Neben den Videoaufzeichnungen aus der Forschungsschule sind aus dem Kontext dieser Forschungen Unterrichtsprotokolle erhalten geblieben, denen in retrospektiven Analysen trotz aller Bemühungen um die Förderung der geistigen Aktivität und Selbsttätigkeit der Schüler_innen ein katechetisches Unterrichtsmuster zur Einübung ideologischer Sprachregelungen bescheinigt wird (vgl. Grammes 1996: 102; 1997: 164-167; Behrmann 1999: 163; ausführlicher zum Begriff der „politischen Katechese“ Sutor 1996).⁴⁵ Dass die hier vorliegenden Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht an der Forschungsschule

43 Im Pädagogischen Wörterbuch der DDR von 1987 wird zu diesem problemhaften Vorgehen noch eine vierte Phase zur Reflexion über den Lösungsweg hinzugefügt (vgl. Laabs et al. 1987: 307; dazu auch Wiegmann 2013).

44 Insgesamt wurde damit innerhalb der APW vor allem die Diskussion von Problemstellungen fokussiert, deren inhärente Widersprüchlichkeit sich auch auf einer emotionalen Ebene motivierend auswirken sollte (vgl. dazu z. B. auch Fuhrmann/Mirschel 1982: 67; Fuhrmann 1987: 16), wohingegen Diskussionen von auf Emotionen zielenden Problemstellungen im Sinne einer inhaltlichen Überzeugungsarbeit nur vereinzelt zu finden sind (vgl. Fuhrmann 1986: 58-59; s. dazu auch FN 41).

45 Tilman Grammes verwendet dabei den Begriff der „Katechese“ zur Beschreibung eines Gesprächsmusters, das er als „Monolog mit verteilten Rollen“ (Grammes 1996: 48) beschreibt, in dem den Schüler_innen die Rolle von „Stichwortlieferanten“ (Grammes 1997a: 166) zukommt. Gemeint ist eine inhaltlich engführende Gesprächsführung in Form von Fragestellungen, die die Antworten teilweise bereits vorwegnehmen, um so sicherstellen zu können, dass die Schüler_innen die für die Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs notwendigen Antworten einbringen. Grammes bezieht diese Beschreibung auf die Analyse von Unterrichtsprotokollen, die aus Beständen der APW stammen (vgl. Grammes 1996: 38; Grammes 1997a: 162; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 103) und erkennt darin ein Unterrichtsmuster, das bereits in einer zeitgenössischen Perspektive als „parolenhaft[...]“ (Grammes/Schluß/Vogler 2006: 103) kritisiert wurde (vgl. dazu auch Klingberg 1959; Weitendorf 1958; s. auch FN 38). Von Bernhard Sutor wird der Begriff der „politische[n] Katechese“ (Sutor 1996: 533) verwendet, um eine aus der Analyse von Unterrichtshilfen herausgearbeitete, in diesen empfohlene Strukturierung der Gesprächsführung zu beschreiben. Explizit weist er darauf hin, dass diese begriffliche Analogie allerdings auf ein neuzeitlich verengtes Verständnis von Katechese zurückgreift, das nicht dem Konzept der christlichen Katechese

im Rahmen der dort vorgenommenen Auswertungen als positive Beispiele einer gelungenen Unterrichtsgestaltung diskutiert wurden, mag allerdings zunächst nicht überraschen, wenn man bedenkt, dass auch in diesen Forschungskontexten formelhafte Sprachregelungen gepflegt wurden, die dazu dienten, bereits Erreichtes positiv zu bewerten und weitere Fortschritte für die Zukunft anzukündigen (vgl. Behrmann 1999: 156; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 48).⁴⁶ Dabei verweisen die in regelmäßigen Abständen unternommenen Bemühungen um eine Überarbeitung der Inhalte und Methoden selbst darauf, dass man sich auch auf der obersten schulpolitischen Ebene bewusst war, dass der Staatsbürgerkundeunterricht den selbst gesetzten Ansprüchen nicht nachkam (vgl. hierzu auch Vogler 1997: 429-475; Behrmann 1999: 154-158).

Es wurde eingangs bereits dargelegt, dass die hier vorliegenden Unterrichtsaufzeichnungen kaum als repräsentativ für eine wie auch immer geartete Unterrichtswirklichkeit des Staatsbürgerkundeunterrichts in der DDR stehen können. So eröffnen doch allein schon die Erinnerungen und retrospektiven Einschätzungen über diesen, seine Unterrichtspraxis und Wirkungen ein breites kontroverses Spektrum (vgl. Grammes 1996 23-31; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 33-34; dazu auch Jehle 2018a). Innerhalb des beschriebenen Kontextes des Forschungsprogramms der APW dokumentieren sie beispielhafte Versuche der Implementation einer problemhaften Unterrichtsgestaltung zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler_innen im Unterricht. Diese Unterrichtskonzeptionen wurden nun einerseits in ebendiesem Kontext als gelungen und beispielhaft diskutiert; retrospektive Analysen vergleichbarer Konzeptionen aus dem gleichen Kontext lassen andererseits vermuten, dass auch die in diesen Videoaufzeichnungen dokumentierte Unterrichtspraxis hinter den eigenen Ansprüchen zurückbleibt. Als Quellen einer historischen Unterrichtsforschung eröffnen sie somit die Möglichkeit für Fallstudien im Hinblick auf diese Differenz von gesetzten Vermittlungsansprüchen und dokumentierter Unterrichtspraxis.

2.2 Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)

Mit der Erhebung „Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin“ konnten für den Datenbestand der Studie „Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ ca. 20⁴⁷ Videoaufzeichnungen von Politikunterricht in Berlin aus den Beständen des Referats für Politische Bildungsarbeit der FU Berlin der Forschung zugänglich gemacht werden (vgl. dazu auch Massing 2017). Darunter befinden sich insgesamt drei Aufzeichnungen aus dem Sozialkundeunterricht in den Klassen 8 und 9, die zwischen 1980 und 1985 an West-Berliner Schulen entstanden sind. In zwei dieser Aufzeichnungen ist derselbe Lehrer zu sehen, in der dritten Aufzeichnung unterrichtet eine Lehrerin. Insgesamt liegen zu diesen Aufzeichnungen vergleichsweise wenige Hintergrundinformationen vor. Verorten lassen sie

entspricht (vgl. ebd.: 543-544; zum Begriff der Katechese in religionspädagogischen Konzepten vgl. z. B. auch Halbfas 1971; Nipkow 1971; Höfer et al. 1982; dazu auch Hopmann 1999: 77).

46 So ist hier im Besonderen von einer Entwicklung kontextspezifischer, sich bisweilen subtil unterscheidender innerinstitutioneller Sprachregelungen im Umgang mit Diagnosen pädagogischer oder didaktischer Problemlagen im Kontext der sozialistischen Ideologie oder politischer Ansprüche auszugehen, die ebenso einer kontextsensiblen Interpretation bedürfen (vgl. dazu auch Tenorth 2017: 250; Reh/Jehle 2020: 355; FN 7).

47 Da sich das Archiv derzeit noch im Aufbau befindet, wird auf eine exakte Angabe der Zahl verzichtet. Zu erwarten ist ein Bestand von insgesamt 24 Aufzeichnungen.

sich im Kontext der Weiterentwicklung von Aus- und Fortbildungskonzepten sowie einer „Bestandsaufnahme“ zum Unterricht im Fach Politik an Berliner Schulen, in deren Rahmen die Videoaufzeichnungen vor allem der Erfassung „unterrichtlicher Realität“ (Grammes/Kuhn 1987: 8) dienen sollten.⁴⁸

Diagnostiziert wurde diesbezüglich ein Mangel an aktuellen „empirisch fundierten, quantitativen und/oder qualitativ orientierten Studien zur Politischen Bildung in Berliner Schulen“ (ebd.: 11), die diese Ebene der Unterrichtswirklichkeit in den Blick nehmen. Daher stützen sich große Teile dieses Berichts zunächst auf Rahmenplananalysen, wohingegen die Ebene des faktischen Unterrichts nur in Form explorativer Studien untersucht wird (vgl. ebd.: 164-165).⁴⁹ Dabei lautete bereits ein zentraler Kritikpunkt an den Rahmenplänen, dass ihnen kein klar erkennbarer, differenzierter Politikbegriff zugrunde liege (vgl. ebd.: 178), was seine Entsprechung in der durchgeführten exemplarischen Analyse einer aufgezeichneten Unterrichtsstunde findet: Bemängelt wird, dass der Unterricht auf einer soziologisch-beschreibenden Ebene verbleibt und die politologischen Aspekte der Thematik nicht herausgearbeitet werden (vgl. ebd.: 168; 176). Dies wird schließlich verallgemeinernd darauf zurückgeführt, dass bei den Lehrpersonen kaum Vorstellungen über einen fachdidaktisch vertretbaren Unterricht vorhanden seien und diese nur in Ansätzen über einen differenzierten Politikbegriff verfügen (vgl. ebd.: 165-167; dazu auch Massing 2017). In der Praxis zeige sich schließlich eine Dominanz eines „sehr stark ‚schülerorientierte[n]‘ Unterricht[s] in einem verkürzten Verständnis“

48 Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf die bereits weiter zurückreichenden Bemühungen umfassenderer Dokumentationen unterrichtspraktischer Veröffentlichungen in Form von Bibliographien zu Unterrichtseinheiten der politischen Bildung (vgl. Kurz/Graeff 1978; 1981; Graeff 1994). Es handelt sich um umfangreiche Sammlungen dokumentierter Unterrichtseinheiten unterschiedlicher Art, ohne dass entlang der Bibliographie in jedem Fall eindeutig eingeschätzt werden kann, ob es sich um konzeptionelle Diskussionen, Arbeitsmaterialien oder Auswertungen dokumentierter Unterrichtspraxis handelt. Im Rahmen der vom Referat für politische Bildungsarbeit durchgeführten Bestandsaufnahme ist allerdings keine direkte Bezugnahme auf diese Bibliographien zu finden (vgl. Grammes/Kuhn 1987). Vorstellbar ist jedenfalls auch, dass die Unterrichtsaufzeichnungen im Kontext des CULT-Projekts (Integriertes Curriculum Lehrertraining, 1984-1987) entstanden sind, innerhalb dessen mit der Arbeit mit Unterrichtsvideos in der Lehramtsausbildung Sozialkunde am Referat für politische Bildungsarbeit begonnen wurde (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 238; Massing 2017: 245-246). Mit diesem Projekt wurde vor dem Hintergrund der Diskussionen und empirischen Befunde zum Phänomen des „Praxischocks“ (vgl. dazu auch Günther/Massing 1980) vor allem das Anliegen verfolgt, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und handlungsbezogene Studienelemente systematischer zu verbinden (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 237).

49 Weitere Bestandteile des Berichts stellen Darstellungen der Situation der Lehrerbildung und der institutionellen Verortung der Fachdidaktik dar, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird. Nach der Auflösung der Pädagogischen Hochschule Berlin 1980 – aus der das von der Wissenschaftlergruppe um Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz entwickelte und überregional bekannt gewordene didaktische Modell der „Berliner Schule“ hervorgegangen war, das sich auch für verschiedene politikdidaktische Konzeptionen als einflussreich erwies (vgl. dazu z. B. Heimann/Otto/Schulz [1965] 1979; Reich 1979; Grammes/Kuhn 1987: 263; Northemann 1991) – wurde an der FU ein Zentralinstitut für Unterrichtswissenschaft und Curriculumentwicklung gegründet, wobei der Fachbereich der Politischen Wissenschaft der einzige lehrausbildende Fachbereich der Universität blieb, an dem auch die Fachdidaktik eigenständig verankert war (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 269). Die mit der Gründung des Zentralinstituts verknüpfte Idee einer integral verknüpften Kooperation der Fachdidaktiken wurde allerdings nicht realisiert; institutionelle und organisatorische Gründe führten vielmehr dazu, dass das Spektrum der Arbeiten Berliner Politikdidaktiker als inhaltlich divergent zu betrachten ist (vgl. ebd.: 272-273). Um die verschiedenen Einzelbeiträge nicht disparat nebeneinanderstehen zu lassen, entwickelt Grammes (1986) in seinen problemgeschichtlichen Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik auf der Grundlage der Arbeiten maßgeblicher Politikdidaktiker einen Strukturierungsvorschlag, nach dem sich eine sozialisationstheoretische Fundierung als gemeinsames Selbstverständnis der Disziplin herausarbeiten lässt (vgl. Grammes 1986: 11-14; Grammes/Kuhn 1987: 273-277).

(Grammes/Kuhn 1987: 167), dem es nicht gelinge, eine Brücke vom Erfahrungslernen zum Politischen zu schlagen. Wenn also auch in diesem Fall davon auszugehen ist, dass die sich in der Datenbank befindlichen Aufzeichnungen nicht als repräsentativ für den Politikunterricht an West-Berliner Schulen in den 1980er Jahren betrachtet werden können, so werden sie innerhalb dieses Kontextes als Beispiele eines an den Ansprüchen dieser Fachdidaktiker gemessenen defizitären Politikunterrichts interpretiert. Da aufgrund der fehlenden Hintergrundinformationen nicht alle Aufzeichnungen zweifelsfrei dieser Bestandsaufnahme zugeordnet werden können, werden die Analysen noch zeigen müssen, ob eine Einordnung in diesen Kontext gerechtfertigt ist.

Zur Aufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“⁵⁰ (AzE o.J.h) liegen kaum Informationen vor. Es handelt sich um eine 9. Klasse, womit das Stundenthema auch den in den vorläufigen Richtlinien und Rahmenplänen vorgesehenen Vorgaben entspricht (vgl. Senator für Volksbildung 1960: 5-6; Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 7); über die unterrichtende Lehrerin ist nichts bekannt. Ein handschriftlicher Vermerk auf der Videokassette sowie ein in der Stunde verlesener Zeitungsartikel lassen darauf schließen, dass die Unterrichtsstunde Anfang der 1980er Jahre aufgezeichnet wurde.

Demgegenüber kann die Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) zweifelsfrei dem Kontext der erwähnten Bestandsaufnahme zugeordnet werden (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 163-176; Grammes/Kuhn 1988). Die Stunde wurde in einer 10. Klasse einer West-Berliner Gesamtschule im Jahr 1984 durchgeführt und im Rahmen einer Lehrerfortbildung mit der Intention, die Umsetzungsmöglichkeiten eines vorgegebenen Unterrichtsmaterials (vgl. Sozialwissenschaften 1982) zu erproben, aufgezeichnet. Eine eindeutige Verortung des Stundenthemas innerhalb der vorläufigen Richtlinien und Rahmenpläne ist nicht möglich; es sind jedoch deutliche Bezüge zu zeitgenössischen fachdidaktischen Diskussionen zu erkennen (vgl. z. B. Franke 1985).

Die dritte Aufzeichnung „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b) wurde am 15.11.1985 ebenfalls in einer 10. Klasse aufgezeichnet, es unterrichtet derselbe Lehrer wie auch in der Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“. Innerhalb der vorläufigen Rahmenpläne kann die Aufzeichnung im Themenbereich „Familie und Partnerschaft“ verortet werden (vgl. Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 10). Weitere Informationen zu dieser Aufzeichnung liegen nicht vor.

Der Diskurs im Hinblick auf die Unterrichtspraxis eines eigenständigen Faches zur politischen Bildung in Bundesrepublik stellt sich einigermaßen unübersichtlich dar. Nach der Gründung der Bundesrepublik sprach der entsprechende Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.06.1950, der mit „Grundsätze zur politischen Bildung“ überschrieben war, zwar eine Empfehlung zur Einrichtung eines entsprechenden Unterrichtsfaches aus, stellte die Benennung jedoch den Bundesländern frei (vgl. Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 151; Sander 2014a: 19). In den Formulierungen deutlicher akzentuiert wurde die Festlegung der politischen Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip (vgl. Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 151; Sander 2004: 113-114). Dabei spiegelt der Erlass insgesamt die Unsicherheit bezüglich der institutionellen Verfassung sowie des inhaltlichen Selbstverständnisses einer demokratischen politischen Bildung innerhalb der Institution Schule, die auch die zeitgenössische Diskussion kennzeichnete, wider (vgl. Sander 2004: 113; auch Gagel 2005: 50).

50 UE = Unterrichtseinheit.

In der Folge führten zunächst nur einzelne Bundesländer ein entsprechendes Fach ein; erst in den 1960er Jahren kam es zu einer flächendeckenderen Einführung, bis schließlich in den 1970er Jahren in jedem Land entsprechender Fachunterricht eingeführt worden war (vgl. Sander 2004: 127; Gagel 2005: 43). Dabei wird das Fach bis heute bundeslandspezifisch in unterschiedlichsten Profilausrichtungen und Fächerkombinationen sowie unter verschiedenen Fachbezeichnungen unterrichtet (vgl. Sander 2014b: 196-197; Lutter 2014: 127-131). Während der frühen Phase der politischen Bildung der 1950er Jahre in der Bundesrepublik noch ein geringer Grad an Profilierung und Professionalität bescheinigt wird (vgl. Sander 2004: 115), kommt es in den 1960er Jahren zu einer zunehmenden Institutionalisierung in Form von Verbandsgründungen und der Einrichtung von Professuren für Fachdidaktik an den Hochschulen (vgl. Sander 2004: 127; Sander 2014a: 19-20). Wenngleich bereits in dieser frühen Phase ausgearbeitete Konzeptionen politischer Bildung und Erziehung⁵¹ vorlagen und diskutiert wurden, gilt das Jahr 1960 als „didaktische Wende“ und das folgende Jahrzehnt als Zeitraum, in dem die „Grundlagen der Didaktik der politischen Bildung“ geschaffen wurden (Gagel 2005: 125; vgl. dazu auch Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 173). Eine Reihe der heute als „Klassiker“ geltenden Konzeptionen der Politikdidaktik sind in dieser Zeit entstanden, die eng verbunden sind mit den Namen von Kurt G. Fischer, Hermann Giesecke, Wolfgang Hilligen, Rolf Schmiederer sowie Bernhard Sutor, und auf die hier im Einzelnen nicht näher eingegangen werden kann (vgl. Sander 2004: 128; 2014a: 20; zur ausführlichen Darstellung Gagel 2005). Als einflussreich erwiesen sich diese Konzeptionen nicht zuletzt durch die Mitarbeit ihrer Verfasser an Schulbüchern sowie ihr Engagement in Lehrerfortbildungen und Lehrplankommissionen (vgl. Sander 2004: 128; 138-139).

Dieser „Aufschwung“ (Sander 2004: 138) der politischen Bildung war allerdings nicht frei von massiven innerfachlichen wie bildungspolitischen Konflikten: Eine sich bereits seit Mitte der 1960er Jahre abzeichnende Polarisierung innerhalb der Fachdidaktik (vgl. Gagel 2005: 173) ging dabei mit einer bildungspolitischen Entwicklung einher, in deren Zuge sich die Konzeptionen politischer Bildung in Abhängigkeit von den Regierungsmehrheiten in den Bundesländern immer weiter voneinander entfernten (vgl. ebd.: 199). Die Konflikte um Schulbücher und Rahmenrichtlinien wurden in der Öffentlichkeit in aller Schärfe ausgetragen und fanden ihren Höhepunkt in der Auseinandersetzung um die Hessischen Rahmenrichtlinien zu Beginn der 1970er Jahre (vgl. Sander 2004: 139-146; Gagel 2005: 211-218; Mambour 2007: 94-171). Innerhalb der Politikdidaktik wurde diese Polarisierung schließlich im Rahmen einer Fachtagung überwunden; im Rückblick der Veranstaltung fasste Hans-Georg Wehling als einer der Teilnehmer drei Grundprinzipien, die seinem Eindruck nach niemand in Frage stellte, zusammen: Das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Förderung der Analysefähigkeit der Schüler_innen im Hinblick auf ihre eigenen Interessenlagen stellen bis heute akzeptierte Prinzipien politischer Bildung dar, die in der Formulierung Wehlings nach dem Tagungsort benannt als „Beutelsbacher Konsens“ in die Geschichte der politischen Bildung eingegangen sind (vgl. Wehling 1977; dazu auch Sander 2004: 147-148; Gagel 2005: 218-221). Auf schulischer Ebene dürfte die Kontroverse allerdings insofern weiter fortgewirkt haben, als noch Ende der 1980er Jahre durchgeführte Stu-

51 Der Begriff der Erziehung war in diesem Zusammenhang insbesondere noch in den frühen Konzeptionen der 1950er Jahre präsent, die von Theodor Wilhelm unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger sowie als Gegenposition dazu von Theodor Litt entwickelt wurden. In den späteren Konzeptionen wurde zunehmend der Begriff der Bildung verwendet (vgl. Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 143-217; Gagel 2004: 49-122; dazu auch Ellwein 1985: 393-395).

dien parteipolitische Polarisierungen auf Ebene der Richtlinien und Schulbücher ausweisen (vgl. Gagel 2005: 221).

Die Wiedergewinnung eines wissenschaftlichen Diskurses in Form einer Annäherung der vormals verhärteten Fronten wird auch als „pragmatische Wende“ bezeichnet. Politisch-ideologische Kontroversen rückten in den Hintergrund und die didaktische Diskussion widmete sich in erster Linie unterrichtspraktischen Problemen, wobei vor allem handlungsorientierte Unterrichtsmethoden verstärkte Aufmerksamkeit erfuhren (vgl. Kuhn 1992a: 223; Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 287; Sander 2004: 149-150; Gagel 2005: 223; 293-299). Zugleich wird diese Phase im Rückblick als „dramatische Krise“ (Sander 2006: 66) charakterisiert: Nachlassendes bildungspolitisches Interesse, Lehrerarbeitslosigkeit und einbrechende Studierendenzahlen führten zur Streichung von Professuren und Stellenabbau in der universitären Infrastruktur, mit Blick auf die wissenschaftliche Publizistik und Theorieentwicklung ist „Stagnation“ zu verzeichnen (vgl. Sander 2004: 149; 2006: 66; Massing 2007: 26).

Walter Gagel schreibt 1985 von einer „nachkonzeptionellen Phase“ (Gagel 1985a: 411), deren Merkmal die „Aufsplitterung der Didaktik“ (ebd.) in einzelne Ansätze sei. Gagel unterscheidet dabei bewusst zwischen der von ihm kritisierten „Aufsplitterung“ und einer „Pluralisierung“ im Sinne unterschiedlicher didaktischer Konzeptionen, wie sie Hilligen mit Blick auf die bundeslandspezifischen Richtlinien diagnostiziert (vgl. Gagel 1986: 289; Hilligen 1985: 154; dazu auch Kuhn 1992a: 224). Sein Hauptkritikpunkt zielt vielmehr darauf, dass die didaktischen Entwürfe nicht mehr theoretisch fundiert innerhalb einer zusammenhängenden Systematik, sondern „nur noch in der partiellen Sicht von ‚Orientierungen‘ entwickelt werden“ (Gagel 1986: 289). Seiner Aufzählung von „Alltagsorientierung, Stadtteilorientierung, Bedürfnisorientierung, Erfahrungsorientierung, Handlungsorientierung“ (ebd.) schreibt er als gemeinsames Merkmal die „Hinwendung zur Lebenswelt“ (ebd.: 290; vgl. ausführlicher Gagel 2005: 286-292) zu. Aus dieser Erweiterung der Perspektive geht eine Reihe von Neuansätzen hervor, die mit Bezügen zu neuen sozialen Bewegungen, wie insbesondere der Umwelt-, Friedens- und Frauenbewegung, sowie jugendspezifischen Themen, das inhaltliche Spektrum erweitert (vgl. Franke 1985; Kuhn 1992a: 225-226; Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 295-296). Die Kritik an einem einseitigen „Subjektivismus“ dieser Ansätze, der zu keiner theoretischen Reflexion der zum Gegenstand erhobenen Erfahrungen veranlasse (vgl. Gagel 1985a; 1986; dazu auch Hilligen 1986), wurde im weiteren Diskurs mit einer konstruktiven Wendung als die Herausforderung diskutiert, in Form einer ‚neuen‘ Institutionenkunde, eine Verbindung von der Mikroebene der Lebenswelt zur Makroebene der Politik herzustellen (vgl. Hilligen 1986; Grammes 1986: 51).

Das Empfinden einer krisenhaften Situation der politischen Bildung sowie der Fachdidaktik wurde dabei auch im zeitgenössischen Diskurs artikuliert: So schrieb Dieter Grosser 1985 in der Zeitschrift *Gegenwartskunde* von einem „kläglichen Zustand“ (Grosser 1985: 137) der politischen Bildung an Schulen; Gagel formulierte ein Jahr später die Frage „Stirbt die politische Didaktik aus?“ (Gagel 1986: 290). Ursachen für diese Krise wurden zum einen in den mangelhaften infrastrukturellen Gegebenheiten an Schulen und Universitäten gesehen (vgl. Grosser 1985; Gagel 1986: 292); zugleich wurde aber auch eine nicht allein diesen Gegebenheiten zuzuschreibende Krise des Selbstverständnisses der Disziplin auf Seiten ihrer Vertreter_innen diagnostiziert (vgl. Gagel 1986: 293; Grammes 1986: 14-19; Grammes/Kuhn 1987: 281), wobei auch das Auseinanderdriften der Didaktik und der zugehörigen Fachwissenschaften kritisch diskutiert wurde (vgl. Grosser 1985; Hilligen 1986; Hartwich 1987). Die mit der Öffnung der Lebensweltbezüge einhergehende Ausweitung des Politi-

schen führte schließlich zu dem Desiderat, den didaktischen Konzeptionen zugrunde gelegten Politik-Begriff präziser und differenzierter zu bestimmen, wofür auch mit dem Anspruch der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts argumentiert wurde (vgl. Kühn 1983; Behrmann 1983; Kuhn 1992a; Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 294).

Als heuristisches Instrumentarium zur theoretischen Fundierung, Differenzierung und Konkretisierung des Politikbegriffs kam dabei in fachdidaktischen Konzeptionen sowie in Vorschlägen zur Unterrichtsplanung (vgl. z. B. Gagel 1983: 42-45; Breit 1984) vermehrt das fachwissenschaftliche Modell der drei Dimensionen des Politischen (vgl. z. B. Rohe 1978) zur Anwendung. Unterschieden werden nach dieser Systematik die Dimensionen *polity*, *policy* und *politics*. Unter *polity* wird die *Form* des Politischen verstanden, womit der politische Handlungsrahmen gemeint ist, der in der staatlichen Verfassung, in Gesetzen und Institutionen verankert ist. *Policy* bezeichnet die *inhaltliche Ebene* des Politischen in Form politischer Probleme oder konkreter Teilbereiche der Politik (z. B. Bildungspolitik, Sozialpolitik, Wirtschaftspolitik, etc.); ihren Ausdruck findet sie in Programmen und Ergebnissen von Entscheidungsprozessen sowie deren Bewertung. Eng verknüpft ist sie mit der *politics*-Dimension, die als dynamisches Element die Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse umfasst; sichtbar wird sie in den Interessensartikulationen und Verhandlungsaktivitäten der an ihnen beteiligten Akteure (vgl. Rohe 1978: 62-68; auch Kühn 1983: 58-59).

Massing (1992a), der das Instrument auch zur Analyse der bildungspolitischen Reformdiskussionen in den 1960er und 1970er Jahren heranzieht, sieht vor allem drei Vorteile in diesem Analyseraster: Zum einen eignet es sich zu einer angemessenen strukturierten wie systematischen Erfassung komplexer politischer Probleme. Lehrpersonen können darüber hinaus die Dimensionen in Schlüsselfragen überführen, um sich in der Unterrichtsvorbereitung einen Gegenstand zu erschließen und entsprechend geeignete Literatur und Materialien auszuwählen. Drittens, ermöglichen sie schließlich eine Verbindung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft, indem sie an Konzeptionen kategorialer politischer Bildung, wie sie von Gotthard Breit, Hermann Giesecke, Werner Skuhr oder Bernhard Sutor entwickelt wurden, anschlussfähig sind: Mithilfe der Dimensionen können Lehrpersonen wesentliche Kategorien der Politik im Sinne von sie prägenden Elementen identifizieren und diese wiederum zur Strukturierung der Inhalte im Unterricht einsetzen (vgl. Massing 1992a: 83). Veranschaulichen lässt sich das in einer tabellarischen Übersicht nach Kühn, der – angelehnt an eine in der Fachwissenschaft entwickelte Matrix – eine exemplarische Ableitung didaktischer Kategorien aus den Dimensionen des Politischen vornimmt:

Tab. I.2.2: Ableitung didaktischer Kategorien aus den Dimensionen des Politikbegriffs (nach Kühn 1983: 60)

Dimensionen des Politikbegriffs			
Dimensionen	Bezeichnung	Erscheinungsform – Kategorien	Merkmale – Kategorien
Form	Polity	Verfassung Normen und Gesetze Institutionen	Verfahrensregelungen Ordnung
Inhalt	Policy	Aufgaben und Ziele materieller und immaterieller Art Latente und manifeste Probleme materieller und immaterieller Art Materielle und immaterielle Werte	Aufgabenerfüllung Problemlösung bzw. keine Problemlösung Wert- und Zielorientierung Gestaltung

Prozess	Politics	Materielle und immaterielle Interessen Konflikte Kampf/Auseinandersetzung	Macht Konsens (Kompromiss) Durchsetzung
----------------	----------	---	---

Diese Unterscheidung der Dimensionen des Politikbegriffs fand schließlich auch Eingang in die Richtlinien für den Politikunterricht in Nordrhein-Westfalen von 1987 (vgl. Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 293-294; 312-313). Als heuristisches Instrumentarium diente sie im Kontext der Berliner „Bestandsaufnahme“ zum Politikunterricht zur Analyse einer Videoaufzeichnung sowie des Transkripts einer Unterrichtsstunde (Grammes/Kuhn 1987: 168-176; 1988) und auch zur Analyse der Berliner Rahmenpläne (Grammes/Kuhn 1987: 68).

Insgesamt zeichnet die „Bestandsaufnahme“ zum Unterricht im Fach Politik an Berliner Schulen das Bild eines fehlenden klaren Profils politischer Bildungsarbeit auf Seiten der für diese Verantwortlichen, was sich den Befunden nach auch in der Arbeit der Rahmenplan-kommissionen und der exemplarischen Unterrichtsanalyse niederschlägt. Zugleich beschreiben Tilman Grammes und Hans-Werner Kuhn die organisatorischen Bedingungen des Faches als prekär: So ist das Fach zwar mit Blick auf die gesamte Schullaufbahn durchgehend curricular repräsentiert; in der Sekundarstufe I wird es allerdings in einem „in der Bundesrepublik einmaligen Kombinationsfach“ (ebd.: 12) im Verbund mit Geschichte unterrichtet. Dabei ist lediglich ein Drittel des vorgesehenen Stundendeputats für Sozialkunde vorgesehen; gängige Abkürzungen im Sprachgebrauch des Schulalltags verwenden in der Regel nur den Begriff „Geschichte“ als Fachbezeichnung, woraus Grammes und Kuhn folgern, dass „das Fach wenig im Bewußtsein von Schülern und Lehrern verankert“ sein dürfte (ebd.: 13).⁵² Die festgestellte „merkwürdige Unschärfe und Unentschiedenheit im Profil des Faches“ (ebd.: 10) fassen sie schließlich zusammen in dem widersprüchlich scheinenden Befund: „Politik wird und wird doch nicht unterrichtet“ (ebd.; Herv. n. ü.).

Die 1984 in Kraft getretenen „Vorläufigen Rahmenpläne“ sowie die deren Einführung begleitende Diskussion konnten dabei offenbar wenig zur Schärfung des Profils beitragen.⁵³ Grammes und Kuhn stellen ihren Analysen zwar die Einschränkung der „relative[n] Bedeutung von Rahmenplänen im Schulalltag“ (ebd.: 25) voran, schreiben ihnen jedoch auch eine gewisse „Orientierungsfunktion“ zu (vgl. ebd.). Darüber hinaus begründen sie die Relevanz der „Vorläufigen Rahmenpläne“ von 1984 mit deren schultypübergreifenden Gültigkeit sowie ihrem Beschluss als „Rahmenpläne“ 1987 in überarbeiteter Form (vgl. ebd.: 52). Die bis dahin gültigen Rahmenpläne von 1968 sehen Grammes und Kuhn „inhaltlich noch stärker einem Totalitarismuskonzept verpflichtet“ (ebd.: 53; Kuhn 1992b); insgesamt bemängeln sie allerdings auch in diesen Plänen bereits eine wenig ausgeprägte Profilierung des Faches (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 53). Insgesamt wurde in den neuen Plänen ein großer Teil der Inhalte in veränderter Zuordnung zu den Klassenstufen übernommen und stellenweise neu

52 Eine Ausnahme stellen Gesamtschulen dar, an denen das Fach Gesellschaftskunde unterrichtet wird. Eine weitere Ausnahme wird mit den Rahmenplänen von 1987 für die Klassen 9 und 10 an Hauptschulen eingeführt, in denen fortan das Fach Weltkunde unterrichtet wird. Ab der Sekundarstufe II wird das Fach dann mit dem Begriff der „Politischen Weltkunde“ bezeichnet und in verschiedenen Varianten von Profilkursen im Verbund mit Geschichte und Erdkunde unterrichtet (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 15-16).

53 Die Darstellung der Diskussion beschränkt sich hier auf die für den in den vorliegenden Videoaufzeichnungen dokumentierten Unterricht relevanten schulübergreifenden Rahmenpläne für die Sekundarstufe I. Die Rahmenpläne für die Grund-, Gesamt- und Hauptschule sowie die Sekundarstufe II werden hier nicht berücksichtigt (vgl. hierzu Grammes/Kuhn 1987).

akzentuiert; anstelle der Bezüge zu Totalitarismuskonzeptionen wurde das Themengebiet „Familie und Partnerschaft“ in Klasse 10 neu aufgenommen (vgl. ebd.: 52-57; Kuhn 1992b: 101-102).

Stellungnahmen während der Erprobungsphase bemängelten neben der Fülle zu vermittelnder Inhalte insbesondere ein fehlendes didaktisches Konzept; von Seiten der Fachdidaktik werden die Rahmenpläne gar „als Indiz für den Rückfall [...] in einen unpolitischen, weil institutionenkundlichen Unterricht angesehen“ (Grammes/Kuhn 1987: 60; auch Kuhn 1992b: 102-103). Die Kritik Wolfgang Geigers, dass Politik nicht der Gegenstand des neuen Berliner Rahmenplans sei (vgl. Geiger 1986: 6), relativieren Grammes und Kuhn in ihren Ausführungen insofern, als sie zumindest die formulierten Lernziele als auslegbar im Hinblick auf die Dimensionen des Politischen erachten (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 68). Dem Befund der Kritikwürdigkeit der Inhalte (vgl. hierzu auch Hilligen 1986: 11) schließen sie sich allerdings, wenngleich auch mit eigenen Akzentuierungen, an: Bemängelte Geiger vor allem, dass die Inhalte den im Beutelsbacher Konsens formulierten Ansprüchen der Kontroversität sowie der Berücksichtigung der Interessenlage der Lernenden nicht gerecht würden (vgl. Geiger 1986: 7), vermissen Grammes und Kuhn vor allem eine inhaltliche Profilierung. Die allgemeiner formulierte Kritik Hilligens, dass viele neue Richtlinien in der Auswahl der Inhalte hinter den Stand didaktischer Konzeptionen zurückfallen (vgl. Hilligen 1986: 11), wird also auch von den Autoren in der Diskussion um die Berliner Rahmenpläne geäußert. In ihrem zusammenfassenden Fazit diagnostizieren Grammes und Kuhn „einige signifikante quantitative und vor allem qualitative Mängel“ (Grammes/Kuhn 1987: 177): Die Problematik des geringen Stundenanteils des Faches wird ihres Erachtens insbesondere durch ein fehlendes politologisches Profil in Form eines differenzierten Politikbegriffs verschärft. Die Rahmenpläne seien demnach vor allem inhaltsorientiert und dabei zugleich „durchgängig additiv und stark beliebig“ (ebd.: 178), was wiederum auf eine unzureichende „horizontale und vertikale Koordination“ sowie „mangelnde Transparenz und die fehlende Legitimation im Verfahren der Rahmenplanerstellung“ (ebd.: 179; Herv. n. ü.) hinweist.

Mit Blick auf die Unterrichtspraxis gestehen sie dem Rahmenplan immerhin zu, dass eine entsprechende Akzentuierung der Inhalte durch seine Vorgaben nicht ausgeschlossen werde. Die Voraussetzung dafür sei allerdings, dass die Lehrpersonen selbst über ein dezidiertes Verständnis des Politikbegriffs verfügten (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 69-70; 177). Allerdings – so ein weiteres zentrales, zugleich als Desiderat formuliertes Ergebnis – fehlen zur „Wirklichkeit“ des Unterrichtsfaches Sozialkunde [...] in erster Linie empirisch fundierte, qualitative Studien, die die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen sowie das Selbst- und Politikverständnis der am Unterricht Beteiligten zum Gegenstand haben“ (ebd.: 296). Somit können also auch die in der Datenbank zugänglichen Aufzeichnungen von Politikunterricht in West-Berlin in den 1980er Jahren kaum Repräsentativität für eine als verallgemeinerbar anzunehmende Unterrichtsrealität in dieser Zeit beanspruchen. Es darf jedoch davon ausgegangen werden, dass die in der „Bestandsaufnahme“ getroffene Feststellung einer fehlenden Profilschärfe des Faches im Allgemeinen für den West-Berliner Politikunterricht zutreffend ist.⁵⁴ Im Lichte dieser Diskussion können diese Aufzeichnungen also zunächst daraufhin

54 Damit kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass in den vorliegenden aufgezeichneten Unterrichtsstunden Lehrkräfte unterrichten, die nichtsdestotrotz über ein dezidiertes Verständnis des ihres Unterrichts zugrunde gelegten Politikbegriffs verfügen und dieses auch entsprechend in der Unterrichtspraxis umsetzen. Dabei würde – so auch Grammes und Kuhn – der Gestaltungsspielraum trotz aller festgestellten Mängel zumindest auch keine Einschränkungen durch das Berliner Rahmenplanwerk erfahren (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 177).

untersucht werden, inwiefern die in ihnen dokumentierte Unterrichtspraxis hinter den im fachdidaktischen Diskurs formulierten Vermittlungsansprüchen zurückbleibt.

2.3 Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)

Im Datenbestand der Erhebung „Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin“ sind insgesamt vier Aufzeichnungen zu finden, die in den Jahren 1990 und 1991 entstanden sind. Drei dieser Aufzeichnungen können dabei im Kontext von Weiterbildungsmaßnahmen und Fortbildungen verortet werden, die vom Referat für politische Bildungsarbeit der FU Berlin für Lehrpersonen aus der DDR zur Vorbereitung auf das Fach Gesellschaftskunde bzw. Sozialkunde durchgeführt wurden (vgl. AzE 1991a; Grammes/Kuhn 1992b; Grammes/Weißeno 1993a: 91-120; Massing 2017).⁵⁵ Getragen wurde die Neueinführung dieses Unterrichtsfaches – mitten in einer relativ unübersichtlichen Phase eines gesellschaftlichen wie politischen Umbruchs, die von der Friedlichen Revolution in der DDR schließlich zur deutschen Einheit führte – von dem „starke[n] Wunsch nach einer politischen Bildung in völliger Opposition zur Staatsbürgerkunde der DDR“ (Reinhardt 2007: 432), wobei die Konzepte dafür erst entwickelt werden mussten (vgl. ebd.).

Nachdem sich die bis dahin eher stellenweise geäußerte Kritik an den Bemühungen um eine ideologische Vereinnahmung der Schule im Zuge der Friedlichen Revolution zu einem öffentlichkeitswirksamen Anliegen der Oppositionsbewegungen formierte, wuchs auch der Handlungsdruck auf die verantwortlichen Stellen der DDR-Regierung (vgl. Skroka 1990: 133-137). Anfang November 1989 wurde die Verbindlichkeit der Lehrpläne für den Staatsbürgerkundeunterricht durch den amtierenden Minister für Volksbildung Günther Fuchs, der als Nachfolger der am 20.10. zurückgetretenen Margot Honecker ernannt worden war, aufgehoben (vgl. Biskupek 2002: 68). Im Februar 1990 wurde von dem unter der Regierung von Hans Modrow in ein Ministerium für Bildung umgewandelten Ministerium die Einführung des Faches Gesellschaftskunde beschlossen, für das im März ein „Erprobungslehrplan“ in Kraft trat, der allerdings bereits im Laufe des Schuljahres als unzureichend kritisiert wurde (vgl. ebd.: 74-100). Vor dem Hintergrund der Beitrittsverhandlungen und der sich abzeichnenden zukünftigen föderalistischen Struktur der Bildungspolitik wurde der entworfene „Rahmenplan“ zunehmend als Übergangslösung verstanden (vgl. ebd.: 99; Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 357; Gager 2005: 311). Für die Weiterbildungsprogramme, die am Fachbereich Politische Wissenschaft der FU Berlin in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung entwickelt worden waren, galt in Berlin ein vom Schulsenator anerkanntes

⁵⁵ Die vierte Unterrichtsaufzeichnung im Datenbestand, die in diesem Zeitraum zum Thema „Massenmedien“ (AzE 1990a) entstanden ist, kann zwar ebenfalls diesem Kontext der Fortbildungsmaßnahmen zugeordnet werden. Da mit dieser Aufzeichnung allerdings Anschauungsmaterial zum West-Berliner Unterricht im Fach Sozialkunde für diese Fortbildungen erstellt werden sollte und der West-Berliner Fachlehrer eine ihm vertraute Klasse unterrichtete (vgl. Hembd/Kuhn 1992: 292; Hembd/Kuhn 1993: 53), wird diese Aufzeichnung nicht in die Fallgruppierung aufgenommen, die sich auf Aufzeichnungen beschränkt, in denen Lehrer_innen aus der DDR vorrangig in den Fortbildungen entwickelte Konzeptionen im Unterricht erproben.

Curriculum zur Weiterbildung für das Fach Sozialkunde, das auch in anderen Bundesländern zur Orientierung diente (vgl. Massing 1992b: 638).⁵⁶

Bei den Aufzeichnungen handelt es sich um singuläre Dokumente dieser von Unsicherheit geprägten Übergangszeit: Während erste Anweisungen und Bestimmungen bereits in Kraft traten, dauerten die Diskussionen bezüglich der Konzepte, Inhalte, Methoden sowie Lehrkräfte weiter an (vgl. zu den Hintergründen der Aufzeichnungen z. B. Grammes/Kuhn 1992b: 26; zur Diskussion um die personelle Erneuerung z. B. Dürr 2003; Kuhn 2003b). Infolge der öffentlichen Kritik am Staatsbürgerkundeunterricht galten nach Außerkraftsetzung der Lehrpläne im November 1989 (vgl. Biskupek 2002: 48-58; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 28-34) politische Themen im Unterricht als diskreditiert, sodass in den Konzeptionen und auch in der Unterrichtspraxis eine Distanz zu politischen Themen und eine Hinwendung zu lebenskundlichen Inhalten zu beobachten ist (vgl. Grammes 1991: 7-8; Biskupek 2002: 87-89; Gagel 2005: 244). Auch in methodischer Hinsicht wurde eine Abgrenzung von der bisherigen Staatsbürgerkunde angestrebt und der Einsatz aktivierender Unterrichtsmethoden bevorzugt (vgl. Biskupek 2002: 87-88).

Entsprechende Stundenkonzeptionen können auch für die im Rahmen der Fortbildungen geplanten und aufgezeichneten Unterrichtsstunden konstatiert werden; auffallend ist allerdings, dass im Unterschied zur beschriebenen Tendenz hin zu einer lebenskundlichen Orientierung in allen drei Stunden mit der Thematisierung von Bürgerengagement und Bürgerbewegungen explizite Bezüge zu politischen Gegenständen und Handlungsformen festzustellen sind (vgl. AzE 1990b; 1991a; 1991b). Mit Blick auf die Umsetzung der Unterrichtsmethoden stellen fachdidaktische Analysen und Auswertungen, die ebenfalls im Zusammenhang der Weiterbildungsprogramme vorgenommen wurden, Schwierigkeiten der Lehrpersonen in einer diesen Methoden angemessenen Gestaltung der Unterrichtskommunikation heraus (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 47-48; Grammes/Weißenö 1993a: 108-120). Da verallgemeinernde Aussagen in Bezug auf diese von Unsicherheiten begleitete Übergangsphase nur schwer möglich sind, werden die hier vorliegenden Aufzeichnungen zunächst als singuläre Dokumente im Kontext der jeweiligen Fortbildungsmaßnahmen untersucht.

Die Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) ist bereits im Juni 1990 entstanden. Dokumentiert wird eine Stunde Gesellschaftskunde in einer 8. Klasse einer POS in Potsdam. Am Gegenstand eines nahe gelegenen, als Badensee genutzten Baggersees, der „weder hygienisch noch ökologisch den Normen entspricht“ (Grammes/Kuhn 1992b: 27), sollen „Möglichkeiten und Grenzen der Durchsetzung eigener Interessen innerhalb von Bürgerinitiativen“ (ebd.) erarbeitet werden. Die Unterrichtsstunde wurde im Rahmen einer mehrwöchigen Fortbildung für Dozent_innen aus der Lehrerbildung der DDR geplant, die vom Referat für politische Bildungsarbeit der FU Berlin veranstaltet wurde. Die Aufzeichnung wurde in weiteren Lehrerfortbildungsveranstaltungen zur Einführung in die politische Bildung genutzt; zudem wurde zur weiteren Nutzung in hochschuldidaktischen Zusammenhängen eine Dokumentation der Stunde inklusive einer fachdidaktischen Interpretation publiziert (vgl. Grammes/Kuhn 1992b).

Die anderen beiden Unterrichtsaufzeichnungen aus dem Jahr 1991 haben unter unterschiedlichen Fragestellungen Bürgerbewegungen in der DDR zum Gegenstand. Sie wurden am 25.01. und am 07.02. in jeweils 11. Klassen an West-Berliner Schulen aufgezeichnet.

⁵⁶ Zur Kennzeichnung dieser Übergangsphase wird im Rahmen dieser Fallbeschreibung dennoch der Begriff der „Gesellschaftskunde“ zur fallübergreifenden Fachbezeichnung verwendet.

Die unterrichtenden Lehrpersonen sind in beiden Aufzeichnungen Lehrer_innen aus der DDR. Inhaltlich wird sich den Fragen „Sind die Bürgerbewegungen in der DDR gescheitert?“ (AzE 1991a) und „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) angenommen. Der zweiten Frage wird dabei auf der Grundlage eines Interviews nachgegangen, das die Schüler_innen mit einem eingeladenen Vertreter der Bürgerbewegung führen. Eben dieser Vertreter spielt auch eine zentrale Rolle in einer weiteren schriftlich dokumentierten Unterrichtsstunde, die von verschiedenen Fachleitern kommentiert und analysiert wird (vgl. Grammes/Weißeno 1993a: 108-122). Eine Videoaufzeichnung dieser Unterrichtsstunde ist in den Beständen allerdings nicht erhalten geblieben. Anhand eines auf Video aufgezeichneten Interviews, das die Schüler_innen mit diesem Vertreter geführt haben, soll in dieser schriftlich dokumentierten Stunde am Beispiel einer Initiative für den Berlin-Marathon die Frage „Was kann eine Bürgerbewegung leisten?“ bearbeitet werden. Ebenfalls im Rahmen eines Lehrerfortbildungskurses unterrichtet in dieser Stunde eine erfahrene Ost-Berliner Staatsbürgerkundelehrerin in einer West-Berliner Mittelstufenklasse. Die thematischen und methodischen Überschneidungen lassen es dabei als plausibel erscheinen, diese Dokumente in einem organisatorischen und thematischen Zusammenhang zu betrachten.

Mit der Krise des politischen Systems der DDR wurde nicht zuletzt auch die Legitimation des Unterrichtsfaches Staatsbürgerkunde in Frage gestellt, wobei auf der bildungspolitischen Ebene wie auch mit Blick auf den gesamten Verlauf der Friedlichen Revolution eine Dynamik der Entwicklungen zu verzeichnen ist, durch deren Verlauf die Akteur_innen immer wieder eingeholt wurden. So wurde zwar 1988 in Vorbereitung des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989 von der *Deutschen Lehrerzeitung* ein Aufruf veröffentlicht, sich mit Vorschlägen und Ideen zu beteiligen; die daraufhin eingehenden kritischen Briefe, die vor allem auf eine Entideologisierung des Bildungswesens zielten, blieben allerdings unbeantwortet und die Hoffnung auf Reformen erfüllte sich nicht (vgl. Skroka 1990: 133-134; Biskupek 2002: 21-22). Vielmehr bezeichnete Volksbildungsministerin Margot Honecker das Fach Staatsbürgerkunde in ihrem Referat am 12.06.1989 als „ein in seiner Bedeutung für die sozialistische Erziehung, für die Vermittlung unserer Ideologie durch nichts zu ersetzendes Fach“ (Honecker 1989: 497).

Im gleichen Monat erschien in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* ein Beitrag von Horst Riechert, dem damaligen Direktor des Instituts „Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht“ der APW, unter der Überschrift „Staatsbürgerkunde in den Kämpfen unserer Zeit“. Trotz der Zugeständnisse angesichts gesellschaftlicher Problemlagen – die allerdings vor allem der „verstärkte[n] politische[n] und ideologische[n] Diversion“ der „imperialistische[n] Kräfte“ (Riechert 1989: 469) zugeschrieben werden – sind mit Blick auf zu thematisierende Unterrichtsinhalte und deren Begründungsmuster keine wesentlichen Neuerungen zu verzeichnen. In der formelhaften, auch als „sozialistisches Futur“ bezeichneten Sprache der „Noch+Komparativ-Stereotype“ (Grammes/Schluß/Vogler 2006: 48) fällt der häufige Gebrauch von „nachdrücklicher“, „deutlicher“, und „konkreter“ sowie die wiederholte Betonung des Leninschen Konzepts des „offensiven Hineintragens“ auf (vgl. z. B. Riechert 1989: 471). Nicht zuletzt die abschließenden Literaturempfehlungen, unter denen sich eine ganze Reihe von Beiträgen aus der Führungsspitze der SED findet, machen die Ausrichtung des Artikels deutlich, der in Form von „inhaltlich-pädagogischen Anregungen“ Lehrpersonen „eine Orientierung geben [soll], die unsere Unterrichtsarbeit enger mit Grundfragen unserer Zeit verbinden hilft“ (ebd.: 482). Zwei Jahre später beschreibt Wolf-

gang Dümcke die „Vorbereitung des Schuljahres 1989/90 [als] bestimmt von dem Bemühen, das Fach ‚Staatsbürgerkunde‘ zu einem Bollwerk auszubauen, womit ein wesentlicher Beitrag geleistet werden sollte, die SchülerInnen gegenüber Prozessen zu immunisieren, deren Bedrohlichkeit für die Stabilität der DDR-Gesellschaft sich im nicht allzu fernen Ungarn abzuzeichnen begann“ (Dümcke 1991: 7-8).

Rückblickend stehen diese Verlautbarungen auf offizieller Parteilinie vor allem für den bis in die Parteiführung reichenden Versuch, die immer offenkundiger werdende Krise des politischen Systems zu ignorieren, sodass es auch an Vorbereitung mit Blick auf mögliche Reaktionen fehlte (vgl. Biskupek 2001: 23-24). So erzeugte schließlich das Erstarken der Oppositionsbewegung, mit dem auch die Kritik am Erziehungssystem der DDR zunehmend an die Öffentlichkeit trat, erst den entsprechenden Handlungsdruck seitens der offiziellen Stellen. Als symbolischer Ausdruck dieser an die Öffentlichkeit tretenden Artikulation der eigentlichen Krise des Unterrichtsfaches wird häufig auf das folgende Zitat aus der kurzen Rede der SchauspielerIn Steffi Spira verwiesen, die diese am 04.11.1989 auf der größten nicht staatlich gelenkten Demonstration in der Geschichte der DDR mit nach offiziellen Schätzungen mehr als einer halben Million Teilnehmer_innen gehalten hat: „Ich wünsche für meine Urenkel, daß sie aufwachsen ohne Fahnenappell, ohne Staatsbürgerkunde und daß keine Blauhemden mit Fackeln an den hohen Leuten vorübergehen“ (vgl. z. B. Dümcke 1991: 7-10; Sander 2004: 107-108; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 29).⁵⁷ So fanden schließlich auch bereits vor 1989 in nicht-öffentlichen, kirchlichen wie oppositionellen Kreisen diskutierte Vorschläge zur Reform des Bildungswesens Eingang in eine breitere Öffentlichkeit, was sich schließlich auch in Form Hunderter von Briefen ausdrückt, die von September 1989 bis Januar 1990 beim Ministerium für Volksbildung resp. Bildung eingingen (vgl. Biskupek 2002: 43-45). Unter dem Aspekt der Entideologisierung und Demokratisierung der Schule stand dabei insbesondere auch das Fach Staatsbürgerkunde als das „zentrale[...] Fach der politisch-ideologischen Absicherung des politischen Systems“ (Kuhn 2003b: 146) im Zentrum der Kritik (vgl. Biskupek 2002: 45-49).

Die Aufhebung der Verbindlichkeit der Lehrplaninhalte für den Staatsbürgerkundeunterricht durch den amtierenden Minister für Volksbildung Günther Fuchs am 06.11.1989, um – wie es in einer öffentlichen Meinungsäußerung des Ministeriums begründet wurde – „Raum zu schaffen zur Erörterung brennender Fragen der aktuellen Entwicklung in unserer Republik und internationaler Ereignisse“ (zit. n. Biskupek 2002: 68), kann dabei als eine erste Reaktion auf den massiven öffentlichen Prozess interpretiert werden, der die Frage der Neugestaltung einer geforderten demokratischen politischen Bildung allerdings noch offen ließ (vgl. ebd.: 49). Während diese Maßnahmen in der Öffentlichkeit weitestgehend einhellig begrüßt wurden, führte vor allem die Aussetzung der Lehrpläne – zudem vor dem Hintergrund der unübersichtlichen politischen Situation – bei den Lehrkräften für den Staatsbürgerkundeunterricht zu einiger Verunsicherung, wobei an den Schulen zunächst in unterschiedlicher Weise mit dieser Maßnahme umgegangen wurde (vgl. Skroka 1990: 137-138; Biskupek 2002: 49; 74-75).

Nach der Bildung einer neuen Regierung und damit verbundenen personellen und strukturellen Veränderungen wurde am 19.12. beim Ministerium für Bildung unter Leitung des

⁵⁷ Ein ebenso eindrucksvolles publizistisches Dokument – auf das in diesem Zusammenhang als ein Ausdruck der krisenhaften Situation der DDR-Volksbildung häufig verwiesen wird – stellen der 1989 in der Wochenpost erschienene Artikel Christa Wolfs unter der Überschrift „Das haben wir nicht gelernt“ sowie die Vielzahl der daraufhin bei der Zeitschrift eingegangenen Zuschriften dar (vgl. dazu die Dokumentation von Gruner 1990).

Staatsbürgerkundemethodikers Wolfgang Feige eine Arbeitsgruppe „Gesellschaftskunde“ eingerichtet. Diese umfasste sechzig ständige Mitglieder aus verschiedenen wissenschaftlichen, pädagogischen, politischen und kirchlichen Bereichen, wobei mit dieser Zusammensetzung im Sinne einer breiten öffentlichen Basis auch die Absicht einer Legitimation der Ergebnisse verbunden war (vgl. Biskupek 2002: 74-77). Am 16.01.1990 legte diese Kommission eine erste „Übergangskonzeption im gesellschafts- und sozialkundlichen Unterricht (bisher Staatsbürgerkunde) für das 2. Schulhalbjahr 1989/90“ vor (vgl. ebd.: 78; Herv. n. ü.), in deren Einleitung sie sich explizit auf den „breiten gesellschaftlichen Konsensus hinsichtlich der Notwendigkeit politischer Bildung und Erziehung“ (Ministerium für Bildung 1990: 1) beruft. Betont wird dabei zudem, „daß es dabei nicht um eine *Umgestaltung* des bisherigen Fachs Staatsbürgerkunde“ (ebd.; Herv. MJ) im Sinne von oberflächlichen Korrekturen der Lerninhalte gehe, sondern um die „*Neugestaltung* der politischen Bildung und Erziehung in einem neuen Unterrichtsfach, das in seiner Zielstellung, seinem Inhalts- und Methodenkonzept sich prinzipiell vom Staatsbürgerkundeunterricht unterscheiden wird“ (ebd.; Herv. MJ). Die neue Fachbezeichnung „Gesellschaftskunde“ wurde am 23.01. offiziell bestätigt und am 21.02. erging die „Anweisung zur Einführung eines neuen Unterrichtsfaches ‚Gesellschaftskunde‘“ (vgl. Biskupek 2002: 85; Herv. n. ü.). Am 16.03. wurden schließlich die „Rahmenpläne für den Gesellschaftskundeunterricht (Erprobungslehrplan)“, auf die noch weitere überarbeitete Fassungen folgten, durch das Ministerium für Bildung als Arbeitsgrundlage für das kommende Schuljahr 1990/91 bestätigt (vgl. ebd.: 87; Herv. n. ü.; Gagel 2005: 311). Im Zuge der weiteren politischen Entwicklung und dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland blieben die Rahmenpläne eine Übergangslösung. So erfolgte die weitere Richtlinienarbeit in den neuen Ländern bundeslandspezifisch unter unterschiedlichen Fachbezeichnungen und zuschnitt; in Berlin traten zum Schuljahr 1991/92 die bisher im Westteil der Stadt gültigen Rahmenpläne – versehen mit Hinweisen zur Übertragung sowie in entsprechender Bearbeitung – auch im Ostteil der Stadt in Kraft (vgl. Kuhn 1992b: 94; George/Cremer 1992: 549).⁵⁸

Die Diskussion um eine mögliche Reformierung des Staatsbürgerkundeunterrichts bis zur Einführung des neuen Unterrichtsfaches setzte in der Fachzeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* mit Verzögerung ein. Dabei kann der hier dokumentierte Diskurs als symptomatisch gelesen werden für die Bemühungen der bisher verantwortlichen Akteur_innen, sich in der weiteren Entwicklung der politischen Lage auch weiterhin Einfluss zu sichern, selbst wenn deren Dynamik sie regelmäßig überholte.

Der thematische Schwerpunkt der Ausgaben von Juni bis Oktober 1989 liegt auf dem IX. Pädagogischen Kongress; datiert auf den 05.11. wendet sich die Redaktion in der folgenden Ausgabe an ihre Leser_innen: Sie äußert sich betroffen und bewegt von Fragen nach Ursachen und Lösungen für Probleme sowie Möglichkeiten der sozialistischen Erneuerung (vgl. Redaktion 1989: 817). Die Hauptfelder des eigenen Anteils „in diesem Dialog zur Erneuerung unserer Gesellschaft“ (ebd.) werden umrissen und die Leser_innen zu schriftlichen

⁵⁸ Bei der Entwicklung dieser Lehrpläne wurde sich in den neuen Ländern mit Blick auf Struktur, Zielbestimmung und Auswahl der Inhalte teilweise auch an bereits vorhandenen Lehrplänen politischen Fachunterrichts in den unterschiedlichen länderspezifischen Zuschnitten aus den alten Bundesländern, die teilweise auch als „Partnerländer“ fungierten, orientiert bzw. wurden diese Lehrpläne auch übernommen. Ebenso fanden aber auch, teilweise unter Inanspruchnahme von Beratung aus den alten Bundesländern, Eigenentwicklungen statt (vgl. Biskupek 2002: 188-193; Schluß 2003: 27; 76).

Äußerungen aufgefördert. Dass damit ernsthaft ein offener und pluraler Dialog angestrebt werden sollte, darf allerdings bezweifelt werden (vgl. auch Biskupek 2002: 102). Neben diesem Aufruf und einem kurzfristig aufgenommenen, im Oktober bereits in der *Berliner Zeitung* veröffentlichtem Interview mit den Historikern Walter Schmidt und Wolfgang Küttler enthält die Zeitschrift keine Beiträge, die auf die aktuellen Ereignisse verweisen. Das Anfang November bereits fertig vorliegende Heft 12 wurde nicht mehr in Druck gegeben.

In der ersten Ausgabe von 1990 bittet die Redaktion „in eigener Sache“ um Verständnis für die Verzögerung aufgrund der technisch bedingten Vorlaufzeit (vgl. Redaktion 1990a: 3). Veröffentlicht wird nun eine Reihe von Stellungnahmen verschiedenster Art mit Reflexionen über die bisherige und zukünftige Ausrichtung der gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer und mit Vorschlägen zur Neugestaltung, wobei sich vor allem Staatsbürgerkundelehrer_innen und -methodiker zu Wort melden, die sich durch die Entscheidungen des Ministeriums wie die Aussetzung der Lehrpläne sowie der Notengebung übergangen fühlen, diese als vorschnell kritisieren und sich für eine Beibehaltung des Unterrichtsfaches Staatsbürgerkunde aussprechen. Begonnen wird zudem mit einer Rubrik zur Vorstellung neuer politischer Vereinigungen und Parteien, die auch in den folgenden Ausgaben fortgesetzt wird. Die Ausgabe 2/3 erscheint bereits unter dem Titel *Geschichte und Gesellschaftskunde*; enthalten sind unter anderem ein Interview mit Steffi Spira⁵⁹ und teilweise schon recht konkret formulierte Diskussionsvorschläge zur konzeptionellen Neugestaltung der gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer. In der vierten Ausgabe des Jahres erscheint erstmals ein Beitrag eines westdeutschen Didaktikers, in dem Wolfgang Sander unter der Überschrift „Von der Staatsbürgerkunde zur demokratischen politischen Bildung“ deren Leitidee der politischen Mündigkeit und dieser entsprechende didaktische Prinzipien diskutiert (Sander 1990). Nach einer weiteren Änderung des Zeitschriftentitels in *Geschichte – Erziehung – Politik* im Juli desselben Jahres ist schließlich eine kontinuierliche Zunahme westdeutscher Autor_innen zu verzeichnen (vgl. Biskupek 2002: 104).

Die Beiträge der bisher führenden Staatsbürgerkundemethodiker sowie die Stellungnahmen der Redaktion in dieser Diskussion sind von Ambivalenzen zwischen selbstkritischer Reflexion und dem Bemühen um Verantwortungsabgabe gekennzeichnet. So bezieht die Redaktion der Zeitschrift in ihrer „Notwendige[n] Erklärung für unsere Leser“ im ersten Heft des Jahres 1990 ihre „selbstkritisch[e]“ Betrachtung der eigenen Arbeit vor allem auf die Einengung „durch den Zwang der falsch konzipierten Fächer Staatsbürgerkunde und Geschichte, beschränkt durch doktrinaire Weisungen des Ministeriums für Volksbildung, ausgerichtet auf die Propagierung einer dogmatischen Parteipolitik“ (Redaktion 1990b: 1). Dabei ist bei der Interpretation dieser Stellungnahmen sowie der regen Beteiligung an dieser Debatte allerdings vor allem auch das Interesse der Beiträger_innen zu berücksichtigen, die eigene Position auch in der weiteren Diskussion um die Neugestaltung des Faches zu sichern (vgl. hierzu auch Sander 2004: 110).⁶⁰ Der Position für die Abschaffung des diskreditierten

59 Auch wenn die Publikation des Interviews mit dem nach ihrer Hochzeit angenommenen Doppelnamen der Schauspielerin (Spira-Ruschin) überschrieben ist, verwendet die Redaktion im weiteren durchgängig den auch in der hier herangezogenen Literatur gebräuchlicheren Geburtsnamen, weshalb das auch an dieser Stelle der Arbeit so beibehalten wird.

60 Als Beispiel einer solchen Positionierung können die „Kritische[n] und selbstkritische[n] Gedanken“ Klaus Beyers in der Ausgabe 2/3 von 1990 gelten, mit denen dieser eine mehrfache Beweisführung „für einen Ausdruck des Stalinismus in der Staatsbürgerkunde“ (Beyer 1990: 133) entwickelt, der sich vor allem in der Form der Vereinnahmung des Unterrichtsfaches durch die SED, der er „blind“ vertraute (ebd.: 134), zeigt. Zwar entschuldigt er sich für die „vorzeitgemäße Publikation“ (ebd.: 135) seiner fachmethodischen Beiträge im Vorjahr und stellt

Unterrichtsfaches standen dabei – insbesondere in der frühen Phase der Diskussion, in der eine Reform des Sozialismus innerhalb eines selbstständigen Staates DDR noch eine realistische Option darstellte – durchaus auch Positionen für die Beibehaltung des Faches gegenüber (z. B. Barthels 1990: 16-17).⁶¹

Angefangen bei der erheblichen Verspätung des Einsatzes dieser Diskussion bis zu dem Versuch der bis dahin Verantwortlichen, ihren bisherigen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichtsfaches zu sichern, bildet der in den Beiträgen der Zeitschrift innerhalb dieser Zeitspanne dargestellte Diskurs zugleich charakteristische Aspekte dieser Übergangs- und Umbruchszeit ab. Die Verteilung der Autorenschaft der einzelnen Beiträge über die unterschiedlichen Ausgaben verweist dabei auf die Dominanz der Staatsbürgerkundemethodiker in der frühen Phase des Erarbeitungsprozesses der neuen Rahmenlehrpläne, die jedoch in der ersten Hälfte des Jahres 1990 deutlich an Einfluss verloren, während die Stimmen westdeutscher Politikwissenschaftler_innen und Fachdidaktiker_innen zunehmend an Gewicht gewannen (vgl. Biskupek 2002: 180-184; Sander 2004: 110). Dass Stellungnahmen sowie Reformvorschläge oppositioneller Gruppen sowie der neu gegründeten Parteien und Verbände keinen Eingang in die Zeitschrift fanden, mag angesichts der Herausgeberschaft nicht überraschen. Dabei handelt es sich allerdings auch um eine über diese Zeitschrift hinausgehende bis in retrospektive Darstellungen dieser Zeitspanne hineinreichende „Leerstelle“ in der Dokumentation dieser Entwicklungen, in denen Reformkonzepte oppositioneller Gruppen inhaltlich oftmals weniger Berücksichtigung finden.⁶²

Innerhalb der Kommission, die die ersten Übergangskonzeptionen erarbeitete, stand zu Beginn ihrer Arbeit die Frage nach den Inhalten und der Bezeichnung des Faches im Vordergrund (vgl. Biskupek 2002: 77; Kuhn 1992b: 114). Die erste im Januar 1990 vorgelegte Übergangskonzeption ging dabei noch von einem Fortbestand der DDR als selbstständigem

aber zugleich auch eingehend die Widerstände seitens der Vertreter_innen der Partei dar, mit denen er sich selbst im Rahmen seiner Arbeit konfrontiert gesehen hat (vgl. ebd.).

61 In seiner ebenfalls in der ersten Ausgabe aus dem Jahr 1990 veröffentlichten Stellungnahme, die bereits am 05.11.1989 verfasst worden war, lässt Feige die Frage der zukünftigen Bezeichnung des Faches noch offen. Einen Austausch über die Inhalte hält er jedenfalls für notwendig und tritt vor allem für eine deutliche Neuinterpretation der „längst bekannten Forderung“ (Feige 1990: 17) nach der „Subjektposition des Schülers“ (ebd.), ein, unter der bisher vor allem verstanden wurde, dass „alle Schüler zur gleichen Position in politischen und auch weltanschaulichen Fragen geführt werden können, geführt werden müssen“ (ebd.: 18).

62 Zwar dokumentieren z. B. Hans-Werner Fuchs und Lutz R. Reuter (1995) auch eine Reihe von aus oppositionellen Gruppen stammenden Forderungen, wobei diese aber vor allem auf die politisch-administrative Ebene der allgemeinen Organisation des Bildungswesens bezogen sind und keine direkt auf eine Reform der Staatsbürgerkunde zu einem politisch bildenden Unterrichtsfach bezogenen Stellungnahmen enthalten.

Dabei scheinen verschiedene Gründe für diese wahrzunehmende „Leerstelle“ denkbar. Ein nicht unwesentlicher dürfte die Dynamik der Entwicklung selbst sein: Mit dem Prozess der Wiedervereinigung und der Neugründung der Bundesländer verlagerte sich die Reformdiskussion schließlich vorrangig auf die politisch-administrative Ebene, auf der die Frage nach der politischen Bildung an Bedeutung verlor (vgl. Orłowski 2006: 65-71). Da curriculare Gestaltungsfragen damit auch in die Hoheit der Länder übergingen, galt der bis dahin entworfene Rahmenplan vor allem als Übergangslösung (vgl. Biskupek 2002: 99). Bei der folgenden Entwicklung länderspezifischer Lehrpläne sind wiederum neu hinzugekommene Einflussgrößen zu verzeichnen (vgl. Biskupek 2002: 188-193), wohingegen aus den oppositionellen Gruppen hervorgehende Reformkonzepte kaum im Fokus der Aufmerksamkeit standen. Mit Blick auf die Vollständigkeit retrospektiver Darstellung kann die Recherche nach und inhaltliche Auswertung von solchen Dokumenten, die die kritischen Perspektiven und Reformvorstellungen oppositioneller Gruppierungen wiedergeben, als ein Desiderat formuliert werden, dem im Rahmen dieser Arbeit nicht nachgekommen werden kann (vgl. hierzu auch Rohmer-Stänner/Huschka 2003: 106).

Staat aus und wurde als „inhaltliche Grundorientierung zur Weiterführung des bisherigen Staatsbürgerkundeunterrichts“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990b: 2) verstanden (vgl. Biskupek 2002: 78-79; Kuhn 1992b: 117). Die dann im März vorgelegten und für das Schuljahr 1990/91 bestätigten Rahmenpläne wurden im Juni in einer Beilage der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Gesellschaftskunde* veröffentlicht, wobei die verbindlichere Bezeichnung eines „Rahmenplans“ mit der Überschrift „Standpunkte und Vorschläge zum Gesellschaftsunterricht. Diskussionsangebot“ an dieser Stelle zurückgenommen wird. Unmissverständlich ist hier nun allerdings die – auch retrospektiv regelmäßig als zentrales Motiv der Transformationsprozesse hervorgehobene (vgl. z. B. Reinhardt 2007: 432) – Forderung nach einem „radikale[n] Bruch mit dem ehemaligen Staatsbürgerkundeunterricht“ (Standpunkte 1990: 1), was sich in den Inhalten, didaktisch-methodischen Konzepten sowie dem Selbstverständnis der neuen Lehrpläne niederschlägt.

Den vorangestellten Unterrichtszielen wird eine „relativ hohe[...]“ Verbindlichkeit zugeschrieben (vgl. Biskupek 2002: 87). Unter der übergeordneten Zielstellung, „die Schüler in ihrer Entwicklung zu selbstbewußten und kritischen Bürgern zu unterstützen, die sich selbstständig politische Standpunkte bilden und sich aktiv an gesellschaftlichen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen beteiligen“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 5) werden verschiedene Aspekte „der Herausbildung der Fähigkeit und Bereitschaft der Schüler“ (ebd.) ausdifferenziert. Bezüglich der Inhaltsauswahl aus dem breit angelegten, in Grundkurse und wahlobligatorische Kurse differenzierten Themenangebot (vgl. ebd.: 8) wird die Eigenverantwortung der Lehrpersonen hervorgehoben (vgl. ebd.) sowie die Beteiligung der Schüler_innen an der Festlegung der „Arbeitsprogramme“ vorgeschlagen (ebd.: 9).⁶³ Gefordert wurde ein „didaktisch-methodisches Konzept, das durch einen demokratischen, kommunikations- und kooperationsfördernden Führungsstil des Lehrers und durch aktivierende Unterrichtsmethoden geprägt ist“ (ebd.: 6). In die Diskussion geriet dabei allerdings vor allem der lebenskundliche Ansatz des Faches, die damit verbundenen entpolitisierten Inhalte, das fehlende fachliche Profil und ein unspezifischer, der Konzeption zugrunde liegender Politikbegriff (vgl. Grammes 1991: 9-10; Kuhn 1992b: 121-122; Biskupek 2002: 89-97).

Dass in dieser besonderen zeitgeschichtlichen Situation einer Übergangsphase, in der sich politische Strukturen und Institutionen im Umbruch befinden, auch die damit verbundenen Befindlichkeiten der beteiligten Akteur_innen zu berücksichtigen sind (vgl. Kuhn 1992b: 121-122), gesteht auch Wolfgang W. Mickel in seinen „Kritische[n] Anmerkungen zu den Rahmenplänen für Gesellschaftskunde aus bundesdeutscher Sicht“ zu (vgl. Mickel 1990: 111), die in der inzwischen in *Geschichte – Erziehung – Politik* umbenannten Fachzeitschrift publiziert wurden. Neben „einer insgesamt positiven politikdidaktischen Bewertung einzelner Teile sowie der freiheitlich-pädagogischen Intentionen“ (ebd.) hebt er allerdings insbesondere die „Ambivalenz des Begriffes Gesellschaftskunde“ (ebd.; Herv. n. ü.) hervor, die zu inhaltlich überladenen wie fachlich verkürzten Rahmenplänen führt (vgl. ebd.). Besonders scharf wird dabei der für die 7./8. Klasse entworfene erste Grundkurs „Lebensweise/Lebensgestaltung“ als „völlig unpolitisch“ sowie „mit einer warenhausähnlichen Angebotspalette“ konzipiert (ebd.: 109; Herv. n. ü.) kritisiert.

63 Die von Feige im November 1989 geforderte Neuinterpretation der „Subjektposition des Schülers“ (Feige 1990: 17) kann dabei insgesamt als kennzeichnend für die Erarbeitung der neuen Rahmenpläne verstanden werden (vgl. Kuhn 1992b: 117; Biskupek 2002: 87), wenngleich die Frage offen bleiben muss, ob diese nun in die Lehrpläne eingehende Interpretation auch dessen Vorstellungen beim Verfassen seiner Stellungnahme entsprach.

Diese Kritik ist nicht unbeantwortet geblieben: Unter Verweis auf die Notwendigkeit der sehr genauen Kenntnis der „Verhältnisse in der ehemaligen DDR“ (Both 1990: 388) erinnert Siegfried Both in seinen „Anmerkungen zu einem Beitrag von W. Mickel aus ‚DDR‘-deutscher Sicht“ an die Herausforderungen für die Arbeitsgruppe bei der Erarbeitung der Rahmenpläne. Für die Legitimation des Faches sei es – so Both – zunächst notwendig gewesen, einen Kompromiss zwischen den unterschiedlichsten politischen und sozialen Gruppen zu finden und die Entscheidung „für oder gegen Politik als Unterrichtsgegenstand“ (ebd.: 389; vgl. dazu auch Biskupek 2002: 97) weiter offen zu halten.⁶⁴ Darüber hinaus greift er die Rede „von den spezifischen sozio-kulturellen Bedingungen in der Bevölkerung der ehemaligen DDR“ (Both 1990: 390) auf und thematisiert die bisherige Sozialisation der Schüler_innen als Herausforderung, mit der der Gesellschaftskundeunterricht inhaltlich wie thematisch umzugehen habe (vgl. ebd.). Dass sich hier „drängende[...] Fragen“ aus dem „persönlichen Umkreis“ der Jugendlichen ergeben, gesteht im weiteren Diskurs auch Breit zu, betont aber dennoch die Bedeutung politischen Lernens, das durch soziales Lernen nicht ersetzt werden könne (vgl. Breit 1992: 391).

Eine anders gelagerte Argumentation entwickelt demgegenüber Grammes mit der „These, daß die Intention des vorläufigen Rahmenplanes, über soziale Themen einen wirksamen Zugang zu politischen Themen herbeizuführen, richtig ist und von der fachdidaktischen Diskussion produktiv aufgenommen werden kann“ (Grammes 1991: 10; Herv. n. ü.). Ohne die Schwierigkeit des „Brückenschlag[s] von lebensweltlich sozialen Problemen zu politischen Fragen“ (ebd.) zu unterschlagen (vgl. ausführlicher zu dieser Kontroverse Reinhardt 2009), sieht er den Ausgangspunkt dafür in der Umbruchsituation, die aus Perspektive der Schüler_innen von einer Erfahrung der Diskreditierung ihrer bisherigen politischen Sozialisation geprägt sei, was sich wiederum negativ auf ihre Motivation und ihr Interesse für politische Themen auswirke (vgl. Grammes 1991: 8; ähnlich auch Kuhn 1992b: 122-123). Das damit einhergehende Bedürfnis nach Orientierungen (vgl. auch Kuhn 1992b: 122-123) könne – so Grammes – auch auf der Beziehungsebene zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen eine Art „Einstiegs Luke“ öffnen und dazu beitragen „Vertrauen neu aufzubauen“ (Grammes 1991: 8).⁶⁵

64 Es wäre allerdings verkürzt, diese Auseinandersetzung um Politik als Unterrichtsgegenstand ausschließlich als eine Ost-West-Debatte zu verstehen (vgl. dazu auch Orlowski 2006: 64-65), wie sich beispielsweise an der von Dümcke aus einer internen Perspektive nicht weniger scharf formulierten Kritik zeigen lässt: „Vor allem, weil die Konstrukteure des ‚neuen‘ Unterrichtsfaches Gesellschaftskunde nicht im genügenden Maße die Verständigung über die Ausgangs- und Grundprämissen ihres Tuns zu Ende geführt haben, kam nur ein ambivalentes Übergangskonzept ohne eine echte Perspektive heraus. Allein der Versuch, lediglich ein Unterrichtsfach von einer ehemaligen Staatsbürgerkunde zu einer Gesellschaftskunde reformieren zu wollen, mußte scheitern. Die einzelnen Mängel und inneren Widersprüchlichkeiten des Rahmenlehrprogramms für den Gesellschaftskundeunterricht (Favorisierung eines Politikbegriffs, die dominant belehrende Struktur des inhaltlichen Aufbaus, das Ausweichen auf Themenstellungen, die im Prinzip mit Politischer Bildung nichts zu tun haben, u. a.) sind nicht allein Ausdruck von Unerfahrenheit und des Suchens nach einer tragfähigen, legitimationswürdigen Konzeption, sondern sind vor allem dem Verharren in einem falschen, konservativen Grundansatz geschuldet, der letztlich einer Mentalität der sich selbst genügenden Belehrenden entspricht“ (Dümcke 1991: 14-15).

65 Wiederholt wird dabei innerhalb des zeitgenössischen fachdidaktischen Diskurses wie auch in der Retrospektive auf Parallelen zu den Konzepten einer Partnerschaftspädagogik in der Bundesrepublik der 1950er Jahre verwiesen (vgl. z. B. Grammes 1991: 9-10; Biskupek 2002: 90; Gagel 2005: 314). Auf eine andere „merkwürdige Doppelung“ (Kuhn 1992b: 126) macht Kuhn aufmerksam, wenn er herausstellt, dass die Kritik des fehlenden politischen Gehalts – wenn auch mit unterschiedlichen Begründungen – sowohl bereits an den West-Berliner Rahmenplänen für Sozialkunde von 1987 als auch an den Rahmenplänen für den Gesellschaftskundeunterricht von 1990 geäußert wurde. Dabei könnte man die kritische Pointe in der 1991 vollzogenen „Angleichung

Angesprochen ist damit schließlich auch die besondere Situation der Lehrer_innen, die das neue Unterrichtsfach unterrichten sollen: Vor dem Hintergrund eigener Enttäuschungen und Verunsicherungen schienen politisch neutrale Themen eine sicherere oder auch vielversprechendere Ausgangsbasis zu bieten (vgl. z. B. Biskupek 2002: 89-90). Nach Both äußerten insbesondere Lehrer_innen, die bisher keine Staatsbürgerkunde unterrichtet hatten, ein größeres Interesse an lebenskundlichen als an politischen Themen (vgl. Both 1990: 389). Ehemalige Staatsbürgerkundelehrer_innen waren wiederum auf die Akzeptanz der Schüler_innen angewiesen, um das neue Fach überhaupt unterrichten zu können (vgl. Grammes 1991: 8; Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 356). Bei der Planung erster Qualifizierungsmaßnahmen innerhalb des Ministeriums für Bildung wurde zunächst davon ausgegangen und wohl auch kaum problematisiert, dass das neue Unterrichtsfach von den ehemaligen Staatsbürgerkundelehrer_innen unterrichtet werden würde (vgl. Biskupek 2002: 107-108; Orłowski 2006: 63-64). Erst allmählich zeichnete sich auch auf dieser offiziellen Ebene eine Rücknahme dieser Annahme bis hin zum Entzug der „Unterrichtserlaubnis und -befähigung [ehemaliger Staatsbürgerkundelehrer_innen; MJ] für die Wissensvermittlung über die Demokratie“ (Dürr 2003: 64) ab.⁶⁶ Nach der Neugründung der Bundesländer und der Einführung des föderalen Prinzips der Länderhoheit wurde der Umgang mit den ehemaligen Staatsbürgerkundelehrkräften schließlich bundeslandspezifisch unterschiedlich gehandhabt, wobei das Spektrum von auf den Einzelfall bezogenen Entscheidungen (z. B. Brandenburg) bis hin zum generellen Ausschluss der Neuqualifizierung für das Fach Gemeinschaftskunde (z. B. Sachsen) reichte (vgl. ebd.; Künzel 1997: 536-537).

Insgesamt bestand mit der Einführung des neuen Unterrichtsfaches ein erheblicher Bedarf an Fachlehrer_innen, die es zunächst auszubilden und zu qualifizieren galt: Nach Sigrid Biskupek wurde der Bedarf im März 1990 durch das Ministerium für Bildung auf voraussichtlich 7000 Lehrer_innen geschätzt (vgl. Biskupek 2002: 104). Vor allem in der frühen Einführungsphase fühlten sich die Lehrer_innen noch „völlig unzureichend ausgebildet“ (Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 356) und gingen mit den neuen Inhalten und methodischen Konzepten entsprechend unsicher um (vgl. ebd.). In Zusammenarbeit mit westdeutschen Universitäten und der Bundeszentrale für politische Bildung wurden schließlich Fortbildungen für Dozent_innen an den PHs und ostdeutsche Lehrer_innen sowie deutsch-deutsche Tagungen durchgeführt (vgl. Biskupek 2002: 112-121). Ankündigungen und Erfahrungsberichte der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) zu entsprechenden Veranstaltungen finden sich in den Fachzeitschriften *Geschichte – Erziehung – Politik* und *Gegenwartskunde* (vgl. z. B. dvpb-report 1990; Report 1991; zu Konzeptionen und weiteren Erfahrungen vgl. z. B. Massing 1992b; Weißeno 1991).

Diese Zusammenarbeit zwischen Ost und West wird allerdings als nicht frei von Ambivalenzen beschrieben: Mit der Intensivierung der nach dem Mauerfall begonnenen Kontaktaufnahmen von beiden Seiten im Frühjahr 1990 und der Abnahme des Einflusses der ehemaligen Staatsbürgerkundemethodiker (vgl. Biskupek 2002: 183; Sander 2004: 110) wurden die

und Übernahme der Westberliner Stundentafeln und Lehrpläne für Gesamtberlin“ ohne vertiefte „inhaltliche Diskussion“ (ebd.: 94) sehen, was schließlich auch zu dem Desiderat einer „mittelfristige[n] Arbeit an neuen Rahmenplänen für Berlin und Brandenburg“ (ebd.: 126) führt, „um eine generelle Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit politischer Bildung in der Demokratie in Gang zu setzen“ (ebd.: 126-127).

66 Dabei ist auch mit Blick auf diese Auseinandersetzungsprozesse auf eine gewisse „Leerstelle“ in den retrospektiven Darstellungen zu verweisen, die wenig Aufschluss darüber gibt, welche kritischen Positionen die beschriebene Entwicklung schließlich entgegen der Strategie des Ministeriums in ihrem Sinne beeinflussen konnten.

ersten Rahmen- und Lehrpläne schließlich in starker Anlehnung an westdeutsche Konzeptionen entwickelt (vgl. Biskupek 2002: 181; Sander 2004: 111). Dabei wird diese Übernahme westdeutscher Konzepte der Politikdidaktik insofern als alternativlos interpretiert, als davon ausgegangen wird, dass auch infolge der langjährigen Kontrolle durch die SED keine eigenständig entwickelten Konzepte vorlagen, auf die nun hätte zurückgegriffen werden können (vgl. Biskupek 2002: 182; Sander 2003: 345; 2004: 110-111). Allerdings beschränken sich diese Interpretationen auf die engeren Kreise der in der DDR aktiven Staatsbürgerkundemethodiker und lassen mögliche Reforminitiativen, die außerhalb dieser Kreise zu suchen wären, außer Acht. So finden sich auf der anderen Seite auch zahlreiche Warnungen vor einem bloßen „Überstülpen“ von Bildungskonzepten der Bundesrepublik“ (Kendschek 1990: 201) und es wird eine stärkere Berücksichtigung der in frühen Reformentwürfen aufzufindenden sowie in folgenden Konzeptionen akzentuierter ausgearbeiteten „DDR-Spezifika“ eingefordert (vgl. Winkler 1990: 309-211; Biskupek 2002: 116; Sander 2004: 112; Gagel 2005: 314; ausführlicher dazu Wallraven 2003b).

Verbunden war das mit der Hoffnung auf eine umfassende „Neukonstituierung“ der „politischen Bildung in der DDR“ (ebd.), die nicht im Verständnis einer lediglich nachholenden Konstituierung politischer Bildung in der Bundesrepublik aufgeht (vgl. Dümcke 1991: 31; Wallraven 2003b: 359), sondern die die „eigenständige Aufarbeitung der eigenen Geschichte“ (Dümcke 1991: 35) einfordert. Über die DDR hinausgehend wurde dies schließlich auch als ein gesamtdeutsches Projekt gedacht, innerhalb dessen die Geschichte des je eigenen Landesteils wie auch des anderen wechselseitigen kritischen Betrachtungen unterzogen werden sollte (vgl. Wellie 1991b: 9; Wallraven 2003b: 365; dazu auch Kuhn/Massing/Skuhr 1990: 359; Hoffmann/Neumann 1994: 9). Auf der westdeutschen Seite war das Engagement der verschiedenen Institutionen und Verbände zudem auch von der Hoffnung getragen, mit einem strukturellen Ausbau der politischen Bildung in den neuen Bundesländern auch in den alten Bundesländern einen Handlungsdruck mit Blick auf die als krisenhaft kritisierte Situation der politischen Bildung zu erzeugen (vgl. Orłowski 2006: 68-69). Inwieweit diese verschiedenen Hoffnungen und Ansprüche im Einzelnen eingelöst wurden, muss an dieser Stelle offen bleiben. Die unterschiedlichen Akzentuierungen der zeitgenössischen Beiträge in diesem Zusammenhang lassen aber bereits die mit den Bemühungen um einen wechselseitigen Dialog verbundenen Schwierigkeiten erahnen (vgl. z. B. Kendschek 1990; Wernstedt 1990; Gagel 1991). In der weiteren Dynamik der Entwicklung rückten schließlich in erster Linie vor allem schulstrukturelle Fragen in den Vordergrund (vgl. Orłowski 2006: 70-71), wobei innerhalb dieses Transformationsprozesses auf institutioneller Ebene die dieser bisweilen hegemonialen Praxis kritisch gegenüber stehenden Stimmen nur noch wenig Gehör fanden (vgl. Wallraven 2003b: 375).

Die Aufzeichnungen, die vor diesem Hintergrund im Rahmen von Fortbildungen des Referats für politische Bildungsarbeit der FU entstanden sind, können dabei als Dokumente einer Umbruchs- und Übergangszeit interpretiert werden, die sich vor allem aus zeitgenössischer Perspektive sowohl in den weitreichenden politischen Entwicklungen als auch in der Organisation der Neugestaltung der politischen Bildung unübersichtlich gestaltete (vgl. z. B. Thaysen 1990; Kuhn 2003b). Vor diesem Hintergrund gilt es auch für die ihnen zugrunde liegenden Unterrichtskonzeptionen sowie für die Bemühungen um ihre Umsetzung – die hier zunächst vor allem innerhalb des als maßgeblich gehaltenen, engen Kontextes der zu rekonstruierenden Fortbildungszusammenhänge analysiert werden –, dass diese ebenso von

Ambivalenzen und Unsicherheiten geprägt sind. Die Wahl der Themen sowie der Methoden zu ihrer Bearbeitung erfolgte in diesem Fall im Zusammenhang mit den durchgeführten Fortbildungen; die dezidiert politischen Bezüge in der Thematisierung von Bürgerengagement und Bürgerbewegungen können wohl kaum als repräsentativ für den skizzierten Diskurs um vorrangig lebenskundliche Orientierung gelten. Gleichwohl kann die Frage gestellt werden, inwiefern hier bereits eine Perspektive für die vorgeschlagene Verknüpfung politischer Fragen mit der Lebenswelt der Schüler_innen entwickelt wird. Zu berücksichtigen wird dabei das besondere Setting der dokumentierten Unterrichtsstunden sein, dass in zwei der drei Aufzeichnungen Lehrer_innen aus der DDR in West-Berliner Schulklassen unterrichten; inwieweit das von Bedeutung für die unterrichtliche Interaktion ist, kann möglicherweise in einer fallinternen Kontrastierung näher beleuchtet werden. Die im Zusammenhang der Weiterbildungsprogramme vorgenommenen Analysen und Auswertungen und die darin herausgearbeiteten Schwierigkeiten in der Umsetzung der Unterrichtsmethoden können schließlich daraufhin befragt werden, ob diese vielmehr fallspezifisch im Lichte der unterschiedlichen Perspektiven im beschriebenen Prozess der Konzeptionierung des neuen Unterrichtsfaches zu betrachten ist oder ob sich auch hier die Differenz von Vermittlungsansprüchen und dokumentierter Unterrichtspraxis fallübergreifend diskutieren lässt.

2.4 Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)

Im Datenbestand der Studie „Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ sind aus den Beständen des Referats für politische Bildungsarbeit der FU Berlin insgesamt acht Aufzeichnungen aus den 1990er Jahren zu finden, die nicht dem unmittelbaren Kontext des Transformationsprozesses in den Jahren 1990/91 zuzuordnen sind. Die Aufzeichnungen fanden in verschiedenen Kontexten in unterschiedlichen Klassenstufen diverser Berliner Schulen statt; es unterrichteten Fachlehrer_innen, Referendar_innen und auch Fachleiter_innen. Die Aufzeichnungen und zugehörigen Transkripte wurden in unterschiedlichen Zusammenhängen – z. B. im Rahmen von „Werkstattgesprächen“ (vgl. Massing/Weißeno 1997) oder Sektionsveranstaltungen der DVPB (vgl. Grammes/Weißeno 1993a) – mit dem Ziel, die Mikrostrukturen politischer Lernprozesse zu untersuchen, in Form fachdidaktischer Analysen ausgewertet (vgl. z. B. auch Massing/Weißeno 1995a; Henkenborg/Kuhn 1998a) oder auch für die Lehreraus- und -weiterbildung aufbereitet (vgl. z. B. Kuhn 1997a). Die Planungsunterlagen, Transkriptionen, Unterrichtsmaterialien sowie einzelnen Auswertungen wurden in den entsprechenden Publikationen dokumentiert (vgl. z. B. Kuhn/Massing 1999a; Kuhn 2003a; insgesamt dazu auch Massing 2017). Mit den Aufzeichnungen und den sie begleitenden Diskussionen wurde wieder an das bereits in den 1980er Jahren diagnostizierte empirische Defizit politikdidaktischer Unterrichtsforschung angeschlossen, dem insbesondere mit der Weiterentwicklung interpretativer qualitativer Verfahren sowie der Etablierung fachdidaktischer Interpretationsworkshops begegnet werden sollte (vgl. Grammes/Weißeno 1993b; Henkenborg/Kuhn 1998b).

Ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerieten dabei erneut die Frage nach dem politischen Gehalt des Fachunterrichts (vgl. Grammes 1994: 181) sowie die Schwierigkeiten der Lehrpersonen, „einen strukturierenden Zugriff auf das Politische zu finden“ (Massing/Weißeno 1995b: 10). An der Einführung der Dimensionen des Politischen in die Politikdidaktik in den 1980er Jahren wurde kritisiert, dass mit ihr nicht auch der vorherrschende weite Politikbegriff revidiert wurde (vgl. ebd.: 15). Gefordert wurde vor allem eine stärkere Orientierung

an der allgemeinen sozialwissenschaftlichen wie politikwissenschaftlichen Forschung, um den Lehrpersonen einen auch für den Unterricht praktikablen Politikbegriff zu vermitteln, der inhaltliche Strukturierungen komplexer politischer Sachverhalte erlaubt (vgl. ebd.; Massing 1995a; 2017). Zurückgegriffen wurde dabei vor allem auf das Modell des Politikzyklus (vgl. Abb. I.2.4.1, S. 81) und daraus hervorgehender Kategorien, die sowohl bei der Planung als auch als Auswertungsinstrumente im Rahmen der aufgezeichneten Unterrichtsstunden zur Anwendung kommen (vgl. Kuhn 1997b; Massing 1997a; Kuhn/Massing 1999a). Dabei wurden im Kontext der jeweiligen Aufzeichnungen in je unterschiedlicher Weise die politische Urteilsbildung als zentrale Aufgabe des Politikunterrichts (vgl. Massing/Weißenö 1997; Kuhn 1999a; 2003a) sowie die Anwendung handlungsorientierter Unterrichtsmethoden (vgl. z. B. Kuhn 1995; 1999a; Kuhn/Massing 1999a) fokussiert. Die Auswahl der Aufzeichnungen für die hier vorzunehmende Fallgruppierung wurde dabei anhand solcher Akzentuierungen sowie der inhaltlich-thematischen Zusammenhänge vorgenommen, die es zunächst als fallspezifische zu beleuchten gilt. Die Gemeinsamkeit der ausgewählten Aufzeichnungen besteht darin, dass sie thematisch die Auseinandersetzung um die Neuregelung des Paragraphen 218 des Strafgesetzbuches (StGB) (Schwangerschaftsabbruch) zum Gegenstand haben (vgl. dazu z. B. Mingerzahn 1992) und zur Bearbeitung dieser Thematik jeweils handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (vgl. dazu z. B. Grammes 1997b; Massing 1998) zur Anwendung kommen.⁶⁷

Die Aufzeichnung zum Thema „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) ist am 18.12.1992 entstanden; in einer 9. Klasse in Berlin-Pankow wird ein Rollenspiel durchgeführt, in dem unter Einbezug ihres Freundes sowie von Familienangehörigen, Freunden und Sachverständigen mit einer 16-jährigen beraten wird, ob sie ihre Schwangerschaft abbrechen sollte. Die Anregung zu einer solchen Unterrichtsgestaltung stammt aus einer Lehrerfortbildung für Lehrer_innen aus den neuen Bundesländern. Sowohl der Lehrer als auch die Schüler_innen führen zum ersten Mal ein Rollenspiel im Unterricht durch. Eine vorliegende Interpretation des Rollenspiels fokussiert dabei insbesondere auf die Ausgestaltung ausgewählter Rollen unter der Frage nach geschlechtsspezifischen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen und arbeitet aus dieser Perspektive Schwierigkeiten in der Umsetzung heraus (vgl. Lück 1995).

In einer weiteren, entsprechend mit „Talkshow § 218“ bezeichneten Aufzeichnung (AzE 1993a) zu dieser Thematik kommt die Unterrichtsmethode der Talkshow zum Einsatz. Aufgezeichnet wurde die Unterrichtsstunde in einer 11. Klasse im Rahmen von zwei Wochenendseminaren innerhalb eines viersemestrigen Weiterbildungskurses „Sozialkunde“ am 08.01.1993. In der vorliegenden Analyse der Unterrichtseinheit werden dabei „zwei Grundtheoreme“ (Kuhn 1995: 162) der zeitgenössischen fachdidaktischen Diskussion zusammengeführt: Zum einen wird dabei die Umsetzung der Forderung nach handlungsorientierten Unterrichtsmethoden in den Blick genommen sowie zum anderen die Verknüpfung fachwis-

⁶⁷ Über diese Auswahl hinaus sind in der Datenbank weitere Unterrichtsvideos aus diesem Aufzeichnungskontext verfügbar, in denen die politische Urteilsbildung anhand der Themen der Auseinandersetzung um den Castor-Transport (AzE 1995a), der Entwicklungshilfe (AzE 1995b; 1995c) sowie der Entscheidung über die Abschiebung Pinochets von Großbritannien nach Chile (AzE 1999a; 1999b) unter Verzicht auf handlungsorientierte Unterrichtsmethoden angebahnt werden soll. Dabei liegen auch zu diesen Aufzeichnungen umfassende Dokumentationen und zum Teil auch Analysen mit je unterschiedlichen Ausrichtungen vor (vgl. Massing/Weißenö 1997; Henkenborg/Kuhn 1998a; Kuhn 2003a).

senschaftlicher und fachdidaktischer Überlegungen zum Gegenstand der Analyse erhoben. Herausgearbeitet werden dabei insbesondere die Möglichkeiten der Analysemodelle im Hinblick auf den politischen Gehalt der Unterrichtsstunde (vgl. ebd.).

Zur dritten Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) liegt eine umfassende Dokumentation vor (vgl. Kuhn/Massing 1999a). Die Unterrichtseinheit, in der in einer 13. Klasse ein Planspiel durchgeführt wird, wurde am 09.11.1993 an einem Gymnasium in Berlin-Nikolassee aufgezeichnet. Simuliert wird eine Fraktionssitzung, in der Vertreter_innen der CDU darüber beraten, ob die Partei nach der Entscheidung des Bundestags für die Fristenregelung eine Normenkontrollklage vor dem Bundesverfassungsgericht anstreben soll. Der Unterricht wurde als Teil der Referendarausbildung durchgeführt; die Dokumentation des Projekts enthält neben fachdidaktischen Beiträgen zu kategorialen und handlungsorientiertem Politikunterricht (vgl. Massing 1999a; Kuhn 1999a) die Planungsdocumentation des Referendars (vgl. Kraft 1999) sowie ein Transkript der Unterrichtsstunde. Ergänzt wird dies durch Fachseminarleiter-Kommentare (Bergmann 1999; Lach 1999), weitere Interpretationen und Interviews (vgl. z. B. Kroll 1999; Massing 1999b) sowie Arbeitsvorschläge für die Praxis (vgl. Kuhn 1999b; Kuhn/Massing 1999b). Insgesamt werden dabei Möglichkeiten der methodischen Ansätze aufgezeigt und illustriert sowie Schwächen in der Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit kritisch diskutiert. Auszüge aus der Unterrichtsstunde werden darüber hinaus in Fachbeiträgen zur Unterrichtsmethode „Planspiel“ herangezogen, um Charakteristika und Herausforderungen der Unterrichtsmethode zu illustrieren (vgl. Massing 2004).

Mit der Wiedervereinigung und damit verbundenen dynamischen gesellschaftlichen Prozessen waren auch verschiedene Hoffnungen im Hinblick auf Weiterentwicklungen in der Begründung, Reputation, Infrastruktur und Ausgestaltung politischer Bildung verbunden (vgl. z. B. Claußen 1991; 1992), wobei wohl kaum alle Erwartungen der verschiedenen Akteur_innen erfüllt wurden (vgl. hierzu z. B. Claußen/Wellie 1995; auch Misselwitz 2002). Gleichwohl werden rückblickend „wichtige Impulse“ (Massing 2007: 27) für die politische Bildung und Politikdidaktik diagnostiziert, aus denen Massing insbesondere „die stärkere Hinwendung der Politikdidaktik zur Politikwissenschaft über eine Rezeption von Politikbegriffen“ (ebd.) sowie eine „verstärkte Orientierung an politikwissenschaftlichen Demokratietheorien“ (ebd.) hervorhebt. Seinem Fazit entsprechend kann dabei weniger von einer „grundlegenden Neuorientierung“ (ebd.) als vielmehr von einer „institutionellen Stabilisierung“ (ebd.) sowie einer „Wiederkehr der Theorie“ (ebd.) ausgegangen werden. Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt Sander, der mit Blick auf die wissenschaftliche Publizistik, der Gründung von Zeitschriften und Buchreihen sowie schließlich 1999 der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) sogar „einen deutlichen Aufschwung“ (Sander 2004: 151) der Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin verzeichnet. Bezug genommen wird dabei auch auf den Ausbau der empirischen Forschung insbesondere in Form einer qualitativen, teilweise videogestützten Unterrichtsforschung, die mit dem 1993 gegründeten „Arbeitskreis Interpretative Fachunterrichtsforschung Politik“ einen „informelle[n] Rahmen“ (ebd.: 153) fand.

Angeschlossen wurde damit auch wieder an die Diskussionen der 1980er Jahre um die fehlende Spezifik und die Gefahr verschwimmender Konturen der politischen Bildung, mit der auch die festgestellten Professionalisierungsdefizite in Form unzureichender Politikbegriffe auf Seiten der Lehrpersonen verbunden werden (vgl. Lange 2005: 257; Sander 2004: 153-154; Massing/Weißeno 1995b: 10; Harms/Breit 1992). Ins Zentrum dieses Diskurses rückte

„die Forderung nach einem *politischen Politikunterricht*“ (Massing/Weißeno 1995b: 14; Herv. i. O.), mit der zugleich die Frage nach dem eigentlichen „Kern der politischen Bildung“ (Massing/Weißeno 1995a) verbunden war. Das von Peter Massing und Georg Weißeno formulierte Desiderat nach einem „an der allgemeinen sozialwissenschaftlichen Forschung orientiert[en]“ (dies. 1995b: 15; Herv. n. ü.) Politikbegriff, mit dem das Politische wieder ins Zentrum eines unterrichtsbezogenen fachdidaktischen Denkens gerückt werde, war zugleich mit einer Reihe zu bearbeitender Herausforderungen verbunden. Zu bedenken sind dabei zunächst die Orientierungsprobleme aufgrund der „Vielzahl potentieller und tatsächlicher Bezugswissenschaften“ (Massing 1995a: 62) sowie das Fehlen eines einheitlichen und verbindlichen Politikbegriffs innerhalb der Politikwissenschaft (vgl. ebd.: 69; dazu auch Ackermann et al. 1994: 18-19).

Das in den 1980er Jahren eingeführte Modell der drei Dimensionen des Politischen wurde von verschiedenen Seiten kritisch diskutiert: Während Massing und Weißeno einem weiten Politikbegriff innerhalb der Politikdidaktik – mit dem sie eine Aufweichung des Propriums des Faches und in der Folge Fehlvorstellungen in Bezug auf die Möglichkeiten von Politik verbinden – generell ablehnend gegenüberstehen (vgl. Massing/Weißeno 1995b: 15), bemängeln andere Vertreter_innen des Faches den engen Politikbegriff des Modells, der die politischen Dimensionen anderer Sozialbereiche nicht hinreichend erfasse (vgl. Sander 1989: 142; Henkenborg 1992: 69; Ackermann et al. 1994: 25; dazu auch Massing 1995a: 78). Massing hält dem entgegen, dass die drei Dimensionen als formale, inhaltsleere Differenzierungen weder einen bestimmten Bereich der Gesellschaft bezeichnen noch einen bestimmten Politikbegriff beinhalten. Vielmehr ließen sie sich auf unterschiedliche Politikverständnisse beziehen und erlaubten, diese zu systematisieren und zu strukturieren, worin er ihre heuristische und didaktische Funktion sieht (vgl. Massing 1995a: 78). Seitens der Politikwissenschaft wurde vor allem eine Verselbstständigung der Dimensionen befürchtet, die zu einer Verzerrung der politischen Realzusammenhänge führe, sowie eine weitere Schwäche darin gesehen, dass der Prozesscharakter des Politischen in der Anwendung verloren gehe (vgl. ebd.: 78-79). Demgegenüber hebt Massing die Möglichkeit hervor, insbesondere das Zusammenspiel der drei Dimensionen in der Analyse zu akzentuieren und so der Gefahr von Vereinseitigungen entgegenzuwirken.

Dabei rückt im Rahmen seiner Argumentation angesichts des vor allem formal strukturierten Modells die an die Politikdidaktik adressierte Frage nach „Kriterien für die Inhaltsauswahl“ (Massing 1995a: 80) ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Unter Rückgriff auf den Gedanken des exemplarischen Lernens kommen zunächst „politische Realsituationen“ (ebd.: 81; Herv. n. ü.) als „exemplarische[...] Ausschnitte aus der politischen Wirklichkeit“ (ebd.: 80; Herv. n. ü.) als Unterrichtsgegenstände in Frage, wobei es noch genauer zu klären gilt, was darunter zu verstehen sei. In einer Verknüpfung von fachdidaktischen und politikwissenschaftlichen Ansätzen bezeichnet Massing schließlich Situationen, „die von gegenwärtigen, in die Zukunft reichenden politischen Problemen und den Versuchen ihrer Lösung geprägt sind“ (ebd.: 83; Herv. n. ü.) sowie den „an gesellschaftlichen Problemen und ihrer Bewältigung orientierte[n] politische[n] Entscheidungsprozeß“ (ebd.; Herv. n. ü.) als politische Realsituationen, die als Bildungsinhalte des Politikunterrichts bestimmt werden können (vgl. ebd.). Bei aller Kritik an einem weiten Politikbegriff werden die fachdidaktischen Kategorien der Betroffenheit und Bedeutsamkeit als Entscheidungshilfe bei der Auswahl herangezogen (vgl. Ackermann et al. 1994: 58); anhand qualitativer Unterrichtsanalysen und Fallbeispiele gerät dabei vor allem die Frage, wie der „Brückenschlag“ (Grammes 1995: 158) von der Mikroebene der Lebens-

und Vorstellungswelt der Schüler_innen zur Makroebene der Politik gelingen kann (vgl. z. B. Massing/Weißeno 1995b: 19-20; Breit 1995; Grammes 1995), in den Fokus.⁶⁸

Um die von Massing als Unterrichtsgegenstände bestimmten politischen Probleme und Entscheidungsprozesse zu deren Bearbeitung bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Politikunterricht einer systematischen Analyse zugänglich zu machen, wird auf einen aus der Policy-Forschung stammenden Politikbegriff zurückgegriffen (vgl. Massing 1995a: 83). Politik lässt sich demnach als eine „prinzipiell endlose[...] Kette von Versuchen zur Bewältigung gesellschaftlicher Probleme“ (Massing/Skuhr 1993: 255) definieren. Zugrunde liegt diesem Begriffsverständnis das Modell des Politikzyklus, das als Phasenmodell das Dynamische und Prozesshafte von Politik zum Ausdruck bringen soll (vgl. Massing 1995a: 84). Unter diesem Gesichtspunkt kann das Modell als eine Antwort auf die an den Dimensionen geäußerte Kritik der Vernachlässigung des Prozesscharakters von Politik verstanden werden. Eine Gefahr wird allerdings nach wie vor darin gesehen, dass mit dem Modell des Politikzyklus – sofern es als einfaches Phasenmodell verstanden wird – „politische Entscheidungen schlicht als kognitive Prozesse rationaler Alternativenwahl erscheinen und nicht wie in Wirklichkeit als komplexe kollektive Handlungsprozesse“ (Massing 1995a: 86). Um das komplexe Zusammenspiel unterschiedlicher Einflussfaktoren und institutioneller wie struktureller Bedingungen innerhalb der Zusammenhänge der drei Dimensionen des Politischen der Analyse zugänglich zu machen, wurde das Modell entsprechend weiterentwickelt. Die Einflussfaktoren und Restriktionen wurden dazu als zentrale Kategorien aus den drei Dimensionen abgeleitet, womit ein analytischer Rahmen geschaffen werden sollte, der sowohl die wichtigen Phasen als auch die zentralen Aspekte des Prozesses in ihrem Zusammenspiel beinhaltet (vgl. Abb. I.2.4.1).

68 Themen, die auf der Sachebene fraglos auf der Ebene der Politik einzuordnen sind, finden dabei ebenso weiterhin Berücksichtigung. Analysen von Unterrichtsbeispielen weisen allerdings auch hier darauf hin, dass damit das „Politische [...] nicht von selbst in den Unterricht“ (Breit 1995: 130) kommt, sondern dass es einer systematischen Erarbeitung der politischen Aspekte bedarf (vgl. z. B. Breit 1995).

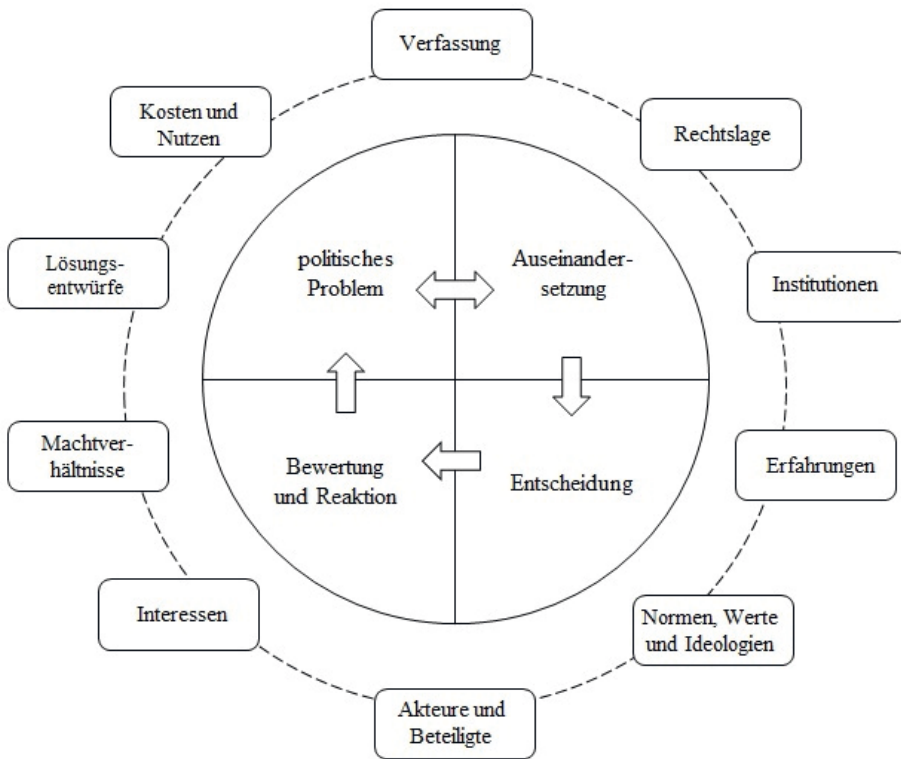


Abb. I.2.4.1: Der Politikzyklus (eigene Darstellung in Anlehnung an Kuhn/Massing 1999a: 84)

Dabei sind in die Entwicklung des Modells in dieser Form – insbesondere mit Blick auf die Auswahl der Kategorien – Erfahrungen aus einer Reihe von Lehrerfortbildungen eingegangen, in denen der Politikzyklus zunächst vor allem als fachwissenschaftliche Hilfe für die Sachanalyse eingesetzt wurde (vgl. Massing 1999a: 22-28). Als wesentlicher Vorteil des Modells wird dabei seine Funktion als heuristisches Analyseinstrument hervorgehoben, das Lehrer_innen wie Schüler_innen dabei unterstützt, „politische Realsituationen in ihrer Komplexität, in ihrer Interdependenz und in ihren prägenden Elementen zu erfassen und zu erschließen“ (Massing 1995a: 86). Betont wird dabei nach wie vor, dass es sich um die Anwendung eines methodisch-analytischen Modells handle, das nicht die Wirklichkeit abbilde und auch nicht zu wohlstrukturierten Ordnungen realer politischer Prozesse, die deren Wirklichkeit nicht entsprächen, verführen solle (vgl. Ackermann et al. 1994: 34). So galt es bei der Entwicklung des Modells stets die in ihm enthaltene Komplexität gegen seine Praktikabilität im Hinblick auf seine Anwendung zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht abzuwägen (vgl. Massing 1999a: 32). Angesichts des damit verbundenen Zeitaufwands wird dabei davon ausgegangen, dass dieser von Lehrer_innen bestenfalls eher gelegentlich genutzt werde, zugleich aber darauf gesetzt, „dass sich bei mehrmaliger Anwendung [der] Modelle eine bestimmte Denkweise (kognitive Struktur) herausbilde[...]“, die es als „methodische

Fähigkeit“ (Ackermann et al. 1994: 41) ermögliche, „sich politische Probleme und Entscheidungsprozesse auch in Kurzform zu erschließen“ (ebd.: 42).

Auf das Modell des Politikzyklus als Zugangsweise und sich daraus ergebende Kategorien nimmt Massing darüber hinaus auch Bezug, um die politische Urteilsbildung als eine zentrale Aufgabe des Politikunterrichts zu diskutieren (vgl. Massing 1997b). Angeknüpft wird damit an ein weiteres wesentliches Thema des politikdidaktischen Diskurses der 1990er Jahre, das 1995 auch Thema eines Werkstattgesprächs zwischen Theoretiker_innen und Praktiker_innen der politischen Bildung war (vgl. Massing/Weißeno 1997: 10). Wenngleich die Aufgabe der Urteilsbildung weniger als „neues“ Thema verstanden werden kann (vgl. Kuhn 2003a: 9), sondern vielmehr „zum Kernbestand politikdidaktischer Reflexionstradition“ (Grammes 1997c: 19; ähnlich auch Massing 1997b: 115) der Bundesrepublik zu zählen ist, wurde Klärungsbedarf vor allem in der Hinsicht formuliert, was die ein politisches Urteil auszeichnenden Merkmale seien (vgl. z. B. Weinbrenner 1997: 73). Hervorgehend aus einer Differenzierung von Vorausurteilen und Vorurteilen⁶⁹ wird dabei in der fachdidaktischen Tradition der Begriff der Rationalität zu einem Mindestkriterium für politische Urteile erhoben (vgl. z. B. Massing 1997b: 116-117; Kuhn 2003a: 12-13). Doch der Begriff der Rationalität, der in den 1970er Jahren zunächst als ein konsensfähiger Bezugspunkt der politischen Bildung in einer polarisierten Diskussion gedacht war (vgl. z. B. Grosser et al. 1976; Hättich 1977; Mollenhauer 1970; dazu auch Sutor 1997: 96), bleibt zunächst ebenso klärungsbedürftig (vgl. Massing 1997b: 117). In Anlehnung an Peter Weinbrenner präzisiert Massing den Urteilsmaßstab als „politisch-gesellschaftliche Rationalität“ (ebd.: 120) und differenziert diese in die zwei Formen der Zweckerationalität und Wertrationalität,⁷⁰ denen die Kategorien Effizienz und Legitimität zugeordnet werden (vgl. ebd.: 120-122; auch Ackermann et al. 1994: 83-88; Juchler 2012: 12-13).⁷¹

69 „Solche Urteile, die auf einer wenig gesicherten Wissensbasis und die auf vorhandenen, aber wenig reflektierten Kategorien beruhen, können wir mit einem Begriff aus der Vorurteilsforschung, auch Vorausurteile nennen. Solche Vorausurteile lassen sich in der Regel weitgehend ohne gefühlsmäßigen Widerstand diskutieren und unter Umständen auch korrigieren. Geschieht dies jedoch regelmäßig nicht, besteht die Gefahr, daß sich Vorausurteile verfestigen und zu Vorurteilen entwickeln. Diese erweisen sich dann als kritikfest und einwandsimmun. Das heißt: Vorurteile werden im Gegensatz zu Vorausurteilen oder bloßen Voreingenommenheiten angesichts neuer Informationen nicht geändert. Vorurteile widerstehen hartnäckig allen Beweismaterialien, die sie widerlegen könnten. Wenn Vorurteilen Widerlegung droht, neigen wir dazu, mit Affekten zu reagieren.“ (Massing 1997b: 116-117).

70 Implizit schließt diese Unterscheidung der Rationalitäten an die bei Weinbrenner zu findende Differenzierung von Sach- und Werturteilen an (vgl. Weinbrenner 1996: 182-183; 1997: 74-75). Diese Unterscheidung kann mit Bezug auf Max Weber weiter interpretiert werden (vgl. Grammes 1997c: 21; Juchler 2012: 12-13), auch wenn Weinbrenner eine solche Referenz nicht explizit ausweist: In seinem Aufsatz „Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis“ ([1904] 1985) beschreibt Weber zunächst eine Zweck und Mittel menschlichen Handelns abwägende Art des Urteilens (vgl. ebd.: 150), die gemäß der hier diskutierten Unterscheidungen als ein Sachurteil im Sinne der Zweckerationalität zu klassifizieren wäre. Diese Abwägung – so Weber weiter – sei jedoch letztlich nicht unabhängig zu denken von der Beurteilung der gewählten Zwecke (vgl. ebd.). Wenn Weber dieser wiederum eine individuell vorzunehmende Abwägung von Wertmaßstäben zugrunde legt, wird zugleich die analytische Funktion der hier diskutierten Unterscheidungen deutlich, sofern mit Weber zugleich davon auszugehen ist, dass bei politischen Entscheidungen in der Regel beide Aspekte zum Tragen kommen (vgl. dazu auch ebd.: 147-153).

71 In der Ausdifferenzierung eines entsprechenden Urteilsrasters als Analyseinstrumentarium wird zudem auf den „emotionalen Anteil“ (Massing 1997b: 125) politischer Urteile verwiesen, der auch mit dem Bezug auf Rationalität nicht vernachlässigt werden soll. Massing geht dabei davon aus, dass dieser Anteil zwar dem Dialog zugänglich gemacht, aber nur begrenzt im Sinne einer Aufklärung erschlossen werden kann, und bestimmt dem-

Thematisch wird damit schließlich auch der moralische Aspekt politischer Urteile und die Bezogenheit politischer Entscheidungen auf ihnen zugrunde liegende Werte (vgl. auch Massing/Weißenö 1997: 10; Breit/Weißenö 1997: 299). Vor dem Hintergrund eines diagnostizierten, gesellschaftlich als beunruhigend empfundenen Wertewandels (vgl. Reinhardt 1999a: 7; Schiele 2000a: 1-2) wird dabei eine Tendenz zur unangemessenen Moralisierung politischer Fragen wahrgenommen und als Professionalisierungsdefizit klassifiziert (vgl. Schiele 2000b: XI; Sander 2002: 40; 2004: 154). Gegenübergestellt wird diesem die Anerkennung eines Wertepluralismus in der Gesellschaft, der eines potenziell konflikthaften Auseinandersetzungsprozesses bedarf (vgl. z. B. Reinhardt 1999a: 9; Sutor 2000: 113).⁷²

In unterrichtsmethodischer Hinsicht kann insbesondere unter dem Aspekt der Handlungsorientierung eine Fortführung der in den 1980er Jahren begonnenen Diskussion festgestellt werden (vgl. Sander 2004: 155). Konstatiert wird dabei eine Vernachlässigung des Bereichs der Unterrichtsmethoden innerhalb der fachdidaktischen Diskussion sowie eine damit verbundene begriffliche Unsicherheit und Unübersichtlichkeit (vgl. Ackermann et al. 1994: 139-140; Massing 1998: 5). Die verstärkte Aufmerksamkeit für handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (vgl. z. B. Grammes 1997b; Breit/Schiele 1998; Massing 1998) kann dabei auf ein unterrichtspraktisches Bedürfnis nach der Entwicklung neuer Lernkulturen sowie einer demokratischeren Strukturierung der Unterrichtskommunikation zurückgeführt werden (vgl. z. B. Sander 2004: 155; Ackermann et al. 1994: 133-138; Massing 1998: 5). Verwiesen wird dabei in der Regel auf den widersprüchlichen Befund, dass Lehrpersonen in Befragungen handlungsorientierte Methoden im Hinblick auf den Charakter des Politischen und die Ziele des Politikunterrichts als besonders geeignete Methoden einschätzen, diese in der Praxis aber kaum zur Anwendung kommen. Empirischen Untersuchungen zufolge dominieren nach wie vor Frontalunterricht, lehrerzentrierte rezeptive Wissensvermittlung sowie Textorientierung den Politikunterricht (vgl. Ackermann et al. 1994: 147-148; Massing 1998: 5-6; 1999a: 12-13).

Aufbauend auf einer Differenzierung dreier zentraler Handlungsfelder im Politikunterricht in Form von realem Handeln, simulativem Handeln und produktivem Gestalten wird ein breites Spektrum an Methoden ausgearbeitet, die mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden sind (vgl. Ackermann et al. 1994: 149; Massing 1998: 9). Methodenübergreifend wird der Handlungsorientierung im Unterricht insofern Bedeutung zugeschrieben, als sie die Schüler_innen aktiv in den Unterricht einbezieht und diese selbstständig tätig werden lässt. Verbunden wird damit ein Nachvollzug verschiedener Handlungsperspektiven innerhalb politischer Prozesse, der über eine rein intellektuell-kognitive Aneignung von Fach- und Sachwissen hinaus reicht. Als wesentliche Voraussetzung dafür gilt eine Unterrichtsplanung, die der Auswertungsphase innerhalb der Unterrichtseinheit ausreichend Zeit und Aufmerksamkeit einzuräumt, um eine über den Nachvollzug der Handlungsperspektiven hinausgehende Reflexion zu ermöglichen (vgl. Grammes 1997b; Kuhn 1999a: 46). Darüber hinaus wird die Stärke der Handlungsorientierung darin gesehen, dass die verschiedenen Methoden unterschiedliche Gelegenheiten zum „Einüben eines individuellen Handlungsrepertoires für

entsprechend zumindest die Akzeptanz solcher emotionalen Anteile als Aufgabe der politischen Urteilsbildung im Unterricht (vgl. ebd.: 125-126).

⁷² Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf eine Reihe unterrichtspraktischer Versuche Sibylle Reinhardts, bei denen das Modell der moralischen Urteilsbildung nach Kohlberg (1981) als Instrumentarium der Planung, Durchführung und Analyse herangezogen wurde (vgl. z. B. Reinhardt 1999a; Grammes 1997a: 52-60; zur Kritik an der Verwendung des Modells vgl. Reinhardt 1999a: 89-99; Grammes 1997a: 55-56).

die politische Auseinandersetzung und Meinungsbildung“ (Ackermann et al. 1994: 148; auch Massing 1998: 8-9; 1999a: 12-13) eröffnen.

Um die so beschriebenen Potenziale dieser Unterrichtsform und der damit verbundenen Methoden zum Tragen zu bringen, wird aber auch die Notwendigkeit ihrer Kombination mit Unterrichtsformen, „in denen neben Grundwissen auch das notwendige Detailwissen vermittelt wird“ (Massing 1999a: 13) betont. Eine einseitig handlungsorientierte Ausrichtung des Politikunterrichts wird somit weder beabsichtigt noch für erstrebenswert gehalten (vgl. auch Ackermann et al. 1994: 150; Massing 1998: 11). Angesichts der festgestellten mangelnden Erfahrung und damit verbundenen Unsicherheiten seitens der Lehrkräfte mit Blick auf handlungsorientierte Unterrichtsmethoden wird diesbezüglich zudem ein spezifischer Fortbildungsbedarf formuliert (vgl. Massing 1999a: 15).

Die mit der Fallbestimmung ausgewählten Unterrichtsaufzeichnungen können vor dem Hintergrund des hier skizzierten Diskurses zunächst als Dokumente der Erprobung und Analyse der entwickelten Instrumentarien und Konzepte interpretiert werden (vgl. hierzu auch Kuhn 2003a: 13). Angesichts des geringen Stellenwerts und der nur wenig systematischen Hinweise im Hinblick auf das formulierte Unterrichtsziel der politischen Urteilsbildung innerhalb der Berliner Rahmenlehrpläne (vgl. Kuhn 1997c: 237-239), kommen bei der Planung und Analyse der aufgezeichneten Unterrichtseinheiten vor allem das weiterentwickelte Modell des Politikzyklus und die damit verbundenen Kategorien zur Anwendung (vgl. z. B. Kuhn 1995; Kraft 1999). Zudem werden mit der getroffenen Fallauswahl unterschiedliche methodische Konzepte der Handlungsorientierung sowie in thematischer Hinsicht die Frage nach dem Verhältnis politischer Entscheidungsprozesse und den ihnen zugrunde liegenden Werten (vgl. dazu auch Massing 1999b) fokussiert. Nicht zuletzt geraten damit auch Leerstellen in Verbindung mit der als zentral erachteten Aufgabe der politischen Urteilsbildung in Form fehlender Kriterien, die sich „an Betroffenheit(en), an Werten oder Partizipation orientieren“ (Kuhn 1997c: 243), in den Blick.

Die vorliegenden Auswertungen und Analysen bilden dabei insgesamt ein mehr oder weniger ausgewogenes Verhältnis der Möglichkeiten und Grenzen der Modelle und Konzeptionen ab: Herausgearbeitet werden vor allem heuristische Funktionen der Modelle zur Analyse politischer Sachverhalte sowie der Beiträge der Schüler_innen im Hinblick auf die intendierte Urteilsbildung (vgl. Kuhn 1995). Aufgezeigt werden Schwächen der Planung und der Durchführung (vgl. z. B. Bergmann 1999; Lach 1999), aber auch den Konzeptionen inhärente „offene Flanken“ (Massing 1997a: 222), die in der Umsetzung mit spezifischen Schwierigkeiten verbunden sein können.⁷³ Auf dieser Grundlage sollen die mit der Fallbestimmung ausgewählten Unterrichtsaufzeichnungen zunächst fallspezifischen Analysen des Verhältnisses von formulierten Vermittlungsansprüchen und dokumentierter Unterrichtspraxis unterzogen werden, um anschließend der Frage nachgehen zu können, ob fallübergreifende Kontrastierungen eine umfassendere Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Konzeptionen politischen Unterrichts erlauben.

⁷³ Dass in einzelnen Beiträgen die Frage nach geschlechterspezifischen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen Aufmerksamkeit zukommt (vgl. Lück 1995; Kroll 1998; 1999), erscheint angesichts der Thematik zwar naheliegend, bleibt aber zugleich ein eher marginaler Aspekt der Analysen, was auch generell der Repräsentanz der Geschlechterthematik innerhalb des politikdidaktischen Diskurses entsprechen dürfte (vgl. hierzu z. B. Oechsle 2000).

2.5 Differenzierung der vier Fälle und Spezifizierung des Erkenntnisinteresses

Die Gruppierung der ausgewählten Aufzeichnung in die beschriebenen vier Fälle eröffnet ein Spektrum verschiedener Zielvorstellungen für den jeweils dokumentierten politischen Unterricht, die jeweils in spezifischer Weise begründet und legitimiert werden sowie jeweils unterschiedliche didaktische Konzepte und Unterrichtsmethoden favorisiert werden. Als zeithistorische Quellen einer bildungshistorischen Fachunterrichtsforschung können sie zunächst entsprechend der vorgenommenen Einordnung in jeweils zeitgenössische, fachbezogene didaktische Diskurse in Bezug auf eben diese interpretiert werden. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings auch die jeweilige Funktion, die den Aufzeichnungen innerhalb der Kontexte ihrer Entstehung zukam.

Die Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht an einer Ost-Berliner Forschungsschule der APW galten innerhalb dieses Kontextes als positive Umsetzungsbeispiele einer problemhaften Unterrichtsgestaltung eines Staatsbürgerkundeunterrichts, dem die Aufgabe zugeschrieben wurde, mittels Wissensvermittlung sozialistische Staatsbürger zu erziehen. Retrospektive Analysen von Unterrichtstranskripten aus ebendiesem Kontext verweisen gleichwohl auf Differenzen zwischen den formulierten Intentionen und der dokumentierten Unterrichtspraxis.

Die zumindest teilweise im gleichen Zeitraum entstandenen Aufzeichnungen aus dem Politikunterricht an West-Berliner Schulen dienten zunächst einer Bestandsaufnahme der dort vorzufindenden alltäglichen Unterrichtsrealität. Fachdidaktische Analysen kommen in diesem Zusammenhang zu dem Befund, dass die Lehrpersonen über keinen fachdidaktisch vertretbaren Politikbegriff verfügten, mit dessen Hilfe sie ihren Unterricht strukturieren könnten, was zu einem unpolitischen Politikunterricht führe. So ist in diesem Fall vor allem von einer Differenz zwischen den im fachdidaktischen Diskurs verhandelten Vermittlungsansprüchen und der dokumentierten Unterrichtspraxis auszugehen.

Die Unterrichtsaufzeichnungen, die im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer_innen aus der DDR zur Vorbereitung auf das neue Unterrichtsfach Gesellschaftskunde entstanden sind, lassen sich als Dokumente einer Umbruchs- und Übergangszeit interpretieren, die von Ambivalenzen und Unsicherheiten geprägt ist, von denen auch die zugrunde liegenden Unterrichtskonzeptionen und die Bemühungen ihrer Umsetzung nicht frei sind. Auch in diesem Fall verweisen die in diesem Zusammenhang vorgenommenen Analysen und Auswertungen darauf, dass die jeweils dokumentierte Unterrichtspraxis hinter den innerhalb des Fachdiskurses sowie in den Fortbildungskontexten entwickelten Vermittlungsansprüchen zurückbleibt.

Die aus den 1990er Jahren stammenden Aufzeichnungen von Politikunterricht an Berliner Schulen können schließlich als Dokumente der Weiterentwicklung einer fachdidaktischen interpretativen Unterrichtsforschung verstanden werden, in deren Rahmen fachdidaktische Modelle zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht erprobt und weiterentwickelt werden sollten. Eine Engführung des Diskurses wird dabei mit der aus der Fallauswahl hervorgehenden Fokussierung der Aufgabe der politischen Urteilsbildung in Verbindung mit methodischen Konzepten der Handlungsorientierung vorgenommen. Die dazu vorliegenden Analysen und Auswertungen ermöglichen dabei eine Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen dieser Modelle im Hinblick auf das Verhältnis der fachdidaktischen Intentionen und der dokumentierten Unterrichtspraxis.

Ausgehend von dieser knappen Zusammenfassung wird das jeweils zur Diskussion stehende Verhältnis von formulierten Vermittlungsansprüchen und dokumentierter Unterrichtspraxis als übergreifende Analyseperspektive bestimmt, wobei die den Unterrichtskonzeptionen zugrunde gelegten Intentionen im Sinne der Fallbestimmung nach Möglichkeit auf der Grundlage von Materialien und Literatur, die dem engeren Aufzeichnungskontext zugeordnet werden können, rekonstruiert werden. In den Blick genommen wird mit dieser Differenz auch die unterrichtstheoretische Problemstellung des Verhältnisses von intendierter Vermittlung und vollzogener Aneignung, die auch als das Problem der „Kontingenz von Unterrichtsprozessen“ (Proske 2006: 139) diskutiert wird. In Form dieser kollektiven und kontrastierend angelegten Fallstudie (vgl. Stake 1994; 1995: 3-5; Yin 2003: 46-53) sollen dabei Mikro- und Makroprozesse schulischen Lernens in Fächern politischen Unterrichts analysiert werden, um so Möglichkeiten und Grenzen von politischer Bildung und politischer Erziehung im Unterricht erschließen zu können (vgl. Henkenborg 2002: 105). Das Verfahren der kriteriengeleiteten Fallauswahl und der anschließenden Kontrastierung der Fälle eröffnet dabei die Möglichkeit, zu über einzelne Fälle hinausreichenden, fallübergreifenden Aussagen zu gelangen (vgl. Flyvbjerg 2006: 229; zu Strategien der Fallauswahl auch Kelle/Kluge 2010: 50). Ein solcher Fallvergleich bedarf allerdings eines heuristischen Rahmens in Form von relevanten Vergleichsdimensionen (vgl. ebd.: 108), der im Folgenden als begriffliches Spannungsfeld von politischer Bildung und politischer Erziehung expliziert werden soll. In diesem Spannungsfeld sollen schließlich die unterschiedlichen Konzeptionen der Unterrichtsfächer und die Untersuchung der Differenz von fachdidaktischen Intentionen und dokumentierter Unterrichtspraxis im Sinne von Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht verortet werden.

3 Das Spannungsfeld von Bildung und Erziehung im politischen Fachunterricht

Wenn im Folgenden eine Untersuchung der vier beschriebenen Fälle im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht vorgenommen werden soll, gilt es zunächst, die zugrunde gelegten Begrifflichkeiten zu klären.⁷⁴ Begrifflich wird damit zunächst eine Verhältnisbestimmung von Bildung und Erziehung jeweils in Beziehung zu Unterricht als pädagogische Praxis vorgenommen, auf die die anschließende Verhältnisbestimmung von politischer Bildung und politischer Erziehung bezogen auf den entsprechenden Fachunterricht aufbaut. Dabei wird sich an den mit dem Begriffspaar „politische Bildung und Erziehung“ überschriebenen Problemhorizont zunächst begriffsgeschichtlich angenähert: In einem ersten Schritt wird die Verwendungsweise wie der Bedeutungshorizont der pädagogischen Leitbegriffe Bildung und Erziehung innerhalb der Disziplingeschichte der Pädagogik schlaglichtartig skizziert, um diese dann in Beziehung zur pädagogischen Praxis des Unterrichts zu setzen. Entsprechend der folgenden Fokussierungen auf politische Bildung und Erziehung wird dabei bereits ein besonderes Augenmerk auf das Verhältnis dieser Begriffe zum Politischen im Sinne des Prozesses der Gestaltung gesellschaftlicher Ordnung gelegt. Diskutiert wird, inwiefern bereits mit der Verhältnisbestimmung der Begrifflichkeiten von einem Spannungsfeld auszugehen ist und welche Problemstellungen für die wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik daraus hervorgehen (Kap. I.3.1). Konkretisiert werden dieses Spannungsfeld und damit verbundene Fragestellungen in einem zweiten Schritt im Hinblick auf ein fachbezogenes Verständnis von politischer Bildung und Erziehung innerhalb der Institution Schule. Verknüpft wird hier ein problemgeschichtlicher Zugang mit einer institutionentheoretischen Perspektive, um schließlich verschiedene Grundmuster politischer Bildung und Erziehung in ihrer historischen Entwicklung und Begründung in den Blick nehmen zu können. Mit dem Fokus auf die den beschriebenen Fällen entsprechenden Konzeptionen in der Bundesrepublik und der DDR werden Kriterien zu einer näheren Bestimmung des Spannungsfeldes zur Diskussion gestellt und die Problemstellung von Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht konkretisiert (Kap. I.3.2). Aus den sich daraus ergebenden Desiderata einer empirischen, kasuistisch angelegten Unterrichtsforschung wird unter Berücksichtigung der Spezifika innerhalb der Fallauswahl schließlich eine fallübergreifend formulierte Fragestellung abgeleitet und es werden die unterschiedlichen Ebenen ihrer Untersuchung ausdifferenziert (Kap. I.3.3).

3.1 Bildung und Erziehung im Unterricht – Begriffsklärungen

Bildung und *Erziehung* gelten als Leitbegriffe der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin mit weitreichenden, vieldeutigen Bedeutungsgehalten, die unterschiedliche Facetten – bisweilen auch in widersprüchlicher Weise – akzentuieren und in ihrer Vielschichtigkeit unter-

⁷⁴ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden das Begriffspaar „politische Bildung und Erziehung“ verwendet. Sofern keine andere Bedeutung explizit ausgewiesen wird, ist in der Regel von politischer Bildung und politischer Erziehung im Verhältnis zueinander die Rede.

schiedlichen historisch-kulturellen Ausdeutungen und Sinngebungen folgen und unterliegen. Eine eindeutige Abgrenzung der beiden Begriffe voneinander scheint nicht unproblematisch: Reich an in ihnen enthaltenen und mit ihnen verbundenen Konnotationen verweisen die Begriffe aufeinander; damit einher gehen Überschneidungen in den ihnen zugeschriebenen Bedeutungen (vgl. z. B. Benner/Brüggen 1997; Böhm 2005a; 2005b; Oelkers 2004; Tenorth 2006a; 2011).

Regelmäßig ließ sich in den letzten Jahren die Feststellung einer gegenwärtigen „Konjunktur“ (Schäfer 2011: 87) des Bildungsbegriffs – vor allem im allgemeinen öffentlichen und nicht spezifisch pädagogischen oder wissenschaftlichen Diskurs (vgl. auch Tenorth 2011) – beobachten. Diese wurde mit einer Diagnose einer gleichzeitigen „inhaltlichen Entleerung des Bildungsbegriffs“ (Bünger 2013: 11) verbunden, die wiederum auch im pädagogisch-wissenschaftlichen Diskurs nicht folgenlos bleibt und weitere Problematisierungen nach sich zieht (vgl. ebd.: 11-14). So kann der Bildungsbegriff in einer an Ernesto Laclau und Chantal Mouffe angelehnten Analyseperspektive auch als ein ‚leerer Signifikant‘ verstanden werden (vgl. Schäfer 2011: 88; zur historisch gewachsenen Verwobenheit von Vorzügen und Schwächen des Bildungsbegriffs vgl. auch Tenorth 1988: 20-21). Auf der anderen Seite wird eine „Tendenz zur Ausklammerung von Erziehungsfragen“ (Zedler 2011: 323) innerhalb der Erziehungswissenschaft beschrieben, die dem „öffentliche[n] Stellenwert von Erziehungsfragen [...] diametral entgegengesetzt“ (ebd.: 322) ist. Beobachten lassen sich in diesem Zusammenhang „semantische[...] Modernisierungen in der Bezeichnung von Fachbereichen und Studiengängen, bei denen ‚Erziehungswissenschaft‘ durch ‚Bildungswissenschaft‘ ersetzt wird“ (Bellmann 2016: 51), was die Frage nach sich zieht, ob es sich dabei lediglich um semantische Verschiebungen handelt oder damit auch Veränderungen im disziplinären Selbstverständnis einhergehen.

Blickt man auf die Anfänge der Herausbildung der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin im deutschsprachigen Raum seit dem 18. Jahrhundert in Form einer sich ausdifferenzierenden Reflexion über Fragen des Aufwachsens und gesellschaftlicher Tradierung zwischen Individualisierung und Vergesellschaftung zurück, stand dabei zunächst der Begriff der Erziehung im Vordergrund der philosophischen Abhandlungen (vgl. Tenorth 2011: 357). Dabei ist eine weit gefasste deskriptive Begriffsverwendung – beispielsweise im Sinne Siegfried Bernfelds, der Erziehung als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ ([1925] 1973: 51) beschreibt, – von dieser an den Anfängen der Disziplin stehenden normativen Bestimmung des Erziehungsverhältnisses, die eine einem übergeordneten Guten folgende Intentionalität impliziert, abzugrenzen (vgl. Tenorth 1988: 13-17). Dieser normativen Bestimmung entsprechend wird für den hier zu umreißenen Problemhorizont auf das von Jürgen Oelkers im Historischen Wörterbuch der Pädagogik skizzierte Begriffsverständnis Bezug genommen, nach dem Erziehung als „moralische Kommunikation zwischen Personen und Institutionen sowie mit und über Medien [...], soweit sie auf dauerhafte Einwirkungen abzielt und ein Gefälle voraussetzt“ (Oelkers 2004: 303), verstanden werden kann.

Der daraus abgeleitete Zusammenhang des Kerns jeder Erziehungstheorie mit je historisch und kulturell eingebetteten moralischen Erwartungen (vgl. ebd.) kann dabei an jenen, für die Disziplin als „klassisch“ geltenden, philosophischen Abhandlungen exemplarisch nachvollzogen werden: Verschriftlichte Vorlesungen wie Immanuel Kants „Über Pädagogik“ (1803) gehen von einer „Vervollkommnung der Menschheit“ (Kant [1803] 1967: 30) als Ziel und Zweck der Erziehung aus, die in aufklärerischer Tradition zu einer selbst gewähl-

ten Moralität im Sinne des Kategorischen Imperativs führt (ebd.: 36). In ähnlicher Weise fasst Johann F. Herbart in seiner Vorlesung „Allgemeine Pädagogik“ (1806), die er mit dem Zusatz „aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ versteht, eben diesen Zweck im Begriff der „Moralität“ zusammen (Herbart [1806] 1887: 26; ähnlich auch ebd.: 29; vgl. auch ders. [1804] 1962: 59). Friedrich D. E. Schleiermacher schließlich beschreibt in seiner „Theorie der Erziehung“ (1826) „das Einwirken auf das jüngere Geschlecht [als] ein[en] Teil der sittlichen Aufgabe“ (Schleiermacher [1826] 1959: 41) mit dem Ziel, „daß jede Generation nach vollendeter Erziehung den Trieb und das Geschick in sich habe, die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinsamen Lebens zu verbessern“ (ebd.: 63-64), wobei er sich dezidiert gegen revolutionäre Umstürze ausspricht und die gleichzeitige Notwendigkeit der Erhaltung des Bewährten betont (vgl. ebd.). Neben dem übergeordneten Leitgedanken der Moralität – wobei explizit auf eine positive inhaltliche Bestimmung eben dieser verzichtet wird (vgl. Schleiermacher [1826] 1959: 59-61; hierzu auch Schluß 2013) – nimmt er damit explizit den politischen Aspekt erzieherischen Handelns in den Blick, was seinen Ausdruck in der vielzitierten Verhältnisbestimmung findet: „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert“ (Schleiermacher [1826] 1959: 42).

Neben *Erziehung* als theoretisch-leitendem Begriff etablierte sich der Begriff der *Bildung* zunächst nicht ohne Widerstände (vgl. Tenorth 2011). Seine bis heute wirksame Kontur, in der Bildung „als Selbstbildung [...], als Form, in der sich Individualität konstruiert und Mündigkeit entfaltet“ (Tenorth 2006a: 4), erfuhr er schließlich in der scharf geführten kritischen Auseinandersetzung der Neuhumanisten mit der aufklärerischen Pädagogik (vgl. ebd.; Benner/Brüggen 1997: 774). Die Humboldtsche Formel aus der Fragment gebliebenen „Theorie der Bildung des Menschen“ von Bildung als „allgemeinste[...], regeste[...] und freieste Wechselwirkung“ (Humboldt [1793] 1959: 25) entfaltet hier ihre Wirkmächtigkeit, mit der Bildung vor allem in Form eines reflexiven Selbst-Welt-Verhältnisses gedacht wird.

Mit Blick auf die weitere Begriffsgeschichte wird hier eine Differenzlinie gezogen, mit der *Erziehung* in funktionaler Verkürzung als Instrumentalisierung für von außen, gesellschaftlich vorgegebene Zwecke negativ konnotiert und *Bildung* eine erziehungskritische, aus den Beschränkungen der Gesellschaft befreiende Kraft zugeschrieben wird (vgl. Tenorth 2006a; 2006b; 2011). Insofern Fragen der Ordnung gesellschaftlichen Zusammenlebens als politische verstanden werden (vgl. z. B. Giddens 1990: 13-14), ist von einer wechselseitigen Verwobenheit von politischer und pädagogischer Praxis auszugehen, die als „eines der Grundprobleme kritischer Erziehung in der Moderne“ (Benner/Brüggen 1997: 777) beschrieben wird. Die Bearbeitung dieses Problems in Form der Figur einer in die Zukunft offenen Tradierung, die auch für die Fragen der gesellschaftlichen Ordnung gilt, verweist mit der in ihr enthaltenen Möglichkeit, sich reflexiv zu dieser vorgefundenen Ordnung in ein Verhältnis zu setzen, wiederum auf den Begriff der Bildung und die in ihm enthaltene Politizität. Diese zeigt sich im Sinne einer Ambivalenz im Verhältnis von Bildung und sozialer Ordnung, mit der „das Politische nicht als äußere Bedingung der Bildung gegenübertritt, sondern ein für Bildungsprozesse konstitutives Moment kennzeichnet“ (Bünger 2013: 17; Herv. n. ü.). Das Politische – verstanden als fortwährender Prozess der Gestaltung gesellschaftlicher Ordnung – geht Bildung damit zunächst voraus und bringt die in ihr enthaltene Möglichkeit, sich reflexiv zu dieser vorgefundenen Ordnung in ein Verhältnis zu setzen, was auch kritische

Positionierungen und Ansprüche auf Veränderung implizieren kann, zugleich als Aufforderung hervor (vgl. ähnlich auch Tenorth 2006b).

Dabei entwirft die Kritische Bildungstheorie ein Verständnis von Bildung in einer dialektischen Beziehung zum Politischen: Als Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten wird sie gesellschaftlich notwendig und erscheint in ihrer funktionalen Einbettung in Institutionen instrumentalisiert, wobei ihr stets ein emanzipatorisches Potenzial im Sinne der Kritik der Politik, deren Exekutivorgan sie zugleich ist, innewohnt (vgl. Bünger 2013: 67-68). In Heydorns Verhältnisbestimmung von Bildung und Politik erreicht die Zuspitzung des Duals von Bildung und Erziehung schließlich einen Höhepunkt, mit dem Extrempole des begrifflichen Spannungsfeldes von Bildung und Erziehung markiert werden können: Erziehung wird hier verstanden als „ein Wirken, das unter Imitationszwang auf Anpassung an die jeweils gegebenen Verhaltensweisen und die sie bedingenden Machtstrukturen zielt“ (Heydorn 1980: 8), wohingegen sich Bildung vor allem durch die Fähigkeit der Distanznahme zu gesellschaftlichen Bedingungen, durch ein „freiheitliches Verhältnis zur Welt“ (ebd.) auszeichnet, das kritisch analysiert und reflektiert wird.

Würde man allerdings davon ausgehend, Bildung im Sinne einer „schlichte[n] Opposition“ (Bünger 2013: 17) als einen eindeutigen Prozess auffassen, „der von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung führt“ (ebd.), geriete dabei „die Gleichzeitigkeit und strukturelle Verzahnung von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung“ (ebd.) aus dem Blick. Bildung in Form eines reflexiven Selbst-Welt-Verhältnisses im Humboldtschen Sinne zeichnet sich dementsprechend durch die Offenheit eines solchen Bildungsprozesses und durch eine Mehrdeutigkeit dieser Selbstverhältnisse aus (vgl. auch Benner 2012: 165-182), doch frei von Vergesellschaftung und daraus resultierenden Ansprüchen ist auch kein Selbst-Welt-Verhältnis und kein Bildungsprozess zu denken. Vor dem Problemhorizont von Mündigkeit „als kritische Bezugsgröße gegenüber den sozialen Bedingungen wie den sich in diesen einrichtenden Selbstverhältnissen“ (Bünger 2013: 20) zeigt sich diese Auseinandersetzung als ein unabschließbarer Prozess, in dem im Sinne der Politizität der Bildung die Möglichkeit einer freien und zugleich unbestimmten Positionierung enthalten ist (vgl. ebd.: 20-21). Ebenso verkürzt wäre die Annahme eines Erziehungsbegriffs, der Erziehung als einen Prozess von außen vorgegebenen Zwecken folgender Fremdeinwirkung versteht, der seitens der zu Erziehenden einen Prozess unreflektierter Anpassung nach sich zieht. So wurde bereits in den an den Anfängen der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin stehenden philosophischen Abhandlungen Erziehung unter den Voraussetzungen der unbestimmten Bildsamkeit und der Selbsttätigkeit der zu erziehenden Subjekte sowie mit der Zielsetzung einer schrittweise zu erreichenden Autonomie und Mündigkeit gedacht (vgl. z. B. Kant [1803] 1967: 36; Herbart [1804] 1962: 61; [1806] 1887: 28; Schleiermacher [1826] 1959: 38-39; 63-64).

Dass diese Annahmen selbst im Diskurs der letzten Jahrzehnte angesichts diagnostizierter zunehmender Pluralisierung und Kontingenz in Form postmoderner, poststrukturalistischer wie subjektphilosophischer Einsätze auf verschiedene Weise problematisiert und auch diese Problematisierungen wiederum konstruktiv gewendet werden können (vgl. z. B. Bünger 2013; Sattler 2009; Schäfer 2011), wird hier nicht weiter ausgeführt. Zentral für den hier skizzierten Problemhorizont ist vielmehr der Ausgangspunkt von vielfältigen Verschränkungen von Fremd- und Selbstbestimmung, die im Hinblick auf ein zu entwickelndes Selbst-Welt-Verhältnis als mehrdeutige Perspektiven zu verstehen sind (vgl. Bünger 2013: 17). Entscheidend sind die in jenen Abhandlungen herausgearbeiteten Paradoxien und wechselseitigen Verhältnisbestimmungen innerhalb pädagogischen Denkens und Handelns, die somit auch

ihren Grundbegriffen und daraus abgeleiteten erziehungstheoretischen Problemstellungen „richtigen pädagogischen Wirkens“ (Benner/Brüggen 1997: 769) und bildungstheoretischen Erörterungen „der Aufgaben und des Sinns pädagogischen Handelns“ (ebd.) inhärent sind (vgl. auch Tröhler 2013: 74-75).⁷⁵

Für das hier zu eröffnende Spannungsfeld und das ihm zugrunde gelegte Begriffsverständnis kann also zunächst festgehalten werden, dass der Begriff der *Erziehung* der disziplinären Tradition folgend vor allem auf die Entwicklung und Veränderung von Verhaltensweisen, Umgangsformen und diesen zugrunde liegenden Einstellungen zielt. In seinem Kern ist er damit gebunden an Fragen der Wertorientierung und Moralität, während der Begriff der *Bildung* vor allem reflexive Transformationsprozesse des Selbst-Welt-Verhältnisses (vgl. z. B. Koller 2012) in ihrer Offenheit und Unabgeschlossenheit beschreibt. Wenn davon ausgehend im Folgenden die Frage nach der Verhältnisbestimmung dieser Begrifflichkeiten im Hinblick auf Unterricht geklärt werden soll, wird *Unterricht* hier – in Unterscheidung von einem in Erfahrung und Umgang eingebundenen Unterricht – als eine institutionalisierte Form pädagogischer Praxis verstanden (vgl. Benner 2012: 233), deren Pädagogizität sich im Sinne einer angestrebten „Vermittlung bestimmter, kulturell gebundener Erkenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen“ (Proske 2009: 797) auf die Ermöglichung von Lernen richtet (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012: 224; ähnlich auch Schelle/Rabenstein/Reh 2010: 25-26). In ihren Bedeutungsgehalten verweisen die hier zu verhandelnden Formen pädagogischer Praxis wiederum aufeinander, überschneiden sich teilweise und gehen dennoch weder ineinander auf noch können sie voneinander abgeleitet werden.

Wenn das Verhältnis der so verstandenen Begriffe von Erziehung, Bildung und Unterricht geklärt werden soll, scheint es begrifflich naheliegend, zunächst die von Herbart in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ entwickelte Konzeption erziehenden Unterrichts in den Blick zu nehmen. In Abgrenzung von der *Kinderregierung*, die Herbart selbst im Grenzbereich der Pädagogik ansiedelt (vgl. Herbart [1806] 1887: 17) und die im Sinne notwendiger Ordnung stiftender wie Gefahren vermeidender Maßnahmen keine darüber hinausgehenden Zwecke verfolgt (vgl. ebd.: 18-19), besteht die *eigentliche Erziehung* zum Zweck der Sittlichkeit aus den Formen *Unterricht* und *Zucht* (vgl. ebd.: 25-35). Pädagogische Maßnahmen zur Charakterbildung, die unter dem Begriff der Zucht als eine Einführung ins Handeln gefasst werden, zeichnen sich dadurch aus, dass sie unmittelbar auf das Selbst-Welt-Verhältnis des zu Erziehenden und die Beweggründe seines Handelns zielen und schrittweise zu selbstverantwortetem Handeln führen sollen (vgl. ebd.: 118-119; auch Benner 2012: 220). Unterricht unterscheidet sich von anderen Formen der Erziehung durch ein „DRITTES; womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind“ (Herbart [1806] 1887: 110-111; Herv. i. O.). Dieses Verständnis einer „Erziehung durch Unterricht“ grenzt Herbart bereits in der Einleitung der

75 Zurückverfolgen lassen sich die Traditionslinien derartiger Problemstellungen in der deutschsprachigen wie europäischen Erziehungsreflexion bis in die Antike, wie sie beispielsweise Platon seinen Lehrer Sokrates in den Dialogen „Protagoras“ oder „Menon“ als Fragen nach der Lehrbarkeit der Tugend erörtern lässt. Neben der Frage nach der geeigneten Art und Weise der Vermittlung von Tugend (vgl. Plat. Men. 70a) problematisiert Sokrates, dass Tugend als Ziel von Erziehung einer näheren inhaltlichen Bestimmung bedürfe, die allerdings nicht eindeutig in Form positiven Wissens geleistet werden könne (vgl. Plat. Prot. 329d-336e). Markiert werden bereits hier Problemstellungen und Grenzen im Hinblick auf die Lehrbarkeit der Tugend, die als erziehungs- und bildungstheoretische Fragestellungen virulent geblieben sind und aufzeigen, dass weder Fragen nach der Art und Weise pädagogischen Handelns aus als richtig angenommenen Zielen noch Zielbestimmungen pädagogischen Handelns aus den Möglichkeiten pädagogischen Wirkens abgeleitet werden können (vgl. auch Benner/Brüggen 1997; Biesta 2007).

„Allgemeinen Pädagogik“ von einer „Erziehung ohne Unterricht“ im Sinne unproduktiver Versuche bloßer Verhaltenskonditionierung und einem „Unterricht [...], der nicht erzieht“ (ebd.: 10), im Sinne einer bloßen Wissensvermittlung ab. Die Aufgabe des erziehenden Unterrichts ist es, in der Erweiterung des bisherigen Umgangs und der Erfahrung ein vielseitiges Interesse hervorzubringen (vgl. ebd.: 35), das der Bildung eines einsichtigen Willens im Hinblick auf die Anerkennung der Vielseitigkeit menschlicher Praxis dient (vgl. ebd.: 28-29). Dabei beschränkt sich Unterricht nicht nur auf die Vermittlung von Erkenntnis in Bezug auf seine Gegenstände, sondern zielt zugleich auf die Teilnahme, die in einem interaktiven Auseinandersetzungsprozess mit dem Gegenstand nicht nur die eigenständige Urteilskraft in Bezug auf diesen, sondern auch das Interesse fördert, das erworbene Wissen und das gebildete Urteil im Handeln wirksam werden zu lassen (vgl. ebd.: 51-64) – womit das Ende der Praxis eines erziehenden Unterrichts erreicht ist (vgl. ebd.: 84-89; auch Benner 2012: 290-292). Unterricht geht damit weder in bloßer Wissensvermittlung noch in Haltungserziehung auf, sondern leistet einen im Herbartschen Sinne *erziehenden* Beitrag zur eigenständigen Urteilsbildung, daraus resultierenden Haltungen und späteren Handlungen auf der Grundlage einer interaktiven Auseinandersetzung mit Inhalten und Gegenständen, die insofern zugleich als *bildende* zu verstehen ist, als sich die Aneignung von Wissen nicht losgelöst von einem sich entwickelnden Selbst-Welt-Verhältnis vollzieht (vgl. dazu z. B. auch Krämer 2009: 651-652; Rucker 2019). In bildungstheoretischer Hinsicht ist es zudem bedeutsam, dass diese Entwicklung des Selbst-Welt-Verhältnisses als ein offener Prozess gedacht sowie die grundlegende Differenz von Wissen und Haltung anerkannt wird (vgl. hierzu auch Benner et al. 1996a: 64-66). Bildung wird dabei als ein Anspruch gedacht, nach dem die Inhalte und Gegenstände des Unterrichts, mit denen Lernende konfrontiert werden, insofern als Bildungsanlässe verstanden werden, als sie die Frage nach ihrer Bedeutung evozieren und zum eigenständigen Umgang mit dem erworbenen Wissen herausfordern können – die Frage nach der Einlösung dieses Anspruchs ist allerdings wieder eine Frage der Umsetzung desselben in unterrichtliche Praxis (vgl. Gruschka 2013a: 52-53).

In Abgrenzung davon kann der Begriff der Erziehung auch in einem engeren, auf Schulunterricht bezogenen Rahmen auf direkt diesen betreffende disziplinarische Maßnahmen eingeschränkt werden (vgl. z. B. Gruschka 2013a: 51), womit in der Sozialdimension des Unterrichtsgeschehens auf die Ermöglichung von Lernen in der Sachdimension gezielt wird (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012: 232-233). Diese lediglich als notwendige, Ordnung stiftende, regierende Maßnahmen im Herbartschen Sinne zu verstehen, würde allerdings außer Acht lassen, dass auch hierüber eine Einführung in entsprechende Regeln und Normen erfolgt, deren Zweck über die der Situation geschuldeten Notwendigkeit hinausgehen kann. Nicht zuletzt die Diskussionen um den Begriff des „*hidden curriculum*“ oder „heimlichen Lehrplans“ (vgl. z. B. Henry 1963; Jackson 1968; Zinnecker 1975) haben in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam gemacht, dass solche Zwecke offen gelegten Erziehungszielen wie Mündigkeit, eigenverantwortetem Handeln oder der Entwicklung einer eigenständigen Urteils- und Kritikfähigkeit durchaus auch zuwiderlaufen können (vgl. Gruschka 2013a: 51). Insgesamt ist damit also bereits in dieser ersten Skizze begrifflicher Differenzierungen von Bildung und Erziehung in ihrer Beziehung zum Politischen sowie innerhalb eines institutionalisierten unterrichtlichen Rahmens eine wechselseitige Verhältnisbestimmung der beiden Begriffe angelegt. So verweisen sie in Fragen der Legitimation und der Möglichkeit aufeinander, während sie sich in den beschriebenen Verkürzungen an den Extrempolen des Spannungsfeldes gegenseitig ausschließen. Ableiten und diskutieren lassen sich daraus bildungs-

und erziehungstheoretische Problemstellungen in Bezug auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns, die im Folgenden im Hinblick auf Konzeptionen politischer Bildung und Erziehung im Unterricht konkretisiert werden sollen.

3.2 Politische Bildung und politische Erziehung im Fachunterricht

Die mit der im Vorangegangenen skizzierten Verhältnisbestimmung der Grundbegriffe ange deutete Politizität von Bildung umfasst zwar weit mehr als Fragen politischer Bildung und geht nicht in diesen auf, dennoch kann dieser mit den Begrifflichkeiten Bildung und Erziehung eröffnete Problemhorizont hier als eine Hintergrundfolie für die Diskussion möglicher Konzeptionierungen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht dienen. Fragt man nach den Entwicklungslinien solcher fachlichen Konzepte im Rahmen einer geschichtlichen Perspektive auf die Institution Schule, ist es nicht unbedingt die in den Begriffsklärungen dialektisch angelegte Verhältnisbestimmung, die als erstes in den Blick gerät.

Eine institutionentheoretische Perspektive, die Schulsysteme „als Instrumente gesellschaftlicher Integration“ (Fend 2009: 46) betrachtet, sieht durchaus eine Differenzierung ihrer Funktion im Sinne der Bedürfnisse der zu reproduzierenden Gesellschaft sowie des werden den Individuums vor. In aufklärerischer Tradition werden der „Erwerb von Fähigkeiten der Reflexion, der eigenständigen Urteilsbildung und der moralischen Entscheidungsfähigkeit“ (ebd.: 48) als Bildungsaufgaben begriffen und „indoktrinäre Formen der Vergesellschaftung von Bewusstsein, die keine Alternativen und kritische Fragen erlauben“, als „Gegenpol“ (ebd.) beschrieben. Blickt man auf die Anfänge der sich ausbreitenden, mit flächendeckenden Ansprüchen verbundenen Institutionalisierung und Verstaatlichung der Schule im europäischen Raum im 17. und 18. Jahrhundert, ist die Vorstellung der Obrigkeit von einer institutionellen politischen Erziehung der vorherrschenden Tendenz nach im Rahmen eines in höchster Instanz durch Gott legitimierten Obrigkeits-Untertanen-Verhältnisses zu denken. Der Schule kam in diesem Verständnis die Aufgabe einer die politische Ordnung sichernden Integration zu (vgl. z. B. Geißler 2013; Herrmann 1993),⁷⁶ wobei die politische Erziehung in der religiösen aufging und für erstere kein eigenständiges Schulfach vorgesehen war (vgl. Sander 2014a: 15).⁷⁷ Mit der fortschreitenden Säkularisierung und der Herausbildung des deut-

⁷⁶ Diesen Anspruch einschränkend sei allerdings angemerkt, dass weder von einer zentralen Steuerung der Bildungspolitik in den einzelnen Territorialstaaten noch von einer flächendeckenden Umsetzung einer allgemeinen Unterrichtspflicht ausgegangen werden kann. Letztere kann frühestens ab Mitte des 19. Jahrhunderts angenommen werden; in manchen Ländern, wie z. B. Preußen, erfolgte die gesetzliche Einführung der Schulpflicht erst 1918 (vgl. Sander 2014a: 15; Tenorth 1988: 80-82; 137; Geißler 2013).

⁷⁷ Während Comenius mit der in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts erschienenen „Didactica Magna“ als Vordenker der Idee einer für alle geltenden institutionalisierten Unterrichtung verstanden werden kann, wird die Ausbreitung dieser Idee in der Regel im Denken der Aufklärung verortet (vgl. z. B. Herrmann 2005; Sparr 2005; Sander 2004: 12-15). Damit verbunden ist die Einrichtung von Versuchsschulen, wie z. B. den Philanthropinen, deren Konzepte als Alternativen zur zeitgenössischen Schulrealität verstanden werden können (vgl. z. B. Schmitt 2005; Benner/Kemper 2009: 85-136). Auch wenn davon ausgegangen wird, dass deren pädagogische Konzeption bereits vor dem Erscheinen des „Émile“ entwickelt wurde (vgl. z. B. Overhoff 2004: 215-216; Schmitt 2005: 262), gilt die von den Vertretern einer philanthropischen Erziehung in den Kommentaren zur Übersetzung geführte Diskussion als eine eindruckliche Dokumentation der deutschen Rezeption der von Rousseau beschriebenen Vermittlungsproblematik einer Erziehung von Mensch und Bürger (vgl. Rousseau [1762] 1963: 111-118; Campe [1789] 1979; dazu auch Benner/Kemper 2009: 45-84). Auf die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens nahmen diese Konzeptionen allerdings keinen sichtlichen Einfluss, diese folgte der vorherrschenden Tendenz nach den Interessen der fürstlichen Territorialstaaten (vgl. Sander 2004: 14-15; Seifert 2005: 305-

schen Nationalstaates gewannen Unterrichtsfächer wie Geschichte, Geographie und Deutsch – sowie an den Gymnasien die mit humanistischen Bildungserwartungen verbundenen alten Sprachen – an Bedeutung für die Aneignung einer staatsbürgerlichen Gesinnung (vgl. Sander 2004: 22; 2014a: 15-16; Geißler 2013; Tenorth 1988: 117-120). Erst mit dem Wilhelminischen Kaiserreich kam es unter den Referenzbegriffen „staatsbürgerliche Erziehung“ oder „Staatsbürgerkunde“ zur Diskussion eines eigenständigen Faches, dessen vorrangige Aufgabe in der „Stiftung nationaler Identität“ (Sander 2014a: 16; Herv. n. ü.; vgl. dazu auch Sander 2004: 37; 2009: 20-21; Tenorth 1988: 235-238; Geißler 2013) bestehen sollte.

Der Begriff der „politischen Bildung“, der sich in der Bundesrepublik erst nach 1945 und nach 1990 schließlich auch im wiedervereinigten Deutschland etablierte, fand erstmals im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert Verwendung (vgl. Sander 2014a: 18). In den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt wurde er 1891 von Adolf Exner mit seiner Inaugurationsrede „Über politische Bildung“ als neu gewählter Rektor der Universität Wien (vgl. ders. 2009: 13). Die Hinführung zum Patriotismus im Sinne von „Staatsgefühl und Vaterlandsliebe“ (Exner 1892: 19) zählt auch Exner zum Wesen der politischen Bildung. Diese betrachtet er im Rahmen seiner Vorlesung nicht in einem auf Schule bezogenen Kontext, sondern als Teil einer universitären wie akademisch-wissenschaftlich grundierten Lehre und als solche liege die direkte Erzeugung von Gefühlen allerdings außerhalb ihrer legitimen Aufgaben und Fähigkeiten (vgl. ebd.: 7; vgl. auch Sander 2009: 21; 47). Zur näheren Bestimmung der Bildungsaufgabe greift Exner auf den metaphorischen Begriff des Sinns zurück, worunter er die „ursprüngliche oder erworbene Befähigung unseres Geistes zur Auffassung bestimmter Ausschnitte der Gesamterscheinung, welche wir die ‚Welt‘ nennen“ (Exner 1892: 10-11) versteht. Als zu entwickelnden politischen Sinn präzisiert er diesen schließlich als die Fähigkeit, politische Strukturen in ihrem Gewordensein wie in ihrem Werden wahrzunehmen und zu analysieren, sowie in der Entwicklung eines eigenständig begründeten Urteilsvermögens (vgl. ebd.: 14-16), womit er in bemerkenswerter Weise über bisherige Konzepte staatsbürgerlicher Erziehung hinausgeht (vgl. auch Sander 2009: 19).

Wieder aufgegriffen wird der Begriff mit der 1908 erschienenen Monographie „Politische Bildung. Ihr Wesen und ihre Bedeutung – eine Grundfrage unseres öffentlichen Lebens“ von Paul Rühlmann, der in der Weimarer Republik zu den engagierten Befürwortern einer institutionellen und fachlichen Verankerung einer demokratischen Erziehung in der Schule zählte (vgl. Sander 2004: 53). Die von ihm selbst beklagte „unklare[...] Anwendung des Begriffes“ (Rühlmann 1908: VI) spiegelt sich dabei auch in den eigenen fehlenden Differenzierungen zwischen „politische[r] Bildung“, „politischer Jugenderziehung durch die Schule“ und

312; Leschinsky/Roeder 1976: 427). Mit Ausnahme des bereits 1642 als staatliche Schulordnung verfassten Gothaischen „Schulmethodus“ waren die ersten Schulordnungen Teile der jeweiligen vom Fürst erlassenen Kirchenordnung (vgl. Sander 2004: 15-16; Seifert 2005: 305). Neue Impulse erfuhren theoretische Überlegungen diesbezüglich infolge der Französischen Revolution und damit verbundener demokratischer Schulreformen, für die stellvertretend auf Condorcets „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ (Condorcet [1792] 1966) verwiesen wird. So diskutierte auch Humboldt ([1792] 1947) „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“, insgesamt setzten sich diese Ideen allerdings nicht durch (vgl. hierzu auch Mollenhauer 1970: 156-159). Die von Preußen ausgehende Hauptströmung schulpolitischer Bemühungen war vielmehr von dem Bemühen gekennzeichnet, aufklärerischen Tendenzen im Bildungswesen entgegenzuwirken (vgl. Jeismann 1987; Sander 2004: 20-23). Die Feststellung einer vorherrschenden Tendenz in einer zwei Jahrhunderte umfassenden Entwicklung bringt es so zwar mit sich, dass diese nicht dem gesamten Diskurs gerecht werden kann. Dennoch haben auch die hier angedeuteten, in vielerlei Hinsicht einflussreichen Strömungen nicht zu einer Diskussion eines eigenständigen Schulfaches zu einer sich aufklärerisch verstehenden politischen Bildung geführt.

„politische[m] Unterricht“ (ebd.: V-VI). Politische Bildung in ihrem Kern besteht für Rühlmann schließlich aus politischem Wissen und politischem Denken im Sinne der Fähigkeit, politische Zustände zu erfassen und die praktischen Möglichkeiten politischen Handelns abschätzen zu können (vgl. ebd.: 51). Fruchtbar wird dieses Denken allerdings erst dann, wenn aus diesem auch „politisches Wollen, d.h. das pflichtgemäße und überzeugte Unterordnen alles Einzelhandelns unter die allbeherrschende Staatsidee“ (ebd.; Herv. n. ü.) folgt. Auch wenn sich hier bereits eine andere Begriffsakzentuierung als bei Exner abzeichnet, die in ihren Details allerdings einer weitaus differenzierteren Analyse bedürfte, sind die Gemeinsamkeiten, die Rühlmann selbst in einer Reihe von Verweisen und Referenzen zum Ausdruck bringt, offensichtlich doch größer als die zunächst explizit vorgenommene Abgrenzung von Exner vermuten lässt (vgl. ebd.: 30-31). Ähnlichkeiten bestehen jedenfalls darin, dass in beiden Konzeptionen die Bedeutung der denkenden Verarbeitung politischen Wissens betont wird (vgl. ebd.) und ins Zentrum der Überlegungen jeweils der Staat gestellt wird. Die Interpretation Sanders, dass Exner sich hier vor allem an einem idealistischen Staatsverständnis im Sinne der Hegelschen Staatsphilosophie stützt (vgl. Sander 2009: 19-20), erscheint dabei auch mit Blick auf die Argumentation Rühlmanns plausibel (vgl. z. B. Rühlmann 1908: 44).

Institutionentheoretisch lassen sich Fragen der politischen Bildung in einem Begriffsverständnis, wie es sich in der Bundesrepublik seit 1945 entwickelt hat, unter der Integrations- wie Legitimationsfunktion des Bildungswesens diskutieren: Die Vermittlung von Kenntnissen über das politische System sowie die Begründung diesem zugrunde liegender normativer Prinzipien hat zu entsprechenden politischen Orientierungen beizutragen; es gilt, die zur politischen Teilhabe notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln sowie die Entwicklung einer sozialen Identität zu gewährleisten (vgl. Fend 2009: 46-48). Die Einführung eines spezifischen Unterrichtsfaches erfolgte in der Bundesrepublik nach 1945 – und nach 1990 auch in den neuen Bundesländern – jedoch bundeslandspezifisch, sodass bis heute eine Vielzahl unterschiedlicher Fachbezeichnungen und -zuschnitte zu konstatieren ist (vgl. Sander 2014a: 19; 2014b: 196-197; Lutter 2014: 127-131).⁷⁸ Das Verständnis von politischer Bildung innerhalb der Institution Schule lässt sich dabei noch einmal differenzieren in ein fachbezogenes, wie es im Rahmen dieser Arbeit insbesondere in den Blick genommen wird, und eine weiter gefasste Auslegung im Sinne eines allgemeinen Unterrichts- oder Schulprinzips, wie es zum Teil in anderen europäischen Ländern an Stelle eines eigenständigen Unterrichtsfaches oder, wie auch in Deutschland, in Ergänzung zu diesem verstanden wird (vgl. z. B. Henkenborg 2014; Lechner-Amante 2014; Lutter 2014: 131-132).

In der historischen Betrachtung der Entwicklung des Unterrichtsfaches und auch darüber hinausreichender Konzeptionen politischer Bildung und Erziehung lassen sich mit Sander (2014a: 27-29) idealtypisch drei Grundmuster unterscheiden, die in der Praxis auch in Mischformen auftreten können: Den Versuch der Indienstnahme der Pädagogik durch die Politik, für die er als Beispiele die ersten Initiativen staatsbürgerlicher Erziehung im Kaiserreich, die nationalsozialistische Erziehungspolitik wie die Erziehung in der DDR anführt, bezeichnet er mit dem Grundmuster der „Herrschaftslegitimation“. Ein Verständnis von politischer Bil-

⁷⁸ Da es an dieser Stelle vor allem um das Begriffsverständnis von politischer Bildung geht, wie es sich in der Bundesrepublik nach 1945 entwickelt hat und nach 1990 auch Eingang in die entsprechenden Konzeptionen politischer Bildung in den neuen Bundesländern fand, wird die 1945 erfolgte Einführung der Gegenwartskunde als Unterrichtsfach in der SBZ und deren Ablösung durch den Staatsbürgerkundeunterricht 1957 hier außen vor gelassen (vgl. hierzu z. B. Grammes/Schluß/Vogler 2006: 51-69; s. Kap. I.2.1).

dung „als Instrument zur *Besserung* gesellschaftlich-politischer Verhältnisse“ sowie zur Herbeiführung eines „erwünschten künftigen Zustand[s]“ (ebd.: 28, kurs. i. O.) umschreibt er mit der Metapher der „Mission“, wozu er beispielsweise frühe Konzepte der Nationalerziehung, sozialistische Erziehungskonzepte der Arbeiterbewegung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, auf Demokratisierung und gesellschaftliche Veränderung zielende Ansätze im Umfeld der 1968er-Bewegung sowie wertkonservative Bestrebungen zählt. „Gemeinsam ist diesen beiden Grundmustern, dass die Adressaten politischer Bildung als Objekte gesehen werden, während die Lehrenden (oder die Auftraggeber) sich im Besitz einer gültigen Wahrheit sehen, die die Lernenden am Ende nachzuvollziehen haben“ (ebd.: 28). Als drittes grenzt er davon schließlich das in der Tradition der Aufklärung stehende und auch in den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses zum Ausdruck kommende Grundmuster der „Mündigkeit“ ab, innerhalb dessen politische Bildung „der eigenständigen Auseinandersetzung von Lernenden mit dem Wirklichkeitsbereich Politik [dient], ohne die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung, die politischen Meinungen, Urteile und Überzeugungen, zu denen die Lernenden im Einzelnen kommen können, vorwegnehmen zu wollen“ (ebd.). Dass „die Lernenden in der Beurteilung politischer Streitfragen zu anderen Ergebnissen kommen als die Lehrenden“ kann dabei sogar „ein wünschenswertes Ergebnis von Lernprozessen“ (ebd.) darstellen.

Vor dem Hintergrund der historischen Erfahrungen der Versuche vollständiger ideologischer Indienstnahme der Institution Schule zu Zwecken der politischen Erziehung lässt sich mit Blick auf die Bundesrepublik eine gewisse Zurückhaltung in der Formulierung umfassender Erziehungsprogramme beobachten, die sich auch in der zunächst zögerlichen Einrichtung eines eigenständigen Faches für die politische Bildung sowie in einer eindeutigen Bevorzugung des Bildungsbegriffs gegenüber dem in diesem Zusammenhang unüblich gewordenen Erziehungsbegriff spiegelt (vgl. Leschinsky/Kluchert 1999: 18, 28; Proske 2007: 23; Lechner-Amante 2014: 204).⁷⁹ Berufen wird sich dabei auf das „Prinzip individueller Selbstbestimmung“ und die Gewährleistung „persönliche[r] Bildungsmöglichkeiten“, die weder durch bewusste und offensichtliche Formen der Einwirkung noch durch unbewusst wirkende Formen der Beeinflussung eingeschränkt werden dürfen (vgl. Leschinsky/Kluchert 1999: 22). Eine vergleichbare Zurückhaltung kann innerhalb der DDR-Pädagogik nicht beobachtet werden, vielmehr zeichnet sich diese durch einen „besonders ausgeprägten Erziehungsanspruch“ (ebd.: 27) aus. Ausgegangen wird dabei – nicht nur im Hinblick auf die im Staatsbürgerkundeunterricht zu leistende politische Erziehung – von einer Einheit von Bildung und Erziehung, in der aus der Vermittlung von Kenntnissen die Entwicklung entsprechender

⁷⁹ Die Re-education-Politik der Westalliierten, die sich mit Sander (2014a: 29) als eine Mischform von „Mission“ und der „Entfaltung von Räumen für Mündigkeit“ beschreiben lässt, rückt in dieser Perspektive etwas in den Hintergrund, wenn sie auch nicht unbedeutend für die beobachtete Zurückhaltung gewesen sein dürfte (vgl. auch Sander 2004: 87). Mit Blick auf die verschiedenen Besatzungszonen lassen sich zunächst unterschiedliche Initiativen auf bildungspolitischer Ebene sowie im Hinblick auf die Bemühungen um eine politische Bildungsarbeit konstatieren; am umfassendsten waren die Pläne der amerikanischen Militärregierung, die sich damit allerdings nicht durchsetzen konnte (vgl. ebd.: 89-92; Gagel 2005: 30-43). Mit Blick auf die folgenden Entwicklungen ist weiter zu berücksichtigen, dass auch die föderale Struktur des Bildungswesens einer Formulierung umfassender Erziehungsansprüche auf zentraler Ebene eher im Wege stand. Zudem dürften die Auseinandersetzung um parteipolitische Indienstnahmen der politischen Bildung in den 1960er und 1970er Jahren das Bewusstsein für die Bedeutung kontroverser Standpunkte und verschiedener Perspektiven zur Förderung einer eigenständigen begründeten Urteilsbildung geschärft haben.

Überzeugungen und Verhaltensweisen folgt (vgl. Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969; Neuner 1969; auch Leschinsky/Kluchert 1999: 27).

Aus differenzierten historisch-systematischen Gegenüberstellungen solcher verschiedener – nicht nur auf Fragen politischer Bildung und Erziehung beschränkter – pädagogischer Konzeptionen können schließlich Kriterien zu einer Unterscheidung normativer Bildungsideale und reflektierender Bildungsideen erarbeitet werden, wie sie beispielsweise von der DFG-Forscherguppe „Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ und DDR und neuen Ländern“ in Form einer Kriterientafel vorgelegt wurden (vgl. Benner et al. 1996a). Ohne auf diese im Einzelnen einzugehen, seien an dieser Stelle lediglich ausgewählte Kriterien zur Skizzierung der Pole des hier eröffneten Spannungsfeldes von Konzeptionen politischer Bildung und Erziehung benannt: Entscheidende Differenzen sind dabei zunächst darin zu sehen, ob alternative bis kontroverse wissenschaftliche Standpunkte Anerkennung finden oder vielmehr von einer „Monopolisierung des Wissens im Sinne einer einzigen Weltansicht“ (ebd.: 64) auszugehen ist. Dieser Differenz korrespondiert eine Gegenüberstellung von einer Reihe von Vermittlungsproblematiken auf der einen Seite und Auflösungen dieser Problematiken in Konzepten einer in dieser Weltsicht aufgehenden Einheitsvorstellung auf der anderen Seite. Im Hinblick auf Fragen politischer Bildung und Erziehung erweist sich dabei insbesondere die angenommene Einheit von Wissen und Haltung als bedeutsam (vgl. ebd.: 64-71; dies. 1996b: 275; Schluß 2002). Virulent wird hier somit nicht nur die bildungstheoretische Problematik der Legitimation von Bildungs- und Erziehungszielen, sondern zugleich sind damit auch erziehungstheoretische Fragestellungen einer diesen Zielen entsprechenden pädagogisch zu legitimierenden Art und Weise der Vermittlung verbunden (vgl. dazu auch Biesta 2007).

Auf die Frage nach der Art und Weise der Vermittlung richtet sich auch die Unterscheidung von „reflexive[r] Distanz versus präskriptive[r] Belehrung und emotiver Vereinnahmung“ (Leschinsky/Kluchert 1999: 34)⁸⁰ aus der Merkmalszusammenstellung zur Beschreibung des Spannungsfeldes von Erziehungsbemühungen und Sozialisationseffekten, die im Projekt „Erziehungskonzeptionen und ihre Umsetzung in den Schulen der SBZ und der frühen DDR“ entwickelt wurde (vgl. Henning/Kluchert/Leschinsky 1996). Charakterisiert wird dieses Spannungsfeld durch eine, aus den die Institution Schule kennzeichnenden Eigenschaften hervorgehende, eigensinnige Struktur, die zu einer Brechung umfassender erziehungspolitischer Zielsetzungen führen kann. Anders als mit dem Begriff *hidden curriculum* angedeutet, wird allerdings nicht das der Struktur von Schule zugeschriebene heimliche – aber deshalb nicht unbedingt unbeabsichtigte – Unterlaufen der offen gelegten Erziehungsziele akzentuiert. Vielmehr wird das Unterlaufen der erziehungspolitischen Zielsetzung in der sozialistischen Schule zwar ebenfalls der Struktur von Schule zugeschrieben, aber keinesfalls als beabsichtigtes Ziel verstanden. Zugleich bietet diese Merkmalszusammenstellung eine Reihe von Kriterien, die eine Einordnung hinsichtlich der Frage erlauben, inwieweit hier strukturelle Veränderungsversuche – die wiederum in Analogie zum Konzept des *hidden curriculum* interpretiert werden können – im Sinne der politisch vorgegebenen Erziehungsziele zu konstatieren sind (vgl. ebd.: 98-99; Leschinsky/Kluchert 1999: 33-35).

80 Da diese Unterscheidung von „reflexive[r] Distanz versus präskriptive[r] Belehrung und emotiver Vereinnahmung“ einen regelmäßig wiederkehrenden Bezugspunkt der folgenden Ausarbeitungen bildet, wird im Interesse des erleichterten Leseflusses auf den Literaturnachweis bei jeder Nennung verzichtet. Der Ausweis als Zitat erfolgt lediglich bei der jeweils ersten Nennung in einem Kapitel auf der ersten Gliederungsebene in arabischen Ziffern.

Angesprochen wird damit schließlich auch das von der erziehungstheoretischen Fragestellung nach der Möglichkeit von Erziehung fokussierte Verhältnis von Erziehungskonzeption und Erziehungspraxis, das insbesondere unter Berücksichtigung der Frage nach Erziehungswirkungen als ein komplexes wie kompliziertes zu verstehen ist und umfassender sowie differenzierter Untersuchung und Erörterung bedarf (vgl. Leschinsky/Kluchert 1999: 30). Mit Blick auf die in der Untersuchung der beiden deutschen „Erziehungsdiktaturen“ offenkundig werdenden Differenzen von Absicht und Wirkung verweisen Achim Leschinsky und Gerhard Kluchert (1999: 31-32) auf drei von Heinz-Elmar Tenorth (1995) ausgearbeitete Begründungen für die Grenzen einer als Indoktrination gestalteten politischen Erziehung in der Schule: So bezeichnet Tenorth erstens einen an den Prinzipien seiner Fachlichkeit orientierten Fach-Unterricht „als systematische Barriere für Indoktrination“. Zweitens bewertet er die „Struktur von Sozialisation in der Moderne“ als hinderlich für Indoktrination und verweist schließlich drittens darauf, dass Lernen „resistent gegen Erziehung“ sei (Tenorth 1995: 342; Herv. n. ü.; zur kritischen Auseinandersetzung mit der ersten These vgl. Schluß 2007a; kritisch dazu: Horn 2008).

Ähnlich den bereits diskutierten Grundbegriffen beschreibt der Begriff der Indoktrination ein unklares und widersprüchliches Konzept, insbesondere wenn sich um eine eindeutige Abgrenzung des Begriffs gegen den der Erziehung bemüht wird (vgl. Stroß 1994; Tenorth 1997; Schluß 2007b). Im Anschluss an die angelsächsische Erziehungsphilosophie (vgl. z. B. Snook 1972) sind für Tenorth mit dem Begriff der *Doktrin* und dem der *Praktiken* die zentralen Merkmale zur Unterscheidung von Indoktrination und legitimer Erziehung benannt (vgl. Tenorth 1995: 342; 1997: 38). Zusammengefasst liegt Indoktrination demnach auf der inhaltlichen Ebene dann vor, wenn das zu vermittelnde Wissen seine Geltung nicht wissenschaftlich, sondern von staatlich-politischer Macht aus gewinnt, sowie auf der Ebene der Praktiken, wenn den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik systematisch verwehrt wird (vgl. ebd.; ähnlich auch Stroß 1994: 53). Dabei bilden die angeführten Merkmale für sich genommen keine hinreichenden Kriterien zur Identifikation von Indoktrination; diese lässt sich erst in der jeweiligen Verknüpfung von Doktrinen und Praktiken ausmachen (vgl. Tenorth 1996: 349; ähnlich auch Snook 1972). Das Spezifikum von Indoktrination kann demnach nicht vorab kategorial festgelegt werden, vielmehr ist der pädagogische Indoktrinationsbegriff selbst als eine graduelle Kategorie zu verstehen, sodass Indoktrination schließlich erst „in empirischer Analyse post hoc oder im Prozeß“ (Tenorth 1996: 349) beschrieben werden kann (vgl. auch Stroß 2007: 28). Nimmt man die Frage nach Intentionen und Wirkungen als weitere Unterscheidungsmerkmale hinzu (vgl. z. B. Snook 1972), sind die Differenzierungskategorien als ineinander verschränkte zu denken (vgl. Stroß 2007: 26): So sind in der empirischen Untersuchung der Differenz von Erziehung und Indoktrination schließlich strukturelle Merkmale pädagogischer Praxis, die sich gegenüber intentionalen Ambitionen als resistent erweisen (vgl. Tenorth 1995: 349), ebenso zu berücksichtigen wie Versuche, strukturelle Merkmale pädagogischer Institutionen im Sinne der verfolgten Intentionen zu vereinnahmen (vgl. Henning/Kluchert/Leschinsky 1996: 99; Leschinsky/Kluchert 1999: 35). Entsprechend sind in diesem Zusammenhang indoktrinäre Absichten, Methoden oder Ziele von indoktrinierenden Wirkungen zu unterscheiden (vgl. Stroß 2007: 13).

Zieht man schließlich eine Zusammenfassung der von Thomas Gatzemann – in Anlehnung an bereits erwähnte Merkmalszusammenstellungen – entwickelten Kriterien zur Unterscheidung indoktrinierender von nicht-indoktrinierenden Erziehungs- und Bildungsvorstellungen

heran, werden schließlich auch die fließenden Grenzen innerhalb der Versuche begrifflicher Abgrenzungen deutlich: Auf Indoktrination ausgerichtete Konzepte suchen demnach auf der Grundlage nicht zu hinterfragender Werthaltungen, Überzeugungen und Urteilmuster das Wollen und Fühlen Heranwachsender zu beeinflussen, wobei sie auf die Einheit von Theorie und Praxis wie von Wissen und Haltung setzen und nur bestimmte Reflexionsformen monopolisieren. Nicht indoktrinierende Entwürfe erkennen demgegenüber die Differenz von Theorie und Praxis wie von Wissen und Haltung sowie daraus resultierende Vermittlungsproblematiken an und unterscheiden in der Vermittlung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen. Sie sind auf reflektiertes Denken, Urteilen und Handeln ausgerichtet und versuchen, auf reflektierende und problematisierende Weise in einen Umgang damit einzuführen und diesen einzuüben (vgl. Gatzemann 2003: 209-227). Auch Gatzemann leitet aus dieser Differenzierung schließlich ab, dass die Unterscheidung zwischen indoktrinierenden und nicht-indoktrinierenden Erziehungs- und Bildungskonzeptionen letztlich nur theoretisch begründet und jeweils empirisch am Untersuchungsgegenstand ausgewiesen erfolgen kann. Entsprechend den inhaltlichen Überschneidungen zwischen den verschiedenen entwickelten Kriterien ließen sich die hier beschriebenen historischen Versuche der Indienstnahme der Institution Schule und fachbezogener Konzeptionen zu Zwecken politischer Erziehung begrifflich auch als indoktrinäre Absichten klassifizieren. Sofern die aus einer institutionentheoretischen Perspektive beschriebene Bildungsaufgabe der Entwicklung einer sozialen – und damit auch politischen – Identität (vgl. Fend 2009: 46-48) bei aller Zurückhaltung gegenüber dem Begriff der Erziehung in diesem Kontext dennoch auch mit erzieherischen Ansprüchen verbunden ist (vgl. Proske 2007: 23), gilt es also, problemverkürzende Fehlformen erzieherischer Praxis von legitimer Erziehung zu unterscheiden.

Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die analytische Trennung der Begrifflichkeiten von Bildung und Erziehung, nach der die Begriffe im wechselseitigen Verhältnis zueinander zu denken sind. Entsprechend dieser analytischen Trennung können auch eine sich als demokratisch verstehende Erziehung und politische Bildung voneinander unterschieden werden (vgl. Reichenbach 2007a: 97-100). *Politische Bildung* grenzt Roland Reichenbach dazu von einem verbreiteten Begriffsverständnis „als das Zusammenspiel von politischem Wissen, politischem Interesse und politischem Handeln“ ab und schreibt dieser ein „Primat des Wissensaspektes“ zu (ebd.: 99; Herv. n. ü.), nach dem diese unter Aspekten einer von Mehrperspektivität und Dissens ausgehenden Rationalitätsform Politik auf eigenständiges und begründetes Urteilen in aufklärerischer Tradition nach Kant und daraus folgendem Handeln zielt. Demgegenüber rekurriert *demokratische Erziehung* auf das Verhalten und die Rationalitätsform der Moral, die nach Möglichkeit einen verbindlichen Konsens über die in einer Gesellschaft geltenden Grundwerte anstrebt (vgl. dazu auch Lange 2008; zur Urteilsfähigkeit als Aufgabe politischer Bildung und verschiedenen Formen von Rationalität vgl. auch Henkenborg 2012). Dass umfassende Ansprüche demokratischer Praxis dabei innerhalb der Institution Schule und der für sie konstitutiven Struktur allerdings auch ihre Grenzen finden, zieht wiederum auch Grenzen der Möglichkeit politischer Bildung in der Schule nach sich (vgl. Reichenbach 2007a: 97). Dabei ist ein im demokratischen Sinne *erziehender Unterricht* unter dem Gesichtspunkt eines von Pluralität und Perspektivität gekennzeichneten Politikverständnisses (vgl. z.B. Engartner 2014) – wie bereits in der Herbartischen Konzeption angelegt – aber insofern auch als *bildender* zu denken, als die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als zugleich offene und unbestimmte Entwicklung eines je eigenen Selbst-Welt-Verhältnisses gedacht wird (vgl. Benner 2012: 277-290; Gruschka 2013a: 52-53; Rucker 2014).

Sofern also die Begriffe der politischen Bildung und Erziehung innerhalb des eröffneten Spannungsfeldes im wechselseitigen Verhältnis zueinander sowie die analytischen Unterscheidungen im Hinblick auf die Praxis als fließende Grenzen zu denken sind, stehen an den Extrempolen jeweils einseitige Problemverkürzungen (vgl. Tab. I.3.2, S. 101). Die beschriebenen Formen der Indienstnahme der Institution Schule und den entsprechenden Konzeptionen von Unterrichtsfächern zu Zwecken der politischen Erziehung können dabei als Verkürzungen im Sinne funktionaler Erziehungstheorien gelten, die auf unhinterfragte Anpassung an vorgefundene Gesellschaftsstrukturen und Machtverhältnisse setzen. Verkürzungen des Bildungsbegriffs in einseitiger Akzentuierung des kritischen und emanzipatorischen Potenzials wären ebenso auf dieser Seite einzuordnen, sofern sie den Umsturz gegebener Verhältnisse als Ziel formulieren und im Hinblick auf dieses Ziel wiederum in affirmative Erziehung umschlagen (vgl. Benner 2012: 170). Auf der anderen Seite ließe sich dann ein verkürztes Bildungsverständnis verorten, das ein Selbst-Welt-Verhältnis ohne die Anerkennung der darin verankerten Verknüpfung von Fremd- und Selbstbestimmung als zweckfreie Selbstreflexion zu denken versucht. Das Politische als konstitutives Moment von Bildungsprozessen (vgl. Bünger 2013: 21) wäre damit letztlich aufgehoben; ein solches Konzept formaler Bildung wäre als politisches nicht eigenständig zu begründen und liefe als formal entleertes wiederum Gefahr, für außerpädagogische Zwecke vereinnahmt zu werden (vgl. Benner 2012: 153). Ausgehend von dem so beschriebenen Spannungsfeld soll mit der folgenden Übersicht der Versuch unternommen werden, ein begriffliches Raster zu entwickeln, das unter Berücksichtigung der bisher diskutierten Kriterien die Differenzierung politisch erzieherischer Intentionen und politisch bildender Ansprüche im pädagogisch legitimen Sinn sowie ihrer Fehlformen erlaubt:⁸¹

81 Die als wechselseitig geltenden Verhältnisbestimmungen bleiben dabei im Sinne dieser als analytisch zu verstehenden Unterscheidungen im Inneren der Matrix bestehen. Dies gilt jedoch nicht für die Extrempole, an denen die Begrifflichkeiten in zugespitzten Vereinseitigungen verstanden werden, sodass in dieser vereinfachten oppositionellen Gegenüberstellung die in den begrifflichen Klärungen angelegte Wechselseitigkeit innerhalb der Verhältnisbestimmung aufgehoben ist.

Tab. I.3.2: Begriffliches Raster zur Beschreibung des Spannungsfeldes politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht (eigene Darstellung in Anlehnung an Benner 2012; Benner et al. 1996a; 1996b; Henning/Kluchert/Leschinsky 1996; Leschinsky/Kluchert 1999; Schluß 2002; Bünger 2013)

Spannungsfeld politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht			
Extrempol funktionaler Verkürzungen	Erzieherische Intentionen	Bildende Ansprüche	Extrempol formaler Entleerung
Unhinterfragte Anpassung sowie unreflektierter Widerstand	Entwicklung und Veränderung von Verhaltensweisen und Einstellungen	Reflexive, offene sowie unabgeschlossene Transformationsprozesse des Selbst-Welt-Verhältnisses	Nicht-Anerkennung der strukturellen Verzahnung von Fremd- und Selbstbestimmung
Monopolisierung einer Weltansicht	Entwicklung einer sozialen politischen Identität in Anerkennung der in einer Gesellschaft als verbindlich geltenden Werte	Anerkennung alternativer bis kontroverser wissenschaftlicher Standpunkte	Aufhebung des Politischen als konstitutives Moment von Bildung
Voraussetzung der Einheit von Theorie und Praxis sowie Wissen und Haltung	Befähigung zur Partizipation unter Anerkennung der Differenz von Wissen und Haltung	Anerkennung von Vermittlungsproblematiken im Hinblick auf Theorie und Praxis sowie Wissen und Haltung	
Vermittlung mittels präskriptiver Belehrung und emotiver Vereinnahmung		Unterscheidung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen	
		Vermittlung und Einübung reflexiver Distanz sowie reflektierten Denkens und Urteilens	

Auf der Grundlage dieser Differenzierung von politisch erzieherischen Intentionen, politisch bildenden Ansprüchen und ihrer Fehlformen lassen sich die daraus hervorgehenden Problemstellungen der Legitimation pädagogischer Ziele sowie erziehungstheoretische Problematisierungen der Möglichkeiten ihrer Umsetzung auf verschiedenen Ebenen diskutieren. Die Frage nach der bildungstheoretischen Legitimation führt dabei zu einer näheren Bestimmung von Möglichkeiten und Grenzen auf der Ebene der jeweiligen Konzeptionen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht, die unter diesem Gesichtspunkt einer Prüfung unterzogen werden können. Die erziehungstheoretische Frage nach der Art und Weise pädagogischen Handelns zielt dabei auf die Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Konzeptionen in ihrer Umsetzung in die Praxis. Die allgemeiner formulierte daraus abzuleitende Frage nach Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung und Bildung im Fachunterricht wird dementsprechend schließlich im Verhältnis von pädagogischen Konzeptionen und ihrer Praxis zu untersuchen sein.

Wenngleich die hier zur Bearbeitung dieser Fragestellung angeführten Merkmale und Kriterien in ihren Konkretisierungen vor allem auf eine sich mit der DDR-Pädagogik auseinan-

dersetzende Forschung zurückgehen, sind auch die in demokratischen Systemen verorteten Konzepte politischer Bildung nicht als vollständig offene zu verstehen (vgl. hierzu auch Sander 2014a: 29). Sofern auch in einer institutionentheoretischen Perspektive das „Bildungswesen als Teil der Demokratisierung einer modernen Gesellschaft zu sehen“ (Fend 2009: 48) ist, bildet die Demokratie(theorie) letztlich auch die normative Grundlage der Politikdidaktik (vgl. Juchler 2005: 48-83). Dabei zielt auch die Förderung „reflektierte[r] Teilnahme“ (Fend 2009: 48) auf eine „bestimmte Haltung[...]“ (Leschinsky/Kluchert 1999: 28; kurs. i. O.), womit zumindest strukturell ein potenzieller Widerspruch im Verhältnis der Legitimation von Bildungszielen und den Möglichkeiten ihrer ebenso pädagogisch zu legitimierenden Umsetzung erzeugt wird (vgl. ebd.: 21; 28).

Formen politischer Indienstnahmen der Pädagogik lassen sich dabei ebenso in der bundesdeutschen Geschichte der politischen Bildung finden: So wie bereits deren Anfänge im Zeichen der Re-education auch Züge des Grundmusters der Mission in sich tragen (vgl. Sander 2014a: 29), können auch die forcierten Maßnahmen zur Förderung und Institutionalisierung der politischen Bildung zu Beginn der 1960er Jahre in Reaktion auf eine Serie antisemitischer Skandale in den Jahren 1958 bis 1960 als „Instrument der Besserung gesellschaftlich-politischer Verhältnisse“ (ebd.: 28; Herv. n. ü.) verstanden werden (vgl. Gagel 2005: 127-128; Mambour 2007: 47-59). Sei es im Zeichen eines auf der Totalitarismuskonzeption gründenden Antikommunismus oder des in den späten 1960ern einsetzenden Ringens um die auszuweitende Demokratisierung der Politik: Politischer Bildung wurde von verschiedenen Seiten Funktionen zugeschrieben (vgl. Gagel 2005: 90-100, 177-181; Mambour 2007: 59-86), was seinen Höhepunkt im Konflikt um die Hessischen Rahmenrichtlinien zu Beginn der 1970er Jahre fand (vgl. Gagel 2005: 211-218; Mambour 2007: 94-171; Lutter 2014: 128; Sander 2014b: 197-198). Gesprächsfähig wurden die zerstrittenen Fraktionen im Grunde erst wieder mit der Formulierung des sogenannten Beutelsbacher Konsenses im Jahr 1977, der mit dem Überwältigungsverbot, dem Kontroversitätsgebot und der Analysefähigkeit der Schüler_innen in Bezug auf ihre Interessenlage bis heute akzeptierte Prinzipien der politischen Bildung beschreibt (vgl. Wehling 1977). Mit dieser Wiederherstellung des wissenschaftlichen Diskurses in der Politikdidaktik wurde schließlich auch die „pragmatische Wende“ (Gagel 2005: 223; s. auch Kap. I.2.2) vollzogen, die vor allem in einer Zuwendung zu unterrichtspraktischen Problemen und einer Zurückstellung der Auseinandersetzung über normative Fragen bestand (vgl. Gagel 2005: 223).

Mit der normativen Rückbindung der Konzeptionen politischer Bildung an pluralistische Gesellschaften und demokratische Systeme geht auch eine Orientierung an deren Grundwerten einher (vgl. z. B. Juchler 2005: 111-158; Reinhardt 2014), was letztlich über ein Verständnis politischer Erziehung im engeren Sinne hinausgeht und auf Fragen moralischer Erziehung im weiteren Sinne verweist (vgl. Leschinsky/Kluchert 1999: 28-29). Die Virulenz dieser Fragen an der Schnittstelle historisch-politischer Bildung und politisch-moralischer Erziehung wurde auch in Forschungsprojekten an der Goethe-Universität Frankfurt zur Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht herausgearbeitet (vgl. Hollstein et al. 2002; Meseth/Proske/Radtke 2004a; Proske 2007: 24-25). Im Rahmen dieser Projekte wurde die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung im Anschluss an systemtheoretische Überlegungen (vgl. Luhmann/Schorr 1979; Luhmann 2002; dazu auch Benner 1979; Tenorth 1999; 2011) unter Berücksichtigung der grundlegenden Differenzen von Vermittlung und Aneignung, von Erziehung und Lernen sowie von Wissen und individuellen Überzeugungen sowie letztlich auch in Anerkennung des über die Institution

Schule und Unterricht hinausweisenden Bereichs eigenständiger Identitätsbildung bearbeitet (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2004b; Proske 2007). Um die darin enthaltenen paradoxen Grundstrukturen pädagogischen Handelns zum Ausdruck zu bringen, wurde die Formel der „Erziehung als pädagogische Kommunikation“ (Meseth/Proske/Radtke 2004b: 97) gewählt, nach der Unterricht als Interaktions- und Kommunikationssystem interpretiert wird. Eröffnet werden soll damit schließlich eine Perspektive, in der die Frage nach der Möglichkeit von Erziehung im Sinne von Möglichkeiten und Grenzen der *Form Unterricht* (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2004b: 140-143) der Untersuchung und Diskussion zugänglich wird (s. Kap. I.4).

3.3 Politische Bildung und politische Erziehung in den vier Fällen

In Abgrenzung von der hier als bildungstheoretisch klassifizierten Legitimationsfrage im Hinblick auf Aufgaben und Sinn pädagogischen Handelns, die in Bezug auf die in den vier Fällen vorliegenden Konzeptionen politischer Bildung und Erziehung ebenso zu diskutieren sind, zielen die systemtheoretischen Überlegungen auf die erziehungstheoretische – auf das Verhältnis von Absicht, Mittel und Wirkung bezogene – Frage nach der Möglichkeit von Erziehung (vgl. z. B. Luhmann/Schorr 1979). Tenorth führt diese Frage schließlich zurück auf die bereits bei Kant als eines „der größten Probleme der Erziehung“ formulierte Aufgabe „die Freiheit bei dem Zwange“ (Kant [1803] 1967: 40) zu kultivieren und findet es ebenso bereits bei Kant begründet, dass diese Frage in Form der theoriegeleiteten Analyse der Möglichkeit und Wirklichkeit von Bildung und Erziehung der empirischen Untersuchung bedarf (vgl. Tenorth 2011: 359-360).

Wenn im Folgenden also vor allem die Möglichkeiten und Grenzen der Form Unterricht im Hinblick auf die vorliegenden Konzeptionen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht untersucht und diskutiert werden sollen, wird damit auch ein politikdidaktisches Desiderat im Sinne nur selten eingelöster Forderungen nach empirischen Begründungen von Konzepten politischer Bildung (vgl. Henkenborg 2002: 82) bearbeitet. Um in diesem Zusammenhang insbesondere die Mikrostruktur politischer Lernprozesse im Schulunterricht untersuchen und diskutieren zu können, spricht sich Henkenborg dezidiert für eine auf Systematik und Vergleich zielende Weiterentwicklung einer kasuistisch angelegten interpretativen Unterrichtsforschung aus, die zu einem umfassenderen Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen sowie gelingender und scheiternder Vermittlung unter den Bedingungen alltäglichen Unterrichts beitragen kann (vgl. ebd.: 105-106). Eine Möglichkeit, mittels kasuistischer Forschung zu über den Einzelfall hinausgehenden Aussagen zu gelangen, wird im Rahmen dieser Arbeit in einer strategischen, theoretisch zu begründenden Fallauswahl sowie in der Anlage der Untersuchung als kollektive und kontrastierend verfahrenende Fallstudie gesehen (vgl. z. B. Flyvbjerg 2006: 224-233; Stake 1994; 1995: 3-5; Yin 2003: 46-53).

Die Gruppierung der als Einzelfälle bezeichneten Videoaufzeichnungen einzelner Unterrichtsstunden zu übergeordneten Fällen wurde hier entlang der Kriterien der jeweiligen herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten in den Aufzeichnungs- und Verwendungskontexten, Rahmenbedingungen sowie in den übergeordneten fachdidaktischen Diskurszusammenhängen vorgenommen (s. Kap. I.2). Die beschriebenen vier Fälle eröffnen dabei ein Spektrum unterschiedlicher Zielvorstellungen für den Staatsbürgerkunde- und Politikunterricht, die auf je spezifische Weise begründet und legitimiert werden und für die jeweils verschiedene didaktische Konzepte und Unterrichtsmethoden favorisiert werden. Dabei wird von einem

wechselseitigen Verweisungszusammenhang von politischer Bildung und Erziehung ausgegangen, nach dem mittels der Beförderung eigenständiger Auseinandersetzung und Urteilsbildung in Bezug auf politische Themen und Sachverhalte eigenständige Positionierungen, Einstellungen und Haltungen entwickelt werden sollen. Sofern der erzieherische Anspruch in Bezug auf letztere auch im Verhältnis zur bestehenden politisch-gesellschaftlichen Ordnung nicht als inhaltlich beliebig auslegbarer zu verstehen ist, ergibt sich ein Spannungsfeld, auf dessen einer Seite Versuche direkter politischer Erziehung im Sinne der Hervorbringung bestimmter gewünschter Einstellungen und Verhaltensweisen als Extrempol beschrieben werden. Demgegenüber wären auf der anderen Seite von einem Extrempol formaler Entleerung zu sprechen, wenn die im Politischen liegende, auf die auszuhandelnde Frage der Gestaltung der Gesellschaft bezogene Verzahnung von Selbst- und Fremdbestimmung keine Anerkennung findet bzw. ausgeblendet wird.

Während für den Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR verantwortliche Pädagog_innen und Wissenschaftler_innen von einer direkten erzieherischen handlungsleitenden Wirkung eines als ‚richtig‘ erkannten und eindeutig so zu vermittelnden Wissens ausgingen, lässt sich der Umgang mit der Formulierung schulischer Erziehungsziele in der Bundesrepublik als zurückhaltender beschreiben, es wird vor allem die Eigenständigkeit der Urteilsbildung in Auseinandersetzung mit der Sache betont. Gleichwohl geht auch die fachdidaktische Diskussion in der Bundesrepublik – nicht nur mit Blick auf den Politikunterricht – von einer Verpflichtung gegenüber einer pluralistischen demokratischen Grundordnung aus, was ebenso eine normative Orientierung darstellt, die eine entsprechende Formulierung schulischer Erziehungsziele erwarten lässt (s. dazu auch Kap. III.3.3).

Im Hinblick auf die Umsetzung der didaktischen Intentionen in der Unterrichtspraxis ist auf der strukturellen Ebene allerdings mit Widersprüchlichkeiten zu rechnen, wie es in Bezug auf Versuche der politischen Erziehung in der DDR bereits verschiedentlich exemplarisch herausgearbeitet wurde, ohne dass der Anspruch der zur historisch-systematischen Gegenüberstellung erwähnten Untersuchungen (vgl. Benner et al. 1996a; 1996b; Henning/Kluchert/Leschinsky 1996; Leschinsky/Kluchert 1999) auf diese beschränkt bleibt: So wurde die Zusammenstellung der schulischen Erziehungsansprüchen zuwiderlaufenden Merkmalen der Institution Schule zur Charakterisierung ihrer Eigenstruktur innerhalb des Projektes „Erziehungskonzeptionen und ihre Umsetzung in den Schulen der SBZ und der frühen DDR“ zwar mit Blick auf das Bildungssystem der DDR entwickelt; die grundlegenden Überlegungen zur Untersuchung struktureller Grenzen im Hinblick auf weitreichende Erziehungsansprüche beziehen dabei jedoch explizit bildungspolitische Intentionen innerhalb der Bundesrepublik sowie der bildungshistorischen Tradition beider Länder mit ein (vgl. z. B. Leschinsky/Kluchert 1999).

Ähnlich verfährt Grammes, wenn er die Staatsbürgerkundemethodik als „didaktisches Krisenexperiment“ (Grammes/Schluß/Vogler 2006: 524) bezeichnet, das im Hinblick auf die Eigenstruktur von Unterricht erhellende Befunde verspricht. Die aufgrund ihrer erkenntnistheoretisch aporetischen Struktur als „un-mögliches Fach“ (z. B. ebd.: 471) verstandene Staatsbürgerkunde beschreibt er dabei als exemplarisches Fallbeispiel für unterrichtstheoretische Problemstellungen im Verhältnis von Legitimation, Vermittlung und Aneignung (vgl. ebd.: 45-46; 524-529).

In den bereits erwähnten Frankfurter Projekten zur Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht und damit verbundenen politisch-moralischen Ansprüchen (vgl. z. B. Hollstein et al. 2002; Meseth/Proske/Radtke 2004a) wurde zur Bear-

beutung derartiger Ambivalenzen und potenzieller Widersprüche auf der Unterrichtsebene eine „kontingenzgewärtige“ Theorieperspektive entwickelt (vgl. Meseth/Prose/Radtke 2012). Unterricht wird in dieser Perspektive als „ein komplexes, durch doppelte Kontingenz gekennzeichnetes Geschehen“ (ebd.: 223) aufgefasst und die Differenz von Zielvorstellungen und Unterrichtspraxis, wie sie auch in den beschriebenen vier Fällen der Unterrichtsdokumentation zu beobachten ist (s. auch Kap. I.2.5), wird gleichsam als konstitutiv für unterrichtliche Praxis betrachtet (vgl. ebd.; z. B. auch Prose 2006; Reh/Wilde 2016: 104; ähnlich auch Gruschka 2002; 2013a).

Vor diesem Problemhintergrund soll mit der Kontrastierung der vier Fälle, die zugleich die erste systematisch vergleichende Analyse einer größeren Auswahl historischer Videoaufzeichnungen von Unterricht darstellt,⁸² eine spezifischere Untersuchung des festgestellten Spannungsverhältnisses von didaktischen Intentionen und dokumentierter Unterrichtspraxis erfolgen. Die schultheoretischen und bildungshistorischen Überlegungen bezüglich struktureller, Erziehungsambitionen begrenzender Merkmale (vgl. z. B. Henning/Kluchert/Leschinsky 1996; Leschinsky/Kluchert 1999) sollen dabei um die Dimension der in den Videoaufzeichnungen dokumentierten Umsetzungsbemühungen der Konzeptionen politischer Bildung und Erziehung in die Unterrichtspraxis erweitert und unter Berücksichtigung einer kommunikationstheoretischen Perspektive auf Unterricht weiter ausdifferenziert werden (vgl. Meseth/Prose/Radtke 2011b; 2012; s. auch Kap. I.4). Davon ausgehend richtet sich das Erkenntnisinteresse auf den Beitrag der Fallstudien zu einem umfassenderen Verständnis der Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht, was zunächst zur folgenden allgemein gehaltenen wie fallübergreifend formulierten Fragestellung führt:

Welche Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht lassen sich anhand von kontrastiven Fallstudien zu historischen Videoaufzeichnungen von Staatsbürgerkunde- und Politikunterricht in Ost-, West- und Gesamtberlin herausarbeiten und diskutieren?

Die Untersuchung und Diskussion der Fragestellung setzt dabei auf verschiedenen Ebenen an: Mit dem zu untersuchenden Verhältnis von didaktischen Intentionen und dokumentierten Umsetzungsbemühungen stehen zugleich die den Unterrichtsdokumentationen zugrunde liegenden Konzeptionen politischer Bildung und Erziehung zur Diskussion. Unter Bezug auf das hier entwickelte begriffliche Raster sollen diese im Hinblick auf ihre bildungstheoretische Legitimation befragt sowie die in den Konzeptionen enthaltenen erziehungs- und unterrichtstheoretischen Annahmen zum Verhältnis von Vermittlung und Aneignung diskutiert werden. In diesem Sinne werden die Konzeptionen auf ihre Schlüssigkeit geprüft und bereits in den Konzeptionen selbst begründete Widersprüche dabei herausgearbeitet.⁸³

82 Zu Analysen einzelner Aufzeichnungen vgl. z. B. Schluß 2005a; 2008; Schluß/Crivellari 2013; Budke/Wienecke 2013; Timm 2013; Walter 2013; Wiegmann 2013; Jehle/Blessing 2014; Jehle 2016b.

83 Zu berücksichtigen ist dabei, dass der Begriff der Konzeption an dieser Stelle in einem doppelten Sinn interpretiert werden kann: Zum einen ist damit die Ebene der Konzeption des Unterrichtsfaches angesprochen, die im fachdidaktischen Diskurs in Bezug auf mögliche legitime sowie umsetzbare Ziele verhandelt wird. Zum anderen kann der Begriff aber auch auf die Ebene der individuellen Unterrichtsplanung bezogen werden. Die hier durchzuführenden Analysen sollen dabei beide Ebenen im Blick behalten, wobei die jeweiligen Kontextualisierungen hinreichend Aufschluss darüber geben sollten, in welchem Sinn der Begriff an der entsprechenden Stelle verwendet wird.

Auf der Grundlage der zunächst fallspezifischen und darauf aufbauenden Analysen nach dem Prinzip des maximalen und minimalen Kontrasts (s. auch Kap. I.4.3) soll das Verhältnis von Intention und dokumentierter Umsetzung schließlich unter der Frage diskutiert werden, welche – möglicherweise auch fallübergreifend zu betrachtenden – Zielvorstellungen und Konzeptionen politischer Bildung und Erziehung in einer kommunikationstheoretisch bestimmten Form alltäglichen Unterrichts eingelöst werden können und welche an ebendieser Form ihre Grenzen finden.

Ausgehend von den methodisch-methodologischen Überlegungen ist dabei sowohl in der Untersuchung der Fragestellung als auch in der anschließenden Diskussion zum einen die auf Vorannahmen basierende Vorläufigkeit der Fallgruppierungen wie -unterscheidungen stets mitzudenken, die ihre Plausibilität erst in der Untersuchung selbst gewinnen oder gegebenenfalls revidiert werden müssen (s. auch Kap. I.1.2.2). Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass mit der bewusst allgemein gehaltenen und weiter gefassten Formulierung der Fragestellung auch der Erkenntniswert der innerhalb der historisch-vergleichenden Unterrichtsforschung relativ neuen Quellengattung historischer Videoaufzeichnungen von Unterricht selbst zur Diskussion gestellt wird. Zu reflektieren ist neben den bereits in Kapitel I.1.2 diskutierten Gesichtspunkten auch die Entwicklung des methodischen Zugangs im Kontext der gegenwärtigen Diskussion bezüglich der Methoden der wissenschaftlichen Interpretation von Videodaten.

4 Methodische Herangehensweise

Bei der Entwicklung der methodischen Herangehensweise zur Bearbeitung der formulierten Fragestellung sind zunächst die verschiedenen Ebenen der Fragestellung zu berücksichtigen. Zugleich gilt es den vielschichtigen Gehalt der Quelle selbst zu erschließen und im Zuge der Interpretation zu reflektieren. Sofern das auf die Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht ausgerichtete Erkenntnisinteresse das Verhältnis von didaktischen Intentionen und dokumentierten Umsetzungsbemühungen fokussiert, werden die Videoaufzeichnungen – entsprechend der innerhalb des bildungshistorischen Projekts *Documentary Film in Educational Research* (DFER) getroffenen Differenzierung (s. auch Kap. I.1.2) – als inhaltlich auszuwertende Quellen (*sources of information*) betrachtet. Mit der zugleich aufgeworfenen Fragestellung nach dem Erkenntniswert dieser relativ neuen Quellengattung, die einer methodisch-methodologischen Einordnung und Reflexion der Quelle bedarf (s. auch Kap. I.1.2) – werden die Aufzeichnungen zugleich als Gegenstand der Forschung (*source of research*) diskutiert, wobei im Zuge der Interpretation im Weiteren von einer Verwobenheit der beiden Ebenen ausgegangen wird. Entsprechend der Anlage als kollektiv angelegter und kontrastierend verfahrenender Fallstudie gilt es dabei, beide Ebenen auch hinsichtlich ihrer Fallspezifität oder möglicher fallübergreifender Zusammenhänge zu diskutieren (s. auch Kap. I.1.2.2).

Die Entscheidung für eine Fallstudie wurde dabei also nicht ausschließlich von der Absicht geleitet, ein möglichst facettenreiches, fundiertes Verständnis der Komplexität einzelner Unterrichtsaufzeichnungen anzustreben (*intrinsic case study*). Vielmehr wird die kasuistisch angelegte Analyse und Interpretation als ein Mittel zur Erhellung der sich fallübergreifend abzeichnenden unterrichtstheoretischen Problemstellung des Verhältnisses von intendierter Vermittlung und vollzogener Aneignung verstanden (*instrumental case study*). In diesem Fall ist es wiederum naheliegend, die Untersuchung nicht auf einen einzelnen Fall zu beschränken, sondern die Studie auf mehrere Fälle auszuweiten (*collective case study*) (vgl. Stake 1994: 237-238; 1995: 3-4). Die vorgenommene Gruppierung der einzelnen Aufzeichnungen nach bestimmten Kriterien zu übergeordneten, voneinander zu unterscheidenden Fällen (*multiple-case study, embedded design*) (vgl. Yin 2003: 39-55) soll es dabei schließlich ermöglichen, Methoden des Fallvergleichs und der Kontrastierung zur Anwendung zu bringen, die es erlauben, die Ergebnisse der Analysen und der Interpretation als fallspezifische oder fallübergreifende zu diskutieren (vgl. Kelle/Kluge 2010). Aus den vorangegangenen Kapiteln sollte dabei bereits deutlich geworden sein, dass im Rahmen dieser Arbeit die erste inhaltliche Erschließung der Unterrichtsaufzeichnung sowie ihrer Kontexte, die entsprechende Fallgruppierung und die Ausarbeitung der fallübergreifenden Fragestellung einschließlich der Konstruktion eines heuristischen Rahmens zur Fallkontrastierung in zeitlicher Hinsicht parallel und wechselseitig aufeinander bezogen erfolgten.

Die Frage der Herangehensweise an die inhaltliche Quellenauswertung mit dem Fokus auf das Verhältnis von didaktischen Intentionen und den dokumentierten Umsetzungsbemühungen in der Unterrichtspraxis unter Anwendung des in Kapitel I.3 ausgearbeiteten heuristischen Rahmens bedarf zunächst einer näheren theoretischen Bestimmung des Untersuchungsge-

genstands (vgl. dazu z. B. Breidenstein 2008a: 109-110).⁸⁴ Dazu wird eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstands „Unterricht“ vorgenommen (vgl. z. B. Meseth/Proske/Radtke 2012), mit der die unterrichtstheoretische Problemstellung des Verhältnisses von intendierter Vermittlung und vollzogener Aneignung ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird (Kap. I.4.1). Ausgehend von den damit in Bezug auf den Gegenstand vorausgesetzten theoretischen Grundannahmen wird daran anschließend die methodische Bearbeitung der inhaltlichen Ausrichtung der Fragestellung erläutert und begründet (Kap. I.4.2). Um diesen ersten, den Analysen vorangehenden Teil der Arbeit abzuschließen, werden dann die einzelnen Arbeitsschritte des Analyse- und Interpretationsverfahrens dargelegt. Bezug genommen wird an den jeweiligen Stellen auch auf die zur Einordnung und Reflexion der Quelle notwendigen Arbeitsschritte (Kap. I.4.3), wobei ebenso ein Augenmerk auf die Frage nach dem visuellen Gehalt dieser Quellengattung gelegt werden soll (s. auch Kap. I.1.2.3).

4.1 Eine kommunikationstheoretische Modellierung des Untersuchungsgegenstands „Unterricht“

Im Folgenden soll in Form von kollektiv angelegten und kontrastiv verfahrenen Fallstudien die Differenz zwischen den jeweiligen fachdidaktischen Intentionen und dokumentierter Unterrichtspraxis vor dem Hintergrund der unterrichtstheoretischen Problemstellung des Verhältnisses von intendierter Vermittlung und vollzogener Aneignung untersucht werden. Sofern diese Untersuchung in erster Linie auf der Grundlage historischer Videoaufzeichnungen vorgenommen wird und die Möglichkeiten ergänzender Datenerhebungen begrenzt sind bzw. diese nur retrospektiv vorgenommen werden können,⁸⁵ gilt es auch, die Möglichkeiten und Grenzen der Interpretation des Materials sowohl in der Bestimmung der theoretischen Perspektive auf den Unterrichtsgegenstand als auch in den methodischen Zugängen zu seiner Erschließung zu reflektieren. Auf der Grundlage von Videodaten lassen sich zwar Kommunikations- und Interaktionsprozesse im Unterrichtsgeschehen rekonstruieren; in welchem Verhältnis zu diesen Prozessen die Schüler_innen sich selbst verstehen und auf welche Weise mit ihnen verbundene Erfahrungen reflexiv verarbeitet werden, ist der Beobachtung nicht ohne Weiteres zugänglich und nur bedingt rekonstruierbar (vgl. z. B. Erickson 1996: 56; Schluß/Jehle 2013c: 172-175; Winckler 2014a: 115).

Dass individuelle Lernprozesse in sozialen Situationen der unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglich sind, stellt nicht nur die Interpretation dokumentierter Unterrichtssituationen

⁸⁴ Hinsichtlich einer systematischen theoretischen Verankerung des Unterrichtsbegriffs kann mit Manfred Lüders zunächst auf einen vergleichsweise unübersichtlichen unterrichtstheoretischen Diskurs verwiesen werden (vgl. Lüders 2014: 844; dazu auch Terhart 2014; Meseth/Proske/Radtke 2011a; zu einer Übersicht über v. a. soziologisch interessierte Perspektiven vgl. Kalthoff 2014: 868-869), wobei dieser vor allem der Schulpädagogik wie der Allgemeinen Didaktik Defizite in diesem Bereich zuschreibt (vgl. Lüders 2012; 2014: 833). Insbesondere fokussiert sich die Diskussion auf die Entwicklung einer empirisch gehaltvollen Theorieperspektive, die die reale Unterrichtsinteraktion in ihrem konkreten Vollzug zu erschließen vermag (vgl. z. B. Breidenstein 2010a: 869-871; Gruschka 2013a; Geier/Pollmanns 2016; Proske/Rabenstein 2018).

⁸⁵ So ist es zwar in einzelnen Fällen gelungen, in die Aufzeichnungen involvierte Akteur_innen wie den Aufnahmeleiter der APW, die Staatsbürgerkundelehrerin der zugehörigen Forschungsschule sowie Fachdidaktiker und Referendare, die an den Aufzeichnungen der FU beteiligt waren, ausfindig zu machen, auf deren in Gesprächen und Interviews dokumentierten Aussagen in den Interpretationen zurückgegriffen werden kann (vgl. Gespräch 2012; 2016). Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, dass es sich bei Erinnerungen um Rekonstruktionen der Gegenwart handelt, die lückenhaft sein können, und nicht frei von lebensgeschichtlichen Deutungen sind.

vor eine methodische Herausforderung, sondern es wirft auch die Frage danach auf, wie im Vollzug des Unterrichtsgeschehens mit dieser Unzugänglichkeit von individuellen Lernprozessen umgegangen wird. Im Anschluss an systemtheoretische Ansätze (vgl. Luhmann 1984; 2002) wird dabei davon ausgegangen, dass hier Verfahren der kommunikativen Darstellung von Lernen zur Anwendung kommen, mittels derer Lernen „als spezifische Form des Umgangs mit (Nicht-)Wissenszuschreibungen rekonstruierbar“ (Dinkelaker 2007: 200) wird.⁸⁶ Gestützt auf einen systemtheoretisch entfalteten Begriff der pädagogischen Kommunikation (vgl. Kade 2004) können Prozesse der Wissensvermittlung als aneignungsbezogen strukturierte interpretiert werden, in deren Verlauf die Vermittlungsbemühungen mit Blick auf die entsprechenden Aneignungsergebnisse kommunikativ überprüft werden (vgl. Kade/Seitter 2003: 603). Die Adressierungen der Lernenden geben dabei Aufschluss über das ihnen zugeschriebene Wissen (vgl. ebd.), während diese im Verlauf der Kommunikation ihre erfahrenen Lernprozesse zur Darstellung bringen (vgl. Dinkelaker 2007: 200).

Unterschieden werden können damit schließlich eine kommunikationsbezogene und eine bewusstseinsförmige Form der Aneignung, die auch „als Unterschiedenes aufeinander bezogen sind“ (Proske 2003: 147). Versteht man Unterricht als ein „Interaktionssystem unter Anwesenden“ (ebd.: 149), bleibt die bewusstseinsförmige Aneignung der Interaktion im Klassenzimmer, die sich an den kommunizierten Beiträgen der Beteiligten orientiert, entzogen. Es kann lediglich davon ausgegangen werden, dass in die Unterrichtskommunikation eingebrachte Schüleräußerungen auch auf individuelle Aneignungsprozesse verweisen (vgl. ebd.: 147). Vor dem Hintergrund dieser Einschränkung fokussiert die Interpretation also auf die kommunikationsbezogenen Aneignungsprozesse, die der Unterrichtsinteraktion zugrunde liegen und interpretiert diese als lose an die bewusstseinsförmigen Aneignungsprozesse gekoppelte „Formen der Kommunikation von Lernen“ (Dinkelaker 2007: 199; vgl. dazu auch Breidenstein 2010a: 879).

Sprache kann somit als ein Medium der Wissensvermittlung innerhalb der Institution Schule und Unterricht aufgefasst werden (vgl. dazu auch Ehlich/Rehbein 1986; Wuttke 2005). Dabei erweist sich die systemtheoretische Perspektive unter diesem Gesichtspunkt insofern als anschlussfähig an bildungstheoretische Fundierungen, als beispielsweise auch Benner von einer „doppelten Vermittlungsleistung der Sprache“ im Unterricht ausgeht, die „in der Form kommunikativer Aufforderungen an die Lernenden, sich Weltinhalte sprachlich anzueignen“ (Benner 2012: 282), zu sehen ist. Die sprachliche Vermittlung konstituiert damit sowohl die pädagogische Interaktion als auch den Unterrichtsgegenstand in seiner spezifischen Form (vgl. ebd.). Diese Auffassung entspricht auch der Perspektive einer „Kommunikativen Fachdidaktik“ (Grammes 1998), die sich dem Gegenstand „über die Formen seiner kommu-

86 Den Vorzug dieser Theorieperspektive sieht Proske in Gegenüberstellungen unterschiedlicher paradigmatischer Ansätze der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung – wie der Bildungsgangforschung, einer psychologisch orientierten Unterrichtsforschung, soziologisch-strukturfunktionalistischen Ansätzen, handlungstheoretischen Perspektiven der Professionsforschung sowie didaktischen und bildungstheoretischen Fundierungen – insbesondere darin, dass mit der Einführung des Begriffs der „pädagogischen Kommunikation“ die Differenzen von Individuum und Person sowie von Vermittlung, Gegenstand und Aneignung in den Blick genommen werden können. Darüber hinaus ermöglicht diese Perspektive die Auffassung von Unterricht als Interaktionssystem, die für Unterricht konstitutive Kontingenzproblematik – die hier in einen Zusammenhang zu der im Unterricht „nicht hintergehbare[n] Differenz [...] zwischen kulturell-historisch spezifischem Wissen [...] auf der einen Seite und der ‚Sache‘, zu der etwas im Unterricht wird, auf der anderen Seite“ (Reh/Wilde 2016: 104), gestellt wird – ins Zentrum der Unterrichtsforschung zu rücken (vgl. Proske 2003; 2006; dazu auch Proske/Rabenstein 2018).

nikativen Konstitution“ (Grammes 1997a: 158) nähert, die „Unterricht als teilautonomen Ort des Aushandelns von Sinn und Bedeutung“ (ebd.) in Bezug auf den zu verhandelnden Gegenstand versteht.

Darüber hinaus können Gemeinsamkeiten ausgewiesen werden zwischen einer systemtheoretischen Sicht, die Kommunikation als „gemeinsame Aktualisierung von Sinn“ (Kade 2004: 199) versteht, und ethnographischen, situationistischen sowie interaktionsanalytischen Forschungsansätzen, die in Anlehnung an ethnomethodologische Analyseansätze nach der Art und Weise der interaktiven Herstellungs- bzw. Aushandlungsprozesse von sozialen Situationen fragen (vgl. z. B. Krummheuer/Naujok 1999: 19; Wiesemann/Amann 2002; Breidenstein 2010a: 872; Kalthoff 2014: 869). Unterscheiden lassen sich dabei inhaltsneutrale Perspektiven (vgl. z. B. Mehan 1979; Ehlich/Rehbein 1986), die allerdings auch nicht losgelöst von der Frage nach der Ermöglichung von Lernen zu verstehen sind (vgl. Naujok/Brandt/Krummheuer 2008: 781-785), und inhaltsbezogene Perspektiven. Diese beziehen mit Blick auf die Prozesse der interaktiven Hervorbringung von Sinn und Bedeutung auch den Erwerb und die Aushandlung fachlich geprägter Deutungsmuster mit ein und berücksichtigen so auch die inhaltliche Dimension des Unterrichts (vgl. Krummheuer/Naujok 1999: 25-27; dazu auch Jehle 2020). Perspektivisch wird damit eine integrierende Form der Ansätze angestrebt, die auf der Grundlage eines „symbolisch interaktionistischen Begriff[s] von Interaktion“ (Naujok/Brandt/Krummheuer 2008: 793) auch die Erforschung fachdidaktischer Fragestellungen ermöglicht: „[D]ie soziale Interaktion [wird] als ein sich in der fachlich-inhaltlichen Dimension entwickelnder Prozess beschreibbar“ (ebd.: 794), was als Bereich „einer interaktionistisch orientierten Lerntheorie fachlichen Lernens“ (ebd.: 786) markiert wird. Unterricht kann damit als eine intersubjektive, gegenstandsbezogene Herstellung von Bedeutung verstanden werden, mit der in der wechselseitigen Bezugnahme auf Gesprächsbeiträge der Gesprächsgegenstand erst gemeinsam konstruiert wird und dabei eine auf diesen bezogene, gemeinsam geteilte Bedeutung hervorgebracht wird (vgl. Schelle/Rabenstein/Reh 2010: 33-37; 55; dazu auch Herzmann 2018; Jehle 2020).

Das Problem der Kontingenz tritt dabei in zweifacher Weise zutage: In der situativen Hervorbringung der jeweiligen Bedeutung von Wissen unter den kommunikativen Aushandlungsbedingungen des Unterrichts ist dabei zum einen von einem „erheblichen Sinnüberschuss“ (Meseth/Prose/Radtke 2012: 230) der Unterrichtsgegenstände selbst auszugehen, sodass diesen ein „besonderes Emergenzpotential“ (ebd.: 231) inhärent ist (vgl. auch z. B. Prose 2006: 144). Zum anderen wird mit Bezug auf den Ansatz einer soziologischen Handlungstheorie (Parsons/Shils 1951: 16) eine „doppelte Kontingenz“ (Meseth/Prose/Radtke 2011b: 223; dazu auch Luhmann 1984: 148-190) konstatiert. Beschrieben wird damit das Bezugsproblem sozialer Interaktionen, dass sich in einer Kommunikation mit jeder Äußerung eine Vielzahl von Anschlussmöglichkeiten eröffnet, wobei in den wechselseitigen Bezugnahmen in der Auswahl eines Anschlusses Einschränkungen vorgenommen und gleichzeitig neue Fortsetzungsmöglichkeiten offeriert werden (vgl. z. B. Meseth/Prose/Radtke 2011b: 223; Baecker 2005: 8; Prose 2003: 150-151; Luhmann 1984: 148-190). In einer solchen kommunikativen Sicht auf Unterricht gilt die Operation des Verstehens als ein zentrales Element des Kommunikationsprozesses (vgl. Prose 2006: 144-145). Verstehen wird dabei im Sinne „richtig-verstehender“ Anschlusskommunikationen“ (ebd.: 145) aufgefasst, die zunächst Aufschluss darüber geben, wie die vorangegangene Äußerung interpretiert wurde. Zugleich gilt das Verstehen als „prinzipiell produktiv und eigensinnig“ (ebd.), sodass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die ursprüngliche Intention der vorangegangenen Mitteilung

in der Anschlussäußerung entsprechend erfasst wird. Vielmehr ist mit „Erfahrungen von Differenz und Krisen“ (Schelle/Rabenstein/Reh 2010: 100) zu rechnen, wobei die dann in der Regel gezeigte „Erwartungsenttäuschung“ (Diederich 1988: 89) jeweils Rückschlüsse auf die vorangegangenen Erwartungen zulässt.

Mit dem systemtheoretisch entfalteten Begriff der pädagogischen Kommunikation werden damit schließlich analytische Möglichkeiten eröffnet, die nicht nur die Rekonstruktion der kommunizierten Aneignungsergebnisse, sondern auch der entsprechenden Vermittlungsbemühungen und Adressatenkonstruktionen erlauben (vgl. Kade/Seitter 2003: 603). Diese kommunikative Perspektive zeichnet sich also insofern durch ein spezifisches Verhältnis zur Kontingenzproblematik aus, als „sie die nicht kontrollierten Aushandlungen von Lerninhalten und ihre Aneignung durch die Schüler zum Fluchtpunkt der eigenen Theoriebildung gemacht hat“ (Proske 2006: 146).

Gleichwohl wird auch Unterricht innerhalb dieser Perspektive als eine organisatorisch gerahmte Interaktion verstanden, deren Verlauf nicht determiniert werden kann, der aber doch generalisierten Erwartungen unterliegt, womit die jeweiligen Kommunikationsanschlüsse nicht als beliebige verstanden werden (vgl. ebd.: 144; Meseth/Proske/Radtke 2011b: 225; dazu z. B. auch Kalthoff 1995: 926-927). Didaktische und methodische Planungen können den Unterrichtsverlauf zwar nicht vorwegnehmen, bleiben jedoch auch weiterhin „ein Element der Evolution des Unterrichts“ (Meseth/Proske/Radtke 2011b: 225), sodass Unterricht von den Beteiligten sowohl gestaltet als auch als bereits gestalteter erfahren wird (vgl. Krummheuer 2002: 42; Schelle/Rabenstein/Reh 2010: 55). Der Interaktion als sozialem System ist dabei eine Eigenständigkeit zuzuschreiben, die jedoch zugleich den Strukturierungsleistungen der Beteiligten unterliegt (Krummheuer/Brandt/Naujok 2008: 783). Das Unterricht als soziales System kennzeichnende Spannungsfeld von „Eigendynamik, Eigenständigkeit und Beständigkeit“ (Krummheuer 2002: 42) weist somit zugleich eine Reihe von Routinen auf, mit der die Fortsetzung der Unterrichtskommunikation auch dann aufrechterhalten werden kann, wenn es nicht gelingt, „füreinander anschlussfähige Äußerungen in Bezug auf die Sache zu formulieren“ (Schelle/Rabenstein/Reh 2010: 39; ähnlich auch Gruschka 2002: 87; Martens/Asbrand 2017: 84-86). Der Prozess des Unterrichtens kann dabei auch als eine fortlaufende Bearbeitung von latent oder manifest auftretenden Verstehenskrisen im Kommunikationsprozess interpretiert werden, wobei den die Unterrichtskommunikation sichernden Routinen eine ambivalente Funktion zukommt: Gewährleisten sie einerseits die kontinuierliche Fortsetzung einer den Strukturierungserwartungen der Beteiligten entsprechenden Unterrichtsinteraktion, laufen sie andererseits Gefahr, dass sie zu einem reibungslosen Hinweggehen über Verstehenskrisen beitragen, ohne dass sich um eine Klärung der zu verhandelnden Sache bemüht wird (vgl. Gruschka 2013a: 105).

Wenn nun also Unterricht als ein solches „emergentes soziales System“ verstanden wird, „in dem Pläne und Absichten von Akteur_innen zwar vorkommen, diese den konkreten Verlauf des Geschehens jedoch nicht bestimmen können“ (Hollstein/Meseth/Proske 2016: 43), wird daran festgehalten, dass die von allen Beteiligten im ko-produktiven Zusammenspiel hervorbrachte Ordnung auch weiterhin als pädagogische zu verstehen ist (vgl. ebd.; Meseth/Proske/Radtke 2011b: 224). Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke greifen dazu auf den Begriff der „Pädagogizität“ zurück, mit dem sie die „besondere Qualität der Sozialität“ bezeichnen, „die auf die Ermöglichung und Bestimmung von Lernen eingerichtet ist“ (ebd.: 224). Um der Frage nachzugehen, wie Prozesse des Lehrens und Lernens als unterrichtliche Aufgabe wenn schon nicht durch ein kausales Bedingungsgefüge hergestellt,

aber doch operativ realisiert werden können, werden mit Bezug auf Luhmann drei Dimensionen des Interaktionssystems Schulunterricht analytisch unterschieden (vgl. ebd.: 227-230; dies. 2012: 229-235; Hollstein/Meseth/Prose 2016: 45-46): Die neben der sequenziellen Einbettung in eine *Zeitdimension* getroffene Unterscheidung einer *Sach-* und *Sozialdimension* lässt sich dabei in Analogie zu der von Erickson (1982) ausgearbeiteten Differenzierung einer *Academic Task Structure* und *Social Participation Structure* interpretieren, wobei bereits Hugh Mehan (1979) darauf aufmerksam gemacht hat, dass es zu den an Schüler_innen gestellten Unterrichtsanforderungen gehört, sich in ihrem Antwortverhalten auf beiden Ebenen als kompetent zu erweisen.

In der *Sachdimension* des Unterrichts richtet sich die Aufmerksamkeit auf das „in der Kommunikation prozessierte[...] Thema“ (Hollstein/Meseth/Prose 2016: 45; Herv. n. ü.). Die pädagogische Form des Klassenunterrichts kann dabei als eine an eine Vermittlungsabsicht gekoppelte „institutionalisierte Darstellung von Wissen“ (Meseth/Prose/Radtke 2011b: 227) verstanden werden, wobei „die von der Lehrperson gewählten Darstellungs- und Zeigeformen kultureller Repräsentationen nicht identisch sein können mit dem Dargestellten“ (ebd.). Der „Sinnüberschuss“ (ebd.) oder auch das „besondere[...] Emergenzpotential“ (Meseth/Prose/Radtke 2012: 231) der Sache, das nicht zuletzt auch der didaktischen Darstellung selbst zuzuschreiben ist (vgl. Meseth/Prose/Radtke 2011b: 228; vgl. ähnlich auch Gruschka 2011), wird wiederum in einem spezifischen Kommunikationsmodus bearbeitet: Die Lehrperson verfolgt dabei die Absicht, durch Fragestellungen oder Hinweise die sich eröffnenden Anschlussmöglichkeiten seitens der Schüler_innen gezielt einzuschränken, was kommunikationsstrategisch gelingen wie misslingen kann (vgl. Meseth/Prose/Radtke 2012: 230). Der Beobachtung nicht zugängliche Aneignungsweisen sollen so klassenöffentlich zur Sprache gebracht werden, sodass die Lehrperson über Indikatoren verfügt, die „Rückschlüsse auf (Lern-)Vorgänge im Bewusstsein der Schüler“ (ebd.) zulassen. Mittels verschiedener Varianten der bewertenden Kommentierung sowie Verfahren der Korrektur zeigt sich eine unterrichtliche „Praxis der Erzeugung und Reproduktion von Wissen“ (Kalthoff 1995: 925), möglicherweise wird auch eine Verfestigung dieser mündlichen Repräsentation der Sache mit dem „Übergang von der Sprachlichkeit zur Schriftlichkeit“ vorgenommen (vgl. Meseth/Prose/Radtke 2012: 230). Tafelanschriften, Folien, Arbeitsblätter, Mitschriften und ähnliche Erzeugnisse können somit auch als Produkte eines Unterrichts verstanden werden, die sich im Sinne einer Dokumentation der der Beobachtung nicht zugänglichen Aneignungsprozesse als Legitimation der „Veranstaltung Unterricht“ interpretieren lassen (vgl. ausführlicher dazu Breidenstein 2006: 214-223).

Die beschriebene Strukturierung des Unterrichtsgesprächs auf der Sachebene und die damit verbundenen „Erwartungen über die Art und Weise [...], wie miteinander interagiert und kooperiert wird“ (Meseth/Prose/Radtke 2012: 229), verweisen damit immer schon auf die dem Unterrichtsgeschehen zugrunde liegende *Sozialdimension*. In dem als „klassisch[...]“ (Prose 2011: 17) geltenden „Format des klassenöffentlichen Gesprächs“ (ebd.) lässt sich in aller Regel der von Mehan (1979) rekonstruierte Dreischritt von *Initiation – Reply – Evaluation* (IRE) als die „Grundstruktur“ (Naujok/Brandt/Krummheuer 2008: 786) der Interaktion bezeichnen, die trotz der regelmäßig anzutreffenden an ihr geübten Kritik auch als geradezu allgegenwärtiges Unterrichtsmuster beschrieben werden kann (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2011: 103; Hollstein/Meseth/Prose 2016: 71). Mit Blick auf die Sachebene und die inhaltliche Verhandlung in Bezug auf den Gegenstand wird hier auf der Handlungsebene mit unterschiedlichen „Basisannahme[n]“ (Kalthoff 1995: 928) operiert: So wird in

der fortlaufenden Kommunikation mit der Unterstellung gearbeitet, dass die Schüler_innen in Reaktion auf die Fragen der Lehrperson an bereits Bekanntes, „vorher Gesagtes oder Eingeführtes“ (ebd.) anknüpfen können, das nun in Form einer „Re-Aktualisierung“ (Hollstein/Meseth/Prose 2016: 71) in die klassenöffentliche Kommunikation eingeführt wird. Diese Form der klassenöffentlichen Kommunikation wird in ihrem praktischen Vollzug im Weiteren so interpretiert, dass die Beiträge einzelner Schüler_innen als potenziell *kollektive* Lerngelegenheiten gelten (vgl. Prose 2016: 207-208; Meseth/Prose/Radtke 2011b: 231; Hollstein/Meseth/Prose 2016: 63; ähnlich auch Kalthoff 1995: 928). Dabei lassen sich meist im Zusammenhang mit verschiedenen didaktischen Intentionen unterschiedliche Variationen und Erweiterungen dieses Interaktionsmusters sowie auch redundante Passagen, die in erster Linie der Ergebnissicherung dienen, beobachten (vgl. z. B. Mehan 1979; Lüders 2003; 2011; Kalthoff 1995; 2000; Meseth/Prose/Radtke 2011b). Eine Grenze dieser Interaktionsform wird erreicht, wenn die Antworten der Schüler_innen sich mit Blick auf die Intention der Lehrperson nicht als adäquat erweisen, sodass diese sich gezwungen sieht, die gesuchte Antwort selbst zu formulieren (vgl. Kalthoff 1995; McHoul 1990).

Zugleich werden mittels dieser Form der Interaktion die „Voraussetzungen für Unterricht kommunikativ hergestellt und gesichert“ (Meseth/Prose/Radtke 2012: 228). So ist diese spezifische Form der „vermittelnde[n] Darstellung von Wissen [...] an reziproke Rollen- und Kooperationserwartungen geknüpft“ (dies. 2011b: 228), mittels derer schließlich auch der „Übergang von anderen Kommunikationsweisen und -kontexten zur themenbezogenen Kommunikation“ (ebd.) bewerkstelligt und vollzogen wird. Dabei gilt es, ein bestimmtes Maß an einem nicht selbstverständlich erwartbaren, funktionalen *commitment* der Schüler_innen in Form einer auf Motivation und Kooperationsbereitschaft fokussierten Kooperation herzustellen, das den Verlauf des Unterrichtsgesprächs zumindest nicht stört (vgl. Meseth/Prose/Radtke 2011b: 228-229; 2012: 232-233; Vanderstraeten 2004). Im Unterrichtsverlauf lassen sich verschiedene Variationen dieser normativen Gesprächsordnung klassifizieren, die mit unterschiedlichen Anforderungen an die Schüler_innen einhergehen, die diese auch entsprechend unterscheiden und erkennen können müssen, um sich entsprechend den an sie gerichteten Erwartungen zu verhalten (vgl. dazu auch Herrle/Dinkelaker 2018): So kann eine initiiierende Frage der Lehrperson beispielsweise zunächst dazu auffordern, per Handzeichen zu signalisieren, dass man in der Lage und gewillt ist, diese zu beantworten (*Invitation to Bid*), sowie die Frage aber auch bereits schon mit der an einen ausgewählten Lernenden gerichteten Aufforderung verbunden sein kann, diese direkt zu beantworten (*Invitation to Reply*) (vgl. z. B. Mehan 1997: 237; allgemeiner dazu auch Erickson/Shultz 1997; Shultz/Florio/Erickson 1982).

Die kompetente Teilnahme am Unterrichtsgeschehen verlangt es dabei nicht nur, die Fragen der Lehrperson inhaltlich korrekt oder angemessen beantworten zu können, sondern sie setzt zugleich voraus, dass die Schüler_innen diese häufig implizit geltenden Regeln der Strukturierung der Unterrichtsinteraktion kennen, den Umgang mit ihnen beherrschen und auch gewillt sind, diese zu befolgen (vgl. Mehan 1979: 134-171; Erickson 1982; Kalthoff 2014: 872). Die Herstellung eines solchen gewünschten Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten kann dabei auch als ein Aspekt der Erziehung „im Unterricht für den Unterricht“ (Gruschka 2013a: 51) interpretiert werden, die in verschiedenen Varianten von Aufforderungen oder Interventionen seitens der Lehrperson rekonstruiert werden kann (vgl. ebd.: 112-124; dazu auch Hollstein 2011: 354-363). Sofern sich dabei Situationen beobachten lassen, „in denen Kommunikationsereignisse auftreten, die als ‚abweichend‘ markiert werden“ (Hollstein/

Meseth/Prose 2016: 47; Herv. n. ü.), können diese nicht zuletzt als „explizite Thematisierungen der Grenzen des Interaktionssystems Schulunterricht“ (ebd.; Herv. n. ü.) interpretiert werden.

Die *Zeitdimension* verweist schließlich darauf, dass Unterricht als soziales System auf Dauer angelegt ist und der Kontinuität und Wiederholung bedarf (vgl. Meseth/Prose/Radtke 2011b: 229; 2012: 233). Während anhand der Differenzierung von Sozial- und Sachebene zunächst einsichtig gemacht werden konnte, wie die Voraussetzungen und die Möglichkeiten der Fortsetzung des Unterrichtsgeschehens immer erst hergestellt werden, soll die Zeitdimension einen Beitrag zur Klärung der Frage nach den Wirkungen von Unterricht leisten (vgl. dies. 2012: 233). Zum Tragen kommt dabei die mit der Organisationsform der Institution Schule hervorgebrachte eigene Zeitordnung, nach der die flüchtigen, interaktionsbasierten Kommunikationsereignisse im Unterricht eine sinnvolle Verkettung in Form von auf Lehrplänen basierenden Lerneinheiten erfahren sollen (vgl. ebd.: 234; dies. 2011b: 229). Auf der operativen Ebene des Unterrichts wird damit von der Konstitution eines *sozialen Gedächtnisses* der Schulklasse als Lehr-Lern-Gemeinschaft ausgegangen, das im Sinne eines personenunabhängigen Gedächtnisses als ein temporärer Arbeitsspeicher des Unterrichts verstanden werden kann (vgl. dies. 2012: 234; ausführlicher Prose 2009).

So wird es auf den Ebenen der Sach- und Sozialdimension erst möglich, mit der Unterstellung zu arbeiten, dass an bereits erarbeitete Inhalte angeschlossen werden kann sowie auch nach einer gewissen Dauer des Schulbesuchs erwartet werden kann, dass die Schüler_innen mit den innerhalb der sozialen Ordnung Unterricht an sie gestellten Erwartungen in Bezug auf ihre Verhaltensweisen vertraut sind. Für Meseth, Prose und Radtke (2012: 235) stellt diese Habitualisierung von Verhaltensnormen sowie die Herstellung einer thematischen Kontinuität mittels institutionell-organisatorischer Rahmenbedingungen schließlich eine Form der Bearbeitung des Technologieproblems der Erziehung dar (vgl. dazu auch Luhmann/Schorr 1982: 32), mit der Wirkungen zwar nicht eindeutig pädagogischen Absichten einzelner Unterrichtsstunden zugerechnet werden können, aber „Erziehung in der Form Unterricht als Teil langfristig angelegter Sozialisations- und Bildungsprozesse von Personen“ (Meseth/Prose/Radtke 2012: 235) verstanden werden kann.

Bei der Interpretation einzelner Lehr-Lern-Sequenzen, wie sie in aller Regel Gegenstand einer empirischen Schul- und Unterrichtsforschung sind, ist dabei dann allerdings auch zu berücksichtigen, dass die Schüler_innen mit den innerhalb der beschriebenen Interaktionsmuster und Kommunikationsstrukturen an sie gestellten Erwartungen über die Dauer ihres Schulbesuchs zunehmend vertrauter werden und diese auch geradezu virtuos zu bedienen wissen (vgl. z. B. Breidenstein 2006; 2008a: 115). Mit Reichenbach (2007b: 234) kann man auch von „typischen Inszenierungen als Täuschungen“ sprechen und Unterricht als eine „Form des Tausches [...] mitunter auch als einen Tausch von Täuschungen“ interpretieren, dem für einen möglichst reibungslosen Verlauf des Unterrichtsgeschehens durchaus eine tragende Funktion zukommt.

Prose spricht in diesem Zusammenhang von der Etablierung eines spezifischen „Unterrichtsgedächtnisses“ dessen zentrale Funktion er darin sieht, „eine *Wissensfiktion* im System zu installieren“ (Prose 2009: 807; Herv. i. O.),⁸⁷ wobei der Begriff der Fiktion insbesondere auf die der Unterrichtskommunikation zugrunde liegende Differenz zwischen den indivi-

87 Da im Rahmen dieser Arbeit wiederholt auf diesen Begriff des „Unterrichtsgedächtnisses“ (Prose 2009: 796) sowie den damit zusammenhängenden Begriff der „Wissensfiktion“ (ebd.: 807; Herv. n. ü.) zurückgegriffen wird, wird aus Gründen der Lesefreundlichkeit darauf verzichtet, diesen jedes Mal als Zitat auszuweisen. Der

duellen bewusstseinsbezogenen und klassenöffentlichen kommunikationsbezogenen Aneignungsprozessen aufmerksam macht. Wenn also Prozesse der Unterrichtsinteraktion und -kommunikation als kollektive Aushandlungsprozesse von Sinn und Bedeutung in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand interpretiert werden, ist dabei auch mitzudenken, dass sich die einzelnen Beiträge der Schüler_innen auch an den von ihnen vermuteten Intentionen der Lehrpersonen orientieren und dabei nicht immer ihren individuellen Aneignungsprozessen entsprechen müssen (vgl. z. B. Hollstein/Meseth/Proske 2016), sowie sich andererseits aber auch Aushandlungsprozesse beobachten lassen, in denen es den Schüler_innen gelingt, auch im Übergang zur schriftlichen Form der Ergebnissicherung Formulierungen herzustellen, in denen der Eigensinn ihrer bisher gegebenen Antworten neben den Intentionen der Lehrperson erhalten bleibt (vgl. z. B. Jehle/Blessing 2014: 123).

Mit Blick auf das im vorangegangenen Kapitel eröffnete begriffliche Spannungsfeld von Erziehung und Bildung im Unterricht ist zunächst zu beachten, dass mit der hier eröffneten Perspektive vor allem Prozesse der Kommunikation von Lernen in den Blick genommen werden. Inwieweit diese sich als bildende Auseinandersetzungen interpretieren lassen oder Schlüsse auf erzieherische Wirkungen gezogen werden können, wird eine weiter zu diskutierende Frage sein. Die der dem politischen Lernen in der Schule zugeschriebene Aufgabe der Entwicklung einer politischen Identität klassifiziert Proske als eine erzieherische und weist dabei eine konstitutive Differenz zwischen den Grundoperationen Erziehen und Lernen aus (vgl. Proske 2007: 23). Während erstere auf eine „Verbindlichmachung politisch-moralischer Erwartungen“ (ebd.) zielt, vollziehen sich die Lern- und Entwicklungsprozesse des Individuums innerhalb „eigendynamische[r] Aushandlungsprozesse in der Klasse sowie durch die eigensinnige Aneignung dieser Aushandlung seitens des einzelnen Schülers“ (ebd.: 24), was als eine Brechung „jede[r] didaktische[n] Inszenierung“ (ebd.) interpretiert wird. Konstatiert wird dabei ein „Verhältnis zwischen kognitiver Wissensvermittlung und moralischer Erziehung“ (Proske 2003: 162), innerhalb dessen an die Stelle einer „explizit moralischen Kommunikation“ (ders. 2007: 24; Herv. n. ü.) eine „Kommunikation über Moral“ (ebd.; Herv. n. ü.) tritt.⁸⁸

Sofern also auf der Inhaltsebene Fragen der moralischen Erziehung verhandelt werden – so die Beobachtung innerhalb der Forschungsprojekte zur Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht⁸⁹ – findet insofern eine Kognitivierung der Inhalte statt, als Geltungsansprüche moralischer Gründe verhandelt werden, ohne dass die Schüler_innen ihre politisch-moralische Gesinnung in Bezug auf bestimmte Werturteilsfragen zum Ausdruck bringen müssen (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012: 231). Während also auf der Ebene der Sachdimension erzieherisch zurückhaltend agiert wird, finden erzieherische Interventionen in erster Linie auf der Ebene der Sozialdimension in Form von Maßnahmen der Disziplinierung statt (vgl. ebd.: 232-233), was – wie bereits erwähnt (s. o.) – vor

Literaturnachweis erfolgt lediglich bei der jeweils ersten Nennung in einem Kapitel auf der ersten Gliederungsebene in arabischen Ziffern.

88 Da im Rahmen dieser Arbeit wiederholt auf diese Unterscheidung zwischen einer „explizit moralischen Kommunikation“ (Proske 2007: 24; Herv. n. ü.) eine „Kommunikation über Moral“ (ebd.; Herv. n. ü.) zurückgegriffen wird, wird aus Gründen der Lesefreundlichkeit darauf verzichtet, diesen jedes Mal als Zitat auszuweisen. Der Literaturnachweis erfolgt lediglich bei der jeweils ersten Nennung in einem Kapitel auf der ersten Gliederungsebene in arabischen Ziffern.

89 Es ist somit noch eine offene Frage, ob es sich bei dieser Beobachtung um ein dem spezifischen Unterrichtsgegenstand geschuldetes Phänomen handelt oder ob sich vergleichbare Verschiebungen auch in Bezug auf andere Unterrichtsgegenstände beobachten lassen.

allem als eine Form von Erziehung „im Unterricht für den Unterricht“ (Gruschka 2013a: 51) verstanden werden kann. Ob und inwieweit im Rahmen dieser kommunikationstheoretischen Modellierung von Unterricht auch bildende Ansprüche im Sinne einer Aufforderung zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand innerhalb eines offenen und unbestimmten Selbst-Welt-Verhältnisses sowie entsprechende Auseinandersetzungsprozesse rekonstruiert werden können, bleibt zunächst eine offene Frage.

4.2 Ethnomethodologische Perspektiven und konversationsanalytische Zugänge

Wenn im Folgenden also der operative Vollzug des Unterrichtsgeschehens in erster Linie aus einer kommunikationstheoretischen Perspektive rekonstruiert werden soll, erscheint vor allem die ethnomethodologische Konversationsanalyse als eine adäquate Forschungsmethode (vgl. Hollstein/Meseth/Prose 2016: 46). Der grundlegenden Prämisse des auf Harold Garfinkel (1967; 1986) zurückgehenden ethnomethodologischen Forschungsprogramms – das von Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff und Gail Jefferson (z. B. 1974) der Methode der Konversationsanalyse zugrunde gelegt wurde (vgl. auch Sacks 1992) – folgend wird die soziale Wirklichkeit als „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann 2012: 122) verstanden, in der soziale Phänomene „laufend in konzertierten Handlungen und Wahrnehmungen hervorgebracht“ (Breidenstein/Tyagunova 2012: 388) werden (vgl. auch Lynch 1993). Zum Tragen kommen hier letztlich auch praxistheoretische Perspektiven sowie ethnographische Forschungsstrategien, mit denen davon ausgegangen wird, dass die in Interaktionen hervorgebrachten sozialen Ordnungen mittels Praktiken, Routinen und Verhaltensweisen hervorgebracht werden, die im Rahmen des Alltagshandelns weitgehend implizit bleiben (vgl. z. B. Breidenstein 2006: 16–26). Dieses implizite Wissen bringen die Teilnehmenden in ihren sozialen Praktiken zum Ausdruck und bringen mit ihnen Bedeutungen hervor, die somit der Beobachtung zugänglich werden (vgl. Kalthoff 2000: 431). Die mit dem Rückgriff auf die ethnomethodologische Konversationsanalyse einhergehende Fokussierung auf die Unterrichtskommunikation kann dabei mit ihrer bereits im Vorangegangenen ausgeführten „Relevanz und Zentralität für die Interaktion der Teilnehmer“ (ebd.: 433) begründet werden (vgl. dazu auch Lüders 2014: 842).

Aus der Perspektive eines an der Konversationsanalyse orientierten Vorgehens wird jede Äußerung in einer Interaktionssequenz unabhängig von ihrer sonstigen kommunikativen Funktion als eine Bedeutungszuweisung in Bezug auf die vorangehende Äußerung verstanden (vgl. Schneider 2004: 318). Innerhalb einer Kommunikation wird so eine Reihe aneinander anschließender, wechselseitiger Bedeutungszuweisungen hervorgebracht, innerhalb derer die Sprechenden die jeweiligen Bedeutungszuweisungen bestätigen und die Reaktionen der anderen Beteiligten „als regelkonformen Anschluß bestätigen oder als Fehldeutung und abweichende Fortsetzung der Reihe markieren“ (ebd.), wobei eine tatsächliche Entsprechung oder Differenz zwischen ursprünglicher Mitteilungsentention – sofern vorhanden – und zugewiesener Bedeutung keine notwendige Voraussetzung für eine entsprechende Bestätigung oder Abweichungsmarkierung darstellt (vgl. Garfinkel/Sacks 1979: 171–172). An diesen Stellen der kommunikativen Interaktion wird schließlich der operative Vollzug des Verstehens, der aus der mit der kommunikationstheoretischen Gegenstandsmodellierung verbundenen systemtheoretischen Perspektive für die Möglichkeit einer fortgesetzten Interaktion als bedeutsam erachtet wird, der Beobachtung und Rekonstruktion zugänglich (vgl.

Proske 2006: 144-145). Es ist somit bereits der Forschungspraxis der ethnomethodologischen Konversationsanalyse inhärent, dass sie ihren Untersuchungsgegenstand als ein selbstreferentielles (Interaktions-)System konstituiert, womit diese Gegenstandskonstitution wiederum einen Anschlusspunkt für systemtheoretische Überlegungen bietet (vgl. Hausendorf 1992) bzw. die ethnomethodologische Konversationsanalyse „als eine der Systemtheorie adäquate Forschungsmethode erscheint“ (Hollstein/Meseth/Proske 2016: 46).

In den wechselseitigen Bezugnahmen aufeinander werden also kontinuierlich Sinnzuschreibungen vorgenommen, die zur Herausbildung einer spezifischen Ordnung führen, innerhalb derer jede Äußerung eine Interpretation der vorangegangenen darstellt und wiederum eine Reihe neuer Anschlussmöglichkeiten bietet (vgl. Meseth 2013: 63). Der Prozess dieser Ordnungsbildung, der als Verkettung wechselseitiger interpretativer Zuschreibungen der nachträglichen Rekonstruktion mittels sequenzanalytischer Verfahren zugänglich ist, ist somit als ein kontingenter Vorgang zu verstehen, „der aus der spontanen Verknüpfung der kommunikativen Ereignisse eines Gesprächs emergiert“ (ebd.: 64). Das zentrale Erkenntnisinteresse der sequenzanalytischen Rekonstruktion richtet sich dabei zunächst darauf, wie die Beteiligten „die jeweiligen Äußerungen des anderen verstehen, welche Bedeutung sie ihnen zuschreiben und welche äußeren Erwartungshorizonte im Zuge dieser Bedeutungszuschreibungen aktualisiert werden“ (ebd.: 69). Das kleinschrittige Rekonstruktionsverfahren bringt dabei zwar den spezifischen Details dieser Interaktionsprozesse eine besondere Aufmerksamkeit entgegen, bleibt aber zugleich darum bemüht, die Unterrichtssituation in ihrer Gesamtheit zu verstehen. Beschreiben lässt sich das als die Absicht, „die Unterrichtssituation als eine kohärente soziale Hervorbringung in den Einzelheiten zu erfassen, die für dieses Phänomen konstitutiv sind“ (Tyagunova/Breidenstein 2016: 78).

Gegenüber den „klassischen“, vor allem auf die Perspektive der Lehrperson bezogenen Konzepten des *classroom management*, zu denen beispielsweise die Studien Hugh Mehans (1979) oder Alexander McHouls (1978) gezählt werden können, wird „die zu etablierende und zu handhabende Ordnung [...] dezidiert als ein kooperatives und kollaboratives Produkt von Lehrer- und Schülerpraktiken beschrieben“ (Tyagunova/Breidenstein 2016: 86; Herv. i. O.). Dabei hat diese Reihe der inzwischen als „klassisch“ geltenden Studien zunächst einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung und Ausarbeitung eines Spektrums an Interaktionsmustern geleistet, die in der empirischen Unterrichtsforschung inzwischen grundlegende Ansätze zur Interpretation klassenöffentlich vollzogener Unterrichtsinteraktionen bilden (vgl. hierzu z. B. Breidenstein/Tyagunova 2012: 393-398). Aus einer distanzierten Perspektive verfolgen diese zunächst die Absicht, Interaktionsverläufe und -ordnungen, die den Teilnehmenden als alltägliche wie selbstverständliche gelten, präzisen Analysen zugänglich zu machen sowie die komplexen, vielschichtigen und wechselseitigen Bezugnahmen aufeinander herauszuarbeiten (vgl. z. B. ebd.: 400). Zugleich ermöglicht es eine solche Perspektive, über die Ebene der formalen Interaktionsorganisation hinaus auch inhaltliche Aspekte der Interaktion in den Blick zu nehmen (vgl. auch ebd.: 398-399).⁹⁰ Innerhalb des für Unterrichtsgespräche klassischen Interaktionsmusters I-R-E bezieht sich die Kommentierung der Schülerantwort durch

90 Auch wenn davon auszugehen ist, dass die auf der inhaltlichen Ebene zu rekonstruierenden Prozesse der Herstellung von Bedeutung sowie der Sinnerzeugung nicht losgelöst von den ihnen zugrunde liegenden Praktiken verstanden werden können (vgl. dazu z. B. auch Schelle 2003: 104-115), sei angemerkt, dass damit über ein ausschließlich auf die Praktiken der formalen Interaktionsorganisation fokussiertes ethnomethodologisches Erkenntnisinteresse hinausgegangen wird (vgl. dazu z. B. Pollner/Emerson 2001: 124; Rouncefield/Tolmie 2012: xx).

die Lehrperson dann auf das in ihr enthaltene Wissen, das es als adäquat bzw. inadäquat zu markieren gilt, um so in der Klasse – „so die Annahme – ein[en] gemeinsam geteilte[n] Wissenskanon verfügbar“ (Kalthoff 2000: 435) zu machen. Die Vermittlung von Wissen wird dabei allerdings nicht als ausschließlich „methodisch-didaktisch organisierter Transfer“ (Meseth 2013: 64) verstanden, sondern als ein „Prozess der Bedeutungsaushandlung dieser Inhalte“ (ebd.), bei dem die Erzeugung eines Sinns, der von den Beteiligten so nicht intendiert war, nicht ausgeschlossen werden kann (vgl. ebd.).

Dadurch dass diese Festlegungen innerhalb des selbstreferentiellen Systems interaktiv hervorgebracht werden (vgl. Hausendorf 1992: 86), ist jede so erzeugte Ordnung wie auch ein spezifischer inhaltlicher Sinn immer erst als eine „lokale Hervorbringung“ (Breidenstein/Tyagunova 2012: 394) zu verstehen, die je nach Kontext variieren kann (vgl. auch Macbeth 1990; Erickson 1992: 205; Breidenstein 2008a: 111; 2010b: 212; Tyagunova/Breidenstein 2016: 78). Die Fragen, die innerhalb einer solchen theoretischen Modellierung und der ihr entsprechenden methodischen Vorgehensweise bearbeitet werden, lassen sich in dem von Frederick Erickson (1986) skizzierten Spektrum des Erkenntnisinteresses einer interpretativen Unterrichtsforschung verorten: Dabei richtet sich der Fokus zunächst auf die spezifischen Interaktionsabläufe in der jeweiligen Situation und es wird nach den Bedeutungszuschreibungen und Sinnkonstruktionen seitens der beteiligten Akteur_innen gefragt. Dabei werden die Kontexte der Situation im Zuge der Interpretation schrittweise erweitert, um die jeweiligen Sinnkonstruktionen in Muster institutioneller Rahmungen einzubetten (vgl. Erickson 1986: 121). Ein notwendiger abschließender Schritt ist dabei schließlich die Kontrastierung einzelner in ihren institutionellen Rahmungen ähnlich oder anders gelagerter Situationen, um die Spezifik der jeweils vollzogenen Sinnkonstruktionen herausarbeiten zu können (vgl. ebd.: 121-122).

4.3 Methodische Schritte in Anlehnung an Verfahren ethnographischer Mikroanalysen

Um das vorliegende Material in seiner Komplexität einer analytischen Bearbeitung zugänglich zu machen, wird sich schließlich an Verfahren ethnographischer Mikroanalysen angelehnt (vgl. Erickson 1992; 2006; Herrle 2013). Der Begriff der Mikroethnographie (bzw. „microethnography“) bezeichnet einen vor allem im anglo-amerikanischen Raum verbreiteten Forschungsansatz, der „unterschiedliche methodische Strategien [versammelt], die in qualitativ-induktiver Einstellung darauf ausgerichtet sind, Erkenntnisse darüber zu generieren, wie es Interaktionsbeteiligten durch die Nutzung verbaler und körperlicher Äußerungsressourcen gelingt, die strukturelle Organisation des Geschehens herzustellen, an dem sie tagtäglich [...] beteiligt sind“ (Herrle 2013: 120). Der von Erickson in leichten Variationen entwickelte Analyseansatz (vgl. Erickson 1992; 2006; Erickson/Shultz 1997) wird hier vor allem zur Strukturierung des Materials herangezogen. Der Fokus auf die Rekonstruktion spezifischer Interaktionsordnungen (vgl. Erickson 1992: 216; Herrle/Dinkelaker 2016: 93) wird dabei mit der auf die fachlich-inhaltliche Dimension dieser Interaktionsprozesse ausgerichteten Fragestellung noch einmal enger auf die interaktive Hervorbringung und Darstellung von Fachwissen und Lernen innerhalb dieser spezifischen Interaktionsordnungen gelegt, was wiederum Konsequenzen für die Verfahren der Strukturierung nach sich zieht (vgl. auch Herrle 2013: 125; Herrle/Dinkelaker 2016: 95). Zugleich soll die Quelle selbst innerhalb ihres Entstehungskontextes sowie insbesondere im Hinblick auf ihren visuellen Gehalt in

ihrem Erkenntniswert im Zuge der Interpretation einer Reflexion unterzogen werden, was es in die jeweiligen Arbeitsschritte zu integrieren gilt.

4.3.1 Sichtung, Kontextualisierung und Aufbereitung

In einem ersten Schritt wurde zunächst das gesamte Material einer Sichtung unterzogen, die Inhalte der Aufzeichnungen wurden verschlagwortet, „Feldnotizen“ zu Besonderheiten der Aufzeichnungen angefertigt und sämtliche verfügbaren Hintergrundinformationen zum Zeitpunkt, Ort und dem Kontext der Unterrichtsaufzeichnungen erfasst (vgl. Erickson 1992: 217-218; 2006: 183-184; Erickson/Shultz 1997: 26; Herrle 2013: 123). Zugleich wurden Übersichten erstellt, welche Aufzeichnungstechnik auf welche Weise zum Einsatz kam, welche Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen damit verbunden waren und entsprechende Sitzpläne erstellt (vgl. Jehle 2020: 160). Im Zuge weiterer Recherchen, die auch Gespräche mit an den Aufzeichnungen beteiligten Personen (vgl. Gespräch 2012; 2016) sowie eine Auswertung verschriftlichter Erinnerungen (vgl. Mirschel 2013; Massing 2017) und zeitgenössischer Dokumente (vgl. z. B. Mirschel/Zeisberg 1980; Grammes/Kuhn 1988; 1992b; Kuhn/Massing 1999a) beinhalteten, konnten diese Informationen teilweise vervollständigt werden. Diese umfangreichen Kontextanalysen, die im Weiteren auch zeitgenössische fachdidaktische Diskurse berücksichtigten, dienten schließlich auch der Einordnung der Quellen im Hinblick auf ihre Authentizität und Repräsentativität (s. Kap. I.1.2) sowie sie die Grundlage für die Gruppierung der Fälle bildeten (s. Kap. I.2). Recherchiert wurden zudem verfügbare Lehrpläne, Unterrichtshilfen sowie eingesetzte Lehr- und didaktische Begleitmaterialien, die erste Rekonstruktionen zu vermutender didaktischer Intentionen erlauben, die in den folgenden Analysen in Beziehung zu den innerhalb der Interaktionsverläufe rekonstruierbaren Intentionen gesetzt werden können.

Im Zuge der weiteren Materialaufbereitung wurde ein mehrspaltiges Transkriptionsverfahren entwickelt (vgl. Abb. I.4.3.1), das darum bemüht ist, die Verwobenheit von Sequenzialität und Simultaneität im Interaktionsverlauf abzubilden (vgl. z. B. Erickson 1992: 219; Jordan/Henderson 1995: 48; Dinkelaker/Herrle 2009: 44-51; Dinkelaker 2010):

Zeit	Kamera	Sprecher:in	Audio	Video
00:02:31	Klasse	Lw	Ich möchte euch noch mal an die Aufgabe erinnern, damit ihr nicht zu viel Umwege geht. Überlegt konkret, was erreicht der Einzelne mit der Arbeit? Was kann er dadurch alles für sich erreichen? Ihr habt gesagt, den Lohn“, mit dem Lohn sichert er sein Lebensunterhalt. Und jetzt möchte ich dazu mehr haben.“ Die Wohnung lassen wir mal weg, sicherlich, dafür kann er denn Miete bezahlen undsoweiter. Was denn noch, hier, mit dem Lebensunterhalt?	Sm4, Sw1, Sm2 lassen die Arme sinken, Sm10 meldet sich noch Lw gestikuliert, Lw geht Richtung Tafel, zeichnet ein Oval um „Lohn“, Sw1 meldet sich, Lw zeichnet Pfeil zu Lebensunterhalt, geht auf Klasse zu, gestikuliert mit dem Zeigefinger, Sm10 wechselt Arm beim Melden Sm4 hebt rechten Arm, streicht sich über den Kopf, Sm2, Sm19 melden sich
00:02:54	Tafel			
00:03:02	Klasse			
00:03:14	Tafel	Sm2	Äh, das Geld, was er erwirtschaftet “hat, damit kann er sich was kaufen, was leisten.	Lw geht zur Tafel, zeichnet Pfeil nach unten weg von „Arbeit“, wendet sich zur Klasse Sm12 hat Kopf auf linken Arm gestützt Sw9 blickt nach links, lacht S717 meldet sich Sm10, Sm18, Sm19 melden sich Sm10 lässt Arm sinken
		Lw	L Na eben, na eben, der Lebensunterhalt, () der kann sich etwas anschaffen. Stell dir mal vor, du ackerst jetzt, haste endlich @die Schule hinter dir@, Carsten, und dann hastes jeschafft und jetzt kriegste“ den schicksten Job, den du dir überhaupt vorstellen kannst und da verdienste ne Menge Geld, was machstn damit? Verteilste unter deinen Kumpels, @ja, und sachtst, hier, könnt ihr auch mal leben, sollt ihr mal sehn, wies so nem Arbeiter geht, ja, oder wie?	
00:03:27	Auschnitt			
00:03:44	Klasse	Sm2	Äh, nö, ich würde“ (n Teil der Frau) mitbringen, vielleicht würd ich mir, also, Sachen kaufen, die man für n täglichen Bedarf braucht-	

Abb. I.4.3.1: Transkriptauszug (AzE o.J.g; 00:02:31-00:03:44)⁹¹

91 Eine Legende der verwendeten Transkriptionszeichen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

Gleichwohl gilt es, die Unmöglichkeit einer verlustfreien Übertragung von Daten anzuerkennen, sodass ein Transkript die Videoaufzeichnung als Grundlage der Analyse und Interpretation nicht ersetzen kann (vgl. Jordan/Henderson 1995: 45; Erickson 2006: 178; Reichertz/Englert 2011: 21-22). Die Transkription wird vielmehr als ein wesentliches Mittel der Analyse und Interpretation verstanden, die weder frei von theoretischen Vorannahmen zu denken ist (vgl. z. B. Erickson 2006: 178; Ochs 1979) noch als ein abschließbarer Prozess verstanden werden kann, da das Transkript immer schon in enger Beziehung zur Analyse und Interpretation steht und im Zuge deren Durchführung stets neue Überarbeitungen erfährt (vgl. dazu auch Jehle/Blessing 2014).

Neben einer Differenzierung zwischen hör- und sichtbarer Interaktion in unterschiedlichen Spalten sowie einer Dokumentation des Zeitverlaufs und des Sprecherwechsels werden die unterschiedlichen Kameraeinstellungen bzw. Stichworte zur Kameraführung vermerkt. Erfasst werden somit zunächst die technischen Rahmenbedingungen der Aufzeichnung und die der Zahl und Positionierung der Kamera geschuldeten Möglichkeitsräume der Produktions- und Herstellungsbedingungen, die – ebenso wie nachträgliche Nachbearbeitungen – vor allem mit Blick auf die visuellen Rahmungen des Dargestellten von Bedeutung sind (vgl. Reichertz/Englert 2011: 16-27; Erickson 2006: 178; 2007). Mit Blick auf die folgenden Analysen und Interpretationen gilt es, diese als vorauslaufende Deutungsrahmen zu reflektieren, die bereits Blickführungen vornehmen und die Aufmerksamkeit auf spezifische Aspekte des Interaktionsgeschehens lenken. Abzuwägen gilt es dabei zu rekonstruierende Intentionen der Filmemacher_innen (vgl. z. B. Warmington/Gorp/Grosvenor 2011), technische Aspekte der Darstellung sowie Möglichkeiten der verfügbaren Technik (vgl. z. B. Gorp 2011; Mirschel 2013), in kulturelle Kontexte eingebettete Sehordnungen und Wahrnehmungsgewohnheiten (vgl. Erickson 2007: 148-153; Raab 2008) und auf visueller Ebene emergierende Sinnüberschüsse (vgl. Burke/Cunningham 2011; Warmington/Grosvenor 2011), die insgesamt in einem komplexen Zusammenspiel zur Bildgestaltung beitragen (vgl. Cabeleira/Martins/Lawn 2011; Jehle 2016a; 2016c; s. auch Kap. I.1.2.3).⁹²

4.3.2 Sequenzierung der einzelnen Aufzeichnungen

Nach der Sichtung, Kontextualisierung und Aufbereitung des Materials werden eine Sequenzierung der Aufzeichnungen vorgenommen sowie Sequenzen identifiziert und für weitere Feinanalysen ausgewählt, von denen begründet davon ausgegangen werden kann, dass sie sich mit Blick auf die Fragestellung als aufschlussreich erweisen (vgl. Erickson 1992: 218-219; 2006: 184-185; Erickson/Shultz 1997: 26-27; Herrle 2013: 123). Das Verfahren der Sequenzierung zur Herstellung eines Überblicks über den Gesamtverlauf des aufgezeichneten Geschehens kann mit Herrle und Dinkelaker auch als Segmentierungsanalyse bezeichnet werden (vgl. Herrle/Dinkelaker 2016: 96). So wird zunächst eine Übersicht über verschiedene „Varianten der Interaktion, die in einem Unterrichtsverlauf vorkommen, und über die Abfolge dieser Varianten in der Zeit“ (ebd.: 97) gewonnen. Ausgehend von den formalen Organisationsmerkmalen des Interaktionsgeschehens wie die Positionierung und Orientierung im Raum sowie der Gesprächsorganisation und Sprecherwechseln kann dabei auch der

92 Im Zuge der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Fallstudien wurde sich bei der Dokumentation dieses ersten Arbeitsschritts jedoch zunächst auf eine Beschreibung der eingesetzten Kamertechnik, damit verbundener Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen und wie diese in Bezug auf dieses Geschehen jeweils zum Einsatz kamen, beschränkt. Weiter reichende Reflexionen wurden schließlich erst in Bezug auf die Rekonstruktion des inhaltlichen Verlaufs sowie in einer abschließenden kontrastierenden Reflexion angestellt (s. auch Kap. IV.1.3).

thematische Bezug in den Blick genommen werden (vgl. ebd.: 98), wobei insbesondere auf Gleichförmigkeiten und Veränderungen zu achten ist (vgl. Herrle 2013: 123), um zunächst zu analysieren, wie die intendierte Vermittlung von Wissen als ein „Prozess der Bedeutungsaushandlung dieser Inhalte“ (Meseth 2013: 64) innerhalb dieser Interaktion organisiert wird (vgl. Herrle 2013: 119).

Die unterschiedlichen Varianten des Interaktionsmusters *I-R-E* ermöglichen dabei Rückschlüsse darauf, welche didaktischen wie inhaltlichen Intentionen die Lehrperson mit ihrer Gesprächsführung verfolgt. Die Ausgestaltung dieses Dreischritts kann außerdem Aufschluss darüber geben, ob eine den Intentionen entsprechende Kommunikation in Bezug auf die Aneignung erfolgt (vgl. z. B. Lüders 2003; 2011; 2014: 841; Kalthoff 1995; 2000; Jehle 2020). Die Sequenzierung der Unterrichtsstunde orientiert sich zunächst an der Strukturierung der inhaltlichen Erarbeitung des Themas, wie sie in der Regel in Form der Gesprächsführung durch die Lehrperson vorgenommen wird. Auf der Grundlage des Kommunikationsverlaufs können die einzelnen Sequenzen wiederum danach klassifiziert werden, inwieweit eine den Intentionen entsprechende Kommunikation in Bezug auf die Aneignung stattfindet und somit eine Umsetzung der Intentionen angenommen werden kann oder vielmehr davon ausgegangen muss, dass die dokumentierte Unterrichtspraxis diese Intentionen verfehlt. Dabei wird zunächst davon ausgegangen, dass die zur Bearbeitung der Fragestellung interessierenden Sequenzen jeweils an den Rändern dieses Spektrums von Umsetzung und Nicht-Umsetzung zu suchen sind (vgl. auch Herrle/Dinkelaker 2016: 97).

Zugleich werden die gewählten Kameraeinstellungen sowie die Strategien der Kameraführung und der Bildmontage daraufhin in den Blick genommen, inwieweit sie der Dokumentation des jeweiligen Interaktionsverlaufs entsprechen. Gefragt werden kann dabei nach der Eignung der unterschiedlichen Kameraperspektiven und den damit verbundenen Fokussierungen auf bestimmte Aspekte oder Akteur_innen des Interaktionsgeschehens. Aufgeworfen wird damit schließlich auch die Frage nach möglichen Entsprechungen dieser visuellen Rahmungen und der Organisation des Interaktionsverlaufs und damit verbundenen didaktischen Intentionen, Erwartungen oder Vorstellungen (vgl. Jehle 2016c). Rückschlüsse von diesen visuellen Rahmungen auf mögliche Deutungsrahmen der Akteur_innen vor und hinter der Kamera sind allerdings angesichts des bereits beschriebenen komplexen Zusammenspiels verschiedenster Aspekte der Bildgestaltung nicht immer zweifelsfrei möglich, weshalb sich bei der Darstellung dieses Arbeitsschritts im Rahmen der Fallstudien in der Regel zunächst darauf beschränkt wird, die jeweiligen Visualisierungen in Bezug auf das Interaktionsgeschehen in groben Zügen nachzuzeichnen.

4.3.3 Feinanalysen ausgewählter Sequenzen

Die Feinanalysen der ausgewählten Sequenzen zielen insbesondere auf eine detaillierte Rekonstruktion der Interaktionsprozesse, wobei es sich insbesondere für diesen Analyseschritt als bedeutsam erweist, ein der Fragestellung adäquates Transkriptionsverfahren zu wählen, das für diese bedeutsame Details erfasst und weniger bedeutsame vernachlässigt (vgl. Erickson 1992: 219-220; 2006: 184). Dementsprechend stellt das hier entwickelte Transkriptionsverfahren sichtbare Beteiligungsformen an der Sachdimension des Unterrichts dar sowie den darauf bezogenen inhaltlichen Gesprächsverlauf; erfasst wird damit auch die Organisation des Interaktionsverlaufs in der Sozialebene, einschließlich der damit verbundenen Sprecherwechsel. Das Vorgehen, mit der die „sequenzielle Ordnung des Geschehens [...] als Resultat des Einsatzes von Interaktionspraktiken [...], mit denen die Akteur(inn)e(n) bestimmte Auf-

gaben bewältigen bzw. mit denen sie sich auf den Umgang mit bestimmten Problemen beziehen“ (Herrle/Dinkelaker 2016: 106), rekonstruiert werden soll, wird von Matthias Herrle und Jörg Dinkelaker entsprechend als Sequenzierungsanalyse bezeichnet (vgl. ebd.).

Besondere Bedeutung kommt dabei der „Sequenzialität als sinngenerierendem Ordnungsprinzip“ (ebd.: 107) zu, da der Nachvollzug, „wie die Interaktionsbeteiligten den eigenen Äußerungen und den Äußerungen der anderen bestimmte Bedeutungen zuschreiben“ (ebd.), auf der Grundlage der sukzessiven Verkettung dieser Äußerungen erfolgt. Innerhalb des vielschichtigen und komplexen Interaktionsgeschehens werden dabei besonders die bereits mit der Transkription erfassten für die Fragestellung relevanten Interaktionsstränge fokussiert (vgl. ebd.: 108; Herrle 2013: 124). Diese Reihe aneinander anschließender, wechselseitiger Bedeutungszuweisungen, innerhalb derer die Sprechenden die jeweiligen Bedeutungszuweisungen bestätigen, zurückweisen oder korrigieren, wird als operativer Vollzug von Verstehen interpretiert (vgl. Proske 2006: 144-145). Die Unterrichtskommunikation wird so einer Analyse zugänglich, wie eine Verständigung über das zu vermittelnde Wissen und auch dessen angemessene Formulierung situativ hergestellt wird (vgl. z. B. Jehle/Blessing 2014: 123), und es kann geprüft werden, welche Argumentationszusammenhänge von den Schüler_innen nachvollzogen und auch eigenständig in das Unterrichtsgespräch eingebracht werden können (vgl. Jehle 2017a).

Entsprechend der verschiedenen Ebenen der Fragestellung werden mithilfe des in Kapitel I.3 erarbeiteten heuristischen Rahmens erzieherische Intentionen und bildende Ansprüche innerhalb dieser Interaktionsprozesse herausgearbeitet und die Sequenzen mit Blick auf das Verhältnis von intendierter Vermittlung und dokumentierter Aneignung innerhalb des Spektrums von Umsetzung und Nicht-Umsetzung verortet. Für die einzelnen Sequenzen sollte es dabei bereits möglich sein, Hypothesen in Bezug auf die Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung solcher erkennbaren erzieherischen Intentionen und bildenden Ansprüche – deren Legitimation darüber hinaus noch zu klären ist – innerhalb der spezifischen Interaktionsordnung von Unterricht zu formulieren. Segmentierungs- und Sequenzierungsanalyse stehen dabei in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander: So kann die Rekonstruktion der Prozesse der Sinnkonstitution aufgrund des hohen Detaillierungsgrades der Analysen nur an ausgewählten Sequenzen vorgenommen werden. Die Diskussion der Bedeutung der Befunde für das Verständnis des gesamten Unterrichtsverlaufs bedarf wiederum der Verortung der untersuchten Szenen in eben diesem Gesamtverlauf des Geschehens (vgl. Herrle/Dinkelaker 2016: 96).

Die Strategien der Kameraführung bzw. der Bildmontage werden in den ausgewählten Sequenzen ebenfalls detaillierteren Analysen unterzogen und es wird danach gefragt, ob die damit vorgenommene Handlung des Zeigens auf bestimmte Aspekte der gezeigten Handlung fokussiert und in welchem Verhältnis diese zur Organisation der Interaktionsverläufe, zu den mit und in ihnen hergestellten Bedeutungen sowie den didaktischen Intentionen stehen. Dabei gilt es ebenso zu berücksichtigen, inwieweit diese Strategien der Bildgestaltung denen der gesamten Aufzeichnung entsprechen oder ob bedeutende Abweichungen davon festzustellen sind. Im Falle auffälliger Besonderheiten in den visuellen Rahmungen der entsprechenden Sequenzen wäre schließlich zu prüfen, ob diese sich in Bezug auf die Verortung der untersuchten Szene im Gesamtverlauf des Geschehens begründen lassen.

4.3.4 Kontrastierung nach dem Prinzip des minimalen und maximalen Kontrasts

Mit der Rekonstruktion der in den ausgewählten Sequenzen hervorgebrachten Ordnung sowie des spezifischen inhaltlichen Sinns sind diese zunächst als je „lokale Hervorbringung“ (Breidenstein/Tyagunova 2012: 394) zu interpretieren, die je nach Kontext variieren kann (vgl. auch Macbeth 1990; Tyagunova/Breidenstein 2016: 78). Die in der Kombination von Segmentierungs- und Sequenzierungsanalyse vorgenommene Verortung dieser einzelnen Sequenzen im Gesamtverlauf des Interaktionsgeschehens stellt dabei bereits ein Verfahren der schrittweisen Erweiterung der Kontexte dar, um die jeweiligen Sinnkonstruktionen innerhalb der Muster ihrer institutionellen Rahmungen zu interpretieren (vgl. Erickson 1986: 121). Um darüber hinaus Aufschluss über die Bedeutung dieser Sinnkonstruktionen in Bezug auf die unterrichtliche Handlungspraxis sowie das Verhältnis von intendierter Vermittlung und dokumentierten Aneignungsprozessen zu erhalten, sind schließlich umfassendere Kontrastierungen notwendig (vgl. Herrle 2013: 124), um durch den systematischen Vergleich von Fällen im besten Fall zu Aussagen zu gelangen, „die über mehrere Fälle hinweg generalisierbar sind“ (Herrle/Dinkelaker 2016: 121).

Durchgeführt werden diese Kontrastierungen nach Prinzipien des minimalen und maximalen Kontrasts auf verschiedenen Ebenen (Erickson 1992: 220-221; 2006: 185): So können die einzelnen Sequenzen innerhalb einer Unterrichtsstunde zunächst in Bezug auf deren gesamten Verlauf in den Blick genommen sowie die vergleichende Perspektive daran anschließend auf die gesamte Fallgruppierung ausgerichtet werden. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei im Besonderen auf das Spektrum von Umsetzung und Nicht-Umsetzung mit Blick auf das Verhältnis zwischen der intendierten Vermittlung von Wissen, den damit verbundenen erzieherischen und bildenden Ansprüchen und der dokumentierten Praxis, wobei vor allem nach ähnlichen Strukturierungen oder möglichst großen Differenzen gesucht wird (Kap. II). Zugleich sollen auf dieser Grundlage schließlich weitere Aspekte identifiziert werden, nach denen die fallübergreifenden Kontrastierungen fortgeführt werden können, um auf dieser Grundlage herauszuarbeiten, welche Gemeinsamkeiten und Differenzen im jeweiligen Verhältnis von Interaktionsordnung und Kommunikationsverläufen im Unterricht aufzufinden sind und inwiefern diese auch im Verhältnis zu den zugrunde liegenden erzieherischen und bildenden Vermittlungsabsichten und der Umsetzung dieser Intentionen als fallspezifisch oder fallübergreifend diskutiert werden können (Kap. III).

In ähnlicher Weise werden schließlich Kontrastierungen der Strategien der Kameraführung bzw. Bildmontage vorgenommen (Kap. IV.1.3): Mit Blick auf das jeweilige Verhältnis der Handlung des Zeigens zur gezeigten Handlung, der Organisation der Interaktionsverläufe und der mit und in ihnen vollzogenen Sinnkonstruktionen sowie den didaktischen Intentionen wird dabei danach gefragt, ob sich jeweils fallspezifische Entsprechungen oder Divergenzen herausarbeiten lassen und wie diese mit Blick auf den jeweiligen Kontext zu interpretieren sind (vgl. Jehle 2016c). Ebenso ist danach zu fragen, ob sich fallübergreifende Strategien der Erzeugung eines visuellen Rahmens beobachten lassen, die sich im Sinne einer visuellen Wissenssoziologie (vgl. Raab 2008) als etablierte Sehordnung und Wahrnehmungsweisen im Sinne einer spezifisch pädagogischen Perspektive auf ein Unterrichtsgeschehen interpretieren lassen (vgl. Jehle 2016c). Fallspezifische Zuordnungen bestimmter Verfahren der visuellen Rahmung sowie deren Kon- oder Divergenz mit der jeweiligen Organisation des Interaktionsverlaufs und damit verbundenen didaktischen Intentionen, Erwartungen oder Vorstellungen können dabei unter Einbezug der Produktionsbedingungen und damit verbundenen technischen Möglichkeiten sowie der weiteren Aufzeichnungs- und Verwendungskontexte

möglicherweise dazu beitragen, das komplexe Zusammenspiel der verschiedenen Aspekte der Bildgestaltung zu erhellen (vgl. Jehle 2016a).

4.3.5 Diskussion fallspezifischer und fallübergreifender Besonderheiten mit Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht

Die herausgearbeiteten fallspezifischen oder fallübergreifenden Besonderheiten mit Blick auf das Verhältnis zwischen der intendierten Vermittlung von Wissen, den damit verbundenen erzieherischen und bildenden Ansprüchen und der dokumentierten Praxis sollen schließlich auch mit Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht diskutiert werden, wobei es auch die verschiedenen Ebenen der Fragestellung und des diesen entsprechenden methodischen Vorgehens zu berücksichtigen gilt: So wurden bereits im Zuge der Kontextanalysen auf die Unterrichtsfächer und zum Teil auch auf einzelne aufgezeichnete Stunden bezogene erzieherische Intentionen und bildende Ansprüche herausgearbeitet. Diese gilt es nun nicht nur mit Blick auf ihre Legitimität und die Kohärenz der zu ihrer Umsetzung entwickelten Unterrichtskonzeptionen zu prüfen, sondern es ist auch danach zu fragen, inwieweit diese auch in den anhand der Aufzeichnungen rekonstruierten Intentionen der Lehrpersonen wiederzufinden sind, wobei insbesondere die Abweichungen einer Interpretation unter Berücksichtigung des Kontextes bedürfen.

Im Weiteren gilt es schließlich zu prüfen, auf welche Weise die jeweiligen zur Umsetzung der Intentionen entwickelten Konzeptionen in der Unterrichtspraxis zum Tragen kommen. Zu fragen ist vor allem danach, ob diese den Intentionen entsprechende Interaktionsordnungen, Kommunikationsverläufe und inhaltsbezogene Sinnkonstruktionen hervorbringen, dabei zu fallspezifischen Ordnungen führen oder ob sich vielmehr eine fallübergreifende unterrichtsspezifische Interaktionsordnung durchsetzt, die die hier diskutierten Unterrichtskonzeptionen zur Umsetzung erzieherischer und bildender Ansprüche unterstützt oder diesen zuwiderläuft. Somit werden die zuerst skizzierten Fragen zunächst mit Blick auf die Einzelfälle und die jeweiligen Fallgruppierungen untersucht, um davon ausgehend nach fallübergreifend festzustellenden Bezugspunkten dieser Interaktionsordnungen, Kommunikationsverläufe und inhaltsbezogenen Sinnkonstruktionen zu suchen, die wiederum die fallübergreifenden Kontrastierungen leiten können.

Damit wird schließlich eine über die einzelnen Fälle hinausweisende Diskussion angestrebt, inwieweit die Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im entsprechenden Fachunterricht bereits mit Blick auf Potenziale und Widersprüchlichkeiten unterschiedlicher Zielvorstellungen und ihrer Begründungen zu bestimmen sind sowie inwieweit bei der Bestimmung dieser Zielvorstellung und der Entwicklung ihr entsprechender Konzeptionen auch der spezifischen Interaktionsordnung „Unterricht“ Rechnung getragen werden muss (Kap. III.4). Darüber hinaus wird sich von dieser abschließenden Diskussion versprochen, dass mit ihr schließlich auch ein erhellender Beitrag zu der Frage nach dem Erkenntniswert dieser relativ neuen Quellengattung historischer Videoaufzeichnungen von Unterricht innerhalb der historischen Bildungs- und Unterrichtsforschung geleistet werden kann. Ausgehend von der inhaltlichen Auswertung dieser Quelle als *source of information* wird sich damit auch wieder den Aufzeichnungen als Gegenstand der Forschung (*source of research*) zugewandt, um diese entsprechend den eingangs angestellten methodologisch-methodischen Überlegungen als Quelle unter den Gesichtspunkten der Authentizität, der Repräsentativität und ihrer Visualität zu diskutieren und einzuordnen (Kap. IV).

II Fallstudien

Die Fallstudien wurden entsprechend der dargestellten Methodik mit einer unterschiedlichen, den fallspezifischen Besonderheiten geschuldeten, Gewichtung der einzelnen Arbeitsschritte durchgeführt. Die Darstellung der Analysen sowie ihrer Ergebnisse entspricht dabei im Einzelnen nicht der Chronologie der jeweiligen Schrittfolge, sondern verfolgt vor allem das Anliegen einer möglichst transparenten, am Material begründeten Darlegung der vorgenommenen Kontextualisierungen, des Vorgehens in der Rekonstruktion der Unterrichtsprozesse sowie der daran anschließenden Interpretationen hinsichtlich herausgearbeiteter Intentionen und möglichen Formen der Aneignung. Mit der fallspezifisch deutlich variierenden Menge an verfügbaren Hintergrundinformationen zu den jeweiligen Aufzeichnungen und den dokumentierten Inhalten sind zudem variierende Möglichkeiten und Grenzen der Rekonstruktion verbunden, die ebenfalls zu unterschiedlichen Gewichtungen innerhalb der Darstellungen in den jeweiligen Unterkapiteln führen.

Die Analysen und Interpretationen der einzelnen Fälle innerhalb der Fallgruppierungen folgen nach einem kurzen Überblick über die ausgewählten Aufzeichnungen einem parallel angelegten Aufbau. Nach einer ersten Kontextualisierung der Aufzeichnungen aufgrund der bekannten Daten und der dokumentierten Inhalte erfolgt eine umfassendere Rekonstruktion: Dabei wird die Art und Weise der Dokumentation beschrieben und anhand der Hintergrundinformationen wird eine Erschließung des Aufzeichnungskontextes vorgenommen, was die Grundlage für spätere Überlegungen in Bezug auf Authentizität, Repräsentativität und Visualität bildet. Daran schließen ein Überblick über die Sequenzierung der Aufzeichnung, die auf der Grundlage der Strukturierung der Unterrichtskonzeption durch die Lehrperson, der gewählten Arbeits- und Sozialformen sowie der inhaltlichen Schrittfolge vorgenommen wurde, sowie eine Beschreibung der Kameraführung und Bildmontage über den Stundenverlauf an.

Auf der Grundlage dieser Sequenzierung wurden jeweils Sequenzen ausgewählt, die exemplarische Analysen der dokumentierten Interaktionen in Bezug auf rekonstruierbare Intentionen und die Formen ihrer Bearbeitung erlauben. Dabei fokussieren diese Analysen auf detailliertere Rekonstruktionen der dokumentierten Unterrichtskommunikation und -interaktion in Bezug auf die Prozesse der Erzeugung und Verhandlung von Sinn und Bedeutung in Bezug auf den thematisierten Gegenstand. Im Besonderen richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Möglichkeit der Rekonstruktion der in der Gesprächsführung zu erkennenden Intentionen der Lehrpersonen und auf welche Weise sich die Schüler_innen darauf beziehen, wobei sich um eine Auswahl an Sequenzen bemüht wird, mittels derer diese Prozesse der ko-konstruktiven Sinnerzeugung über den Unterrichtsverlauf hinweg nachvollzogen werden können. Zugleich erfolgt am Ende des Kapitels eine vergleichende Rekonstruktion der Kameraführung, die danach fragt, wie die jeweiligen Interaktionen visualisiert werden und ob sich diesen Visualisierungen zugrunde liegende Strategien erkennen lassen. Die Transkriptionen der für die detaillierteren Analysen ausgewählten Sequenzen werden direkt in die Arbeit eingebettet, die vollständigen Transkriptionen wurden in den Datenbanken des Forschungszentrums Bildung zugänglich gemacht und können dort auch heruntergeladen werden.⁹³

93 URL: <https://www.fdz-bildung.de/> (26.03.2020). Es kann gezielt nach den jeweiligen Aufzeichnungen gesucht werden; die anonymisierten Transkripte sind nach einer Nutzerregistrierung zugänglich. Eine vollumfängliche Beantragung eines Zugangs zu geschützten Inhalten, wie sie die Videodaten darstellen, ist in diesem Fall nicht erforderlich (URL: <https://www.fdz-bildung.de/registrieren?la=de>). Direkte Links zu den jeweiligen Aufzeichnungen in der Datenbank, über die der Zugriff auf die Transkriptionen möglich ist, sind außerdem jeweils zu Beginn der Einzelfallstudien zu finden.

Im Sinne der fallinternen Kontrastierung wird davon ausgehend noch einmal der gesamte Stundenverlauf in den Blick genommen. Dabei werden die analysierten Sequenzen im gesamten Stundenverlauf verortet und es wird herausgearbeitet, wie die Erarbeitung der Inhalte strukturiert ist, um daraus Rückschlüsse auf der Stundenkonzeption inhärente Intentionen zu ziehen. Parallel dazu erfolgt eine Analyse der Kameraführung, die – auch mit Blick auf Übereinstimmungen und Abweichungen mit deren Rekonstruktion in den ausgewählten Sequenzen – Strategien der Dokumentation spezifischer Unterrichtsinteraktionen herausarbeitet und damit verbundene Visualisierungen diskutiert. Die bis hierhin rekonstruierten Vermittlungsabsichten werden schließlich im Hinblick auf das beschriebene Spannungsfeld politischer Erziehung und politischer Bildung im Unterricht (s. Kap. I.3) eingeordnet und in Beziehung zu den Möglichkeiten der Rekonstruktion von Aneignungsprozessen auf Basis der dokumentierten Unterrichtskommunikation gesetzt.

Die auf die vorgenommene Gruppierung der einzelnen Aufzeichnungen bezogene Fallstudie wird mit einer Zusammenfassung in Form einzelfallübergreifender Kontrastierungen innerhalb dieser Gruppierungen abgeschlossen. In Bezug auf die beschriebenen Aufzeichnungskontexte wird zunächst eine Einordnung der herausgestellten Analyseergebnisse hinsichtlich der Aspekte der Authentizität und Repräsentativität der Aufzeichnungen vorgenommen. Auf der Grundlage der Kontrastierungen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der herausgearbeiteten Vermittlungsabsichten skizziert und eine Verortung dieser innerhalb des Spannungsfeldes zwischen erzieherischen Intentionen und bildenden Ansprüchen sowie deren Verkürzungen und Verfehlungen vorgenommen. In diesem Zusammenhang erfolgt schließlich auch eine Diskussion der im Rahmen dieser Rekonstruktionen der Unterrichtskommunikation zu erschließenden Möglichkeiten und Grenzen der dokumentierten Unterrichtskonzeptionen, ihrer Intentionen und Begründungen.

Somit stehen zu Beginn der Fallstudien Erschließungen, die vorrangig einer ersten Bestimmung der Aufzeichnungen als *objects of research* dienen sollen. Diese wird als Voraussetzung und Ausgangspunkt der folgenden inhaltlichen Auswertungen der Quelle als *source of information* angesehen, die den eigentlichen Schwerpunkt der in den Fallstudien durchgeführten

Die Transkripte wurden ebenso wie die in dieser Arbeit verwendeten Auszüge nach den geltenden Datenschutzbestimmungen anonymisiert. Die Namen der Schüler_innen werden durch entsprechende Abkürzungen ersetzt. Wenn doch auf Namen der Schüler_innen Bezug genommen wird, werden Pseudonyme verwendet.

Die in der Datenbank verfügbaren Transkripte wurden zum Teil von Studierenden der Universität Wien in Forschungspraktika erstellt. Zwar lagen dafür Richtlinien zur Transkription vor (s. Legende der verwendeten Transkriptionszeichen im Anhang), jedoch wurden nicht für alle Details (z. B. für die Transkription von Umgangssprache oder Dialekt sowie für die Beschreibung der sichtbaren Interaktionen) einheitliche Richtlinien bzw. ein einheitliches Vokabular vorgegeben, sodass die Transkripte in diesen Aspekten variieren können. Grundsätzlich wurde einer nahe an der Lautsprache orientierten Transkription der Vorzug vor vollständiger Korrektheit in puncto Orthographie, Grammatik und Interpunktion gegeben. Ebenso unterscheiden sich die Transkripte trotz mehrerer Korrekturdurchläufe vor allem in Bezug auf den Umfang und die Detailliertheit der Beschreibung sichtbarer Interaktionen sowie in der Exaktheit der Darstellungen synchroner Abläufe im Transkriptverlauf. Das gilt auch für die Hälfte der Transkripte der hier zur Analyse ausgewählten Aufzeichnungen (AzE 1985a; 1985b; 1991b; 1992; 1993a; 1993b), die trotz mehrfacher Korrekturdurchläufe und Überarbeitungen nicht in allen Details vereinheitlicht werden konnten. Ebenso kann es vorkommen, dass in den hier verwendeten Auszügen im Zuge der Analysen weitere Veränderungen vorgenommen wurden, die nicht immer in die Ursprungsfassung des Transkripts übernommen wurden, wodurch es in Details zu Abweichungen kommen kann.

Wenn Zitate aus den Transkripten direkt im Text Verwendung finden, werden Satzabbrüche, Unterbrechungen, Versprecher, Pausen u. ä. im Sinne des besseren Leseflusses nicht immer vollständig abgebildet, wenn sie nicht von unmittelbarer Relevanz sind. Längere Auslassungen werden durch die entsprechende Zeichenfolge [...] gekennzeichnet, nur minimale Anpassungen werden ohne explizite Kennzeichnung vorgenommen.

Analysen bilden. Dazu soll im folgenden Teil (Kap. III) ausgehend von den hier durchgeführten Fallstudien eine Relationierung der Fallgruppierung vorgenommen werden, auf deren Grundlage eine Kontrastierung der Fallgruppierungen entlang ausgewählter, fallübergreifend festzustellender fachdidaktischer Orientierungen und Unterrichtsformen erfolgen soll, die vor allem auf die Beantwortung der auf die inhaltliche Erschließung der Quelle bezogenen Fragestellung zielt (s. Kap. I.3.3).

Parallel dazu wird im Rahmen der in diesem Kapitel durchgeführten Fallstudien allerdings auch die Frage nach möglichen übergreifenden, auf den Strategien der Kameraführung herausgearbeiteten visuellen Rahmungen bzw. der möglichen Beziehungen zwischen diesen Handlungen des Zeigens und den jeweils gezeigten Handlungen (vgl. Reichertz/Englert 2011) im Blick behalten. Beabsichtigt wird damit vor allem eine Reflexion der inhärenten visuellen Inszenierungen im Kontext der jeweiligen Rahmenbedingungen und Absichten der Aufzeichnungen. Zugleich wird davon ausgegangen, dass die inhaltlichen Erschließungen wiederum in Relation zu den im Vorfeld rekonstruierten Entstehungs- und Verwendungszusammenhängen diskutiert werden können, was wiederum Aufschluss in Bezug auf die am Ende der Arbeit noch einmal fallübergreifend und vertiefter zu führende Diskussion der Quelle als *object of research* und *source of information* geben soll (s. Kap. IV).

1 Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)

Zur Analyse einzelner Unterrichtsdokumentationen innerhalb der übergeordneten Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ wurden drei Aufzeichnungen aus den Beständen der Ost-Berliner Forschungsschule des Instituts für Didaktik der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) ausgewählt. Die Aufzeichnungen können alle dem Forschungskontext zur problemhaften Unterrichtsgestaltung zugeordnet werden (s. Kap. I.2.1) und der Unterricht wird – wie in allen erhaltenen Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht – von einer erfahrenen Forschungslehrerin durchgeführt. Es handelt sich dabei um eine 1985 aufgezeichnete Unterrichtsstunde zum Thema „Die Befreiung vom Faschismus“ in Klasse 7 (AzE 1985a), eine vermutlich 1982 aufgezeichnete Unterrichtsstunde zum Thema „Das Recht auf Arbeit und die Pflicht zur Arbeit“ in Klasse 8 (AzE o.J.g) und eine Unterrichtsstunde unter der Fragestellung „Warum machen wir den Sozialismus?“ in Klasse 10, die zwischen 1979 und 1984 aufgezeichnet worden sein dürfte (AzE o.J.a). Zum einen wurde damit bei dieser Auswahl darauf geachtet, dass sowohl das Spektrum der Jahrgänge, in denen Staatsbürgerkunde an der Polytechnischen Oberschule (POS) unterrichtet wurde, abgebildet wird als auch darauf, dass mit den Datierungen der Aufzeichnungen der gesamte Aufzeichnungszeitraum erfasst wird. Zudem stellte die Verfügbarkeit von Hintergrundinformationen, die eine nähere Beschreibung der jeweiligen Aufzeichnungskontexte sowie eine Analyse und Interpretation in diesem Rahmen erlauben, ein weiteres Auswahlkriterium dar.

1.1 „Die Befreiung vom Faschismus“ (Klasse 7, 1985)^{94 95}

Die Unterrichtsstunde zum Thema „Die Befreiung vom Faschismus“ (AzE 1985a) in Klasse 7 wurde 1985 aufgezeichnet. Nach dem Lehrplan, der in überarbeiteter Form für die Klasse 7 mit dem Schuljahr 1983 in Kraft getreten ist, und den dazugehörigen Unterrichtshilfen, handelt es sich um die erste Stunde in der Stoffeinheit 2 „Vom schweren Anfang“ (vgl. Autorenkollektiv 1983: 31). Dieser erste inhaltliche Schwerpunkt der Stoffeinheit wird in den Unterrichtshilfen dahingehend konkretisiert, dass den Schüler_innen „emotional bewegende Vorstellungen über die Hinterlassenschaft der deutschen Imperialisten 1945 zu vermitteln [seien], um so Gefühle des Hasses gegen die Schuldigen zu erzeugen“ (ebd.: 27), sowie im „Zusammenhang mit der Darstellung der selbstlosen Unterstützung des Neuaufbaus durch

⁹⁴ Das vollständige anonymisierte Transkript zur Aufzeichnung ist an der entsprechenden Stelle in der Datenbank des FDZ nach einer Nutzerregistrierung zugänglich: <https://www.fdz-bildung.de/datenarchiv.php?la=de&cid=241> (26.03.2020). Eine vollumfängliche Beantragung eines Zugangs zu geschützten Inhalten, wie sie die Videodaten darstellen, ist in diesem Fall nicht erforderlich (URL: <https://www.fdz-bildung.de/registrieren?la=de>; 06.06.2020). Eine Legende der verwendeten Transkriptionszeichen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

⁹⁵ Teilaspekte der hier vorgestellten Analyse wurden bereits im Rahmen eines Vortrags auf der Tagung „Erziehung und Bildung in den Ketten des totalitären Denkens und der totalitären Systeme“ vom 01.-02.06.2015 in Liberec vorgestellt und diskutiert und 2016 in der Zeitschrift *Historia scholastica* publiziert (vgl. Jehle 2016b).

die Sowjetarmee [...] die enge Verbundenheit der Schüler zur Sowjetunion als Ausdruck internationalistischer Haltung zu festigen und zu vertiefen“ (ebd.: 28) sei.

Stand die Überarbeitung der Lehrpläne zu Beginn der 1980er Jahre allgemein unter dem Grundsatz, die Verschärfung des Gegensatzes und der Auseinandersetzungen zwischen Kommunismus bzw. Sozialismus auf der einen Seite und Imperialismus bzw. Kapitalismus auf der anderen Seite⁹⁶ auch im Unterricht entsprechend zu bearbeiten (vgl. z. B. Riechert 1983: 9; Piontkowski 1984: 115), galt die Stoffeinheit 2 in Klasse 7 als „erster und wichtiger Markstein [...] für die Ausprägung parteilicher Positionen und Haltungen gegenüber dem Imperialismus“ (Piontkowski 1983: 21). Besondere Bedeutung wurde in diesem Zusammenhang der Vermittlung eines „lebendige[n] Bild[es] vom Werden und Wachsen der DDR“ (Riechert 1983: 13) sowie einer emotionalen Stundengestaltung zugeschrieben, die durch das Einbringen eigener Erlebnisse oder den Einbezug von Schilderungen nahestehender Angehöriger oder Bekannter Anlässe zur Identifikation mit den damaligen Akteur_innen bereithält (vgl. z. B. Ministerrat 1983: 23; Fütterer 1985: 34; Meyenberg 1985: 33).

1.1.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung

Die Unterrichtsstunde wurde aus vier unterschiedlichen *Kameraperspektiven* aufgezeichnet. Eine im hinteren Teil des Raums befindliche, schwenkbare Kamera fokussiert die Tafel und den Aktionsradius der Lehrperson vor dieser (vgl. Abb. II.1.1.2); entsprechend wird diese Einstellung im Transkript mit „Tafel“ bezeichnet. Vorne links im Raum befindet sich eine weitere Kamera, die in einer Frontalansicht die Klasse abbildet (vgl. Abb. II.1.1.3); die Einstellung wird entsprechend mit „Klasse“ bezeichnet. Insgesamt sind in dieser Ansicht 21 Schüler_innen zu sehen (vgl. Abb. II.1.1.1).⁹⁷ Die Sitzordnung ist frontal ausgerichtet, hinten links befindet sich die Tür. Die Fenster sind in der Aufzeichnung nicht zu sehen. Rechts neben dem Lehrerpult steht ein Tageslichtprojektor, auf der linken Raumseite ist ein Bild aufgehängt, das ein Portrait von Erich Honecker zeigt. Darüber hinaus wurden im Raum zwei weitere mobile Kameras positioniert, die einzelne oder Gruppen von Schüler_innen fokussieren. Die mit „Ausschnitt I“ bezeichnete Einstellung zeigt die Schülerin Sw5 sowie die Schüler Sm4, Sm8 und Sm9 von der rechten Seite (vgl. Abb. II.1.1.4); „Ausschnitt II“ ist zentral auf Sm6 ausgerichtet, im Hintergrund ist Sw10 zu sehen (vgl. Abb. II.1.1.5).

96 Da in den hier verwendeten und analysierten Materialien wie Lehrplänen, Unterrichtshilfen, Lehrbüchern und Zeitschriftenartikel Begrifflichkeiten wie Kommunismus und Sozialismus einerseits sowie Imperialismus und Kapitalismus andererseits kaum in explizit begrifflich differenzierter Form, sondern in Begriffspaarungen wie Kontrastierungen eher jeweils synonym verwendet werden, wird auch hier keine begriffliche Differenzierung vorgenommen, sondern der Begriffsgebrauch aus den herangezogenen Materialien entsprechend übernommen.

97 Aufgrund der unzureichenden Bildschärfe ist nicht in allen Fällen eine eindeutige Geschlechtszuordnung möglich (S?1, S?2, S?14, S?16, S?18, S?29). Mit Blick auf die übrigen Schüler_innen wird von einer Verteilung von fünf Schülerinnen und zehn Schülern ausgegangen (vgl. Abb. II.1.1.1).

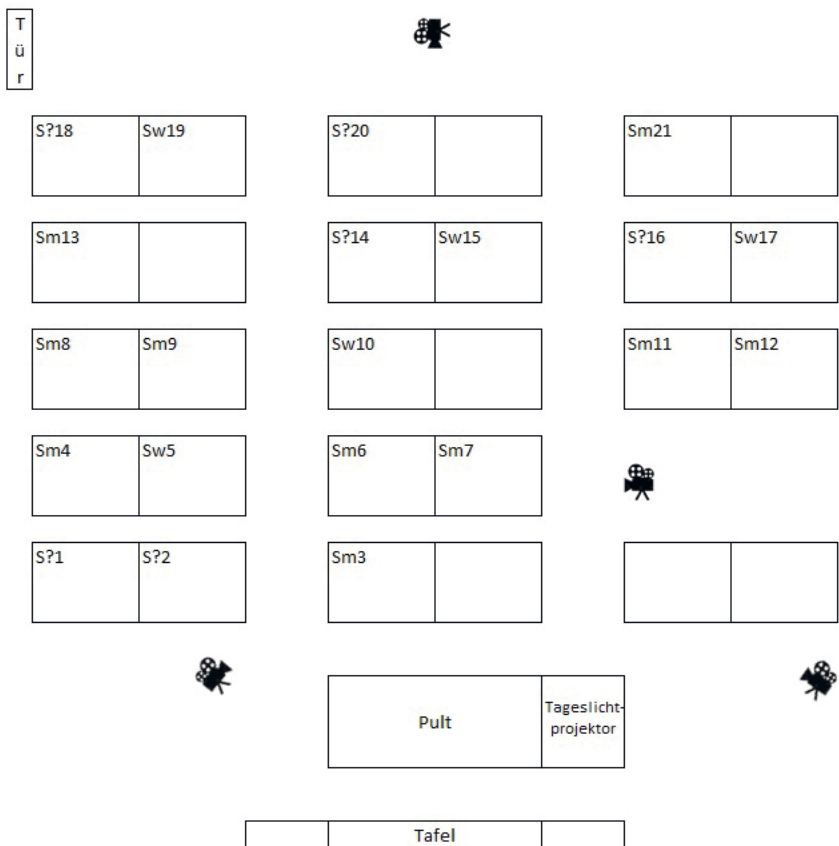


Abb. II.1.1.1: Sitzplan (AzE 1985a)

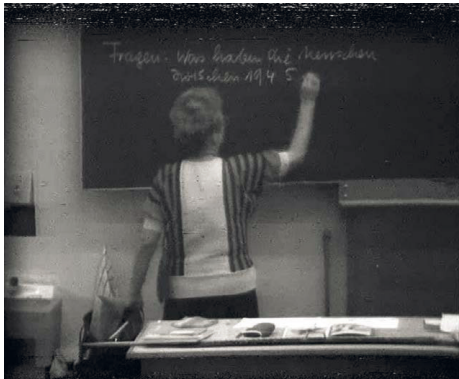


Abb. II.1.1.2: „Tafel“ (ebd.: 00:04:02)



Abb. II.1.1.3: „Klasse“ (ebd.: 00:04:22)



Abb. II.1.1.4: „Ausschnitt I“ (ebd.: 00:04:32)

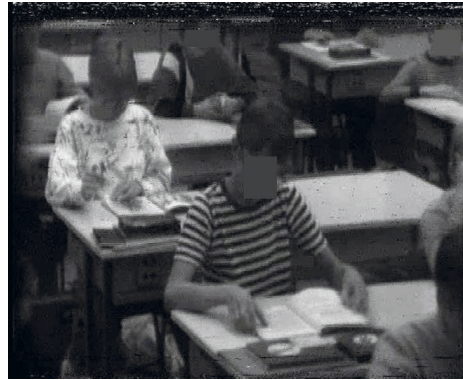


Abb. II.1.1.5: „Ausschnitt II“ (ebd.: 00:08:23)

Die Qualität der Schwarz-Weiß-Aufzeichnung lässt sich im Vergleich mit anderen Aufzeichnungen als mittelmäßig einschätzen. Zwar ist keine wesentliche Beeinträchtigung in der Gesamtwahrnehmung des Stundenverlaufs zu verzeichnen, es treten allerdings regelmäßig kurze Bild- und Tönstörungen wie Störgeräusche, Flimmern und kurze Bildausfälle auf. Abgesehen davon ist die Qualität mit Blick auf die Bildschärfe zwar vergleichsweise gut, die Gesichtszüge einzelner Schüler_innen sind in der Totalansicht der Klasse dennoch kaum zu erkennen sowie auch Details ihrer Gestik oder körperlichen Handlungsvollzüge nicht wahrnehmbar sind.

Direkte Informationen zur Vorbereitung dieser Aufzeichnung sowie ihrer Einbettung in den Forschungskontext der problemhaften Unterrichtsgestaltung liegen nicht vor. In ihrer Erinnerung kommentierte die Lehrerin in einem Gespräch 2012 das Stundenthema mit „das is och ne schöne Sache“ und „das war n sehr schöner interessanter Stoff“, auch wenn sie nachträglich überlegt, ob man den Schüler_innen damit nicht zu viel zugemutet hätte (vgl. Gespräch 2012). Die Stundengestaltung mit zu den Problemstellungen hinführenden Vorträgen der Lehrerin, den aufeinanderfolgenden Arbeitsschritten sowie dem Einbezug von Bildbetrachtungen und Lehrbuchtexten lässt eine sorgfältige Vorbereitung vermuten. Dass eine in der Unterrichtsstunde gezeigte Fotografie direkt in die Aufzeichnung integriert werden konnte (vgl. AzE 1985a: 00:12:23-00:14:17), lässt wiederum darauf schließen, dass die Erarbeitung der Konzeption im Austausch mit den Wissenschaftler_innen im „Pädagogischen Labor“ erfolgte.⁹⁸

Im Zuge der Lehrplanüberarbeitungen zu Beginn der 1980er Jahre, in deren Entwicklung und Erprobung die unterrichtende Staatsbürgerkundelehrerin im Rahmen ihrer Tätigkeit an der Forschungsschule ebenso eingebunden war wie in das Programm der problemhaften Unterrichtsgestaltung (vgl. Gespräch 2012; s. dazu auch Kap. I.2.1), wurde die Stoffeinheit insbe-

⁹⁸ Zumindest mussten diese bzw. der verantwortliche Mitarbeiter im Aufzeichnungsraum über den Bildeinsatz informiert gewesen und so vorbereitet gewesen sein, dass er dieses direkt zum Zeitpunkt des Einsatzes als Vollbild in die Aufzeichnung einbetten konnte, da ein nachträgliches Schneiden im Rahmen der technischen Gegebenheiten nicht möglich war (vgl. Mirschel 2013). Auf welche Weise genau diese nicht im Lehrbuch abgebildete Fotografie des zerstörten Alexanderplatzes in der Unterrichtsstunde gezeigt wurde, ist damit auf der Grundlage der Aufzeichnung nicht nachvollziehbar. Es kann allerdings vermutet werden, dass dafür der im Raum befindliche Fernseher genutzt wurde.

sondere unter den Gesichtspunkten einer lebendigen und emotional wirksamen Vermittlung diskutiert (vgl. Ministerrat 1983: 9; Riechert 1983: 13; Meyenberg 1985: 33; Fütterer 1985: 34). Ein mögliches Unterrichtsbeispiel einer problemhaften Unterrichtsgestaltung in dieser Stoffeinheit wird 1986 von Elisabeth Fuhrmann in der von der APW herausgegebenen Reihe „Ratschläge für Lehrer“ diskutiert (vgl. Fuhrmann 1986: 56-59). Der institutionelle Kontext sowie zum Tragen kommende biografische Hintergründe legen dabei nahe, dass auch diesem Beispiel eine von derselben Staatsbürgerkundelehrerin gehaltene Stunde zugrunde liegt. Aufgrund des anderen Stundenverlaufs kann allerdings ausgeschlossen werden, dass die hier analysierte Aufzeichnung die Grundlage für das veröffentlichte Unterrichtsbeispiel bildete. Dennoch kann die inhaltliche Ausgestaltung der in der Aufzeichnung dokumentierten Stunde geradezu als ein „Musterbeispiel“ einer solchen methodischen Diskussion interpretiert werden, die mit Blick auf diese Stoffeinheit eine lebendige, anschauliche sowie emotionale Unterrichtsgestaltung favorisierte (vgl. dazu auch schon Ministerrat [1974] 1978: 6; Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969: 9). Ebenso wirken die zahlreichen Äußerungen und Nachfragen der Lehrerin, mit denen sie sich in Phasen der Stillarbeit einen Überblick über das Arbeitstempo der Schüler_innen verschafft, um dieses weiter zu berücksichtigen (vgl. z. B. AzE 1985a: # 00:22:05: „Wer fertig ist, kann den Finger heben.“; ebd.: # 00:32:48: „Wer fertig ist, legt den Federhalter hin“), in didaktisch-methodischer Hinsicht geradezu beispielhaft (vgl. auch Jehle 2016b: 83).

1.1.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)

Die aufgezeichnete Unterrichtsstunde wurde zunächst entlang ihrer inhaltlichen Strukturierung sowie entlang der gewählten Erarbeitungsweisen, Sozialformen und Unterrichtsmethoden wie folgt sequenziert:

Tab. II.1.1: Sequenzierung der Aufzeichnung „Die Befreiung vom Faschismus“ (AzE 1985a)

00:00:00-00:08:14	Hinführung zum Stundenthema; Formulierung von Fragestellungen: Was haben die Menschen zwischen 1945 und 1949 gemacht und welche Rolle spielte die Sowjetunion dabei?	
	00:00:00-00:01:53	Monolog Lw: Einführung des Unterrichtsthemas
	00:01:54-00:08:14	Unterrichtsgespräch: Sammlung von Fragen zum Unterrichtsthema
00:08:15-00:21:15	Auswirkungen des Zweiten Weltkriegs	
	00:08:15-00:13:46	Bildbetrachtungen: Zerstörungen in Berlin
	00:13:46-00:15:11	Biografische Erzählung Lw: Zerstörungen in Berlin
	00:15:12-00:17:41	Lehrbuchlektüre: Zerstörungen in Europa
	00:17:41-00:21:15	Unterrichtsgespräch: Zerstörungen in Europa
00:21:15-00:24:27	Fragestellung: Warum hatte vor allem die Sowjetunion unter den Faschisten zu leiden?	
	00:21:15-00:22:23	Lehrbuchlektüre: Leiden der Sowjetunion
	00:22:24-00:24:27	Unterrichtsgespräch: Gründe für das Leiden der Sowjetunion
00:24:28-00:28:25	Fragestellung: Wer war schuld am Zweiten Weltkrieg und was waren die Motive?	
	00:24:28-00:25:14	Unterrichtsgespräch: Schuld der deutschen Kapitalisten
	00:25:14-00:26:36	Lehrbuchlektüre: Schuld der deutschen Kapitalisten
	00:26:37-00:28:04	Unterrichtsgespräch: Motiv des Profitstrebens
	00:28:04-00:28:25	Zusammenfassung
00:28:25-00:33:07	Hefteintrag	
00:33:08-00:39:22	Der aufopferungsvolle Kampf der Sowjetsoldaten	
	00:33:08-00:36:07	Unterrichtsgespräch: Gedanken und Gefühle der Sowjetsoldaten
	00:36:08-00:37:20	Bildbetrachtung: Erinnerung an die Opfer der Sowjetsoldaten
	00:37:21-00:39:22	Ergänzung des Hefteintrags
00:39:22-00:44:43	Problemstellung: War der Faschismus bereits zerschlagen?	
	00:39:22-00:41:22	Unterrichtsgespräch: Hinführung
	00:41:22-00:42:51	Biografische Erzählung Lw: Begegnung mit Sowjetsoldaten
	00:42:52-00:43:59	Fragestellung: Gefühle der Menschen gegenüber den Sowjetsoldaten
	00:44:00-00:44:43	Formulierung der Problemstellung als Hausaufgabe

In der Gestaltung ihres kurzen, einführenden Vortrags weicht die Lehrerin etwas von der in den Unterrichtshilfen vorgeschlagenen „Lehrerinformation“ (Autorenkollektiv 1983: 37) ab: Nach einer knappen Zusammenfassung der in der vorangegangenen Stoffeinheit erarbeiteten Inhalte der „ganz außerordentlich harte[n] Auseinandersetzung“ (AzE 1985a: # 00:00:32) zwischen den beiden Weltsystemen des Sozialismus und des Kapitalismus stellt sie nicht die in den Unterrichtshilfen vorgeschlagene Frage nach dem Ertrag dieses historischen Rückblicks (vgl. dazu Autorenkollektiv 1983: 37). Vielmehr nimmt sie diesen mit der Zielformulierung, „dass wir unser Wissen und unser Können über unser Land, über unsere Heimat

noch mehr erweitern und dass auch ihr eure Beziehungen zu unserem Staat noch fester findet und noch inniger euch an unseren Staat bindet“ (AzE 1985a: # 00:01:36), bereits vorweg. Die gewählte Herangehensweise an die Problemstellung – die Lehrerin hat die Daten „8. Mai 1945“ und „7. Oktober 1949“ an die Tafel geschrieben und setzt nun mit roter Kreide ein Fragezeichen dazwischen –, von der ausgehend im Unterrichtsgespräch die weiterführenden Fragen „Was haben die Menschen zwischen 1945 und 1949 gemacht und welche Rolle spielte die Sowjetunion dabei?“ (AzE 1985a: # 00:07:29) erarbeitet werden, ist in dieser Form auch nicht in den Unterrichtshilfen oder anderen Handreichungen zu finden. Anschließend werden die Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges anhand eines Bildes in der inneren Umschlagseite des Lehrbuchs für Klasse 7 (vgl. Autorenkollektiv [1983] 1988), auf dem sowjetische Soldaten beim Hissen der Roten Fahne auf dem Reichstagsgebäude zu sehen sind, sowie einer weiteren Fotografie des zerstörten Alexanderplatzes erarbeitet, wobei die Fragen der Lehrerin vor allem auf die Perspektive der sowjetischen Soldaten ausgerichtet sind (vgl. AzE 1985a: # 00:12:12). Ergänzt wird dies durch die biografische Erzählung der Lehrerin, wie sie selbst im Alter von dreizehn Jahren das zerstörte Berlin erlebt hat (vgl. ebd.: # 00:13:48), sowie durch die Lektüre des Lehrbuchtextes zum Ausmaß der Zerstörungen in ganz Europa (vgl. ebd.: # 00:15:12; Autorenkollektiv [1983] 1988: 17-18), die auch den Gegenstand des anschließenden Unterrichtsgesprächs darstellen (vgl. AzE 1985a: # 00:17:41).

Die Lehrerin leitet daraufhin zu dem besonderen Leiden der Sowjetunion unter dem Faschismus über, wozu ein weiterer Abschnitt im Lehrbuch gelesen wird (vgl. ebd.: # 00:21:15). Das besondere Ausmaß des faschistischen Terrors gegenüber der Sowjetunion wird im anschließenden Unterrichtsgespräch darauf zurückgeführt, dass die Sowjetunion der erste sozialistische Staat war (vgl. ebd.: # 00:22:24). Während die Reihe „Ratschläge für Lehrer“ der APW hier eine selbstständige Schülerarbeit anregt, um den Nachweis zu erbringen, „daß der Sowjetunion unter allen vom Krieg betroffenen Ländern durch die deutschen Imperialisten das größte Leid zugefügt worden ist“ (Fuhrmann 1986: 58), nimmt die Lehrerin dies mit ihrer Überleitung (vgl. AzE 1985a: # 00:21:06) bereits vorweg. Dazu lässt sie ausschließlich den Absatz über die Sowjetunion lesen, während die zu den Verbrechen gegenüber anderen Völkern und Nationen nicht thematisiert werden.⁹⁹

Die anschließende Thematisierung der Schuld der deutschen Kapitalisten und ihres Strebens nach Profit entspricht im Wesentlichen der Schwerpunktsetzung des Lehrplans (vgl. ebd.: # 00:24:28; Ministerrat 1983: 20) und auch der inhaltlichen und didaktischen Linienführung in den Unterrichtshilfen (vgl. Autorenkollektiv 1983: 31). Von der im Lehrbuch vorgesehenen inhaltlichen Schrittfolge der Lektüre weicht die Lehrerin allerdings leicht ab und widmet diesem Aspekt – insbesondere dem in den verschiedenen Materialien nicht explizit benannten Profitstreben als Motiv der Kapitalisten – mehr Aufmerksamkeit als es die methodischen Vorschläge der Unterrichtshilfen vorsehen (vgl. Autorenkollektiv [1983] 1988: 15; 1983: 37-40). Nachdem das bis dahin Erarbeitete in Form eines Hefteintrags festgehalten wurde, wozu die Lehrerin bereits eine Tafelschrift vorbereitet hatte (vgl. AzE 1985a: # 00:28:25), wird abschließend wieder die eingangs bereits im Zusammenhang mit den Bildbetrachtungen thematisierte Perspektive der Sowjetsoldaten aufgegriffen. Genähert wird sich

99 Entsprechend der Interpretation des Zweiten Weltkrieges als eine Auseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus wird der mit dem Holocaust begangene Völkermord an Juden sowie Sinti und Roma an keiner Stelle thematisiert und auch Opfergruppen wie Behinderte oder Homosexuelle finden keine Erwähnung (vgl. hierzu auch Wiegmann 1995).

dieser mit der Frage nach den Gedanken und Gefühlen der Soldaten (vgl. ebd.: # 00:33:08) sowie anhand einer Schulbuchabbildung des sowjetischen Ehrenmals im Treptower Park (vgl. ebd.: # 00:36:08). Der Hefteintrag wird um den Aspekt des aufopferungsvollen Kampfes der Sowjetunion ergänzt. Davon ausgehend wird nun wiederum in Verbindung mit einer persönlichen Erzählung der Lehrerin (vgl. ebd.: # 00:41:22) die in dem Unterrichtsbeispiel der Ratschlag-Reihe relativ zu Beginn stehende Problemstellung, warum die Sowjetsoldaten am Ende des Krieges als Feinde wahrgenommen wurden und wie aus dieser Feindschaft Freundschaft werden konnte, aufgeworfen. Dies stellt zugleich die Überleitung zur Hausaufgabe und zur kommenden Unterrichtseinheit dar (vgl. ebd.: # 00:44:00).

Wenn auch die methodischen Schritte im Einzelnen nicht den vorgeschlagenen Arbeitsschritten in den Unterrichtshilfen und anderen Unterrichtsbeispielen (vgl. z. B. Autorenkollektiv 1983; Fütterer 1985; Fuhrmann 1986) folgen, so entspricht die dezidierte Schwerpunktsetzung auf das Leiden der sowjetischen Bevölkerung und die Opfer der sowjetischen Soldaten durchaus der im Lehrplan vorgesehenen Ausrichtung der „Erziehungsarbeit auf die Entwicklung internationalistischer Haltungen, vor allem der engen Verbundenheit der Schüler zur Sowjetunion“ (Ministerrat 1983: 19-20). Dass die Lehrerin in der überleitenden Problemstellung, die auf „die Hinterlassenschaft des faschistischen deutschen Imperialismus“ in Form von „Verwirrung in den Köpfen der Menschen“ (ebd.: 20) zielt, ausschließlich ihre persönliche Erzählung als Ausgangspunkt nimmt und nicht auch – wie in anderen Unterrichtsbeispielen vorgeschlagen (vgl. z. B. Fütterer 1985; Fuhrmann 1986: 56) – Erzählungen von Verwandten oder Bekannten der Schüler_innen, wird hier als eine Vereindeutigung des zugrunde gelegten Narrativs interpretiert, mit der davon abweichende Erinnerungen an Begegnungen mit sowjetischen Soldaten (vgl. z. B. Sagan 2008: 193-194) von vorne herein ausgeschlossen werden.

Insgesamt kann der Wechsel zwischen den *Kameraperspektiven* über den Stundenverlauf hinweg im Vergleich zu den anderen Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht als relativ ausgewogen mit stellenweise schnellen Wechseln beschrieben werden. In den ersten ca. vierzehn Minuten, während der Hinführung zum Stundenthema, der Erarbeitung der Fragestellungen und der einführenden Bildbetrachtungen, dominieren vor allem auf die Tafel und die gesamte Klasse gerichtete Einstellungen, die auch etwas länger beibehalten werden. Ab der Erzählung der Lehrerin bis zur Erstellung des Hefteintrags ist eine Dominanz von vor allem auf die Klasse und ausgewählte Schüler_innen ausgerichteten Einstellungen zu verzeichnen, wobei bis auf wenige Ausnahmen (vgl. AzE 1985a: 00:15:20-00:17:50; 00:21:32-00:22:40) die Einstellung der Frontalansicht länger als die jeweiligen Ausschnitte beibehalten wird. Insgesamt fällt in diesem Zeitraum auch eine „Verlangsamung“ der Kameraführung auf, die Wechsel zwischen den Perspektiven erfolgen nicht mehr so schnell aufeinander.

Die Erstellung des Hefteintrags sowie das dann beginnende Unterrichtsgespräch zu den Gedanken und Gefühlen der Sowjetsoldaten werden in einem relativ ausgewogenen Verhältnis der Kameraeinstellungen mit nur einzelnen längeren Einstellungen (vgl. ebd.: 00:29:57-00:31:03; 00:32:08-00:33:58) dokumentiert. Die folgende Bildbetrachtung (vgl. ebd.: 00:36:22-00:37:17) und die Ergänzung des Hefteintrags (vgl. ebd.: 00:37:15-00:39:38) werden wiederum in längeren Einstellungen dargestellt. In der Phase der die Stunde abschließenden neuen Problemstellung erfolgen die Wechsel der Kameraeinstellungen wieder schneller aufeinander. Werden während des hinführenden Unterrichtsgesprächs vor allem Ausschnitte sowie die Frontalansicht gewählt, dominieren in den folgenden Untersequenzen Ausschnitte

im Wechsel mit der Tafeleinsicht, bis abschließend auch wieder die Frontalansicht der Klasse gezeigt wird.

1.1.3 Analysen ausgewählter Sequenzen

Für detailliertere Rekonstruktionen der dokumentierten Kommunikations- und Interaktionsprozesse wurden aus dem Stundenverlauf drei Sequenzen ausgewählt. Die Auswahl folgt dabei der in den Unterrichtshilfen vorgenommenen inhaltlichen Schwerpunktsetzung (s. o.): Mit Bezug auf die Zielsetzung, „emotional bewegende Vorstellungen über die Hinterlassenschaften der deutschen Imperialisten 1945 zu vermitteln“ (Autorenkollektiv 1983: 27), wird zunächst ein Ausschnitt aus der Sequenz herangezogen, in der im Unterrichtsgespräch die Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges zusammengefasst werden (AzE 1985a: 00:17:59-00:20:59). Als nächstes wurde ein Ausschnitt aus der Überleitung vom besonderen Leiden der Sowjetunion zur Frage nach den Auslösern des Krieges ausgewählt (ebd.: 00:23:05-00:25:14), um diesen mit Blick auf die intendierte Erzeugung der „Gefühle des Hasses gegen die Schuldigen“ (Autorenkollektiv 1983: 27) zu analysieren. Der letzte Ausschnitt bezieht sich dann schließlich auf die am Stundenende aufgeworfene Problemstellung des Verhältnisses der deutschen Bevölkerung zu den Soldaten der Sowjetarmee unmittelbar nach Ende des Krieges (AzE 1985a: 00:41:23-00:44:40). Diese soll im Zusammenhang mit der gewünschten „Darstellung der selbstlosen Unterstützung des Neuaufbaus durch die Sowjetarmee“ (Autorenkollektiv 1983: 28) zur Festigung „der enge[n] Verbundenheit der Schüler zur Sowjetunion“ (ebd.) interpretiert werden. Dabei werden zuerst die Analysen der auf den Unterrichtsgegenstand bezogenen Interaktionen in allen drei Sequenzen dargestellt, um daran anschließend dann die Analysen der jeweiligen Kameraführung einander gegenüberzustellen.

Zu Beginn der ersten Sequenz sind bereits ca. 18 Minuten des Unterrichts vergangen. Nach der Erarbeitung der leitenden Fragestellung „Was haben die Menschen zwischen 1945 und 1949 gemacht und welche Rolle spielte die Sowjetunion dabei?“ (AzE 1985a: # 00:07:29) wurden anhand von Bildbetrachtungen der Sieg der Sowjetunion und die Zerstörungen in Berlin am Ende des Zweiten Weltkriegs thematisiert, was ergänzt wird durch eine biografische Erzählung der Lehrerin sowie durch die gemeinsame Lektüre der entsprechenden Absätze aus dem Lehrbuch:

„Fast sechs Jahre lang, von 1939 bis 1945, hatte der vom deutschen Imperialismus entfachte zweite [sic] Weltkrieg gedauert und den Völkern unsagbares Leid gebracht. Sein erschütterndes Ergebnis: über 50 Millionen Tote und 90 Millionen Verwundete.

21 Millionen Menschen verloren durch Kriegseinwirkungen ihr Heim und Gut, 45 Millionen wurden evakuiert, verschleppt und umgesiedelt.

Allein in Europa vernichtete der Krieg 23,5 Millionen Wohnhäuser, 14,5 Millionen öffentliche Gebäude und Industrieanlagen und mehr als 200 000 km Eisenbahnlinien.“ (Autorenkollektiv [1983] 1988: 17-18)

Auf die anschließende Nachfrage der Lehrerin werden die Zerstörungen als wesentlicher Inhalt dieser Absätze benannt („Was alles zerstört wurde.“ (AzE 1985a: # 00:17:54)), was mit ihrer Replik „Wie viel Zerstörungen es überhaupt gab“ (ebd.: # 00:17:56) noch einmal im Hinblick auf das Ausmaß der Zerstörungen präzisiert wird. Mit ihrer folgenden Frage, wie diese Zerstörungen mit einem Wort beschrieben werden könnten, setzt die erste ausgewählte Sequenz ein (vgl. Abb. II.1.1.6).

Sequenz I: Zusammenfassung der Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges im Unterrichtsgespräch (AzE 1985a: 00:17:59-00:20:59)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:17:59	Klasse	Lw	Und wenn du das mal mit einem Wort ausdrücken sollst, (...) was würdest du von diesen Zerstörungen sagen? (...) Kannst du dir das vorstellen? (...) Also, wie ist das eigentlich für euch?	
		Sm9	Unvorstellbar.	Sm9, Sm13 melden sich
		Sm13	^L Unvorstellbar.	Sm9 und Sm13 nehmen Arme runter
00:18:28	Tafel	Lw	^L Unvorstellbare Verwüstungen in ganz Europa und kucken wir uns das nochmal an. 21 Millionen Menschen verloren durch Kriegseinwirkung ihr Heim und ihr Gut. Wie viel Einwohner hat die Deutsche Demokratische Republik. Rund? (...) 17 Millionen.	Lw wippt leicht mit den Knien beim Sprechen Lw geht einen Schritt nach vorne
		Sm6	17 Millionen.	Lw lehnt sich beim Sprechen nach vorne Sm6 meldet sich
		Lw	Was bedeutet diese Aussage zu-, wenn wir das jetzt mal auf diese 17 Millionen beziehen. Was würde das bedeuten. Sm3?	
		Sm3	Ja, dass jetzt zum Beispiel die ganze (DDR) Bevölkerung nicht mehr- ()	Sm3 meldet sich
00:18:48	Auschnitt I	Lw	^L (Gut.) Kein-, keine Wohnung mehr hätte. Nicht eine einzige Wohnung hätte irgendein Bürger unserer Deutschen Demokratischen Republik mehr. Stellt euch das mal vor, und darüber hinaus, ja. Wir sind ja nur 17 Millionen. Es gäbe also bei uns in der Deutschen Demokratischen Republik kein Haus, (...) nicht ein einziges. Du würdest durch eine völlige Wüste fahren. (...) Kannst du dir das vorstellen? Nee, das ist auch wirklich unvorstellbar. (...) Weiter. 45 Millionen Menschen wurden evakuiert. Was heißt denn das? (...) Was heißt-, (nimm mal das runter), brauchst du das zum Nachdenken oder was, ha?	
00:19:02	Tafel			Lw bewegt die Arme schnell vor ihrem Oberkörper Lw sieht zur Seite
00:19:20	Auschnitt II			Sw10 blättert in ihrem Buch
00:19:30	Klasse	Sm?	In Notunterkünfte gebracht (werden) aus ihren alten Wohnungen weg-, äh, weggebracht-	Lw macht eine den Kopf aufstützende Bewegung nach, zeigt nach hinten; Sm6 meldet sich Sm2, Sm4, S?19, Sw19 melden sich
		Lw	^L Ausgesiedelt, nicht, ausgesiedelt wurden sie, evakuiert, wurden aus den Städten, die unter den Bombenangriffen natürlich zu leiden hatten, wurden die Menschen ausgesiedelt in andere Bezirke. Sie wurden verschleppt und umgesiedelt. Das ist etwas anderes () Aus welchen Ländern wurden Menschen verschleppt durch die Faschisten? (...) Naja, eben aus denen, die (sie) da besetzt haben, (weil-) Richtig. Wozu ham sie verschleppt? Warum haben die Faschisten vor allem junge Menschen aus den besetzten Ländern () verschleppt? Das waren Polen, das waren junge Ukrainer, Leute aus, äh, der Sowjetunion, junge Menschen aus Frankreich, überall, aus Belgien, überallher kamen sie.	Lw steht im linken Gang, gestikuliert Lw geht in den rechten Gang, gestikuliert
		Sm12	Naja, eben aus denen, die (sie) da besetzt haben, (weil-) Richtig. Wozu ham sie verschleppt? Warum haben die Faschisten vor allem junge Menschen aus den besetzten Ländern () verschleppt? Das waren Polen, das waren junge Ukrainer, Leute aus, äh, der Sowjetunion, junge Menschen aus Frankreich, überall, aus Belgien, überallher kamen sie.	Sm12, Sm9 melden sich
		Lw	Richtig. Wozu ham sie verschleppt? Warum haben die Faschisten vor allem junge Menschen aus den besetzten Ländern () verschleppt? Das waren Polen, das waren junge Ukrainer, Leute aus, äh, der Sowjetunion, junge Menschen aus Frankreich, überall, aus Belgien, überallher kamen sie.	Sm2, Sm6, Sm12 melden sich, Lw geht nach links Sw14, Sw19 melden sich
		Sm9	Als Arbeitskräfte für-, zum Beispiel, für, also Anlagen, wo Waffen hergestellt wurden.	SuS nehmen die Hände wieder runter Lw nickt, geht einige Schritte nach hinten und wieder vor
00:20:29	Tafel	Lw	Dazu benutzten sie sie. Die ham sie also verschleppt und ham sie ausgebeutet für ihren Krieg. So, in-, allein in Europa vernichtete der Krieg 23,5 Millionen Wohnhäuser und öffentliche Gebäude und, stellt euch mal vor, zweihunderttausend Kilometer Eisenbahnlinien. In der ganzen DDR würde nicht eine einzige Eisenbahn fahren. (5) Wenn ma das jetzt mal zusammenfassen: (...) Was brachte dieser Krieg den Menschen in Europa?	Lw geht beim Sprechen ein wenig in die Knie, bewegt sich viel beim Sprechen, dreht den Kopf und lehnt sich abwechselnd nach links und rechts
00:20:53	Klasse			Lw geht rechts in den Gang, Sm18, Sm16, Sm20, Sm13, Sm1 melden sich
		Sm?	Unsaßbares Leid.	
00:20:59		Lw	Unsaßbares Leid-	alle bis auf Sm21 nehmen die Hände runter

Abb. II.1.1.6: Transkriptauszug (AzE 1985a: 00:17:59-00:20:59)

Bereits der Beginn dieser Sequenz legt nahe, dass die Lehrerin auf eine bestimmte Formulierung zur Beschreibung des Ausmaßes an Zerstörungen hinaus möchte. Die Schüler_innen werden nicht in Form einer offenen Frage zu eigenständigen Schilderungen aufgefordert,

sondern sollen nach einem bestimmten Wort suchen. Dieses wird von der Lehrerin in der weiteren Frageformulierung im Grunde schon vorweggenommen. War bis dahin ihre Fragestellung von Pausen durchzogen, in denen die Schüler_innen keine erkennbaren Reaktionen zeigten, folgen die sich überschneidenden Meldungen von Sm9 und Sm13 sowie das gewünschte Adjektiv, das die Lehrerin in ihrer bestätigenden Antwort direkt noch einmal wiederholt, nach diesem indirekten Hinweis ohne Zögern.

Mit der nochmaligen Wiederholung des Lehrbuchtextes „21 Millionen Menschen verloren durch Kriegseinwirkung ihr Heim und ihr Gut“ (AzE 1985a: # 00:18:23; Autorenkollektiv [1983] 1988: 17) lenkt die Lehrerin die Aufmerksamkeit auf die Zahl der Menschen, die durch den Krieg obdachlos wurden und ihren Besitz verloren. Dieser stellt sie mit ihrer nächsten Frage relativ unvermittelt die Einwohnerzahl der DDR gegenüber, die der Schüler Sm6 ohne sichtliche Schwierigkeiten richtig benennen kann. Auch die Antwort von Sm3 auf die relativ offene Frage „Was würde das bedeuten?“ wird von der Lehrerin positiv evaluiert und in ihren weiteren Ausführungen nicht nur unterstrichen, sondern zugleich inhaltlich überboten („Stellt euch das mal vor, und darüber hinaus, ja.“ (AzE 1985a: # 00:18:56)). Sachlogisch ist die abgeleitete Konsequenz allerdings nicht zutreffend; vielmehr wird dabei unterschlagen, dass der Vergleich der absoluten Zahlen hier nicht angemessen ist, da er die Größe der jeweiligen Vergleichsgegenstände, Europa und die DDR, nicht in Relation setzt und die inhaltliche Aussage damit verzerrt wird.

Hergestellt wird damit allerdings eine Ebene der persönlichen Betroffenheit, die zugleich durch den Gebrauch der Personalpronomen in Formulierungen wie „*unserer* Deutschen Demokratischen Republik“ (ebd.: # 00:18:54) und „bei *uns* in der Deutschen Demokratischen Republik“ (ebd.: # 00:19:01) verstärkt wird. Die Kameraperspektive und die Bildqualität erschweren es hier, eindeutig zu beschreibende Reaktionen der Schüler_innen zu erkennen; in der kurzen Pause nach „kein Haus“ (ebd.: # 00:19:03) sind nicht eindeutig zu identifizierende Hintergrundgeräusche zu hören, bei denen es sich durchaus um eine Lautäußerung der Betroffenheit eines Schülers oder einer Schülerin handeln könnte. Mit der erneuten Wiederholung der Frage „Kannst du dir das vorstellen?“ (ebd.: # 00:19:11) wird die folgende Klassifizierung des Ausmaßes der Zerstörungen als „unvorstellbar“ (ebd.: # 00:19:05) unterstrichen und zum ersten Teil des nächsten Satzes aus dem Lehrbuch übergegangen: „45 Millionen Menschen wurden evakuiert“ (ebd.: # 00:19:17; Autorenkollektiv [1983] 1988: 17).

Nach einer kurzen Klärung, was unter einer Evakuierung zu verstehen ist – die von einer kurzen, an einen Schüler oder eine Schülerin gerichteten disziplinierenden Ansprache unterbrochen wird (vgl. AzE 1985a: # 00:19:23) –, geht die Lehrerin unvermittelt zum zweiten Teil des Satzes „verschleppt und umgesiedelt“ (ebd.: # 00:19:46; Autorenkollektiv [1983] 1988: 17) über. Sie nimmt bereits vorweg, dass es sich dabei um „etwas anderes“ (AzE 1985a: # 00:19:47) handle, und präzisiert mit ihrer Fragestellung, dass sich dies auf Menschen aus bestimmten Ländern beziehe, die von den „Faschisten“ (ebd.: # 00:19:53) verschleppt wurden. Die nähere Bestimmung dieser Länder als „besetzt“ (ebd.: # 00:19:59) durch den Schüler Sm12, wird von der Lehrerin positiv evaluiert, womit sie zugleich die weitere Antwort des Schülers unterbricht. Ihre Frage nach den dahinter stehenden Absichten „Wozu hamse die verschleppt?“ (ebd.: # 00:20:00) ergänzt sie zugleich um die Nennung ausgewählter Länder bis hin zu der Verallgemeinerung „überallher“ (ebd.: # 00:20:17). Die Behandlung dieser Frage stellt dabei insbesondere die Ausbeutung der Menschen zugunsten der Waffen- und Kriegsindustrie heraus; es wird damit eine Geschichtserzählung konstruiert, die insbesondere

die Zusammenhänge von Imperialismus und Krieg akzentuiert. Antisemitische, rassistische oder politisch-ideologische Implikationen finden keinerlei Erwähnung.

Die leicht verkürzte Zusammenfassung des folgenden Satzes aus dem Lehrbuch¹⁰⁰ „So, in, allein in Europa vernichtete der Krieg 23,5 Millionen Wohnhäuser und öffentliche Gebäude und, stellt euch mal vor, zweihunderttausend Kilometer Eisenbahnlinien“ (ebd.: # 00:20:32) überführt die Lehrerin erneut in einen Übertrag der absoluten Zahlen auf die DDR: „In der ganzen DDR würde nicht eine einzige Eisenbahn fahren“ (ebd.: # 00:20:42). Aufgrund der Kameraperspektive sind die unmittelbaren Reaktionen der Schüler_innen nicht zu sehen, hörbare Lautäußerungen in der auf diese Aussage folgenden Pause lassen sich dahingehend interpretieren, dass die Schüler_innen sich davon beeindruckt zeigen (vgl. ebd.: # 00:20:45). Die mit der Absicht der Zusammenfassung gestellte Frage, was der Krieg den Menschen in Europa brachte (vgl. ebd.: # 00:20:49), wird in Anlehnung an den ersten aus dem Lehrbuch vorgelesenen Satz¹⁰¹ mit der Formulierung „unsagbares Leid“ beantwortet. Nachdem die Lehrerin diese wiederholend bestätigt, wird die Frage offensichtlich auch von den meisten Schüler_innen als ausreichend beantwortet betrachtet, sie ziehen ihre Meldungen zurück und es sind auch keine neuen Meldungen zu verzeichnen.¹⁰²

Die Lehrerin leitet dann dazu über, dass vor allem die Sowjetunion „ganz besonders unter den Faschisten zu leiden hatte“ (ebd.: # 00:21:27), und lässt dazu den nächsten Absatz im Lehrbuch lesen, der wiederum eine Reihe von Zahlen zum Ausmaß der Zerstörungen anführt, Misshandlungen der Zivilbevölkerung sowie die Ermordung hunderttausender Menschen und die Gesamtopferzahl in der Sowjetunion auf „weit über 20 Millionen“ (Autorenkollektiv [1983] 1988: 18) beziffert. Die folgenden Absätze, die an der Bevölkerung anderer Länder verübte Verbrechen thematisieren, werden in der Unterrichtsstunde nicht behandelt. Der mit dem Holocaust¹⁰³ begangene Völkermord an den europäischen Juden sowie an Sinti und Roma und auch Opfergruppen wie Behinderte oder Homosexuelle finden weder im Schulbuch noch im Unterrichtsgespräch Erwähnung (vgl. dazu auch Wiegmann 1995).

Mit der an die Lektüre anschließenden Fragestellung nimmt die Lehrerin die zunächst angekündigte inhaltliche Zusammenfassung (vgl. AzE 1985a: # 00:22:24) mit der Formulierung „unermesslichem Terror“ (ebd.: # 00:22:35) selbst vorweg und wiederholt die bereits vor der Lektüre gestellte Frage nach den Ursachen, die in dem Lehrbuchabschnitt allerdings nicht thematisiert werden. Mit ihren Antworten nähern sich die Schüler_innen dabei mit Unterstützung durch die leitenden Fragen der Lehrerin schließlich einer Gegenüberstellung von der Sowjetunion als sozialistischer Macht (vgl. ebd.: # 00:22:55) und Deutschland als

100 „Allein in Europa vernichtete der Krieg 23,5 Millionen Wohnungen, 14,5 Millionen öffentliche Gebäude und Industrieanlagen und mehr als 200 000 km Eisenbahnlinien“ (Autorenkollektiv [1983] 1988: 17-18).

101 „Fast sechs Jahre lang, von 1939 bis 1945, hatte der vom deutschen Imperialismus entfachte zweite [sic] Weltkrieg gedauert und den Völkern unsagbares Leid gebracht“ (Autorenkollektiv [1983] 1988: 17).

102 Lediglich der Sm21, der seine Meldung am Ende der Sequenz noch aufrechterhält, fügt dem auf Nachfrage „Nichts anderes als Elend und Tod“ (AzE 1985a: # 00:21:01) hinzu.

103 Es sei darauf hingewiesen, dass der Begriff Holocaust hier in seiner popularisierten und entspezifizierten Deutung – wie er in der Regel mittlerweile auch im internationalen Diskurs etabliert ist – verwendet wird. Wenn auch der Ermordung der europäischen Juden innerhalb dieses Terminus nach wie vor ein besonderer Stellenwert zukommt, verweist dieser Begriff auch auf die Ermordung anderer Bevölkerungsgruppen, wie etwa der Roma und Sinti, anderer Nationalitäten, insbesondere Menschen aus Polen und der Sowjetunion, Homosexuellen, politisch Oppositioneller, insbesondere Kommunist_innen, Behinderter (vgl. ausführlicher zu den Begrifflichkeiten und auch zur Kritik am Holocaust-Begriff Heyl 1992: 217-220; 1994; 1997: 10-19).

kapitalistischer Macht (vgl. ebd.: # 00:22:59) an, die die Lehrerin zu Beginn der zweiten ausgewählten Sequenz noch einmal zusammenfasst (vgl. Abb. II.1.1.7)

Sequenz II: Überleitung vom Leiden der Sowjetunion zur Frage nach den Auslösern des Zweiten Weltkrieges (AzE 1985a: 00:23:05-00:25:14)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:23:05	Klasse	Lw	Kapitalistischer Staat, in dem der Faschismus (.) herrschte. (.) So, und das ist natürlich absolut entgegengesetzt und die Sowjetunion war der erste sozialistische Staat, was gab es nämlich in diesem Staat nicht mehr?	SuS nehmen Hände runter Lw geht einige Schritte rückwärts Lw geht in den linken Gang, Sw19 meldet sich, Sm4 meldet sich Sm13, Sm21 melden sich
		Sm9	Ausbeutung.	
		Lw	Weiter. Wer hat denn wen ausgebeutet? (..) Ja?	Sm9 meldet sich
		Sm9	Naja, der, ((Räuspern)) die Kapitalisten die Arbeiter, also der (Ausbeuter- die Ausbeu-)	
		Lw	^L Also, die Arbeiter brauchten nicht mehr für Kapitalisten zu arbeiten. Wem gehörten denn die Produktionsmittel in diesem Staat?	Sm13, Sw17, Sm4 melden sich Sm6, Sm8 melden sich
		S?	Den Ausbeutern.	Lw geht in den linken Gang
00:23:39	Auschnitt I	Lw	Bitte? (..)°	Lw zeigt in Klasse Sm4, Sm8 melden sich
		S?	Den Arbeitern.	
00:23:46	Klasse	Lw	Den Arbeitern. Das heißt also, der erste Staat, in dem die Produktionsmittel dem Volk gehörten, der erste Staat° auf dieser Erde, wo die Arbeiter selber die Macht ausübten, ihr Land selbst regierten, bestimmten, Gesetze erließen ja. (.) So, und das konnte natürlich für den Kapitalismus gefährlich werden. Warum? (4)	Sm4, Sm8 nehmen Hände runter Lw steht in der Mitte vor der Klasse Lw geht in linken Gang Sw19 meldet sich
		Sw19	Jo, weil andere Länder sich vielleicht dann anschließen und, und auch sich bemühen würden-	Sm4 meldet sich Sm4 lässt Hand sinken
		Lw	^L Richtig, wer in den Ländern? Du hast gesagt andere Länder. Wer in den Ländern könnte sich an der Sowjetunion ein Beispiel nehmen?	Sw19, Sm21 melden sich
		Sm6	Ja, die Bevölkerung von denen.	Sm6, Sm9, Sm2, Sm4 melden sich
00:24:20	Tafel	Lw	Die Bevölkerung in kapitalistischen Staaten. So, um dieses Beispiel zu vernichten, (.) deshalb° herrschten sie also in der Sowjetunion mit einem ganz besonderen Terror. Und ihr habt gelesen, wie. (.) So, und nun fragen wir, und nu ham wer immer gesagt, wer°, und die deutschen Faschisten. Jetzt hammer eigentlich schon eine Frage miteingeschlossen. (.) Wer hat denn das alles ausgelöst (.) und warum? (.) Was meinst du? Wer hat dieses Elend, dieses Leid über die Völker Europas insbesondere über die Sowjetunion gebracht? (...) Bitte.	SuS bis auf Sm21 nehmen Hände runter Lw gestikuliert mit der Faust Lw sieht in ihr Buch, geht zur Seite Lw steht in der Mitte vor der Klasse
00:24:30	Klasse	Sm13	Na, der Adolf Hitler.	Sm13 meldet sich Sm4 meldet sich
		Lw	Hmm, Adolf Hitler. (.) Wer noch?	Lw geht in linken Gang Sm12 meldet sich, Lw zeigt nach hinten
		Sm6	Ja, also, überhaupt die faschistische Regierung.	Sm6 meldet sich Sm6, Sm12 nehmen Arme runter Lw zeigt nach vorne Sm3 meldet sich
		Lw	In?	
		Sm6	Na, in Deutschland.	
		Lw	In Deutschland.	Lw zeigt nach links Sm3 meldet sich
		Sm8	Ich würde sagen, auch die ganzen Kapitalisten, die am Krieg verdienen.	
		Lw	Welche Kapitalisten in diesem Falle besonders?	Sm2, Sm6 melden sich
		Sm8	Na, die deutschen.	
00:25:14		Lw	^L Die deutschen Kapitalisten haben also unter dem faschistischen-, mit Hilfe des faschistischen Regimes in Deutschland diesen Krieg ausgelöst.	SuS nehmen Hände runter

Abb. II.1.1.7: Transkriptauszug (AzE 1985a: 00:23:05-00:25:14)

In ihrer die Sequenz eröffnenden Gegenüberstellung von Deutschland als einem „[k]apitalistische[m] Staat, in dem der Faschismus herrschte“ (AzE 1985a: # 00:23:05) und der Sowjetunion als „der erste sozialistische Staat“ (ebd.: # 00:23:12) tauscht die Lehrerin zunächst den von Sm8 eingebrachten Begriff der „Macht“ durch den des „Staates“ aus und fokussiert mit ihren Nachfragen nun auf zentrale Unterschiede zwischen beiden Staaten, die im Staatsbürgerkundeunterricht in Klasse 7 noch nicht vertieft behandelt worden sind.

Trotzdem ist – wie auch im Transkriptauszug zu erkennen – eine aktive Unterrichtsbeteiligung der Schüler_innen zu verzeichnen. Diese zeigen sich auch in der Lage, die gezielten Nachfragen der Lehrerin zu beantworten. Dabei wird der von der Lehrerin in der vorangegangenen Sequenz den Faschisten zugeschriebene Begriff der „Ausbeutung“ (AzE 1985a: # 00:23:19) wieder aufgenommen, indem er dieses Mal von Sm9 als Antwort auf die Frage, was es in diesem sozialistischen Staat nicht mehr gab (vgl. ebd.: # 00:23:15), eingebracht wird. Dieses unterscheidende Merkmal lässt die Lehrerin durch weitere Nachfragen dahingehend präzisieren, dass vormalig die Arbeiter durch die Kapitalisten ausgebeutet wurden, was letztlich auf die Besitzverhältnisse an Produktionsmitteln zurückgeführt wird: „Das heißt also, der erste Staat, in dem die Produktionsmittel dem Volk gehörten, der erste Staat auf dieser Erde, wo die Arbeiter selbst die Macht ausübten, ihr Land selbst regierten, bestimmten, Gesetze erließen“ (ebd.: # 00:23:40).¹⁰⁴ Ungeklärt bleibt dabei, ob die erste falsche Antwort, dass die Produktionsmittel den Ausbeutern gehörten (vgl. ebd.: # 00:23:35), der tatsächlichen Unkenntnis in Bezug auf den Besitz an Produktionsmitteln im Sozialismus, einer Unaufmerksamkeit, bloßem Raten oder auch einer Unklarheit, worauf die Lehrerin „in diesem Staat“ (ebd.: # 00:23:33) bezieht, zuzuschreiben ist. Die entsprechende Korrektur gelingt jedenfalls ohne weitere Erläuterungen (vgl. ebd.: # 00:23:39).

Die im Anschluss daran im Unterrichtsgespräch erarbeitete Erklärung für den „ganz besonderen Terror“ (ebd.: # 00:24:24) in der Sowjetunion, dass diese als erster sozialistischer Staat vernichtet werden sollte, damit sich die Bevölkerung anderer kapitalistischer Staaten diesem Beispiel nicht anschließen könnten (vgl. ebd.: # 00:23:55), geht über die Darstellungen erklärender Zusammenhänge in Lehrplänen, Unterrichtshilfen und Lehrbüchern hinaus (vgl. Ministerrat 1983: 19-20; Autorenkollektiv 1983: 25-28; 31; 37-40; [1983] 1988: 15-20).¹⁰⁵ Genau genommen beabsichtigt die Lehrerin hier allerdings auch keine Erarbeitung der Ursachen des Krieges, die als Gegenstand dieser Unterrichtseinheit auch nicht vorgesehen sind (vgl. Ministerrat 1983: 19-20; Autorenkollektiv 1983: 25-28; 31; 37-40; [1983] 1988: 15-20).¹⁰⁶ Vielmehr fokussiert sie mit ihren Fragen auf die Gründe für das besondere Leiden der Sowjetunion unter dem deutschen Faschismus. Sie nimmt damit eine Engführung der Darstellung vor, die den Zweiten Weltkrieg vor allem als eine Auseinandersetzung interpre-

¹⁰⁴ Mit dieser Thematisierung der Bedeutung des Volkseigentums greift die Lehrerin bereits vor auf die kommenden Unterrichtsstunden, da dieses laut Lehrplan und Unterrichtshilfen erst im Zuge der „antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung“ Unterrichtsgegenstand wird (vgl. Ministerrat 1983: 21; Autorenkollektiv 1983: 30-33). Im Rahmen der Behandlung der Befreiung vom Faschismus ist eine Thematisierung der Besitzverhältnisse in Bezug auf die Produktionsmittel nicht vorgesehen (vgl. Ministerrat 1983: 20; Autorenkollektiv 1983: 27-28; 31; 37-40).

¹⁰⁵ Implizit zu finden ist ein solcher Begründungszusammenhang bestenfalls noch in der Lehrbucherläuterung: „Der Vernichtungsfeldzug gegen das sozialistische Land sollte die Krönung faschistischer Herrschaft sein“ (Autorenkollektiv [1983] 1988: 15).

¹⁰⁶ Auch in diesem Fall ist bestenfalls ein impliziter Hinweis im Lehrbuch zu finden, in dem die Hochrüstung zumindest indirekt als ein „Ausweg aus der kapitalistischen Krise“ (Autorenkollektiv [1983] 1988: 15) bezeichnet wird, wobei diese Krise selbst nicht näher erläutert wird.

tiert, in deren Zentrum die sozialistische Sowjetunion und das kapitalistische Deutschland standen, was im Folgenden fortgesetzt wird.

In dieser Fortführung weist die Lehrerin zunächst darauf hin, dass mit der Rede von den deutschen Faschisten¹⁰⁷ bereits eine weitere Frage beantwortet sei, und bringt diese in der direkten Folge ein, wobei es sich genau genommen um zwei Fragen handelt: „Wer hat denn das alles ausgelöst und warum?“ (AzE 1985a: # 00:24:35). Mit der ersten Antwort von Sm13 wird diese Frage vor allem als eine personenbezogene interpretiert und mit „Adolf Hitler“ (ebd.: # 00:24:50) beantwortet, dessen Person jedoch weder im Lehrbuch noch im Lehrplan oder in den Unterrichtshilfen in besonderer Weise thematisiert wird.¹⁰⁸ Die Antwort wird von der Lehrerin zwar bestätigend wiederholt, zugleich zeigt das hinzugefügte „Wer noch?“ (ebd.: # 00:24:53) an, dass noch weitere Vorschläge gewünscht sind und die Frage damit noch nicht als ausreichend beantwortet gilt. Die weiter aufrechterhaltenen Meldungen eines Teils der Schüler_innen sowie die folgende Antwort von Sm6 zeigen dabei, dass die Schüler_innen hierzu auch alternative Antwortvorschläge anzubieten haben. Dabei kann ein sich wiederholendes Frage-Antwort-Muster beobachtet werden: Die deutlich allgemeineren Antworten von Sm6 „überhaupt die faschistische Regierung“ (ebd.: # 00:24:54) sowie von Sm8 „die ganzen Kapitalisten, die am Krieg verdienen“ (ebd.: # 00:24:59) lässt die Lehrerin durch ihre Nachfragen jeweils noch einmal durch die Zusätze „in Deutschland“ (ebd.: # 00:24:57) sowie „die deutschen“ (ebd.: # 00:25:05) präzisieren und wiederholt diese dann selbst ein weiteres Mal. Abschließend fasst die Lehrerin die Antwort auf die Frage „Wer hat denn das alles ausgelöst?“ (ebd.: 00:24:35) nochmals zusammen: „Die deutschen Kapitalisten haben also [...] mit Hilfe des faschistischen Regimes in Deutschland diesen Krieg ausgelöst“ (ebd.: # 00:25:06).

Ergänzend lässt sie dazu die ersten beiden Absätze auf Seite 15 des Lehrbuches lesen (vgl. ebd.: # 00:25:14), in denen der Zusammenhang von Kapitalismus und Faschismus wie folgt dargestellt wird:

„1933 hatten in Deutschland die großen Eigentümer von Fabriken, Bergwerken und Banken die Regierungsgewalt an die faschistische Partei übergeben. Aus Furcht vor den organisierten Arbeitern wählten die herrschenden großen Kapitalisten die offene faschistische Diktatur.“ (Autorenkollektiv [1983] 1988: 15)

Diese und weitere Passagen des Lehrbuchtextes werden geleitet durch die Fragen der Lehrerin im Zuge des an die Lektüre anschließenden Unterrichtsgesprächs noch einmal wiederholt, wobei auch die in dem Zusatz „und warum?“ (AzE 1985a: # 00:24:39) aufgeworfene Frage

107 Es handelt sich dabei allerdings um das erste Mal in dieser Stunde, dass dem Begriff des Faschismus bzw. der Faschisten explizit das Adjektiv „deutsch“ vorangestellt wird. Bisher war lediglich einmal im dem vorgelesenen Lehrbuchtext von dem „vom deutschen Imperialismus entfachte[n] zweite[n] [sic] Weltkrieg“ (Autorenkollektiv [1983] 1988: 17) die Rede gewesen (vgl. AzE 1985a: # 00:16:27).

108 Weder im Lehrplan noch in den Unterrichtshilfen ist überhaupt eine namentliche Erwähnung Adolf Hitlers zu finden (vgl. Ministerrat 1983: 20; Autorenkollektiv 1983: 25-28; 31; 37-40). Im Lehrbuch findet Hitler (ohne die Nennung seines Vornamens) einmal zu Beginn der Stoffeinheit Erwähnung im Zusammenhang mit den Versprechungen, die er gegenüber der Bevölkerung gemacht hatte, und kurz darauf eingebettet in die Ernst Thälmann zugeschriebene Warnung „Hitler – das ist der Krieg!“ (Autorenkollektiv [1983] 1988: 15). Den zweiten Teil dieser in ausführlicherer Form von der KPD ausgegebenen Parole zu den Reichspräsidentenwahlen 1932 „Wer Hindenburg wählt, wählt Hitler, wer Hitler wählt, wählt den Krieg“ kann Sm2 in Bezug auf diese Textstelle dann auch eigenständig in den Unterricht einbringen, was die Lehrerin nochmals bestätigend wiederholt (vgl. AzE 1985a: # 00:27:24).

wieder aufgegriffen wird (vgl. ebd.: 00:25:36-00:28:04). Das bereits in der Antwort von Sm8 – „die ganzen Kapitalisten, die am Krieg verdienen“ (ebd.: # 00:24:59) – implizit enthaltene Motiv wird nach einer hinweisenden Handbewegung der Lehrerin von Sw17 nun mit „Na, um ordentlich Geld und Profit zu machen“ (ebd.: # 00:27:29) beschrieben, was die Lehrerin nochmals umformuliert in: „um immer noch mehr Gewinne – so sagt man dazu – zu erreichen“ (ebd.: # 00:28:01).

In der diese Unterrichtssequenz abschließenden Zusammenfassung wird mit der Frage der Lehrerin „So, wer war also schuld am Zweiten Weltkrieg? Fassen wers noch einmal zusammen. Wer war schuld am Zweiten Weltkrieg?“ (ebd.: # 00:28:04) schließlich auch explizit die im Lehrplan und Unterrichtshilfen vorgesehene Thematisierung der „Schuld der deutschen Imperialisten“ (Ministerrat 1983: 20) bzw. der „Schuld des deutschen Imperialismus“ (Autorenkollektiv 1983: 27) zum Gegenstand. Die gegebene Antwort „Die deutschen Kapitalisten“ (AzE 1985a: # 00:28:10) erkennt die Lehrerin als begrifflich äquivalent an sowie sie auch selbst in der bereits vorbereiteten Tafelanschrift – wie im gesamten Unterrichtsgespräch – dem Begriff der Kapitalisten als äquivalent mit dem der Faschisten den Vorzug gibt: „Die deutschen Kapitalisten, Faschisten wollten die Welt beherrschen, sie überfielen die anderen Völker Europas und lösten den 2. Weltkrieg aus“ (AzE 1985a: 00:29:36).

Nach der entsprechenden Erstellung des Hefteintrags (vgl. ebd.: 00:28:25-00:33:04) greift die Lehrerin das im ersten Drittel der Stunde zuerst betrachtete Bild der Sowjetsoldaten beim Hissen der Roten Fahne auf dem Reichstagsgebäude wieder auf und fragt, welche Gefühle diese Soldaten wohl dabei gehabt hätten. Dazu werden einige Antworten gesammelt. Dann kommt die Lehrerin auf die im Lehrbuch auf Seite 18 abgebildete Fotografie des Ehrenmals für die im Kampf um Berlin gefallenen Soldaten im Treptower Park in Berlin zu sprechen, das gemeinsam betrachtet wird. Davon ausgehend wird an der Tafelanschrift und im Hefteintrag ein weiterer Satz zum „aufopferungsvollen Kampf“ (ebd.: # 00:37:48) der Sowjetsoldaten und dessen Resultaten festgehalten, wobei die Lehrerin die Schüler_innen darauf aufmerksam macht, dass die von ihr gewählten Formulierungen implizieren, dass der Faschismus noch nicht vollständig zerschlagen war, sondern in „den Werwolvesorganisationen“ (ebd.: # 00:41:21) – wie sie die Antwort eines Schüler ergänzt – noch versucht wurde, weiter zu kämpfen. Mit der Aufforderung „Denkt mal an die Menschen selbst“ (ebd.: # 00:41:23) schließt daran die dritte hier ausgewählte Sequenz an (vgl. Abb. II.1.1.8).

Sequenz III: Problemstellung des Verhältnisses der deutschen Bevölkerung zu den Soldaten der Sowjetarmee am Ende des Krieges (AzE 1985a: 00:41:23-00:44:40)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:41:23	Tafel	Lw	Denkt ² mal an die Menschen selbst. (4) Ich werd euch mal was vorlesen, passt ma auf. (...) Ihr habt das bestimmt schon mal gehört, so wie ich den Zweiten Weltkrieg, das Ende, ² den 8. Mai 1945 (erlebt ²) (...) April 1945. Im Luftschutzkeller herrscht Angst. () Von draußen dringt das (trockene) Rattern ² eines Maschinengewehres und das Detonieren der Granaten herein. () In unserer Straße tobt der Krieg. () Plötzlich eine schrille Stimme, die Russen kommen. () Schritte auf der Kellertreppe, () (es atmet schwer) () Im Türrahmen stehen zwei Rotarmisten. Prüfend gehen sie durch die Menge der verängstigten Menschen, () fragen in gebrochenem Deutsch nach Faschisten, versteckten Soldaten, sehn uns aufmerksam und prüfend an, ² (...) (sie werden uns töten) () Die Angst schnürt mir die Kehle zu. So habe ich es gelernt (...) So habe ich es gelesen und so haben sie es mir gesagt. () Plakate verkünden es überall. (...) Die beiden gehen wieder hinaus, ² () ihre Schritte verhallen im Kellergang. (...) Ich lebe. (...) Was hat mich eigentlich bewegt, als ich zum ersten Mal den Rotarmisten ² gegenüber stand. (...) Was war mein Hauptgefühl? (4)	Lw gestikuliert Lw geht zum Pult, nimmt ihre Unterlagen, wendet sich zur Klasse SuS sehen nach vorne
00:41:35	Auschnitt II			
00:41:48	Tafel			Lw liest aus ihren Unterlagen vor Lw gestikuliert begleitend
00:42:22	Auschnitt II			SuS sehen nach vorne
00:42:43	Auschnitt I			SuS sehen nach vorne, Sm9 hat den Kopf aufgestützt
00:42:58	Tafel			Lw gestikuliert, Lw geht rückwärts, sieht nach rechts und links, zeigt in die Klasse
		Sm6	Na, Sie hatten mal Angst.	
		Lw	Wovor denn?	Lw beugt sich nach vorne, gestikuliert
		Sm6	Na, also, dass die einen töten. Denn der Faschismus hat ja die so als Bestien dargestellt.	Lw nickt, beugt sich nach vorne, gestikuliert
00:43:29	Auschnitt II	Lw	Richtig () So, und was meint ihr wohl, werde ich diesen Tag, den 8. Mai 45, oder mein Vater oder meine Mutter als Befreiung vom Faschismus schon 1945 empfunden ² haben?	Lw gestikuliert, zeigt zur Tafel Lw zeigt Richtung Klasse
		S7	Also, nein.	
		Lw	Nein, () ganz und gar nicht. Für uns waren das ja damals- (...)	Lw geht leicht in die Knie, schüttelt den Kopf Lw zeigt nach links
		Sm4	Na, schlechte Zeiten, also-	
00:43:43	Tafel	Lw	@Schlechte Zeiten warns@ und was, was, waren ² denn diese Menschen für uns, die Rotarmisten für uns? () So hammes uns gesagt, so hammes uns in die Köpfe eingepaukt.	Lw gestikuliert Lw geht rückwärts Richtung Tafel, gestikuliert mit ausladenden Armbewegungen Lw zeigt nach links
		S7	Feinde.	
00:43:54	Auschnitt I	Lw	Feind! Na, selbstverständlich. Für ² mich waren die Rotarmisten damals Feinde. ² (...) Was werdense wohl heute sein?	Lw sieht kurz nach links unten Lw sieht nach links und rechts, Sm4, Sw5, Sm8, Sm9, S718, Sw15, Sw10 melden sich
00:43:57	Auschnitt II		((Schulglocke klingelt))	
00:44:02	Klasse	Sm7	^(Freunde)	Lw zeigt nach links SuS nehmen Arme runter
		Sw5	L Freunde.	
		Lw	Na, überlegt mal, das is eure Hausaufgabe, () warum () sind heute für mich und für euch die Rotarmisten und das sowjetische Volk Freunde? Und da könnter mal nachlesen, wenn ihr () Unterstützung braucht, im Lehrbuch Seite 20 ² und Seite 22. () Darüber wollnwer uns das nächste Mal () die wichtigsten Gedanken schreibt ihr auf, in euer Hausheft. Bis zum nächsten Mal. ² (Ich) dank euch schön. Schreibt eure Hausaufgabe auf. () Warum sind die Rotarmisten heute und die Sowjetunion heute unsere Freunde? () Lehrbuch Seite 20 () bis Seite 22. (...)	Lw steht im linken Gang gestikuliert, einzelne SuS sortieren ihre Sachen Lw gestikuliert Lw geht rückwärts Richtung Tafel SuS notieren die Hausaufgabe und packen ihre Sachen
00:44:19	Tafel			
00:44:26	Klasse			
00:44:40				

Abb. II.1.1.8: Transkriptauszug (AzE 1985a: 00:41:23-00:44:40)

Die Lehrerin liest eine selbst verfasste Erzählung, wie sie das Ende des Zweiten Weltkriegs erlebt hat, vor, von der sie zugleich annimmt, dass diese den Schüler_innen bekannt sein dürfte (vgl. AzE 1985a: # 00:41:30). Es handelt sich dabei um eine eindrucksvolle Schilde-

rung mit sehr bewusst gewählten Adjektiven. Beim Vorlesen setzt die Lehrerin ebenso bewusst Pausen, sie variiert Lesegeschwindigkeiten, wechselt die Höhe der Intonation und Lautstärke, imitiert Stimmen; in Momenten besonderer Spannung flüstert sie nur noch. Nach dem Ende ihres Vortrags fragt sie die Schüler_innen schließlich, was ihr damaliges „Hauptgefühl“ (ebd.: # 00:43:00) gewesen wäre. Wie es der Text, in dem neben dem Adjektiv „verängstigt“ auch zwei Mal der Begriff „Angst“ vorkommt, nahelegt, nennt der Schüler Sm6 das Gefühl der „Angst“ (ebd.: # 00:43:06). Die Lehrerin bestätigt diese Antwort indirekt, indem sie die Frage anschließt: „Wovor denn?“ (ebd.: # 00:43:07). Sm6 erläutert entsprechend der Darstellung der Lehrerin, dass sie davor Angst hatte, „dass die einen töten“ (ebd.: # 00:43:11). Dass sich das „die“ auf die sowjetischen Soldaten bezieht, bedarf im Kontext der Erzählung offensichtlich keiner näheren Spezifikation. Die Ursache dieser Angst hält Sm6 allerdings wohl eher für erklärungsbedürftig, wie seine hinzugefügte Erläuterung nahelegt: „Denn der Faschismus hat die ja so als Bestien dargestellt“ (ebd.: # 00:43:12). Damit geht er in seiner Interpretation zugleich über die Darstellung der Lehrerin hinaus, die die Inhalte des über die Sowjetsoldaten Gelernten, Gelesenen und Gesagten nicht konkretisiert hat (vgl. ebd.: # 00:42:31), diese Beschreibung jetzt aber mit „Richtig“ (ebd.: # 00:43:17) als zutreffend evaluiert.

Vor diesem Hintergrund sowie in der gewählten Formulierung weist die anschließende Frage der Lehrerin „So, und was meint ihr wohl, werde ich diesen Tag, den 8. Mai 45, oder mein Vater oder meine Mutter als Befreiung vom Faschismus schon 1945 empfunden haben?“ (ebd.: # 00:43:17) eher rhetorischen Charakter auf als dass es sich um eine offene Fragestellung handelt. Die somit zu erwartende verneinende Antwort wiederholt die Lehrerin nochmals, setzt ein unterstreichendes „ganz und gar nicht“ (ebd.: # 00:43:33) hinzu und beginnt einen Satz, der offensichtlich für die Schüler_innen zur Vervollständigung gedacht ist: „Für uns waren das ja damals-“ (ebd.: # 00:34:35). Es bleibt dabei allerdings von ihr unbestimmt, worauf sich die Umschreibung „das“ in ihrem Satzanfang bezieht, worauf Sm4 den Satz in einer allgemeinen Umschreibung mit „schlechte Zeiten“ (ebd.: # 00:43:40) vervollständigt. Die leicht erheiterte Reaktion der Lehrerin sowie ihre anschließende Präzisierung der Fragestellung legen nahe, dass diese sowohl grammatikalisch mögliche als auch inhaltlich plausible Antwort nicht ihrer Erwartung entspricht, wenngleich sie die Antwort mit ihrer bestätigenden Wiederholung als eine mögliche adäquate anerkennt (vgl. ebd.: # 00:43:42). Ihrer anschließenden Präzisierung „Was waren denn diese Menschen für uns, die Rotarmisten für uns?“ (ebd.: # 00:43:43) verleiht sie zugleich Nachdruck mit der zusätzlichen Erläuterung „So hamses uns gesagt, so hamses uns in die Köpfe eingepaukt“ (ebd.: # 00:43:47). Gestisch untermalt die Lehrerin dies mit ausladenden Armbewegungen, in die sie die an einen Schüler gerichtete zum Sprechen auffordernde Bewegung der linken Hand direkt integriert und worauf die Antwort „Feinde“ (ebd.: # 00:43:51) ohne Zögern erfolgt.

In ihrem energischen Vortrag fortfahrend wiederholt die Lehrerin die Antwort in einem bestätigenden Ausruf (vgl. ebd.: # 00:43:52) und unterstreicht dies mit einem nachdrücklichen „Na, selbstverständlich“ (ebd.: # 00:43:53). Mit einer besonderen Betonung des Pronomens wiederholt die Lehrerin noch einmal in einem Satz „Für mich waren die Rotarmisten damals Feinde“ (ebd.: # 00:43:54), wobei sie zum Satzende ihre Stimmlautstärke bis zu einem Flüstern senkt. Nach einer kurzen Pause, in der sie den Blick kurz nach unten senkt, fragt sie dann wieder in gewöhnlicher Lautstärke und in einem beiläufig-interessierten Tonfall: „Was werdense wohl heute sein?“ (ebd.: # 00:44:01). Die zahlreichen zügigen Wortmeldungen sowie das ohne Zögern mehrfach geäußerte „Freunde“ (ebd.: # 00:44:02) zeigen dabei zum einen, dass die Schüler_innen diese Frage ohne längeres Nachdenken beantworten können.

Zum zweiten lässt die ebenso schnelle Rücknahme aller angezeigten Wortmeldungen nach der gegebenen Antwort erkennen, dass hier offenbar ein zweifelsfreier Konsens besteht, dass die Frage damit hinreichend und korrekt beantwortet wurde (vgl. ebd.: # 00:44:04).

Abschließend formuliert die Lehrerin damit die Fragestellung der Hausaufgabe „Warum sind heute für mich und für euch die Rotarmisten und das sowjetische Volk Freunde?“ (ebd.: 00:44:07). Die Schüler_innen sollen dazu die Seiten 20 bis 22 im Lehrbuch lesen (vgl. ebd.: 00:44:14), die von den Leistungen der „Aktivisten der ersten Stunde“ (Autorenkollektiv [1983] 1988: 20) und der „Hilfe der Sowjetunion“ (ebd.: 22) handeln, die im letzten Absatz des Lehrbuchtextes wie folgt dargestellt wird:

„Die selbstlose Hilfe der Soldaten der Sowjetarmee rettete allein in Berlin Zehntausende Menschen vor dem Hungertode – und das zu einer Zeit, da das Sowjetvolk selbst großen Hunger litt. Von Tag zu Tag kamen mehr Menschen zu den Militärkommandanten, um ihre Hilfe anzubieten oder um sich Rat zu holen. So gewannen allmählich viele Deutsche Vertrauen zur Sowjetunion.“ (ebd.)

Diese die Stunde abschließende Aufgabenstellung weist zumindest Parallelen sowie auch Unterschiede zu einer in den 1986 von der APW herausgegebenen Reihe „Ratschläge für Lehrer“ vorgestellten Problemstellung zu dieser Stoffeinheit auf, wobei aufgrund des institutionellen Kontextes und angesprochener biografischer Hintergründe angenommen werden darf, dass auch dieses Beispiel auf eine Stundenkonzeption derselben Staatsbürgerkundelehrerin zurückgeht.¹⁰⁹ Nach dieser Konzeption konfrontiert die Lehrerin die Schüler_innen bereits relativ zu Stundenbeginn mit dieser Frage, nachdem diese von Erzählungen ihrer „Eltern, Großeltern oder Bekannten“ (Fuhrmann 1986: 56) zur Situation in Deutschland 1945 berichtet hatten. Im Vordergrund steht in diesen Schilderungen die Angst vor den Soldaten der Roten Armee, die damals für Feinde gehalten wurden, was „zunächst ein Schock für die Schüler“ (ebd.) ist. Gemäß der Darstellung in der Ratschlag-Reihe „nutzt[...] die Lehrerin“ (ebd.) diesen Schock, um „in einem sehr persönlich gefärbten Lehrervortrag“ (ebd.) Fakten zu vermitteln und darzulegen, „wie aus Feindschaft Freundschaft wurde“ (ebd.). Die Möglichkeit, dass die Schüler_innen Vergleichbares aus den Erzählungen aus dem Familien- oder Bekanntenkreis berichten könnten, ist dabei in dieser Konzeption offenbar nicht vorgesehen. Der vorgestellte Vortrag beginnt dabei mit dem Einmarsch der sowjetischen Soldaten in Berlin und geht bereits eindrucklich auf das von der nationalsozialistischen Propaganda konstruierte Feindbild der sowjetischen Soldaten ein, schildert erste Begegnungen und stellt dann die Folgen des Zweiten Weltkrieges mit einer besonderen Akzentuierung des Leidens der Sowjetunion und der Zerstörung Berlins dar, um mit einer Schilderung des „Verhalten[s] der sowjetischen Soldaten nach Kriegsende gegenüber der Berliner Bevölkerung“ (ebd.) zu schließen. Davon ausgehend soll dann schließlich eine Auseinandersetzung mit dem besonderen Leid der Sowjetunion und der Bezeichnung des 8. Mai 1945 als Tag der Befreiung erfolgen.

Gegenüber diesem dargestellten Vorgehen hat die Lehrerin in der hier dokumentierten Unterrichtsstunde gewissermaßen eine umgekehrte Vorgehensweise gewählt, indem sie die Darstellungen der Folgen des Zweiten Weltkrieges mit der besonderen Akzentuierung des Leidens der Sowjetunion voranstellt und durch ihre Fragestellung nach den Gefühlen der Sowjetsoldaten bei der Einnahme Berlins (vgl. AzE 1985a: # 00:33:08) von den

¹⁰⁹ Entsprechende Videoaufzeichnungen einer solchen Unterrichtsstunde konnten in den erhaltenen und gesicherten Beständen der APW allerdings nicht gefunden werden.

Schüler_innen bereits eine empathische Haltung gegenüber den Soldaten der sowjetischen Armee einfordert, bevor das Verhältnis der DDR-Bevölkerung zur Bevölkerung der Sowjetunion problematisiert wird. Trotz dieser Abweichung kann die von der Lehrerin aufgeworfene Problemstellung als ein wie auch in der Ratschlag-Reihe beschriebenes Beispiel dafür gelten, „wie ein Lehrer sein eigenes Erleben, seine Persönlichkeit im Unterricht ins Spiel bringen kann und dadurch durch hohe subjektive Bedeutsamkeit des Stoffes und eine starke erzieherische Wirksamkeit des Unterrichts erreicht“ (Fuhrmann 1986: 58). Dieses Einbringen von eigenen Erlebnissen wird darüber hinaus als ein Mittel zur „Erhöhung der Lebensverbundenheit und Problemhaftigkeit des Unterrichts“ (ebd.) beschrieben und es wird empfohlen, auch auf die Erlebnisse anderer zurückzugreifen und diese in den Unterricht einzubringen (vgl. dazu auch Fütterer 1985: 35). Schließlich gehe es auch darum, mögliche Widersprüche im eigenen Erleben sowie die Auswirkungen von Einflüssen immer noch existenter „Feindpropaganda“ (Fuhrmann 1986: 58) aufzuzeigen und zu problematisieren. Erfahrungen anderer Personen lässt die Lehrerin allerdings in ihrer Stunde außen vor und kann somit sicherstellen, dass mit ihrer biografischen Erzählung auch nur dem gewünschten Narrativ entsprechende Widersprüche thematisch werden.

Gemäß der eigenen Einschätzung gilt die in der Ratschlag-Reihe vorgestellte Variante vor allem dann als

„angebracht, wenn die Schüler durch das Entstehen einer Problemsituation für den Stoff besonders nachhaltig und erziehungswirksam aufgeschlossen, ihre Lernmotivation gesteigert und die Erkenntnisaktivität erhöht werden sollen, die Schüler aber über die zur selbstständigen Problemlösung erforderlichen Mittel nicht verfügen, ihnen zum Beispiel die für das Erkennen wesentlicher Zusammenhänge notwendigen Fakten unbekannt sind.“ (ebd.: 58-59)

Mit ihren Abweichungen in der dokumentierten Unterrichtsstunde stellt die Lehrerin einen Teil der in der Ratschlag-Reihe vorgesehenen Inhalte der erst am Ende aufgeworfenen Problemstellung voran, was im Sinne der damit verbundenen intendierten Festigung der „engen Verbundenheit der Schüler zur Sowjetunion“ (Ministerrat 1983: 20; auch Autorenkollektiv 1983: 28) so interpretiert wird, dass sie die Schüler_innen bereits zu einer gegenüber den sowjetischen Soldaten empathischen Perspektive anleitet, bevor überhaupt erst thematisiert wird, dass diese als Feinde wahrgenommen wurden. Die auf die Angst, getötet zu werden, bezogene Äußerung des Schülers Sm6 einschließlich der hinzugefügten Erläuterung (vgl. AzE 1985a: # 00:43:05) lässt dabei darauf schließen, dass diese Darstellung den Erwartungen entsprechend angeeignet wurde. Das Ergebnis des daran anschließenden Veränderungsprozesses – dass aus Feinden Freunde wurden – steht in beiden Unterrichtskonzeptionen außer Frage und wird auch in der dokumentierten Unterrichtsstunde bereits im Unterrichtsgespräch sichergestellt (vgl. ebd.: # 00:44:02). So bezieht sich die Problemstellung der Hausaufgabe auch nicht auf das Ergebnis eines noch offenen Prozesses, sondern fragt nach einer Erklärung, die mit dem zur Lektüre aufgegeben Lehrbuchtext in Form eines eindeutigen Narrativs zu beantworten ist (vgl. Autorenkollektiv [1983] 1988: 20-22).

Mit Blick auf die in den Sequenzen gewählten Kameraperspektiven lassen sich zunächst unterschiedliche *Strategien der Kameraführung* beschreiben. Die *erste Sequenz* kann in einem Aufzeichnungsabschnitt verortet werden, in dem insgesamt eine Verlangsamung der Einstellungswechsel zu beobachten ist, wenn man von den schnell aufeinander folgenden Wechseln zwischen Minute 00:18:48 und 00:19:30 absieht. Insgesamt dominiert die Einstellung

„Klasse“, gefolgt von der Einstellung „Tafel“, die beiden Einstellungen „Ausschnitt I“ und „Ausschnitt II“ sind jeweils nur kurz zu sehen. In der Einstellung „Klasse“ zu Beginn der Sequenz sind abgesehen von einzelnen Meldungen und einzelnen Bewegungen der Lehrerin kaum sichtbare Aktivitäten zu verzeichnen. Dagegen gelingt es, in der folgenden Einstellung „Tafel“ – mit der in der Regel vor allem die Aktivitäten der Lehrperson zwischen Pult und Tafel dokumentiert werden – ein nahes Interaktionsverhältnis zwischen Lehrerin und Schüler_innen abzubilden, da die am Unterrichtsgeschehen beteiligten Schüler Sm6 und Sm3 in unmittelbarer Nähe der Lehrerin von hinten im Bild zu sehen sind (vgl. Abb. II.1.1.9; II.1.1.10).

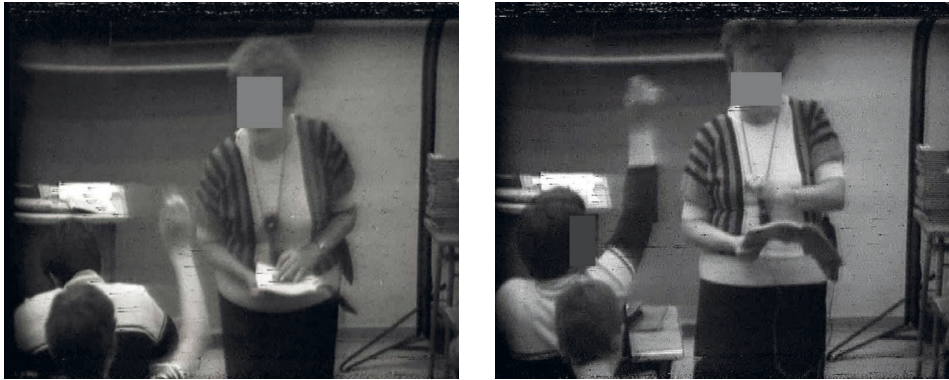


Abb. II.1.1.9 und II.1.1.10: Dokumentation von Interaktionsverhältnissen (AzE 1985a: 00:18:36; 00:18:44)

Im Kontrast dazu lassen die im folgenden „Ausschnitt I“ zu sehenden Schüler_innen keine beobachtbaren Aktivitäten erkennen, während in der Perspektive „Tafel“ vor allem die gestischen Untermauerungen der Lehrerin zu sehen sind. Die einzige im „Ausschnitt II“ sichtbare Schüleraktivität kann so interpretiert werden, dass die Schülerin Sw10 im Lehrbuch wieder zu der entsprechenden Textstelle, auf die die Lehrerin sich bezieht, zurückblättert; an wen die Lehrerin ihre disziplinierende Ansprache an dieser Stelle richten könnte, wird in dieser gewählten Kameraperspektive nicht ersichtlich. Die längere Einstellung „Klasse“ bildet die gemessen an den sichtbaren Meldungen wechselnden Aktivitätsphasen der Schüler_innen ab, während die Lehrerin sich regelmäßig durch den Raum bewegt. Während der Zusammenfassung durch die Lehrerin bleibt die Kamera auf diese gerichtet; als sie wieder auf die Klasse zugeht und das Unterrichtsgespräch öffnet, wechselt auch die Kameraperspektive, sodass auch die Meldungen der Schüler_innen abgebildet werden. Insgesamt sind in dieser Sequenz also vor allem Perspektiven dominant, in denen Interaktionen zwischen der Lehrerin und den Schüler_innen zu sehen sind, und werden auch länger beibehalten. Eine Ausnahme stellen die schnelleren Wechsel zwischen den Einstellungen in der Mitte der Sequenz dar, in denen allerdings auch kaum direkte interaktive Prozesse zwischen Lehrerin und Schüler_innen zu sehen sind.

Die *zweite Sequenz* ist in einer Unterrichtsphase verortet, die größtenteils mit dem Fokus auf die Gesamtansicht „Klasse“ aufgezeichnet wurde und hebt sich in der visuellen Gestaltung auch nicht in auffälliger Weise von dieser Phase ab. Während des Unterrichtsgesprächs zu Beginn befindet sich die Lehrerin auf der linken Raumseite, sodass mit der Einstellung „Klasse“ sowohl ihre Bewegungen im Raum als auch die Meldungen der Schüler_innen abge-

bildet werden können. Bei dem Wechsel in die Einstellung „Ausschnitt I“ sind noch die Meldungen von Sm4 und Sm8 zu sehen; nachdem diese ihre Meldungen zurückziehen, wechselt die Einstellung kurz danach wieder in die Ansicht „Klasse“. Zunächst ist dabei zu sehen, wie die Lehrerin wieder ihre Position im Raum wechselt, während sie spricht, bis sich dann auch die Schüler_innen wieder beteiligen. Während die Lehrerin ihre Zusammenfassung mit auch in der Frontalansicht als energisch zu erkennenden Gesten unterstreicht, wechselt die Kameraeinstellung und nimmt die Lehrperson in den Fokus. Als diese den Kamerafokus verlässt, indem sie sich während ihrer Überleitung vorne in der Raummitte positioniert, wechselt die Einstellung wieder in die Frontalansicht „Klasse“, die das Unterrichtsgespräch mit den Meldungen der Schüler_innen dokumentiert. Insgesamt sind in dieser Sequenz also Parallelen zwischen Sozialform und Kameraeinstellung zu erkennen, nach denen während des Unterrichtsgesprächs vor allem Einstellungen gewählt werden, die eine möglichst vollständige Erfassung der Meldungen der Schüler_innen zulassen.

Wie für die letzte Unterrichtsphase festgestellt, erfolgen in der *dritten Sequenz* erneut schnellere Wechsel der Kameraeinstellungen. Dabei wird die biografische Erzählung der Lehrerin zu Beginn der Sequenz vor allem in Wechseln zwischen der Einstellung „Tafel“ und „Ausschnitt II“ aufgezeichnet. Nachdem die Lehrerin aufgrund ihrer Bewegungen im Raum zu Beginn der Sequenz immer nur stellenweise im Bild zu sehen ist, wechselt die Kamera die Perspektive, wobei die Schüler_innen, die in der Einstellung „Ausschnitt II“ zu sehen sind, vor allem eine zuhörende Haltung einnehmen, sodass wenig sichtbare Aktivitäten zu verzeichnen sind. Die folgende Einstellung „Tafel“ zeigt nun die Lehrerin, die sich jetzt vorne mitten im Raum positioniert hat, wie sie die Erzählung vorliest und mit Gesten untermalt. Zum dramaturgischen Höhepunkt bis zum Ende der Geschichte wechselt die Einstellung erneut, in den Perspektiven „Ausschnitt I“ und „Ausschnitt II“ sind die zuhörenden Schüler_innen zu sehen.

Noch während der Formulierung der ersten an die Klasse gerichteten Frage wechselt die Einstellung und fokussiert die Lehrerin, die daraufhin in naher Interaktion mit dem Schüler Sm6 zu sehen ist, wobei der Schüler selbst in dem Bildausschnitt allerdings kaum zu sehen ist. Die Einstellung wechselt erneut während der nächsten Fragestellung der Lehrerin. Die an der Interaktion beteiligten Schüler_innen sind in dem gewählten „Ausschnitt II“ nicht zu sehen. Die Kamera fokussiert dann wieder die Lehrerin, die mit energischer Gestik ihre Fragestellung präzisiert. Kurz nachdem die gewünschte Antwort gegeben wurde, die zugleich den Ausgangspunkt der folgenden Problemstellung bildet, erfolgen schnellere Wechsel zwischen den Perspektiven „Ausschnitt I“, „Ausschnitt II“ und schließlich einer Frontalansicht der Klasse, die die Meldungen der Schüler_innen zeigt. Diese Einstellung wird – mit einer kurzen Unterbrechung, in der die Lehrerin bei der Formulierung der Hausaufgabe fokussiert wird – bis zum Ende der Aufzeichnung beibehalten, sodass die Schüler_innen noch beim Einpacken ihrer Arbeitsmaterialien und dem Notieren der Hausaufgabe zu sehen sind. Insgesamt wurde diese letzte Sequenz von Einstellungen dominiert, die vor allem die Lehrerin als die das Geschehen lenkende Person zeigen.

1.1.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf

Wie bereits dargelegt lässt die Stundengestaltung auf eine sorgfältig vorbereitete Konzeption schließen: Die Abfolge der Arbeitsphasen, mit der eingangs im Unterrichtsgespräch gemeinsam Fragen entwickelt werden, deren anschaulich gestaltete Bearbeitung mittels Bildbetrachtungen, biografischer Erzählungen und Lehrbuchlektüren sowie die regelmäßige Ergebnissi-

cherung in Form von Hefteinträgen und die abschließende Erarbeitung einer überleitenden Problemstellung wirken geradezu mustergültig komponiert. Vor allem die Bildbetrachtungen und Erzählungen persönlicher Erinnerungen der Lehrerin im ersten und letzten Stunden-drittel schaffen eine mit visuellen Sinneseindrücken arbeitende und auf emotionale Identifikation zielende Rahmung, in die zentrale Erarbeitungsphasen eingebettet werden (vgl. auch Jehle 2016b). Dabei konnte die Analyse der dritten ausgewählten Sequenz auch mit Blick auf die daran anschließende Erarbeitung der überleitenden Problemstellung eine bis in die Details dramaturgische wie zielgerichtete Ausgestaltung dieser durch die Lehrerin ausweisen. Das Thema der Unterrichtsstunde hat die Lehrerin bereits vor der das Unterrichtsgespräch eröffnenden Fragestellung in das Narrativ der „ganz außerordentlich harte[n] Auseinandersetzung“ (AzE 1985a: # 00:00:32) zwischen den Weltsystemen des Sozialismus und des Kapitalismus bzw. Imperialismus eingebettet und die emotionale Identifikation der Schüler_innen mit der DDR als Ziel der kommenden Stunden formuliert (vgl. ebd.: # 00:01:36). Mit dieser Akzentuierung einer emotionalen Ansprache der Schüler_innen, die sich geradezu durch die gesamte Stundengestaltung zieht, befindet sich die Lehrerin dabei durchaus in Übereinstimmung mit den Lehrplanvorgaben sowie der zeitgenössischen Fachdiskussion (vgl. z. B. Ministerrat 1983: 23; Fütterer 1985: 34; Meyenberg 1985: 33).

Mit der an der Tafel entwickelten Problemstellung zu Stundenbeginn weicht die Lehrerin allerdings etwas von der in diesen Vorgaben vorgesehenen Struktur ab, indem sie das Gründungsdatum der DDR bereits vorwegnimmt. Die im Lehrbuch formulierten Fragen zu Kriegsende „Wie soll es weitergehen? Wird Deutschland als Staat noch existieren? Welche Kräfte sollen es führen?“ (Autorenkollektiv [1983] 1988: 16) erscheinen nicht mehr so naheliegend, wenn das Ergebnis dieses im Lehrbuch noch offen dargestellten Prozesses bereits bekannt ist. Die von den Schüler_innen formulierten Fragen „Was haben die Menschen zwischen 1945 und 1949 gemacht?“ (AzE 1985a: # 00:03:35) und „Wie haben sie gelebt?“ (ebd.: # 00:04:41) fallen dementsprechend auch weniger abstrakt aus und können auch im Sinne der gewünschten höheren Lebensverbundenheit interpretiert werden. Die Fragen werden auch so an der Tafel aufgenommen, aber zugleich wird deutlich, dass die Lehrerin noch weitere Fragen hören möchte (vgl. ebd.: # 00:04:46).

Den nächsten Vorschlag „Was die Sowjetunion mit uns gemacht hat“ (ebd.: # 00:05:38) – der nach gezielten Hinweisen der Lehrerin erfolgt – bestätigt die Lehrerin zwar, formuliert ihn aber in der Tafelanschrift deutlich abstrakter: „Welche Rolle spielte die Sowjetunion bei der Befreiung?“ (ebd.: # 00:05:40). Nach weiteren Hinweisen wird dann schließlich in Ko-Konstruktion die Frage „Warum erst 49 Gründung der DDR?“ formuliert (vgl. ebd.: # 00:06:12), womit die Fragensammlung für die Lehrerin auch abgeschlossen zu sein scheint (vgl. ebd.: # 00:06:46). Eine weitere von Sm12 eingebrachte Frage nach der Rolle der anderen Alliierten wird entsprechend zwar mit „Richtig“ (ebd.: # 00:07:14) und „Gut“ (ebd.: # 00:07:21) kommentiert, aber nicht an der Tafel aufgenommen und auch im weiteren Stundenverlauf übergangen. Als zu behandelnder Fragenkomplex werden zunächst die Fragen nach der Rolle der Sowjetunion und dem Leben der Menschen zwischen 1945 und 1949 bestimmt, wobei im weiteren Stundenverlauf vor allem die Perspektive der Sowjetunion akzentuiert wird. Die von den Schüler_innen eigenständig eingebrachten Fragen werden somit – zumindest größtenteils – zwar an der Tafel aufgenommen, aber im weiteren Unterrichtsverlauf nicht vertiefend behandelt.

Mit den anschließenden Bildbetrachtungen, ihrer biografischen Erzählung sowie der Behandlung des Lehrbuchtextes wird das Ausmaß der Zerstörung vielmehr so thematisiert, dass die

Auswirkungen im alltäglichen Leben der Menschen keine Rolle spielen. Wie die Analyse der ersten Sequenz zeigt, wird dabei vor allem das unvorstellbare Ausmaß hervorgehoben und durch sachlich unangemessene Vergleiche absoluter Zahlenwerte unterstrichen. Die entsprechenden Charakterisierungen als „unvorstellbar“ (ebd.: # 00:18:15) und „unsagbares Leid“ (ebd.: # 00:20:57) durch die Schüler_innen werden entweder von der Lehrerin bereits in der Formulierung der Frage vorweggenommen oder erfolgen in Anlehnung an Lehrbuchtexte. Die in dieser Sequenz bereits angedeutete Akzentuierung der Zusammenhänge zwischen Imperialismus und kriegesischer Aggression wird schließlich in einer weiteren Engführung der Darstellung des Zweiten Weltkrieges als eine Auseinandersetzung zwischen der sozialistischen Sowjetunion und dem kapitalistisch-faschistischen Deutschland fortgeführt. Wie in der Analyse der zweiten Sequenz aufgezeigt, geht es dabei allerdings weniger darum, die Motive des nationalsozialistischen Machtapparates zu explizieren. Vielmehr wird in sich inhaltlich mehrfach wiederholenden Sequenzen die dichotome Gegenüberstellung von Sozialismus und Kapitalismus verfestigt und ein unmittelbarer Zusammenhang von Kapitalismus, Faschismus, Ausbeutung, Profitorientierung und kriegesischer Aggression hergestellt, der keiner weiteren Begründung mehr bedarf (vgl. ebd.: 00:23:05-00:28:11). Insgesamt kann diese Sequenz als die Einübung eines Antwortschemas betrachtet werden, das sich auch im weiteren Fortgang des Staatsbürgerkundeunterrichts als charakteristisch erweisen wird (vgl. dazu auch Jehle 2017a). Bei dieser schematischen Bearbeitung bleiben die Rolle und das Handeln der „deutschen Imperialisten“ (Ministerrat 1983: 20) allerdings eher abstrakt. Ob die beabsichtigte Vertiefung von „Haß und Abscheu gegenüber dem Imperialismus“ (ebd.) so erreicht werden kann, darf in Frage gestellt werden. Die dafür vorgesehene „Vermittlung von Kenntnissen über die Hinterlassenschaft des faschistischen deutschen Imperialismus“ (ebd.) erscheint in dieser Stunde doch eher dem Erziehungsziel der „engen Verbundenheit der Schüler zur Sowjetunion“ (ebd.) untergeordnet. Die tatsächlichen Dimensionen des begangenen Völkermordes werden trotz der Betonung des unvorstellbaren Ausmaßes der Zerstörungen überdies noch unterschlagen.

Mit der Frage nach den Gefühlen der sowjetischen Soldaten beim Hissen der Roten Fahne auf dem Berliner Reichstagsgebäude (vgl. AzE 1985a: # 00:33:08) und der Frage nach der Bedeutung des sowjetischen Ehrenmals im Treptower Park (vgl. ebd.: # 00:36:41) greift die Lehrerin wiederum Vorschläge aus den Unterrichtshilfen auf (vgl. Autorenkollektiv 1983: 39-40), auch wenn sie anstatt der dort vorgeschlagenen Texte Bildbetrachtungen zur Grundlage nimmt. Die von den Schüler_innen im Unterrichtsgespräch eingebrachten, den sowjetischen Soldaten zugeschriebenen Gefühle der Freude über das Kriegsende (vgl. AzE 1985a: # 00:33:48) sowie der Trauer angesichts der Kriegsfolgen (vgl. ebd.: # 00:34:34) werden von der Lehrerin bestätigt und in der von ihr fortgeführten Erzählung schließlich inhaltlich um gegen die Faschisten gerichtete „Wut im Bauch und den Hass im Bauch“ (ebd.: # 00:35:30) erweitert. Während die daran anknüpfende Bildbetrachtung des Ehrenmals vor allem der Erarbeitung der Formulierung „Durch den aufopferungsvollen Kampf der Sowjetunion wurde der Zweite Weltkrieg beendet“ (vgl. ebd.: # 00:37:21) dient, kann die vorangegangene Frage als eine emotionale Vorbereitung auf die abschließende, in der dritten ausgewählten Sequenz aufgeworfene, auf die Entwicklung des Verhältnisses zwischen den sowjetischen Soldaten und der deutschen Bevölkerung bezogene Problemstellung interpretiert werden.

Wenn auch die Wechsel zwischen den Kameraperspektiven mit Blick auf die *Strategie der Kameraführung* über den gesamten Stundenverlauf hinweg als vergleichsweise ausgewogen

beschrieben werden können, zeigen sich in der Übersicht über den Gesamtverlauf dennoch bereits Hinweise auf Tendenzen einer unterschiedlichen Gewichtung in den jeweiligen Unterrichtssequenzen, die sich auf der Grundlage der detaillierteren Sequenzanalysen auch mit Blick auf den gesamten Stundenverlauf präzisieren lassen. Ohne dabei eine dramaturgische Intention unterstellen zu können, ist es zunächst auffallend, dass die Wechsel der Kameraperspektiven in den die Stunde eröffnenden und abschließenden Phasen der Problemstellung schneller erfolgen, während die dazwischen liegende vertiefende Erarbeitung in längeren Einstellungen dokumentiert wird.

In dieser zwischen den Problemstellungen liegenden Erarbeitungsphase zeigen sich im gesamten Verlauf insbesondere Parallelen zwischen der Sozialform „Unterrichtsgespräch“ und der Kameraeinstellung „Klasse“, mit der – wie auch die Sequenzanalysen gezeigt haben – neben den Aktivitäten der Lehrerin, die in dieser Einstellung meistens im Bild zu sehen ist, auch die Beteiligung der Schüler_innen in Form ihrer Meldungen am umfassendsten erfasst werden kann (vgl. z. B. AzE 1985a: 00:19:30-00:20:29; 00:22:40-00:23:39; 00:26:53-00:28:11). Abgebildet wird damit auch die Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler_innen, wobei die Bildqualität oftmals nur vage Vermutungen und jedenfalls keine detaillierten Analysen in Bezug auf diese Interaktionen zulässt. Dominiert wird der visuelle Eindruck in der Regel durch die besser erkennbaren Bewegungen und oft ausladenden Gesten der Lehrerin als durch sichtbare Aktivitäten einzelner Schüler_innen.

Ein detaillierter Nachvollzug der Aktivitäten einzelner Schüler_innen ist im Grunde nur in den Einstellungen „Ausschnitt I“ und „Ausschnitt II“ möglich, wobei ein solches Vorhaben auch darauf angewiesen ist, dass die im Bild zu sehenden Schüler_innen in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen sowie den behandelten Gegenstand interpretationsrelevante Aktivitäten erkennen lassen. Dabei ist über den Unterrichtsverlauf hinweg zu beobachten, dass diese Einstellungen vor allem dann länger zum Einsatz kommen, wenn mit dem Lehrbuch gearbeitet wird (vgl. z. B. ebd.: 00:15:30-00:17:50; 00:21:32-00:22:49; 00:25:32-00:26:53; 00:36:22-00:37:15) oder auch bei der Erstellung von Hefteinträgen (vgl. z. B. ebd.: 00:28:42-00:29:20; 00:29:57-00:31:03), was auch in längeren Einstellungen in der Frontalansicht dokumentiert wird (vgl. z. B. ebd.: 00:32:08-00:33:58; 00:37:15-00:39:38). Werden die Einstellungen „Ausschnitt I“ und „Ausschnitt II“ im Unterrichtsgespräch gewählt, kann es vorkommen, dass die gerade sprechenden Schüler_innen im Bildausschnitt gar nicht zu sehen und auch darüber hinaus wenig sichtbare Aktivitäten zu verzeichnen sind (vgl. z. B. ebd.: 00:40:07-00:40:27). Wie schließlich in der Analyse der dritten Sequenz herausgearbeitet wurde, kann das visuelle Geschehen dann auch in diesen Einstellungen von der Lehrerin dominiert werden, wenn sie ebenfalls in den Ausschnitten zu sehen ist (vgl. z. B. ebd.: 00:43:29-00:43:43; 00:43:53-00:44:02). Als die das Geschehen leitende Person wird die Lehrerin in der Regel auch in der Einstellung „Tafel“ gezeigt; Szenen, in denen Interaktionen mit Schüler_innen erfasst werden, sind in dieser Einstellung nur dann zu beobachten, wenn sich beteiligende Schüler_innen auch im Bildausschnitt zu sehen sind, was eher die Ausnahme darstellt (vgl. z. B. ebd.: 00:18:28-00:18:48).

Auf den gesamten Stundenverlauf bezogen zeigt sich dabei vor allem in den Phasen der eröffnenden Problemstellung im ersten Stundendrittel, der Zusammenfassung und der Erstellung des Hefteintrags nach dem zweiten Stundendrittel sowie während der abschließenden Problemstellung eine Dominanz der Einstellungen „Tafel“ und „Klasse“. Damit rückt auf der visuellen Ebene vor allem die Lehrerin als die diese Unterrichtsphasen lenkende Person ins Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. dazu auch Jehle 2016b). Zugleich verweist die in die-

sen Phasen ebenso häufig zum Einsatz kommende Perspektive „Klasse“, die auch die Unterrichtsgesprächssequenzen in der zentralen Erarbeitungsphase dominiert, auf ein Bemühen, die Beteiligung der Schüler_innen im gesamten Stundenverlauf möglichst umfanglich zu erfassen.

1.1.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen

Zusammenfassend ist zunächst festzustellen, dass die offensichtlich sorgfältig vorbereitete, mit Blick auf Erarbeitungsweisen, Sozialformen, Unterrichtsmethoden und -medien vielfältig gestaltete Stundenkonzeption im Wesentlichen den Lehrplanvorgaben entspricht sowie auch Anregungen aus den Unterrichtshilfen und zeitgenössischen Fachdiskursen integriert werden. Der mit audiovisuellen Eindrücken arbeitende Einsatz von Bildern und biographischen Erzählungen kann geradezu als ein „Musterbeispiel“ im Rahmen einer methodischen Diskussion interpretiert werden, die fordert, den „schwere[n] Anfang für die Schüler nach-erlebbar zu machen“ (Ministerrat 1983: 22). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass die Stoffeinheit als „ein erster und wichtiger Markstein [...] für die Ausprägung parteilicher Positionen und Haltungen gegenüber dem Imperialismus“ (Piontkowski 1983: 21) gilt, wird vor allem die „[n]achhaltige ideologische Wirksamkeit“ (Fütterer 1985: 34) solcher Erzählungen aus dem persönlichen Erleben betont (vgl. ähnlich auch Fuhrmann 1986: 58-59).¹¹⁰ Darüber hinaus zielt die Lehrerin mit der wiederholten Rede von „*unserer* DDR“ (AzE 1985a: # 00:01:24) und „*unserem* Staat“ (ebd.: # 00:01:46) oder ähnlichen Formulierungen, die zudem mit sachlich unzulässigen Vergleichen kombiniert werden, die ein Gefühl unmittelbarer persönlicher Betroffenheit herzustellen suchen (vgl. ebd.: # 00:18:31), auf eine emotionale Identifikation. Es handelt sich dabei um eine Vermittlungsstrategie, die im Rahmen einer erziehungspolitischen Zielsetzung als „emotive Vereinnahmung“ (Leschinsky/Kluchert 1999: 34) charakterisiert werden kann.

Als Phasen der Wissensvermittlung zu kennzeichnende Unterrichtssequenzen können diesem Rahmen einer erziehungspolitischen Zielsetzung entsprechend als eine Form „präskriptiver Belehrung“ (ebd.) bezeichnet werden: Bezogen wird sich dabei ausschließlich auf die Darstellung des Lehrbuchtextes, mit dem sich in keiner Weise problematisierend auseinandergesetzt wird. Vielmehr bestehen die im Rahmen der zusammenfassenden Ergebnissicherung als angemessen klassifizierten Antworten in erster Linie aus einer Wiederholung der im Lehrbuch vorgefundenen Formulierungen. Da diese Erarbeitungsphasen mit Blick auf die möglichen Ergebnisse keinen offenen Erwartungshorizont vorsehen, können diese auch schon in im Vorfeld vorbereiteten Tafelanschriften festgehalten und entsprechend kommentiert werden: „So, die Befreiung vom Faschismus, und hier hab ich schon mal aufgeschrieben, was wir uns erarbeitet haben“ (AzE 1985a: # 00:29:26).¹¹¹

110 Die Biografie der Lehrerin bietet dafür auch die besten Voraussetzungen, da das dieser Stoffeinheit zugrunde liegende Narrativ einer durchweg positiv erlebten Verbesserung der Lebensumstände durch die antifaschistisch-demokratische Umgestaltung und den Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft geradezu bruchlos ihrer eigenen Lebenserfahrung entspricht (vgl. Gespräch 2012). Vor diesem Hintergrund erscheint also auch die zu Beginn dieser Fallstudie zitierte, von der Lehrerin im Gespräch geäußerte Verbundenheit mit dieser Thematik nachvollziehbar.

111 Dass entsprechend der Zielorientierung bereits mit im Vorfeld angefertigten oder zumindest teilweise vorbereiteten Tafelbildern gearbeitet wurde, stellte innerhalb der Unterrichtsmethodik zumindest in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern der DDR keine Seltenheit dar, wie sich auch an regelmäßig publizierten Vorschlägen zu Tafelbildern in Unterrichtshilfen oder der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*

Dabei macht die Lehrerin durchaus auch von gewissen – ihr im Rahmen des Forschungsprogramms vermutlich in noch größerem Maße zustehenden – Freiräumen in der Unterrichtsgestaltung Gebrauch und nimmt abweichend von in Unterrichtshilfen oder der Fachliteratur zu findenden Gestaltungsvorschlägen eigene Akzentuierungen vor. Wie bereits bei der ausschließlichen Fokussierung eigener persönlicher Erzählungen und dem Verzicht auf den Einbezug von inhaltlich nicht vorhersehbaren, von Schüler_innen eingebrachten Erzählungen fallen dabei allerdings vor allem thematische Engführungen auf: Durch die Bezugnahme auf ausgewählte Absätze des Lehrbuchtextes unter Auslassung anderer Passagen sowie das Übergehen von Schülerfragen, die sich auf andere Kriegsbeteiligte beziehen (vgl. AzE 1985a: # 00:07:10), wird der Zweite Weltkrieg vor allem als eine Auseinandersetzung zwischen der sozialistischen Sowjetunion und dem kapitalistisch-faschistischen Deutschland interpretiert. Nicht zuletzt durch in der Frage-Antwort-Folge variierende Wiederholungen der entsprechenden Zuordnungen findet eine Einübung der Anwendung eines dichotomen Schemas zur Deutung der Welt statt. Gewissermaßen wird damit schon die am Ende der Stoffeinheit stehende, für den Staatsbürgerkundeunterricht grundlegende „Erkenntnis [...], daß auf deutschem Boden zwei Staaten mit gegensätzlicher gesellschaftlicher Ordnung entstanden“ (Ministerrat 1983: 23), angebahnt. Die Lehrerin geht dabei über diese Lehrplanvorgaben hinaus, indem sie die Schüler_innen bereits darauf vorbereitet, dass aus dieser Gegenüberstellung von Gesellschaftsordnungen zugleich unmittelbare Zusammenhänge von Kapitalismus, Ausbeutung und Krieg hergestellt werden können, die keiner weiteren Begründung bedürfen (vgl. AzE 1985a: 00:23:05-00:28:11).

Die entsprechenden Sequenzen zeigen, dass die Schüler_innen die Zuordnung entsprechender Schlagworte wie „Ausbeutung“ (ebd.: # 00:23:19) oder „Profit“ (ebd.: # 00:28:00) innerhalb dieses Schemas größtenteils bereits erwartungsgemäß vornehmen können. Allerdings kommt es dabei auch zu leichten Friktionen, wenn beispielsweise genau die gegenteilige Zuordnung vorgenommen wird (vgl. ebd.: # 00:23:35) oder ein Schüler auf den Faschismus „in der jetzigen BRD“ (ebd.: # 00:41:13) zu sprechen kommt, während die Lehrerin eigentlich auf das Fortwirken der nationalsozialistischen Propaganda nach Kriegsende hinausmöchte.¹¹²

Insgesamt lässt sich auf Seiten der Schüler_innen ein Antwortverhalten beobachten, bei dem kaum längere Antworten vorkommen. Auch Beschreibungen oder Erklärungen nach offenen Fragen werden in wenigen Sätzen vorgenommen, überwiegend wird mit einzelnen Worten oder unvollständigen Sätzen geantwortet. In vielen Fällen wurde der gesuchte Begriff in der Fragestellung der Lehrerin bereits vorweggenommen (vgl. z. B. ebd.: # 00:18:15; 00:43:00) oder die Lehrerin bietet relativ eindeutige Satzanfänge zur Vervollständigung an (vgl. z. B. ebd.: # 00:11:48; 00:13:11), sodass die Frage-Antwort-Sequenzen in einem einmaligen Durchgang in der Regel mit einer positiven oder bestätigenden Evaluation abgeschlossen werden können. Eine solche positive Bestätigung wird im Falle wenig anspruchsvoller Fragestellungen dabei nicht zwingend benötigt; der kollektive Rückzug von Meldungen zeigt dann bereits an, dass die Schüler_innen die Frage für hinreichend beantwortet halten (vgl. z. B. ebd.: 00:20:59; 00:44:04).

nachvollziehen lässt (vgl. dazu auch das Interview mit dem Geschichtsmethodiker Florian Osburg in Schluß 2005b: 15-17).

112 Gewissermaßen greift er damit der Planung der kommenden Stunden bereits vorweg (vgl. Ministerrat 1983: 21-22; Autorenkollektiv 1983: 54), was von der Lehrerin auch entsprechend kommentiert wird: „Da kommt er später zu“ (AzE 1985a: # 00:41:17).

Allerdings antworten die Schüler_innen auch auf offenere und weniger eindeutige Fragen ähnlich kurz angebunden, sodass mehrere Nachfragen oder Präzisierungen durch die Lehrerin notwendig sind (vgl. z. B. ebd.: # 00:24:54; 00:43:35). Unpassende Antworten werden dabei in der Regel unauffällig übergangen (vgl. z. B. ebd.: # 00:07:14) oder ohne viel Aufhebens korrigiert (vgl. z. B. ebd. # 00:23:39); zutreffende Antworten werden von der Lehrerin bestätigend wiederholt (vgl. z. B. ebd.: # 00:20:59; 00:43:52), in ihren Formulierungen korrigiert (vgl. z. B. ebd.: # 00:05:40) oder inhaltlich überboten (vgl. z. B. ebd.: # 00:35:30). Größtenteils zeigen sich die Schüler_innen in dieser Unterrichtsstunde in der Lage, den in dieser Form der Unterrichtskommunikation an sie gestellten Erwartungen nachzukommen; die dokumentierte phasenweise – soweit zu erkennende – relativ hohe Beteiligung und keine bemerkenswerten Störungen verweisen zudem auf eine unterrichtliche Kooperationsbereitschaft der meisten, wenn vermutlich auch nicht aller Schüler_innen.

Die engführenden Fragestellungen, die erwartungsgemäßen Wiederholungen von Lehrbuchformulierungen sowie die nochmaligen Wiederholungen der richtigen Formulierungen führen dabei zu einem Kommunikationsmuster, das als das Einüben von „Sprachregelungen“ (Behrmann 1999: 163) bezeichnet werden kann. Diese Form des Unterrichtsgesprächs wird auch mit dem „Muster der Katechese“ (Grammes 1997a: 166) bezeichnet, nach dem den Schüler_innen in erster Linie die Rolle von „Stichwortlieferanten“ (ebd.) zukommt (s. auch FN 45). Wie an den beschriebenen Friktionen zu sehen, ist das Muster auch fehleranfällig (vgl. Grammes 1997a: 166); zugleich zeigt die Lehrerin auch ein Bewusstsein, „daß nachhaltige Aneignung von Kenntnissen sowohl Sicherung der Ergebnisse erfordert, aber auch Selbsttätigkeit der Schüler“ (ebd.: 167). Dass es sich bei dieser Selbsttätigkeit aber auch um eine reflexiv-bildende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand handelt oder zumindest um eine geistige Selbsttätigkeit wie es im Rahmen des Forschungsprogramms der APW angestrebt wurde, darf bezweifelt werden (vgl. auch ebd.). Erarbeitungsphasen, die im Wiederholen gelesener Lehrbuchtexte bestehen und mit bereits im Vorfeld angefertigten Tafelschriften abgeschlossen werden können, scheinen dazu ebenso einen Beitrag zu leisten, wie Problemstellungen, die in ihrem Ausgangspunkt zwar noch Widersprüche enthalten, wobei der Möglichkeitsraum für thematisch werdende Widersprüche schon im Zuge der Problemstellung begrenzt sowie das Ergebnis des Problemlösungsprozesses bereits im Vorfeld sichergestellt wird.

So werfen die herausgearbeiteten Kommunikationsmuster zunächst vor allem Fragen hinsichtlich der auf die geistige Aktivität der Schüler_innen bezogenen Erwartungen im Rahmen des Forschungsprogramms auf. Inwieweit die Schüler_innen durch die Stundengestaltung der Lehrerin tatsächlich auch „emotional [...] bewegt“ (Fuhrmann 1986: 57) wurden, kann auf der Grundlage der Videoaufzeichnung kaum eingeschätzt werden. Die dahinter stehende Vorstellung einer Einheit von Wissen und Haltung, nach der Kenntnisse und Wissen die „Basis für erzieherische Wirkungen“ (Piontkowski 1983: 16) und Gefühle wie „Verbundenheit“ oder „Haß und Abscheu“ (Ministerrat 1983: 20) vertiefen sollen, wird allerdings im Folgenden noch einmal zu problematisieren sein (vgl. Benner et al. 1996a: 64-71; 1996b: 275; Schluß 2002).

Die herausgearbeiteten *Strategien der Kameraführung* lassen insgesamt eine eindeutige Fokussierung der Aufzeichnung auf das ‚offizielle‘ Unterrichtsgeschehen erkennen, was mit Zinnecker als die Vorderbühne des Unterrichts bezeichnet werden kann:

„Alle Handlungssituationen, in denen die Beteiligten die offiziellen Zwecke und Regeln in den Vordergrund ihres Handelns rücken, fassen wir als die ‚Vorderbühne‘ der Institution zusammen. Alle Handlungssituationen, in denen das Unterleben der Institution vorrangig thematisiert wird, rechnen wir zur ‚Hinterbühne‘.“ (Zinnecker 1987: 34; Herv. n. ü.)¹¹³

Das dargestellte Bemühen um eine möglichst umfassende Erfassung der Aktivitäten der Schüler_innen – der, wie bereits angedeutet wurde, allerdings auch Grenzen gesetzt sind – ist dabei vor dem Hintergrund eines Forschungsprogramms mit dem Titel „Die Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht“ (Akademie 1982) durchaus plausibel. Dass dabei ein weiteres Augenmerk auf die Lehrerin als die das Geschehen leitende Person gelegt wird, mag dann wiederum verständlich werden, wenn man den Zusatz im Titel der folgenden Publikation „durch die systematische Vervollkommnung des methodischen Könnens der Lehrer“ (Akademie 1987) in Rechnung stellt, was bereits darauf verweist, dass sich diese Forschungen vor allem auf die ‚Lenkungsfunktion‘ der Lehrperson im Unterricht konzentrierten (vgl. dazu auch Jehle 2016a; 2016c).

1.2 „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“¹¹⁴ (Klasse 8, wahrscheinlich 1982)^{115 116}

Zu der in der Online-Datenbank unter dem Titel „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ geführten Videoaufzeichnung (AzE o.J.g) zu der Unterrichtseinheit „Das Recht auf Arbeit und die Pflicht zur Arbeit“ lagen keine direkten Informationen zur Datierung vor. Allerdings liest die Lehrerin in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde zwei Artikel aus der als Zentralorgan der Sozialistischen Einheitspartei (SED) bezeichneten Zeitung *Neues Deutschland* vor, die sich auf den 17.02. und 20.02.1982 datieren lassen. Da anzunehmen ist, dass die Lehrerin an dieser Stelle auf aktuelle Zeitungsartikel zurückgriff, ist es ziemlich wahrscheinlich, dass die Unterrichtsstunde ebenfalls 1982 aufgezeichnet wurde.

¹¹³ Da diese Unterscheidung zwischen „Vorderbühne“ und „Hinterbühne“ des Unterrichts einen regelmäßig wiederkehrenden Bezugspunkt der folgenden Ausarbeitungen bildet, wird im Interesse des erleichterten Leseflusses auf den Literaturnachweise bei jeder Nennung verzichtet. Der Ausweis als Zitat erfolgt lediglich bei der jeweils ersten Nennung in einem Kapitel auf der ersten Gliederungsebene in arabischen Ziffern.

¹¹⁴ Die thematische Überschrift wird hier in der verkürzten Form „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ entsprechend der Aufnahme des Titels der Unterrichtsaufzeichnung in die Online-Datenbank übernommen (AzE o.J.g). In den Lehrplänen, Unterrichtshilfen und Lehrbüchern lautet der vollständige Titel der Unterrichtseinheit „Das Recht auf Arbeit und die Pflicht zur Arbeit“ (vgl. Ministerrat 1975; Autorenkollektiv 1975b; [1977] 1982).

¹¹⁵ Das vollständige anonymisierte Transkript zur Aufzeichnung ist an der entsprechenden Stelle in der Datenbank des FDZ nach einer Nutzerregistrierung zugänglich: <https://www.fdz-bildung.de/datenarchiv.php?la=de&id=231> (26.03.2020). Eine vollumfängliche Beantragung eines Zugangs zu geschützten Inhalten, wie sie die Videodaten darstellen, ist in diesem Fall nicht erforderlich (URL: <https://www.fdz-bildung.de/registrieren?la=de>; 06.06.2020). Eine Legende der verwendeten Transkriptionszeichen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

¹¹⁶ Teilaspekte der hier vorgestellten Analysen wurden bereits im Rahmen eines Vortrags auf der 18. GPJE-Jahrestagung „Unsere herausgeforderte Demokratie – Politische Bildung in Zeiten des Populismus“ vom 22.-24.06.2017 in Essen vorgestellt und diskutiert sowie 2018 im darauf folgenden Tagungsband publiziert (vgl. Jehle 2018b). Zudem stand die Aufzeichnung auch im Fokus eines gemeinsam mit Benita Blessing im *Journal for Social Science Education* (JSSE) veröffentlichten Beitrags zu historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht als Quellen der bildungsgeschichtlichen (Fach-)Unterrichtsforschung (vgl. Jehle/Blessing 2014).

In der damals noch geltenden Lehrplanfassung von 1975 (vgl. Ministerrat 1975) handelt es sich entsprechend den Vorgaben der zugehörigen Unterrichtshilfen um die vierte Stunde der Stoffeinheit 3 „Rechte und Pflichten des sozialistischen Staatsbürgers“ (vgl. Autorenkollektiv 1975b). In den überarbeiteten Lehrplanfassungen von 1983, die für die Klasse 8 mit Schuljahresbeginn 1984 in Kraft traten, wurde die Thematik als Stoffeinheit 2 nach vorne gezogen. Das Recht auf Arbeit als „Errungenschaft des Sozialismus“ (Autorenkollektiv 1984: 47) sollte im Zusammenhang mit der Pflicht zur Arbeit in der zweiten oder dritten Stunde dieser Einheit behandelt werden (vgl. Ministerrat 1983; Autorenkollektiv 1984).

Als Anliegen der Stoffeinheit wird im Lehrplan von 1975 die weiterführende Erläuterung der „Stellung des Bürgers in der sozialistischen Gesellschaft“ (Ministerrat 1975: 20) bezeichnet. Es gelte dabei, den Schüler_innen im „Zusammenhang mit der Behandlung der Einheit von Rechten und Pflichten des sozialistischen Staatsbürgers [...] bewußt zu machen, daß die sozialistische Gesellschaft die schöpferische Aktivität der Werktätigen erfordert und die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit garantiert“ (ebd.). „Am Beispiel des Rechts auf Arbeit und der Pflicht zu arbeiten“ sei besonderer Wert „darauf zu legen, den Schülern die grundsätzliche Bedeutung der Arbeit im Sozialismus für die Gesellschaft und für das Leben eines jeden Menschen bewußt zu machen“ (ebd.). In der Aufzählung des dazugehörigen Stoffes wird dabei in der Lehrplanfassung von 1975 erstmals die über die DDR hinausreichende Thematisierung der „ständige[n] Unsicherheit des Arbeitsplatzes im Kapitalismus“ (ebd.: 21) erwähnt. Entsprechend dazu wird auch in den Unterrichtshilfen ein Unterrichtseinstieg vorgeschlagen (vgl. Autorenkollektiv 1975b: 122-123), der es erlaubt, „das Recht auf Arbeit“ auch im weiteren Verlauf als „eine bedeutende Errungenschaft des Sozialismus“ dem „Zwangscharakter der Arbeit“ im Zusammenhang der „kapitalistische[n] Ausbeutung“ gegenüberzustellen (ebd.: 123).¹¹⁷

1.2.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung

Die Unterrichtsstunde wurde aus drei unterschiedlichen *Kameraperspektiven* aufgezeichnet. Eine vorne links im Raum befindliche Kamera zeigt eine Frontalansicht der Klasse; entsprechend wird diese Einstellung im Transkript mit „Klasse“ bezeichnet (vgl. Abb. II.1.2.2). Dabei wurde ein Ausschnitt gewählt, der auf die mittlere und rechte Bankreihe ausgerichtet ist. Die linke Bankreihe ist nicht im Bild. Insgesamt sind 19 Schüler_innen zu sehen, von manchen (S?3, S?16, S?17) allerdings nur einzelne Körperteile, sodass keine Rückschlüsse auf das Geschlecht möglich sind (vgl. Abb. II.1.2.1).¹¹⁸ Die Sitzordnung ist frontal ausgerichtet, auf der rechten Raumseite sind Fenster zu sehen. Im hinteren Raumbereich sind Vorhänge vorgezogen, die Tür ist in der Aufzeichnung nicht zu sehen. Die zweite Kamera befindet sich hinten im Raum, fokussiert die Tafel sowie den Aktionsradius der Lehrerin zwischen Tafel und Pult. Diese Einstellung wird im Transkript mit „Tafel“ bezeichnet (vgl. Abb. II.1.2.3). Darüber hinaus wurde eine dritte, mobile Kamera im Raum positioniert, diese ist vor allem auf die Schülerin Sw9 ausgerichtet. Außerdem sind in dieser mit „Ausschnitt“ bezeichneten Einstellung die Schüler_innen Sm8, Sm12, Sm13 und S?17 zu sehen (vgl. Abb. II.1.2.4).

¹¹⁷ Derartige vergleichende Perspektiven sind weder in vorangegangenen Lehrplänen (vgl. Ministerrat [1968] 1972) noch in dazugehörigen Unterrichtshilfen (vgl. Autorenkollektiv 1973) zu finden.

¹¹⁸ Mit Blick auf die übrigen sichtbaren Schüler_innen wird von einer Verteilung von fünf Schülerinnen und elf Schülern ausgegangen (vgl. Abb. II.1.2.1).

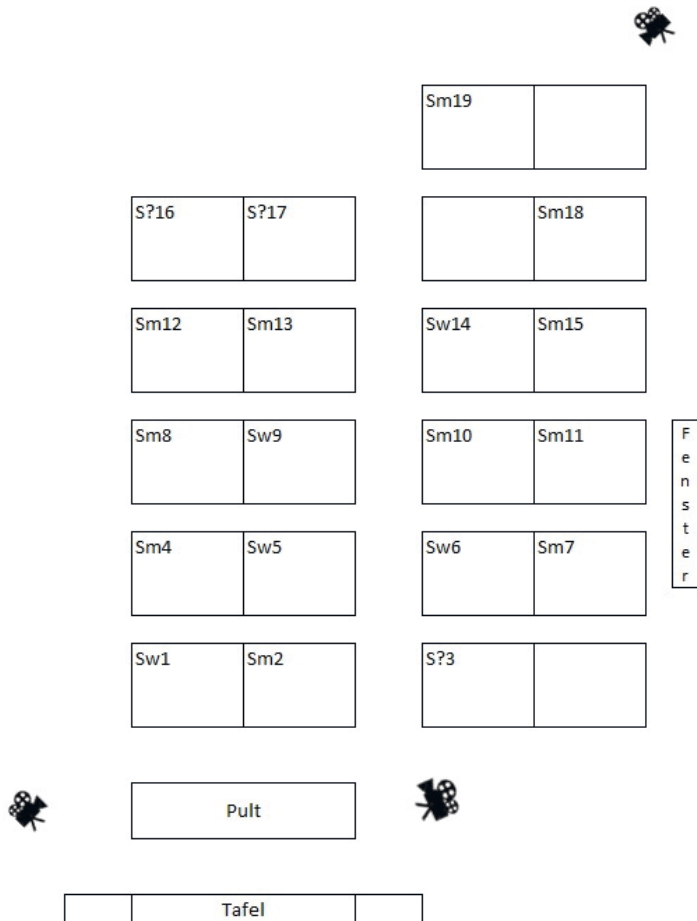


Abb. II.1.2.1: Sitzplan (AzE o.J.g)



Abb. II.1.2.2: „Klasse“ (ebd.: 00:00:17)

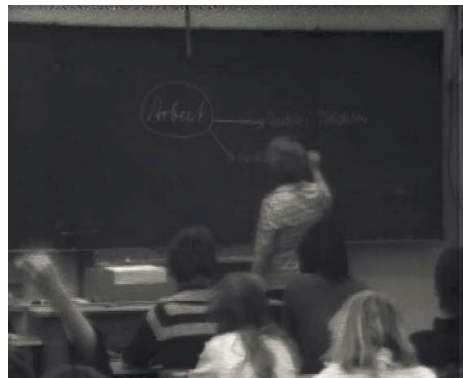


Abb. II.1.2.3: „Tafel“ (ebd.: 00:00:22)



Abb. II.1.2.4: „Ausschnitt“ (ebd.: 00:01:52)

Insgesamt kann die Qualität der Schwarz-Weiß-Aufzeichnung im Vergleich mit anderen als sehr hoch eingeschätzt werden; es treten nur wenige, die Dokumentation nicht beeinträchtigende Bild- oder Tonstörungen auf. Abgesehen von einem leichten Bildflimmern am unteren Bildrand weist die Bildqualität eine hohe Schärfe auf, sodass auch in der Frontalansicht der Klasse die Gesichtszüge und einzelne Handlungen der Schüler_innen gut zu erkennen sind. Eine Einschränkung stellt lediglich der gewählte Bildausschnitt der vorne im Raum positionierten Kamera dar, auf dem einzelne Schüler_innen nicht vollständig und ein Teil der Klasse gar nicht zu sehen sind.¹¹⁹

Verschriftlichte Informationen zur Vorbereitung dieser Aufzeichnung sowie ihrer Einbettung in den Forschungskontext der problemhaften Unterrichtsgestaltung liegen nicht vor. Allerdings ist in den Beständen der APW ein selbst produzierter Film „Forschungsgegenstand Unterricht“ (AzE o.J.f) erhalten geblieben, in dem eine Sequenz aus einer – soweit dies nach dem Ausschnitt zu beurteilen ist – nahezu identisch konzeptionierten Staatsbürgerkunde stunde zu sehen ist. Wie einer eingblendeten Folie zu entnehmen ist, lautete der zugehörige Untersuchungsauftrag: „Suche nach wirkungsvollen Problemstellungen zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler im Unterricht des Faches Staatsbürgerkunde“ (ebd.: # 00:07:06). Die im Film gezeigten Unterrichtssequenzen werden dabei dahingehend kommentiert, dass es offensichtlich gelungen sei, „die Schüler gleich zu Beginn der Stunde in eine echte Problemsituation zu versetzen und dadurch bei ihnen eine hohe geistige Aktivität auszulösen“ (ebd.: # 00:10:56). Gefolgert wird, dass sich die didaktische Konzeption bewährt habe und sich aus der Analyse der gezeigten Unterrichtsstunden „Aussagen zur effektiven Gestaltung problemhaften Unterrichtens ableiten“ (ebd.: # 00:14:43) ließen.

Der Abgleich des Stundenverlaufs und der thematisierten Inhalte mit Lehrplänen, Unterrichtshilfen und Lehrbüchern legt zudem einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung dieser hier zu analysierenden Stundenkonzeption und der zu Beginn der 1980er erfolgten

119 Das kann auch zu Konfusionen in der Zuordnung der jeweiligen Namen führen. Neben den im Sitzplan verzeichneten Schülern Sm2 und Sm18 gibt es zwei weitere Schüler jeweils gleichen Namens, die jedoch in der Aufzeichnung nicht zu sehen sind. Der Schüler Sm13 wird sowohl als „Martin“ als auch als „Marten“ angesprochen. Diese Verwechslung ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sich ein weiterer Schüler namens „Marten“ in der Klasse befindet, weshalb eine eindeutige Zuordnung des Namens nicht möglich ist.

Überarbeitung der Lehrplanwerke und zugehörigen Unterrichtsmittel nahe: Entsprechend der Vermutung, dass die Unterrichtsstunde 1982 aufgezeichnet wurde, ist zwar davon auszugehen, dass bei der Planung und Durchführung auf die noch gültigen Lehrplanfassung von 1975 sowie die entsprechenden Unterrichtshilfen und Lehrwerke zurückgegriffen wurde. Der kurze historische Exkurs, in dem die Lehrerin die Bedeutung der Arbeit für die Entwicklung des Menschen ausführt (vgl. AzE o.J.g: # 00:14:37), weist allerdings auch inhaltliche Parallelen zu dem Verweis auf den Geschichtsunterricht in den nach der Lehrplanüberarbeitung erschienenen Lehrbüchern auf (vgl. Autorenkollektiv [1984] 1987: 50), während vergleichbare Ausführungen in den Lehrbüchern vor der Überarbeitung nicht enthalten sind (vgl. Autorenkollektiv [1977] 1982: 92-97). Auch in den Unterrichtshilfen ist ein Verweis auf die Geschichtskenntnisse der Schüler_innen an dieser Stelle erstmals in der Fassung von 1984 zu finden (vgl. Autorenkollektiv 1984: 58; s. zu diesem Zusammenhang auch FN 121). Zudem sprechen die Unterrichtshilfen den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen auf das „Recht auf Arbeit und die Pflicht zur Arbeit“ sowie auf „Das Recht auf Bildung und die Teilnahme am kulturellen Leben“ insgesamt eine „herausragende[...] Bedeutung für die weltanschauliche und politische Erziehung der Schüler“ (ebd.: 44-45) zu. Der Blick in die 1984 in Kraft getretenen Lehrpläne für Klasse 8 zeigt dabei zugleich, dass die in der Lehrplanfassung von 1975 erstmals in der Stoffsammlung der Unterrichtseinheit aufzufindenden negativen Bezugnahmen auf den Kapitalismus in der überarbeiteten Version von 1984 weiter fortgeführt und in Formulierungen und Darstellungen verschärft werden (vgl. Ministerrat 1983: 38; Autorenkollektiv 1984: 45; [1984] 1987: 56-57).¹²⁰

Entsprechende Akzentuierungen sind auch in einzelnen Beiträgen zur Lehrplanüberarbeitung sowie in den Vorschlägen für Unterrichtskonzeptionen und Stundengestaltungen zu finden, die 1982 in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* vorgestellt wurden (vgl. Beyer/Both 1982a; Piontkowski 1984). Vorgeschlagene „Problemeinstieg[e]“ bzw. „Problemfrage[n]“ (Beyer/Both 1982a: 364) sehen dabei beispielsweise Anknüpfungspunkte an den „sozialen Erfahrungsbereich des Lehrers bzw. der Schüler“ (ebd.) vor. Ebenso sind Anregungen zu finden, „daß konkrete Situationsschilderungen aus unserem Leben, mit denen sich die Schüler vergleichen können, in unserem Unterricht einen viel häufigeren Platz haben sollten“ (Hänchen 1982: 433).

Das didaktisch-methodische Anliegen, „daß die Wissensaneignung eng mit dem praktischen Leben und den praktischen Erfahrungen der Schüler verbunden wird“ (Piontkowski 1984: 118), lässt sich dabei vor dem Hintergrund interpretieren, dass der Stoff der achten Klasse in Form von Gesetzen und der Rolle des Staates – wie sich die unterrichtende Staatsbürgerkundelehrerin erinnert – für die Schüler_innen in der Regel „langweilig“ gewesen sei (vgl. Gespräch 2012) sowie auch vor dem Hintergrund der ebenfalls in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* vorgenommenen Präzisierung des erzieherischen Anliegens: „Es ist eine wesentliche Zielstellung der Stoffeinheit 8.3, im Zusammenhang mit der Wis-

120 Einordnen lässt sich diese Tendenz in das von Riechert in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* formulierte Anliegen, „noch tiefer in die Wesensnatur des imperialistischen Systems einzudringen, die ganze Gefährlichkeit des Imperialismus bloßzulegen und dabei die unveränderte Aggressivität des BRD-Imperialismus zu erfassen. Eindringlich ist insbesondere die tiefe Systemkrise des Imperialismus darzustellen, mit der die Ursachen und Erscheinungsformen des Übergangs zum imperialistischen Konfrontations- und Hochrüstungskurs ganz eng verknüpft sind“ (Riechert 1983: 10). Für die Realisierung dieses Anliegens in den Klassen 7 und 8 sei es schließlich erforderlich, dass „die Klassenauseinandersetzung zwischen der sozialistischen DDR und der imperialistischen BRD als Ausdruck des weltweiten Klassenkampfes zwischen Sozialismus und Imperialismus im Grunde durchgängig eine Komponente des Unterrichts“ (ebd.) bilde.

sensvermittlung bei den Schülern die Erkenntnis und die Überzeugung zu wecken, daß es notwendig ist, selbst aktiv die Rechte und Pflichten des sozialistischen Staatsbürgers wahrzunehmen und sie im eigenen Leben zu realisieren“ (Richter 1982: 420; vgl. ähnlich auch Piontkowski 1984: 118).

1.2.2 Beschreibung des Stundenverlaufs (Sequenzierung)

Die aufgezeichnete Unterrichtsstunde „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ wurde entlang der inhaltlichen Erarbeitungsschritte sowie entlang der gewählten Erarbeitungsweisen, Sozialformen und Unterrichtsmethoden wie folgt sequenziert:

Tab. II.1.2: Sequenzierung der Aufzeichnung „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g)

00:00:00-00:10:39	Erarbeitung des Tafelbildes im Unterrichtsgespräch: Begriffssammlung zur Bedeutung der Arbeit für den Einzelnen	
00:10:40-00:15:39	Zusammenfassung im Unterrichtsgespräch und Tafelschrift: Die existentielle Bedeutung der Arbeit für den Menschen	
00:15:40-00:32:02	00:15:40-00:17:20	Unterrichtsgespräch: Auswirkungen der Arbeitslosigkeit für den Einzelnen (Umkehrung des Tafelbildes)
	00:17:20-00:19:10	Unterrichtsgespräch: Sicherung der Ausbildung in der DDR
	00:19:20-00:22:06	Lehrervortrag: Beispiele von Schicksalen jugendlicher Arbeitsloser
	00:22:07-00:23:07	Lehrervortrag: Zahlen zur (Jugend-)Arbeitslosigkeit in kapitalistischen Industriestaaten
	00:23:08-00:25:24	Unterrichtsgespräch: Gesetze zur Arbeitslosenunterstützung in der BRD und die Folgen
	00:25:25-00:26:15	Zusammenfassung im Unterrichtsgespräch: Kein Recht auf Arbeit im Kapitalismus
	00:26:15-00:32:02	Hefteintrag
00:32:03-00:39:04	Unterrichtsgespräch zu Möglichkeiten der Durchsetzung des Rechts auf Arbeit	
	00:32:04-00:37:18	Unterrichtsgespräch: Sozialistische Revolution als Lösung
	00:37:19-00:39:04	Unterrichtsgespräch: Maßnahmen einer sozialistischen Revolution
00:39:04-00:42:36	Lektüre der Verfassung und Unterrichtsgespräch: Das Recht und die Pflicht zur Arbeit in der DDR	

Die Aufzeichnung setzt nach dem Unterrichtsbeginn ein: Die Lehrerin hat den Begriff „Arbeit“ an der Tafel notiert und sammelt dazu Aussagen von Schüler_innen, die sie in Stichworten rund um den zentral angeschriebenen Begriff „Arbeit“ mithilfe von Pfeilen zu einem Schaubild ordnet (vgl. Abb. II.1.2.5). Da dieser Stundeneinstieg in keiner der Unterrichtshilfen oder in zugehörigen Lehrmaterialien zu finden ist und ein vergleichbares Vorgehen in dem selbst produzierten Film der APW „Forschungsgegenstand Unterricht“ als Beispiel einer wirkungsvollen Problemstellung dokumentiert wird, erscheint die Annahme plausibel, dass die Konzeption dieser Arbeitsphase im Kontext des Forschungsprogramms zur problemhaften Unterrichtsgestaltung von der Lehrerin entwickelt wurde.

Die ersten Antworten der Schüler_innen bezeichnet die Lehrerin als „zu abstrakt“ (AzE o.J.g: # 00:01:08) und fokussiert mit ihren Fragen die Lebensbedürfnisse der Schüler_innen, die sie durch ihren zukünftigen Lohn ohne Existenzsorgen befriedigen könnten. Ergänzend bringt

sie das Beispiel ihres eigenen Berufes ein (vgl. ebd.: # 00:05:40), bis sie die Sammlung der Assoziationen mit einem lobenden „Das habt ihr ausgezeichnet gemacht“ (ebd.: # 00:10:13) abschließt. In der folgenden Sequenz des Unterrichtsgesprächs wird nun gemeinschaftlich die zusammenfassende Formulierung „Die Arbeit ist der Ausgangspunkt für das Leben des Menschen“ erarbeitet (vgl. ebd.: 00:10:40-00:12:56), die die Lehrerin an der Tafel anschreibt und die anschließend mit einem ebenfalls bereits vor der Stunde an der Tafel angeschriebenen Zitat von Friedrich Engels verglichen wird (vgl. ebd.: # 00:12:57).¹²¹

Die folgende Unterrichtssequenz, die sich mit den Auswirkungen der Arbeitslosigkeit im Kapitalismus befasst, eröffnet die Lehrerin, indem sie den Begriff „Arbeit“ in dem bereits an der Tafel erarbeiteten Schaubild durchstreicht (vgl. ebd.: # 00:15:40). Entsprechend den Antworten der Schüler_innen streicht sie dann sämtliche vorher angeschriebenen Stichworte ebenso nacheinander durch, sodass es gewissermaßen zu einer Umkehrung des vorangegangenen Prozesses der Erarbeitung des Tafelbildes kommt (vgl. Abb. II.1.2.5; II.1.2.6).

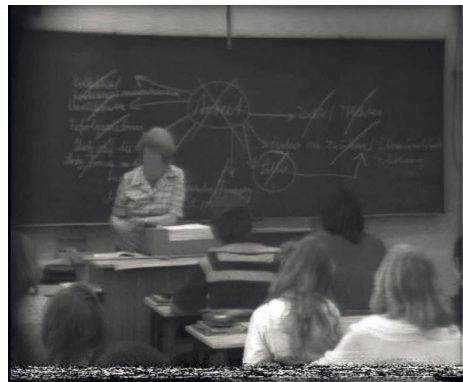
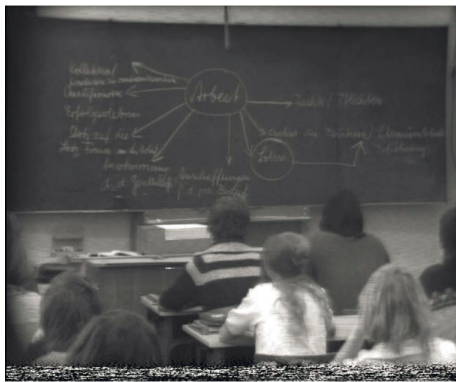


Abb. II.1.2.5 und II.1.2.6: Tafelbild (AzE o.J.g: 00:10:17; 00:17:21)

Nach einer kurzen Ankündigung, die Situation arbeitsloser Menschen an Beispielen zu illustrieren (vgl. ebd.: # 00:17:21), erkundigt sich die Lehrerin nach den Berufswünschen der Schüler_innen (vgl. ebd.: # 00:17:32), die sie wohlwollend kommentiert und dazu festhält, dass die Ausbildungsplätze dafür in der DDR gesichert seien. Im Kontrast dazu stehen die anschließend von ihr vorgelesenen Artikel aus dem damaligen SED-Zentralorgan *Neues*

121 Es handelt sich dabei um eine verkürzte Version des Beginns der Schrift „Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen“: „Die Arbeit ist die Quelle allen Reichtums, sagen die politischen Ökonomen. Sie ist dies neben der Natur, die ihr den Stoff liefert, den sie in Reichtum verwandelt. Aber sie ist noch unendlich mehr als dies. Sie ist die erste Grundbedingung alles menschlichen Lebens, und zwar in einem solchen Grade, daß wir in gewissem Sinn sagen müssen: Sie hat den Menschen selbst geschaffen“ (Engels [1876] 1954: 5). In den Unterrichtshilfen von 1984 wird die Auseinandersetzung mit diesem Zitat in etwas verkürzter Form schließlich als zusammenfassende und vorbereitende Hausaufgabe im Übergang von der Behandlung des Grundrechts auf Mitbestimmung und Mitgestaltung zur Bearbeitung des Rechts auf Arbeit als eine mögliche Aufgabenstellung vorgeschlagen: „Erörtere den Ausspruch von F. Engels: ‚Arbeit ist die Quelle allen Reichtums ... Sie ist die erste Grundbedingung allen menschlichen Lebens, und zwar in einem solchen Grade, daß wir in gewissem Sinne sagen müssen: Sie hat den Menschen selbst geschaffen.‘“ (Autorenkollektiv 1984: 56). In der Tafelanschrift hat die Lehrerin das Zitat noch weiter verkürzt: „Die Arbeit ist die Quelle allen Reichtums ... Sie ist die erste Grundbedingung allen Lebens ... Sie hat den Menschen selbst geschaffen“ (AzE o.J.g: # 00:13:48). In den zugrunde gelegten Unterrichtshilfen von 1975 ist eine solche Aufgabenstellung noch nicht zu finden.

Deutschland zur ausweglosen Situation jugendlicher Arbeitsloser in West-Berlin und in London (vgl. ebd.: # 00:19:20). Diese dramatischen Darstellungen werden anschließend durch die Gegenüberstellung absoluter Zahlenwerte wie in einem Vergleich der Arbeitslosenzahlen in den kapitalistischen Industriestaaten mit der Einwohnerzahl der DDR¹²² unterstützt, wobei insgesamt unklar bleibt, auf welche Quellen sich die Lehrerin bei der Nennung dieser Zahlen stützt (vgl. ebd.: # 00:22:07).¹²³ Im Folgenden lenkt die Lehrerin die Aufmerksamkeit auf die gesetzlichen Bestimmungen in der Bundesrepublik, nach denen erst nach einem Arbeitsverhältnis ein Anrecht auf finanzielle Unterstützung besteht,¹²⁴ und fragt nach möglichen Konsequenzen für die arbeitslosen Jugendlichen ohne Unterstützung (vgl. ebd.: # 00:23:08). Dass die Schüler_innen in allen Antworten dabei einen unmittelbaren kausalen Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Kriminalität herstellen, wird von der Lehrerin mit einem Verweis auf die Jugendkriminalität in New York bestätigend kommentiert. Das zusammenfassende Fazit, dass der Kapitalismus den Menschen das Recht auf Arbeit verweigere, wird schließlich an der Tafel sowie in einem entsprechenden Hefteintrag festgehalten (vgl. ebd.: # 00:25:25).

Im anschließenden Unterrichtsgespräch fragt die Lehrerin die Schüler_innen nach möglichen Lösungen für die betroffenen Menschen, was schließlich in der Durchführung einer sozialistischen Revolution mit der zentralen Maßnahme der Überführung der Produktionsmittel in Volkseigentum zusammengefasst wird (vgl. ebd.: 00:32:03-00:39:04). Ohne weitere Überleitung lässt die Lehrerin dann den Artikel 24 aus der DDR-Verfassung vorlesen und den Inhalt noch einmal zusammenfassen. Abschließend macht sie die Schüler_innen auf den bisher nicht thematisierten Aspekt der Pflicht zur Arbeit aufmerksam und gibt die Hausaufgabe, Erfahrungsberichte dazu einzuholen und eigene Gedanken schriftlich zu notieren (vgl. ebd.: 00:39:04-00:42:36).

Insgesamt wurde die Unterrichtsstunde größtenteils aus der mit „Klasse“ bezeichneten *Kameraperspektive* aufgezeichnet. Dabei finden regelmäßige Wechsel zwischen der mit „Tafel“ bezeichneten Perspektive ab, wobei in den meisten Sequenzen die Klassenperspektive in der Regel länger beibehalten wird. Die mit „Ausschnitt“ bezeichnete Perspektive kommt deutlich seltener zum Einsatz. Die in dieser Perspektive fokussierte Schülerin Sw9 – die in allen Perspektiven zu sehen ist – zeigt im gesamten Stundenverlauf – abgesehen von einer Meldung, meist dezenten mimischen Reaktionen sowie einem kurzem Auflachen (vgl. AzE o.J.g: # 00:03:35; 00:04:07; 00:23:42) – keine aktive Beteiligung.

In der ersten Erarbeitungsphase des Tafelbildes wechseln die Kameraeinstellungen größtenteils zwischen „Klasse“ und „Tafel“, wobei die Kameraeinstellung insgesamt meistens länger in der Klassenansicht verbleibt (vgl. ebd.: 00:00:00-00:10:39). Auf die Fragen der Lehrerin ist in der Regel eine rege Beteiligung eines Teils der Schüler_innen zu beobachten. Wenn die Lehrerin Ergänzungen im Tafelbild vornimmt oder zu längeren Ausführungen ansetzt, wech-

122 „Achtundzwanzig komma fünf Millionen Arbeitslose in den kapitalistischen Industriestaaten. Wie viel Einwohner hat unsere Republik? [...] Rund siebzehn Millionen. Bei uns hätte, und noch darüber hinaus, hätte keiner Arbeit, kein einziger“ (AzE o.J.g: # 00:22:10).

123 Die Änderung der Lichtverhältnisse im Raum lässt vermuten, dass dazu eine Folie mit dem Projektor an die Wand projiziert wird, die jedoch nicht im Bild zu sehen ist. Die von der Lehrerin genannten Zahlen weichen jedenfalls von entsprechenden Darstellungen in den Schulbüchern ab.

124 Nicht thematisiert werden dabei andere gesetzliche Regelungen wie beispielsweise die Sozialhilfe, die zwar ebenso wie die Leistungen der Arbeitslosenversicherung von den seit Mitte der 1970er Jahren vorgenommenen Einsparungen betroffen, aber immerhin vorhanden waren (vgl. dazu z. B. Schmidt 2005: 96).

selt die Kamera häufig, wenn auch nicht immer, in die Einstellung „Tafel“. Bilder aus der Perspektive „Ausschnitt“ werden seltener und kürzer gezeigt; die fokussierte Schülerin Sw9 verfolgt das Unterrichtsgeschehen dabei vor allem aus einer passiven Beobachtersposition. In der Überleitung zu der Zusammenfassung ist zunächst das entwickelte Tafelbild länger zu sehen (vgl. ebd.: # 00:10:39), dann richtet sich der Fokus während der gemeinsamen Erarbeitung einer Formulierung auf die Klasse und verweilt erst wieder länger auf dem angeschriebenen Ergebnis, als die Lehrerin zu dem angeschriebenen Zitat von Friedrichs Engels überleitet, ohne dabei selbst im Bild zu sein (vgl. ebd.: # 00:13:14). Während des Vergleichs bleibt der Fokus auch während einer längeren Ausführung der Lehrerin auf der Klasse: Im Hintergrund ist eine zunächst interpretationsbedürftige gestische Interaktion zwischen Sm13, Sm10 und Sm11 zu sehen, die ihre Körperhaltungen mit auf dem Tisch aufliegenden, verschränkten Armen aufeinander abstimmen (vgl. ebd.: # 00:14:57, s. auch Kap. I.1.2.4).

Die nächste Arbeitsphase wird größtenteils aus der Perspektive „Klasse“ aufgezeichnet (vgl. ebd.: 00:15:40-00:25:24). Auch während längerer Ausführungen der Lehrperson wird diese Perspektive beibehalten. Lediglich die wesentlichen Änderungen im Tafelbild zu Beginn der Sequenz werden etwas länger dokumentiert. Ansonsten werden die Perspektiven „Tafel“ und „Ausschnitt“ nur selten und kurz gewählt, erst bei der Anfertigung des Hefteintrags ist die Tafelansicht wieder etwas häufiger zu sehen. Während der Überleitung der Lehrerin zum folgenden Unterrichtsgespräch ist die Kamera auf sie und ihren Aktionsradius ausgerichtet (vgl. ebd.: # 00:32:04) und wechselt dann wieder in die Perspektive „Klasse“ (vgl. ebd.: # 00:32:59), die bis auf zwei kurze Wechsel in die Perspektive „Ausschnitt“ (vgl. ebd.: 00:35:41-00:36:10; 00:36:32-00:36:49) fast durchgehend beibehalten wird. Erst gegen Ende dieser Unterrichtsgesprächssequenz wird einmal kurz in die Perspektive „Tafel“ (vgl. ebd.: 00:38:34-00:38:47) gewechselt und die Lehrerin fokussiert. In der letzten Sequenz ist zunächst in einer längeren Einstellung die Klasse zu sehen (vgl. ebd.: 00:38:47-00:42:03). Im Hintergrund ist zu beobachten, wie Sm15 bemüht verdeckt seine Ausgabe der DDR-Verfassung an den hinter ihn sitzenden Sm18 weiter reicht, der sein Exemplar offensichtlich nicht vorliegen hat (vgl. ebd.: # 00:39:30; s. auch Kap. I.1.2.4). Die letzten anderthalb Minuten der Unterrichtsstunde werden schließlich wieder in ausgewogenen Wechseln zwischen den Perspektiven „Tafel“ und „Klasse“ aufgezeichnet.

1.2.3 Analysen ausgewählter Sequenzen

Bei der Auswahl der Sequenzen für detailliertere Rekonstruktionen der dokumentierten Kommunikations- und Interaktionsverläufe wurde der Fokus in diesem Fall auf Sequenzen gelegt, in denen im Unterrichtsgespräch gemeinsame Schlussfolgerungen aus dem bisher Erarbeiteten gezogen werden, die wiederum in Beziehung zu herausgestellten Intentionen der Unterrichtsstunde gesetzt werden können. Die erste Sequenz stammt aus der Phase der in dem von der APW produzierten Film als gelungen erachteten Problemstellung und dokumentiert die Zusammenfassung der gesammelten Beiträge zur Bedeutung der Arbeit im Leben des einzelnen Menschen (AzE o.J.g; 00:10:43-00:12:56). Entsprechend der anschließenden Gegenüberstellung von Arbeit und Arbeitslosigkeit bildet die zweite ausgewählte Sequenz einen Ausschnitt des Unterrichtsgesprächs über die Folgen der Jugendarbeitslosigkeit im Kapitalismus ab (ebd.: 00:23:25-00:25:16). Die abschließende Lösung des Problems der Arbeitslosigkeit in Form einer sozialistischen Revolution ist schließlich der Gegenstand der dritten ausgewählten Sequenz, in der die Maßnahmen einer solchen sozialistischen Revolution erarbeitet werden (ebd.: 00:36:45-00:39:04).

Die erste Sequenz setzt nach einer etwas mehr als zehnminütigen Arbeitsphase ein, in der die Lehrerin Stichworte rund um den Begriff Arbeit im Tafelbild gesammelt hat. Die ersten Antworten, die auf gezielte Nachfragen der Lehrerin zunehmend konkretisiert werden, führen zunächst vor allem zu einer Aufzählung materieller Aspekte (vgl. ebd.: 00:00:00-00:05:32). Mit weiterer Unterstützung durch die Lehrerin, die das am Beispiel ihrer eigenen Person veranschaulicht, wird die Sammlung durch Begriffe wie „Anerkennung“, „Stolz auf die eigene Leistung“ und „Freude an der Arbeit“ ergänzt (ebd.: # 00:07:33). Auch die Bedeutung von Qualifikationsmöglichkeiten und sozialen Kontakten im Kollektiv wird mit aufgenommen (vgl. ebd.: # 00:08:34). Damit schließt die Lehrerin die Sammlung ab und fragt die Schüler_innen, was die Arbeit mit Blick auf die gesammelten Stichworte für den Menschen eigentlich bedeute (vgl. Abb. II.1.2.7).

Sequenz I: Zusammenfassung im Unterrichtsgespräch: Bedeutung der Arbeit für den einzelnen Menschen (AzE o.J.g: 00:10:43-00:12:56)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:10:43	Klasse	Lw	Wenn ihr euch das Ganze mal anseht, was wir hier zusammen getragen haben, dann ist doch die Arbeit außerordentlich wichtig. Was bedeutet sie für den einzelnen Menschen eigentlich? (...)°	
00:10:58		Sm7	Sein ganzes Leben.	Sm7, Sw1 melden sich, Sm4 meldet sich, Sm18 hebt Arm zur Hälfte, Sm7 nimmt Arm runter
		Lw	Ja.	Sm18 meldet sich
		Sm?	Ebend ein Erfolgserlebnis.	
00:11:16	Tafel	Sm18	Eine (erfüllende) Aufgabe.	Sm13 meldet sich
00:11:17	Klasse	Sm4	Beschäftigung gegen (die Arbeit), gegen Langeweile. (...)°	Lw zeigt zu Sw1
		Sw1	Verbesserung des Lebensniveaus.°	
		Sm?	Das Leben (bestimmend) eines Einzelnen.	Sm7 meldet sich Lw zeigt nach links
		Sm?	Eigene Bestätigung von sich selbst, also was-, wie man arbeitet, was man (arbeitet)-	
		Lw	L (So kann man). Wie man arbeitet, so kann man-	
		Sm?	L leben.	Sm7 nimmt Arm runter Lw nickt, zeigt zu Sm13
		Sm13	Arbeit ist der Ausgangspunkt für alles andere.	
		Lw	Welche Antwort hat euch denn jetzt eigentlich am besten gefallen, von allen, die hier gekommen sind, ihr habt doch zugehört. Welche Antwort hat, das alles enthält eigentlich alles, was wir hier gesagt haben?	
		Sw?	Ich fand (Martin) seine ganz gut.	Sm7 meldet sich, Lw zeigt nach links
		Lw	(Martin), wiederholst du noch mal?	Sm13 lächelt
		Sm13	Arbeit ist der Ausgangspunkt für alles andere.	
		Lw	Ja.	
		Sm7	Äh, ich fand Marten seine, Arbeit ist Leben, also-	S?3 nimmt Arm herunter
		Lw	Ja, Arbeit ist der Ausgangspunkt. Du wolltest noch was sagen?	
		S?3	Ich würd auch sagen, von Marten (Leben)	
		Lw	Gut. Dann würd ich sagen, schreiben wir uns mal diese Aussage an. Die Arbeit, vielleicht formulieren wir das noch mal schön im Satz, Marten.	Lw wendet sich zur Tafel
		Sm13	Die Arbeit ist der Ausgangspunkt für die andren, äh, Erlebnisse, im Leben.	
00:12:23	Tafel	Lw	Die Arbeit, du hast es noch anders gesagt, ist der° Ausgangspunkt (5) wofür?	Lw schreibt etwas an die Tafel Lw hat linke Tafelseite zugeklappt, schreibt: „Die Arbeit ist der Ausgangspunkt“, dreht sich zur Klasse, Sw1 meldet sich kurz
		Sm13	Das Leben.	
		Lw	Für das Leben wessen?	
		Sm13	Des Einzelnen.	
00:12:50	Auschnitt	Lw	Ja. Für das Leben (6) des Menschen (...)°. Und da is ja der Einzelne erfasst. Einverstanden mit der Formulierung?	Lw dreht sich zur Tafel, schreibt: „für das Leben des Menschen“ Sm12 dreht sich zur Seite, bewegt Lippen, lacht
00:12:56			Ja? Alle? Ham wer alles drin.	

Abb. II.1.2.7: Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:10:43-00:12:56)

Bevor die Lehrerin diese Frage nach der Bedeutung der Arbeit stellt, gibt sie mit ihrer eigenen zusammenfassenden Einschätzung, dass die Arbeit „außerordentlich wichtig“ (AzE o.J.g: # 00:10:50) sei, einen Rahmen für mögliche Antworten vor. Wurde bereits in den Unterrichtshilfen von 1975 – wenn auch in Verbindung mit einer etwas anderen Hinführung – eine solche Fragestellung zur Erarbeitung des Themas empfohlen, wird in der 1982 in

der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* vorgestellten Stundenkonzeption auch der Antwortrahmen in Form der Bedeutung des Rechts auf Arbeit als Garant für „ein menschenwürdiges Leben“ (Beyer/Both 1982a: 364) deutlicher akzentuiert. Diese von der Lehrerin bereits implizit angedeutete Intention wird von einem Teil der Schülerantworten auch angemessen erfasst: Bereits die erste Antwort von Sm7 wird dieser Erwartung gerecht. Die Lehrerin bestätigt diese, um dann kommentarlos weitere Antworten zu sammeln. Dabei können ebenso Antworten wie „Das Leben (bestimmend) eines Einzelnen“ (AzE o.J.g: # 00:11:18) und „Arbeit ist der Ausgangspunkt für alles andere“ (ebd.: # 00:11:30) als dem Erwartungshorizont entsprechend eingeordnet werden, während Stichworte wie „Erfolgs-erlebnis“ (ebd.: # 00:11:06), „Eine (erfüllende) Aufgabe“ (ebd.: # 00:11:10) und „Verbesserung des Lebensniveaus“ (ebd.: 00:11:16) vielmehr Wiederholungen einzelner, in die Begriffssammlung eingebrachter Äußerungen darstellen (vgl. ebd.: # 00:08:42; 00:07:02; 00:00:59) und die Beschreibung der Arbeit als „Beschäftigung gegen [...] Langeweile“ (ebd.: # 00:11:12) den Erwartungshorizont wohl eher unterbietet. Formal etwas aus dem Rahmen fällt zudem die Antwort von Sm?, der noch um eine angemessene Formulierung ringt (vgl. ebd.: # 00:11:21). Die Lehrerin greift daraus einen Halbsatz auf, der den Beginn einer Redewendung darstellt, die der Schüler erwartungsgemäß vervollständigt, auch wenn der von ihm zuerst begonnene Satz eine darüber hinausgehende Aussage zu implizieren scheint.

Auf die unterschiedlichen Antworten wird im weiteren Verlauf des Gesprächs nicht mehr im Einzelnen eingegangen; die Lehrerin fragt jetzt die Schüler_innen, welche der Antworten ihnen am „besten gefallen“ habe und „alles enthält“ (ebd.: # 00:11:37). Die Rekonstruktion, auf welche Antworten sich die Schüler_innen dabei im Folgenden beziehen, ist allerdings nicht ganz eindeutig möglich, da der Schüler Sm13 hier mit unterschiedlichen Namen adressiert wird. Auf die Aussage von Sw?, dass sie „Martin seine ganz gut“ (ebd.: # 00:11:49) fand, reagiert er mit einem Lächeln und kommt auch der anschließenden Aufforderung der Lehrerin nach, seine Antwort noch einmal zu wiederholen. Der Schüler Sm7, der seine Meldung weiter aufrechterhalten hat, fügt nun „Marten seine“ (ebd.: # 00:11:57) hinzu, womit wahrscheinlich der Beitrag von Sm? „Das Leben (bestimmend) eines Einzelnen“ (ebd.: # 00:11:18) gemeint sein dürfte und die vor allem auch große Ähnlichkeit mit seiner eigenen Antwort „Sein ganzes Leben“ (ebd.: # 00:11:01) aufweist. Die Lehrerin bestätigt den Vorschlag mit „Ja“, wiederholt daraufhin inhaltlich allerdings nochmals den Beitrag von Sm13 (ebd.: # 00:11:59), woraufhin der nächste Vorschlag sich wieder auf die Antwort von „Marten“ und auf den von Sm13 nicht genannten Begriff „Leben“ bezieht (ebd.: # 00:12:03).

Die Lehrerin wendet sich nun zur Tafel und fordert „Marten“ dazu auf, „das noch mal schön im Satz“ (ebd.: # 00:12:11) zu formulieren. Da sie nicht im Bild zu sehen ist, kann nicht nachvollzogen werden, an wen sie sich gestisch wendet. Angesprochen scheint sich jedenfalls der vorher mit „Martin“ adressierte Schüler Sm13 zu fühlen, der mit einer entsprechenden Antwort reagiert, was im weiteren Verlauf auch nicht korrigiert wird. Allerdings beschränkt er sich nicht auf eine Wiederholung seiner bisherigen Antwort, sondern integriert in diese auch den von seinen Mitschüler_innen mehrfach eingebrachten Begriff „Leben“ und wiederholt diesen auch nochmals, als die Lehrerin nach seiner ursprünglichen Formulierung fragt (vgl. ebd.: # 00:12:14). Daraufhin fragt die Lehrerin nach einer genaueren Präzisierung und formuliert die Antwort „Des Einzelnen“ nach einer vorangegangenen positiven Bestätigung in der Tafelanschrift in „des Menschen“ um (vgl. ebd.: # 00:12:36). Sie erkundigt sich abschließend, ob alle „einverstanden mit der Formulierung“ (ebd.: # 00:12:52) seien und bestätigt mit einem abschließenden „Ham wer alles drin“ (ebd.: # 00:12:55), dass damit

alle gegebenen Antworten erfasst worden seien. Insgesamt kann diese Sequenz trotz leichter Unklarheiten in der namentlichen Zuordnung der Antworten als ein Beispiel dafür interpretiert werden, wie – wenn auch innerhalb eines von Beginn an begrenzten Möglichkeitsrahmens – die Schüler_innen untereinander sowie mit der Lehrerin kooperieren, um der gestellten Aufgabe nachzukommen, eine Formulierung zu finden, die der Erwartung der Lehrerin entspricht, aber auch ihre vorher eingebrachten Vorstellungen enthält, die von der Lehrerin an dieser Stelle ebenso aufgenommen werden (vgl. dazu auch Jehle/Blessing 2014:123; Jehle 2020: 162-165).

Die so gefundene Formulierung wird anschließend mit einem Zitat von Friedrichs Engels verglichen, welches die Lehrerin bereits an der Tafel angeschrieben hatte (vgl. ebd.: # 00:12:57). Von diesem ausgehend schließt sie einen kurzen Exkurs zur Bedeutung der Arbeit für die Entwicklung des Menschen an (vgl. ebd.: # 00:14:37). Wie der in der Eigenproduktion der APW verwendete Ausschnitt nahelegt, ist die Phase der Problemstellung damit noch nicht vollständig abgeschlossen, sondern bedarf noch der Konfrontation mit den Auswirkungen der Arbeitslosigkeit, wie sie in der beschriebenen Umkehrung des Tafelbildes vollzogen wird (vgl. AzE o.J.f: # 00:11:20-00:14:38). Die Lehrerin streicht den Begriff der Arbeit im Tafelbild durch und fragt, was es für den Einzelnen bedeute, wenn er keine Arbeit habe (vgl. Aufzeichnungseinheit o.J.g: # 00:15:58), und streicht in der Folge entsprechend den Antworten der Schüler_innen alle vorher angeschriebenen Begriffe im Tafelbild durch. Nach einer weiteren Sequenz, in der sich die Lehrerin nach den Berufswünschen der Schüler_innen erkundigt und die Sicherheit der Ausbildungsplätze in der DDR betont hat, liest sie den Schüler_innen aus zwei Artikeln aus der Zeitung „Neues Deutschland“ vor. Sie beginnt mit einem Artikel, der am 17.02.1982 unter der Überschrift „Was Arbeiterkinder in der Wegwerfgesellschaft erleben“:

„Aus Westberlin kommt diese Kunde, die zehnten Klassen der dortigen Adolf-Damaschke-Schule, so Lehrer [Name], zählen gegenwärtig einhundertzwei Schüler. Aber nur zehn von ihnen haben bis heute eine Ausbildungsstelle. Etliche haben seit August, September sechzig bis siebzig Bewerbungsschreiben geschrieben. Einige haben noch immer, öh, hoffen noch immer auf eine Zusage. Fünfunddreißig von diesen hundertzwei haben praktisch schon aufgegeben. Der Lehrer sagt, sie haben keine Perspektive. Wir können ihnen nichts mehr erzählen.“ (ebd.: 00:19:45-00:20:22)

Daran schließt sie direkt einen zweiten Artikel an, der unter der Überschrift „Für viele britische Jugendliche ist London die Endstation“ am 20.02.1982 erschienen ist:

„Sie kommen aus Schottland, aus Nordirland, sie kommen aus Liverpool und aus Birmingham in den, äh, nach London. Sie sind meist zwischen sechzehn und neunzehn Jahren. Sie kommen nach London in der Hoffnung, hier Arbeit und Unterkunft zu finden. Lange Zeit schien die Hauptstadt das Zentrum jener Region, die in den Medien gern als der reiche Südosten bezeichnet wird, diese Hoffnungen auch erfüllen zu können. Das hat sich geändert. Niemand kann genau sagen, wie viele solcher Jugendliche es heute gibt. Schätzungen sprechen von Tausende. Viele von ihnen leben sehr hart und schlecht. Das ist wörtlich zu nehmen, denn für manche von ihnen werden die zugigen U-Bahngänge, äh, zum Nachtasyl. Andere sind noch schlimmer dran. Sie campieren in den Pappkar-, in der Pappkartonstadt am Themseufer. Dort, sagt man, drückt die Polizei ein Auge zu, wenn sich die jungen Lei-, Leute oft an der Seite von ebenso hoffnungslosen und vielfach seit Jahren entwurzelten, völlig verwahrlosten älteren Menschen in einem Pappkarton verkriechen, um Schutz vor Nässe, Schnee und Kälte zu finden.“ (ebd.: 00:20:33-00:21:44)

Wiederum direkt im Anschluss kommt die Lehrerin auf die Arbeitslosen „in den kapitalistischen Industriestaaten“ (ebd.: # 00:22:14) zu sprechen; es ist zu hören sowie an den sich ändernden Lichtverhältnissen zu erkennen, dass sie dazu den Tageslichtprojektor einschaltet. Davon ausgehend stellt sie die Frage nach den Voraussetzungen für Arbeitslosenunterstützung in der Bundesrepublik, die die Schüler_innen nach einigen Anläufen auch richtig beantworten können (vgl. Abb. II.1.2.8).

Sequenz II: Die „Endkonsequenz“ der Jugendarbeitslosigkeit im Kapitalismus (AzE o.J.g: 00:23:25-00:25:16)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:23:25	Klasse	Lw	Wann bekommt er Arbeitslosenunterstützung? Darauf komm wer noch mal.	Sm4, Sm18, Sw1, Sm10 melden sich
		Sw?	Wenn er ein Jahr lang gearbeitet hat.	Sw1 nimmt Arm runter
		Lw	Richtig. Zwölf Monate muss er gearbeitet haben, das muss er nachweisen, in seinem Arbeitsbuch, dann erst hat er ein Anrecht auf Unterstützung. Was ist mit den Jugendlichen, die aus der Schule kommen?	Sm4, Sm10, Sm18 nehmen Arm runter
		Sm?	Die haben also gar kein Anrecht auf Unterstützung und- ()	Sm4 meldet sich, Sw9 meldet sich
		Lw	L So. Sagt mal, wenn ihr nun gar kein Anrecht auf Unterstützung habt, nichts bekommt, was wird die Endkonsequenz sein?	Sm4 nimmt Arm runter, beschäftigt sich mit etwas unter dem Tisch, Sw9 nimmt Arm runter
		Sm?	Sie greifen also zu Haschisch, oder, ähm, wern zu Verbrechen, oder-	Sm8 meldet sich, Sm4 meldet sich Sm19, Sm13 melden sich
		Lw	(Mhm.) Das wolltet ihr sagen, ja, was wolltest du noch sagen, Sm13?	Sm19 nimmt Arm runter Sm4, Sm13, Sm8 nehmen Arme runter
		Sm13	Naja, dass die dann wahrscheinlich Banken überfallen, um sich Geld zu verschaffen.	Sm4 meldet sich
		Lw	Mhm.	Sm8 meldet sich, S73 meldet sich, Sm4 nimmt Arm runter
		S?	Die Jugendkriminalität steigt an.	Sm4 hebt kurz den Arm, Sm8 nimmt Arm runter
		Lw	Ja. Wisst ihr, wo die Jugendkriminalität am höchsten ist?	S73 nimmt Arm runter, Sm4, Sm8 melden sich
		S?	In den USA.	Sm18 meldet sich Sm4, Sm8, Sm18 nehmen Arme runter
		Lw	In New York. Ja, ist die Jugend, äh, ist die Jugendkriminalität, überhaupt die Kriminalität am höchsten. Dort gibt es ganze Stadtviertel, da werden zum Beispiel Ausländer, die nach New York kommen, vorher schon, am Flugplatz, kriegen die ein Schriftstück in die Hand und da wird gesagt, du darfst die und die U-Bahnlinie nicht benutzen, wir warnen dich davor, in die und die Stadtviertel zu gehen und abends nach soundsoviel Uhr, betrete auf gar keinen Fall die und die Straßen. Weil dort jugendliche Banden, natürlich nun versuchen, sich auf irgendeine Weise ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Und das Verbrechen ist also in New York am höchsten, auf der ganzen Welt.	Lw geht Richtung Klasse
		Sm?	Ick hab mal n Filmbericht jesehn, da ham, ham se en Jungen ge-, also festgenommen, der war vierzehn Jahre alt jewesen, der hat n, mit m Messer, hat er vier-, is er in n Hotel eingedrunnen, in Fahrstuhl, da hat er vier Leute bedroht, ähm, dass sie ihm den Schmuck und det Jeld geben.	Lw spricht zu Sw1 Lw nimmt per Handzeichen jemanden dran
00:25:16	Lw		Und das ist keine Seltenheit, nich.	Sm10 dreht sich nach hinten um

Abb. II.1.2.8: Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:23:25-00:25:16)

Bereits während die Schülerin Sw? die gesuchte Antwort gibt, lässt die Schülerin Sw1 ihren Arm sinken, die anderen Schüler_innen folgen mit dem Rückzug ihrer Meldungen nach dem bestätigenden „Richtig“ durch die Lehrerin. Auch auf die weiteren Fragen sind durchgehend Wortmeldungen auf Seiten der Schüler_innen zu verzeichnen; auf die gezielte Nachfrage der

Lehrerin wird im Unterrichtsgespräch herausgestellt, dass Jugendliche direkt nach der Schule keinen Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung hätten. Ohne auf andere mögliche Formen finanzieller Unterstützung einzugehen, fragt die Lehrerin nun nach der „Endkonsequenz“ (AzE o.J.g: # 00:23:51) aus diesem fehlenden Anrecht. Die folgenden Antworten der Schüler_innen „Sie greifen also zu Haschisch, oder, ähm, wern zu Verbrechern“ (ebd.: # 00:23:56) oder „Naja, dass die dann wahrscheinlich Banken überfallen“ (ebd.: # 00:24:04) spiegeln in ihrem Gehalt die Drastik der von der Lehrerin vorgelesenen Zeitungsartikel wider. Der kollektive Rückzug der Wortmeldungen nach der ersten Antwort deutet dabei an, dass die Schüler_innen bereits diese als ausreichend erachten würden, was die Lehrerin mit einem leicht fragenden „Das wolltet ihr sagen, ja“ (ebd.: # 00:24:01) kommentiert und zu weiteren Beiträgen auffordert, woraufhin die Zahl der Meldungen wieder steigt.

Der im Folgenden herausgestellte Zusammenhang von Arbeitslosigkeit und Jugendkriminalität findet in Lehrplänen, Unterrichtshilfen, Lehrbüchern oder anderen Vorschlägen zu Stundenkonzeptionen zwar an keiner Stelle Erwähnung, die Lehrerin reagiert allerdings auch in keiner Weise irritiert auf diese von den Schüler_innen eingebrachte Thematik. Zwar ist nicht nachzuvollziehen, auf welche Zahlen oder Informationen sich diese Darstellung stützt, und ob diese Ausführung Teil ihrer Vorbereitung war, aber es gelingt ihr scheinbar mühelos, die Antworten der Schüler_innen in ein Narrativ einzubetten, wie sich die hohe Kriminalität in New York auswirkt (vgl. ebd.: # 00:24:15). An dieses Narrativ kann wiederum ein Schüler bruchlos anschließen mit einer etwas unspezifischen Erzählung von einem nicht näher klassifizierten „Filmbericht“ (ebd.: # 00:24:58) über einen Raubüberfall eines Vierzehnjährigen. Auch von Seiten der Lehrerin erfolgen daraufhin keine näheren Nachfragen zu einer Kontextualisierung und Einordnung dieser Erzählung, vielmehr bestätigt sie diese verallgemeinernd mit einem abschließenden „Und das is keine Seltenheit, nich“ (ebd.: # 00:25:15).

Insgesamt kann in dieser Sequenz eine aktive Beteiligung der Schüler_innen beobachtet werden, wobei sie sich auch thematisch eigenständig einbringen. Ob dieser Exkurs zur Kriminalität von der Lehrerin in dieser Weise beabsichtigt war, lässt sich nicht eindeutig klären. Jedenfalls gelingt es ihr ohne Schwierigkeiten, diesen im Zusammenhang zur Arbeitslosigkeit thematisch zu integrieren, wie auch ihre folgenden Ausführungen zeigen:

„Das ist also gang und gäbe. Wo solln die jungen Menschen nun ihren Lebensunterhalt herbekommen? Es gibt ihnen keiner eine Change.“ (ebd.: # 00:25:17)

In den Beiträgen der Schüler_innen sind auch keine direkten inhaltlichen Bezugnahmen auf den vorhergehenden vierminütigen Vortrag der Lehrerin erkennen. Sie zeigen allerdings, dass sie die dargestellte Situation der Ausweglosigkeit erfasst haben und in der Lage sind, die Frage nach den Konsequenzen auch mit einer dieser entsprechenden Drastik zu beantworten. So kommt dem Vortrag der Lehrerin zwar auch die Funktion der Informationsvermittlung zu, die anschließenden Fragen zielen aber nicht darauf, dass die Schüler_innen aus diesen Informationen etwas ableiten können. Vielmehr werden diese Fragen mit Bezug auf aus anderen Kontexten verfügbares Wissen oder assoziativ beantwortet.

Im Folgenden wird noch einmal zusammengefasst, dass der Kapitalismus den Menschen das Recht auf Arbeit verweigere (vgl. ebd.: # 00:25:24), und es wird ein entsprechender Hefteintrag erstellt, der sich aus der in der ersten ausgewählten Sequenz erarbeiteten, an der Tafel festgehaltenen Formulierung, dem Zitat von Friedrich Engels, den an die Wand projizierten Zahlen zur Arbeitslosigkeit und der abschließenden Aussage „Der Kapitalismus verweigert

den Menschen das Recht auf Arbeit“ (ebd.: # 00:30:27) zusammensetzt. An die Erstellung dieses Hefteintrags schließt die Lehrerin noch einmal einen kurzen, emotional gehaltenen Vortrag zur Situation der arbeitslosen Menschen im Kapitalismus an:

„In so ner Situation zu leben, wie wir sie hier gehört ham, wo die Menschen sagen, ich bin am Ende, ich fühle mich an den Rand gestellt, ich fühle mich nutzlos und überflüssig, ich habe keine Erfolgserlebnisse mehr, die Gesellschaft achtet mich nicht mehr, ja, ich bin also nichts weiter als ein völlig überflüssiges Stückchen Mensch, von dem niemand auch nur Notiz nimmt, äh, wenn solche Situation eingetreten ist, dann ist das ja für die Menschen so gut wie hoffnungslos, oder nicht?“ (AzE o.J.g: 00:32:04-00:32:38)

Damit leitet sie zu der Frage, welche Lösung die Schüler_innen „diesen Menschen anbieten“ (ebd.: # 00:32:53) würden und sammelt dazu zunächst eine Reihe von Antworten. Den ersten Vorschlag von Sm18, dass man die Roboter abschaffen solle, stellt die Lehrerin zunächst zur Diskussion, woraufhin der Schüler Sm4 vorschlägt, dass der Sozialismus durchgesetzt werden müsse (vgl. ebd.: # 00:33:09). Mehrfach wird der Vorschlag zur Einschränkung der Rüstung eingebracht, auf den jeweils unterschiedlich reagiert wird; unterbreitet wird auch ein Vorschlag zur Einschränkung des Konkurrenzkampfes, dem wiederum andere Schüler widersprechen (vgl. ebd.: # 00:34:56). Die Lehrerin kündigt an, „noch zwei Angebote“ (ebd.: # 00:36:19) zu hören, woraufhin ein nicht vollständig verständlicher Beitrag in Bezug auf das Rentenalter (vgl. ebd.: # 00:36:22) folgt und sich der Schüler Sm12 den Vorschlägen, den Sozialismus durchzusetzen und die Rüstung einzuschränken, anschließt. Gegen Ende wird sein Beitrag immer leiser und er bricht ihn mit einem Husten ab. Inhaltlich hat er der Lehrerin dabei bereits insofern vorgegriffen, als diese die Schüler_innen jetzt fragt, welche der Antworten wohl „eine endgültige Lösung für die absolute Durchsetzung des Rechtes auf Arbeit“ (ebd.: # 00:36:57) anbieten könne (vgl. Abb. II.1.2.9).

Sequenz III: Eine sozialistische Revolution als Lösung und ihre Maßnahmen (AzE

o.J.g: 00:36:45-00:39:04)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:36:45 00:36:49	Aus- schnitt Klasse	Lw	Äh, wenn ihr () alle Antworten euch noch mal ^o durch den Kopf gehen lasst, welche Antwort würde nach eurer Meinung zutreffen für eine endgültige Lösung für die absolute Durchsetzung des Rechtes auf Arbeit? (...) Welche Antwort wäre dafür die richtige?	Lw zeigt nach vorn
		Sw?	Ich würde sagen, den So-, Sozialismus durchsetzen.	Sm13 meldet sich kurz
		Lw	Das heißt also, ne Revolution machen. Eine sozialistische Revolution machen. Was bedeutet denn das? Was passiert denn dabei?	Lw geht nach links, Richtung Klasse, Sm4 meldet sich, Sm8 meldet sich, Sw1 meldet sich, Lw zeigt nach links
		Sm8	Ja, wenn der Sozialismus durchgesetzt wird, dann wern auch gleichzeitig die Waffen abgeschafft ()	
		Lw	Na, wir ham ja auch Waffen, der Friede muss bewaffnet sein, na selbstverständlich, wie bei dem Igel, nich, der Igel is n ganz friedliches Tier, aber der hat mächtige Stacheln, der greift niemanden an, aber wehe, wenn er angegriffen wird, dann ist er eine Kugel, dann stellt er seine Stacheln raus und dann lassen die anderen es lieber sein, kein Hund, kein Fuchs geht an den Igel ran, wer den einmal kennengelernt hat, der lässt die Schnauze von ihm. Sollten sich einige Leute gut merken. Bitte. Sm4, (komm mal)	Sm7 meldet sich, Sm4 wechselt Arm beim Melden Sm7 nimmt Arm runter Lw gestikuliert Sm18 dreht sich nach hinten um
		Sm4	enteignen) L (Kapitalismus	Lw zeigt nach vorn Sw1 nimmt Arm runter
		Lw	Ja, aber Sw1 wollte noch was sagen. Ich bin, bin noch nicht ganz einverstanden, ich wills noch konkreter.	Lw beugt sich nach vorne, gestikuliert mit dem Zeigefinger
		Sw1	(Die kapitalistischen Monopole) enteignen.	
		Lw	Was wird denn dort enteignet? (...) Sw1.	Sm10 meldet sich schnell, Sm7 meldet sich, Sm4 meldet sich, Sw1 hebt die Hand, Sm13 meldet sich, Sw1 stützt Ellenbogen auf
		Sw1	Der Besitz der Kapitalisten.	
		Lw	Ja, was denn, was besitzen sie denn? (Komm, los aber jetzt, bohren, bohren)	Sm4 wechselt Arm beim Melden und schnipst, Sm10 schnipst, Lw zeigt nach links, Sw1 meldet sich
		Sm?	Privateigentum an Produktionsmitteln.	
		Lw	Das muss beseitigt werden. Und wer kriecht es, dieses, diese Produktionsmittel?	Sm4, Sw1, Sm7, Sm13, Sm10 nehmen die Hände runter, Lw geht ein paar Schritte rückwärts, zeigt mit dem Zeigefinger, Sm4, Sw5, Sm7, Sm10, Sm15 melden sich, Sw1 meldet sich, Lw zeigt nach rechts; Sw1, Sm4, Sm7, Sm10 nehmen Hände runter; Sm11 meldet sich, nimmt Arm wieder runter; Sm18 nimmt Arm runter, Sm11 meldet sich, nimmt Arm wieder runter
		Sw5	(Das Volk.)	
		Lw	Als?	Lw ballt die Faust, gestikuliert mit der rechten Hand
		Sw5	()	Sm10 meldet sich, Lw zeigt nach vorn
00:38:34	Tafel	Lw	L Als Volkseigentum, oder als, in der Landwirtschaft, oder hier im Handwerk wie bei uns, als genossenschaftliches Eigen-, das heißt, wenn das Volk ^o das Recht auf Arbeit, wenn die Menschen, die Werktätigen, ihr Recht auf Arbeit durchsetzen wollen, endgültig, was müssen sie also tun (.), um das endgültig zu sichern?	Sm7 meldet sich, nimmt Arm wieder runter
00:38:47	Klasse	Sm10	Die Produktions ^o mittel als Volkseigentum (.) (umbenennen)	Lw geht nach links
		Lw	Ja. Also, das, womit sie produzieren, müssen sie selber in die Hand nehmen, dann gehört auch das, was sie mit den Produktionsmitteln produzieren, ihnen. Und dann können sie ihr Leben gestalten, ja? Gut, das wäre eine Lösung, das ist richtig.	Lw geht nach rechts
00:39:04				

Abb. II.1.2.9: Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:36:45-00:39:04)

Im sichtbaren Teil der Klasse erfolgen die Meldungen zunächst zögerlich; lediglich Sm13 hebt kurz die Hand, nachdem die Lehrerin bereits eine Schülerin im linken Teil der Klasse zu sprechen aufgefordert hat, und lässt diese auch bereits während ihrer Antwort wieder sinken. Wie bereits vor ihr Sm12 schließt die Schülerin Sw? sich dem Vorschlag von Sm4 an (vgl. AzE o.J.g: # 00:33:09), dass man den „Sozialismus durchsetzen“ (ebd.: # 00:37:13)

müsse. Die Lehrerin wiederholt den Vorschlag und kombiniert ihn dabei mit dem Begriff der Revolution, der bisher im Unterrichtsgespräch noch nicht gefallen ist. Auf ihre direkt daran anschließenden Fragen, was das bedeuten und was dabei passieren würde (vgl. ebd.: # 00:37:19), sind im sichtbaren Teil der Klasse drei Wortmeldungen zu verzeichnen. Während die anderen Schüler_innen ihre Meldungen aufrechterhalten, wiederholt Sm8 noch einmal den bisher am häufigsten genannten Vorschlag, die Waffen abzuschaffen (vgl. ebd.: # 00:37:24) bzw. die Rüstung einzuschränken (vgl. auch ebd.: # 00:34:54; 00:36:21).

Als diese Vorschläge zunächst in Bezug auf den Kapitalismus eingebracht wurden, erfolgte beim ersten Mal noch eine leicht ironische Kommentierung durch die Lehrerin;¹²⁵ beim zweiten Mal versucht sie den Beitrag mit dem Hinweis, dass dies bereits gesagt wurde, zu relativieren (vgl. ebd.: # 00:35:30), während sie ihn bei der dritten Wiederholung durch Sm12 schließlich unkommentiert stehen lässt (vgl. ebd.: # 00:36:21). Ließ sich dieser Vorschlag im Rahmen der zunächst offenen Antwortsammlung anscheinend noch leichter übergehen, scheint an dieser Stelle vermutlich auch die Wenn-dann-Ableitung des Schülers problematisch, die – wie die Lehrerin selbst in ihrer Reaktion ausführt – ja auch nicht der Realität in der DDR entspricht.

Dabei scheint es die dahinter stehende, die Vermittlungslogik des Staatsbürgerkundeunterrichts leitende Dichotomie von Sozialismus und Kapitalismus selbst zu sein, die hier nun zu Vermittlungsschwierigkeiten führt: So lassen sich innerhalb dieser Vermittlungslogik zwar unmittelbare Zusammenhänge zwischen Kapitalismus, kriegsrischer Aggression und Aufrüstung ableiten sowie auf der anderen Seite zwischen Sozialismus und Frieden, allerdings ohne dass hier der Begriff der Abrüstung hinzukommt (vgl. auch Jehle 2017a). Vielmehr kommt hier ein „doppelter Standard im Denken und Urteilen“ (Nuscheler/Rheims 1995: 251) zur Anwendung, nach dem vergleichbare Handlungsweisen unterschiedlich bewertet werden (vgl. auch Matthes 2010: 84), der den Schüler_innen bei der Anwendung dieser Dichotomie in ihren Antworten an dieser Stelle offensichtlich Schwierigkeiten bereitet. Die Lehrerin führt hier schließlich die Stacheln des Igels als Sinnbild für den bewaffneten Frieden an (vgl. AzE o.J.g: # 00:37:29) und damit steht der Vorschlag der Abrüstung zumindest im öffentlich geführten Unterrichtsgespräch auch nicht mehr zur Diskussion.¹²⁶

Der nächste, nicht ganz verständliche Beitrag des Schülers Sm4 scheint schon eher in die Richtung des Erwarteten zu gehen. Dass Sw1 ihre Meldung zurücknimmt, lässt zunächst vermuten, dass auch sie etwas Ähnliches einbringen wollte. Die Lehrerin fordert sie nun allerdings gezielt auf, sich einzubringen und gibt mit ihrer Äußerung, „noch nicht ganz einverstanden“ zu sein und es „noch konkreter“ (ebd.: # 00:38:01) zu wollen bereits den Hinweis, dass inhaltlich an die Antwort von Sm4 angeschlossen werden sollte. Dabei bedarf es nun allerdings mehrerer Wiederholungen von Frage-Antwort-Sequenzen, bis sich schließlich der gesuchten Antwort angenähert wird. Da die damit thematisch werdenden Inhalte bisher nicht Gegenstand der dokumentierten Stunde waren, ist davon auszugehen, dass sie bereits als bekannt vorausgesetzt werden können.

125 „Also müssten die Arbeitslosen auf die Straße gehen und dafür, Abschaffung der Rüstung, demonstrieren. Gut. Streiken is ja nich.“ (AzE o.J.g: # 00:34:48)

126 Dabei kann diese Verknüpfung der sozialistischen Revolution mit einer allgemeinen Abrüstung für die Lehrerin auch deshalb als eine Herausforderung interpretiert werden, wenn berücksichtigt wird, dass der Lehrplan in den folgenden Stunden „Das Recht und die Pflicht zum Schutze und zur Verteidigung des sozialistischen Vaterlandes“ als Gegenstand vorsieht (vgl. Ministerrat 1975: 21-22).

Die Schülerin Sw1 fügt auf die Nachfragen der Lehrerin dem bereits von Sm4 eingebrachten Begriff des Kapitalismus den der Monopole und des Besitzes hinzu, worauf die Lehrerin zwar freundlich, aber sichtlich ungeduldig nachhakt (vgl. ebd.: # 00:38:13). Im Hintergrund sind inzwischen einige Wortmeldungen zu sehen, die Schüler Sm4 und Sm10 verleihen diesen durch zusätzliches Schnipsen mit den Fingern Nachdruck. Die folgende Antwort „Privateigentum an Produktionsmitteln“ (ebd.: # 00:38:17) wird von ihnen dabei offensichtlich als zutreffend erachtet, da alle ihre Meldungen zurücknehmen. Die Lehrerin überführt ihre Kommentierung in eine bereits relativ geschlossene Fragestellung, auf die wiederum eine Reihe von Meldungen zu verzeichnen ist. Auch hier scheint ein sichtlicher Konsens unter den Schüler_innen zu bestehen, wann die Frage ausreichend beantwortet ist und die Meldungen zurückgezogen werden können. Lediglich Sm11 und Sm18 erhalten diese noch einen Moment länger aufrecht, solange die Lehrerin noch nach einer weiteren Präzisierung fragt, was sie schließlich direkt selbst beantwortet (vgl. ebd.: # 00:38:27).

Indirekt wird mit dieser Sequenz auch der gemäß der in den Unterrichtshilfen vorgeschlagenen Konzeption herauszustellende Zusammenhang zwischen Privateigentum und kapitalistischer Ausbeutung einerseits sowie Abschaffung des Privateigentums und Überwindung des Zwangscharakters der Arbeit andererseits bearbeitet (vgl. Autorenkollektiv 1975b: 123).¹²⁷ Die Lehrerin führt dazu noch einmal die den Besitzverhältnissen in der DDR entsprechenden Bezeichnungen an und fragt abschließend erneut nach der notwendigen Maßnahme zur Durchsetzung des Rechts auf Arbeit (vgl. AzE o.J.g: # 00:38:27). Die Antwort von Sm10 unterbietet die Beschreibung dieser Maßnahme allerdings begrifflich, da wohl weniger die Umbenennung als die tatsächliche Überführung des Privateigentums in Volkseigentum entscheidend wäre. Auf diese begriffliche Unklarheit geht die Lehrerin allerdings nicht weiter ein, sondern fasst noch einmal bestätigend zusammen: „Also, das, womit sie produzieren, müssen sie selber in die Hand nehmen, dann gehört das, was sie mit den Produktionsmitteln produzieren, auch ihnen“ (ebd.: # 00:38:54).

Wie sich dieser Vorgang zu vollziehen habe, wird im Folgenden nicht weiter konkretisiert. In der letzten, die Unterrichtsstunde abschließenden Sequenz wird noch der entsprechende Artikel aus der Verfassung der DDR gelesen und im Gespräch zusammengefasst. Ausgehend von der dort zu findenden Formulierung der Pflicht zur Arbeit erteilt die Lehrerin den Schüler_innen die Hausaufgabe, sich über diesen bisher nicht thematisierten Aspekt der Pflicht zur Arbeit Gedanken zu machen und diese zu verschriftlichen (vgl. ebd.: # 00:41:28).

Mit Blick auf die *Strategie der Kameraführung* kann die bereits festgestellte Dominanz der Perspektive „Klasse“ zweifelsfrei in allen drei ausgewählten Sequenzen bestätigt werden. Zu Beginn der *ersten Sequenz* ist die Kamera zunächst noch auf das fertig gestellte Tafelbild ausgerichtet, auf das die Lehrerin die Aufmerksamkeit der Schüler_innen mit der Aufforderung „Wenn ihr euch das Ganze mal ansieht, was wir hier zusammengetragen haben“ (ebd.: # 00:10:43) lenkt. Sie selbst ist zunächst noch am linken Bildrand zu sehen, tritt dann aber einen Schritt zurück, sodass die Tafelschrift in den Fokus rückt.

Nachdem sie die Frage nach der Bedeutung der Arbeit für den einzelnen Menschen gestellt hat, wechselt die Perspektive in die Einstellung „Klasse“, wodurch nun auch die Meldungen der Schüler_innen – wenn auch nicht der gesamten Klasse – dokumentiert werden kön-

¹²⁷ Der Vorschlag in den Unterrichtshilfen geht dabei über den Lehrplan insofern hinaus, als dieser lediglich die Eigentumsverhältnisse im Sozialismus als Garantie für das Recht auf Arbeit anführt, auf die Eigentumsverhältnisse im Kapitalismus allerdings nicht eingeht (vgl. Ministerrat 1975: 21).

nen. Nach der den Erwartungshorizont eher unterbietenden Antwort von Sm4 wechselt die Kameraeinstellung ganz kurz zurück in die Perspektive „Tafel“, sodass die Lehrerin zu sehen ist, die bereits Sw1 zu einer weiteren Antwort auffordert. Mit der Fortsetzung der Antwortsammlung wechselt die Einstellung auch direkt wieder in die Ansicht der Klasse, wobei die Lehrerin nun vorne links im Bild zu sehen ist. Die Schüler_innen, mit denen sie interagiert, sind dabei allerdings zunächst nicht zu sehen. Erst mit Sm13 wird wieder ein Schüler adressiert, der auch im Bild zu sehen ist. Dass selbst in dieser Einstellung nicht alle Schüler_innen im Bild zu sehen sind, erschwert auch die Rekonstruktion der wechselseitigen Bezugnahmen der Schüler_innen aufeinander im Rahmen der folgenden gemeinsamen Formulierung einer Antwort, da in der Kombination mit der Verwechslung ähnlicher Vornamen eine eindeutige Zuordnung der Schülerantworten nicht immer möglich ist. Bezogen auf die im Bild sichtbaren Schüler_innen kann jedenfalls eine Abnahme der Meldungen ab Mitte der Sequenz verzeichnet werden.

Als die Lehrerin beginnt, die Formulierung an der Tafel anzuschreiben, findet wieder ein Wechsel der Perspektive in die Einstellung „Tafel“ statt. Kurz nach der leichten Umformulierung der Antwort von Sm13 in der Tafelanschrift durch die Lehrerin wechselt die Perspektive erneut und zeigt nach acht Minuten, in denen nur die Einstellungen „Tafel“ und „Klasse“ zu sehen waren, wieder die Einstellung „Ausschnitt“. Der neben Sm13 sitzende Schüler Sm12 wendet sich kurz zur Seite, lacht, gibt eine unverständliche Lautäußerung von sich – von der unklar ist, worauf sie sich bezieht –, stützt dann den Ellbogen auf und legt die Hand an sein Kinn, während Sm13 dem Geschehen an der Tafel mit regungslosem Gesichtsausdruck folgt. Insgesamt ist die Kamera während dieser Erarbeitungsphase also vor allem auf die Aktivitäten der im Bildausschnitt zu sehenden Schüler_innen ausgerichtet, wobei die im Tafelbild festgehaltenen Ergebnisse ebenfalls dokumentiert werden.

Die *zweite Sequenz* liegt innerhalb einer mehr als fünfminütigen Einstellung, die die Frontalansicht der mittleren und rechten Bankreihe zeigt, sodass keine Wechsel der Kameraperspektive zu verzeichnen sind. Der Wechsel in diese Einstellung fand bereits gut drei Minuten vor Beginn der Sequenz statt. So wechselte die Einstellung auch nur einmal vergleichsweise kurz in die Perspektive „Tafel“ und zeigte die Lehrerin, als sie die Zeitungsartikel vorliest. Während des Zuhörens lassen die Schüler_innen nur wenige bis kaum sichtliche Aktivitäten erkennen; sobald die Lehrerin wieder Fragen stellt, sind auch regelmäßige Wortmeldungen zu verzeichnen. Dabei lässt sich innerhalb der Frage-Antwort-Sequenzen ein gewisser Rhythmus von Wortmeldungen und deren Rücknahme erkennen, der Rückschlüsse darauf zulässt, wann die Schüler_innen eine Frage für hinreichend beantwortet halten.

Während die Lehrerin im ersten Teil der Sequenz nicht im Bild zu sehen ist, tritt sie im Zuge ihrer längeren Ausführungen zur Jugendkriminalität in New York einen Schritt nach vorne und ist damit auch von hinten im Bild zu sehen. Im sichtbaren Teil der Klasse sind keine Meldungen zu sehen; es ist allerdings anzunehmen, dass der Schüler, der dann zu einer Äußerung aufgefordert wird, sich vorher auch ohne explizite Aufforderung in Form einer Frage gemeldet hat. Somit ist die Kamera zwar in dieser Sequenz vor allem auf die Aktivitäten in der Klasse ausgerichtet, ohne dass diese vollständig erfasst werden können. Wenn die Lehrerin direkt vor die Klasse tritt, ist sie von hinten zu sehen und nimmt dabei – je nach Position – auch einen relativ großen Raum im Bild ein; nach links und rechts zeigende Gesten, mit denen sie das Geschehen in der Klasse ordnet, werden ebenfalls mit abgebildet.

Die *dritte Sequenz* setzt schließlich kurz vor einem Wechsel in die Perspektive „Klasse“ ein, nachdem nach einer mehr als dreieinhalbminütigen Klasseneinstellung zwei Mal in die Ein-

stellung „Ausschnitt“ gewechselt worden war. Dabei wurde in der letzten Einstellung „Ausschnitt“ der vor Beginn der Sequenz sprechende Schüler Sm12 fokussiert. Als die Lehrerin wieder das Wort an die Klasse richtet, wechselt auch die Kamera in die entsprechende Perspektive, wobei die Lehrerin, die mitten vor der Klasse steht, rechts im Bild zu sehen ist. Tritt sie allerdings einen Schritt zurück (vgl. AzE o.J.g: # 00:37:08), sind lediglich ihre gestikulierenden Hände im Bild zu erkennen. Während die Schüler_innen zunächst wenig sichtbare Aktivitäten zeigen, heben sich die Bewegungen der Lehrerin hier noch deutlicher ab, da sie am vorderen Bildrand relativ viel Raum des Bildausschnitts einnimmt, als sie auf die linke Seite geht.

Mit der Weiterführung der Fragen sind auch wieder mehr Meldungen zu sehen, wobei sich die Beteiligung zunächst vor allem auf den mittleren und vorderen Teil der Klasse zu konzentrieren scheint. Nachdem die Lehrerin wieder die Position vor der Klasse eingenommen hat, ist sie weiterhin seitlich und von hinten zu sehen, sodass auch der größte Teil ihrer Gesten gut zu erkennen ist. Dabei steigt im weiteren Verlauf auch die sichtbare Beteiligung der Schüler_innen, was sich auch in einer gleichmäßigeren Verteilung der Meldungen im sichtbaren Raum der Klasse spiegelt. Sichtlich nachvollziehbar ist auch hier wieder der Rhythmus von Meldungen und deren kollektiver Rücknahme, wenn bereits ein zumindest ungefährer, unausgesprochener Konsens in Bezug auf die gesuchte Antwort besteht. Während der mit energischen Gesten unterstrichenen Zuspitzung der Frage durch die Lehrerin wechselt noch einmal kurz die Kameraperspektive und fokussiert diese vor der Tafel, um abschließend wieder in die Perspektive „Klasse“ zu wechseln. Damit gilt der vordergründige Fokus in dieser Sequenz ebenfalls den Aktivitäten der Schüler_innen, deutlich wird hier aber auch, dass in Abhängigkeit von ihrer Position auch in dieser Einstellung die Lehrerin in ihrer das Geschehen ordnenden Funktion dominant im Bild erscheinen kann.

1.2.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf

Mit Blick auf die Strukturierung der gesamten Unterrichtsstunde ist festzustellen, dass diese mit einer relativ langen Erarbeitungsphase beginnt, in der sich an die Problemstellung annähert wird, die im weiteren Stundenverlauf in kleinschrittigen Sequenzen vertieft und dann im letzten Stundendrittel im Sinne einer Problemlösung bearbeitet wird. Dabei fokussiert die in den Unterrichtshilfen vorgeschlagene Stundenkonzeption als Kern der Problemstellung die Verknüpfung von Rechten einerseits und Pflichten andererseits (vgl. Autorenkollektiv 1975b), die in der hier dokumentierten Stunde allerdings erst in den letzten vier Minuten mit der Lektüre der Verfassung und der im Anschluss gestellten Hausaufgabe thematisiert wird (vgl. AzE o.J.g: 00:39:04-00:42:36). Die Lehrerin stellt dagegen die in den Unterrichtshilfen als ersten Erarbeitungsschritt vorgesehene Problematik der Arbeitslosigkeit im Kapitalismus in den Mittelpunkt der Stunde (vgl. Autorenkollektiv 1975b: 122), der sich allerdings erst in einer 15-minütigen Arbeitsphase zur Bedeutung der Arbeit annähert wird (vgl. ebd.: 00:00:00-00:15:39).

In dem 2012 geführten Gespräch erinnert sich die Lehrerin an die Gestaltung dieser gesamten Stoffeinheit als eine herausfordernde Aufgabe, da die Schüler_innen die Thematik der „Gesetze und Verordnungen [...] langweilig“ (Gespräch 2012) fanden und sich für die „Rolle des Staates“ (ebd.) nicht interessierten. Entsprechend akzentuieren die Gestaltungsvorschläge in den Unterrichtshilfen und im Lehrplan eine „lebensnahe Darstellung“ (Autorenkollektiv 1975b: 109; ähnlich auch Ministerrat 1983: 23), um dem erzieherischen Anliegen, „bei den Schülern die Erkenntnis und die Überzeugung zu wecken, daß es notwendig ist, selbst aktiv

die Rechte und die Pflichten des sozialistischen Staatsbürgers wahrzunehmen und sie im eigenen Leben zu realisieren“ (Richter 1982: 420), gerecht zu werden.

In Abweichung von diesen Gestaltungsvorschlägen hat die Lehrerin eine eigene Konzeption entwickelt, nach der sie die Stunde mit einer relativ offen gehaltenen Begriffssammlung zur Bedeutung der Arbeit eröffnet. Die Schüler_innen antworten zunächst in meist unvollständigen Sätzen mit stichwortähnlichen Formulierungen wie „das Recht auf Arbeit“ (AzE o.J.g: # 00:00:46) oder „Erhöhung des Lebensstandards“ (ebd.: # 00:00:59), ohne dass erklärende Erläuterungen eines sinnhaften Aussagezusammenhangs in Bezug auf die Fragestellung erfolgen. Die Lehrerin nimmt diese Antworten zwar in das Tafelbild auf, fordert die Schüler_innen aber gleichzeitig auf „n bisschen konkreter“ (ebd.: # 00:01:12) zu werden, was schließlich mit dem Begriff „Lohn“ (ebd.: # 00:01:35) erreicht wird (vgl. ebd.: # 00:01:37). Nach weiteren eher abstrakten, im Sinnzusammenhang erläuterungsbedürftigen¹²⁸ oder thematisch abweichenden¹²⁹ Schülerantworten wendet sich die Lehrerin direkt an Sm2 und erkundigt sich schließlich nach dessen Wünschen und Träumen. Davon ausgehend kann mit der Aufnahme von „Anschaffungen für den persönlichen Bedarf“ (ebd.: # 00:04:24) ins Tafelbild „die materielle Seite“ (ebd.: # 00:05:29) der Bedeutung der Arbeit als hinreichend bearbeitet betrachtet werden.¹³⁰

An der regen Beteiligung der Schüler_innen ist ersichtlich, dass diese durch die Fragestellung der Lehrerin durchaus zu einer Form von Aktivität motiviert worden sind. Die Schwierigkeiten in der erwartungsgemäßen Beantwortung verweisen allerdings auch darauf, dass das Bemühen um eine lebensnahe Unterrichtsgestaltung vor der Herausforderung steht, dass die Schüler_innen in Bezug auf die Thematik „Arbeit“ nicht in dem von der Lehrerin intendierten Sinn auf eigene Erfahrungen in ihrer Lebenswelt zurückgreifen können. Somit lenkt die Lehrerin im weiteren Unterrichtsgespräch die Aufmerksamkeit der Schüler_innen auf das Beispiel ihrer eigenen Person und ihrer alltäglichen Lebenswelt, um mit ihnen weitere Aspekte wie „Anerkennung“, „Stolz auf die eigene Leistung“ und „Freude an der Arbeit“ zu erarbeiten (vgl. ebd.: # 00:05:45).¹³¹ Nach der Aufnahme weiterer Aspekte wie Qualifikationsmöglichkeiten und soziale Kontakte kann mit der in der Analyse der ersten ausgewählten Sequenz dargestellten Zusammenfassung der erste Teil der Problemstellung abgeschlossen werden.

Weitergeführt wird diese in der folgenden Gegenüberstellung des Rechts auf Arbeit im Sozialismus und der Verweigerung desselben im Kapitalismus (vgl. ebd.: 00:15:40-00:25:24).

128 „Die sozialen Verhältnisse sind eine vollkommene Sicherheit“ (AzE o.J.g: # 00:01:49).

129 „Ja, man kanns sich erst mal-, ick wollt noch n andern Punkt sagen, zur Arbeit, dass man die, n Arbeitsplatz, ähm, haben kann, damit man dort gesund arbeiten kann, also, dass man dort nicht Schädigungen bekommt (vielleicht)“ (AzE o.J.g: # 00:02:06).

130 Dass die von Sm2 konkret geäußerten Wünsche „n Einfamilienhaus“ und „n Auto“ (ebd.: # 00:04:02) in der alltäglichen Lebensrealität der DDR-Bürger_innen tatsächlich eher schwer erreichbare Träume darstellten, problematisiert die Lehrerin nicht vertiefend, sondern thematisiert das lediglich in Form einer belustigten Reaktion („@hehe@ Davon träum ich schon ein Leben lang“, ebd.: # 00:04:06), woraufhin die folgende Antwort bescheidener ausfällt („man möchte ja auch mal die Wohnung wieder neu renovieren und neue Möbel anschaffen“, ebd.: # 00:04:15).

131 Dabei entspricht die in diesem Zusammenhang aufkommende Thematisierung einer möglichen „Auszeichnung“ (AzE o. J. g: # 00:06:03) auch der in den Unterrichtshilfen vorgeschlagenen Thematisierung der „vielfältigen Auszeichnungsmöglichkeiten unserer Republik“ (Autorenkollektiv 1975b: 125). Mögliche Grenzen bzw. eine weitere Auslegung des dazu vorgesehenen Anknüpfens am „persönlichen Erfahrungsbereich“ (ebd.) der Schüler_innen in der Unterrichtspraxis zeigen sich allerdings darin, dass die Lehrerin es vorzieht, hier ihren eigenen Erfahrungsbereich zum Ausgangspunkt zu nehmen.

Indem sich die Lehrerin nach der beschriebenen „Umkehrung“ des erarbeiteten Tafelbildes (vgl. ebd.: 00:15:40-00:17:20) relativ unvermittelt nach den Berufswünschen der Schüler_innen erkundigt (vgl. ebd.: # 00:17:20), wird damit ein Bezug der Thematik zur (zukünftigen) Lebenswelt der Schüler_innen hergestellt. Eine Ebene persönlicher Betroffenheit wird allerdings vor allem eher als indirekt vermittelte erzeugt, indem die Lehrerin der Sicherheit der Ausbildungsplätze in der DDR die Zeitungsartikel über die Situation jugendlicher Arbeitsloser im Kapitalismus gegenüberstellt (vgl. ebd.: # 00:19:07).

Der Rückgriff auf Zeitungsartikel entspricht den didaktisch-methodischen Vorschlägen der Unterrichtshilfen (vgl. Autorenkollektiv 1975b: 122) und auch die daraus resultierende Art und Weise der Darstellung stimmt im Wesentlichen mit den inhaltlichen Beschreibungen in der zeitgenössischen methodischen Fachdiskussion überein, nach der im Kapitalismus „[g]roße Teile des Volkes [...] in ständiger sozialer Unsicherheit [leben und] ein menschenunwürdiges Leben führen“ (Beyer/Both 1982a: 357) müssen. Mit Blick auf die dortigen Gliederungsvorschläge der Erarbeitung weicht sie allerdings von den dort entwickelten Konzeptionen ab, indem sie die Thematik auch hinsichtlich des zeitlichen Stundenverlaufs in den Mittelpunkt der Stunde stellt. Ebenso verzichtet sie auf die – von Klaus Beyer und Siegfried Both (1982a: 364) vorgeschlagene – auf den Sozialismus und die den Schüler_innen nähere Lebenswelt bezogene Problemdiskussion, die mögliche Schwierigkeiten in Bezug auf die Wahlmöglichkeit des Arbeitsplatzes thematisiert.

Im Sinne der innerhalb des Forschungskontextes der APW fokussierten „subjektiv bedeutsame[n], vom Lehrer didaktisch wirksam zugespitzte[n] Problemstellung[en]“ (Fuhrmann/Mirschel 1982: 67), die sich durch einen „bewußtgewordenen Widerspruch“ (Fuhrmann 1986: 10) auszeichnen, der „bei den Schülern ein starkes *Bestreben* nach Auflösen weckt“ (ebd.; Herv. i. O.), schöpft die Lehrerin das Potenzial der subjektiven Bedeutsamkeit nicht aus, indem sie mit der Problemstellung keinen auf die sozialistische Gesellschaft und damit den unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler_innen bezogenen Widerspruch thematisiert. Stattdessen erzeugt ihre Problemstellung zunächst eine Differenz zwischen der herausgearbeiteten existenziellen Bedeutung der Arbeit für den Menschen und der Verweigerung des Rechts auf Arbeit im Kapitalismus (vgl. AzE o.J.g: # 00:26:16). Dazu wählt die Lehrerin auch weniger eine Darstellung eines kognitiv zu bearbeitenden Widerspruchs, sondern sie zielt mit ihrer Darstellung zunächst eher auf eine emotionale Betroffenheit, die das Bedürfnis nach einer Lösung wecken soll (vgl. ebd.: # 00:32:04).¹³² Mit der den Darstellungen der Arbeitslosigkeit vorangestellten Bemerkung, dass in der DDR „die Gesellschaft, unser Staat [...] für euch diese Ausbildungsplätze da [hat], die Arbeiter- und Bauernmacht [...] euch die Ausbildung [sichert]“ (ebd.: # 00:19:11), gibt sie dabei bereits einen Hinweis auf die mögliche Lösung. Als die Frage danach dann schließlich gestellt wird, ist es auch schon der zweite Wortbeitrag von Sm4, mit dem die erwartungsgemäße Antwort, „dass man ebend den Sozialismus durchsetzt“ (ebd.: # 00:34:24) gegeben wird.

Mit der Verlagerung des zu bearbeitenden Problems in den Kapitalismus steht die Lehrerin allerdings erneut vor der Herausforderung der „lebensnahe[n] Darstellung“ (Autorenkol-

132 „In so ner Situation zu leben, wie wir sie hier gehört ham, wo die Menschen sagen, ich bin am Ende, ich fühle mich an den Rand gestellt, ich fühle mich nutzlos und überflüssig, ich habe keine Erfolgserlebnisse mehr, die Gesellschaft achtet mich nicht mehr, ja, ich bin also nichts weiter als ein völlig überflüssiges Stückchen Mensch, von dem niemand auch nur Notiz nimmt, äh, wenn solche Situation eingetreten ist, dann ist das ja für die Menschen so gut wie hoffnungslos, oder nicht? (..) Meinst du, dass ihre Situation ohne jeden Ausweg ist oder könntest du eine Lösung finden, (..) die du diesen Menschen anbieten kannst?“ (AzE o.J.g: # 00:32:04).

lektiv 1975b: 109), da dies nicht den unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler_innen betrifft. Stattdessen schafft sie Identifikationsangebote, indem sie einen inhaltlichen Bogen von den Berufswünschen der Schüler_innen zur Darstellung der Jugendarbeitslosigkeit im Kapitalismus schlägt. Der Stil der Zeitungsartikel sowie überleitende Kommentierungen der Lehrerin¹³³ zielen dabei vor allem auf eine Ebene emotionaler Betroffenheit, was unterstützt wird durch den Übertrag der Arbeitslosenzahl in allen kapitalistischen Staaten auf die DDR. Nicht zuletzt der Gebrauch entsprechender Personalpronomen in der abgeleiteten Schlussfolgerung „Bei uns hätte, und noch darüber hinaus, hätte keiner Arbeit, kein einziger“ (AzE o.J.g: # 00:22:23) sucht ein Identifikationsangebot zu schaffen, mit dem letztlich auf indirektem Weg noch eine Ebene der persönlichen Betroffenheit erzeugt werden soll. Die Problemstellung kann somit als eine klassifiziert werden, die weniger einen auf die Alltagserfahrungen der Schüler_innen bezogenen, kognitiv zu bearbeitenden Widerspruch enthält, sondern diesen in die Dichotomie von Sozialismus und Kapitalismus überträgt, den zu erwartenden Lösungsvorschlag damit im Grunde bereits vorwegnimmt und methodisch auf emotional gestaltete Identifikationsangebote setzt (vgl. Fuhrmann 1986: 12; Feige 1974: 520; dazu auch Jehle/Blessing 2014: 123).

Während die erste zur Analyse ausgewählte Sequenz in diesem Stundenzusammenhang eine Arbeitsphase dokumentiert, in der die Schüler_innen unter der Leitung der Lehrerin in Bezug auf die in der ersten Phase der Problemstellung gegebenen Antworten eine zusammenfassende Formulierung ko-konstruieren, war es in der zweiten Sequenz nicht gefordert, dass die Schüler_innen direkt auf die in der zweiten Phase der Problemstellung in dem Vortrag der Lehrerin enthaltenen Informationen Bezug nehmen. Vielmehr ziehen die Schüler_innen Alltagswissen aus anderen Kontexten heran oder bringen assoziative Vorstellungen ein, wobei es entscheidender zu sein scheint, dass sie die drastischen Zuspitzungen in der Darstellung der Lehrerin auch in ihre Situationsbeschreibungen übernehmen können. Dagegen wird in der dritten Sequenz auch wieder eine inhaltliche Bezugnahme auf die im Vorfeld gegebenen Antworten hergestellt. Der Blick auf den Stundenverlauf hat dabei gezeigt, dass die Lehrerin in ihrer Stundengestaltung dazu bereits zumindest indirekte Hinweise auf die mögliche Lösung gegeben hat. Wie in der Analyse der dritten Sequenz ersichtlich, gelingt es an dieser Stelle auch – mit dem Wortbeitrag von Sm12 sogar vor der eigentlichen Fragestellung (vgl. ebd.: # 00:36:26) –, dass die Schüler_innen den von Sm4 eingebrachten Vorschlag der Durchsetzung des Sozialismus als richtige Antwort vorschlagen (vgl. ebd.: # 00:36:45) und davon ausgehend dann die Gewährleistung des Rechts auf Arbeit auf die sozialistischen Eigentumsverhältnisse zurückgeführt werden kann.

Die zunächst festgestellte Dominanz der Einstellung „Klasse“ in der *Strategie der Kameraführung* gilt vor allem in den als Unterrichtsgespräch geführten Sequenzen. Wechsel in die Einstellung „Tafel“ finden vor allem in der ersten Erarbeitungsphase der Problemstellung statt, um die Entwicklung des Tafelbildes zu dokumentieren (vgl. ebd.: 00:00:00-00:13:59; 00:15:37-00:16:04; 00:17:16-00:17:52), sowie im Zusammenhang mit den Bezugnahmen auf das Tafelbild bei der Erstellung des Hefteintrags (vgl. ebd.: 00:26:38-00:26:54; 00:27:02-

133 „Wenn ein Mensch keine Erfolge hat, ich glaube, euch gings allen mehr oder weniger doch schon mal in so ner Situation da, ja, ihr habt euch angestrengt und habt geglaubt, das Beste zu geben und dann kriecht ihr keine Anerkennung. Und das, was ihr euch vorgenommen habt, das ist so richtig in die Binsen gegangen. Na, dann seid ihr richtig innerlich fix und alle, dann geht ihr so richtig auf n Röhren so, nach Hause, und sagt, Mensch, lass mich bloß zufrieden, kein Erfolgserlebnis, (keine Arbeit mehr)“ (AzE o.J.g: # 00:08:55; s. auch FN 132).

00:28:08; 00:31:48-00:32:59). Darüber hinausgehende Wechsel in diese Perspektive stehen in der Regel im Zusammenhang mit längeren Wortbeiträgen der Lehrerin (vgl. ebd.: 00:20:04-00:20:21; 00:38:34-00:38:47; 00:41:03-00:41:24; 00:41:42-00:42:21). Während in den ersten gut vier Minuten noch regelmäßig in die Perspektive „Ausschnitt“ gewechselt wird, spielt diese im weiteren Verlauf eine untergeordnete Rolle. Die vereinzelten Wechsel in diese Perspektive finden vor allem dann statt, wenn in dem Bildausschnitt zu sehende Schüler_innen an Unterrichtsinteraktionen beteiligt sind (vgl. ebd.: 00:12:50-00:12:58; 00:35:41-00:36:10; 00:36:32-00:36:49).

Aufgrund der vergleichsweise hohen Bildschärfe können in der Einstellung „Klasse“ die Aktivitäten der im Bildausschnitt zu sehenden Schüler_innen gut nachvollzogen werden. Dass allerdings nicht die ganze Klasse zu sehen ist, erschwert die umfassende Rekonstruktion der vollständigen Unterrichtsinteraktion. Nichtsdestotrotz können auch innerhalb dieses Ausschnitts kollektive Rhythmisierungen von Wortmeldungen und deren Rücknahmen beobachtet werden, die Aufschluss darüber geben können, wann die Schüler_innen eine Frage für noch nicht ausreichend oder für bereits hinreichend beantwortet halten (vgl. dazu auch ebd.: # 00:06:12; 00:06:50). Zudem vermittelt die Dokumentation der Schüleraktivitäten in Form von Wortmeldungen innerhalb dieses Bildausschnitts den Eindruck, dass die Zahl der Meldungen vergleichsweise höher ist, wenn Antworten zu eher offen gestellten Fragen wie nach der Bedeutung der Arbeit oder den Maßnahmen einer sozialistischen Revolution gesammelt werden (vgl. z. B. ebd.: 00:00:00-00:05:08; # 00:37:19), und weniger Meldungen zu verzeichnen sind, wenn die Lehrerin die Schüler_innen dazu auffordert, auf die bisher eingebrachten Wortbeiträge wertend Bezug zu nehmen (vgl. ebd.: # 00:11:34; 00:36:49).

Die Lehrerin steht insgesamt nicht unbedingt im ursprünglichen Fokus dieser Perspektive. Wenn sie jedoch vor die Klasse tritt, kann sie je nach Position den Bildausschnitt dominieren, wobei sie allerdings immer nur von hinten zu sehen ist. Weiterhin in Abhängigkeit von ihrer jeweiligen Position können auf diese Weise auch Interaktionen mit aktiv teilnehmenden Schüler_innen dokumentiert werden, sofern diese im Bildausschnitt zu sehen sind und nicht von ihr verdeckt werden. Vermittelt über ihre Gesten, die auch dann noch teilweise zu sehen sein können, wenn sie selbst nicht vollständig im Bildausschnitt sichtbar ist, wird damit hintergründig immer noch ihre Lenkung des Unterrichtsgeschehens auch visuell abgebildet. Mit Blick auf die von ihren Meldungen und Wortbeiträgen unabhängigen Aktivitäten der Schüler_innen zeigt die Einstellung ein ambivalentes Bild: So entsteht insbesondere in Phasen, in denen kaum sichtbare Aktivitäten zu verzeichnen sind, der visuelle Eindruck geradezu regloser bis passiver bzw. sehr disziplinierter Körper. Unterstützung erfährt dabei vor allem der Eindruck einer geradezu sichtbaren Disziplin in der Kombination von Kamerawinkel und Ausrichtung der Tische, mit der die nahezu gleichförmige Anordnung der Arbeitsmaterialien auf dem Tisch (vgl. Abb. II.1.2.10) oder das geradezu synchrone Aufschlagen der Hefte (vgl. Abb. II.1.2.11) in den Blick geraten. Umso auffälliger sind dann allerdings auch die Abweichungen davon, wie beispielsweise der verspätete Griff zu den Arbeitsmaterialien von Sm2 vorne rechts (vgl. Abb. II.1.2.11) oder wie die phasenweise kaum als diszipliniert zu bezeichnenden Körperhaltungen der Schüler_innen Sw6, Sm10 und Sw14, deren Blickrichtung in dieser Sequenz nicht auf das Unterrichtsgeschehen bezogen, sondern nach unten ausgerichtet ist (vgl. Abb. II.1.2.12).



Abb. II.1.2.10 und II.1.2.11: Gleichförmigkeit und Abweichungen (AzE o.J.g: 00:26:13; 00:26:27)



Abb. II.1.2.12: Abweichungen (AzE o.J.g: 00:33:23)

Darüber hinaus werden weiterhin interpretationsbedürftige Interaktionen der Schüler_innen dokumentiert, wenn beispielsweise Sm10 Blickkontakt zu Sm13 aufnimmt und von diesem gestisch aufgefordert wird, seine Arme in verschränkter Haltung vor sich auf den Tisch zu legen und Sm10 sowie sein Sitznachbar Sm11 diesem grinsend nachkommen (vgl. AzE o.J.g # 00:14:57). Diese Synchronisation der Körper vollzieht sich für alle sichtbar, ist aber auch kein Teil der klassenöffentlichen Unterrichtsinteraktion. Die darin enthaltene performative Anspielung auf eine im Unterricht in der Regel gebotene disziplinierte Körperhaltung ließe sich allerdings auch als eine ironische Anspielung auf diesen offiziellen Teil der Unterrichtsinteraktion interpretieren, was aber aufgrund fehlender Kontextinformationen spekulativ bleiben muss.

Eine weitere nicht für die Klassenöffentlichkeit oder jedenfalls nicht für die Lehrerin gedachte Interaktion kann außerdem gegen Ende der Stunde beobachtet werden, wenn die Lehrerin die Schüler_innen auffordert, die DDR-Verfassung aufzuschlagen. Der Schüler Sm18 veranlasst den vor ihm sitzenden Sm15 durch eine kurze Berührung mit der Hand auf dessen Rücken dazu, sich nach hinten umzudrehen (vgl. ebd.: # 00:39:30). Kurz danach ist zu sehen, wie Sm15 sich wieder nach vorne dreht, die bereits aufgeschlagene Verfassung auf

seinem Tisch wieder schließt und diese mit der linken Hand unter seinem rechten Arm hindurch verdeckt nach hinten zu Sm18 reicht. Dieser schlägt nun die weitergereichte Verfassung auf und Sm15 zieht das Exemplar seiner Sitznachbarin Sw14 in die Tischmitte und richtet seinen Blick auf die zu lesende Stelle. So werden mit dieser Kameraperspektive nicht nur die Unterrichtsbeteiligung sowie eine auf den ersten Blick augenfällige Disziplin der Schüler_innen dokumentiert; geradezu beiläufig gestattet sie auch Einblicke in parallel stattfindende Nebenaktivitäten einzelner Schüler_innen im Hintergrund.

1.2.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen

Die von der Lehrerin in der Problemstellung vorgenommene Akzentuierung der Dichotomie von Sozialismus und Kapitalismus kann zunächst mit Blick auf die in diesem Zeitraum stattfindende Überarbeitung der Lehrpläne interpretiert werden, mit der die negativen Bezugnahmen auf den Kapitalismus in Formulierungen und Darstellungen verschärft werden (vgl. Ministerrat 1975: 20-22; Ministerrat 1983: 36-39; Autorenkollektiv 1975b: 122-125; 1984: 56-58; dazu auch Riechert 1983: 10; Piontkowski 1984: 121). Zugleich nimmt die Lehrerin damit eine Verlagerung des in der Problemstellung zu bearbeitenden Widerspruchs vor, mit der dieser nicht mehr dem mittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler_innen entnommen wird, sondern dem Kapitalismus zugeordnet wird. Insofern kann der Fokus auf die Jugendarbeitslosigkeit mit den gewählten drastischen Darstellungsformen als ein vor allem auf Emotionen setzendes Identifikationsangebot verstanden werden, das unterstützt wird durch eine indirekte Herstellung persönlicher Betroffenheit mit dem Übertrag der absoluten Arbeitslosenzahlen in den kapitalistischen Ländern auf die Bevölkerungszahl der DDR. Dabei zielt die dahinterstehende Frage nach der Begründung dieses Widerspruchs mit den gegensätzlichen Eigentumsverhältnissen in Kapitalismus und Sozialismus im Grunde auf eine kognitiv zu bearbeitende Problemstellung. Damit wird der ersten Phase der Problemstellung vor allem eine aktivierende Funktion zugeschrieben, deren Informationsgehalt für die später zu bearbeitende Frage eher gering ist.

Diese von der Lehrerin entwickelte Problemstellung galt – wie es die Kommentierung in dem Lehrfilm nahelegt – als ein gelungenes Beispiel, wie die Schüler_innen „gleich zu Beginn der Stunde in eine echte Problemsituation [versetzt werden können] und dadurch bei ihnen eine hohe geistige Aktivität [ausgelöst werden kann]“ (AzE o.J.f: # 00:10:56). Bei aller gebotenen Zurückhaltung im Hinblick auf die Qualität der „geistige[n] Aktivität“ (ebd.) der Schüler_innen, kann mit Blick auf die dokumentierte Unterrichtsstunde zumindest hinsichtlich der sichtbaren Meldungen eine rege Beteiligung der Schüler_innen bestätigt werden. Die Rekonstruktion der Sequenzen zeigt dabei, dass die Lehrerin in der Regel mit relativ offen gehaltenen Fragestellungen beginnt (vgl. z. B. AzE o.J.g: # 00:00:07; 00:23:46) – wobei gelegentlich bereits aus der Formulierung (vgl. z. B. ebd.: # 00:10:43; 00:25:34) oder aus dem bisherigen Stundenverlauf (vgl. z. B. ebd.: # 00:32:41) Rückschlüsse auf den Erwartungshorizont gegeben werden –, auf die die Schüler_innen assoziativ oder in Bezug auf ihr Alltagswissen antworten können. Im Vergleich zu den meist daran anschließenden Passagen, in denen der Erwartungshorizont auf eine bestimmte zu formulierende Antwort auf der Grundlage des bisher Erarbeiteten verengt wird (vgl. z. B. ebd.: # 00:11:34; 00:36:49), fällt die Beteiligung in Form der sichtbaren Meldungen nach offeneren Fragen höher aus und steigt ebenfalls an Stellen, an denen nicht auf bisherige Stundeninhalte Bezug genommen wird, sondern ent-

sprechende Schlussfolgerungen aus der bereits bekannten Dichotomie von Sozialismus und Kapitalismus zu ziehen sind (vgl. ebd.: # 00:36:57).

Zudem lässt sich beobachten, dass die Wortbeiträge der Schüler_innen in Reaktion auf offener gehaltene Fragestellungen eigenständigere Formulierungen enthalten – was sich an den deutlich häufiger auftretenden Satzabbrüchen und Neuanfängen, grammatikalischen Fehlkonstruktionen sowie umgangssprachlichen Wendungen erkennen lässt – und gelegentlich auch länger ausfallen. Demgegenüber wird auf zunehmend geschlossene Fragen deutlich häufiger nur in Stichworten und abstrakten Formulierungen in Halbsätzen geantwortet (vgl. z. B. ebd.: 00:36:45-00:39:04). So könnten also auch die Schwierigkeiten, die sich im Antwortverhalten der Schüler_innen in der ersten Erarbeitungsphase der Problemstellung zeigen, wenn die Schüler_innen auf die assoziativ angelegte Fragestellung der Lehrerin mit von ihr als „zu abstrakt“ (ebd.: # 00:01:11) bezeichneten Formulierungen¹³⁴ antworten, dahingehend interpretiert werden, dass es sich bei offen angelegten Fragestellungen um ein Frage-Antwort-Format handelt, das für die Schüler_innen zumindest im Kontext des Staatsbürgerkundeunterrichts ungewohnt ist.¹³⁵

Insgesamt gelingen den Schüler_innen jedoch auch thematisch eigenständige Beiträge, mit denen sie auch die Intentionen der Lehrerin erfassen.¹³⁶ Diese vermag es wiederum, die Beiträge der Schüler_innen in den Rahmen der vorgegebenen Narrative einzubetten (vgl. z. B. ebd.: # 00:23:35-00:25:16). So werden auch die an der Tafel festgehaltenen Ergebnisse in Ko-Konstruktion erarbeitet, wobei im Vorfeld entsprechende Engführungen durch die Lehrerin vorgenommen werden und auch die letzte Entscheidung über die Formulierung ihr vorbehalten bleibt (vgl. ebd.: # 00:10:43-00:12:56).¹³⁷ Die daran anschließende Frage nach einer Bestätigung durch die Schüler_innen wird dabei offensichtlich von allen Beteiligten als eine rhetorische aufgefasst, da weder die Schüler_innen sich zu entsprechenden Reaktionen veranlasst sehen noch die Lehrerin diese nachdrücklicher einfordert, nachdem diese ausbleiben (vgl. ebd.: # 00:12:55).

Dabei zeigen die Schüler_innen, dass sie auch mit ihren eigenständigen Beiträgen dem vorgegebenen Deutungsrahmen der Dichotomie von Sozialismus und Kapitalismus entsprechen können. Insbesondere dann, wenn nicht auf in dieser Stunde thematisierte Inhalte, sondern auf diesen bereits vorausgesetzten Deutungsrahmen Bezug zu nehmen ist und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen sind, zeichnet sich zunehmend ein Antwortverhalten ab, das in der Literatur mit dem Begriff der „Katechese“ bezeichnet wird (vgl. z. B. AzE o.J.g: # 00:25:49; 00:38:04; dazu auch Grammes 1997a; s. auch FN 45). Sichtbar wird dabei ebenfalls die Fehleranfälligkeit dieses Musters, wenn die Schüler_innen – offenbar ohne Bezug auf dahinter-

134 Vgl. z. B. „das Recht auf Arbeit“ (AzE o.J.g: # 00:00:46); „Erhöhung des Lebensstandards“ (ebd.: # 00:00:59); „Die sozialen Verhältnisse sind eine vollkommene Sicherheit“ (ebd.: # 00:01:49).

135 Ähnliche Schwierigkeiten der Schüler_innen zeigen sich auch in dem in der Eigenproduktion der APW verwendeten Filmausschnitt, der eine vergleichbare Stundenkonzeption zeigt (vgl. AzE o.J.f.: # 00:11:20-00:14:38).

136 Erscheinen die Absichten der Lehrerin wie bei der geplanten Umkehrung des Tafelbildes den Schüler_innen zu offensichtlich, kommt es auch vor, dass bereits die erste Antwort die weiteren Erarbeitungsschritte vorwegnimmt („Na, er muss eben das alles entbehren, was wir da aufgeschrieben haben“, AzE o.J.g: # 00:16:19), sodass die Lehrerin die Aufzählung der einzelnen Schritte noch einmal explizit einfordern muss (vgl. ebd.: 00:16:22).

137 Noch deutlicher wird dieses Muster, wenn die Lehrerin in der Vorbereitung des Hefteintrags die anzuschreibende Formulierung „Der Kapitalismus verweigert den Menschen das Recht auf Arbeit“ den Schüler_innen durch ihre Fragestellungen gleichsam in den Mund legt, um sie dann als Formulierung der Schüler_innen auszugeben: „Ich sag noch mal den letzten Satz, ja, das ist ja der, den ihr formuliert habt“ (AzE o.J.g: # 00:31:15).

stehende Argumentationszusammenhänge – lediglich der Dichotomie entsprechende Stichworte einwerfen, ohne dabei zeitliche Einordnungen vorzunehmen und so beispielsweise die „großen Großgrundbesitzer“ (ebd.: # 00:25:20) für die Verweigerung des Rechts auf Arbeit im Kapitalismus verantwortlich machen (vgl. auch Grammes 1997a; Jehle 2017a).

Sichtliche Schwierigkeiten bereitet den Schüler_innen zudem der „doppelte[...] Standard“ (Nuscheler/Rheims 1995: 251) der Beurteilung, nach dem vergleichbare Handlungsweisen unterschiedlich beurteilt werden (vgl. dazu auch Matthes 2010: 84), was sich in der Diskussion möglicher Maßnahmen einer sozialistischen Revolution nicht nur am Vorschlag der Abrüstung sondern auch an den Konfusionen in der Beurteilung der Rolle des wissenschaftlich-technischen Fortschritts oder des Konkurrenzkampfes zeigt (vgl. AzE o.J.g: # 00:32:59). In der Regel lässt die Lehrerin solche nicht den Erwartungen entsprechende Antworten in den Phasen der offenen Sammlung von Wortbeiträgen unkommentiert und gibt höchstens indirekte Hinweise darauf, auf welche Antworten noch einmal zurückzukommen sein wird. Explizite Korrekturen in Form längerer eigener Wortbeiträge nimmt sie nur dann vor, wenn sich diese Form der Steuerung als nicht ausreichend erweist (vgl. z. B. ebd.: # 00:37:29).

Phasen einer Vermittlung von als noch nicht bekannt vorausgesetztem Wissen können in der Unterrichtsstunde vor allem in Bezug auf die Darstellungen der Arbeitslosigkeit im Kapitalismus ausgemacht werden, die in ihrer Gestaltung vor allem als Formen präskriptiver Belehrung mittels der unreflektierten Konfrontation mit Zahlen und emotiver Vereinnahmung durch die Darstellungen in den Zeitungsartikeln charakterisiert werden können. Im Stundenzusammenhang wird diese Phase der Informationsdarbietung vor allem so interpretiert, dass sie zugleich aktivierende Angebote zur Identifikation herstellen soll, nachdem die Lehrerin eine auf die Lebenswelt der Schüler_innen bezogene Problemstellung vermeidet und diese in den Kapitalismus verlagert. Bei der anschließenden Erarbeitung einer Problemlösung werden diese Informationen auch nicht benötigt, sondern die Schlussfolgerungen können aus der als bereits bekannt vorausgesetzten dichotomen Gegenüberstellung von Gesellschaftsordnungen abgeleitet werden.

Innerhalb der dokumentierten Stunde werden mit der emotiven Vereinnahmung durch die dramatisierende Ausgestaltung der unterbreiteten Identifikationsangebote keine über die Aktivierung der Schüler_innen hinausgehenden direkten erzieherischen Absichten verfolgt. Wie die Unterrichtshilfen nahelegen, soll damit vor allem die Auffassung der Arbeit als einer „ehrvollen Pflicht“ (Autorenkollektiv 1975b: 123) vorbereitet werden, was die Lehrerin allerdings erst am Ende der Stunde zum Gegenstand der Hausaufgabe macht. Die von der Lehrerin zunächst vorgenommene Erarbeitung der Maßnahmen einer sozialistischen Revolution zielt auch nicht auf die mögliche Konkretisierung einer solchen in den kapitalistischen Staaten,¹³⁸ sondern dient vor allem der Begründung der Gewährleistung des Rechts auf Arbeit mit den sozialistischen Eigentumsverhältnissen. Die mittels präskriptiver Belehrung dargebotenen Informationen in Bezug auf die Arbeitslosigkeit im Kapitalismus werden dabei zur Bearbeitung der Problemstellung nicht zwingend benötigt. Vielmehr werden von den Schüler_innen auch eigenständige Bezugnahmen auf bereits bekannte Wissenszusammenhänge gefordert. Insofern sind hier reflexive Auseinandersetzungsprozesse nicht ausgeschlos-

138 Deutlich wird das auch daran, dass es der Lehrerin in ihrer bestätigenden Zusammenfassung vor allem darum geht, dass die Arbeiter die Produktionsmittel besitzen und sie die begriffliche Ungenauigkeit in der Antwort von Sm10 nicht dahingehend korrigiert, dass die Produktionsmittel kaum durch eine einfache Umbenennung in dessen Besitz gelangen könnten (vgl. AzE o.J.g: 00:38:32).

sen, die allerdings aufgrund des vorgegebenen Deutungsrahmens wohl kaum als offene oder unabgeschlossene gedacht werden.

Die aus der Dominanz der Einstellung „Klasse“ in der *Strategie der Kameraführung* resultierenden Effekte verweisen zunächst auf eine vordergründige – wenn auch aufgrund des begrenzten Bildausschnitts unvollständige – Dokumentation des Vorderbühnengeschehens in der Klasse. Inwieweit die Lehrerin dabei in ihrer das Geschehen leitenden Funktion inszeniert wird oder in der Interaktion mit Schüler_innen dargestellt wird, bleibt dabei jeweils von ihrer – für den Aufnahmeleiter kaum vorhersehbaren – Positionierung im Raum abhängig, auf die dieser im Rahmen der drei verfügbaren Einstellungen auch nur begrenzt reagieren kann. Zudem werden in dem Bildausschnitt auch über das unmittelbare Vorderbühnengeschehen hinausgehende Aktivitäten der Schüler_innen sichtbar, die zugleich Bezugnahmen auf das offizielle Unterrichtsgeschehen aufweisen. Dokumentiert werden damit auch die fließenden Grenzen zwischen Vorder- und Hinterbühne, zwischen Haupt- und Nebenhandlungen sowie die wechselseitige Bezogenheit und Verschränkung der Praktiken der Schüler_innen, mit der diese „die hohe Kunst der Gleichzeitigkeit [und die] ausgefeilte Ökonomie der Aufmerksamkeit“ (Breidenstein 2006: 121) demonstrieren (vgl. auch Jehle 2016c).

1.3 „Warum machen wir den Sozialismus?“ (Klasse 10, wahrscheinlich zwischen 1979 und 1984)¹³⁹

Auch im Fall der entsprechend der die Unterrichtsstunde leitenden Fragestellung „Warum machen wir den Sozialismus?“ benannten Aufzeichnung (AzE o.J.a) muss der mögliche Aufzeichnungszeitraum auf der Grundlage zusätzlicher Kontextinformationen sowie unter Einbezug weiterer Materialien rekonstruiert werden, da keine direkten Informationen zur Datierung der Aufzeichnung vorliegen. Immerhin ist auf dem Videoband mit der als Gruppenhospitation organisierten Unterrichtsaufzeichnung (vgl. dazu Mirschel 2013: 264) ein im Anschluss geführtes Auswertungsgespräch im Kollegenkreis mitaufgezeichnet worden und erhalten geblieben (vgl. AzE o.J.a: # 00:38:58). Darüber hinaus konnte ein weiteres aufgezeichnetes Auswertungsgespräch aus den Beständen dieser Unterrichtsstunde zugeordnet werden (AzE o.J.b).

Die Hinweise der Lehrerin in den Auswertungsgesprächen auf die der Unterrichtsstunde zugrunde liegenden Fragestellungen und Unterrichtshilfen¹⁴⁰ sowie ihre Ankündigung in der

¹³⁹ Das vollständige anonymisierte Transkript zur Aufzeichnung ist an der entsprechenden Stelle in der Datenbank des FDZ nach einer Nutzerregistrierung zugänglich: <https://www.fdz-bildung.de/datenarchiv.php?la=de&id=243> (26.03.2020). Eine vollumfängliche Beantragung eines Zugangs zu geschützten Inhalten, wie sie die Videodaten darstellen, ist in diesem Fall nicht erforderlich (URL: <https://www.fdz-bildung.de/registrieren?la=de>; 06.06.2020). Eine Legende der verwendeten Transkriptionszeichen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

¹⁴⁰ Als Hinweise werden die folgenden Äußerungen interpretiert: „-die sozialistischen Länder, mit der Sowjetunion an der Spitze, die mächtigste Kraft des gesellschaftlichen Fortschritts in unsrer Zeit, die Frage ist sehr lang, welche Entwicklungsstufe haben wir in der DDR beim Aufbau erreicht, damit geht die Stunde los, und hier ist auch eine Problemstellung drin, die ich nicht schlecht finde. Die heißt, ist der Mensch in unserer Gesellschaft ein Anhängsel der Ökonomie oder dient die Ökonomie dem Menschen und eigentlich habe ich versucht, jetzt die ganze Stunde an dieser Problemstellung aufzuhängen, aber sie anders zu stellen.“ (AzE o.J.b: # 00:00:00; vgl. dazu Autorenkollektiv 1979a: 89; 90-91); „in der Unterrichtshilfe steht ja so ne Frage [...]. Hier, diese, ist d-, ist der Mensch ein Anhängsel der Ökonomie, oder, äh, ja, ist die Ökonomie für den Menschen oder Mensch für die Ökonomie“ (AzE o.J.a: # 00:51:15; vgl. dazu Autorenkollektiv 1979a: 89; 91).

Unterrichtsstunde selbst, dass die „grundlegende ökonomische Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft in der DDR“ das „Thema für die nächsten zweiundzwanzig Stunden sei“ (AzE o.J.a: # 00:22:32), machen eine Einordnung im Lehrplanwerk als erste Stunde der Stoffeinheit 2 „Grundfragen der ökonomischen Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik“ möglich (vgl. Ministerrat [1974] 1979). Als Referenz für diese Unterrichtseinheit 2.1 „Die Aufgabenstellung des IX. Parteitages der SED zur weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ werden die Unterrichtshilfen in der Fassung von 1979 (Autorenkollektiv 1979a) herangezogen.¹⁴¹ Der Aufzeichnungszeitraum kann damit auf der anderen Seite bis 1984 begrenzt werden, da die Thematik in den mit diesem Schuljahr in Kraft tretenden neuen Lehrplänen für die Klasse zehn danach in der 21 Stunden umfassenden Stoffeinheit 3 behandelt wurde (vgl. Ministerrat 1983). Dass die Unterrichtshilfen in der leicht überarbeiteten Fassung von 1982 – entgegen der letzten Lehrplanfassung von 1982 (vgl. Ministerrat [1974] 1982) – für die Stoffeinheit 2 wiederum 24 Stunden veranschlagten (vgl. Autorenkollektiv [1979] 1982),¹⁴² ließe immerhin die Vermutung zu, dass die Unterrichtsstunde bereits vor dem Erscheinen dieser Unterrichtshilfe aufgezeichnet wurde, was allerdings nicht eindeutig belegt werden kann.¹⁴³ Eine weitere Möglichkeit der zeitlichen Eingrenzung eröffnet die im auf die Aufzeichnung folgenden Auswertungsgespräch dokumentierte Erörterung der Frage, ob das Parteiprogramm der SED ein geeigneter Ausgangspunkt sei oder ob nicht auch die Rede Erich Honeckers auf dem VIII. Parteitag (1971) herangezogen werden könne, die vermuten lässt, dass die Aufzeichnung in zeitlicher Nähe zum X. Parteitag (1981) erfolgte,¹⁴⁴ wobei auch hier die mögliche zeitliche Abfolge von Parteitag und Unterrichtsaufzeichnung nicht ganz eindeutig bestimmt werden kann. Der Lehrplan stellt für die gesamte Stoffeinheit Erkenntnisse in Bezug auf „das Wirken der objektiven ökonomischen Gesetze des Sozialismus“ (Ministerrat [1974] 1979: 17) in den Mittelpunkt und ein Verständnis der „Hauptaufgabe zur weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR“ (ebd.) als „Ausdruck des Wirkens des ökonomi-

141 Für diese Fassung der Unterrichtshilfen spricht, dass die von der Lehrerin erwähnte Problemstellung („ist der Mensch in unserer Gesellschaft ein Anhängsel der Ökonomie oder dient die Ökonomie dem Menschen“; AzE o.J.b: # 00:00:21) erstmals in der überarbeiteten Fassung der Unterrichtshilfen von 1979 zu finden ist (vgl. Autorenkollektiv 1979a: 89; 91) – die Unterrichtshilfen von 1975 waren inhaltlich noch auf den VIII. Parteitag der SED (1971) bezogen und anders strukturiert (vgl. Autorenkollektiv 1975a: 104-111) – und dort zudem an prominenterer Stelle als in der Version von 1982 erscheint (vgl. Autorenkollektiv [1979] 1982: 64).

142 Zurück geht diese Erweiterung auf die „Direktive zur Auswertung der Dokumente und Beschlüsse des X. Parteitages der SED an den allgemeinbildenden Oberschulen und im allgemeinbildenden Unterricht der Berufsschulen vom 19. Mai 1981“, die vorsieht, „daß zum Abschluß der Stoffeinheit 2 zwei Systematisierungsstunden durchzuführen sind, für die die beiden aktuellen Stunden des Schuljahres zu nutzen sind“ (Heidler 1981: 1097).

143 Dieser Eingrenzung wird die Annahme vorausgesetzt, dass die unterrichtende Lehrerin sich in der zitierten Ankündigung des Stundenumfanges der Stoffeinheit auf die in den jeweils geltenden Unterrichtshilfen genannte Zahl bezieht. Dabei kann aufgrund ihrer Funktion als Forschungslehrerin der APW und ihrer Beteiligung an den Überarbeitungen der Lehrplanwerke jedenfalls davon ausgegangen werden, dass sie mit den jeweils geltenden Fassungen von Lehrplänen und Unterrichtshilfen gut vertraut war. Auch wenn den Unterrichtshilfen im Gegensatz zu den Lehrplänen kein gesetzlich verpflichtender Charakter zukam (vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006: 159) und die Lehrerin in ihrer Funktion auch über gewisse Freiräume in der inhaltlich-konzeptionellen Stundenplanung verfügte, ist dennoch zu vermuten, dass die jeweils geltenden Vorgaben in Bezug auf den organisatorischen Rahmen berücksichtigt wurden.

144 „Ich ge-, ich nehme dann als Ausgangspunkt achten Parteitag war ja nur der erste Teil der Formulierung, Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft [...], und dann die Formulierung (kam) ja erst mal nicht aufm neunten, und dann, aufm zehnten [...] jetzt die Formulierung“ (AzE o.J.a: # 00:49:03).

schen Grundgesetzes des Sozialismus unter den konkreten Bedingungen der gegenwärtigen Etappe der gesellschaftlichen Entwicklung in der DDR“ (ebd.). Zu festigen sei in diesem Zusammenhang die Einsicht, „daß die ökonomischen Gesetze des Sozialismus sich nur im bewußten Handeln der Menschen durchsetzen“ (ebd.: 18), womit schließlich „die Bereitschaft der Schüler zu schöpferischer Mitarbeit und Aktivität, zu bewußtem persönlichem Einsatz für den Sozialismus“ (ebd.) gestärkt werden soll. In den Unterrichtshilfen werden diese Erkenntnisse als „theoretische Einsichten in das Wirken der ökonomischen Gesetze des Sozialismus, die unsere ökonomische Entwicklung objektiv determinieren“ (Autorenkollektiv 1979a: 70) bezeichnet, die die Schüler_innen befähigen sollen, „objektive Erfordernisse der ökonomischen Gesetze in elementarer Weise zu bestimmen und in gesellschaftlichen Sachverhalten nachweisen zu können“ (ebd.: 71). Gemäß der Gliederung der Stoffeinheit kommt dieser ersten Stunde der Stoffeinheit auch mit Blick auf die Einstellungen der Schüler_innen die Aufgabe zu, die Position „Im Sozialismus dient die Ökonomie einem menschenwürdigen Leben!“ (ebd.: 76) einführend zu begründen.

1.3.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung

Die Unterrichtsstunde wurde insgesamt aus vier unterschiedlichen *Kameraperspektiven* aufgezeichnet. Wie in den anderen Aufzeichnungen ist eine hinten im Raum befindliche, schwenkbare Kamera auf die Tafel, die Projektionsfläche neben der Tafel und den zugehörigen Aktionsradius der Lehrerin zwischen Pult und Tafel ausgerichtet; diese Einstellung wird im Transkript mit „Tafel“ bezeichnet (vgl. Abb. II.1.3.2). Eine vorne rechts positionierte Kamera zeigt eine Frontalansicht der Klasse und wird im Transkript entsprechend mit „Klasse“ gekennzeichnet (vgl. Abb. II.1.3.3). Das Bild ist ziemlich unscharf und dunkel, es sind insgesamt 21 Schüler_innen zu erkennen, wobei das Geschlecht nicht in allen Fällen eindeutig identifiziert werden kann (S:14, S:15, S:16, S:20, S:21).¹⁴⁵ Die Sitzordnung ist frontal ausgerichtet. Außerdem befinden sich weitere Personen im hinteren Teil des Raums, die das Unterrichtsgeschehen beobachten (vgl. Abb. II.1.3.1). Dahinter sind Schränke zu erkennen; in der linken hinteren Ecke befindet sich die Tür. Die Fenster, deren Lichteinfall von der rechten Seite zu bemerken ist, sind nicht direkt zu sehen. Das an der linken Wand hängende Honecker-Portrait ist in der Aufzeichnung nicht zu erkennen. Neben dem Pult der Lehrerin steht ein Tageslichtprojektor. Darüber hinaus befinden sich zwei weitere mobile Kameras im Raum, die auf kleine Gruppen von Schüler_innen ausgerichtet sind. Die mit „Ausschnitt I“ bezeichnete Einstellung zeigt die Bankreihen auf der linken Seite des Raums von der zweiten bis zur vierten Reihe, zu sehen sind die Schüler_innen Sw4, Sw5, Sm10, Sm11, S:16 und Sw17 (von links vorne nach rechts hinten), dahinter sitzen die Beobachter_innen (vgl. Abb. II.1.3.4). Im Fokus der im Transkript mit „Ausschnitt II“ gekennzeichneten Einstellung befindet sich der Schüler Sm7, außerdem sind die Schüler_innen Sm6, Sw17, Sw12 (meist verdeckt durch Sm7), Sw18 und Sw13 (von links nach rechts) zu sehen und dahinter die Beobachter_innen (vgl. Abb. II.1.3.5).

¹⁴⁵ Mit Blick auf die übrigen sichtbaren Schüler_innen wird von einer Verteilung von sieben Schülerinnen und neun Schülern ausgegangen (vgl. Abb. II.1.3.1).

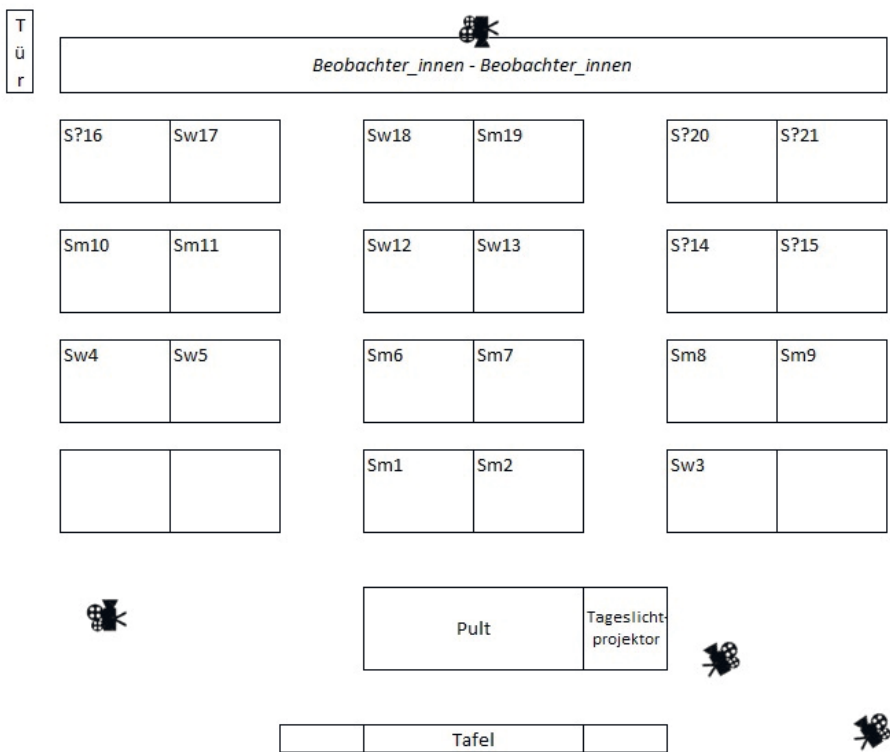


Abb. II.1.3.1: Sitzplan (AzE o.J.a)

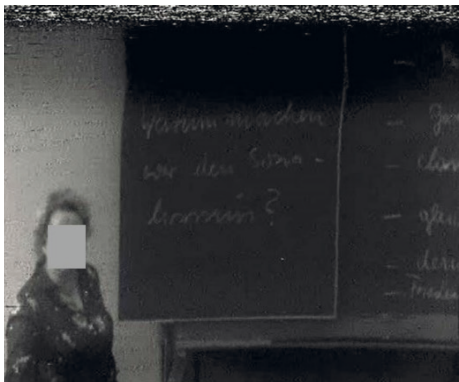


Abb. II.1.3.2: „Tafel“ (ebd.: 00:05:34)



Abb. II.1.3.3: „Klasse“ (ebd.: 00:07:12)



Abb. II.1.3.4: „Ausschnitt I“ (ebd.: 00:07:02)



Abb. II.1.3.5: „Ausschnitt II“ (ebd.: 00:08:22)

Die Qualität der Schwarz-Weiß-Aufzeichnung kann im Vergleich mit dem Gesamtbestand als mittelmäßig beschrieben werden. Die Einstellungen „Tafel“ und „Klasse“ sind relativ unscharf und die zweite zudem sehr dunkel, sodass Details der Interaktionen in der Klasse sowie der Tafelanschrift schwer bis kaum zu erkennen sind. Auch projizierte Folien sind nicht lesbar. Die in den Ausschnitten fokussierten Schüler_innen und ihre Interaktionen sind demgegenüber sehr gut zu erkennen. Fast durchgehend ist die Aufzeichnung von einem leichten Bildrauschen durchzogen, vereinzelt kommt es zu kurzen Bildaussetzern, was die Nachvollziehbarkeit des Unterrichtsgeschehens jedoch nicht beeinträchtigt. Gelegentlich kommt es auch zu Tonaussetzern, ein leichtes Störgeräusch (Rauschen) begleitet die gesamte Aufzeichnung. In den ersten vier Minuten wird die Audiospur fast vollständig von einem lauten Rauschen überlagert.

Neben der größeren Gruppe Beobachter_innen im hinteren Teil des Raums fällt auf, dass ein größerer Teil der Schüler_innen Blauhemden der Freien Deutschen Jugend (FDJ) trägt (vgl. Abb. II.1.3.4; II.1.3.5). Es wird daher vermutet, dass die Unterrichtsstunde für den besonderen Anlass einer Gruppenhospitation im Rahmen der sogenannten Pädagogischen Woche vorbereitet und aufgezeichnet wurde.¹⁴⁶ Entsprechend ist davon auszugehen, dass auch die an die Aufzeichnung anschließende ebenfalls erhaltene Dokumentation der Unterrichtsauswertung (AzE o.J.a) im direkten Anschluss an die Gruppenhospitation in diesem Rahmen entstanden ist.¹⁴⁷ Die zweite erhaltene Unterrichtsauswertung (AzE o.J.b) scheint einzelnen

¹⁴⁶ Bei der Pädagogischen Woche handelt es sich um eine regelmäßige gemeinsame Veranstaltung des Instituts für Didaktik der APW und der zugehörigen Forschungsschule, zu der Forschungslehrer_innen, Wissenschaftler_innen, Schulpraktiker_innen sowie Schulfunktionär_innen zu einem Erfahrungsaustausch zusammenkommen. In diesem Rahmen wurden Vorträge mit anschließender Diskussion gehalten, sogenannte Pädagogische Lesungen und Erfahrungsberichte vorgestellt sowie eine Reihe offener Stunden für Gruppenhospitationen mit anschließender Auswertungsveranstaltung abgehalten (vgl. Pädagogische Woche 1987; Friedemann 1989; Mirschel 2013; s. auch FN 16).

¹⁴⁷ Vgl. dazu auch die Einleitung des Moderators: „Die Stunde ist gehalten worden. Sie haben sie miterlebt und wir können nun gemeinsam über diese Stunde sprechen“ (AzE o.J.a: # 00:42:12).

Äußerungen zufolge im Anschluss an eine Vorführung der Videoaufzeichnung durchgeführt und aufgezeichnet worden sein.¹⁴⁸

In den Auswertungsgesprächen erläutert und begründet die Lehrerin zunächst die der Stunde zugrunde gelegte Fragestellung „Warum machen wir den Sozialismus?“, die von in den Unterrichtshilfen vorgeschlagenen Stundenkonzeptionen abweicht. Sie beschreibt es als Hauptanliegen der Stunde, dass die Schüler_innen verstehen, dass die Durchsetzung des Sozialismus – wenngleich diese als eine objektive Gesetzmäßigkeit gilt – des Handelns der Menschen und damit auch der Schüler_innen selbst bedarf (vgl. AzE o.J.a.). Die gewählte, relativ einfach klingende Formulierung – ein Eindruck, den sie vor allem der Verwendung des Verbs „machen“ zuschreibt – begründet die Lehrerin damit, dass die der üblicherweise in Lehrmaterialien verwendeten Sprache entsprechenden Formulierungen Gefahr liefen, zu „eingefahrenen Formulierungen“ (AzE o.J.b.: # 00:03:09) und „vorgefertigten Antworten“ (AzE o.J.a.: # 00:44:09), aber nicht zu einer eigenständigen gedanklichen Auseinandersetzung der Schüler_innen zu führen (vgl. ebd.).

Von zentraler Bedeutung für das Gelingen dieser Herangehensweise sei es allerdings gewesen, dass der Begriff der Gesetzmäßigkeit von den Schüler_innen dabei auch eingebracht werde (vgl. AzE o.J.b.: # 00:19:20). In der dabei aufkommenden Frage, ob „sich der Sozialismus aus einer objektiven Gesetzmäßigkeit heraus ohne das Zutun der Menschen“ (ebd.: # 00:18:34) entwickle, oder ob nicht „der Mensch bewusst auf die Entwicklung, auf die Gestaltung dieser Gesellschaftsordnung Einfluss nehmen“ (ebd.: # 00:18:42) könne und müsse, verortet die Lehrerin den Widerspruch, der als ein charakteristisches Merkmal einer Problemstellung im Kontext des Forschungsprogramms zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler_innen gilt. Diskutieren will sie mit ihren Schüler_innen schließlich die „sehr spezifische und sehr konkrete Rolle“ (ebd.: # 00:18:54) des Menschen bei „dieser Entwicklung der Gesetzmäßigkeit“ (ebd.: # 00:18:58).

Die Umsetzung dieser Konzeption wird in den Auswertungsgesprächen als gelungen bezeichnet,¹⁴⁹ die Stunde wird insgesamt sehr positiv aufgenommen¹⁵⁰ und sowohl der Wissensstand als auch die Sachangemessenheit der Schüler_innen werden als bemerkenswert wahrgenommen.¹⁵¹ Neben diesen beiden dokumentierten Auswertungsgesprächen ist in den

148 Äußerungen wie „ich hab die Stunde auch im Original gesehen“ (AzE o.J.b.: # 00:24:04) oder „ich habe ja heute auch eine Stunde bei ihr gesehen“ (ebd.: # 00:50:41) legen es zumindest nahe, dass die aufgezeichnete Unterrichtsstunde an einem anderen Tag stattfand als das hier dokumentierte Auswertungsgespräch.

149 Vgl. z. B. Äußerungen wie „Es war also ne sehr bewusste Konzeption dieses Stundenbeginns vorhanden, worauf ich hinaus möchte, ist folgendes, es ist ja nun, äh, die dritte Stunde in Staatsbürgerkunde, die wir mit einem ähnlichen methodischen Vorgehen zu einer Stunde führen, die erfolgreich beendet wird, letztendlich. Jedenfalls mein Eindruck, dass diese Stunde erfolgreich zu Ende geführt worden ist“ (AzE o.J.b.: # 00:19:36); „Ja, ich glaube, durch, äh, alle, die wir hier besprochen haben, äh, auch dann wenn es Gegenvorschläge oder andere Vorschläge gab, warn wir uns eigentlich alle darin einig, dass es hier gelungen ist, tatsächlich eine Problemsituation herbeizuführen, dass die Schüler eben grade dadurch, dass es so eine lapidare Frage war, grade dadurch, gezwungen wurden, tiefer einzusteigen und das Problem erwuchs, war ja nicht die Frage, das Problem erwuchs ja eben aus diesen unterschiedlichen Antworten der Schüler, von daher erwuchs ja eigentlich die Problemstellung“ (ebd.: # 00:27:00).

150 Vgl. z. B. Äußerungen wie: „Ja, insgesamt muss ich sagen, gefiel mir die Stunde gut“ (AzE o.J.a.: # 00:47:55); „mir hat das eigentlich ganz gut gefallen“ (AzE o.J.b.: # 00:10:45).

151 Vgl. z. B. Äußerungen wie: „Ich glaube, dass auch die Stunde heute gezeigt hat, dass im vorigen Jahr ne ganze Menge getan wurde, weil die Schüler echt wirklich Wissen aufweisen, aufgewiesen haben“ (AzE o.J.a.: # 00:48:03); „Muss man sagen, find ich auch bemerkenswert“ (ebd.: # 00:47:44); „Äh, natürlich wolln wir die U-, die Schüler nicht zum Quatschen erziehn, dadurch, dass se irgendwas daher reden, aber das haben sie auch

Beständen außerdem ein weiterer selbst produzierter Film „Methoden und Techniken des Lernens und der geistigen Arbeit“ (AzE o.J.d) erhalten geblieben, in dem auch ein Ausschnitt aus der hier zu analysierenden Unterrichtsstunde zum Einsatz kommt (vgl. ebd.: 00:35:05-00:37:53; AzE o.J.a: 00:05:01-00:07:53). Bei dem Film handelt es sich größtenteils um eine Zusammenstellung von kurzen Ausschnitten aus unterschiedlichen Unterrichtsaufzeichnungen, die jeweils einleitend kurz kommentiert werden. In einem allgemeinen einleitenden Kommentar wird es dabei als Anliegen formuliert, anhand der Unterrichtsbeispiele, die „aus solchen Unterrichtsstunden entnommen sind, die insgesamt erfolgreich verliefen“ (ebd.: # 00:00:44), Unterrichtssituationen vorzustellen, „in denen direkt oder vermittelt an der Anbahnung beziehungsweise Vertiefung von Methoden und Techniken gearbeitet wird“ (ebd.: # 00:00:31). Die einleitende Kommentierung des Ausschnitts weist dabei darauf hin, dass dieser im Kontext des Films als Beispiel für eine komplexe Aufgabenstellung mit einem hohen Anspruchsniveau gilt, wie es für die Mittel- und Oberstufe für angemessen gehalten wird, was aber zugleich einer entsprechenden Befähigung der Schüler_innen zur selbstständigen Erfüllung dieser Aufgaben bedarf (vgl. ebd.: # 00:29:06).

Insgesamt kann also auf der Grundlage der neben der dokumentierten Unterrichtsstunde erhaltenen Aufzeichnungen davon ausgegangen werden, dass es sich um eine Stundenkonzeption handelt, die von der Lehrerin in Zusammenarbeit mit Wissenschaftler_innen der APW (vgl. hierzu AzE o.J.b: # 00:19:18) sorgfältig vorbereitet und in einem besonderen Rahmen durchgeführt wurde (s. o.). Vor dem Hintergrund des Forschungsprogramms mit dem Schwerpunkt der problemhaften Unterrichtsgestaltung zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler_innen gilt die Aufmerksamkeit der Diskussion vor allem der von der Lehrerin zugrunde gelegten Problemstellung, wobei diese sowie die gesamte Durchführung der Stunde im Kreise der APW als ein sehr gelungenes Beispiel diskutiert wurde.

Innerhalb des rekonstruierten Zeitraums, der für die Aufzeichnung der Unterrichtsstunde in Frage kommt, sowie bereits in den Jahren davor, wurde die Gestaltung dieser Stoffeinheit 10.2 auch an anderen Forschungs- und Schulstandorten diskutiert (vgl. z. B. Feige 1980b; Diecke 1981; Nordhausen 1981) und wiederholt in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* thematisiert. Ein gemeinsames Thema nahezu aller dieser Beiträge stellte dabei die Frage einer möglichst „engen Verbindung zwischen dem anzueignenden Wissen und den lebendigen Fragen des gesellschaftlichen Lebens“ (Fachkommission Strausberg 1977: 776) dar, um „auf diese Weise eine problemhaftere Gestaltung des Unterrichts zu erreichen“ (ebd.; vgl. ähnlich auch Trzoß 1977; Vogelsang 1977; Feige 1982; Tackmann 1982). Den Schüler_innen müsse bewusst sein, „daß ihre persönlichen Wünsche und Vorstellungen für ihr weiteres Leben sehr viel mit der Ökonomie zu tun haben“ (Arlt 1977: 1111) und „daß diese Politik [der SED; MJ] zutiefst ihrem eigenen Interesse entspricht“ (ebd.: 1113). Dies bilde schließlich „die Grundlage für die Ableitung konkreter Schlußfolgerungen für das politisch verantwortliche Handeln und Verhalten jedes einzelnen Staatsbürgers“ (Feige 1980a: 444; ähnlich auch Feige 1980b). In diesen weiteren Kontext lässt sich auch die an der Ost-Berliner Forschungsschule entstandene Unterrichtsaufzeichnung einordnen: Die Diskussionen in den Auswertungsrunden zeigen, dass es der Staatsbürgerkundelehrerin und ihren Kolleg_innen bei der Entwicklung der Unterrichtskonzeption vor allem darum ging, Problemstellungen zu finden, die die Schüler_innen „ganz hautnah bewegen“ (AzE o.J.b: # 00:04:51). Wie die Lehrerin sich allerdings in einem 2012 geführten Gespräch erinnert,

noch nicht mal gemacht, nich, sie haben eigentlich durchaus immer zur Sache gesprochen und die Antworten haben auch durchaus zu den Fragen, die gestellt wurden, gepasst“ (ebd.: # 00:59:11).

fürten diese Gegenwartsbezüge in Klasse 10 auch dazu, dass Widersprüche sowohl auf der Ebene der wissenschaftlichen Theorie als auch auf der der gesellschaftlichen Praxis thematisiert werden mussten, was den Unterricht dann oft „schwer“ machte (vgl. Gespräch 2012).¹⁵²

1.3.2 Beschreibung des Stundenverlaufs (Sequenzierung)

In Entsprechung mit den inhaltlichen Erarbeitungsschritten sowie den jeweiligen gewählten Arbeitsweisen, Sozialformen und Unterrichtsmethoden wurde die aufgezeichnete Unterrichtsstunde „Warum machen wir den Sozialismus?“ wie folgt sequenziert:

Tab. II.1.3: Sequenzierung der Aufzeichnung „Warum machen wir den Sozialismus?“ (AzE o.J.a)

00:00:00-00:23:01	Hinführung zum Thema der Stoffeinheit unter der Fragestellung: „Warum machen wir den Sozialismus?“	
00:00:00-00:05:23	Unterrichtsgespräch: Sammlung von Schülerantworten an der Tafel zur angeschriebenen Fragestellung: „Warum machen wir den Sozialismus?“	
00:05:23-00:07:23	Unterrichtsgespräch: Widerspruch in der Tafelanschrift	
00:07:23-00:10:00	Unterrichtsgespräch zur Begriffsklärung: Gesetzmäßigkeit und objektiver Prozess	
00:10:00-00:14:11	Unterrichtsgespräch: Kenntnisse über gesellschaftliche Gesetze	
00:14:11-00:18:15	Unterrichtsgespräch: Diskussion der einführenden Fragestellung	
00:18:15-00:19:42	Lehrervortrag: Zusammenfassung der Bedeutung menschlichen Handelns	
00:19:43-00:21:15	Formulierung und Diktat des Hefteintrags unter Beteiligung der Schüler_innen	
00:21:15-00:23:01	Überleitung zum Thema der Stoffeinheit	

¹⁵² Im Zuge der Überarbeitung des gesamten Lehrplanwerkes, das mit den Schuljahren 1983/84 und 1984/85 in Kraft trat, wurde aus dieser Stoffeinheit 10.2 die Stoffeinheit 10.3, der eine neue Stoffeinheit 10.2 „Die strategische Aufgabenstellung der SED zur Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR“ vorangestellt wurde. Die Inhalte für diese neue Stoffeinheit wurden dabei vor allem der inzwischen aufgelösten Unterrichtseinheit 9.2.2 entnommen (vgl. Piontkowski 1983; 1984), auf deren Inhalte z. B. in den Unterrichtshilfen auch bei der Bearbeitung der bisherigen Stoffeinheit 10.2 verwiesen wurde (vgl. z. B. Autorenkollektiv 1979a: 76). In der Folge sind auch zu dieser neuen Stoffeinheit 10.2 Unterrichtsaufzeichnungen an der Ost-Berliner Forschungsschule entstanden (vgl. AzE 1984a; 1984b), dabei kamen die Erfahrungen der Staatsbürgerkundelehrerin auch in der in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* geführten Unterrichtsdiskussion zum Tragen (vgl. Lobeda 1985) sowie auch eine von ihr verfasste Pädagogische Lesung zu dieser Stoffeinheit dort publiziert wurde (vgl. Hofer 1987). Insgesamt wurden die Diskussionen in Bezug auf die Konzeptionen der Stoffeinheiten 10.2 und 10.3 stets weiter geführt (vgl. z. B. Piontkowski 1985; Haumann/Heidler/Hort 1985) und die neue Stoffeinheit 10.2 im Zuge der letzten Lehrplanüberarbeitung 1988 wieder verkürzt und vor allem als eine Einführung in die folgende Stoffeinheit 10.3 konzipiert (vgl. Lobeda 1988; Piontkowski 1988a; 1988b; 1988c).

00:23:01-00:37:50	Das Programm der SED	
	00:23:01-00:24:38	Textarbeit: Zielstellung im Programm der SED
	00:24:38-00:26:49	Tafelanschrift: Die Hauptaufgabe zur weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft
	00:26:49-00:27:54	Unterrichtsgespräch: Untergliederung der Hauptaufgabe
	00:27:55-00:29:42	Folienprojektion und Lehrervortrag: Verbesserung der sozialen und kulturellen Bedingungen für die Menschen
	00:29:43-00:32:25	Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs: Untergliederung der Hauptaufgabe
	00:32:26-00:37:00	Fertigstellung des Hefteintrags und Stundenabschluss

Die Lehrerin eröffnet die Unterrichtsstunde, indem sie die Frage „Warum machen wir den Sozialismus?“ an der Tafel anschreibt (vgl. AzE o.J.a: # 00:00:07). Wie bereits mit Bezug auf die dokumentierten Auswertungsgespräche dargelegt wurde, handelt es sich dabei um eine eigens für diese Unterrichtsstunde entwickelte Herangehensweise, die nicht in den Unterrichtshilfen oder anderen Materialien zu finden ist. Aufgrund des starken Tonrauschens ist die Unterrichtskommunikation in den ersten gut vier Minuten nicht zu verstehen, es ist lediglich zu sehen, dass einzelne Schüler_innen sich äußern und die Lehrerin dazu Stichworte an der Tafel notiert. Nach Einsatz des Tons in verständlicher Qualität notiert sie noch Stichworte zu zwei weiteren Antworten, verweist bei der dritten Antwort auf das bereits Angeschriebene und lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler_innen überleitend auf einen Widerspruch zwischen den angeschriebenen Antworten. Die Antwort der Schülerin Sw4, dass der angeschriebene Begriff der Gesetzmäßigkeit zu einem Widerspruch führe, denn „[w]enns n Gesetz ist, brauchn wers doch nicht mehr irgendwie machen“ (AzE o.J.a: # 00:06:06), spitzt die Lehrerin auf die Frage „Ist das nun falsch, was ich gefragt habe oder ist eure Antwort falsch?“ (ebd.: # 00:06:26) zu und sammelt dazu zunächst unkommentiert einzelne Wortbeiträge verschiedener Schüler_innen. Ausgehend von diesen Antworten nimmt die Lehrerin im weiteren Unterrichtsgespräch eine Klärung des Begriffsverständnisses von einer Gesetzmäßigkeit als einem objektiven Prozess vor und schließt daran eine Wiederholung der bei den Schüler_innen bereits vorhandenen Kenntnisse der Gesetze der gesellschaftlichen Entwicklung an (vgl. ebd.: # 00:07:23), was inhaltlich den in den Unterrichtshilfen vorgesehenen Bezugnahmen auf die bereits in Klasse 9 erarbeiteten Begrifflichkeiten „Produktionsweise“, „Produktivkräfte“ und „Produktionsverhältnisse“ sowie der Darstellung ihrer Zusammenhänge an dieser Stelle entspricht (vgl. Autorenkollektiv 1979a: 91).

Die anschließend wieder aufgenommene Diskussion der einleitenden Fragestellung (vgl. ebd.: # 00:14:11) kreist nun vor allem um die Äußerung des Schülers Sm2, dass die Frage falsch gestellt sei, da der Sozialismus als Gesetzmäßigkeit von alleine komme und zu seiner Durchsetzung nicht des menschlichen Handelns bedürfe (vgl. ebd.: # 00:14:59). Diese Äußerung stellt die Lehrerin zur Diskussion und fasst anschließend zusammen, dass sich auch die gesetzmäßige gesellschaftliche Entwicklung durch das Handeln der Menschen vollziehe. Unter Einbezug der Schüler_innen formuliert die Lehrerin schließlich eine Zusammenfassung, die sie für einen Hefteintrag diktiert (vgl. ebd.: 00:19:43-00:21:15). Noch während die Schüler_innen mit Schreiben beschäftigt sind, verweist die Lehrerin auf weiterführende Fragen und leitet damit zum Thema der folgenden Stoffeinheit über (vgl. ebd.: # 00:21:15).

Dazu lässt die Lehrerin aus dem Parteiprogramm der SED den ersten Abschnitt des Kapitels „II. Die Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik“ zur Zielstellung lesen (vgl. ebd.: # 00:23:01), diktiert einen entsprechenden Hefteintrag und leitet dann zu der bereits an der Tafel angeschriebenen Hauptaufgabe zur weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft über. Im Unterrichtsgespräch möchte die Lehrerin nun zwei Teile der Hauptaufgabe erarbeiten lassen (vgl. ebd.: # 00:26:39), was sie – da sie zunächst nicht ganz zufrieden mit den Antworten der Schüler_innen ist – durch einen folienbasierten Exkurs zur Verbesserung der sozialen und kulturellen Bedingungen des Menschen unterbricht (vgl. ebd.: 00:27:55-00:29:42). Davon ausgehend kann sie schließlich zum Abschluss dieser Erarbeitungsphase kommen, den Hefteintrag fertigstellen lassen und die Stunde beenden (vgl. ebd.: # 00:29:43).

Das Verhältnis der *Kameraeinstellungen* ist in der ersten Sequenz – abgesehen von vereinzelten schnellen Wechseln zwischen kürzeren Einstellungen – relativ ausgewogen. Während des Unterrichtsgesprächs über den Widerspruch in der Tafelschrift dominieren Wechsel zwischen der auf die Tafel ausgerichteten Einstellung und den einzelne Schüler_innen fokussierenden Ausschnitten, wobei der auf die linke Klassenseite ausgerichteten Einstellung ein größerer Anteil zukommt. In der folgenden Sequenz der Begriffsklärung ist dagegen größtenteils der auf den Schüler Sm7 ausgerichtete „Ausschnitt II“ (AzE o.J.a: 00:08:21-00:08:43; 00:08:55-00:09:43) zu sehen. Die Wiederholung der Gesetze der gesellschaftlichen Entwicklung und der dazugehörigen Grundbegriffe wird wiederum vor allem in den längeren Einstellungen „Ausschnitt I“ (ebd.: 00:10:18-00:11:14) und „Klasse“ (ebd.: 00:11:31-00:11:51; 00:12:04-00:12:58) gezeigt. Erst während der Zusammenfassung durch die Lehrerin richtet sich die Kamera vor allem auf die Tafel (ebd.: 00:13:01-00:13:43).

Die Dokumentation der anschließend wieder aufgenommenen Diskussion der einleitenden Fragestellung bildet ein relativ ausgewogenes Verhältnis der Einstellungen „Klasse“, „Tafel“ und „Ausschnitt I“ mit einem leichten Übergewicht der Einstellung „Klasse“ ab. Erst am Ende der Sequenz ist kurz die Einstellung „Ausschnitt II“ zu sehen. Während der anschließenden Zusammenfassung durch die Lehrerin, die sich dabei hinter ihrem Pult und vor der Tafel befindet, bleibt die Kamera ausschließlich auf diese hinter ausgerichtet. Die Erstellung des Hefteintrags wird größtenteils in einer Frontalansicht der Klasse mit Einblendungen der Ausschnitte bei der Verschriftlichung aufgezeichnet, wohingegen während der darauf folgenden Überleitung zunehmend in die Einstellung „Tafel“ gewechselt wird.

Abgesehen von rascheren Einstellungswechseln (vgl. ebd.: 00:32:25-00:32:42) wird bis zum Ende der Stunde vor allem in längeren Einstellungen aufgezeichnet. Für Erarbeitungsphasen, die in Gesprächsform stattfinden, werden vor allem die Einstellungen „Klasse“ und „Ausschnitt I/II“ gewählt. Die Einstellung „Tafel“ kommt vor allem dann zum Einsatz, wenn auf an der Tafel angeschriebene Inhalte oder projizierte Folien Bezug genommen wird. Die letzte Sequenz der Fertigstellung des Hefteintrags und des Stundenabschlusses wird im Wechsel der Einstellungen „Ausschnitt I“, „Ausschnitt II“ und „Klasse“ aufgezeichnet, wobei im Vergleich der Ausschnitte die Perspektive „Ausschnitt II“ mehr Raum einnimmt und in der gesamten Sequenz die Perspektive „Klasse“ dominiert.

1.3.3 Analysen ausgewählter Sequenzen

Die Auswahl der Sequenzen für detaillierte Rekonstruktionen der Kommunikations- und Interaktionsprozesse orientiert sich an der Bearbeitung der im Mittelpunkt der dokumentierten Auswertungsgespräche stehenden Problemstellung, die in Bezug zu den damit verbunde-

nen Intentionen diskutiert wird. Die erste Sequenz zeigt einen Ausschnitt, der auch in dem von der APW produzierten Film „Methoden und Techniken des Lernens und der geistigen Arbeit“ (AzE o.J.d) zu sehen ist und in dem die Lehrerin die Aufmerksamkeit des Unterrichtsgesprächs auf einen in der Tafelanschrift enthaltenen Widerspruch lenkt, womit die Problemstellung eröffnet wird (AzE o.J.a: 00:05:04-00:08:01). In der zweiten ausgewählten Sequenz lässt die Lehrerin dann im Zuge der Problembearbeitung den für sie unerwarteten Einwand des Schülers Sm2 diskutieren, dass die Durchsetzung des Sozialismus als Gesetzmäßigkeit nicht des menschlichen Handelns bedürfe (ebd.: 00:16:18-00:18:25). Die Beantwortung der eingangs aufgeworfenen Fragestellung in Form der inhaltlichen Erarbeitung der Hauptaufgabe zur weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft erfolgt dann schließlich in der dritten ausgewählten Sequenz (ebd.: 00:29:43-00:32:25).

Die erste ausgewählte Sequenz beginnt nach den ersten fünf Minuten der Aufzeichnung, in denen die Unterrichtskommunikation größtenteils von einem lauten Tonrauschen überlagert wird. Die Fragestellung der Lehrerin „Warum machen wir den Sozialismus?“, die sie damit auch an die Tafel schreibt, ist zu Beginn noch zu hören sowie ihr Hinweis, dass es sich dabei um eine bewusst gewählte Formulierung handle. Zunächst ist in der Klasse wenig Aktivität zu erkennen, nach ungefähr einer Minute sind unverständliche Wortbeiträge zu hören. Im Folgenden ist zu sehen, dass die Lehrerin einzelne Formulierungen mit Spiegelstrichen versehen an der rechten Tafelseite anschreibt: „Befriedigung der Bedürfnisse“, „Gesetzmäßigkeit“, „damit es den Menschen [...]“¹⁵³ geht“, „gleichmäßige Verteilung d[...]“, „dem Volke gerecht werden“ (vgl. ebd.: 00:01:28-00:03:54). Auf der Grundlage der zwei folgenden verständlichen Beiträge ergänzt sie noch „Frieden, Demokratie, soziale G[...]“ sowie „Schaffung von Voraussetzungen f. Kommunism.“ und wendet sich dann mit den Worten „Na, jetzt ist dir was eingefallen“ (ebd.: # 00:05:02) an Sm11 (vgl. Abb. II.1.3.6), wobei diese Aussage interpretationsbedürftig bleibt, da sich dieser Schüler schon seit gut zwei Minuten meldet (vgl. ebd.: # 00:02:54).

153 Die mit Auslassungen gekennzeichneten Stellen der Tafelanschrift sind in der Aufzeichnung nicht lesbar, da sie von einer Blumenvase verdeckt werden.

Sequenz I: Unterrichtsgespräch zum Widerspruch in der Tafelanschrift (AzE o.J.a: 00:05:04-00:08:01)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:05:04 00:05:06	Tafel Auschnitt I	Sm11	Ja, äh, viele Menschen wussten auch, äh, wie der Krieg war, kam ja eigentlich durch den Kapitalismus, also, (die Gier) und all so was, und da wünschten sich die Menschen nichts anderes als Sozialismus, also, dass kein Krieg mehr entstehen kann.	Sw4 hat sich umgedreht und sieht Sm11 an, sieht wieder nach vorn; Sm10 blickt Sm11 kurz von der Seite an
		Lw	↳ Mhm.	Sw4 lächelt kurz
		Sm11	↳ also dass der Sozialismus ()	
		Lw	↳ Kann ich das hier mit?	Lw klopft an die Tafel Sm11 nickt, lächelt kurz, blickt nach unten Lw schiebt die Tafel Sm11 lehnt sich nach links, legt linken Arm auf den Tisch, führt rechte Hand kurz zum Mund Sw16 und Sw17 blicken sich kurz an
00:05:30	Tafel	Lw	So, habt ihr ne ganze Menge Antworten gegeben, ne ganze Menge Gedanken geäußert, warum wir eigentlich den Sozialismus machen, das sind so eure Vorstellungen, die ihr habt, was da nun im Einzelnen richtig oder falsch ist, das werden wir ja noch näher beleuchten. Hier fällt mir aber nun ein Wort auf. Das steht eigentlich im Widerspruch zu meiner Frage. (8)	
00:05:50	Auschnitt II	Lw	*(4) Lest euch das ganz genau durch. Na, Sw4.	Sw3, Sw12, Sw13 melden sich Sw17, Sw18 lehnen sich nach links
00:06:06	Auschnitt I	Sw4	Na, die Gesetzmäßigkeit. Wenns n Gesetz ist, brauchn wers doch nicht mehr irgendwie machen.	Sw17 lehnt sich nach rechts und zurück, stützt den Kopf auf linken Arm
		Lw	Ha, genau so isses. (8)	Lw schreibt etwas an die Tafel Sw4 stützt Kopf auf Hand, Sw5 sieht unmerklich zu ihr herüber, hält Hand vor den Mund, Sw4 lächelt und bewegt die Lippen „Gesetzmäßigkeit“ ist unterstrichen und ein Ausrufezeichen dahinter gesetzt
00:06:22	Tafel	Lw	So, nun ham wer n Widerspruch, oder? Was ist nun damit los? Ist das nun falsch, was ich gefragt habe oder ist eure Antwort falsch? Irgendwas stimmt hier jetzt nicht, oder? Bitte Sm10.	
00:06:36	Auschnitt I	Sm10	Ja, man kann sich ja nicht drauf verlassen, dass das eine Gesetzmäßigkeit ist, also dass das irgendwann mal kommt, man muss ja dazu was tun.	Sw4 meldet sich
		Lw	So, das heißt also Gesetzmäßigkeit, man muss was tun. Ich schreib jetzt mal nichts ().	Sw4 lässt den Arm wieder sinken Sw4 meldet sich wieder
		Sw4	Na, Gesetzmäßigkeit is ja, dass ebend, äh, eine Gesellschaftsordnung von ner fortschrittlich-, fortschrittlicheren abgelöst wird, aber Gesellschaftsordnung selber, ebend Sozialismus, das ist ebend kein Gesetz, dass ist ebend wirklich nur von den Menschen zu schaffen, und nicht eben einfach ein Gesetz irgendwie, dass das zutrifft, wie n Naturgesetz zum Beispiel.	
		Lw	Na weiter. Sw18.	
00:07:11	Klasse	Sw18	Na, das is doch keen Na-, Naturgesetz, is doch n ° gesellschaftliches Gesetz. Und gesellschaftliche Gesetze, die müssen ja durch n Menschen verwirklicht werden, denn nur er, er alleine kann dieses gesellschaftliche Gesetz (), das durch ihn selber geschaffen wurde, durchsetzen, also (s) kann sich nicht von alleene verwirklichen.	Lw steht hinter dem Pult, legt Lappen ab
00:07:29	Tafel	Lw	So, nun ham wer also hier ne ganze Reihe von Antworten. Eine Gesetzmäßigkeit, habt ihr gesagt, ist ein objektiver Prozess, setzt sich durch in einem objektiven-, was heißt n das überhaupt? () Hm?	Im Tafelbild ist „machen“ unterstrichen und „wir“ eingerahmt Die Antworten, die unter „Gesetzmäßigkeit“ standen, sind ausgewischt Lw steht mit aufgestützten Ellenbogen hinter dem Pult, gestikuliert leicht, nickt
00:07:41	Klasse	Sw3	Es ist, äh, allgemeingültig, also objektiv, also ist, also für alles zutreffend, also (ebend), was wirklich da ist, äh.	Sw3 lässt Arm sinken Sm2 blickt mehrmals kurz zu ihr herüber
00:07:54	Tafel	Lw	(4) (3)	Lw schreibt etwas an die Tafel; Lw schreibt „objektiv“ an die Tafel, zeichnet Strich darunter Lw geht Richtung Pult, gestikuliert, steht hinter Pult, sieht in Klasse
00:08:01		Lw	Objektiv. Es ist etwas, was wirklich da ist.	

Abb. II.1.3.6: Transkriptauszug (AzE o.J.a: 00:05:04-00:08:01)

Der Schüler Sm11 führt eine historisch begründende Argumentationsfigur ein, wie sie auch zu Beginn des Staatsbürgerkundeunterrichts in Klasse 7 vermittelt wird (vgl. z. B. Ministerrat

1983: 8; dazu auch Jehle 2016b). Die Rückfrage der Lehrerin „Kann ich das hier mit?“ (AzE o.J.a: # 00:05:19) lässt allerdings darauf schließen, dass sie diesen Aspekt bereits in einer der angeschriebenen Stichworte enthalten sieht und der Antwort keinen neuen Beitrag für die Tafelanschrift entnehmen kann. Der Schüler bestätigt das mit einem Nicken und senkt nach einem kurzen nicht näher zu bestimmenden Lächeln den Blick.¹⁵⁴

Die Lehrerin beendet damit die Sammlung der Antworten, ohne diese im Einzelnen bewerten zu wollen (vgl. ebd.: # 00:05:32). Stattdessen weist sie darauf hin, dass in der Anschrift ein Wort auffalle, das im Widerspruch zu ihrer Frage stehe. Die explizite Formulierung, dass es sich um „ein Wort“ (ebd.: # 00:05:38) handle, kann dabei als ein indirekter Hinweis interpretiert werden, der die Aufmerksamkeit insbesondere auf den Begriff der Gesetzmäßigkeit lenkt, der als einziger als ein allein stehendes Stichwort angeschrieben wurde.

Nach einer kurzen Pause sind erste Meldungen zu sehen. Die zur Antwort aufgeforderte Schülerin Sw4 nennt dann auch den naheliegenden Begriff der Gesetzmäßigkeit und fügt eine Begründung hinzu. Diese Begründung für den entdeckten Widerspruch bezieht sich dabei auf die in der Frage enthaltene Formulierung, dass der Sozialismus ‚gemacht‘ werde, und enthält die Aussage, dass eine Gesetzmäßigkeit eines solchen ‚Machens‘ nicht bedürfe. Die Lehrerin bestätigt die Antwort, unterstreicht die Begriffe „Gesetzmäßigkeit“ und „machen“ in der Tafelanschrift, versieht diese jeweils mit einem Ausrufezeichen und zeichnet einen Rahmen um das Personalpronomen „wir“. Sie hält noch einmal fest, dass nun ein Widerspruch gefunden sei und spitzt diesen darauf zu, ob ihre Frage oder die Antwort der Schüler_innen falsch gewesen sei (vgl. ebd.: # 00:06:18).

Dabei gehen die Schüler_innen in ihren folgenden Antworten nicht explizit auf diese Zuspitzung ein. Vielmehr führt der Schüler Sm10 zunächst aus, dass man sich nicht auf den automatischen Vollzug der Gesetzmäßigkeit verlassen könne (vgl. ebd.: # 00:06:35), womit weder der Begriff der Gesetzmäßigkeit noch das diese durchsetzende „Machen“ in Frage gestellt wird. Die Wiederholung dieser Antwort durch die Lehrerin scheint die Schülerin Sw4 als Abschluss dieser Frage-Antwort-Sequenz zu interpretieren, sie lässt ihren Arm sinken und meldet sich gleich darauf wieder. Die Ankündigung der Lehrerin „ich schreib jetzt mal nichts“ (ebd.: # 00:06:45) fasst sie anscheinend als eine indirekte Aufforderung zu weiteren Antworten auf. Mit einer längeren Ausführung verweist sie auf die Differenz zwischen den marxistisch-leninistischen Lehren folgenden Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung und Naturgesetzen (vgl. ebd.: # 00:06:48), so wie sie auch im Lehrbuch der Klasse 9 beschrieben wird (vgl. Autorenkollektiv [1977] 1981: 10). Die Schülerin Sw18 ergänzt diese Ausführung um den Begriff der „gesellschaftliche[n] Gesetze“ (AzE o.J.a: # 00:07:12) und wiederholt sinngemäß den Beitrag von Sw4, dass diese „durch n Menschen verwirklicht werden“ (ebd.: # 00:07:14).

An dieser Stelle schließt die Lehrerin die Sammlung von Antworten ab und führt den Begriff „objektiv“ (ebd.: # 00:07:58) in das Unterrichtsgespräch ein. Ihre vorgebliche Paraphrase „Eine Gesetzmäßigkeit, habt ihr gesagt, ist ein objektiver Prozess“ (ebd.: # 00:07:26) legt dabei nahe, dass sie sich damit auf eine Antwort der Schüler_innen bezieht. Allerdings wurde

¹⁵⁴ Da die Tafelanschrift in dieser Einstellung nicht zu sehen ist, kann nicht nachvollzogen werden, unter welchem der Stichworte die Lehrerin den Beitrag von Sm11 einordnet. Inhaltlich am plausibelsten erscheint die Begriffsfolge „Frieden, Demokratie, soziale G[...]“, auch wenn diese den Beitrag nicht inhaltlich äquivalent abbildet. Auch wenn die Reaktion des Schülers Sm11 an dieser Stelle nicht eindeutig interpretiert werden kann, ist nicht auszuschließen, dass diese auch eine mögliche Resignation darüber ausdrückt, dass sein Beitrag nicht als eigenständiger Anerkennung findet.

bis zu diesem Zeitpunkt in keinem der Beiträge das Adjektiv „objektiv“ zur Beschreibung eines gesetzmäßigen Prozesses verwendet. Dabei unterbricht die Lehrerin ihre eigenen Ausführungen mit der etwas unspezifischen Nachfrage „Was heißt n das überhaupt?“ (ebd.: # 00:07:36), schreibt den Begriff „objektiv“ an die Tafel und integriert den letzten Teil der Antwort von Sw3 in ihre bestätigende Wiederholung „Es ist etwas, was wirklich da ist“ (ebd.: # 00:07:59).

Der zu Stundenbeginn offen gestellten Fragestellung „Warum machen wir den Sozialismus?“ wird in dieser Sequenz also zunächst der Begriff der Gesetzmäßigkeit als Widerspruch gegenübergestellt. Während die Schüler_innen zur Beantwortung dieser Frage größtenteils Zweckursachen anführen, wird die Problemstellung mit dem hier eröffneten Gegensatz indirekt auf die Frage nach der Wirkursache bezogen, da mit der Feststellung eines „Widerspruchs“ die Frage aufgeworfen wird, warum es überhaupt eines Handelns durch den Menschen bedarf. Diese Akzentuierung der Bedeutung des menschlichen Handelns, die auch der auf „die Einstellung der Schüler zur marxistisch-leninistischen Theorie“ (Ministerrat [1974] 1979: 18) zielenden erzieherischen Zielsetzung im Lehrplan entspricht, beschreibt die Lehrerin im an die Stunde anschließenden Auswertungsgespräch als „das Hauptanliegen dieser Stunde“ (AzE o.J.a: # 00:46:36). Dabei wird dieser Widerspruch zwar einerseits von den Schüler_innen im Unterrichtsgespräch festgestellt, andererseits heben sie diesen mit ihrem Verweis auf die Differenz von Natur- und gesellschaftlichen Gesetzen wieder auf, wenn sie die Durchsetzung des Sozialismus als ein gesellschaftliches Gesetz beschreiben, das zu seiner Verwirklichung des Menschen bedarf. Die Lehrerin geht auf diese von den Schüler_innen thematisierte Differenz allerdings zunächst gar nicht ein, sondern führt den Begriff „objektiv“ in das Unterrichtsgespräch ein.

In der folgenden Sequenz zur Begriffsklärung lässt die Lehrerin die Schüler_innen eine Reihe ihnen bekannter Naturgesetze aufzählen und führt die diesen Gesetzen zugeschriebene Objektivität darauf zurück, dass diese auch dann gelten, wenn ihre Existenz den Menschen gar nicht bewusst ist (vgl. ebd.: 00:08:02-00:10:00). Daran anschließend wird eine durch die Fragen der Lehrerin geleitete Wiederholung des in Klasse 9 vermittelten Wissens über die Gesetze der gesellschaftlichen Entwicklung vollzogen, die die Lehrerin mit der Feststellung abschließt, dass der Mensch „diese Gesetzmäßigkeit über sein Handeln wirksam werden lässt“ (ebd.: # 00:13:55).

Die Lehrerin greift die eingangs gestellte Frage „Warum machen wir den Sozialismus?“ wieder auf und kommt auf die zur Diskussion gestellte Zuspitzung zurück, ob die Frage falsch gestellt sei, wenn der Sozialismus doch „ein sich objektiv vollziehender Prozess“ (ebd.: # 00:14:22) sei. Nach der ersten Antwort von Sw17, dass die Frage richtig sei, da der Sozialismus „ja irgendwat beinhalten [muss], was die Menschen also irgendwie, also ausführen“ (ebd.: # 00:14:53), bringt der Schüler Sm2 den Einwand vor, dass „et ja von alleine“ (ebd.: # 00:15:02) komme und die Frage somit nicht richtig sei. Ohne weiteren Kommentar fordert die Lehrerin die Schülerin Sw3 zu einer Stellungnahme auf, die sich in direkter Reaktion auf die Aussage von Sm2 gemeldet hat und nun in einer längeren Ausführung in unterschiedlichen Formulierungen mehrmals wiederholt,¹⁵⁵ „dass der Mensch über sein Handeln dieser Gesetzmäßigkeit“ (ebd.: # 00:15:10) zum Durchbruch ver helfe. Die Lehrerin wiederholt

155 „Naja, wir haben doch grad gesagt, dass der Mensch über sein Handeln dieser Gesetzmäßigkeit verhilft, also zum Durchbruch, und machen, das ist ja eigentlich () Handeln des Menschen und dadurch also ist im Prinzip das wir, äh, diese Gesetz-, also dieser Gesetzmäßigkeit zur Wirksamkeit ver helfen () dass wir ver helfen, dass

diese Aussage noch einmal bestätigend und fordert Sm2 nochmals auf, sich dazu zu äußern (vgl. ebd.: # 00:16:00). Dieser bleibt in seiner Antwort zunächst dabei, dass sich die „gesetzmäßige Folge“ (ebd.: # 00:16:17) der Gesellschaftsordnungen aus einer Verschärfung der Widersprüche ergebe, woraufhin die Lehrerin noch einmal nachfragt, ob man den Menschen nach seiner Auffassung „aus diesem Prozess absolut rauslassen“ (ebd.: # 00:16:20) könne (vgl. Abb. II.1.3.7).

die jetzt wirksam wird, also grad sagen) die Gesetzmäßigkeit, die ist zwar da, aber die richtig durchzuführen und richtig anzuwenden (das muss der Mensch machen)“ (AzE o.J.a: # 00:15:08).

Sequenz II: Diskussion der einführenden Fragestellung (00:16:18-00:00:18:25)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:16:18 00:16:20	Klasse Tafel	Lw	Du meinst also, wir können den Menschen ⁹ aus diesem Prozess absolut rauslassen, der Sozialismus kommt? (.) Ohne weiteres wird das klappen?	Lw steht hinter Pult, hat Oberkörper nach vorne gebeugt, gestikuliert leicht mit linker Hand
00:16:46	Aus-schnitt I	Sm2	(Ja.) Ja. (Vielleicht och)	
		Lw	Die Widersprüche im Kapitalismus werden sich so verschärfen, dass das gar nicht mehr anders geht und dann, (.) bums, ist der Sozialismus da, da heißt also, (@), werden sich die Verhältnisse verändern. Bitte. ⁹	Lw zeigt nach links
		Sm10	Nee, würd ich nich sagen, also, irgendein Mensch muss ja dazu beitragen, also, die Widersprüche verschärfen sich und dat liegt ja dann an dem Volk und an der Partei, also ob se det dann zur Revolution kommen lassen-	Sm10 nimmt Arm nach unten, Sm11 sieht zu Sm10
		Lw	L (Mhm.)	
		Sm10	L und damit den Sozialismus dann, also, gestalten, is ja nich ne Gesetzmäßigkeit, also, auch wenn der Kapitalist immer mehr ausbeutet und so, et liegt dann ja doch am Menschen, ob er, also ob ne Revolution stattfindet oder nicht.	Sm11 sieht kurz nach hinten, lässt Kopf kurz nach unten sinken, sieht wieder auf
		Lw	L (Mhm.)	
00:17:10	Klasse	Sw3	(Ja, und äh, ich meine.) ⁹ der Sozialismus bedeutet ja ⁹ , dass andere Produktionsverhältnisse geschaffen werden,	Sw3 gestikuliert leicht mit der linken Hand
00:17:46	Aus-schnitt I	Lw	(Mhm.)	
		Sw3	also, (unter andern) ebend auch und diese Verhältnisse müssen ja geschaffen werden, ich meine, (det) kann nicht die Sonne oder der Wind schaffen, (oder), also, det muss eben durch, äh, durch den Menschen geschaffen werden, also wir können ja jetzt nicht sagen, der Mensch bleibt stehen, also der Mensch muss sich ja praktisch och mitentwickeln und deswegen (könn wer) den Menschen nicht einfach rauslassen und () wat hätt denn dem Sklavenhalter die sozialistische-, das Produktionsverhältnis genutzt, die hätten ja gar nichts damit anfangen können.	Sm11 meldet sich
		Lw	Mhm. Bitte.	Sm11 lässt Arm sinken
		Sm11	Äh, der Sozialismus oder Kapitalismus is ja, wenn man so will ⁹ , keine Natur, also,-	Sm11 gestikuliert leicht mit beiden Händen
		Lw	L kein Naturereignis	
		Sm11	L kein Natur- (), ja, kein Gesetz, und wenn der Mensch, ähm, ebend nichts dazu tut, also von alleine kommt der nich, also, da muss schon der Mensch, also (Entscheidendes) zu beitragen, also von alleine kommt der nich, denn die Natur weëß nich, was Sozialismus oder Kapitalismus ist.	
00:18:08	Aus-schnitt II	Lw	Sw18.	
		Sw18	Wollt ick och so in etwa sagen, ick wollt sagen, ich meine, () ne Bohrmachine ⁹ und n Meißel werden sich niemals miteinander so befeinden, dass Sozialismus entsteht, dazu muss erst mal Menschen dazu da sein.	
00:18:17 00:18:25	Tafel	Lw	Gut, (), wir wollen die Sache nicht auf die Spitze treiben, wir wollen jetzt mal ganz genau überlegen, wir ham vorhin von ⁹ Naturgesetzen gesprochen und wir sprechen auch von, äh, Gesetzen, die sich innerhalb der menschlichen Gesellschaft vollziehen.	Lw steht hinter Pult, hat die Arme auf Pult abgelegt

Abb. II.1.3.7: Transkriptauszug (AzE o.J.a: 00:16:18-00:18:25)

Die Lehrerin fasst die von Sm2 formulierte Position noch einmal zusammen, wobei seine Bestätigung etwas zurückhaltend ausfällt und mit dem nachgestellten offen gelassenen „vielleicht och“ (AzE o.J.a: # 00:16:32) doch impliziert, dass er Alternativen oder zumindest Ergänzungen nicht ausschließt. Ohne darauf einzugehen, setzt die Lehrerin ihre Zusammenfassung fort, wobei die Formulierung „bums, ist der Sozialismus da“ (ebd.: # 00:16:40) und

das leicht erheiterte, angedeutete Auflachen im Anschluss bereits andeutet, dass sie das nicht unbedingt für eine realistische Option hält. In der Kameraperspektive ist nicht zu sehen, ob sich bereits während ihrer Ausführungen weitere Schüler_innen zu Wort melden. Dass ihrem auffordernden „Bitte“ (ebd.: # 00:16:45) bereits eine zeigende Geste in Richtung Sm10 voranging, lässt indes darauf schließen, dass dessen Meldung bereits ohne ihre explizite Aufforderung erfolgt ist.

Dieser führt in einem längeren Wortbeitrag aus, dass eine Veränderung der Verhältnisse ohne Zutun des Menschen nicht zu erwarten sei, da der Übergang von einer Gesellschaftsordnung zur anderen nach der Verschärfung der Widersprüche einer vom Menschen durchgeführten Revolution bedürfe (vgl. ebd.: # 00:16:46). Dazu ergänzt die Schülerin Sw3, dass die Durchsetzung des Sozialismus zugleich die Herstellung neuer Produktionsverhältnisse bedeute und unterstreicht die Bedeutung des Menschen durch den Einbezug unterschiedlicher Alternativen (vgl. ebd.: 00:17:08). Das Einsetzen von Sonne und Wind an Stelle des Menschen, die im Gegensatz zu diesem keinen Einfluss auf die Produktionsverhältnisse nehmen können, erlaubt Assoziationen zu der bereits thematisierten Differenz von Natur- und gesellschaftlichen Gesetzen (vgl. ebd.: # 00:17:18). Darüber hinausgehend verweist sie mit ihrer anschließenden Ergänzung zur Nutzlosigkeit sozialistischer Produktionsverhältnisse für die Sklavenhalter auf die Notwendigkeit einer sich parallel zur Änderung der Produktionsverhältnisse vollziehenden Weiterentwicklung der Produktivkräfte (vgl. ebd.: # 00:17:24). Aus diesem Zusammenhang ergibt sich für sie dann schließlich die aktive Rolle des Menschen in diesem Prozess als – wie vorher herausgestellt wurde – „Teil dieser Produktivkraft“ (ebd.: # 00:11:55).

Während diese beiden Beiträge, die von der Lehrerin durch gelegentliche, aufgrund des Tonrauschens kaum hörbare und somit nicht näher klassifizierbare Lautäußerungen kommentiert werden, vor allem inhaltliche Konkretisierungen der Rolle des Menschen vornehmen, stellt der folgende Beitrag von Sm11 eher eine inhaltliche Wiederholung der bereits mehrfach thematisierten Differenz von Natur- und gesellschaftlichen Gesetzen dar (vgl. ebd.: # 00:17:43). Dabei führt er die von Sw3 begonnene Personalisierung der Natur fort und begründet die Notwendigkeit menschlichen Handelns mit deren Unwissenheit in Bezug auf die unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen (vgl. ebd.: # 00:18:00), wobei aus dieser Personalisierung bestenfalls ein indirekter Argumentationszusammenhang abgeleitet werden kann, der dem menschlichen Handeln ein Bewusstsein für diese Gesetzmäßigkeiten zugrunde legt. Die Schülerin Sw18 nimmt in der Einleitung ihres Beitrags bereits vorweg, dass sie inhaltlich nichts Neues hinzufügen wird, und bringt dann eine weitere etwas interpretationsbedürftige Analogie ein, indem sie auf Werkzeuge aus handwerklichen Arbeitszusammenhängen Bezug nimmt (vgl. ebd.: # 00:18:04). Sofern Bohrmaschine und Meißel für Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse stehen sollen, die ohne menschliches Zutun in keinen – von Sw18 als feindschaftliches Verhältnis beschriebenen – Widerspruch geraten, wird der Mensch hier nicht nur wie im Vorangegangenen in der Verantwortung für die Wiederherstellung der Übereinstimmung von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen (vgl. ebd.: # 00:12:53) gesehen, sondern die Bedeutung seines Handelns läge dann auch darin, mit der Entwicklung der Produktivkräfte auch den Widerspruch voranzutreiben.

Insgesamt handelt es sich hierbei allerdings um mögliche Interpretationen der jeweiligen Antworten, ohne dass die dahinter stehenden Überlegungen der Schüler_innen tatsächlich nachvollzogen werden können, da auf eine Explikation dieser möglichen impliziten Argumentationszusammenhänge im weiteren Verlauf verzichtet wird. Denkbar wäre hier aller-

dings durchaus auch eine vertiefende Diskussion dieser Beiträge. Zwar erscheinen diese in ihrem Kern vor allem als inhaltliche Wiederholungen und Variationen der Aussage, dass gesellschaftliche Gesetze zu ihrer Durchsetzung des menschlichen Handelns bedürften. Zugleich ließen sich bei genauerer Betrachtung auch Anknüpfungspunkte zu in Lehrbüchern zu findenden Argumentationen von Marx und Engels finden, die auf die Bedeutung der Entwicklung des menschlichen Bewusstseins referieren (vgl. Autorenkollektiv [1977] 1981: 10; [1977] 1979: 69). Die Lehrerin lässt die Beiträge allerdings inhaltlich unkommentiert und beendet die Diskussion mit der Bemerkung, „wir wollen die Sache nicht auf die Spitze treiben, wir wollen jetzt mal ganz genau überlegen“ (ebd.: # 00:18:14), die zumindest indirekt darauf hinweist, dass sie eine Fortsetzung in diese Richtung nicht unbedingt für sachdienlich halten würde (s. dazu auch Kap. III.3.4.1).

Stattdessen kommt sie nochmals auf die Differenz von Natur- und gesellschaftlichen Gesetzen zu sprechen und fasst in einem längeren Monolog noch einmal zusammen, dass die Gesetze zur gesellschaftlichen Entwicklung, zwar „objektiv sind, [...] in der Gesellschaft vorhanden sind“ (ebd.: # 00:18:32), aber „die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft [...] nur über das Handeln der Menschen [gehe], ob ihnen die Gesetzmäßigkeiten bewusst sind oder nicht“ (ebd.: # 00:18:43). Sie setzt dabei kurze Pausen und sucht in Bezug auf den Nachvollzug ihrer Ausführung seitens der Schüler_innen eine Rückversicherung in Form eines fragenden „Ja?“ (ebd.: # 00:18:55). Allerdings ist in der die Tafel zeigenden Kameraeinstellung nicht zu sehen, ob die Schüler_innen sichtbare Reaktionen zeigen, diesbezügliche Lautäußerungen sind jedenfalls nicht zu vernehmen. Die Lehrerin wendet sich der Tafel zu und spricht den Schüler Sm2 noch einmal direkt an, wenn sie es mit der „wesentliche[n] Rolle“ (ebd.: # 00:19:17) des Menschen begründet, dass die eingangs gestellte Frage in dieser Formulierung zulässig ist. Ob Sm2 eine Reaktion auf ihr an ihn gerichtetes fragendes „ja?“ (ebd.: # 00:19:13) zeigt, ist nicht zu erkennen. Die Diskussion wird von der Lehrerin an dieser Stelle schließlich abgeschlossen, indem sie eine Phase der Ergebnissicherung ankündigt (vgl. ebd.: # 00:19:24).

Während diese Sequenz in dem direkt im Anschluss dokumentierten Auswertungsgespräch keine besondere Rolle spielt (vgl. ebd.), nimmt die Lehrerin in der zweiten dokumentierten Diskussion direkt zu Beginn mit einer ambivalenten Einschätzung darauf Bezug. Einerseits beschreibt sie diese als eine Situation, die sie „erst mal in innerliche Panik versetzt“ (AzE o.J.b: # 00:01:25) hat, in der sie – wie sie später hinzufügt – sich zunächst „an dem Pult festgehalten“ (ebd.: # 00:35:11) hat und sich bemühen musste, zumindest dem äußeren Anschein nach die Ruhe zu bewahren. Die Auffassung des Schülers, „dass der Sozialismus von allein kommt“ (ebd.: # 00:01:37), stellt für sie ihren Worten nach ein Verständnisproblem dar, dass sie nicht vorhergesehen hatte. Andererseits sieht sie darin auch einen möglichen „Ausgangspunkt für die gesamte Stunde“ (ebd.: # 00:01:47), der ihr allerdings in der Vorbereitung nicht eingefallen ist. Unterstützt wird dieser Ansatz im weiteren Verlauf der Diskussion durch die Moderatorin des Gesprächs, die gerade diese Stelle „so ausgezeichnet“ (ebd.: # 00:27:56) findet, da dadurch „dieses Problem allen bewusst wurde“ (ebd.: # 00:27:58).

Dass die Feststellung dieser Verständnisschwierigkeit in diesem Gespräch so nachdrücklich als „Schock“ (ebd.: # 00:28:22) bezeichnet wird, ist allerdings bemerkenswert. Immerhin hatte sie es selbst als „Hauptanliegen dieser Stunde“ (AzE o.J.a: # 00:46:36) beschrieben, die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit sowie die Bedeutung des eigenen Handelns zu lenken. Im Stundenverlauf wurde diese Problemstellung von ihr auch entsprechend akzentuiert, indem sie die Schüler_innen explizit auf den „Widerspruch“ (ebd.: # 00:05:41) in der Tafel-

anschrift aufmerksam gemacht hat. Offensichtlich war es dabei jedoch nicht vorgesehen, dass die Notwendigkeit des menschlichen Handelns tatsächlich in Frage gestellt werden würde. Die mit der Feststellung des Widerspruchs vorgenommene Problemstellung wäre demnach nicht als für die Schüler_innen zunächst ergebnisoffen zu bearbeitende angelegt, sondern es wird vorausgesetzt, dass diese bereits über die Einsicht in die Notwendigkeit des Handelns der Menschen zur Verwirklichung der Gesetze der gesellschaftlichen Entwicklung verfügen und diese auch als hinreichende Erklärung zur Bearbeitung der Problemstellung heranziehen.¹⁵⁶

Entsprechend wird mit hoher Ähnlichkeit zu der im Lehrplan zu findenden Formulierung, nach der die Einsicht zu festigen sei, „daß die ökonomischen Gesetze des Sozialismus sich nur im bewußten Handeln der Menschen durchsetzen“ (Ministerrat [1974] 1979: 18), im Anschluss an die zweite ausgewählte Sequenz in einem Hefteintrag festgehalten: „Der Sozialismus ist eine sich nach objektiven Gesetzen vollziehende Gesellschaftsordnung. [...] Die in ihm wirkenden Gesetze setzen sich über das Handeln der Menschen durch“ (AzE o.J.a: # 00:20:11). Davon ausgehend leitet die Lehrerin dann zum Thema der gesamten Stoffeinheit, der „grundlegende[n] ökonomische[n] Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft“ (ebd.: # 00:22:53) über und lässt die Schüler_innen dazu die entsprechenden Stellen im Parteiprogramm der SED lesen (vgl. ebd.: # 00:23:46). Davon ausgehend wird als das Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung die „Gestaltung der sozialistischen Gesellschaft und Schaffung grundlegender Voraussetzungen für den allmählichen Übergang zum Kommunismus“ (ebd.: # 00:24:58) benannt und ebenfalls im Hefteintrag festgehalten. Die zur Erreichung dieses Ziels auf dem VIII. Parteitag der SED (1971) formulierte Hauptaufgabe hat die Lehrerin bereits an der Tafel angeschrieben:

„Die Erhöhung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus der Bevölkerung auf der Grundlage eines hohen Entwicklungstempos der sozialistischen Produktion, der Steigerung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und des Wachstums der Arbeitsproduktivität.“ (ebd.: # 00:28:18)

Diese lässt sie vorlesen und fordert die Schüler_innen auf, die zwei Teile der Hauptaufgabe zu benennen (vgl. ebd.: # 00:26:49). In ihrer Tafelanschrift hat sie dazu bereits die Stichworte „Hauptaufgabe“ und „Grundlagen“ vorgesehen, was entsprechend der Antworten der Schüler_innen zu „Hauptaufgabe: für die Bevölkerung (Ziel)“ sowie „Grundlagen: für die Wirtschaft (Weg)“ ergänzt wird, wobei die Lehrerin damit „noch nicht einverstanden“ (ebd.: # 00:27:53) ist. Zur Erläuterung des ersten Aspekts hält sie mit Bezug auf eine in der Aufzeichnung nicht lesbare an die Wand projizierte Folie einen Vortrag über der Bevölkerung dienende Maßnahmen wie das „Wohnungsbauprogramm bis 1990“ (ebd.: # 00:28:10), die Verbesserung „der sozialen Bedingungen für Mutter und Kind“ (ebd.: # 00:28:43), den Ausbau von „Kinderkrippenplätze[n]“ (ebd.: # 00:28:46) sowie „Feierabendplätze[n] für ältere Bürger“ (ebd.: # 00:28:50), „Urlaubsreisen im Angebot für unsere Werktätigen“ (ebd.:

¹⁵⁶ Dass diese Notwendigkeit des menschlichen Handelns innerhalb der Stunde mit dem regelmäßig wiederholten Verweis auf die Differenz von Natur- und gesellschaftlichen Gesetzen ohne weitere inhaltliche Begründung gesetzt wird und das hinter dem Einwand von Sm2 stehende Problem damit auch keine argumentative Bearbeitung erfährt, wird von der Lehrerin auch in dem anschließenden Auswertungsgespräch eingeräumt (vgl. AzE o.J.a: # 00:55:07). So wurde diese Sequenz auch schon im Rahmen eines Vortrags auf der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) 40 „Education and nature“ vom 29.08.-01.09.2018 in Berlin herangezogen, um die These, dass die Lehrerin anstelle begründender Erarbeitungen auf Strategien der Wiederholung setzt, zu illustrieren und zu diskutieren (s. auch Kap. III.3.4.1; FN 541).

00:28:54) sowie schließlich Investitionen in die Volksbildung und das Kulturangebot (vgl. ebd.: # 00:29:00), um anschließend wieder auf ihre bereits geäußerte Unzufriedenheit mit den Antworten der Schüler_innen zurückzukommen (vgl. Abb. II.1.3.8).

Sequenz III: Unterrichtsgespräch zur Untergliederung der Hauptaufgabe (00:29:43-00:32:25)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:29:43	Auschnitt I	Lw	So, nun habt ihr gesagt, (4) hier, (...) Grundlagen: für die Wirtschaft. (...) Damit bin ich nicht einverstanden. Ihr habt dahinter gesetzt, Weg, Ziel, für die Menschen, is in Ordnung. Und hier? (...) Sm9.	Sm11 dreht sich leicht nach rechts, sieht nach unten, sieht nach hinten, dreht sich nach vorn, sieht in Buch
		Sm9	(Die Volkswirtschaft. (4)	
		Lw	Wer soll denn die Grundlagen schaffen für die Wirtschaft? (...)	
		Sm?	(Auch die)	
		Lw	Das heißt also, (...) hier isse für die Bevölkerung, () hierhin schreiben, oder () Wirtschaft.	
		S?	()	
		Lw	Sm?	
		Sm?	Durch die Bevölkerung.	Sw17 meldet sich
00:30:19	Tafel	Lw	(Durch die-) "Für die Bevölkerung, (...) durch die Bevölkerung, (8) So, wenn er euch das jetzt mal ankuckt, dann ordnet mal jetzt die Stellung" des Menschen ein. Welche Rolle spielt der Sozialismus und der Mensch? (...) In welchem Verhältnis stehn sie zueinander? (...) Bitte.	Lw wischt „für die Wirtschaft“ aus, schreibt an „durch die Bevölkerung“; legt Kreide weg, geht zum Pult, zeigt Richtung Tafel
00:30:36	Klasse			Sw3 meldet sich; Lw zeigt Richtung Klasse
		Sw3	Also, indem der, äh, Mensch den Sozialismus schafft, damit, äh, schafft er für sich, also, eine Verbesserung, also er, äh, also, praktisch, er arbeitet für sich selbst, () äh, er macht das alles nur für si-, sich selbst, () im Kapitalismus, da () für eine kleine Gruppe von Menschen ()	Sw3 gestikuliert leicht
		Lw	L Mhm.	Sm11 meldet sich
00:31:17	Auschnitt I	Sm11	Äh, einmal nimmt er und einmal gibt er, also (er schafft-)	
		Lw	L Nehmen und Geben,	
		Sm11	L Mhm.	Sm11 nickt
		Lw	L in einem guten Verhältnis. So, warum machen wer also den Sozialismus? (...) Warn eure Antworten falsch, die ihr gegeben habt? Hab die schon wegge-, äh, (ein paar stehn noch da). (5) Warum machen wer den Sozialismus? (...) Bitte.	Sm11 sieht nach rechts, Sm11 und Sm10 grinsen
00:31:37	Klasse	Sm2	Ja, also die Aussagen warn ja richtig.	Sm2 richtet sich leicht auf
		Lw	Die warn richtig, ja, wir machen den Sozialismus für wen?	Sm2 gestikuliert leicht
		Sm?	(die Bevölkerung.)	
		Lw	Für uns, (seid doch nicht), sei doch nicht so abstrakt, du machst n für dich. Ganz konkret machst du den Sozialismus für dich. So, das ist die eine Seite. Du machst den Sozialismus für dich, du willst etwas haben. So, und die andre Seite der Medaille?	Sw3, Sm8, Sm11 melden sich Sm2 meldet sich Sw3, Sm8, Sm11, Sm2 nehmen Arm runter
		Sm8	(muss etwas tun.)	
		Lw	() muss etwas geben. Der Sozialismus macht sich nicht von alleine. Der Sozialismus wird für den Menschen durch den Menschen gestaltet, das ist eine ganz wichtige Angelegenheit, das vergessen einige Leute immer, die sind immer auf der Seite der Nehmenden und vergessen, dass sie bei der Geschichte auch die Gebenden sein müssen, und das muss ganz tief verwurzelt sein in unserem Bewusstsein.	Lw beugt sich nach über Pult nach vorne Lw gestikuliert mit linker Hand
00:32:25	Tafel			Lw richtet sich auf Lw steht hinter Pult

Abb. II.1.3.8: Transkriptauszug (AzE o.J.a: 00:29:43-00:32:25)

Zu Beginn der Sequenz kommt die Lehrerin nun wieder auf die Tafelanschrift zurück und nimmt explizit auf das angeschriebene „Grundlagen: für die Wirtschaft“ (AzE o.J.a: # 00:29:49) Bezug und wiederholt nochmals, damit „nicht einverstanden“ (ebd.: # 00:29:53) zu sein. Sie verzichtet dabei auf einen Hinweis, dass bereits die von Sm10 in seinem ersten Vorschlag verwendete Präposition „für“ (vgl. ebd.: # 00:26:59) im Widerspruch zu dem später in der Tafelanschrift hinzugefügten Begriff „Weg“ (ebd.: # 00:27:49) steht. Der Schüler Sm9 bringt daraufhin die präzisere Formulierung „Volkswirtschaft“ (ebd.: # 00:30:01) ein, die die Lehrerin nicht kommentiert. Dass der Vorschlag allerdings auch keine Annäherung an die gesuchte Antwort darstellt, wird zumindest implizit deutlich, da sie ihrer daraufhin formulierten Fragestellung eine explizitere Ausrichtung gibt, indem sie gezielt nach den Akteur_innen innerhalb dieses Prozesses fragt, womit der Begriff der Wirtschaft allerdings auch nicht vollständig aus dem Antwortzusammenhang ausgeschlossen wird. Die folgende Antwort und auch die Erwiderung der Lehrerin sind akustisch inhaltlich nicht vollständig nachvollziehbar, dann wird schließlich die gesuchte Formulierung genannt und von der Lehrerin entsprechend im Tafelbild ersetzt.

Mit der daran anschließenden Frage fokussiert die Lehrerin schließlich auf die Stellung des Menschen innerhalb des Sozialismus und ihr Verhältnis zueinander (vgl. ebd.: # 00:30:31). Dazu führt die Schülerin Sw3 aus, dass der Mensch durch die Durchsetzung des Sozialismus Verbesserungen für sich selbst schaffe, wobei sie die Formulierung „für sich selbst“ mehrfach wiederholt und dieser eine akustisch nicht vollständig verständliche Aussage in Bezug auf den Kapitalismus gegenüberstellt (vgl. ebd.: # 00:30:50), was die Lehrerin mit einem zustimmenden „Mhm“ (ebd.: # 00:31:12) kommentiert. Im daran anschließenden Beitrag nimmt der Schüler Sm11 auch in der Struktur seiner Antwort auf die an der Tafel vorgenommene Untergliederung Bezug, wobei die Lehrerin eine inhaltliche Fortsetzung seiner Ausführungen in der bestätigenden, leicht umformulierenden Wiederholung seines Beitrags unterbricht, der sie zugleich eine Wertung als ein „gute[s] Verhältnis“ (ebd.: # 00:31:18) hinzufügt. Seine Zustimmung zu diesem moderierenden Eingriff signalisiert Sm11 durch Nicken, wendet sich anschließend mit einem kurzen Seitenblick zu seinem Sitznachbarn Sm10, woraufhin beide kaum merklich grinsen.

Im direkten Anschluss nimmt die Lehrerin nun wieder auf die eingangs gestellte Frage und die von den Schüler_innen gegebenen Antworten, die teilweise noch an der Tafel angeschrieben sind, Bezug (vgl. ebd.: # 00:31:20). Nachdem die Lehrerin zu Beginn bei der Suche nach einem Widerspruch zunächst die Antwort ausgewählt hatte, die die Frage als eine nach der Wirkursache ausgelegt hatte, können entsprechend der inzwischen erfolgten Erarbeitung von Weg und Ziel nun auch die übrigen Antworten, die die Frage als eine nach der Zweckursache aufgefasst haben, aufgegriffen werden. Allerdings zeigt sich die Lehrerin hier nicht mehr an einer genaueren Betrachtung einzelner Antworten interessiert, vielmehr erkundigt sie sich pauschal danach, ob diese falsch gewesen seien (vgl. ebd.: # 00:31:24). Der Schüler Sm2, der in der Diskussion der von der Lehrerin formulierten Fragestellung deren Richtigkeit bezweifelt hatte, qualifiziert die gegebenen Antworten nun ebenso pauschal als richtig (vgl. ebd.: # 00:31:39). Dies bestätigt die Lehrerin wiederholend und schließt direkt eine auf das Ziel der Hauptaufgabe ausgerichtete Nachfrage an (vgl. ebd.: # 00:31:42).

Die als Antwort nochmals vorgelesene Tafelanschrift bezeichnet sie jetzt allerdings als „abstrakt“ (ebd.: # 00:31:48) und ersetzt diese „ganz konkret“ (ebd.: # 00:31:50) durch die Formulierungen „für uns“ (ebd.: # 00:31:46) und „für dich“ (ebd.: # 00:31:52). Sie fasst das als „die eine Seite“ (ebd.: # 00:31:53) zusammen, wiederholt nochmals die direkte Ansprache

der Schüler_innen als diejenigen, für die sie den Sozialismus machen, und fragt dann nach der anderen „Seite der Medaille“ (ebd.: # 00:31:59). Die akustisch nicht ganz eindeutig verständliche Antwort von Sm8 greift die Lehrerin in Anlehnung an die Antwort von Sm11 auf (vgl. ebd.: # 00:32:04) und fasst nochmals nachdrücklich gestikulierend zusammen, dass der Sozialismus „sich nicht von alleine“ (ebd.: # 00:32:06) mache, und betont die Verantwortung der Menschen für die Gestaltung des Sozialismus als eine „ganz wichtige Angelegenheit“ (ebd.: # 00:32:14). Die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens, die von „einige[n] Leuten immer“ (ebd.: # 00:32:16) vergessen werde, müsse schließlich – so ihr Appell – „ganz tief verwurzelt sein in unserem Bewusstsein“ (ebd.: # 00:32:23).

War die Charakterisierung der Gesetze der gesellschaftlichen Entwicklung als objektive Gesetze bisher eher mit einer Relativierung der Rolle des menschlichen Bewusstseins verbunden gewesen,¹⁵⁷ entspricht dieser Appell nun auch der im Lehrplan zu findenden Akzentuierung der Bedeutung des „bewußten Handeln[s]“ (Ministerrat [1974] 1979: 18). Direkt im Anschluss diktiert die Lehrerin – unter Einbezug der Schüler_innen bei den Formulierungen – die abschließende Vervollständigung des Hefteintrags:

„Der Sozialismus wird für die Menschen gemacht. [...] Der Mensch gestaltet den Sozialismus unter Beachtung der allgemeinen, objektiven Gesetze der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft und unter Kenntnis der besonderen Gesetze des Sozialismus-Kommunismus.“ (AzE o.J.a: # 00:32:35)

Ihre daran anschließende Frage nach einer abschließenden Formulierung fällt etwas suggestiv aus, wenn sie danach fragt, wie das Verhältnis von Sozialismus und Mensch unter Bezugnahme auf einen Mittelpunkt zu beschreiben wäre,¹⁵⁸ wobei nicht alle Schüler_innen mit ihren Antwortvorschlägen diesen indirekten Formulierungshinweis aufnehmen (vgl. ebd.: # 00:35:25). Abschließend wird der Satz „Der Mensch steht im Mittelpunkt unserer Gesellschaft“ (ebd.: # 00:36:93) als merkwürdig festgehalten und die Lehrerin schließt die Stunde mit der Erteilung der Hausaufgabe sowie einem Ausblick auf die Stoffeinheit ab. Dabei wird der Ton zunehmend durch Rauschen überlagert bzw. setzt dann vollständig aus, bis schließlich auch die Aufzeichnung abbricht.

Damit wird mit der abschließenden Bearbeitung der Problemstellung in der dritten ausgewählten Sequenz auch der zweite in der Eingangsfragestellung enthaltene Aspekt der Zweckursache aufgegriffen. Die wiederholte Betonung der direkten Ansprache der Schüler_innen durch die Lehrerin verweist dabei auf die im Zeitraum der Aufzeichnung in der Fachzeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* geführte Diskussion um eine „problemhaftere Gestaltung des Unterrichts“ (Fachkommission Strausberg 1977: 776), die Fragen der Ökonomie und der Politik mit den „persönlichen Wünsche[n] und Vorstellungen“ (Arlt 1977: 1111) und dem „eigenen Interesse“ (ebd.: 1113) der Schüler_innen verbindet. Dass

157 Vgl. z. B. „Die Gesetzmäßigkeit, die hier objektiv vorhanden ist, setzt sich über den Menschen, über sein Handeln durch, ob es ihm bewusst ist oder nicht“ (AzE o.J.a: # 00:13:15); „Und zwischen diesen beiden Gesetzen besteht ein Unterschied, (.) obwohl sie objektiv sind, die Gesetze, die in der Gesellschaft vorhanden sind, spielt der Mensch dabei eine sehr entscheidende Rolle, denn die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft (.) geht nur über das Handeln der Menschen, ob ihnen die Gesetzmäßigkeiten bewusst sind oder nicht“ (ebd.: # 00:18:26).

158 „Abschließen können wir die Stunde mit einem wichtigen, dicken Schlussstrich, (.) die-, äh, der noch mal deutlich macht, in welchem Verhältnis Sozialismus und Mensch stehn. Wir gehen immer davon aus, dass wir einen Mittelpunkt brauchen, (.) Sozialismus und Mensch, was könnte man da formulieren, (4) nachdem, was wir heute hier herausgefunden haben? (.) Wir ham gesagt, das ist für die Menschen, durch die Menschen wird es gemacht, (na Sm?)? (7) Sm6“ (AzE o.J.a: # 00:34:40).

die Lehrerin dabei zu Beginn ihrer Problemstellung in der Tafelanschrift nicht nur das Verb „machen“, sondern auch das Pronomen „wir“ optisch hervorgehoben hat, spricht dafür, dass sie auch diesen Aspekt von Beginn an im Sinn hatte, so wie sie es auch in der rückblickenden Auswertung als ihr Anliegen beschreibt, Problemstellungen zu finden, die die Schüler_innen „ganz hautnah bewegen“ (AzE o.J.b: # 00:04:51). Dazu wird im selben Auswertungsgespräch von einem Kollegen herausgestellt, dass es sich bei diesem „wir“ um einen „ganz wesentliche[n] Aspekt“ (ebd.: # 00:13:38) handle, der den Schüler_innen bewusst mache, „dass sie des ja eigentlich doch selber sind“ (ebd.: # 00:13:33) und – wie am Ende der Stunde ja auch festgestellt werde – somit der Mensch im Mittelpunkt des Sozialismus stehe (vgl. ebd.: # 00:12:56).

In einer vergleichenden Perspektive weist die *Strategie der Kameraführung* in den ausgewählten Sequenzen zwar Unterschiede mit Blick auf die jeweils bevorzugten Einstellungen auf; zugleich kann dabei aber auch eine übergreifende Absicht der Dokumentation festgestellt werden. In der *ersten Sequenz* wechselt die Kameraperspektive mit der Antwort des Schülers Sm11 in die Einstellung „Ausschnitt I“, in der er als zweiter von rechts (vgl. Abb. II.1.3.4, S. 190) gut zu erkennen ist, sodass selbst seine mimische Reaktion auf die Rückfrage der Lehrerin nachvollzogen werden kann.

Während der überleitenden Zusammenfassung durch die Lehrerin wechselt die Kameraeinstellung und fokussiert nun diese vor der Tafel. Nach ihrer indirekten Fragestellung erfolgt ein Perspektivwechsel in die Einstellung „Ausschnitt II“, gefolgt von einem weiteren in die Einstellung „Ausschnitt I“, sodass auch hier wieder die gerade antwortende Schülerin Sw4 im Bild zu sehen ist. Die anschließende Einstellung Tafel zeigt schließlich den nach ihrer Antwort im Zentrum stehenden Begriff der Gesetzmäßigkeit an der Tafel und die von der Lehrerin vorgenommenen Markierungen in der Tafelanschrift. Diese selbst ist allerdings nicht im Bild zu sehen. In der folgenden Einstellung „Ausschnitt I“ sind wiederum die gerade antwortenden Schüler_innen zu sehen, dokumentiert wird damit auch der Rhythmus von Meldungen und deren Rückzug in Reaktion auf die jeweiligen Aussagen der Lehrerin.

Als mit Sw18 eine nicht in diesem Bildausschnitt zu sehende Schülerin antwortet, wechselt die Kameraperspektive in die Einstellung „Klasse“, wobei einzelne Schüler_innen hier nur schwer zu erkennen sind. Während der neuerlichen Zusammenfassung durch die Lehrerin findet wieder ein Wechsel in die Perspektive „Tafel“ statt; zu sehen sind die leicht gestikulierende Lehrerin hinter dem Pult sowie im Hintergrund die von ihr vorgenommenen Hervorhebungen in der Tafelanschrift. Mit ihrer an die Schülerin Sw3 gerichteten Aufforderung zu einer Antwort wechselt auch die Kameraeinstellung in die Frontalansicht der Klasse, die die einzige ist, in der diese Schülerin auch zu sehen ist.¹⁵⁹ Als die Lehrerin daraufhin Ergänzungen in der Tafelanschrift vornimmt, findet wiederum ein entsprechender Wechsel in die Einstellung „Tafel“ statt.

Die Wechsel zwischen den Einstellungen in dieser Sequenz folgen somit vor allem einer Ausrichtung der Dokumentation auf gerade sprechende Schüler_innen sowie die von der Lehrerin vorgenommenen Veränderungen im Tafelbild bzw. bei längeren Wortbeiträgen von ihr auch auf diese. Dass sich die Wechsel in der ersten Hälfte der Sequenz vor allem zwischen der Einstellung „Tafel“ und „Ausschnitt I“ vollziehen, während in der zweiten Hälfte vor allem zwischen „Tafel“ und „Klasse“ gewechselt wird, ist dabei vor allem den Sitzpositionen

¹⁵⁹ Abgesehen wird hier von den Ausnahmen, in denen bei Meldungen dieser Schülerin ihre Hand auch in der Einstellung „Ausschnitt II“ zu sehen sein kann (vgl. z. B. AzE o.J.a: 00:05:50-00:06:06).

der gerade sprechenden Schüler_innen zuzurechnen, wobei nach Möglichkeit die Einstellung „Ausschnitt“ gewählt wird, die gerade sprechende Schüler_innen in Gestik und Mimik detaillierter abbilden kann.

Zu Beginn der *zweiten Sequenz* wechselt die Kameraperspektive in die Einstellung „Tafel“, während die Lehrerin in einer Zusammenfassung den Einwand von Sm2 indirekt zur Diskussion stellt. Dabei folgt der nächste Wechsel ihrer an Sm10 gerichteten Aufforderung zu einer Antwort, der als zweiter von links in der Einstellung „Ausschnitt I“ (vgl. Abb. II.1.3.4, S. 190) gut zu sehen ist. Direkt zu Beginn der Antwort von Sw3 wechselt die Einstellung wieder in eine Frontalansicht der Klasse, während mit den beiden folgenden Wechseln in die Einstellungen „Ausschnitt I“ und „Ausschnitt II“ wiederum die gerade antwortenden Schüler_innen Sm10 und Sw18 jeweils genauer in den Blick genommen werden können. Als die Lehrerin wiederum zu einer die Sequenz abschließenden Zusammenfassung ansetzt, wechselt die Kameraperspektive in die Einstellung „Tafel“, in der die Lehrerin hinter dem Pult zu sehen ist, womit die bereits für die erste Sequenz herausgearbeitete Strategie der Fokussierung der sprechenden Personen auch für diese Sequenz bestätigt werden kann.

Die *dritte Sequenz* wird deutlich von Wechseln zwischen den Einstellungen „Ausschnitt I“ und „Klasse“ dominiert. Zu Beginn sind in der Einstellung „Ausschnitt I“ kaum Aktivitäten seitens der Schüler_innen zu beobachten, lediglich der Schüler Sm11 sieht sich kurz um. Die antwortenden Schüler_innen sind in dieser Einstellung nicht zu sehen; erst kurz vor dem Wechsel in die Einstellung „Tafel“ kann eine Meldung der Schülerin Sw17 verzeichnet werden. Mit diesem Wechsel wird die Korrektur der Tafelanschrift durch die Lehrerin dokumentiert; als sie sich anschließend an die Klasse wendet, wechselt auch die Kameraperspektive in die Gesamtansicht der Klasse und behält diese auch während der Antwort der Schülerin Sw3 bei. Erst kurz nach Beginn der Antwort von Sm11 erfolgt ein Wechsel in die Einstellung „Ausschnitt I“, in der dieser weitaus deutlicher zu erkennen ist. Dieser Fokus wird noch beibehalten, während die Lehrerin wieder die gesamte Klasse anspricht, und ein Wechsel in die Einstellung „Klasse“ erfolgt erst gegen Ende ihrer Fragestellung. Abgesehen von der Gestik, mit der Sm2 seine Antwort begleitet, ist zunächst wenig Aktivität in der Klasse zu erkennen. Erst in Reaktion auf den zweiten Teil der Frage sind vier Meldungen zu verzeichnen, wobei nach der ersten Antwort offensichtlich ein Konsens besteht, dass die Frage bereits hinreichend beantwortet ist, da die Meldungen kollektiv zurückgezogen werden. Anschließend ist wiederum wenig Aktivität in der Klasse zu verzeichnen, wovon sich lediglich die am linken Bildrand zu sehenden Gesten der Lehrerin abheben, die sich über das Pult nach vorne beugt. Nachdem sie ihren Oberkörper wieder aufgerichtet hat, ist sie nicht mehr im Bild zu sehen und die Kameraperspektive wechselt schließlich in die Einstellung „Tafel“.

1.3.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf

Wie die Analysen der ausgewählten Sequenzen gezeigt haben, weist die Problemstellung unterschiedliche Aspekte auf, die in verschiedenen Erarbeitungsphasen zum Gegenstand gemacht werden. Aufgrund des starken Tonrauschens zu Beginn können die Antworten der Schüler_innen nur im begrenzten Umfang als Grundlage für eine Einschätzung herangezogen werden, inwieweit die von der Lehrerin gewählte Formulierung den von ihr selbst gesetzten Anspruch unterstützt, die Schüler_innen zu einer eigenständigen gedanklichen Auseinandersetzung anzuregen (vgl. AzE o.J.a: # 00:43:34), nach der sie auf „vorgefertigte[...] Antworten“ (ebd.: # 00:44:09) und „eingefahrene[...] Formulierungen“ (AzE o.J.b: # 00:03:09) verzichten. Die an der Tafel angeschriebenen Stichworte enthalten eine Reihe der zum all-

täglichen Wortschatz des Staatsbürgerkundeunterrichts gehörenden Schlagwörter, verweisen aber auch auf eigenständige Formulierungen. Mit Blick auf die drei zu hörenden Antworten in dieser Sequenz kann jedenfalls festgestellt werden, dass die Schüler_innen sich darum bemühen, in mehreren Teilsätzen gedankliche Zusammenhänge zu formulieren.

Nachdem der Begriff der Gesetzmäßigkeit, dem bereits in der Vorbereitung große Bedeutung für das Gelingen der Konzeption beigemessen wurde (vgl. AzE o.J.b: # 00:19:20), bereits als zweiter Begriff an der Tafel notiert werden konnte (vgl. AzE o.J.a: # 00:02:06), wird die Problemstellung auf einen Widerspruch zwischen dem Begriff Gesetzmäßigkeit und der Frage „Warum machen wir den Sozialismus?“ zugespitzt. Mit ihren Markierungen im Tafelbild macht die Lehrerin dabei zum einen deutlich, dass das Verb „machen“ zentral für den aufgeworfenen Widerspruch ist, zugleich aber auch dem in der Frage enthaltenen „wir“ eine zentrale Bedeutung zugesprochen wird.

Ihre in den Auswertungsgesprächen geschilderte Überraschung, dass die in der Problemstellung angelegte Infragestellung der Rolle des menschlichen Handelns tatsächlich als eine ernst zu nehmende Frage aufgefasst wurde, verweist darauf, dass dieser Widerspruch in ihrer Planung nicht als Kern der Problemstellung vorgesehen war. Letztlich zeigen auch die in der Bearbeitung dieses nun problematisch gewordenen Widerspruchs inhaltlich redundanten Verweise auf die Differenz von Natur- und gesellschaftlichen Gesetzen, dass die Bedeutung des menschlichen Handelns für die Verwirklichung der Gesetze zur Entwicklung der menschlichen Gesellschaft im Staatsbürgerkundeunterricht als gesetzt gilt und nicht weiter argumentativ begründet wird.

Damit ist allerdings das in der Frage enthaltene, von der Lehrerin in der Tafelanschrift ebenfalls hervorgehobene „wir“ bis zu diesem Zeitpunkt in seiner Bedeutung noch gar nicht thematisch geworden. Dass die Schüler_innen selbst in diesem Prozess als aktive Akteur_innen gefragt sein könnten, bringt die Lehrerin nun selbst ein, indem sie im Anschluss an den ersten Teil des Hefteintrags in ihrer Überleitung zur Thematik der Stoffeinheit, die Schüler_innen nun direkt adressiert: „Du sollst jetzt dieses Gesetz durchsetzen, durch dein Handeln, da taucht doch ne Frage auf“ (AzE o.J.a: # 00:22:00). Dass hier nun eine Frage auftauchen müsse, wird von der Lehrerin gleich mehrfach wiederholt,¹⁶⁰ während die Schüler_innen allerdings größtenteils noch schreiben. Diese Aufforderung, „selbst Fragen zu stellen“ (ebd.: # 00:59:42), wird in dem anschließenden Auswertungsgespräch als positiver Ausdruck einer „Problemhaftigkeit“ (ebd.: # 00:59:37) hervorgehoben. Allerdings wartet die Lehrerin an dieser Stelle nicht auf mögliche Fragen der Schüler_innen, sondern formuliert diese gleich selbst: „Kannste das schon? (..) Kannste das? Warum nicht?“ (ebd.: # 00:22:06). Ausgehend von der darauf folgenden im Unterrichtsgespräch erarbeiteten Feststellung noch fehlender Kenntnisse kommt sie dann zum thematischen Ausblick auf die anstehende Stoffeinheit und es folgt die Bearbeitung der Untergliederung der Hauptaufgabe zur Erreichung der im Parteiprogramm der SED enthaltenen Ziele.

Auf die Frage der Lehrerin nach den „zwei Teile[n]“ (ebd.: # 00:26:53) der Hauptaufgabe antwortet Sm10 mit „für die Bevölkerung“ (ebd.: # 00:26:58) und „für die Wirtschaft“ (ebd.:

160 „So, an dieser Stelle tauchen bei mir Fragen auf, (5) schaut euch das mal an, was ihr aufgeschrieben habt, da tauchen Fragen auf. Sw?. (6) Taucht bei dir da keine Frage auf? (...) Wir haben gesagt, es ist ein sich nach objektiven Gesetzen entwickelnder Prozess, eine Gesellschaftsordnung, und die in ihm wirkenden Gesetze, im Sozialismus wirkenden Gesetze, setzen sich über das Handeln der Menschen durch. Nun taucht ne Frage auf. (5) ((seufzt)) (Sm?) Du sollst jetzt dieses Gesetz durchsetzen, durch dein Handeln, da taucht doch ne Frage auf. (..)“ (AzE o.J.a: # 00:21:17).

00:27:02). Mit der Bemerkung, „das jetzt mal so hin [zu schreiben], wie dus jesacht hast“ (ebd.: # 00:27:03), ergänzt die Lehrerin an der Tafel die Antworten entsprechend ihrer Reihenfolge hinter den von ihr bereits angeschriebenen Begriffen „Hauptaufgabe“ und „Grundlagen“. Die von Sm10 gegebene Antwort entspricht dabei im Grunde auch der inhaltlichen Struktur der an der Tafel angeschriebenen und eben vorgelesenen auf dem VIII. Parteitag der SED formulierten Hauptaufgabe, wenn man von dem unpassenden Gebrauch des Pronomens „für“ im zweiten Teil der Antwort absieht. Die Lehrerin stellt das unkommentiert zur Diskussion, woraufhin die Antwort von Sm1 auch einen Hinweis auf die Differenz von dem, „was erreicht werden soll“ (ebd.: # 00:27:25), und der Frage nach dem „wodurch“ (ebd.: # 00:27:28) enthält. Auf die Rückfrage der Lehrerin wird der erste Teil durch den Begriff „Ziel“ (ebd.: # 00:27:33) präzisiert und von ihr in der Tafelanschrift ergänzt. Um im zweiten Teil den Begriff „Weg“ (ebd.: 00:27:49) zu ergänzen, fragt sie in schneller Abfolge eine Reihe von Schüler_innen nach dem gesuchten Begriff, bis dieser schließlich genannt wird.

Der folgende Exkurs der Lehrerin zur Verbesserung der „sozialen [...] und kulturellen Bedingungen für die Menschen“ (ebd.: # 00:29:34) stellt letztlich eine Illustration zu dem bereits zufriedenstellend beantworteten Teil der Ziele dar und trägt zur Klärung des zweiten Teils in Bezug auf den Weg, auf den sich ihre Unzufriedenheit bezieht (vgl. ebd.: # 00:29:43), inhaltlich nicht bei. Wie bereits die die Stunde eröffnende Begriffssammlung gezeigt hat, können die Schüler_innen bei der Anführung von auf die Zweckursache zielenden Gründen für die Durchsetzung des Sozialismus auf eine Reihe für sie naheliegender Antworten zurückgreifen. Dass die Schüler_innen jetzt allerdings auch „die Bevölkerung“ (ebd.: # 00:30:18) und damit schließlich auch sich selbst als Akteur_innen in diesem Prozess erkennen, benötigt – wie auch in der Analyse der dritten ausgewählten Sequenz beschrieben – weitaus gezieltere Nachfragen durch die Lehrerin. Es zeigt sich, dass die Bedeutung des von der Lehrerin in ihrer Eingangsfragestellung ebenfalls hervorgehobene „wir“ bis dahin noch nicht erwartungsgemäß erfasst wurde. Diese persönliche, an die Schüler_innen gerichtete Adressierung wird nun von der Lehrerin mehrmals nachdrücklich wiederholt (vgl. ebd.: # 00:31:46), um die Stunde dann schließlich mit der Formulierung, dass der Mensch im Mittelpunkt stehe (vgl. ebd.: # 00:34:40), abzuschließen.

Entsprechend der in den Unterrichtshilfen vorgeschlagenen Problemstellung, ob „der Mensch in unserer Gesellschaft ein Anhängsel der Ökonomie“ (Autorenkollektiv 1979a: 72; 89) sei oder die Ökonomie dem Menschen diene,¹⁶¹ lässt sich diese die Stunde abschließende Formulierung als eine vermittelnde Antwort interpretieren, die im Sinne eines Sowohl-als-auch beide Aspekte der Fragestellung integriert: Die persönlichen Adressierungen und Appelle durch die Lehrerin zielen dabei lehrplangemäß auf das Bewusstsein der Schüler_innen für die „hohe[n] Ansprüche an die fleißige Arbeit, die Sachkunde und das Verantwortungsgefühl eines jeden“ (Ministerrat [1974] 1979: 18). Dass diese Ansprüche zugleich aus den

161 In den anschließenden wie rückblickenden Auswertungsgesprächen erläutert die Lehrerin, dass sie versucht habe, diese Problemstellung „anders zu stellen“ (AzE o.J.b: # 00:00:30), da sie diese „nicht schlecht“ (ebd.: # 00:00:18) finde, an anderer Stelle aber auch – allerdings ohne nähere inhaltliche Begründung – anmerkt, dass „man sich die Ohren dran brechen“ (AzE o.J.a: # 00:51:17) und „man mächtig [...] auf die Bretter gehen“ (ebd.: # 00:51:29) könne. Festzustellen ist jedenfalls, dass in dem „oder“ der Problemstellung in der Unterrichtshilfe eine Zuspitzung angelegt ist, die sie mit ihrer Eingangsfragestellung umgeht. In den 1982 erscheinenden Unterrichtshilfen befindet sich diese Problemstellung im Unterschied zu der Version von 1979 auch nur noch in der Übersicht der Beiträge der einzelnen Stoffeinheiten zur „Realisierung der Gesamtaufgabenstellung der Stoffeinheit 2“ (Autorenkollektiv [1979] 1982: 64) und nicht mehr unter den Vorschlägen zur „didaktisch-methodische[n] Schrittfolge“ (ebd.: 82).

„humanistischen Ziele[n] der sozialistischen Wirtschaft“ (ebd.; Herv. MJ) abgeleitet werden, entspricht inhaltlich auch dem Exkurs zu den „sozialen [...] und kulturellen Bedingungen für die Menschen“ (ebd.: # 00:29:34). Zum Zeitpunkt seines Vortrags kommt diesem keine direkte Funktion für die weitere Erarbeitung zu, er kann jedoch im Sinne der vorzunehmenden Förderung der Einstellung, dass die Ökonomie im Sozialismus einem menschenwürdigen Leben diene (vgl. Autorenkollektiv 1979a: 76), interpretiert werden.

Mit Blick auf die herausgearbeiteten *Strategien der Kameraführung* lässt sich zunächst festhalten, dass die Perspektive „Tafel“ vor allem zur Dokumentation der Tafelanschrift oder Folienprojektionen sowie während direkter Bezugnahmen auf diese und längerer Ausführungen der Lehrerin gewählt wird (vgl. z. B. AzE o.J.a: 00:00:00-00:07:54; 00:13:01-00:13:44; 00:18:17-00:20:07; 00:22:45-00:23:44; 00:24:57-00:26:53; 00:27:42-00:29:42). Die Dokumentation von Aktivitäten der Schüler_innen bei Hefteinträgen oder der Erarbeitung von Texten sowie von Unterrichtsgesprächen ohne direkte Bezugnahmen auf die Tafelanschrift finden in erster Linie in Form von Wechseln zwischen den Einstellungen „Klasse“, „Ausschnitt I“ und „Ausschnitt II“ statt, wobei sich – mit nur wenigen festzustellenden Abweichungen (vgl. z. B.: ebd.: # 00:08:55-00:09:44; 00:29:43-00:30:19) – in der Regel darum bemüht wird, auf die gerade sprechenden Schüler_innen zu fokussieren (vgl. ebd.: z. B.: 00:05:04-00:07:58; 00:13:44-00:13:58; 00:14:45-00:15:43; 00:16:18-00:18:25).

Dabei sind in der Gesamtansicht der Klasse allerdings kaum Details zu erkennen, da das Bild sehr dunkel und unscharf ist, wovon sich nur Sm2 durch seine hellere Oberbekleidung abhebt (s. dazu auch FN 647). Die einzig auffallenden gestischen Interaktionen, die zweifelsfrei vermerkt werden können, sind Meldungen der Schüler_innen im vorderen Teil der Klasse. Demgegenüber sind gestische Interaktionen in den Einstellungen „Ausschnitt I“ und „Ausschnitt II“ weitaus deutlicher zu erkennen, bleiben jedoch nicht zuletzt auch aufgrund der relativen Bildunschärfe in Bezug auf ihre Bedeutung zumeist interpretationsbedürftig (vgl. z. B. ebd.: # 00:05:20; 00:06:16; 00:31:22).¹⁶²

Auffallend in diesen Einstellungen ist zudem – insbesondere im „Ausschnitt I“ – die akkurate Anordnung der Arbeitsmaterialien auf den Tischen (vgl. Abb. II.1.3.4, S. 190) sowie die nahezu durchgehend gezeigten disziplinierten Körperhaltungen im „Ausschnitt II“ (vgl. Abb. II.1.3.5, S. 190), wobei diese sichtliche Uniformität auch dadurch unterstützt wird, dass eine ganze Reihe der Schüler_innen FDJ-Hemden trägt. Andererseits erlauben diese Bildausschnitte an wenigen Stellen – neben den Einblicken in die bereits erwähnten kaum merklichen, interpretationsbedürftigen Interaktionen – auch die Feststellung sich davon abhebender Abweichungen wie beispielsweise eine zu beobachtende, interpretationsbedürftige Heiterkeit in den Gesichtern der Schüler_innen, als die Lehrerin nach ihnen bekannten Naturgesetzen fragt (vgl. AzE o.J.a: # 00:08:16), oder die Reaktion des Schülers Sm11, als die Lehrerin bereits weitere Fragen noch während der Erstellung des Hefteintrags thematisiert, und dieser daraufhin seinen Stift kopfschüttelnd zu Seite legt und gestikulierend Blickkontakt zu links von ihm sitzenden Schüler_innen aufnimmt (vgl. ebd.: # 00:21:12). Bei der abschließenden Vervollständigung des Hefteintrags scheinen sowohl er als auch S?16 Schwierigkeiten mit der von der Lehrerin vorgegebenen Geschwindigkeit zu haben, sodass sie immer wieder einen Blick in das Heft ihrer jeweiligen Sitznachbar_innen werfen (vgl. ebd.: # 00:33:58).

¹⁶² Bezug genommen wird hier auf die beschriebene Uneindeutigkeit des Lächelns von Sm11 sowie kaum merkliche Interaktionen zwischen Sw4 und Sw5 in der ersten sowie zwischen Sm10 und Sm11 in der dritten ausgewählten Sequenz.

Insgesamt liegt also der Fokus der Kameraperspektiven auf der Dokumentation der Aktivitäten der Schüler_innen in der Unterrichtsinteraktion unter Berücksichtigung der inhaltlichen Impulse durch die Lehrerin. Größtenteils vermittelt die visuelle Darstellung dabei den Eindruck eines wohlgeordneten sowie auch sorgfältig dokumentierten Geschehens, wenngleich dieser Eindruck nicht ganz frei von leichten Ambivalenzen bleibt.

1.3.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen

Die die Stunde leitende Fragestellung hatte die Lehrerin vor allem mit dem Anspruch begründet, die Schüler_innen zu einer eigenständigen gedanklichen Auseinandersetzung zu bewegen (vgl. AzE o.J.a: # 00:44:09). Zugleich wird in ihrer Formulierung aber auch die in der Fragestellung der Unterrichtshilfen enthaltene Zuspitzung zwischen den Alternativen, dass der Mensch entweder ein Anhängsel der Ökonomie sei oder die Ökonomie dem Menschen diene (vgl. Autorenkollektiv 1979a: 72; 89), entschärft. Die in der dokumentierten Stunde erarbeitete Problemlösung in Form der zwei Teile der Hauptaufgabe im Sinne eines „für die Bevölkerung“ und „durch die Bevölkerung“ (vgl. AzE o.J.a: 00:29:43-00:32:25) stellt dabei eine vermittelnde Antwortvariante zwischen den in der Unterrichtshilfe zugespitzten Alternativen dar, da diese sowohl die Leistung des Menschen für die Ökonomie als auch den Nutzen der Ökonomie für den Menschen berücksichtigt. Dabei verlagert die Lehrerin mit ihrer Umformulierung die Auseinandersetzung von einer argumentativen Erarbeitung dieser zwischen den beiden Alternativen vermittelnden Variante und rückt – zumindest ihrer Intention nach – in der Akzentuierung des „wir“ in der Fragestellung die eigene Beteiligung der Schüler_innen in den Fokus (vgl. auch AzE o.J.b: # 00:13:33). Durch diese Form der persönlichen Adressierung erfahren also zunächst vor allem auf die Haltung der Schüler_innen zielende erzieherische Intentionen eine Aufwertung, wohingegen der Anspruch an kognitiv zu erarbeitende Argumentationen zurückgestellt wird.

Sichtbar wird das bereits in der ersten Phase der Problemstellung: Offensichtlich erwartungsgemäß zeigen sich die Schüler_innen in der Lage, eine ganze Reihe von Gründen im Sinne der Zweckursache für die Durchsetzung des Sozialismus zu nennen, die dem mit „für die Bevölkerung“ beschriebenen Teil der Hauptaufgabe zugerechnet werden können (vgl. AzE o.J.a: # 00:00:00-00:05:23). Ebenso zeigen sich auch später in Bezug auf die Benennung dieses Teils der Hauptaufgabe keine sichtlichen Schwierigkeiten (vgl. ebd. # 00:26:58). Daher wird auch dem zugehörigen Exkurs der Lehrerin zur Verbesserung der „sozialen [...] und kulturellen Bedingungen für die Menschen“ (ebd.: # 00:29:34) im Stundenzusammenhang vor allem eine illustrative Funktion zugeschrieben. Zudem kann diesem in Zusammenhang mit der auf die Einstellung der Schüler_innen zielenden „[e]inführende[n] Begründung der Position: Im Sozialismus dient die Ökonomie einem menschenwürdigen Leben!“ (Autorenkollektiv 1979a: 76) eine erzieherische Funktion in Form präskriptiver Belehrung zugeschrieben werden.

Der Begriff der Gesetzmäßigkeit wird dabei vor allem als notwendig für die weitere Erarbeitung erachtet, um daraus einen Widerspruch zur Notwendigkeit des menschlichen Handelns abzuleiten. Bearbeitet wird dieser Widerspruch in einer Wiederholung bereits vorhandener Kenntnisse zu Natur- und gesellschaftlichen Gesetzen, an deren Ende schließlich auch die Einsicht stehen soll, dass die „Gesetze des Sozialismus sich nur im bewußten Handeln der Menschen durchsetzen“ (Ministerrat [1974] 1979: 18). Als ein Schüler diesen Widerspruch als einen ernst zu nehmenden auffasst, dessen Auflösung in der Differenzierung von Natur-

und gesellschaftlichen Gesetzen sich ihm nicht erschließt, gerät die Stundenplanung der Lehrerin allerdings unvorhergesehen ins Stocken (vgl. z. B. AzE o.J.b: # 00:01:25). Die folgende Bearbeitung dieser Verständnisschwierigkeit besteht allerdings vor allem in inhaltlichen Wiederholungen der bereits festgestellten Differenz von Natur- und gesellschaftlichen Gesetzen, ohne dass die Notwendigkeit des menschlichen Handelns für die Durchsetzung von Gesetzen darüber hinausgehend argumentativ begründet wird oder eine begriffliche Klärung des dahinter stehenden Verständnisses von Gesetzen erfolgt. Sichtbar werden damit aber auch die Grenzen argumentativ zu erarbeitender Begründungen innerhalb des Staatsbürgerkundeunterrichts, sodass letztlich auch diese Bearbeitung der Problemstellung als eine Form präskriptiver Belehrung beschrieben werden kann. Die Bedeutung des in der Frage enthaltenen „wir“ ist damit zunächst in den Hintergrund geraten und wird nun von der Lehrerin selbst direkt in Form der persönlichen Adressierung zum Gegenstand gemacht (vgl. AzE o.J.a: # 00:22:00).

Die Bearbeitung der Problemstellung erfolgt damit unter Rückgriff auf von den Schüler_innen eingebrachtes Vorwissen, das durch Vorträge der Lehrerin ergänzt wird. Diese Form der Wissensvermittlung lässt sich dabei insofern als präskriptive Belehrung kennzeichnen, als die Lehrerin die Informationen in Form selbst geschriebener Folien darbietet, die ebenso wenig wie die in den als Wiederholungen gestalteten Phasen von den Schüler_innen eingebrachten Kenntnisse zum Anlass für reflexive Auseinandersetzungsprozesse genommen werden, indem sie zueinander oder mit neuen Fragestellungen in Beziehung gesetzt werden. Eine Ausnahme stellt die Thematisierung des Widerspruchs in der Tafelanschrift dar, wobei die weitere Bearbeitung zeigt, dass auch hier kein reflexiver und offener Auseinandersetzungsprozess beabsichtigt war, sondern die Kenntnisse der Schüler_innen dazu dienen sollten, den erkannten Widerspruch direkt wieder aufzuheben. Im Folgenden werden diese Formen der präskriptiven Belehrung schließlich mit vereinnahmenden persönlichen Adressierungen kombiniert, die ebenfalls nicht zum Gegenstand von reflexiven Auseinandersetzungen gemacht werden.

Inwieweit die lehrplangemäß zu vermittelnden Einsichten dabei tatsächlich „ganz tief [im] Bewusstsein“ (AzE o.J.a: # 00:32:23) der Schüler_innen verankert werden können und schließlich auch in ihrem Handeln wirksam werden, ist auf der Grundlage der Videoaufzeichnungen nicht valide zu beurteilen. Es zeigt sich allerdings, dass die Schüler_innen mit ihren Antworten vor allem dann dem Erwartungshorizont gerecht werden, wenn sie sich dabei auf als aus dem vorangegangenen Unterricht als bekannt vorausgesetzte Kenntnisse beziehen. Dabei zeigen sie sich größtenteils in der Lage, bestimmte bereits vermittelte Argumentationszusammenhänge in relativ eigenständigen Formulierungen wiederzugeben (vgl. z. B. ebd.: # 00:04:29; 00:11:02). Zurückgegriffen wird dabei auf die im Staatsbürgerkundeunterricht üblichen Begrifflichkeiten und standardisierten Formulierungen, während sich die Eigenständigkeit vor allem in den Bemühungen, diese in einen Zusammenhang zu setzen, in Satzabbrüchen, grammatikalischen Fehlkonstruktionen sowie stellenweise umgangssprachlichen Formulierungen bemerkbar macht (vgl. z. B. ebd.: # 00:03:54; 00:15:08).

Allerdings ist ein solches Antwortverhalten vor allem im Anschluss an relativ offen wie unspezifisch formulierte Fragen der Lehrerin zu beobachten (vgl. z. B. ebd.: # 00:06:19; 00:14:17). Eröffnet werden diese Sequenzen der Schülerantworten jeweils durch eine Abfolge unterschiedlicher Fragestellungen durch die Lehrerin, die die Sammlung der Antworten mit einer ausgewählten inhaltlichen Zusammenfassung abschließt, in die sie auch noch nicht genannte Aspekte integriert (vgl. z. B. ebd.: # 00:07:26). Je spezifischer die Fragestellungen dann in

der weiteren Erarbeitung formuliert werden, desto häufiger antworten die Schüler_innen nur noch in unvollständigen Sätzen oder einzelnen Stichworten (vgl. z. B. ebd.: # 00:08:05; 00:10:01). Diese werden dann von der Lehrerin in einer Wiederholung entsprechend ergänzt, dazu bringt sie selbst Stichworte ein und lässt Beiträge, die nicht unmittelbar darauf Bezug nehmen, unberücksichtigt (vgl. z. B. ebd.: # 00:10:26). Ab der Zusammenfassung der Bedeutung des menschlichen Handelns (vgl. ebd.: # 00:18:15) dominiert sie dann schließlich mit ihren Redeanteilen das Unterrichtsgespräch in Form der Diktate von Hefteinträgen (vgl. z. B. ebd.: # 00:20:11; 00:24:46) und längeren Vorträgen (vgl. z. B. ebd.: # 00:22:27; 00:28:06). Sofern die Schüler_innen in diesen Sequenzen in die Erarbeitung von Formulierungen aktiv einbezogen werden, gelingt das insbesondere in Bezug auf bisher wenig bearbeitete oder neu einzuführende Zusammenhänge nicht immer reibungslos. So nimmt die Zuordnung des Begriffs „Weg“ zu dem bereits an der Tafel stehenden Begriff „Grundlagen“ in der Erarbeitung der beiden Teile der Hauptaufgabe den Charakter eines Ratespiels an, bei dem nicht jeder Vorschlag besonders durchdacht wirkt (vgl. ebd.: # 00:27:39). Bei der letzten Erstellung des Hefteintrags zeigen sich die Schüler_innen zwar mit der üblichen Unterrichtsordnung vertraut, indem sie die Ankündigung der Lehrerin „So, wir merken uns also“ (ebd.: # 00:32:26) zutreffend als Aufforderung zum Mitschreiben interpretieren, in Bezug auf von ihnen eingeforderte Beiträge scheint es allerdings Unklarheiten zu geben, ob von ihnen eigenständige Darstellungen der erarbeiteten Zusammenhänge oder lediglich Stichworte zur Vervollständigung durch die Lehrerin erwartet werden, selbst wenn die Lehrerin die Formulierung der Antwort in ihrer Fragestellung geradezu vorwegnimmt (vgl. ebd.: # 00:32:53). Insgesamt kann festgehalten werden, dass eine eigenständige Auseinandersetzung der Schüler_innen vor allem im ersten Teil der Stunde gefordert war und diese vor allem darin bestand, bereits bekannte Kenntnisse zu wiederholen, um den festgestellten Widerspruch für aufgehoben zu erklären (s. dazu auch Kap. III.3.4.1). In den Anforderungen an die kognitiven Leistungen der Schüler_innen stellt das keine besonders anspruchsvolle Problemstellung dar. Reflexive Auseinandersetzungsprozesse werden dabei nicht zwingend verlangt, wenngleich sie auch nicht ausgeschlossen sind. Allerdings erweisen sie sich für eine reibungslose Bearbeitung der Problemstellung eher als problematisch als erwünscht, sofern sie zu unvorhergesehenen Schlussfolgerungen führen können. Die in Bezug auf die formulierten Intentionen zu erarbeitenden Zusammenhänge werden schließlich größtenteils von der Lehrerin selbst eingebracht. Die Schwierigkeiten der Schüler_innen bei entsprechenden eigenen Antwortformulierungen legen nicht unbedingt nahe, dass sie diese bereits verinnerlicht haben.

Mit den herausgearbeiteten *Strategien der Kameraführung* wird vor allem das Vorderbühnengeschehen des Unterrichts fokussiert, wobei sich vor allem darum bemüht wird, neben den inhaltlichen Impulsen der Lehrerin an der Tafel die aktive Beteiligung der Schüler_innen zu dokumentieren. Die Lehrerin ist dabei meist nur in ihrem Aktionsradius zwischen Pult und Tafel zu sehen, wobei sie mit der Organisation des Tafelbildes dabei eine auch visuell deutlich dokumentierte leitende Funktion einnimmt. Diese bildet sich auch in ihren zeigenden Gesten in Interaktion mit den Schüler_innen ab, wobei die Kameraperspektiven keine Dokumentation wechselseitiger Interaktionsprozesse innerhalb eines Bildausschnitts erlauben.¹⁶³ Die Zahl und die Positionierung der Kameras ermöglichen dafür jedoch eine

163 Eine Ausnahme stellen die Bildausschnitte in der Einstellung „Klasse“ dar, in denen die Lehrerin hinter dem Pult am linken Bildrand zu sehen ist. Da so dokumentierte Interaktionsprozesse aufgrund der Dunkelheit und Unschärfe der Einstellung aber kaum rekonstruiert werden können, bleiben sie hier unberücksichtigt.

Dokumentation der Schülerbeteiligung, in der die antwortenden Schüler_innen auch im Bild zu sehen sind. Allerdings erschwert die mäßige Bildqualität die genauere Rekonstruktion einzelner Aktivitäten, insbesondere da in der dunklen und unscharfen Einstellung „Klasse“ bestenfalls die Schüler_innen im vorderen Teil der Klasse nur schemenhaft zu erkennen sind. Etwas genauere Einblicke ermöglichen demgegenüber die Einstellungen „Ausschnitt I“ und „Ausschnitt II“, die aufgrund leichter Unschärfe oftmals allerdings auch weiter interpretationsbedürftig bleiben, insgesamt aber den dominierenden visuellen Eindruck disziplinierter Schüler_innen durch vereinzelte Dokumentationen kaum merklicher der Hinterbühne des Unterrichts zuzurechnender Interaktionen zumindest etwas irritieren.

1.4 Zusammenfassung: Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)

Die drei analysierten Videoaufzeichnungen können im Kontext des Forschungsprogramms der APW zu einer problemhaften Unterrichtsgestaltung verortet werden. Es handelt sich in allen drei Fällen – wie auch die Analysen zeigen – um sorgfältig vorbereitete Unterrichtskonzeptionen, die in ihrer Gänze oder mit Blick auf ausgewählte Elemente der Konzeption als gelungene Beispiele einer problemhaft gestalteten Unterrichtspraxis galten. Im Rahmen der wissenschaftlichen Aktivitäten innerhalb des „Pädagogischen Labors“ der Ost-Berliner Forschungsschule (vgl. dazu z. B. Mirschel/Zeisberg 1980; Mirschel 2013) dürften die Videoaufzeichnungen sowohl für die Lehrerin als auch für die Schüler_innen eine gewohnte Situation darstellen und abgesehen von dem dafür nötigen Raumwechsel wenig Einfluss auf die Wahrnehmung einer „alltäglichen“ Unterrichtssituation gehabt haben.¹⁶⁴ Zudem erscheint es vor dem Hintergrund der Kontextinformationen über die Arbeitspraxis des „Pädagogischen Labors“ innerhalb der Forschungsschule wenig wahrscheinlich, dass die Schüler_innen in besonderer Weise inhaltlich auf diese Unterrichtsstunden vorbereitet wurden (vgl. z. B. ebd.). Dennoch können diese Aufzeichnungen nicht ohne Weiteres als repräsentativ für eine allgemein verbreitete Unterrichtspraxis erachtet werden. Dazu fällt bereits das Bild erhobener Erfahrungsberichte aus dem Staatsbürgerkundeunterricht der DDR viel zu vielschichtig und widersprüchlich aus (vgl. dazu auch Blessing/Grammes/Schluß 2012; Grammes/Schluß/Vogler 2006). Gleichwohl erlauben die Videoaufzeichnungen nicht zuletzt in ihrer Funktion als positive Unterrichtsbeispiele Analysen im Hinblick auf ihnen inhärente Vermittlungsabsichten und mögliche Rekonstruktionen dokumentierter Aneignungsprozesse. Dabei können bereits die Unterrichtskonzeptionen mit Blick auf die leitende Fragestellung Aufschluss über die Möglichkeiten und Grenzen der an den Staatsbürgerkundeunterricht gestellten Ansprüche bei der Umsetzung in die Unterrichtspraxis geben. Anhand der Rekonstruktionen der dokumentierten Unterrichtskommunikation und -interaktion kann schließlich erschlossen werden, auf welche Weise die Schüler_innen mit den an sie gestellten Erwartungen umgehen, was auch Rückschlüsse in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich der intendierten Aneignungsprozesse zulassen kann.

Der Staatsbürgerkundeunterricht der DDR war als Fach zur „politisch-ideologischen Erziehung der Schuljugend“ (Laabs et al. 1987: 361) konzeptioniert. Mit der Begründung der

¹⁶⁴ Im Unterschied zu anderen vorliegenden Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht wird in den drei hier analysierten Aufzeichnungen auch in keiner expliziten Weise Bezug auf die besondere Situation genommen (vgl. dazu z. B. AzE 1983; 1984a).

Fachinhalte im Marxismus-Leninismus als alleiniger Bezugswissenschaft (vgl. dazu auch Vogler 1997: 136) wurde bereits in der Konzeption die Monopolisierung einer Weltansicht vorgenommen, was hier als ein Merkmal der Fehlform einer funktionalen Verkürzung erzieherischer Intentionen ausgewiesen wurde (s. Kap. I.3). Zugleich wird mit dem Grundprinzip der Einheit von Bildung und Erziehung (vgl. Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969) auch eine Einheit von Wissen und Haltung vorausgesetzt (vgl. auch Vogler 1997: 137), womit gleichfalls ein funktionaler Anspruch beschrieben wird und was zugleich als eine Verkürzung grundlegender Vermittlungsproblematiken interpretiert wird (vgl. Benner et al. 1996a; 1996b; Schluß 2002).

Diese Anlage des Unterrichtsfaches spiegelt sich auch in den in Lehrplänen und Unterrichtshilfen formulierten Erziehungszielen wider, die eine direkte Wirksamkeit vermittelter Kenntnisse auf die Einstellungen und Haltungen der Schüler_innen voraussetzen. Zeitgenössische methodisch-didaktische Diskurse – auch im Zusammenhang der Forschungen zur problemhaften Unterrichtsgestaltung innerhalb der APW – betonen dabei insbesondere die Bedeutung von Unterrichtskonzeptionen, die für die Schüler_innen subjektiv bedeutsame, aus ihrem Lebensumfeld enthaltene Problemstellungen aufgreifen oder durch emotional gestaltete Darstellungen Anlässe zur Identifikation bieten (vgl. z. B. Fachkommission Strausberg 1977; Beyer/Both 1982a; Feige 1982; Fuhrmann/Mirschel 1982; Piontkowski 1984; Fütterer 1985). Darüber hinaus sollen die Problemstellungen Widersprüche enthalten, die „beim Schüler intensive Zuwendung zum Erkenntnisgegenstand, innere Anteilnahme und Engagement erzeugen“ (Becher/Scheibner 1985: 40), und so angelegt sein, dass sie die eigenständige gedankliche Auseinandersetzung der Schüler_innen mit der Fragestellung befördern (vgl. Fuhrmann/Mirschel 1982).

Diesem Diskurs entsprechende Unterrichtskonzeptionen können auch in den hier analysierten sowie auch in anderen Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht an der Ost-Berliner Forschungsschule ausgemacht werden. Zudem handelt es sich bei den ausgewählten Fällen um wohl durchdachte und sorgfältig vorbereitete Konzeptionen, was in diesem Ausmaß nicht für alle erhaltenen Videoaufzeichnungen gilt (vgl. z. B. AzE o.J.i; 1981). Emotional ausgestaltete Darstellungen, die den Schüler_innen Anlässe zur Identifikation bieten sollen, finden sich dabei vor allem bei der Bearbeitung der Stoffeinheit über die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und der Gründung der DDR (vgl. AzE 1978; 1985a; dazu auch Jehle 2016b) sowie im Zusammenhang mit drastisch zugespitzten Schilderungen der Konsequenzen kapitalistischer Verhältnisse in Form von Arbeitslosigkeit, Welthunger und aus Profitgier entstehender Kriege (vgl. AzE o.J.g.; o.J.i; 1983; dazu auch Jehle 2018b; s. auch FN 464). Ein weiteres Mittel, das dabei regelmäßig zur Anwendung kommt, stellen Vergleiche absoluter Zahlenwerte ohne Berücksichtigung der dazugehörigen Relationen dar, wie beispielsweise der Zahl der Menschen, die weltweit an Hunger leiden, mit der Bevölkerungszahl der Sowjetunion (vgl. AzE 1983: # 00:23:31). In ähnlicher Weise wird die Einwohnerzahl der DDR den Arbeitslosenzahlen in kapitalistischen Ländern gegenübergestellt, um daraus zu abzuleiten, dass unter Bedingungen des Kapitalismus in der DDR niemand mehr einen Arbeitsplatz hätte (vgl. AzE o.J.g. # 00:22:07; für ähnlich gelagerte Vergleiche vgl. außerdem z. B. AzE 1978: # 00:11:09; 1985a: # 00:20:42).¹⁶⁵

¹⁶⁵ Bei dieser Form von Vergleichen, die absolute Zahlenwerte vergleichen, ohne die Bezugsgröße des Vergleichsgegenstands in Relation dazu gesetzt werden, handelt es sich um stilistisches Element innerhalb eines Musters von Politikvermittlung, das in aktuellen Diskursen auch als „falsche Analogien“ (Hartleb 2018: 61) populistischen Mustern der Politikvermittlung zugeordnet wird (vgl. dazu auch Jehle 2018b).

Die gewählten Problemstellungen an den Stundenanfängen zeichnen sich dabei nicht alle zwingend dadurch aus, dass sie Widersprüche im engeren Wortsinn enthalten. Dann eignen sie sich allerdings dazu, weiterführende, über den Stundenverlauf zu bearbeitende Fragestellungen zu generieren (vgl. AzE 1985a) oder es werden vielmehr gegensätzliche Verhältnisse gegenübergestellt (vgl. AzE o.J.g; 1983). Entsprechend des sowohl die Ziele als auch die Inhalte bestimmenden dichotomen Weltbildes eines unvereinbaren Gegensatzes von Imperialismus und Sozialismus (vgl. dazu auch Jehle 2017a; 2018b) werden die zu bearbeitenden Probleme damit auf die Seite des Kapitalismus verlagert und die Problemlösung in Form der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft beschrieben (vgl. z. B. AzE o.J.g; 1978; 1984a). Aufgrund der argumentativen Rückführung aller Gegensätze auf das monokausale Begründungsmuster der Frage der Eigentumsverhältnisse wird der Ansatz zur Lösung der zu bearbeitenden Problemstellungen damit in aller Regel zugleich vorweggenommen (vgl. z. B. AzE o.J.g; 1978; 1983). So können die die Stunden eröffnenden Problemstellungen in diesen Aufzeichnungen des Staatsbürgerkundeunterrichts insofern als geschlossene bezeichnet werden, als ihre Lösung inhaltlich bereits feststeht und lediglich noch zu begründen ist. Das gilt ebenso für Unterrichtskonzeptionen, in denen die Schüler_innen zu Beginn mit ausgewählten Aussagen in Form von Thesen, Fabeln oder Zitaten konfrontiert werden, die es im Folgenden zu beweisen oder zu widerlegen gilt, wobei diese Zielstellung häufig auch direkt zu Beginn explizit formuliert wird (vgl. z. B. AzE o.J.i; 1984a; 1984b).¹⁶⁶ In ähnlicher Weise gilt dieses Muster auch für die am Ende der Stunde als Hausaufgabe formulierten Problemstellungen, die zwar auf vermeintliche Widersprüche oder Gegensätze verweisen, deren Auflösung im Ergebnis allerdings bereits vorweggenommen wird, sodass es nur noch gilt, die Auflösung dieses Widerspruchs zu erklären oder zu begründen (vgl. AzE o.J.g; 1985a). Nicht zuletzt spiegeln sich die Geschlossenheit der Problemstellungen sowie die Vorhersehbarkeit der Erarbeitungen, die letztlich in der die Wahrheit verbürgenden, monopolisierten Weltansicht begründet werden kann, in bereits vorbereiteten Tafelanschriften, deren Vorhersehbarkeit auch in den Kommentierungen der Lehrerin explizit zum Ausdruck kommt.¹⁶⁷

Anstelle der in der von der APW herausgegebenen Ratschlag-Reihe oder der Zeitschrift *Staatsbürgerkunde und Geschichtsunterricht* vorgeschlagenen Bezüge der Problemstellung zur Lebenswelt der Schüler_innen (vgl. z. B. Fütterer 1985: 35; Fuhrmann 1986: 56; Beyer/Both 1982a) sind dabei in den hier analysierten Aufzeichnungen sogar Strategien der Vermeidung von auf den Sozialismus bezogenen Problemstellungen, die Widersprüche aus dem Erfahrungsbereich der Schüler_innen thematisieren, zu beobachten. So setzt die Lehrerin an die Stelle der von Schüler_innen einzuholenden Erfahrungsberichte von Angehörigen oder Bekannten ausschließlich ihre eigene biografische Erzählung vom Ende des Zweiten Weltkriegs in Berlin, die dem Narrativ der nachwirkenden faschistischen Propaganda und deren Überwindung durch die Selbstlosigkeit der sowjetischen Soldaten entspricht (vgl. AzE 1985a). Darüber hinausgehende Widersprüche im Erleben der Menschen, die die

166 Vgl. z. B.: „Und dabei müssen wir heute den Nachweis führen, dass der Imperialismus faulender, parasitärer, sterbender Kapitalismus ist“ (AzE o.J.i: # 00:00:06); „Das müssen wir als richtig beweisen“ (AzE 1984b: # 00:16:04).

167 „So, Freunde, ich hab euch das mal ein bisschen aufgeschrieben, was wir uns erarbeitet haben“ (AzE 1978: # 00:18:28); „So, die Befreiung vom Faschismus und hier hab ich schon mal aufgeschrieben, was wir uns erarbeitet ham“ (AzE 1985a: # 00:29:26). Zu unterscheiden sind solche vorbereiteten Tafelanschriften, die bereits die Ergebnisse eines Erarbeitungsprozesses vorwegnehmen können, allerdings von solchen, mit denen im Vorfeld Zitate oder Aussagen angeschrieben wurden, die dann zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs werden (vgl. z. B. AzE o.J.g; 1984a; 1985; s insgesamt dazu auch FN 111).

Schüler_innen unvorhergesehen einbringen könnten, werden damit nach Möglichkeit vermieden, indem die Schüler_innen zumindest nicht zu ergänzenden Äußerungen aufgefordert werden. Ebenso greift sie in Bezug auf das Recht zur Arbeit mögliche Schwierigkeiten in der Berufswahl bestenfalls in einer Randbemerkung¹⁶⁸ auf und verlagert die Problemstellung einseitig auf die Arbeitslosigkeit im Kapitalismus (vgl. AzE o.J.g.).

Entsprechend dieser Strategie erinnert sich die Lehrerin in dem 2012 geführten Gespräch in Bezug auf den Unterricht in Klasse 10, dass dieser „schwer“ wurde, da hier die Widersprüche der Gegenwart zum Gegenstand wurden (vgl. Gespräch 2012). So formuliert sie in der dokumentierten Unterrichtsstunde schließlich auch eine Fragestellung, die nicht in Verbindung zu den Erfahrungen aus der alltäglichen Lebenswelt bearbeitet wird, sondern deren Lebensnähe sie durch die Wahl alltagssprachlicher Formulierungen herzustellen sucht (vgl. AzE o.J.a: # 00:43:34). Diese Konzeption gerät allerdings an ihre Grenzen, als ein Schüler den in der Frage enthaltenen Widerspruch als einen ernst zu nehmenden auffasst und diesen nach der Wiederholung der bereits in Klasse 9 vermittelten Differenz zwischen Natur- und gesellschaftlichen Gesetzen noch nicht für aufgelöst hält (vgl. AzE o.J.a). Deutlich wird an dieser Stelle auch, dass es gar nicht das Anliegen ist, dahinter stehende Begründungen argumentativ zu erarbeiten, sondern dass diese Differenz als eine faktische Tatsache gesetzt ist, die keiner weiteren Begründung bedarf.¹⁶⁹

Insgesamt zeichnet sich ein begrenzter Möglichkeitsraum und Interpretationsrahmen ab, innerhalb dessen als Widersprüche zu beschreibende Problemstellungen überhaupt thematisiert und bearbeitet werden können. Selbst in den Frageformulierungen zunächst offener angelegte Problemstellungen können in der weiteren Bearbeitung durch die Lehrerin gezielt eingegrenzt werden. Dabei konnte mehrfach ein Vorgehen rekonstruiert werden, in dessen Rahmen eine Reihe von Antworten gesammelt wird und im weiteren Unterrichtsgespräch die Aufmerksamkeit gezielt auf die für die weitere Bearbeitung benötigten gelenkt wird, während unpassende Vorschläge nach Möglichkeit ignoriert werden (vgl. AzE o.J.g; 1985a).

Im Selbstverständnis der Methodik des Staatsbürgerkundeunterrichts werden diese Problemstellungen basierend auf der Interpretationsfolie des Marxismus-Leninismus in einer Vermittlung der Dialektik von Wesen und Erscheinung bearbeitet, die des Vertrauens in die Evidenz der Wirklichkeit bedarf (vgl. Grammes 1997a: 160). Dass – wie aufgezeigt – in den hier analysierten Unterrichtsstunden der Bezug zu dieser Wirklichkeit eher vermieden wird, und die Widersprüche und Probleme auf die Vergangenheit, andere Gesellschaftsordnungen oder sprachliche Formulierungen verlagert werden, steht der angestrebten subjektiven Bedeutsamkeit und der eigenständigen Auseinandersetzung mit den Fragestellungen in Bezug auf das eigene Leben eher im Wege, als dass es diese befördert. Letztlich spiegelt sich das auch in dem als katechetisch charakterisierten Muster der Unterrichtskommunikation wider und zeigt sich umso deutlicher, je spezifischer die Fragestellungen der Lehrerin werden (vgl. z. B. AzE o.J.a; o.J.g; dazu auch Grammes 1997a: 166-167). Nicht zuletzt die bereits in Frageformulierungen enthaltenen Antworten, die regelmäßige Wiederholung von in Lehrbuchtexten vor-

168 „Er muss dafür qualifiziert sein, ja? So, das können sich einige von euch hinter ihre Ohrwäscheln schreiben. Ich kann nich Bauingenieur werden oder ein Medizinalrat, Herr Professor Doktor sowieso, wenn ich @in den Leistungen@ nun so am Ende stehe und irgendwo da unten rumwurschtele und jedes Jahr nur mit Not und Mühe mein Klassenziel erreiche, ja?“ (AzE o.J.g; # 00:40:39).

169 In ausgearbeiteter Form wurde diese These schließlich auch im Rahmen eines Vortrags auf der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) 40 „Education and nature“ vom 29.08-01.09.2018 in Berlin vorgestellt und diskutiert (s. auch Kap. III.3.4.1).

gegebenen Formulierungen, die Aufforderungen der Lehrerin richtige Antworten nochmals „ganz laut“ zu wiederholen (vgl. z. B. AzE 1984a: # 00:24:53) und schließlich die nochmalige Wiederholung richtiger Antworten durch die Lehrerin (vgl. z. B. AzE 1978; 1984a; 1985a; dazu auch Jehle 2016b; 2017a) weckt hier den Eindruck einer Einübung von Sprachregelungen in Form bestimmter Phrasen, die im weiteren Verlauf des Staatsbürgerkundeunterrichts dann zur Beschreibung feststehender Argumentationszusammenhänge herangezogen werden (vgl. dazu auch Behrmann 1999).

Mit Blick auf die im Folgenden zu rekonstruierenden Aneignungsprozesse kann dabei auch innerhalb dieser Konzeptionen die Möglichkeit nicht beobachtbarer, reflexiver, offener wie unabgeschlossener Auseinandersetzungsprozesse mit den behandelten Gegenständen nicht ausgeschlossen werden. Intendiert waren diese allerdings gemäß der Anlage und Struktur des Unterrichtsfaches nicht. Vielmehr weist bereits die Begründung der Ziele und Inhalte Merkmale funktionaler Verkürzungen und Fehlformen erzieherischer Intentionen auf, die auch in den Vermittlungsstrategien ausgemacht werden können. Basierend auf Engführungen der Frageformulierungen, die in den meisten Fällen auch gar nicht erst als offen zu bearbeitende gestellt werden, erfolgt deren Bearbeitung entweder unter Einbezug oder der Reproduktion bereits als bekannt vorausgesetzter Kenntnisse oder diese werden von der Lehrerin in Form präskriptiver Belehrung dargeboten. Solche Darbietungen können durch drastische Zuspitzungen emotional eingefärbt werden (vgl. z. B. AzE 1983; o.J.g) oder die Lehrerin vollzieht andere Formen emotiver Vereinnahmung mittels persönlicher Adressierungen (vgl. z. B. AzE o.J.a). In dieser Verknüpfung von Doktrinen und Praktiken, nach denen das zu vermittelnde Wissen seine Geltung nicht wissenschaftlich begründet, sondern von staatlich-politischer Macht aus gewinnt, und den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik systematisch verwehrt wird, lassen sich auf der Ebene der Vermittlung also durchaus indoktrinäre Tendenzen identifizieren (vgl. dazu auch Tenorth 1996).

Auch wenn auf der Grundlage von Videoaufzeichnungen keine Rückschlüsse auf die Einstellungen und Haltungen der Schüler_innen möglich sind, zeigen die Analysen, dass sie durchaus bereit und größtenteils auch in der Lage waren, den an sie gerichteten Erwartungen zumindest auf kommunikativer Ebene nachzukommen. Sie übernehmen bereitwillig vorgegebene Formulierungen in all ihren Wiederholungen und greifen auch auf diese zurück, um sie zu eigenständig eingebrachten Beiträgen zur Darlegung bestimmter Argumentationszusammenhänge zu kombinieren (vgl. z. B. AzE o.J.a; 1985a), wobei sie auch bereits von der Lehrerin vorgeführte drastische Zuspitzungen in den Darstellungen der Konsequenzen des Kapitalismus integrieren können (vgl. z. B. AzE o.J.g). Mit Blick auf die Breite der erhaltenen Aufzeichnungen ist dabei allerdings auch hinzuzufügen, dass sich die hier analysierten Unterrichtsstunden in Klasse 8 und Klasse 10 hinsichtlich der Länge und Eigenständigkeit der von den Schüler_innen eingebrachten Wortbeiträge nochmals von dem in den Aufzeichnungen regelhaftem Kommunikationsmuster abheben. Größtenteils herrscht in der Breite ein Antwortverhalten vor, mit dem die Schüler_innen vor allem in Form einzelner Stichworte oder unvollständiger Sätze antworten (vgl. z. B. AzE 1984a; 1984b), wohingegen die hier analysierten Aufzeichnungen vergleichsweise eigenständig formulierte und ausführliche Beiträge der Schüler_innen aufweisen.

Interpretieren lässt sich das zunächst dahingehend, dass sich die Schüler_innen als kompetente Akteur_innen eines ihnen wohl bekannten Unterrichtsgeschehens erweisen, in dem sie mit den an sie gerichteten Erwartungen sehr wohl vertraut sind und diese teilweise auch virtuos zu bedienen wissen (vgl. Breidenstein 2006). Diese Kooperationsbereitschaft kann

allerdings auch ebenso nur eine vordergründig zur Schau gestellte darstellen (vgl. dazu Reichenbach 2007b), mit der in Bezug auf die zu vermittelnden und wieder zu reproduzierenden Kenntnisse lediglich ein „Unterrichtsgedächtnis“ (Prose 2009: 807) etabliert und durch Formen der Verschriftlichung verfestigt wird. Mittels dieses Unterrichtsgedächtnisses wird damit zunächst eine „Wissensfiktion“ (ebd.) erzeugt, die Differenzen zwischen tatsächlichen und kommunizierten Aneignungsprozessen verschleiert, indem sie es den Schüler_innen ermöglicht, an diesen „kollektiven Argumentationen zu partizipieren“ (ebd.).

So erscheinen nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass dem 1966 gegründeten Zentralinstitut für Jugendforschung sowie auch der APW regelmäßig Analyseberichte vorlagen, nach denen das politisch-ideologische Bewusstsein der Schüler_innen deutlich hinter den an den Staatsbürgerkundeunterricht gestellten Erwartungen zurückblieb (vgl. z. B. Vogler 1997: 429–475), Zweifel an einer flächendeckenden, direkten Wirksamkeit einer kommunikativ praktizierten Aneignung vorgegebener Wissensbestände auf die damit verbundene Haltung und Einstellung berechtigt. Überdies verweisen herausgearbeitete Fiktionen in der Unterrichtskommunikation aber auch darauf, dass es den kommunizierten Aneignungsprozessen nicht immer gelingt, die Schwierigkeiten einer tatsächlichen Aneignung im Sinne eines Nachvollzugs der Argumentationszusammenhänge zu überdecken.

Zunächst ist dabei festzustellen, dass die Reproduktion des dichotomen Weltbildes und die Zuordnung der entsprechenden Schlagworte auf den jeweiligen Seiten den Schüler_innen in der Regel keine Schwierigkeiten bereitet und auch keine besonderen kognitiven Anstrengungen von ihnen verlangt. Oftmals entsteht der Eindruck, dass die Schüler_innen dabei lediglich die Schlagworte entsprechend der dichotomen Zuordnung einwerfen, ohne dahinterstehende Argumentationszusammenhänge oder dazugehörige Kontexte zu berücksichtigen¹⁷⁰ und nicht zuletzt unterlaufen die bereits mit der Fragestellung vorweggenommenen Ergebnisse die damit verbundenen Aufforderungen zu einer argumentativen Auseinandersetzung.¹⁷¹

Damit kann also zum einen festgehalten werden, dass die beschriebenen Formen der Komplexitätsreduzierungen in der Vermittlung die eigenständige Auseinandersetzung mit den zu vermittelnden Argumentationszusammenhängen nicht unbedingt gefördert haben. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass der Versuch eigenständiger Ableitungen aus der gesetzten Dichotomie durchaus problematisch werden kann, wenn dabei ein „doppelter Standard“ (Nuscheler/Rheims 1995: 251) der Bewertung zur Anwendung kommt, und aus der mit Profitgier und Aufrüstung verbundenen kriegerischen Aggression im Kapitalismus im Umkehr-

170 So kommt es beispielsweise vor, dass entsprechend der Verknüpfung von Kapitalismus und Profit sowohl die Frage nach dem Zweck als auch die nach den Ursachen der kapitalistischen Konkurrenz in einem Gesprächszusammenhang mit dem Begriff „Profit“ beantwortet werden (vgl. AzE o.J.i: # 00:05:50; 00:12:41), oder die Zuordnungen innerhalb des dichotomen Weltbildes ohne Berücksichtigung historischer Kontexte vorgenommen werden, wenn Großgrundbesitzer im Kapitalismus und Kapitalisten in der Sklavenhaltergesellschaft verortet werden (vgl. AzE o.J.i: # 00:25:49; 1983: # 00:14:26). Ebenso sind Sequenzen zu finden, in denen die Schüler_innen bei der Suche nach dem von der Lehrerin erfragten Stichwort lediglich sämtliche einer Seite der Dichotomie zugehörigen Schlagworte aneinanderreihen, auch wenn Begriffe darunter sind, die in keinem nachvollziehbaren Sinnzusammenhang zur eigentlichen Fragestellung stehen (vgl. AzE o.J.a: # 00:27:42; 1983: # 00:38:08; insgesamt dazu auch Jehle 2017a)

171 So stellt sich für die Lehrerin beispielsweise das Problem, dass die Schüler_innen nach ihrer Ankündigung, dass in der Stunde der Nachweis zu führen sei, „dass der Imperialismus faulender, parasitärer, sterbender Kapitalismus ist“ (AzE o.J.i: # 00:00:06), in der Folge immer wieder diese Aussage reproduzieren anstatt mit konkreten Bezügen auf ihre Fragen zur schrittweisen Erarbeitung einer Argumentation zu antworten (vgl. ebd.: # 00:03:04; 00:05:03; dazu auch Jehle 2017a).

schluss nicht die Abrüstung im friedliebenden Sozialismus gefolgert werden kann (vgl. AzE o.J.g). Ebenso wird der Verzicht auf umfassendere Argumentationszusammenhänge in der Unterrichtspraxis zum Problem, wenn die gesetzten Begründungen den Schüler_innen zur Bearbeitung einer Problemstellung noch nicht hinreichend erscheinen (vgl. AzE o.J.a). Damit zeigt sich dann letztlich, dass dieser Verzicht auf anspruchsvollere kognitiv und reflexiv zu bearbeitende Problemstellungen sich nicht nur wenig förderlich auf tatsächliche Aneignungsprozesse auswirken dürfte, sondern zugleich für Reibungen in der Unterrichtskommunikation sorgt, wenn in diesem Sinne nicht intendierte, eigenständige Auseinandersetzungsprozesse unvorhergesehen virulent werden und diesen innerhalb des gesetzten Deutungsrahmens nicht argumentativ begegnet werden kann.

Die in den Dokumentationen angelegten *Visualisierungen* zeichnen sich schließlich durch eine Fokussierung des Vorderbühnengeschehens des Unterrichts aus. Entsprechend des Erkenntnisinteresses des Forschungsprogramms wird sich im Rahmen der technischen Möglichkeiten zum einen darum bemüht, die Beteiligung der Schüler_innen zu dokumentieren, was in Abhängigkeit der Zahl und der Positionierung der mobilen Standkameras, die die gezieltere Beobachtung einzelner Schüler_innen erlauben, in unterschiedlicher Weise gelingt. Gleichzeitig werden dabei die Grenzen der möglichen Erfassung von geistiger Aktivität sichtbar, da die visuellen Eindrücke nur sehr begrenzt Aufschluss über die mögliche innere Beteiligung der Schüler_innen geben können. Die in der Gesamtansicht gelegentlich beobachtbaren Rhythmisierungen von Meldungen und deren Rücknahme lassen dagegen immerhin Rückschlüsse auf kollektiv vorliegende Wissensbestände zu.

Sowohl die Bildausschnitte als auch die Gesamtansicht vermitteln dabei insgesamt den Eindruck eines äußert geordneten und disziplinierten Geschehens, in dem nur in seltenen Fällen Abweichungen zu beobachten sind.¹⁷² Nichtsdestotrotz erlaubt die Dokumentation auch vereinzelte Einblicke in das Hinterbühnengeschehen, auch wenn diese Interaktionen in ihrem möglichen Bezug zum oder ihrer Distanzierung vom Vorderbühnengeschehen weiter interpretationsbedürftig bleiben bzw. auf die Grenzen hier möglicher Interpretationen verweisen.¹⁷³ Insbesondere in den Bildausschnitten geraten dabei jedenfalls auch Interaktionen in den Blick, die auf die Verwobenheit der Ebenen von Vorderbühne und Hinterbühne im Unterrichtsgeschehen verweisen (vgl. dazu auch Breidenstein 2006). In ihrer Beiläufigkeit

172 Dabei ist dieser Eindruck vor allem auch auf die auffallend ruhigen Körperhaltungen der Schüler_innen zurückzuführen, die davon auftretende nicht unbedingt als Störungen wahrzunehmende Abweichungen wie unruhigere Körperbewegungen einzelner Schüler_innen umso auffälliger erscheinen lassen (vgl. z.B. AzE 1984a). Einher geht diese Beobachtung mit der Feststellung, dass in den Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht insgesamt nur sehr wenige disziplinierende Interventionen zu verzeichnen sind, deren Anlässe nicht immer ersichtlich werden (vgl. z.B. AzE 1985a: # 00:19:23). Eine einzige Ausnahme, die sich davon deutlich abhebt, stellt die Aufzeichnung zu den Auswirkungen der Eigentumsverhältnisse auf die Lage der Werktätigen dar, in der die Lehrerin teilweise zu äußerst scharf formulierten Zurechtweisungen greift (vgl. AzE 1983).

173 Vereinzelt werden dabei auch Schwierigkeiten der Schüler_innen sichtbar, den an sie gestellten Erwartungen gerecht zu werden, wenn die Lehrerin beim Diktat des Hefteintrags zu schnell voranschreitet (vgl. AzE o.J.a: # 00:21:12; 00:33:58). In der rückblickenden Auswertung werden solche Differenzen zwar thematisiert (vgl. AzE o.J.b: # 00:50:39), wohingegen in der Unterrichtspraxis darauf kaum Rücksicht genommen wird, was sich deutlich von der methodisch-didaktischen Gestaltung in Klasse 7 abhebt, die noch stark darauf ausgerichtet ist, die individuellen Entwicklungsstände der Schüler_innen im Blick zu behalten (vgl. AzE 1985a: # 00:22:05; 00:32:48).

wirken diese jedoch eher wie zufällig ins Bild geraten und bilden vermutlich nicht das eigentliche Interesse der Dokumentation ab.

Während direkte Interaktionen zwischen der Lehrerin und einzelnen Schüler_innen innerhalb einer Einstellung im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten kaum detailliert gezeigt werden können, ist die Lehrerin demgegenüber in den meisten Einstellungen zu sehen. Dabei ist es einer Kombination aus der relativen Bildunschärfe vor allem in den Gesamtansichten, ihrer jeweiligen Positionierung im Raum sowie ihrer mit teilweise ausladenden Gesten raumeinnehmenden Art zu unterrichten zuzuschreiben, dass sie dabei auch visuell als die das Geschehen leitende und ordnende Person ins Bild gesetzt wird. Zugleich wird darin ein impliziter Deutungsrahmen eines Unterrichtsgeschehens sichtbar, der auch auf Vorstellungen einer pädagogischen Ordnung verweist, die sich auf die normative Erwartung der Ermöglichung von Lernen beziehen (vgl. auch Jehle 2016a; 2016c). Da die Forschungen innerhalb der APW im Zusammenhang mit der Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler_innen ihre besondere Aufmerksamkeit auch auf das methodische Können der Lehrperson richteten (vgl. Akademie 1987), lässt sich diese Inszenierung des Unterrichtsgeschehens als ein von der Lehrerin gelenktes schließlich nicht nur mit den begrenzten Möglichkeiten der eingesetzten Technik begründen, sondern auch als eine dem Dokument implizite „Erzähllinie“ (Reichertz/Englert 2011: 17) interpretieren.

2 Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)

Aus den erhaltenen und digitalisierten Beständen der Videoaufzeichnungen von Politikunterricht in West-Berlin, die im Kontext der Tätigkeiten des Referats für politische Bildungsarbeit der Freien Universität Berlin (FU) entstanden sind, lassen sich drei Aufzeichnungen auf den Zeitraum der 1980er Jahre datieren. Es handelt sich dabei um eine zu Beginn der 1980er aufgezeichnete Sozialkundestunde in einer 9. Klasse in West-Berlin, die mit „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“¹⁷⁴ (AzE o.J.h) überschrieben wurde. Die zweite Aufzeichnung dokumentiert eine Unterrichtsstunde aus dem Jahr 1984 in einer 10. Klasse einer West-Berliner Gesamtschule zum Thema „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c). Die dritte dokumentierte Unterrichtsstunde zur Thematik „Gleichberechtigung der Frau“ (AzE 1985b) wurde am 15.11.1985 ebenfalls in einer 10. Klasse aufgezeichnet. Während in den beiden letztgenannten Aufzeichnungen derselbe Lehrer unterrichtet, ist in der ersten Aufzeichnung eine Lehrerin zu sehen. Insgesamt liegen zu den Aufzeichnungen sehr wenige direkte Hintergrundinformationen vor. Lediglich die zweite Aufzeichnung zur Thematik der Jugendbewegung kann zweifelsfrei dem Kontext der an der FU durchgeführten Bestandsaufnahme zur alltäglichen Praxis des Politikunterrichts zugeordnet werden; dazu liegen entsprechende Auswertungen vor (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 163-176; 1988) und auch das eingesetzte Unterrichtsmaterial konnte recherchiert werden (vgl. Sozialwissenschaftler 1982).

2.1 „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (Klasse 9, Anfang der 1980er Jahre)¹⁷⁵

Das genaue Datum der Aufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (AzE o.J.h) ist nicht bekannt und es liegen auch darüber hinaus kaum Hintergrundinformationen vor. Ein handschriftlicher Vermerk auf der – aus den Archivbeständen zur Retro-Digitalisierung übermittelten – Videokassette datiert die Aufzeichnung auf Anfang der 1980er Jahre, was vor dem Hintergrund eines in der Stunde besprochenen Zeitungsartikels vom November 1979 plausibel erscheint. Der Unterricht findet in einer 9. Klasse statt, zur Schule oder zur unterrichtenden Lehrerin liegen keine weiteren Informationen vor. Vor dem Hintergrund der vorgenommenen Strukturierung der aus dem Referat für politische Bildungsarbeit der FU übermittelten Bestände erscheint zunächst die Annahme zulässig, dass auch diese Aufzeichnung dem Kontext der Entwicklung des Aus- und Weiterbildungsprogramms für Poli-

174 Dieser so auch in die Datenbank übernommene Titel der Aufzeichnung geht auf eine handschriftliche Notiz auf der – aus den Archivbeständen zur Retro-Digitalisierung übermittelten – Videokassette zurück. Entsprechend dieser Beschriftung wurde die Bezeichnung der Aufzeichnung hier beibehalten, auch wenn in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde nicht der Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, sondern der Artikel 1 der im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland garantierten Grundrechte behandelt wird.

175 Das vollständige anonymisierte Transkript zur Aufzeichnung ist an der entsprechenden Stelle in der Datenbank des FDZ nach einer Nutzerregistrierung zugänglich: <https://www.fdz-bildung.de/datenarchiv.php?la=de&cid=1032> (26.03.2020). Eine vollumfängliche Beantragung eines Zugangs zu geschützten Inhalten, wie sie die Videodaten darstellen, ist in diesem Fall nicht erforderlich (URL: <https://www.fdz-bildung.de/registrieren?la=de>; 06.06.2020). Eine Legende der verwendeten Transkriptionszeichen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

tik- bzw. Sozialkundelehrer_innen sowie dem Programm der Bestandsaufnahme der alltäglichen Unterrichtspraxis zugeordnet werden kann (vgl. Massing 2017; Grammes/Kuhn 1987). In den „Vorläufige[n] Richtlinien für die politische Bildung und Erziehung an der Berliner Schule“ von 1960 sind bezüglich des in der aufgezeichneten Stunde behandelten Gegenstands in der Themenübersicht die folgenden Stichworte zu finden: „Aus dem Rechtswesen (Zivilprozeß – Strafprozeß, Staatsanwalt, Richter; Übertretung, Vergehen, Verbrechen.)“ (Senator für Volksbildung 1960: 6). Weiter ausdifferenziert wird die Thematik schließlich in den „Vorläufige[n] Rahmenpläne[n] für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule“ von 1984: Innerhalb des dort vorgesehenen Themenbereichs „Recht“ kann der Gegenstand im Bereich der Lerninhalte „Strafrecht, Ordnungswidrigkeitsrecht, Straftaten, Maßregeln der Besserung und Sicherung“ (Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 7) verortet werden. Dem zugehörigen Lernziel „Kenntnis des Sinnes und Zweckes der Strafe“ (ebd.) werden die Sachbegriffe „Vollzug der Strafe, Bußen und Maßregeln. Resozialisierung; Abschreckung, Sicherung und Sühne“ (ebd.) hinzugefügt. Die übergeordneten Lernziele der gesamten Einheit werden wie folgt beschrieben:

„Den Schülern sollen grundlegende Einsichten in die Aufgaben des Rechts, den Prozeß der Rechtsfindung und die historische und gesellschaftliche Bedingtheit des Rechts vermittelt werden. Dabei soll das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Gerechtigkeit sowie die Notwendigkeit geschriebener Gesetze und die Bedeutung unabhängiger Gerichte verdeutlicht werden.“ (ebd.)

2.1.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung

Die Unterrichtsstunde wurde mit einer feststehenden, schwenkbaren *Kamera* aufgezeichnet, die im vorderen Bereich des Klassenraumes auf der linken Seite positioniert worden war und die über die Technik des Zooms verfügte. Die Erfassung der gesamten Klasse in nur einer Einstellung ist aus dieser Position nicht möglich, sondern gelingt nur im Zuge eines umfassenden Kameranahmens (vgl. Abb. II.2.1.2; II.2.1.3). Insgesamt sind dabei 26 Schüler_innen, zwölf Schülerinnen und dreizehn Schüler,¹⁷⁶ zu sehen (vgl. Abb. II.2.1.1). Die Sitzordnung ist frontal ausgerichtet, im hinteren Raumbereich sitzen weniger Schüler. Auf der rechten Raumseite befinden sich Fenster, die Tür ist in der Aufzeichnung nicht zu sehen. Von der Technik des Zooms wird vor allem Gebrauch gemacht, um gerade sprechende Schüler_innen zu fokussieren (vgl. Abb. II.2.1.4; II.2.1.5). Die Lehrerin, die sich im vorderen Bereich der Klasse aufhält, ist zumeist von der Seite zu sehen, wenn sie direkt vor die Klasse tritt oder etwas an der Tafel anschreibt (vgl. Abb. II.2.1.6; II.2.1.7). Die Tafelanschrift kann aus dieser Perspektive nicht erfasst werden und es erfolgt auch keine Dokumentation der eingesetzten Arbeitsmaterialien.

¹⁷⁶ Aufgrund der unzureichenden Bildschärfe ist in einem Fall (S?12) keine eindeutige Geschlechtszuordnung möglich.

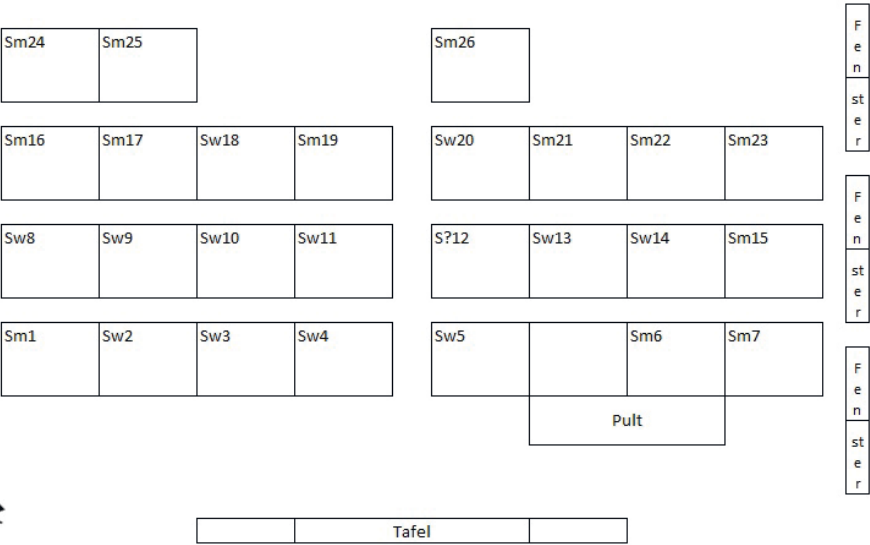


Abb. II.2.1.1: Sitzplan (AzE o.J.h)

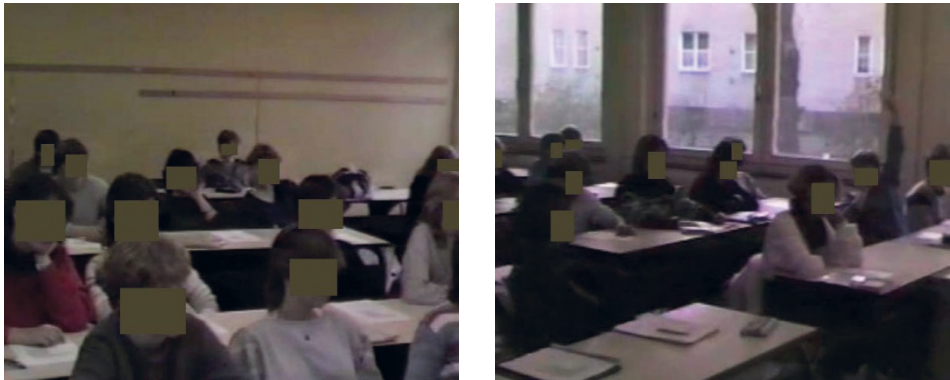


Abb. II.2.1.2 und II.2.1.3: Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:12:47; 00:13:44)



Abb. II.2.1.4 und II.2.1.5: Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:30:57; 00:06:34)

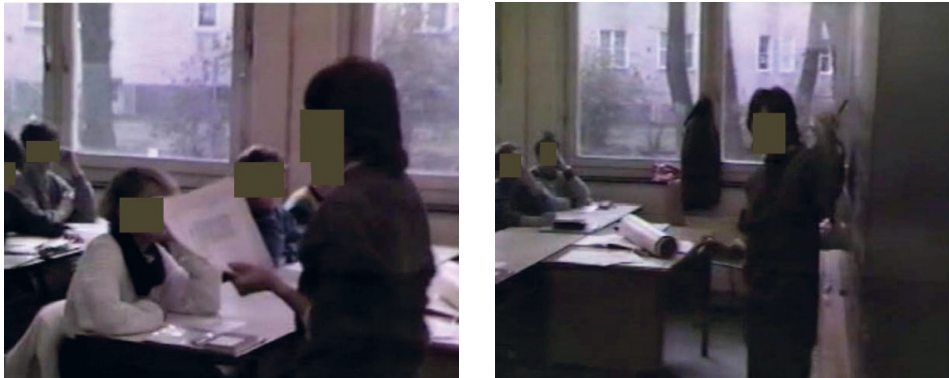


Abb. II.2.1.6 und II.2.1.7: Lehrerin im vorderen Bereich der Klasse (ebd.: 00:02:37; 00:12:52)

Die Qualität der Farbaufzeichnung ist im Vergleich zu anderen Aufzeichnungen aus diesem Bestand mittelmäßig bis gut. Die Dokumentation beeinträchtigende Bildstörungen sind kaum zu verzeichnen, allerdings ist das Bild häufig unscharf, insbesondere im Zusammenhang mit Bewegungen der Kamera oder dem Einsatz der Zoom-Technik. Die Äußerungen der Lehrerin sind weitestgehend gut und die der Schüler_innen ebenfalls größtenteils verständlich.

Da so gut wie keine verlässlichen Hintergrundinformationen zu dieser Aufzeichnung vorliegen, kann bisher nur vermutet werden, dass auch diese im Kontext der Entwicklung des Aus- und Weiterbildungsprogramms für Politik- bzw. Sozialkundelehrer_innen sowie dem Programm der Bestandsaufnahme der alltäglichen Unterrichtspraxis entstanden ist. Dem in der Unterrichtsstunde thematisierten Verhältnis von Strafrecht und Grundrechten wird im zeitgenössischen fachdidaktischen Diskurs keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. In der Fachzeitschrift *Gegenwartskunde* sind im Jahr 1980 zwei unterrichtspraktische Beiträge zu finden, in denen unter anderem „Probleme der Strafe und des Strafrechts“ (Fricke-Finkelburg 1980: 1) erörtert sowie die Frage einer angemessenen Thematisierung von Grundrechten im Unterricht in Form eines Unterrichtsbeispiels nachgegangen wird (vgl. Rossmeissl 1980). Bezeichnend sind dabei die die Beiträge eröffnenden Feststellungen, dass trotz der unbestrittenen Bedeutsamkeit der Thematik Vorschläge zur „Behandlung der verfassungsmäßigen Grundrechte im Sozialkundeunterricht [...] so erstaunlich dürftig sind“ (ebd.: 489) und rechtliche Themen im Allgemeinen „in der Schule bislang eher im Abseits stehen[...]“ (Fricke-Finkelburg 1980: 1).

Dabei beschreibt Renate Fricke-Finkelburg eine integrierte Konzeption, nach der Rechtskunde¹⁷⁷ „als allgemeinbildendes Fach und Teil der politischen Bildung“ (ebd.: 1-2) verstan-

¹⁷⁷ Im Hintergrund dieser Diskussion um die curriculare Verankerung rechtlicher Themen dürfte wohl auch die Reform der Sekundarstufe II eine Rolle spielen, in deren Zuge die KMK-Vereinigung vom Juli 1972 das Fach Rechtskunde explizit als mögliches, neu einzuführendes Fach im Unterrichtsangebot des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes aufnahm (vgl. Fricke-Finkelburg 1980: 103). Der Begriff der „Rechtskunde“ ist in diesem Kontext nicht unumstritten: Kritisiert wird vor allem der „Beigeschmack von Schülerpassivität“ (Sandmann 1972: 3) und die Beschränkung auf die „Vermittlung von Kenntnissen und deren Funktionen“ (ebd.). Alternative Begriffe wie „Rechtsunterricht“ oder „Rechtserziehung“ werden allerdings auch nicht für überzeugend gehalten, da ersterer entgegen der präferierten integrativen Konzeption den Eindruck eines eigen-

den werde, als einen Konsens innerhalb der zeitgenössischen rechtsdidaktischen Diskussion. Gleichwohl ist auf der anderen Seite zu konstatieren, dass rechtsdidaktische Fragen innerhalb von Didaktiken der politischen Bildung eher ein „Schattendasein“ (Fricke-Finkelburg 1978: 17) zukomme (vgl. auch Sandmann 1972: 7; 1975: 9). Die Forderung nach einer „Erweiterung des Unterrichtes“ (Dehnhard 1972: 385) zur „vermehrten Behandlung von Rechtsproblemen“ (ebd.: 385-386) bis hin zur Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfaches wird dabei vor allem von Jurist_innen erhoben (vgl. ebd.; Brauner 1972: 190) und kann auch „als Reaktion auf die Kritik bzw. teilweise Infragestellung der Rechts- und Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik durch Teile der Studentenbewegung“ (Fricke-Finkelburg 1978: 18) interpretiert werden. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der historischen Erfahrung des Nationalsozialismus werden diese Forderungen dahingehend kritisch diskutiert, dass diese in der Regel mit einer an Rechtssicherheit interessierten, funktionalen Begründung im Sinne eines Rechtspositivismus verbunden werden, nach welcher der Unterricht in erster Linie „als Orientierungshilfe und als Wissenschaftspropädeutik, der die Jugendlichen zum Mittragen der Rechtsordnung führen will“ (ebd.: 19; vgl. auch Dehnhard 1972), verstanden wird. Gegenüberstellen lässt sich diesem Verständnis eine weitere Konzeption, die das Recht als „Resultat einer Auseinandersetzung zwischen widerstreitenden Gerechtigkeitsideen“ (Fricke-Finkelburg 1978: 19) betrachtet und mit der die Schüler_innen als zukünftige mitverantwortliche, zur Selbst- und Mitbestimmung fähige Rechtssubjekte adressiert werden (vgl. ebd.: 19-20). In den Mittelpunkt rückt damit eine rationale Reflexion des Rechts zur Ausbildung und Förderung der Fähigkeit, gesellschaftliche Normen selbstständig zu reflektieren und zu beurteilen (vgl. Dehnhard 1972). Eine dritte Konzeption schließlich akzentuiert dezidiert „neben der Ordnungs- und Schutzfunktion des Rechts gerade auch seine Herrschaftsfunktion“ (Fricke-Finkelburg 1978: 20). Davon ausgehend wird die Aufgabe des Unterrichts vor allem in der kritischen Analyse sowie der Erörterung von Möglichkeiten der Einflussnahme und Mitwirkung „an der Veränderung der Rechtsverhältnisse“ (Sandmann 1972: 6) gesehen. Diese Aufgabe der Reflexion der „Korrelation von Herrschafts- und Rechtsverhältnissen“ (ders. 1975: 185) stellt innerhalb dieser Position die notwendige sowie hinreichende Begründung einer curricularen Verankerung der Rechtskunde innerhalb der politischen Bildung dar (vgl. ebd.). Im Verzicht auf die Thematisierung gesellschaftlicher Konflikte zwischen individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und der gesetzlichen Beschränkung im Interesse der Allgemeinheit wird sogar die Gefahr einer „Entpolitisierung der politischen Bildung“ (Engelhardt 1978: 7) gesehen. Auf der anderen Seite warnt Fricke-Finkelburg in Bezug auf diese Position vor einer verkürzten Analyse rechtlicher Sachverhalte, wenn diese nur noch in einem funktionalistisch instrumentalisierten Verständnis in den Blick geraten (vgl. Fricke-Finkelburg 1978: 21).

Insgesamt weist die Gegenüberstellung dieser verschiedenen Konzeptionen kaum Übereinstimmungen zwischen den jeweils beschriebenen Zielen und Inhalten eines Rechtsunterrichts auf, was auch Defizite hinsichtlich der schulischen Verwirklichung nach sich zieht (vgl. ebd.: 22). Der weiterhin vage curriculare Stellenwert des Rechts stehe schließlich auch einer Konkretisierung des integrativen Ansatzes im Wege und die „Umsetzung theoretischer Aussagen in tragfähige Praxis“ (ebd.) durch die Formulierung konkreter Anhaltspunkte zur

ständigen Schulfaches vermittele und zweiterer erst recht eine affirmative Tendenz aufweise (vgl. Sandmann 1975: 141-142). Angesichts des bisher fehlenden Konsenses über die Ziele und Inhalte eines solchen Unterrichts, werden diese Fragen allerdings für vordringlicher gehalten und die bisher übliche und bekannte Bezeichnung der „Rechtskunde“ weiterhin verwendet (vgl. Sandmann 1972: 3; 1975: 142).

Unterrichtsgestaltung bleibe unzulänglich (vgl. ebd.). Dem von Fricke-Finkelnburg für einen Grundkurs „Rechtskunde“ in der Jahrgangsstufe 13 einer gymnasialen Oberstufe entwickelten Unterrichtsentwurf legt die Autorin vor dem Hintergrund dieser Kontroversen schließlich die Absicht zugrunde, „eine Synthese herzustellen zwischen einer rechtssystematischen Orientierung und der Reflexion der politischen und gesellschaftlichen Bedingtheit rechtlicher Normierungen“ (dies. 1980: 104). Dazu formuliert sie die folgenden Richtziele:

- „1. Die Schüler sollen das Recht als ein Kulturgut des Menschen begreifen und bereit sein, unter Einbeziehung der historischen Dimension das Verhältnis von Recht und Gesellschaft zu reflektieren.
2. Die Schüler sollen das Recht als eine Ordnung menschlichen Zusammenlebens, als Instrument zur Regelung interpersonaler wie innergesellschaftlicher Konflikte erkennen und bereit sein, es anzuerkennen und einzuhalten, da es Ausdruck des politischen Willens in einer demokratischen Gesellschaft ist.“ (ebd.: 115)

Als Grobziele werden diesen unter anderem die Einsicht in die Abhängigkeit des Verständnisses von Recht und Gerechtigkeit „von den jeweiligen Wert- und Normvorstellungen in einer Gesellschaft in Vergangenheit und Zukunft“ (ebd.) sowie in mögliche Inkongruenzen „zwischen positivem Recht und Gerechtigkeit“ (ebd.) hinzugefügt. Entsprechend sollen die Schüler_innen „verschiedene rechtstheoretische Positionen kennen und diese auf die ihnen zugrundeliegenden [sic] politischen und gesellschaftlichen Vorstellungen zurückführen können“ (ebd.) sowie schließlich „erkennen, daß abhängig von den jeweiligen Wertvorstellungen in einer Gesellschaft der Strafe in Vergangenheit und Gegenwart verschiedene Funktionen zugewiesen wurden, die Einfluß auf die Entwicklung des Strafrechts haben bzw. hatten“ (ebd.). Den Themenbereich „Strafe und Strafrecht“ hält sie dabei in besonderem Maße für die Behandlung im Unterricht geeignet, da die Schüler_innen „doch gerade in diesem Bereich am ehesten in der Lage [seien], eigene Erfahrungen, wenn auch in der Regel vermittelt über Presse, Rundfunk und Fernsehen, einzubringen und eigene Interessenschwerpunkte zu formulieren“ (ebd.: 110; vgl. dazu auch Sandmann 1975: 221). Besondere Relevanz schreibt sie in diesem Kontext der Theorie des Schuldstrafrechts als Grundlage der strafrechtlichen Bestimmungen innerhalb der Rechtsordnung zu. Dabei gelte es auch hier, vor allem die historische Dimension des Rechts in Form der „Wandlungen, denen auch das Strafrecht im Zusammenhang mit der Wandlung gesellschaftlicher Wert- und Normvorstellungen unterliegt“ (Fricke-Finkelnburg 1980: 111), zu verdeutlichen. Im Allgemeinen gilt die exemplarische Auseinandersetzung mit ausgewählten Fällen als eine dem Gegenstand adäquate Methode (vgl. Fricke-Finkelnburg 1978: 22), wobei bei deren Auswahl darauf zu achten ist, dass diese „dem Erfahrungsraum des Schülers angemessen sind und seinen Interessen entsprechen“ (Sandmann 1972: 13; ähnlich auch Sandmann 1975: 220-221).¹⁷⁸

In der im gleichen Jahr ebenfalls in der Zeitschrift *Gegenwartskunde* veröffentlichten Unterrichtseinheit zur Behandlung der Grundrechte in der Jahrgangsstufe 10 geht der Autor Dieter Rossmeißl zunächst von einer „widersprüchlichen Zielsetzung“ (Rossmeißl 1980: 489) aus: So gilt es zum einen, einen Überblick über die verschiedenen Grundrechte zu vermitteln, zum anderen soll „die exemplarische Behandlung eines Grundrechts aus schülernahem

¹⁷⁸ Mit Blick auf die beschriebene Kontroverse und die von Fricke-Finkelnburg (1978) selbst vorgenommene Unterscheidung verschiedener grundlegender Konzeptionen ließe sich ihr Unterrichtsentwurf (1980) ausgehend von den formulierten Richtzielen sowie den im Weiteren als bedeutsam benannten Aspekte insofern im Bereich der ersten und zweiten Konzeption verorten, als auf die Anerkennung rechtlicher Regelungen sowie auch auf die Reflexion ihrer Entstehungszusammenhänge gezielt wird, wohingegen eine dezidiert kritische auf Funktionen der Herrschaftssicherung bezogene Reflexion nicht vorgesehen ist.

Erfahrungsbereich auch emotional die Bereitschaft mit dem Thema und darüber hinaus zur eigenen Anwendung des Gelernten auch im außerschulischen Leben wecken“ (ebd.). Weiter formuliert er im Anschluss an die von Hermann Giesecke für die Didaktik der politischen Bildung entwickelten Kategorien folgende Anforderungen an die vorgestellte Unterrichtseinheit, die sich in dieser kritischen Komponente von dem von Fricke-Finkelburg entwickelten Entwurf unterscheiden: So sollen die Schüler_innen die Grundrechte vor allem „als Rechte im *Konflikt* mit dem Staat, gesellschaftlichen Kräften und Mitmenschen“ (ebd.; Herv. i. O.) sowie an „*konkreten* Beispielen“ (ebd.; Herv. i. O.) erfahren. Sie sollen darüber hinaus als „Kräfte im Spannungsfeld mit Politik und *Macht* als Abwehr- und Teilhaberechte (*Interesse, Mitbestimmung!*) begriffen“ (ebd.; Herv. i. O.) sowie als „Basis für eigenes politisches Handeln“ (ebd.) erkannt werden (vgl. ausführlicher zur Diskussion der Behandlung der Grundrechte innerhalb der Politikdidaktik z. B. Assel 1972; Roloff 1972).

2.1.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)

Die aufgezeichnete Unterrichtsstunde wurde entsprechend ihrer inhaltlichen Strukturierung sowie entlang der gewählten Erarbeitungsweisen und Sozialformen wie folgt sequenziert:

Tab. II.2.1: Sequenzierung der Aufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte, Art. 1“ (AzE o.J.h)

00:00:00-00:06:38	Unterrichtsgespräch: Einstieg mit Zeitungsartikel über Ahndung eines Kaufhausdiebstahls	
	00:00:00:00:02:16	Vorlesen des Artikels durch eine Schülerin
	00:02:17-00:03:53	Unterrichtsgespräch: Zusammenfassung des Inhalts
	00:03:54-00:06:38	Unterrichtsgespräch: Beurteilung der Strafmaßnahme des Kaufhauses
00:06:39-00:09:19	Unterrichtsgespräch: Erweiterung des Kontextes: Möglichkeiten der Ahndung strafbarer Handlungen; Begriffssammlung an der Tafel	
00:09:20-00:13:05	Unterrichtsgespräch: Diskussion der Strafmaßnahme des Kaufhauses	
00:13:06-00:19:20	Unterrichtsgespräch: Strafmaßnahmen im Mittelalter	
	00:13:06-00:16:23	Unterrichtsgespräch: Einordnung genannter Beispiele in historischen Kontext des Mittelalters
	00:16:23-00:19:20	Besprechung eines Arbeitsbogens zu Strafen im Mittelalter
00:19:21-00:25:01	Unterrichtsgespräch: Funktionen von Strafen im Vergleich	
00:25:02-00:34:01	Unterrichtsgespräch: Verhältnis von Strafrecht und Art. 1, GG	
	00:25:02-00:28:00	Erarbeitung: Warum kommen bestimmte Strafen in europäischen Ländern nicht mehr zur Anwendung?
	00:28:00-00:29:22	Lektüre des Art. 1, GG; Vorlesen durch einen Schüler
	00:29:22-00:30:01	Diskussion des Zeitungsartikels in Bezug auf den Art. 1, GG
	00:30:02-00:34:01	Verallgemeinerung: Strafrecht im Verhältnis zum Art. 1, GG

Die Lehrerin eröffnet die Unterrichtsstunde, indem sie ein Arbeitsblatt mit einem kopierten Zeitungsartikel ausgibt und diesen dann von einer Schülerin vorlesen lässt:

„Ladendiebe am Pranger. Justizministerium und Handel lehnen Praktiken eines Großmarkts ab. Auf übereinstimmende Kritik des Bayerischen Justizministeriums sowie des Verbandes des Einzel-, Einzel- und Lebensmittelgroßhandels ist das Verhalten einer Großmarktfirma beim Ertappen von

Ladendieben gestoßen. In dem zu einer bundesweiten Kette gehörenden Großmarkt werden Ladendiebe unter voller Nennung ihres Vor- und Familiennamens sowie ihres Wohnorts per Lautsprecherdurchsage durch [sic] den gerade anwesenden Kunden bekannt gemacht. Unter nochmaliger Namensnennung wird dann hinzugefügt, dass der Betreffende wegen seiner Tat Hausverbot erhält. Der Pressesprecher des Justizministeriums [Name] wer-, wertet das Verhalten der Geschäftsleitung gegenüber Ladendieben als Rufschädigung, die durch den vorangegangenen Diebstahl nicht gerech-, gerechtfertigt ist. Die Lautsprecherdurchsage gehe d-, über das Zulässige hinaus, weshalb der Betreffende wegen Eingriffs in das Persönlichkeitsrecht auf Schadenersatz klagen könne. Ich bin entsetzt, dass es so etwas gibt, meinte der Hauptgeschäftsführer des Verbandes Deutschen Lebensmittelgroßhandels [Name]. In-, ihm sein so ein-, ihm sei ein solcher Fall, der eine Art Selbstjustiz darstelle, bisher nicht bekannt ge-, gewesen. Der Ver-, Verband missbillige das Vorgehen des Regensburger Großmarkts, weil dies eine Verletzung des Persönlichkeitsrechts bedeute. Auch der Geschäftsführer des Bayerischen Einzelhandels, [Name], kritisierte die Praxis, Ladendiebe an den Pranger zu stellen. Wir sind ja nicht in Persien, meinte er. Die Maßnahme verstoße auf jeden Fall gegen die Würde des Menschen.“ (AzE o.J.h: # 00:00:48)

Daran anschließend benennt die Lehrerin die Quelle, erkundigt sich nach Verständnisschwierigkeiten und lässt die Schüler_innen den Inhalt zusammenfassen. Entsprechend der in dem Artikel beschriebenen Praxis eines Großmarkts der Bekanntgabe von Ladendieben mit vollständiger Nennung des Namens und des Wohnorts per Lautsprecherdurchsage, fordert sie einen Schüler auf, eine solche Durchsage zu formulieren (vgl. ebd.: # 00:03:15). Nachdem der Schüler dieser Bitte nachgekommen ist, fragt die Lehrerin, wie die Schüler_innen diese Maßnahme beurteilen würden (vgl. ebd.: # 00:03:53). Nach drei die Maßnahme ablehnenden Äußerungen erkundigt sie sich nach den möglichen Gründen des Geschäftsführers (vgl. ebd.: # 00:05:27) und leitet dann zu anderen, den Schüler_innen bekannten, auch über den Kontext des Kaufhausdiebstahls hinausreichenden Strafmaßnahmen über (vgl. ebd.: # 00:05:47). Zu den einzelnen Antworten hält sie jeweils Stichworte an der Tafel fest,¹⁷⁹ wobei mit den Beiträgen teilweise recht übergangs- und zusammenhangslos unterschiedlichste Strafmaßnahmen von Folter in außereuropäischen Kontexten (vgl. ebd.: # 00:07:16) bis hin zu Verkehrsunterricht im eigenen Erfahrungsbereich (vgl. ebd.: # 00:08:22) aneinandergereiht werden.

Die Lehrerin kommt dann wieder auf die in dem Artikel geäußerte Kritik an dieser Maßnahme der Geschäftsleitung des Kaufhauses zu sprechen. Sie lässt die Schüler_innen diese erläutern und fragt erneut nach den möglichen Gründen: „[W]arum hat das Kaufhaus sich zu dieser Maßnahme [...] hinreißen lassen?“ (ebd.: # 00:11:10). Auf der Grundlage der Antworten der Schüler_innen wird der Begriff der „Abschreckung“ (ebd.: # 00:11:47) als zentrale Funktion dieser Maßnahme an der Tafel angeschrieben (vgl. ebd.: # 00:11:50). In ihrer folgenden Überleitung greift die Lehrerin wieder die von den Schüler_innen genannten Beispiele von Strafmaßnahmen auf, mit denen sich die Schüler_innen auf eine Zeit bezogen haben, „die jetzt nicht mehr existent ist“ (ebd.: # 00:13:18), und verweist etwas unpräzise auf „die Überschrift“ (ebd.: # 00:13:22), ohne die damit verbundene Absicht zu erläutern.¹⁸⁰ Nach einigen Beiträgen der Schüler_innen dazu präzisiert sie die Zeit als das „Mittelalter“

179 Diese sind zwar nicht im Bild zu sehen, jedoch legt die jeweilige Dauer der zu hörenden Schreibgeräusche sowie der insgesamt verfügbare Platz auf der Tafel die begründete Vermutung nahe, dass je Beitrag die genannte Strafmaßnahme stichwortartig festgehalten wird.

180 Vor allem für die Betrachter_innen der Videoaufzeichnung bleibt dieser Hinweis erklärungsbedürftig, da die an der Tafel stehende Überschrift aus der gewählten Kameraperspektive nicht dokumentiert und in der Stunde auch nicht laut vorgelesen wurde.

(ebd.: # 00:14:50), fragt die Schüler_innen nach weiteren ihnen bekannten Strafen aus dieser Zeit und lässt anschließend ein Arbeitsblatt zu „Strafen aus dem Mittelalter“ (ebd.: # 00:16:26) verteilen. Auf Aufforderung der Lehrerin benennen die Schüler_innen die darauf abgebildeten Strafen.

Die Lehrerin leitet dann erneut zu der Frage nach der Funktion von Strafen über und lässt die Schüler_innen diese mit Blick auf unterschiedliche Strafen vergleichend diskutieren. Mit Bezugnahmen auf die katholische Kirche (vgl. ebd.: # 00:22:08) bringt sie schließlich auch Begriffe wie „Buße“ (ebd.: # 00:22:28) und „die Tat bereuen“ (ebd.: # 00:24:34) ins Gespräch ein und fragt dann relativ übergangslos, warum „heute in europäischen Ländern nicht mehr gerädert“ (ebd.: # 00:25:20) oder andere Arten der Folter verübt werden. Ausgehend von den Antworten der Schüler_innen – „Würde des Menschen“ (ebd.: # 00:25:32), „Menschenrechte“ (ebd.: # 00:26:17) und „Persönlichkeitsrecht“ (ebd.: # 00:27:29) – fragt die Lehrerin, worauf man sich denn hier berufen könne (vgl. ebd.: # 00:27:38). Den ersten Satz des von den Schüler_innen mehr oder weniger zutreffend bezeichneten Artikels 1 des Grundgesetzes (GG) lässt sie anschließend laut vorlesen (vgl. ebd.: # 00:28:39) und durch einen Schüler nochmals wiederholen (vgl. ebd.: # 00:29:14).

Anschließend fordert die Lehrerin die Schüler_innen auf, diesen Satz auf den Zeitungsartikel zu beziehen und daraus Schlussfolgerungen abzuleiten (vgl. ebd.: # 00:29:24). Der Schüler Sm1 bezeichnet die Maßnahme des Geschäftsführers als strafbar (vgl. ebd.: # 00:29:28), woraufhin der Schüler Sm19 einwendet, dass man sich auch selbst gesetzmäßig verhalten müsse, wenn man den Schutz der Verfassung in Anspruch nehmen möchte (vgl. ebd.: # 00:29:38). Dies bezeichnet die Lehrerin zwar als einen „gute[n] Gedanken“ (ebd.: # 00:29:50), geht aber dann nicht weiter darauf ein. Sie fragt weiter nach Strafen, die die Würde des Menschen verletzen würden (vgl. ebd.: # 00:30:20), und welche Intentionen mit den als zeitgenössisch beschriebenen Strafmaßnahmen verbunden seien (vgl. ebd.: # 00:30:37). Die Antworten fasst sie sinngemäß mit dem Anspruch auf Wiedereingliederung in die Gesellschaft zusammen (vgl. ebd.: # 00:31:26) und bittet eine Schülerin den zweiten Satz des Artikels 2 „Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit“ vorzulesen (vgl. ebd.: # 00:31:44). Daraufhin nennt eine Schülerin „Hand abhacken“ (ebd.: # 00:31:57) als eine Strafe, die diesem Artikel zuwiderläuft. Ein anderer Schüler kommt auf lebenslängliche Gefängnisstrafen zu sprechen (vgl. ebd.: # 00:32:07). Die Stunde abschließend erläutert die Lehrerin diesen im Artikel 2 festgehaltenen Grundsatz als ein Prinzip des deutschen Strafrechts (vgl. ebd.: # 00:32:50) und dass im Vergleich zu anderen Staaten in der Bundesrepublik Deutschland die Todesstrafe „aufgrund der Gesetze [...] nicht möglich“ (ebd.: # 00:33:42) sei.

Die *Kamera* ist zu Beginn der Aufzeichnung auf die Lehrerin gerichtet und schwenkt dann auf die linke Seite des Raums, sodass die Weitergabe des Arbeitsblatts durch die Schüler_innen auf dieser Raumseite zu sehen ist. Während der Zeitungsartikel von der Schülerin Sw8 vorgelesen wird, bleibt die Kamera auch auf diese ausgerichtet. Als die Lehrerin wieder zu sprechen beginnt, schwenkt die Kamera nach rechts, sodass sie vor der Klasse stehend im Bild zu sehen ist. Sobald die Schüler_innen in das Unterrichtsgespräch einbezogen werden, sind wiederholte Kameraschwenks in Richtung Klasse, auf sich meldende und schließlich auch auf sprechende Schüler_innen zu beobachten. Mittels der Technik des Zooms sind die antwortenden Schüler_innen regelmäßig in (Halb-)Nahaufnahmen bzw. in der Halbtotale zu sehen. Während die Lehrerin Tafelanschriften vornimmt, schwenkt die Kamera weiter über die Klasse und fokussiert einzelne sich meldende Schüler. An die in

weiterer Folge sprechenden Schüler_innen wird zunächst nahe herangezoomt (vgl. AzE o.J.h: # 00:04:40), bis während des Beitrags von Sm6 ein Zoom-out erfolgt (vgl. ebd.: # 00:05:21). Neben Schwenks auf die Lehrerin während ihrer anschließenden Fragen richtet sich die Kamera vor allem wieder auf das Umfeld der sprechenden und sich meldenden Schüler_innen. Die Begriffe, die die Lehrerin im Rahmen der Sammlung der unterschiedlichen, den Schüler_innen bekannten Strafmaßnahmen an der Tafel festhält, werden nicht dokumentiert. Stattdessen erfolgt ein weiterer Zoom-out (vgl. ebd.: # 00:07:02), sodass mit der Einstellung wiederum eine Ansicht des halben Klassenraumes abgebildet werden kann, wobei mittels leichter Schwenkbewegungen unterschiedliche Perspektiven gezeigt werden. Zwischendurch wird wieder etwas näher an jeweils sprechende Schüler_innen herangezoomt, bis während einer längeren Gesprächspause, in der lediglich zu hören ist, dass die Lehrerin etwas anschreibt, wieder ein leichter Zoom-out folgt (vgl. ebd.: # 00:09:00).

Während der anschließenden Überleitung durch die Lehrerin wird die Kamera auf die linke Seite des Klassenraumes gerichtet, im folgenden Unterrichtsgespräch werden mittels weiteren Kameranäherungen sich meldende sowie jeweils sprechende Schüler_innen fokussiert. Auch im Fall längerer Wortbeiträge der Lehrerin bleibt die Kamera zunächst auf die Klasse ausgerichtet und schwenkt erst wieder auf die Lehrerin, als diese etwas an die Tafel schreibt (vgl. ebd.: # 00:11:50). Im weiteren Gespräch richtet sich die Kamera wieder auf sich meldende und gerade sprechende Schüler_innen; zu Beginn der Antwort von Sm6 ist ein Zoom-in zu beobachten (vgl. ebd.: # 00:14:03). Während der folgenden Ausführungen der Lehrerin schwenkt die Kamera auf diese vor der Tafel, worauf ein Zoom-out folgt. Bei der ersten Antwort eines Schülers, der sich außerhalb dieses Fokus befindet, richtet sich die Kamera wieder auf die Klasse (vgl. ebd.: # 00:15:14) und zoomt schließlich wieder an die sprechenden Schüler_innen heran (vgl. ebd.: # 00:15:22). Auch während kürzerer Ausführungen der Lehrerin bleibt die Kamera auf die Klasse gerichtet und schwenkt erst wieder auf diese, als sie mit den Arbeitsblättern vor die Klasse tritt (vgl. ebd.: # 00:16:26).

Als die Lehrerin die Arbeitsblätter an die Schüler_innen weiterreicht, ist eine Zoom-out-Bewegung der Kamera zu beobachten; diese wird dann auf den vorderen zentralen Bereich des Klassenraums ausgerichtet und schwenkt schließlich nach links. Mit der Aufnahme des Unterrichtsgesprächs werden wieder die jeweils sprechenden Schüler_innen fokussiert. Kurz vor der nächsten Überleitung der Lehrerin folgt wieder ein Zoom-out (vgl. ebd.: # 00:19:18) und die Kamera schwenkt erneut auf die Lehrerin, die vor der Tafel steht. Von dort aus wird wieder auf die sprechenden Schüler_innen geschwenkt; auch während des nächsten längeren Redebeitrags der Lehrerin bleibt die Kamera auf die Klasse gerichtet und es ist ein Zoom-in zu verzeichnen (vgl. ebd.: # 00:20:44). Als die Lehrerin etwas an die Tafel schreibt, schwenkt die Kamera kurz auf sie und anschließend wieder auf die Klasse sowie sich meldende und sprechende Schüler_innen, wobei im Zuge dieser Kamerabewegungen wieder ein Zoom-out erfolgt (vgl. ebd.: # 00:22:07). Es folgen weitere langsame schwenkende Bewegungen der Kamera über die Klasse als Ganze, auf die Lehrerin und dann wieder auf die Klasse, bis wieder näher an die Schüler_innen herangezoomt wird (vgl. ebd.: # 00:23:44) und die Kamera sich wieder in erster Linie auf jeweils sprechende Schüler_innen richtet. Während der Ergänzungen der Tafelanschrift ist wiederum die Lehrerin zu sehen, die diese vornimmt.

Die Kamera richtet sich erneut auf die Klasse und den antwortenden Schüler Sm16. Dann schwenkt sie nach links, erweitert dabei den Fokus, zoomt an den antwortenden Schüler Sm6 heran (vgl. ebd.: # 00:25:57) und schwenkt weiter auf die nächsten antwortenden Schüler_innen. Während der Ausführungen der Lehrerin zum Grundgesetz, schwenkt die Kamera

erneut auf diese (vgl. ebd.: # 00:28:03) und weitet mit einem Zoom-out wieder den Fokus (vgl. ebd.: # 00:28:38). Als die Schülerin Sw3 aus dem Artikel 1 vorliest, wird bis zur Nahaufnahme von ihr herangezoomt und dann auf den Schüler Sm24 geschwenkt, der den ersten Satz nochmals wiederholt.

Nach der daran anschließenden Frage der Lehrerin ist ein Zoom-out zu verzeichnen, die Kamera schwenkt über die Klasse und fokussiert den antwortenden Schüler Sm1. Ebenfalls im Bild zu sehen ist der anschließend antwortende Schüler Sm19, an den die Kamera während der mehrfach an ihn gerichteten Nachfragen der Lehrerin näher heranzoomt. Als diese weitere Fragen stellt, schwenkt die Kamera wieder auf sie und dann wieder auf die antwortenden Schüler_innen. Während der abschließenden Ausführungen der Lehrerin sind Zoom-out-Bewegungen und Schwenks auf die vor der Tafel stehende Lehrerin zu verzeichnen, die von (Halb-)Nahaufnahmen der zwischendurch sprechenden Schüler_innen unterbrochen werden. Zum Abschluss richtet sich die Kamera noch einmal kurz auf die rechte Seite des Klassenraumes.

2.1.3 Analysen ausgewählter Sequenzen

Die Auswahl der Sequenzen für detaillierte Rekonstruktionen der dokumentierten Kommunikations- und Interaktionsprozesse orientiert sich an der Schrittfolge der Erarbeitung entlang der vorgenommenen Sequenzierung. Es wurden Sequenzen ausgewählt, in denen im Unterrichtsgespräch zentrale Erarbeitungsschritte mit Blick auf das von der Lehrerin abschließend formulierte Fazit und in Lehrplänen sowie im Fachdiskurs benannte Lernziele erfolgen. Die erste Sequenz stammt aus der Diskussion der in dem vorgelesenen Zeitungsartikel beschriebenen Maßnahme zur Ahndung von Ladendiebstahl in einem Kaufhaus, in der die Lehrerin die Schüler_innen nach möglichen mit dieser Maßnahme verbundenen Intentionen fragt (AzE o.J.h: 00:10:46-00:12:59). Der späteren verallgemeinernden Erörterung möglicher Funktionen von Strafen, in die auch die zwischenzeitlich besprochene im Mittelalter übliche Strafpraxis zum Vergleich einbezogen wird, ist die zweite Sequenz entnommen (ebd.: 00:19:21-00:21:40). Die abschließende Einordnung der in dem Fallbeispiel exemplarisch zur Diskussion gestellten Strafmaßnahme in Bezug auf den in der Stunde besprochenen Artikel 1 des Grundgesetzes erfolgt dann schließlich in der dritten ausgewählten Sequenz (ebd.: 00:29:22-00:31:24).

Die erste ausgewählte Sequenz beginnt nach fast elf Minuten der Aufzeichnung. Die Lehrerin hat bis zu diesem Zeitpunkt die in dem zu Beginn der Stunde verlesenen Zeitungsartikel dargestellte Praxis der Namens- und Wohnortsnennung von Ladendieben per Lautsprecherdurchsage bereits direkt im Anschluss an Verständnisfragen kurz diskutieren lassen. Ebenso knapp erörtert wurde die Frage nach möglichen Gründen für diese Maßnahme. Danach lässt die Lehrerin die Schüler_innen ihnen bekannte Strafmaßnahmen benennen und notiert diese an der Tafel (vgl. ebd.: # 00:06:06). Danach kommt sie wieder auf den Zeitungsartikel zu sprechen und verweist auf die dort zitierten Akteure, die die Maßnahme der Geschäftsleitung des Kaufhauses verurteilt haben (vgl. ebd.: # 00:09:20). Dabei greift sie vor allem die Bezugnahme eines Akteurs auf Persien heraus (vgl. ebd.: # 00:09:58) und lässt diese durch die Schüler_innen erläutern. Der Schüler Sm6 bringt zusätzlich den von dem Sprecher des Justizministeriums genannten Begriff der „Selbstjustiz“ (ebd.: # 00:10:23) ein, worunter er vor allem eine in der Vergangenheit ausgeübte Praxis versteht (vgl. ebd.: # 00:10:29). In Reaktion auf die folgende Antwort von Sm19, dass die Menschenrechte nicht anerkannt würden (vgl. ebd.: # 00:10:41), kommt die Lehrerin auf eine von ihm vor ca. sechs Minuten

getätigte Äußerung zurück und lenkt das Gespräch wieder auf mögliche Gründe für die in dem Kaufhaus praktizierte Maßnahme (vgl. Abb. II.2.1.8).

Sequenz I: Diskussion der Strafmaßnahme des Kaufhauses (AzE o.J.h: 00:10:46-00:12:59)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:10:46		Lw	Mhm, ja, du hast vorhin deinen Satz eingeleitet mit, äh, naja, man kann es nachvollziehen, so ungefähr, die Maßnahme des Kaufhauses, obwohl das nicht richtig findest.	
00:11:00		S.r.	Warum glaubt ihr denn wohl, hat dieses Kaufhaus Name und Anschrift nicht nur einmal, sondern zwei Mal genannt und auch gesagt, dies ist ein Ladend-, -dieb, äh, der kriegt bei uns Hausverbot, warum hat das Kaufhaus sich zu dieser Maßnahme, äh, hinreißen lassen? (...) Was glaubt ihr, wisst ihr ()? (.) Sm1.	Sm19 hebt linken Arm leicht an, nimmt Hand vor den Mund, Sm21 meldet sich, Sw2, Sm1 melden sich, Sm19 hält Arm über dem Kopf, Sw2 lässt Arm sinken
		S.I.	(Ja, das is ja) genau dasselbe, also, (äh), es ist den Leuten halt peinlich, genauso wie früher, die, ähm, na dieses Zeichen aufgebrannt wurde, wenn man irgendwie was ge-, gestohlen hatte und das (wurde) dann immer sichtbar und dann hatte man immer gleich den Beweis dafür, dass der (mal irgendwas) gestohlen hatte.	Sm17 bewegt die Lippen, Sm16 hat ihm Kopf zugewendet
	Zoom-out	Lw	Mhm. Also, wie könntest du, wenn du ein Wort dafür findest, ähm, wie könnte, wie könntest du das bezeichnen? (.) Sw3.	Sw18 sagt etwas zu Sm19
		S.r.	Vielleicht als Abschreckung (für andere).	Sw3 meldet sich, Sm16 meldet sich
00:12:00		Lw	^L Mhm. (Ja-) (7) Ihr habt euch eben auf früher auch bezogen, (.) Hand abschlagen und sowas, was sollte denn damit erreicht werden? Sm1 hat es eben schon mal gesacht. S Wort fiel.	Sw3 nimmt Arm runter, Sw4 meldet sich, Sw4 lässt Arm sinken, streicht sich durch die Haare; Lw steht vor Tafel und schreibt, dreht sich zur Klasse, geht ein paar Schritte nach links
		S.I.	Na, dass ers nicht mehr tut-	Sm6 meldet sich, Sw2, Sw20 melden sich
		Lw	^L Er selber jetztz ()	Sw2 und Sw20 nehmen die Arme runter
		Sm26	^L also, dass er nicht mehr die Möglichkeit dazu hat.	
		Lw	Ja, er hat dann auch nicht mehr die Möglichkeit dazu, es war nämlich meistens auch die rechte Hand. Ähm, ()	Sm19 sagt etwas zu Sw18, Sw18 lacht
		S.I.	Dass man demjenigen gegenüber ein Vorurteil hat. (.)	Sw8 meldet sich, Sw8 lässt den Arm sinken
		Lw	Mmmm, ja-	
		Sw8	^L Also, dass man dann halt sagt, naja, der hat (das) gemacht, (den find-), mit dem will ich nicht zusammen sein oder so- (ja)-	
		Lw	^L dass er für sein ganzes Leben lang-	
		Sw8	^L bestraft wird.	
		Lw	^L abgestempelt wird, dass er für sein ganzes Leben lang bestraft ist. Ähm, (...) ja gut- (7)	
		S.r.	((Schreibgeräusche Tafel))	
		Lw	Ich hab ang-, angeschrieben, die Abschreckung sollte, äh, die Strafe sollte eine Abschreckung für den Täter sein und gleichzeitig auch- (.)	
		Sm6	Für die andern.	Lw steht vor Tafel zur Klasse gewandt, zeigt auf Tafel; Lw nickt leicht
00:12:59	S.r./S.I.	Lw	Für die andern. (.)	Sw4 macht Armbewegung nach unten, Lw dreht sich zur Tafel und schreibt

Abb. II.2.1.8: Transkriptauszug (AzE o.J.h: 00:10:46-00:12:59)

Die Lehrerin geht an dieser Stelle also zunächst nicht direkt auf die vorangegangenen Antworten der Schüler_innen auf ihre Frage nach der Bedeutung des Hinweises auf Persien

durch den Pressesprecher des Justizministeriums ein (vgl. AzE o.J.h: # 00:09:58). Auch die Antwort des Schülers Sm19, dass „da halt die Menschenrechte nicht anerkannt werden“ (ebd.: # 00:10:41) lässt sie inhaltlich unkommentiert und greift einen bereits ein paar Minuten zurückliegenden Beitrag dieses Schülers auf, den sie zusammenfasst mit den Worten: „du hast vorhin deinen Satz eingeleitet, mit, äh, naja, man kann es nachvollziehen, so ungefähr, die Maßnahme des Kaufhauses, obwohl du nicht richtig findest“ (ebd.: # 00:10:49). Gemeint sein kann damit nur die Antwort des Schülers auf die Frage „diese Maßnahme von dem Kaufhaus, wie beurteilst du die, ist die gerechtfertigt?“ (ebd.: # 00:03:57), die lautete: „Na, gerechtfertigt isses schon, nur nich halt offiziell, dass mans jedem kundtut, dass der und der Hausverbot hat“ (ebd.: # 00:04:32). Auf Nachfrage der Lehrerin hatte er weiter hinzugefügt: „Ja, das sollt man nich so offen kundtun, dass alle Leute das mitkriegen, dass er Hausverbot hat“ (ebd.: # 00:04:45). Damit hat er also eine Differenz eingezogen, mit der er zwar das Erteilen des Hausverbots für gerechtfertigt hält, aber nicht die entsprechende Mitteilung per Lautsprecherdurchsage. Auf diese Differenz geht die Lehrerin nun nicht mehr ein, indem sie nur noch von der „Maßnahme des Kaufhauses“ (ebd.: # 00:10:55) spricht, die man – wie sie den vorangegangenen Beitrag von Sm19 zusammenfasst – zwar „nachvollziehen“ (ebd.: # 00:10:53) könne, auch wenn er sie „nicht richtig“ (ebd.: # 00:10:57) finde. Während sie fortfährt, sind keine sichtbaren Reaktionen des Schülers Sm19 darauf zu erkennen, seine Gestik legt im Folgenden vor allem den Eindruck nahe, als würde er über die folgenden Fragen der Lehrerin nachdenken.

Die Lehrerin thematisiert unter dem Überbegriff der „Maßnahme des Kaufhauses“ (ebd.: # 00:10:55) hier nur den Aspekt der Lautsprecherdurchsage und fragt, „warum hat das Kaufhaus sich zu dieser Maßnahme, äh, hinreißen lassen?“ (ebd.: # 00:11:10). Auffallend ist dabei die Unterbrechung der Formulierung durch das eingeschobene Partikel „äh“, die vermuten lässt, dass sie noch nach einem treffenden Ausdruck sucht. Der von ihr gewählte Begriff unterstellt eine in erster Linie von Gefühlen motivierte Handlung der Geschäftsführung des Kaufhauses, dessen inhaltliche Richtigkeit in diesem speziellen Kontext kaum überprüft werden kann. Implizit nimmt die Lehrerin damit allerdings bereits selbst eine Bewertung der in dem Kaufhaus geübten Praxis der Ahndung von Ladendiebstählen als unangemessen vor, indem stichhaltige Sachgründe für eine solche Maßnahme offensichtlich ausgeschlossen werden. Im hinteren Bereich der Klasse ist eine deutliche Meldung des Schülers Sm21 zu sehen, im vorderen Bereich melden sich die Schülerin Sw2 und der neben ihr sitzende Schüler Sm1. Als die Lehrerin diesen zu einer Antwort auffordert, lässt die Schülerin den Arm sinken.

Mit seiner Bezugnahme auf die im Mittelalter übliche Praxis des Brandmarkens, die er mit einem „genauso wie früher“ (ebd.: # 00:11:26) zeitlich unpräzise verortet, verbindet der Schüler Sm1 die Frage nach den Motiven für eine Strafmaßnahme mit dem Aspekt ihrer aus den Konsequenzen abgeleiteten Funktion, die im Falle des Brandmarkens eine immerwährende Sichtbarkeit und im Falle der Lautsprecherdurchsage eine öffentliche Peinlichkeit darstellen würde. Die Lehrerin fragt nun weiter, wie das mit einem Wort bezeichnet werden könne (vgl. ebd.: # 00:11:40), woraufhin Sw3 – wie bereits vorher schon ihre Mitschülerin Sw13 auf die zum ersten Mal gestellte Frage nach möglichen Gründen für die Maßnahme der Lautsprecherdurchsage (vgl. ebd.: # 00:05:27) – mit dem Begriff der „Abschreckung“ (ebd.: # 00:11:47) antwortet. Daraufhin lässt die Schülerin Sw4, die sich ebenfalls gemeldet hat, ihren Arm sinken, was nahelegt, dass sie die Frage damit für ausreichend beantwortet hält. Ob der Schüler Sm16 seine Meldung weiter aufrechterhält, ist nicht zu erkennen. Die Lehrerin signalisiert mit einem „Mhm. Ja“ (ebd.: # 00:11:48) – wenn auch mit leichter Zurückhal-

tung – Zustimmung und unterbricht dabei die Schülerin, sodass das leise hinzugefügte „für andere“ (ebd.: # 00:11:48) kaum hörbar ist. Eine Bestätigung der Antwort kann auch darin gesehen werden, dass die Lehrerin mit hoher Wahrscheinlichkeit einen dieser entsprechenden Begriff an der Tafel anschreibt, wobei unklar bleibt, ob sie die von der Schülerin hinzugefügte Ergänzung registriert hat.

Im Folgenden kommt sie zunächst auf die Bezugnahmen auf „früher“ von Sm6 und Sm1 zurück (vgl. ebd.: # 00:10:29; 00:11:26) und fügt die Praxis des Handabschlagens hinzu (vgl. ebd.: # 00:12:00), die vorher von Sm26 in Bezug auf Algerien (vgl. ebd.: # 00:07:49) und von Sm7 in Bezug auf Persien (vgl. ebd.: # 00:10:07) genannt worden war, und fragt schließlich, was „denn damit erreicht werden“ (ebd.: # 00:12:04) sollte. Der Hinweis auf die Antwort von Sm1 und das hinzugefügte „S Wort fiel“ (ebd.: # 00:12:07) legt dabei nahe, dass sie auf einen bestimmten Begriff hinausmöchte. Die Schüler_innen Sm6, Sw2 und Sw20, die sich bereits vor diesem Hinweis gemeldet haben, lassen darauf keine sichtbaren Reaktionen erkennen. Der Schüler Sm26 antwortet zunächst mit einer Umschreibung, die der Strafe die Funktion zuschreibt, dass eine Wiederholung der Tat durch den Täter ausgeschlossen wird (vgl. ebd.: # 00:12:09). In direkter Reaktion ziehen die Schülerinnen Sw2 und Sw20 ihre Meldungen zurück, was nahelegt, dass sie die Antwort für inhaltlich angemessen halten.¹⁸¹ Die folgende Unterbrechung der Lehrerin kann im Sinne eines fragenden „Er selber“ (ebd.: # 00:12:10) dahingehend interpretiert werden, dass sie den Kreis der von dieser Funktion betroffenen Personen erweitern würde. Der Schüler geht darauf allerdings nicht ein, sodass die Lehrerin sich mit ihrer anschließenden Kommentierung zunächst darauf beschränkt, seine Antwort zusätzlich zu erläutern, indem sie die Praxis des Handabschlagens dahingehend präzisiert, dass es „nämlich meistens auch die rechte Hand“ (ebd.: # 00:12:15) war, die davon betroffen war.

Die Schülerin Sw8 hat sich bereits kurz nach der Unterbrechung der Lehrerin gemeldet, ohne dass eine direkte Frage oder Aufforderung erfolgt ist. Als die Lehrerin sie mit einem fragenden „Ähm“ (ebd.: # 00:12:17) adressiert, lässt sie den Arm sinken. Mit ihrer Antwort, die die möglichen Reaktionen des sozialen Umfeldes thematisiert (vgl. ebd.: # 00:12:18), erweitert sie zwar den Kreis der involvierten Akteur_innen, bezieht sich allerdings ebenfalls nur auf die Folgen für den so Bestraften. Mit einem gedehnten „Mmmm, ja“ (ebd.: # 00:12:20) reagiert die Lehrerin zuerst zögernd auf diesen Beitrag. Daraufhin setzt die Schülerin ihre Erläuterung fort und die Lehrerin hebt in ihrer Kommentierung vor allem den Aspekt der lebenslänglichen Dauer dieser Wirkung hervor (vgl. ebd.: # 00:12:26). Sie unterbricht damit die Schülerin, die sich dadurch offensichtlich dazu aufgefordert fühlt, den von der Lehrerin begonnenen Satz wiederum zu vervollständigen (vgl. ebd.: # 00:12:29). Diese setzt den Satz jedoch selbst fort (vgl. ebd.: # 00:12:30) und schreibt nach der zögernden Lautäußerung „Ähm“ (ebd.: # 00:12:33) und einer kurzen Pause wieder etwas an die Tafel (vgl. ebd.: # 00:12:40). Dass die Funktion der Abschreckung damit nicht nur dem Täter gelte, sondern – wie bereits vorher von Sw13 eingebracht – auch „für die andern“ (ebd.: # 00:12:57), nimmt sie in der begonnenen Formulierung des folgenden angefangenen Satzes dann schließlich selbst vorweg. Erwartungsgemäß wird dieser durch den Schüler Sm6 vervollständigt (vgl. ebd.: # 00:12:56) und die gesuchte Antwort von ihr nochmals bestätigend wiederholt (vgl. ebd.: # 00:12:57). Am Bildrand ist eine Armbewegung der Schülerin Sw4 nach unten zu vermerken, wobei nicht zu sehen ist, ob sie sich vorher gemeldet hat. Auf welches Wort aus

¹⁸¹ Der Schüler Sm6 ist nach einem Kameranäher nicht mehr im Bild zu sehen, sodass keine Aussage dazu möglich ist, ob er seine Meldung aufrechterhält.

der vorangegangenen Äußerung des Schülers Sm1 sich die Lehrerin bei ihrem mit der Fragestellung verbundenen Hinweis bezogen hat (vgl. ebd.: 00:12:07), bleibt ungeklärt.

In der folgenden Sequenz greift die Lehrerin die Bezugnahmen der Schüler_innen auf die Vergangenheit auf und lässt diese verschiedene Straforten aus einer „Zeit, die jetzt nicht mehr existent ist“ (ebd.: # 00:13:18), aufzählen, die sie nach ersten Beiträgen als „Mittelalter“ (ebd.: # 00:14:50) präzisiert und die Schüler_innen die Aufzählung fortsetzen lässt. Dazu teilt sie dann einen Arbeitsbogen aus, woraufhin die Schüler_innen die dort abgebildeten Straßmaßnahmen benennen (vgl. ebd.: 00:16:23-00:19:20). Daraufhin kommt sie wieder auf den Zeitungsartikel zu sprechen und erinnert an die in der ersten ausgewählten Sequenz herausgearbeitete Funktion der Abschreckung und fragt die Schüler_innen nun nach weiteren denkbaren Funktionen einer Strafe in Bezug auf die Darstellung auf dem Arbeitsbogen (vgl. Abb. II.2.1.9).

Sequenz II: Unterrichtsgespräch: Funktionen von Strafen im Vergleich (AzE o.J.h: 00:19:21-00:21:40)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:19:21	S.r. S.r.	Lw	Wenn du jetzt dir noch mal so in Erinnerung diesen Zeitungsartikelrufst, und, äh, du hast damals richtig gesagt, eine mögliche Maßnahme oder eine mögliche Funktion der Strafe war gewesen, andere Straftäter, andere Landdiebe abzuschrecken, (.) welche Funktion kann eine Strafe eigentlich noch haben, wenn ihr euch das hier ankuckt. (.) Überlegt mal vielleicht (.), äh, wenn, äh, eine (.), eine Strafe (.) herangezogen werden sollte, dann hat man, äh, äh, im Mittelalter auch das, ähm, das Duell mit Pistolen benutzt und einer davon ist dann derjenige gewesen, der dann hinterher nicht mehr, äh, lebte. Und das kann ja nun nicht unbedingt nur Abschreckung als Funktion bedeuten, was glaubst du noch?	SuS sehen auf Lw steht vor Tafel, spricht zur Klasse gewandt Lw hält verschiedene Unterlagen in den Händen, zeigt damit Richtung Tafel Lw lässt Arme mit Unterlagen sinken, hält Zeigefinger der rechten Hand an Kinn
00:20:00	S.l.	Sm1	Naja, ((Räuspern)) einmal den, den Tod und dann noch, vielleicht noch, dass man für immer ein Krüppel ist.	Lw macht leichte Handbewegung Sm6 meldet sich, Lw zeigt nach links Sm6 nimmt Arm runter, Sm1 sieht auf
	S.r.	Lw	Sw4.	
		Sw4	Das ist die (Demütigung für den Dieb) (.),	
		Lw	L Mhm. Mhm.	
		Sw4	L selber, also zum Beispiel, wenn er jetzt geklaut hat, dass er dann nur eine Hand hat.	Sm21 meldet sich
	Zoom-in	Lw	Ja, anderes Wort für Demütigung vielleicht, es ist für ihn sehr demütigend, (.) dann die, hm, Verhaltensweisen der Gesellschaft zu sehen, aber du kennst das Wort auch, äh, so aus der Grundschulzeit, wenn du also besonders wütend über einen Mitschüler gewesen bist, und dann haste (gesagt), na warte- (.)	Sm21 lässt Arm sinken
00:21:00	S.r.	Sm6	(Ich wollte nur sagen, ähm, ich gloobe), dass det hier (nich), ähm, (also dass det vielleicht) gerächt werden soll, wat der getan hat. (.)	Sm6 nimmt Arm nach unten Sm6 sieht auf
		Lw	Mhm.	
		Sm6	Det wird ja hier nicht von den La-, den Ladenbesitzern oder so gemacht, sondern von, wat weiß ich nich, Exekutionskommando oder wat det da is.	Sm6 beugt sich über Arbeitsblatt, gestikuliert
		Lw	L Mm, ja, -	
		Sm6	L (Ist ja so ne Truppe)	
		Lw	L Nenn wers mal so, ja. Äh, du hast ein Wort genannt, das ham wahrscheinlich nicht alle verstanden, was du damit meinst.	Sm6 sieht auf sein Arbeitsblatt
		Sm7	(Exekution)	
		Lw	Nee. Was soll es werden?	
		Sm6	Äh, naja, vielleicht, n, ne Rächung-, ja vielleicht-	
	S.r.	Lw	L Ja, mhm, (...) Anderes Wort noch? (6) Ich hab gedacht, ihr erinnert euch mal an die Grundschulzeit. Sm22.	Lw schreibt etwas an die Tafel Lw dreht sich zur Seite, geht ein paar Schritte Sw13, Sm21, Sm22 melden sich; Sw13 sagt etwas zu S712 Sm22 nimmt Arm runter Sw13, Sm21, S7 nehmen Arm runter
00:21:40	S.l.	Sm22	Vergeltung.	
		Lw	Genau. Mhm.	

Abb. II.2.1.9: Transkriptauszug (AzE o.J.h: 00:19:21-00:21:40)

Die Lehrerin leitet von dieser Fragestellung mit „Überlegt mal vielleicht“ (AzE o.J.h: # 00:19:45) zu einem Hinweis in Form eines Beispiels über, wobei die Häufung von Pausen und des Partikels „äh“ Schwierigkeiten in der Formulierung dieses Beispiels vermuten lassen. An Stelle einer einseitig zu vollziehenden Strafmaßnahme nennt sie die Praxis des Duells und

verbindet den Verweis auf den potenziell tödlichen Ausgang mit ihrer Frage nach der über die Abschreckung hinausreichenden Funktion einer solchen Praxis.

Nach der an Sm1 gerichteten gestischen Aufforderung zu einer Antwort, nimmt der Schüler Sm6, der sich gemeldet hat, den Arm nach unten. Sm1 greift zunächst den von der Lehrerin genannten tödlichen Ausgang als mögliche Konsequenz und Funktion auf und fügt dieser die Möglichkeit einer lebenslänglichen körperlichen Behinderung hinzu (vgl. ebd.: # 00:20:17). Die Schülerin Sw4, die mit der „Demütigung für den Dieb“ (ebd.: # 00:20:24) eine weitere Funktion nennt, scheint sich dabei wieder auf die bereits in der ersten ausgewählten Sequenz diskutierten Praxis des Handabschlagens zu beziehen und nicht mehr auf das von der Lehrerin eingeführte Duell. Die Lehrerin äußert zurückhaltende Bestätigung und fragt weiter nach einem „andere[n] Wort“ (ebd.: # 00:20:31). Sie verbindet mit ihren weiteren Ausführungen die genannte Demütigung mit den „Verhaltensweisen der Gesellschaft“ (ebd.: # 00:20:36) und lenkt die Aufmerksamkeit bei der Begriffssuche auf wütende Reaktionen aus der „Grundschulzeit“ (ebd.: # 00:20:43). Bei dieser gezielten Frage nach einem „Wort“ (ebd.: # 00:20:41) zieht Sm21, der sich bis dahin gemeldet hatte, sein Handzeichen zurück. Der Schüler Sm6 bringt daraufhin den Aspekt des Rächens in das Unterrichtsgespräch ein (vgl. ebd.: # 00:21:52), wobei auch er weniger Bezug auf das von Lehrerin eingebrachte Beispiel der Grundschulzeit zu nehmen scheint, sondern – wie seine Blickrichtung nahelegt – auf eine Abbildung auf dem Arbeitsblatt, die er in Beziehung zu dem Beispiel des Ladendiebstahls setzt. Während die Lehrerin den ersten Teil seiner Äußerung mit einem zustimmenden „Mhm“ (ebd.: # 00:21:00) kommentiert, reagiert sie auf den von ihm verwendeten Begriff „Exekutionskommando“ (ebd.: # 00:21:06) deutlich zögernder (vgl. ebd.: # 00:21:08). Ihre anschließende Kommentierung „Nenn wers mal so, ja“ (ebd.: # 00:21:10) verweist dabei darauf, dass sie den Begriff zwar nicht adäquat findet, diesem aber auch nicht ausreichend Bedeutung beimisst, um eine angemessenere Formulierung vorzuschlagen. In Reaktion auf ihre anschließende Bezugnahme auf ein Wort, das „wahrscheinlich nicht alle verstanden“ (ebd.: # 00:21:13) haben, wirft ein Schüler nochmals den Begriff „Exekution“ (ebd.: # 00:21:15) ein. Diesen lehnt sie unmissverständlich ab (vgl. ebd.: # 00:21:17) und verzichtet auch weiterhin auf eine Klärung dieses Begriffs. Stattdessen fragt sie nun expliziter in Anlehnung an die Formulierung von Sm6 nach dem Partizip „gerächt“, worauf dieser nun mit der Nominalisierung „Rächung“ (ebd.: # 00:21:20) antwortet. Diesen bestätigt die Lehrerin zwar (vgl. ebd.: # 00:21:21) und schreibt dazu auch etwas an die Tafel; dennoch fragt sie weiter nach begrifflichen Alternativen (vgl. ebd.: # 00:21:25). Sie reagiert zunächst nicht auf die zu sehenden Meldungen von Sw13, Sm21 und Sm22, sondern erinnert nochmals an ihren Hinweis auf die „Grundschulzeit“ (ebd.: # 00:21:36). Der Schüler Sm22 nennt dann schließlich den Begriff der „Vergeltung“ (ebd.: # 00:21:38), den die Lehrerin bestätigend evaluiert (vgl. ebd.: # 00:21:39). Ob Sm22 dabei tatsächlich eine Beziehung von diesem Begriff zu seiner Grundschulzeit herstellt, bleibt offen. Semantisch wird sich damit zwar wieder den mit dem ursprünglichen Beispiel des Duells verbundenen Begrifflichkeiten wie Genugtuung und Satisfaktion angenähert; dass diesem vor allem die Funktion der Wiederherstellung der eigenen Ehre zugesprochen wird und die Beleidigung dieser mit der Durchführung des Duells unabhängig vom Ausgang als gesühnt galt (vgl. z. B. Ludwig/Krug-Richter/Schwerhoff 2012), was nicht gleichbedeutend ist mit dem Vollzug eines Racheakts, wird hier nicht weiter differenziert.

Im weiteren Verlauf der Unterrichtssequenz fragt die Lehrerin weiter nach alternativen Begriffen und gibt dazu zunächst einen Hinweis auf die Kirche (vgl. AzE o.J.h: # 00:21:48), woraufhin die Schüler_innen einzelne Begriffe nennen, die die Lehrerin in ihrer Evaluation jeweils zurückweist oder nur relativierend anerkennt. Sie grenzt den Bereich dann noch weiter ein, indem sie sich explizit auf „gläubige Katholiken“ (ebd.: # 00:22:12) bezieht. Von dem eingebrachten Begriff der „Beichte“ (ebd.: # 00:22:20) kommt das Gespräch dann auf den Begriff der „Buße“ (ebd.: # 00:22:30). Nach kurzen Ausführungen zum „Bußgeldbescheid“ (ebd.: # 00:22:43) fragt sie schließlich expliziter nach dem Zweck solcher Strafen (vgl. ebd.: # 00:23:02), was damit zusammengefasst wird, dass die bestraften Täter_innen ihre „Tat bereuen“ (ebd.: # 00:24:34) sollen.

In Anschluss an ihre Frage nach dem Grund für die sichtliche Heiterkeit einzelner Schüler_innen (vgl. ebd.: # 00:24:54), die allerdings unbeantwortet bleibt, fragt sie weiter, warum Strafen wie „das Handabhacken“ (ebd.: # 00:25:07), Foltern (vgl. # 00:25:15) oder das Rädern (vgl. ebd.: # 00:25:24) „heute in europäischen Ländern“ (ebd.: # 00:25:20) nicht mehr praktiziert werden. Die Schüler_innen, die sich zahlreich melden, bringen daraufhin Begriffe wie die „Würde des Menschen“ (ebd.: # 00:25:32), „Menschenrechte“ (ebd.: # 00:26:17) und „Persönlichkeitsrecht“ (ebd.: # 00:27:29) ein. Wiederum unter Rückbezug auf den besprochenen Zeitungsartikel fragt die Lehrerin weiter, worauf man sich bei solchen Argumentationen denn beziehen könne, woraufhin ein Schüler das Grundgesetz nennt und ein weiterer mit der Formulierung „Is doch das erste Gesetz“ (ebd.: # 00:27:54) zumindest sinngemäß auf den Artikel I des Grundgesetzes verweist. Die Lehrerin zeigt den Schüler_innen daraufhin eine mitgebrachte Ausgabe der Verfassung und gibt diese an eine Schülerin, damit diese den ersten Satz des entsprechenden Artikels laut vorlese (vgl. ebd.: # 00:28:39). Diesen lässt sie nochmals von einem Schüler wiederholen (vgl. ebd.: # 00:29:14) und fragt indirekt, welche Folgen die Schüler_innen in Bezug auf den Zeitungsartikel daraus ableiten (vgl. Abb. II.2.1.10).

Sequenz III: Unterrichtsgespräch: Verhältnis von Strafrecht und Art. 1, GG (AzE o.J.h: 00:29:22-00:31:24)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:29:22	S.r. S.I. Zoom-out	Lw	Also, Folge, auf den Zeitungsartikel bezogen, nochmal, Sm1.	
		Sm1	(Na, macht der), macht der also, der das hat, also dieses Geschäft in Regensburg, macht der was Straf-, Strafbares.	Sm19 meldet sich
		Lw	Mhm. Ja.	Sw10 blättert in ihren Unterlagen
		Sm19	Er hat sich aber auch nicht gesetzmäßig verhalten, im Gegenteil (also drinne, dass-)	Sm19 nimmt Arm nach unten Sm1 sieht nach hinten
		Lw	L (Würdest) bitte lauter sprechen? Ich versteh dich hier schon schlecht.	
	Zoom-in	Sm19	L (Steht da drinne () an der Verfassung) halten soll. (Steht da drinne)	
		Lw	Noch mal. Das ging jetzt unter, der (gute) Gedanke.	
		Sm19	(Na, ich finde), dass er die Verfassung auch halten muss, also wenn er (die Recht auch) genießen will ().	Sw18 schreibt etwas
		Lw	Du meinst, der Straftäter, oder der Aldi, wie wir jetzt-	
		Sm19	L Der Straftäter.	Sw18 wendet sich zu Sm19
00:30:00	S.r. S.r.	Lw	Ja, mhm. Ähm- (5) Lies mal bis-, ja gut-, bleiben wer mal an der Stelle stehen, ähm, die Würde des Menschen ist unantastbar, habt ihr richtig festgestellt und daraus folgt ja bei uns auch ne andere, äh, Gesetzgebung, beziehungsweise ne andere Straftat, bei welchen Strafen kannst du dir denn vorstellen, ähm, dass die Würde des Menschen, äh, angetastet wird?	Sw13 hält Verfassung vor sich Lw steht vor Klasse, Sm6 hat Arm abgewinkelt auf Kopf abgelegt, nimmt ihn nach unten, Lw gestikuliert leicht Lw geht ein paar Schritte zurück, sieht Richtung Tafel Lw zeigt nach rechts Sm6 nimmt Arm runter, lehnt sich leicht zurück
		Sm6	Äh, () von dem Aldi da oder (was das da war) L Nee, allgemein. L von dieser Kette da (und die Folter vor allen Dingen)	
	S.r.	Lw	Ja, das vor allem. Äh, wenn du jetzt einen Straftäter heute bestraft, ihr habt gesagt, Arbeit in sozialen Einrichtungen, was soll denn da für ein Gedanke dahinter stecken, das kann ja keine Rache und keine Vergeltung sein und auch keine Abschreckung, wenn er beim Roten Kreuz arbeiten muss?	Lw geht ein paar Schritte Richtung Klasse, nähert sich wieder der Tafel, zeigt dort etwas Lw zeigt nach links; Sm6 meldet sich
		Sm1	Na, dass man von schlechten Gedanken wekommt. Also, zum Beispiel, wenn man alten Leuten h-, hilft, und die sind dafür ja auch dankbar.	Sw10 nimmt Arm runter Sw18, Sm26 schreiben etwas
	S.r. S.r.	Lw	Mhm. Was sollst du denn also machen, also, so wie bei Sw4, wenn ich das mal-, wisst ihr ja alle, sagen darf, da musstest du wegen der Mopedfahrrerei, äh, Verkehrsunterricht nehmen. (), hast du das als Strafe empfunden?	Sw3, S,21 melden sich, Sw4 nickt leicht
		Sw4	Nö@	Sw4 grinst
	S.I.	Lw	Nö. Wars auch bestimmt nicht gedacht. Sondern? Sw3.	
		Sw3	Ja, vielleicht so, dass man noch mal nachdenken sollte, dass es auch anders geht, (dass) man irgendwas klaut.	Sw3 nimmt Arm runter Sm21 meldet sich
	S.r.	Lw	L Mhm. L Ja.	
		Sw3	(Sondern so Geld verdient.)	
00:31:24		Lw	Ja. ()	

Abb. II.2.1.10: Transkriptauszug (AzE o.J.h: 00:29:22-00:31:24)

Auf die unvollständig ausformulierte Aufforderung der Lehrerin antwortet der Schüler Sm1, dass der Besitzer des Geschäfts in Regensburg, womit der mit dem Zeitungsartikel zum Fall-

beispiel erhobene Großmarkt gemeint ist (vgl. AzE o.J.h: # 00:00:48), eine strafbare Handlung begehe. Auf welche Aspekte der in dem Artikel beschriebenen Maßnahme er sich dabei bezieht und aus welchen Gründen er dies als eine strafbare Handlung einordnet, führt er nicht näher aus. Die Lehrerin fragt nicht weiter nach, sondern scheint mit ihrer zurückhaltenden Bestätigung „Mhm. Ja“ (ebd.: # 00:29:36) zunächst auch Sm19 – der sich in direkter Reaktion auf den Beitrag von Sm1 gemeldet hat (vgl. ebd.: # 00:29:35) – die Möglichkeit geben zu wollen, sich zu äußern.

Es bleibt bei dessen Beitrag zunächst unklar, auf welche Person sich Sm19 bezieht, wenn er ausführt, dass diese sich „aber auch nicht gesetzmäßig verhalten“ (ebd.: # 00:29:38) habe. Lediglich die Konjunktion „aber“ legt nahe, dass es sich um einen Einwand gegen die Antwort von Sm1 handelt, was darauf schließen lässt, dass in diesem Fall der Ladendieb als von der Maßnahme Betroffener gemeint ist. Die Lehrerin unterbricht Sm19 zunächst mit der Bitte, lauter zu sprechen. Jedoch ist auch sein weiterer Beitrag nicht vollständig zu verstehen. So bleibt unklar, worauf genau die normative Aussage, dass man sich an die Verfassung zu halten habe, mit der Wendung „Steht da drinne“ (ebd.: # 00:29:54) zurückgeführt wird. Daraufhin bittet ihn die Lehrerin um eine nochmalige Wiederholung, damit „der gute Gedanke“ (ebd.: # 00:29:50) nicht untergehe. Mit dem einleitenden „ich finde“ (ebd.: # 00:29:52) verleiht Sm19 dem formulierten normativen Anspruch jetzt eher den Charakter einer Meinungsäußerung, die frei nach dem Grundsatz *quid pro quo* begründet wird: Man müsse sich auch selbst an die Verfassung halten, wenn man die darin garantierten Rechte in Anspruch nehmen wolle (vgl. ebd.: # 00:29:53). Eine Differenzierung von Rechtsverstößen, die im Sinne des Strafgesetzbuchs geahndet werden, und Verletzungen der im Grundgesetz festgeschriebenen Persönlichkeitsrechte erfolgt an dieser Stelle nicht. Stattdessen fragt die Lehrerin jetzt nach, auf welche Person er seinen Einwand beziehe, wobei ihre Frage impliziert, dass potenziell der „Straftäter“ (ebd.: 00:29:57) oder „der Aldi“ (ebd.: # 00:29:59) – was im Vorfeld als eine exemplarische, als synonym für den Großmarkt zu gebrauchende Bezeichnung eingeführt wurde (vgl. ebd.: # 00:02:50; 00:27:26) – in Frage kämen. Sm19 präzisiert, dass er sich auf den Straftäter bezogen habe (vgl. ebd.: # 00:29:59), was die Lehrerin mit „Ja, mhm“ (ebd.: # 00:30:01) erneut eher zurückhaltend bestätigt.

Darauf folgt ein leicht gezogenes „Ähm“ (ebd.: # 00:30:02) und eine Pause von fünf Sekunden. Nach dieser kommt die Lehrerin nicht auf die Wortbeiträge von Sm1 und Sm19 zurück, die Anlässe sowohl für sachliche Klärungen ihres fachlichen Gehalts als auch für eine Diskussion der in ihnen enthaltenen gegensätzlichen Positionen böten. Sie unterbricht sich in ihrer begonnenen Aufforderung „Lies mal bis“ (ebd.: # 00:30:07), womit unklar bleibt, worauf hier Bezug genommen werden sollte. Die mit ihrer Körperhaltung signalisierte Bereitschaft von Sw13, weiter aus der Verfassung vorzulesen, deutet auf eine diffuse Erwartungshaltung hin, dass weitere Artikel des Grundgesetzes herangezogen werden sollen. Ob dies tatsächlich der Planung der Lehrerin entspricht und welche Intentionen damit verbunden sind, muss an dieser Stelle ungeklärt bleiben. Sie sieht nun jedenfalls von einer weiteren Lektüre ab und ihre Fortsetzung des Satzes mit „bleiben wer mal an der Stelle stehen“ (ebd.: # 00:30:08) kann zunächst als ein vorläufiger Abschluss einer Sinneinheit interpretiert werden.

Die Lehrerin leitet nun dazu über, dass sich aus der Feststellung, dass – gemäß Artikel 1 des Grundgesetzes, den sie hier nicht *expressis verbis* benennt – die Würde des Menschen unantastbar sei, Folgen für die Strafgesetzgebung ergäben (vgl. ebd.: # 00:30:10). Implizit ist hier also eine Differenzierung der Ebenen der Gesetzgebung angelegt, nach der das Strafgesetz dem Grundgesetz untergeordnet wird, die in der Unterrichtsstunde allerdings nicht explizit

herausgearbeitet wird. Eine weitere indirekte Differenzierung wird mit der daran anschließenden Frage der Lehrerin nahegelegt, nach der sich Strafen danach unterscheiden lassen müssten, „dass die Würde des Menschen angetastet wird“ (ebd.: # 00:30:25) oder gewahrt bleibt. Der Schüler Sm6 reagiert darauf zunächst mit einer Gegenfrage, in der er die von der Lehrerin eingeführte exemplarische Bezeichnung „Aldi“ (ebd.: # 00:30:31) aufgreift.

Die Frage selbst ist in ihrem Gehalt erklärungsbedürftig, da die offene Formulierung der Lehrerin „bei welchen Strafen kannst du dir denn vorstellen?“ (ebd.: # 00:30:29) verschiedene zulässige Antworten ermöglicht, sodass die Frage mit der Nennung nur eines exemplarischen Beispiels nicht hinreichend zu beantworten wäre.¹⁸² Möglich ist die Annahme, dass der Schüler sich hier rückversichern möchte, ob das exemplarisch bearbeitete Fallbeispiel auch in die Kategorie der die Würde verletzenden Strafen einzuordnen sei. Seine Frage artikuliert dann vor allem einen Klärungsbedarf hinsichtlich dieser in dem Zeitungsartikel zitierten (vgl. ebd.: # 00:02:13) und von Sm6 selbst im Unterrichtsgespräch wiederholten Einschätzung (vgl. ebd.: # 00:05:07). Eine ausdrückliche Bestätigung sowie sachliche Begründung dieser Einschätzung erfolgt in der Unterrichtsstunde jedenfalls nicht. Eine solche mögliche Motivation der Frage von Sm6 bleibt in der ersten, den Schüler unterbrechenden Antwort der Lehrerin an dieser Stelle unberücksichtigt; sie beschränkt sich auf den Hinweis, dass die Frage „allgemein“ (ebd.: # 00:30:33) gemeint sei. Sm6 führt seine Replik zunächst noch weiter aus, indem er den Bezug auf das Fallbeispiel mit der Umschreibung „von dieser Kette da“ (ebd.: # 00:30:33) fortsetzt, was als Vervollständigung seiner von der Lehrerin unterbrochenen Gegenfrage verstanden werden kann, und nennt mit der „Folter“ (ebd.: # 00:30:34) eine weitere Antwortmöglichkeit. Während der Bezug auf das Fallbeispiel in der Intonation noch fragend geäußert war, lässt das hinzugefügte „vor allen Dingen“ (ebd.: # 00:30:34) an der vorgenommenen Einordnung keinen Zweifel und wird von der Lehrerin auch entsprechend bestätigt (vgl. ebd.: # 00:30:35).

Damit verfolgt die Lehrerin diese Frage nicht mehr weiter, sondern nimmt mit Blick auf die Tafelanschrift Bezug auf „Arbeit in sozialen Einrichtungen“ (ebd.: # 00:30:40) oder beim „Roten Kreuz“ (ebd.: # 00:30:50) und fragt, was „denn da für ein Gedanke dahinter stecken“ (ebd.: # 00:30:43) soll, wenn „Rache“ (ebd.: # 00:30:46), „Vergeltung“ (ebd.: # 00:30:47) oder „Abschreckung“ (ebd.: # 00:30:48) nicht in Frage kämen. Der von Sm6 genannten „Folter“ (ebd.: # 00:30:34) werden Formen gemeinnütziger Arbeit gegenübergestellt, die im Strafrecht in der Regel als eine alternative Maßnahme zu verhängten Strafen, bei geringer Schuld zur Einstellung eines Verfahrens sowie insbesondere im Jugendstrafrecht zur Anwendung kommen. In Bezug auf die damit gegenübergestellten Beispiele wird allerdings weder eine Verortung derselben in historischen Kontexten vorgenommen noch werden die Verhältnismäßigkeit von Straftat und verhängter Strafe in Bezug auf die Beispiele thematisiert. Der Schüler Sm1 stellt mit seiner Antwort zunächst einen Zusammenhang von Straftaten und „schlechten Gedanken“ (ebd.: # 00:30:52) her, von denen man durch die gemeinnützige Arbeit „wegkommt“ (ebd.). Auf welche Weise die von ihm in seiner Erläuterung hinzugefügte Dankbarkeit der „alten Leute“ (ebd.: # 00:30:54) einen Beitrag dazu leisten könnte, bleibt von ihm jedoch unausgeführt. Die Lehrerin stellt dazu keine weiteren Nachfragen, sondern kommentiert das lediglich mit „Mhm“ (ebd.: # 00:30:58).

¹⁸² Die zeigende Geste der Lehrerin in Richtung Tafel während der Fragestellung gibt lediglich einen indirekten Hinweis, dass die Schüler_innen sich auf bereits in der Stunde genannte und an der Tafel festgehaltene Beispiele beziehen sollen.

Direkt im Anschluss bringt sie mit dem Fall der Schülerin Sw4, die „wegen der Mopedfahrrerei Verkehrsunterricht nehmen“ (ebd.: # 00:31:05) musste, ein weiteres Beispiel ein. Es handelt sich dabei offensichtlich um einen in der Klasse bereits bekannten Sachverhalt, der in der Stunde auch schon thematisiert wurde (ebd.: # 00:08:18). Damit kann die Lehrerin von der Möglichkeit Gebrauch machen, eigene Erfahrungen der Schüler_innen aufzugreifen, die nicht einmal der Darstellung mittels medialer Erzeugnisse bedürfen (vgl. dazu Fricke-Finkelnburg 1980: 110; Sandmann 1975: 221). Zugleich besteht die Gefahr, dass diese Thematisierung von der Schülerin als übergriffig empfunden und sie dadurch in eine unangenehme Situation gebracht wird (vgl. zu dieser Diskussion z. B. Geiger 1985; Gagel 1985a). Dieser Ambivalenz scheint sich die Lehrerin hier zumindest bewusst: Erfolgte die erste Thematisierung dieses Sachverhalts noch ohne einen Hinweis auf ein solches Bewusstsein, folgt der Ansprache der Schülerin der Zusatz „wenn ich das mal-, wisst ihr ja alle, sagen darf“ (AzE o.J.h: # 00:31:03). Eine reale Möglichkeit zur Intervention wird der Schülerin damit allerdings nicht gegeben, da die Lehrerin ihr Beispiel bereits zum Gegenstand der Unterrichtsstunde erhoben hat.

Die Frage der Lehrerin, ob sie den Verkehrsunterricht als Strafe empfunden habe, verneint sie mit einem Grinsen, wobei die Reaktion der Lehrerin nahelegt, dass ihre Frage bereits eine solche Antwort beabsichtigt hat (vgl. ebd.: # 00:31:12). Diese nimmt sie nun zum Anlass, um mit einem knappen „Sondern?“ (ebd.: # 00:31:14) nach weiteren möglichen Intentionen zu fragen. Die Schülerin Sw3 nennt darauf die Aufforderung nachzudenken (vgl. ebd.: # 00:31:17) und weicht mit ihren weiteren Ausführungen von dem auf ihre Mitschülerin bezogenen Fallbeispiel ab, indem sie sich explizit auf den Fall des Diebstahls bezieht. Als mögliches Resultat dieses Nachdenkens – so führt sie begleitet von zustimmenden Äußerungen der Lehrerin aus – könne dann die Einsicht erfolgen, dass eine Alternative darin bestehe, dass man „so Geld verdient“ (ebd.: # 00:31:22).

Die Lehrerin schreibt dazu etwas an die Tafel und formuliert direkt im Anschluss an diese Sequenz die Wiedereingliederung in die Gesellschaft als Ziel dieser Maßnahme (vgl. ebd.: # 00:31:25). Daraufhin bittet sie erneut Sw13 die bereits von ihr rot unterstrichene, erste Hälfte des ersten Satzes des zweiten Artikels des Grundgesetzes vorzulesen: „Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit“ (ebd.: # 00:31:49). Die von einer Schülerin daraufhin spontan geäußerte Phrase „Hand abhacken“ (ebd.: # 00:31:56), wird von der Lehrerin in Form einer bestätigenden Ausführung aufgegriffen, dass es „nicht richtig“ (ebd.: # 00:32:02) sei, jemandem die Hand abzuhacken, auch wenn er gegen ein Gesetz verstoßen habe. Der Schüler Sm21 nennt daraufhin die lebenslängliche Haftstrafe als das „Schlimmste“ (ebd.: # 00:32:14) im Bereich zulässiger Haftstrafen. Als Sw4 einwirft, dass das „nur fünfundzwanzig Jahre“ (ebd.: # 00:32:19) seien, zeigt die Lehrerin zwar eine Unsicherheit in Bezug auf die tatsächliche Dauer (vgl. ebd.: # 00:32:22), bestätigt aber die Einschränkung. Die damit verbundene von ihr gestellte Frage nach dem Grund, beantwortet Sm1 mit der Möglichkeit auf Besserung, was sie bestätigt (vgl. ebd.: # 00:32:28). Davon ausgehend kommt sie auf die Todesstrafe zu sprechen und führt aus, dass diese in Deutschland gesetzlich nicht möglich ist (vgl. ebd.: # 00:32:42). Damit schließt sie die Stunde ab und kündigt an, dass die Schüler_innen nach einer Pause in der nächsten Stunde den Text von der Tafel abschreiben können.

In allen drei Sequenzen kann zunächst die Orientierung am Verlauf des zentralen Unterrichtsgeschehens als eine übergreifende *Strategie der Kameraführung* beschrieben werden. Zu

Beginn der *ersten Sequenz* ist die Kamera auf den Schüler Sm19 gerichtet, der sich direkt davor geäußert hatte und auf dessen bereits einige Minuten zurückliegenden Wortbeitrag sich die Lehrerin in ihren Ausführungen bezieht. Nach ihrer Fragestellung schwenkt die Kamera nach rechts, sodass die sich meldenden Schüler_innen Sm21 und Sw2 im Bild zu sehen sind. Als die Lehrerin den Schüler Sm1 zu sprechen auffordert, schwenkt sie wiederum nach links und es erfolgt eine kurze, nachkorrigierende Bewegung nach unten, bis Sm1 in einer halbnahen Einstellung zu sehen ist. Während seiner Antwort wird der Fokus durch eine Zoom-out-Bewegung erweitert. Im Hintergrund ist zu sehen, dass Sm17 die Lippen bewegt und Sm16 sich ihm zuwendet; kurz darauf wendet sich Sw18 zu Sm19. In Reaktion auf die nächste Frage der Lehrerin sind die Meldungen von Sm16 und die von Sw3 am rechten Bildrand zu sehen. Sobald die Lehrerin Sw3 zur Antwort auffordert, schwenkt die Kamera nach rechts und verweilt auch kurz nach ihrer Antwort noch auf der Schülerin. Sichtbar wird dabei, dass sich auch die neben ihr sitzende Schülerin Sw4 gemeldet hatte. Es folgt eine weitere Schwenkbewegung nach rechts, bis die Lehrerin im Bild ist, die etwas an der Tafel anschreibt.

Als diese sich wieder mit Fragen an die Klasse wendet, vollzieht die Kamera eine langsame Schwenkbewegung und zeigt einen Ausschnitt der Klasse in einem 45-Grad-Winkel zu einer gerade ausgerichteten Totale. Zu sehen ist, dass die Schüler_innen Sm6, Sw2 und Sw20 sich melden. Als Sm26 zu sprechen beginnt, schwenkt diese nach links. Die Totale zeigt die linke Klassenseite und der hinten sitzende Schüler Sm26 ist leicht rechts der Bildmitte zu sehen, ohne dass er von den vor ihm sitzenden Schüler_innen verdeckt wird. Ob er sich vor seiner Äußerung gemeldet hat, kann nicht nachvollzogen werden. Zu erkennen ist außerdem, dass der vor ihm sitzende Sm19 etwas zu seiner Sitznachbarin Sw18 sagt, die daraufhin mit einem Lachen reagiert. Die sich während der Antwort der Lehrerin meldende Schülerin Sw8 ist bereits im Bild zu sehen; als sie zu sprechen beginnt, schwenkt die Kamera weiter nach links, sodass Sw8 auch im folgenden Zwiegespräch mit der Lehrerin in der unteren rechten Bildhälfte zu sehen ist. Als die Lehrerin daraufhin etwas an die Tafel schreibt, schwenkt die Kamera nach rechts und verweilt zunächst in einer Gesamtansicht der linken Klassenseite. Während die Lehrerin die Tafelanschrift nochmals vorliest, erfolgt ein weiterer Schwenk nach rechts, bis sie vor der Tafel zu sehen ist. Am Ende ihres unvollendet gelassenen, fragend formulierten Satzes, nach dem sie auffordernd Richtung Klasse nickt, vollzieht auch die Kamera eine Schwenkbewegung in diese Richtung und dann wieder zurück zur Lehrerin, die die Tafelanschrift vervollständigt.

Die *zweite Sequenz* beginnt mit einer auf die linke Klassenseite ausgerichteten Einstellung in der Totale. Während die Lehrerin spricht, erfolgt zunächst eine leichte, nachkorrigierende Bewegung nach rechts, wodurch ein größerer Teil der Klasse zu sehen ist. Daran schließt eine langsame Schwenkbewegung nach rechts an, bis die Lehrerin vor der Tafel und die erste Bankreihe auf der rechten Seite des Raums im Bild ist. Als sie sich an die Klasse wendet, richtet sich die Kamera langsam auf diese aus und schwenkt nach links, nachdem Sm1 zum Sprechen aufgefordert wurde. Dieser ist nun in einer Halbtotale zentral im Bild. Mit der an die Schülerin Sw4 gerichteten Aufforderung zu sprechen, folgt ein Schwenk nach rechts, bis diese auf der rechten Bildseite zu sehen ist. Die Kamera verweilt während ihres Beitrags sowie der folgenden Replik der Lehrerin in dieser Einstellung; im Hintergrund meldet sich zunächst auch Sm21, der diese Meldung allerdings während der folgenden Frage der Lehrerin wieder zurückzieht. Die Kamera zoomt an die Schüler_innen Sw3 und Sw4 heran und zeigt diese in einer Halbtotale. Es folgt ein Schwenk nach rechts und der antwortende Schüler Sm6 wird

in den Blick genommen. Die Kamera ist auf die rechte Seite der ersten Reihe gerichtet, sodass dieser rechts der Mitte im Bild ist. Seine Körpersprache lässt dabei deutlich erkennen, dass er sich in seinen Wortbeiträgen auf das vor ihm liegende Arbeitsblatt bezieht.

Als die Lehrerin die Tafelanschrift fortsetzt, wird sie dabei von der Kamera mit einem weiteren Schwenk nach rechts fokussiert. Nachdem sie eine weitere Frage an die Klasse richtet, schwenkt die Kamera nach links über die Klasse und nimmt die sich meldenden Schüler_innen Sw13, Sm21 und Sm22 in den Blick. Kurz bevor Sm22 zu einer Antwort aufgefordert wird, wendet sich Sw13 zu S?12. Während der Antwort von Sm22 erfolgt ein weiterer minimaler Schwenk nach links; eine damit sichtbare Armbewegung am linken Bildrand verweist darauf, dass neben Sw13 und Sm22 ein_e nicht eindeutig zu identifizierende_r Schüler_in ebenfalls die angezeigte Meldung zurückzieht.

Zu Beginn der *dritten Sequenz* ist noch kurz der Schüler Sm24 in einer halbnahen Einstellung zu sehen. Während des Wortbeitrags entsteht der Eindruck einer Suchbewegung, die Kamera schwenkt in dieser halbnahen Einstellung oberhalb der Köpfe der Schüler_innen nach rechts, dabei ist eine zur Anzeige einer Meldung erhobene Hand zu sehen. Nachdem die Lehrerin den Schüler Sm1 zum Sprechen aufgefordert hat, schwenkt die Kamera nach links und vollzieht im Anschluss eine Zoom-out Bewegung. Damit wird der antwortende Schüler Sm1, dem jetzt auch die vorangegangene Meldung zugeordnet werden kann, in einer Halbtotale in den Blick genommen. Während seines Wortbeitrags ist eine Zoom-out-Bewegung und ein minimaler Schwenk nach rechts zu verzeichnen, sodass die linke Klassenseite in der Totale zu sehen ist. Damit ist auch der sich daraufhin meldende und auf den Beitrag von Sm1 antwortende Schüler Sm19 im Bild. Während seines Dialogs mit der Lehrerin zoomt die Kamera näher an ihn heran; der Bildausschnitt umfasst überdies Schüler_innen der ersten beiden und der hintersten Reihen sowie die neben Sm19 sitzende Schülerin Sw18, die etwas notiert und sich zwischendurch an Sm19 wendet.

Bereits kurz vor der an Sw13 gerichteten Aufforderung, weiter aus der Verfassung vorzulesen, schwenkt die Kamera nach rechts. Sw13, deren Körperhaltung Lesebereitschaft signalisiert, ist zentral im Bild zu sehen. Nachdem die Lehrerin dieses Vorhaben wieder abbricht, schließt Sw13 die Verfassung und notiert sich etwas. Die Kamera schwenkt weiter nach rechts und fokussiert die Lehrerin, die vor der Klasse steht. Zunächst sind noch die erste und ein Teil der zweiten Reihe im Hintergrund sichtbar; als die Lehrerin rückwärts Richtung Tafel geht, folgt ihr die Kamera, bis nur noch sie und die Tafel im Bild sind. Sie wendet sich wieder zur Klasse, zeigt auffordernd nach rechts vorne, woraufhin auch die Kamera Richtung Klasse schwenkt und den antwortenden Schüler Sm6 fokussiert. Als die Lehrerin wieder vor die Klasse tritt, richtet sich die Kamera erneut auf sie aus und folgt ihren Bewegungen vor der Tafel. Mit ihrer zeigenden Geste nach links erfolgt auch ein entsprechender Kameraschwenk, sodass der antwortende Sm1 in der Halbtotale zu sehen ist. Die im Hintergrund sichtbaren Schüler_innen Sw18 und Sm26 sind mit der Anfertigung von Notizen beschäftigt.

Während der Überleitung durch die Lehrerin verweilt die Kamera noch kurz in dieser Einstellung und vollzieht dann zwei kleine Schwenkbewegungen nach rechts, sodass sich die von der Lehrerin angesprochene Schülerin Sw4 sowie die neben ihr sitzende und sich meldende Schülerin Sw3 im Fokus befinden. Mit einem minimalen Schwenk nach links wird die anschließend antwortende Schülerin Sw3 fokussiert; im Hintergrund ist außerdem der sich meldende Schüler Sm21 zu sehen. Nach einer erneuten minimalen Bewegung nach rechts sind wiederum die Schüler_innen Sw3 und Sw4 zentral im Bild.

Insgesamt folgt die Kamera in allen drei Sequenzen der zentralen Organisation des Unterrichtsgeschehens. Vorrangig zeigt sich die Strategie der Kameraführung darum bemüht, die sich aktiv beteiligenden Schüler_innen zu erfassen. In der Ausrichtung befinden diese sich dabei nicht immer in der Bildmitte, gelegentlich sind minimale nachkorrigierende Kamerabewegungen zu verzeichnen, mit denen sich einer solchen zentral fokussierenden Ausrichtung angenähert wird. Im Bildausschnitt zu sehen sind vor allem die jeweils sprechenden Schüler_innen, bei Wortbeiträgen der Lehrerin bleibt die Kamera gelegentlich auch auf die Klasse ausgerichtet. Auch bei einer Ausrichtung auf die Lehrerin ist es aufgrund der Kameraperspektive nicht möglich, die Tafelanschrift zu erfassen. So ist diese in der Dokumentation nur zugänglich, wenn sie laut vorgelesen wird. Ein Überblick über das Gesamtgeschehen in der Klasse ist in diesen Einstellungen nicht möglich. In der Erweiterung des Fokus können immerhin Meldungen bzw. deren Rücknahme sowie andere Aktivitäten von im Hintergrund sichtbaren Schüler_innen verzeichnet werden.

2.1.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf

Mit Blick auf die Struktur des gesamten Stundenverlaufs sowie auch die exemplarisch analysierten Sequenzen lässt sich auf der Grundlage der Aufzeichnung eine inhaltlich-didaktische Konzeption herausarbeiten, die stellenweise etwas diffus bearbeitet wird. Das eingangs eingebrachte Fallbeispiel und die damit verbundene Frage nach der Beurteilung der beschriebenen Maßnahme zum Umgang mit Ladendieben in einem Kaufhaus bereitet die spätere Bezugnahme auf das Grundgesetz vor. Erarbeitet wird damit schließlich eine Begrenzung der Möglichkeiten des Strafrechts durch die dort festgelegten Grundrechte. Insgesamt erfolgt dabei eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Strafmaßnahmen, die sowohl in Bezug auf den Erfahrungsbereich der Schüler_innen als auch mit Blick auf historische sowie politisch-gesellschaftliche Kontexte vorgenommen wird. Eine differenzierte Bearbeitung in Form einer systematisierenden Diskussion erfolgt allerdings nicht. Parallel dazu wird regelmäßig die Frage nach der Funktion der unterschiedlichen Strafmaßnahmen aufgeworfen, die dabei in einen Zusammenhang zu Form, Ausmaß und möglichen Einschränkungen der Strafmaßnahmen gestellt wird (vgl. AzE o.J.h # 00:11:11; 00:19:20; 00:32:28).

Das Fallbeispiel zu Beginn wird in Form eines Zeitungsberichts eingeführt, den die Lehrerin von einer Schülerin vorlesen lässt (vgl. ebd.: # 00:00:43). Mit anschließenden Nachfragen, ob ein nochmaliges Vorlesen erforderlich sei (vgl. ebd.: # 00:02:25) und Aufforderungen zur Zusammenfassung in eigenen Worten (vgl. ebd.: # 00:02:35) sowie zur beispielhaften Formulierung einer Lautsprecherdurchsage, wie sie im Artikel beschrieben wird (vgl. ebd.: # 00:03:15), zeigt die Lehrerin sich darum bemüht, bei den Schüler_innen ein hinreichendes Verständnis des geschilderten Sachverhalts sicherzustellen. Direkt daran schließt ihre Frage an, wie die Schüler_innen diese Maßnahmen beurteilen würden bzw. ob sie diese für gerechtfertigt halten. Aufgrund der fehlenden Kontextinformationen kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, ob die Schüler_innen bereits über im vorhergehenden Unterricht erarbeitete Kriterien zur Beurteilung einer solchen Maßnahme verfügen oder ob es sich dabei um eine Frage nach subjektiven Einschätzungen der Schüler_innen handelt, die im Verlauf des Unterrichts weiter bearbeitet werden sollen.

Insgesamt scheint die Lehrerin in diesen ersten Unterrichtssequenzen in den ersten knapp zehn Minuten der Stunde vor allem daran interessiert, Antworten der Schüler_innen zu sammeln. Diese lässt sie inhaltlich weitestgehend unkommentiert und arbeitet mit ihren Fragestellungen zunächst unterschiedliche Aspekte ab. Auch wenn Sm6 eine Formulierung

aus dem Artikel aufgreifend einbringt, dass die Maßnahme „gegen die Würde des Menschen“ (ebd.: # 00:05:07) verstoße, oder Sw13 die „Abschreckung“ (ebd.: # 00:05:45) als Zweck dieser Maßnahme benennt, kommentiert die Lehrerin das zunächst zurückhaltend mit „Mhm“ (ebd.: # 00:05:24; 00:05:47). Dabei bringen die Schüler_innen hier bereits Begrifflichkeiten ein, die – wie beispielsweise der Begriff der Abschreckung in der ersten ausgewählten Sequenz – zentrale Bezugspunkte späterer Erarbeitungsphasen bilden. Die Verknüpfung mit dem Motiv für die Maßnahme der Lautsprecherdurchsage mit deren Funktion wird dabei zunächst mit der Antwort des Schülers Sm21 vorgenommen (vgl. ebd.: # 00:05:37), woran die anderen Schüler_innen inhaltlich anschließen. Dass es auch andere Motive für eine Strafmaßnahme geben könnte, die nicht unmittelbar mit einem weiterreichenden Zweck verbunden sein müssen, wird somit weder in der Frage der Lehrerin noch in den Antworten der Schüler_innen thematisch.

In dieser Abfolge der einleitenden Fragestellungen führt die Lehrerin an einer Stelle auch den „Kaufhausgeschäftsführer“ (ebd.: # 00:05:21) als handelnden Akteur ein, im weiteren Verlauf wird allerdings weitaus unbestimmter nur noch von der „Maßnahme des Kaufhauses“ (vgl. z. B. # 00:10:55) gesprochen. Somit bleibt ungeklärt, wer eigentlich die für die diskutierte Maßnahme verantwortlichen Akteur_innen sind und mit welchem Handlungsspielraum sowie auf welcher rechtlichen Grundlage diese agieren. Stattdessen geht die Lehrerin dazu über, die Schüler_innen ihnen bekannte „Strafarten“ (ebd.: # 00:06:06) aufzählen zu lassen. Mit ihren Rückfragen erweitert sie dabei den Kontext über das Beispiel des Ladendiebstahls hinaus (vgl. ebd.: # 00:06:42) und fragt nach Beispielen sowohl aus dem eigenen Erfahrungsbereich der Schüler_innen (vgl. ebd.: # 00:07:08; 00:08:18) als auch aus dem außereuropäischen Raum (vgl. ebd.: # 00:07:43).

An diese Sammlung anschließend greift die Lehrerin die in dem Zeitungsartikel zitierte Bewertung des „Verhalten[s] der Geschäftsleitung“ (ebd.: # 00:09:29) auf, wobei ihre Bezeichnung der Akteure durch einen Versprecher und die anschließende Korrektur „der Verband-, der Pressesprecher des Justizministeriums“ (ebd.: # 00:09:25) im Wortlaut missverständlich formuliert ist. Die Schülerin Sw4 benennt in ihrer Antwort daraufhin Einschätzungen verschiedener im Artikel genannter Akteure, was von der Lehrerin auch nicht korrigiert wird. Sie greift stattdessen den von der Schülerin zitierten „Hinweis auf Persien“ (ebd.: # 00:09:59) des Geschäftsführers des Bayerischen Einzelhandels auf. Dieser Vergleich wird auf ihre Nachfrage von den Schülern Sm7 und Sm6 mit der Gleichsetzung der „Demütigung“ (ebd.: # 00:10:14) durch die in Persien übliche Praxis des Handabschlagens sowie den dort herrschenden „strengere[n] Sitten“ (ebd.: # 00:10:18) begründet. Sm6 fügt in seiner Antwort mit dem Begriff der „Selbstjustiz“ (ebd.: # 00:10:23) noch die Bewertung eines weiteren Akteurs hinzu und erläutert diesen vor allem als eine in der Vergangenheit ausgeübte Praxis (vgl. ebd.: # 00:10:29). Es wird damit nicht ersichtlich, ob die Schüler_innen an dieser Stelle auch den sachlich bedeutsamen Aspekt nachvollziehen, dass es sich dabei um eine gesetzlich nicht zulässige Form der Vergeltung erlittenen Unrechts handelt. Die Lehrerin bemüht sich an dieser Stelle jedenfalls nicht um eine entsprechende Klärung, sondern ruft einen weiteren Schüler auf, der die im Artikel zitierten Bewertungen als Nichteinhaltung der Menschenrechte interpretiert (vgl. ebd.: # 00:10:41).

Davon ausgehend kehrt die Lehrerin zu einer weiter zurückliegenden Äußerung dieses Schülers zurück und lässt – wie in der Analyse der ersten Sequenz dargestellt – die Abschreckung für andere als zentrale Funktion dieser Strafmaßnahme erarbeiten. Darauf folgt eine weitere Sequenz (vgl. ebd.: 00:13:06-00:19:20), in der die Schüler_innen nochmals Beispiele ihnen

bekannter Strafen aufzählen, die von der Lehrerin dieses Mal dezidiert in einer „Zeit, die jetzt nicht mehr existent ist“ (ebd.: # 00:13:18), verortet werden, die sie im Verlauf dieser Sequenz als „Mittelalter“ (ebd.: # 00:14:50) präzisiert. Dabei handelt es sich zunächst um eine in Form freier Assoziation vorgenommene Aufzählung, die anschließend auf der Grundlage eines dazu ausgegebenen Arbeitsbogens fortgesetzt wird (vgl. ebd.: # 00:16:23). Der inhaltliche Ertrag dieser detailliert vorgenommenen Aufzählung erschließt sich mit Blick auf die am Ende der Stunde stehende Aussage nicht in Gänze. Die im Mittelalter praktizierten Strafmaßnahmen mögen wohl an Anschaulichkeit gewinnen; auf der sachlichen Ebene führen diese unsystematisch aneinandergereihten Aufzählungen allerdings vor allem zu inhaltlicher Redundanz.

Wie in der Analyse der zweiten ausgewählten Sequenz dargestellt, lässt die Lehrerin erneut die Frage der Funktion solcher Strafmaßnahmen – dieses Mal allerdings in einer vergleichenden Perspektive – diskutieren. Mit der die Sequenz eröffnenden Erläuterung der Frage „welche Funktion kann eine Strafe eigentlich noch haben?“ (ebd.: # 00:19:49) weist sie zwar explizit darauf hin, dass es sich bei der im Vorfeld herausgearbeiteten Abschreckung für andere um eine andere Funktion handelt als bei der jetzt im Mittelpunkt stehenden Vergeltung. Worin genau sich diese Funktionen unterscheiden, wird allerdings nicht explizit erarbeitet. Stattdessen fragt die Lehrerin im Anschluss nach einer im kirchlichen Bereich angesiedelten Begrifflichkeit (vgl. ebd.: # 00:21:49), wobei zunächst unklar bleibt, ob diese Frage auf eine synonyme Formulierung oder eine weitere mögliche Funktion zielt. Die Reihe der folgenden Antworten der Schüler_innen vermittelt vor allem den Eindruck einer beliebigen Aneinanderreihung von Assoziationen (vgl. ebd.: # 00:21:48), bis die Lehrerin selbst nach mehrmaliger Nennung des Verbs „büßen“ (ebd.: # 00:22:24) das zugehörige Substantiv „Buße“ (ebd.: # 00:22:28) einführt. Dass dieser zunächst mit Begriffen wie „Bußgeld“ (ebd.: # 00:22:36) und „Bußgeldbescheid“ (ebd.: # 00:22:43) verknüpft wird, sorgt im Zusammenhang mit der Frage nach der Funktion dieser Maßnahme für sichtliche Konfusionen (vgl.: # 00:22:53), bis schließlich der Aspekt der Reue genannt und im Tafelbild festgehalten wird (vgl. # 00:24:26). Es folgt die beschriebene Überleitung zum Artikel 1 des Grundgesetzes (vgl. ebd.: # 00:25:02), der wie in der Analyse der dritten ausgewählten Sequenz dargestellt auf das Fallbeispiel bezogen wird. Die zunächst zugunsten der Erarbeitung des Aspekts der Wiedereingliederung (vgl. ebd.: # 00:31:25) aufgeschobene Lektüre eines Teils des Artikels 2 des Grundgesetzes (vgl. ebd.: # 00:31:49) ließe sich nun im Anschluss an die Erarbeitung der unterschiedlichen Funktionen von Strafmaßnahmen als eine Heranführung an Kriterien zur Angemessenheit und Zulässigkeit dieser interpretieren. Es wird dabei weder explizit benannt, um welchen Artikel des Grundgesetzes es sich hier handelt noch in welchem Zusammenhang dieser in Bezug auf die bisher erarbeiteten Inhalte relevant sei. Vielmehr unterbietet die Lehrerin mit ihrer Entgegnung auf das spontan von einer Schülerin geäußerte „Hand abhacken“ (ebd.: # 00:31:56), dass dieses „nicht richtig“ (ebd.: # 00:32:02) sei, den fachlichen Anspruch einer sachlich begründeten Bewertung. Das Verhältnis der hier gegenübergestellten Gesetzestexte bleibt damit unklar. Inwieweit das von der Lehrerin begleitend erstellte Tafelbild einen Beitrag zur Systematisierung der in der Stunde erarbeiteten Inhalte leistet, kann aufgrund der fehlenden Dokumentation nicht erschlossen werden.¹⁸³

183 Bei der Entwicklung waren die Schüler_innen vor allem indirekt als „Stichwortgeber_innen“ beteiligt; die am Ende der Stunde angekündigte Möglichkeit der Abschrift sieht damit immerhin eine schriftliche Form der Ergebnissicherung vor.

Insgesamt fallen in der Stundengestaltung der Lehrerin wiederholte abrupte thematische Übergänge auf, mit denen sie sich unvermittelt auf bereits weiter zurückliegende Beiträge bezieht oder neue Aspekte einbringt. Ebenso ist wiederholt insofern ein oberflächliches Abarbeiten einzelner Fragestellungen zu beobachten, als sich entweder auf eine Sammlung assoziativ aneinandergereihter Antworten beschränkt oder bereits nach der ersten Antwort zur nächsten Frage übergegangen wird. Oftmals hat das zur Folge, dass der fachliche Gehalt der einzelnen Antworten der Schüler_innen im Unterrichtsgespräch nicht aufgegriffen und produktiv weiterbearbeitet wird sowie eingebrachte Begrifflichkeiten wenig differenziert verwendet werden.

Die in der Analyse der ausgewählten Sequenzen identifizierte *Strategie der Kameraführung*, sich in der Dokumentation am Verlauf des zentralen Unterrichtsgeschehens zu orientieren, kann auch mit Blick auf die gesamte Aufzeichnung bestätigt werden. Mittels Kameraschwenks werden vor allem die aktiv am Geschehen partizipierenden Schüler_innen abgebildet. In erster Linie betrifft das gerade sprechende Schüler_innen, an die während ihrer Antworten auch näher herangezoomt werden kann (vgl. ebd.: z. B. # 00:03:00; 00:14:04; 00:31:49). Unter Beibehaltung des erweiterten Fokus ist es zugleich möglich, sich im Hintergrund meldende Schüler_innen zu erfassen (vgl. ebd.: z. B. # 00:07:49; 00:29:34). Während längerer Ausführungen sowie der Erstellung der Tafelanschrift durch die Lehrerin, wird auch diese in die Dokumentation miteinbezogen, indem die Kamera so weit nach rechts schwenkt, dass diese im vorderen Bereich der Klasse von der Seite aufgezeichnet wird (vgl. ebd.: z. B. # 00:11:50; 00:16:26; 00:28:03).

Ebenso regelmäßig ist zu beobachten, dass die Kamera während der Ausführungen der Lehrerin auf die Klasse ausgerichtet bleibt (vgl. ebd.: z. B. # 00:15:22; 00:20:24). Mit einem erweiterten Fokus kann dabei ungefähr die Hälfte der Klasse in einer Einstellung in den Blick genommen werden, sodass zumindest teilweise ein Überblick über aufkommende Meldungen und Interaktionen in der Klasse gewonnen werden kann. Dabei ermöglichen die Einstellungen der Totale und Halbtotale gelegentlich auch Einblicke in im Hintergrund stattfindende Interaktionen der Schüler_innen (vgl. ebd.: z. B. # 00:00:55; 00:12:12; 00:25:40). Diese fallen in ihrem Vollzug zumeist zurückhaltend und unauffällig aus und sind der Beobachtung lediglich anhand sich gegenseitig zuwendender Bewegungen der Oberkörper oder auch nur in Form dezenter Lippenbewegungen zugänglich. Insgesamt bleibt der Gesamtüberblick durch die durchgehend begrenzte Perspektive allerdings beschränkt, sodass auch Aussagen über die Beteiligung in der Klasse nur bedingt möglich sind. Da die Positionierung der Kamera keine Dokumentation der Tafelanschrift erlaubt, ist auch die dort vorgenommene Strukturierung der im Unterrichtsgespräch erarbeiteten Inhalte durch die Lehrerin – die möglicherweise über die im Gesprächsverlauf zu erkennende Strukturierung hinausgeht – der Analyse nicht zugänglich.¹⁸⁴

Bei der beschriebenen Strategie der Fokussierung gerade sprechender Schüler_innen ist zudem auffällig, dass sich zwar darum bemüht wird, diese in den Blick zu nehmen, diese dann aber nicht unbedingt immer als fokussierte Akteur_innen zentral ins Bild gesetzt werden (vgl. ebd.: z. B. # 00:20:24; 00:29:45). Teilweise kann dies auf die Positionierung der Kamera zurückgeführt werden, die eine solche Abweichung von der Bildmitte erfordert, um

¹⁸⁴ Diese durchgehend eingeschränkte Perspektive auf das gesamte Unterrichtsgeschehen setzt überdies Grenzen mit Blick auf die Einsicht in mögliche Kriterien, in welchen Fällen besonders nahe an sprechende Schüler_innen herangezoomt oder wann der gewählte Fokus beibehalten bzw. erweitert wird.

die Schüler_innen so zu erfassen, dass sie nicht von vor ihnen sitzenden Schüler_innen verdeckt werden (vgl. ebd.: z. B. # 00:12:09). Allerdings können diese Abweichungen an anderen Stellen nicht ausreichend mit der Positionierung der Kamera erklärt werden (vgl. ebd. z. B. # 00:12:19; 00:20:24), sodass generell zu fragen ist, ob eine solche bewusste visuelle Gestaltung bei der Fokussierung sprechender Schüler_innen überhaupt angestrebt wurde. Immerhin wird dem Dokumentationszweck unter pragmatischen Gesichtspunkten auch Genüge getan, wenn die aktiv teilnehmenden Schüler_innen abgebildet werden, wofür nicht zwingend eine Fokussierung dieser im Bildmittelpunkt notwendig ist. Gelegentlich sind allerdings auch minimale Nachkorrekturen zu beobachten (vgl. ebd.: z. B. # 00:11:24; 00:19:23; 00:31:22), die darauf verweisen, dass zumindest stellenweise ein Bemühen um eine visuelle Gestaltung der Aufzeichnung vorhanden war.

Zu beobachten sind darüber hinaus technische Grenzen dieser Gestaltungsmöglichkeiten, die nicht nur die der Positionierung und den gewählten Einstellungen geschuldete Selektivität der Perspektive betreffen. Insbesondere bei schnelleren Kamerabewegungen kommt es im Nachgang zu Bildunschärfen (vgl. ebd.: z. B. # 00:26:39; 00:04:40), die wiederholter Nachjustierungen bedürfen. Werden diese Bewegungen zudem in Verbindung mit (Halb-)Nahaufnahmen vorgenommen, sind beim Wechsel zwischen den zu fokussierenden Schüler_innen oftmals mehrsekündige Suchbewegungen zu verzeichnen (vgl. ebd.: z. B. # 00:31:59; 00:04:52). Insgesamt entsteht bei dieser Dokumentation nicht der Eindruck einer professionellen Bildgestaltung; vielmehr erlaubt diese die Vermutung, dass es sich um eine im Vergleich zu anderen vorliegenden Aufzeichnungen relativ ungeübte Kameraführung handelt.

2.1.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen

Trotz der stellenweise diffus ausgestalteten Bearbeitung der Thematik können im Stundenverlauf erarbeitete Lernziele rekonstruiert werden, die sich in Beziehung zu den Richtlinien, Rahmenplänen sowie dem fachdidaktischen Diskurs setzen lassen. Dabei sind die in den „Vorläufige[n] Richtlinien für die politische Bildung und Erziehung an der Berliner Schule“ von 1960 genannten Stichworte bezüglich der mit ihnen verbundenen Vorstellungen im Hinblick auf die konkrete Bearbeitung zu unspezifisch, als dass stichhaltig begründet von einer Bezugnahme auf diese ausgegangen werden könnte (vgl. Senator für Volksbildung 1960: 6). Thematische Übereinstimmungen sind dagegen eindeutig zu den in den „Vorläufige[n] Rahmenpläne[n] für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule“ von 1984 genannten Lerninhalten wie „Strafarten, Maßregeln der Besserung und Sicherung“ (Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 7) sowie dem Lernziel „Kenntnis des Sinnes und Zweckes der Strafe“ (ebd.) und damit verbundenen Sachbegriffen „Bußen und Maßregeln. Resozialisierung; Abschreckung; Sicherung und Sühne“ (ebd.) festzustellen.¹⁸⁵ Eine entsprechende Thematisierung der Funktion von Strafen ist in der dokumentierten Stunde in regelmäßiger

¹⁸⁵ Es konnte dabei nicht abschließend geklärt werden, ob die auf der Videokassette gefundene, handschriftliche den Zeitraum der Aufzeichnung bezeichnende Notiz „Anfang der 1980er“ in der zeitlichen Ausdehnung so weit interpretiert wurde, dass auch von einer Aufzeichnung der Stunde nach dem Inkrafttreten dieser Rahmenpläne 1984 ausgegangen werden kann. Plausibel ist allerdings auch die Annahme, dass diese 1984 in die Rahmenpläne aufgenommenen Begrifflichkeiten zur Strukturierung der Inhalte im fachdidaktischen Diskurs bereits in den Jahren davor präsent waren und die Lehrerin sich somit auch schon vor Inkrafttreten dieser Rahmenpläne an diesen orientieren konnte.

Wiederholung zu beobachten. Darüber hinaus weist die erarbeitete Begrenzung der Möglichkeiten des Strafrechts durch die im Grundgesetz festgehaltenen Grundrechte Übereinstimmungen zu im fachdidaktischen Diskurs vereinzelt aufzufindenden Bearbeitungsvorschlägen ausgewählter Grundrechte als Abwehrrechte auf (vgl. Rossmeissl 1980; Löbbert 1985).

Die in der Stunde vorgenommene Sammlung von den Schüler_innen bekannten Straftaten und die Zuordnung ihrer Funktionen können somit als die Bearbeitung von Lernzielen im Sinne der „Vorläufige[n] Rahmenrichtlinien“ von 1984 interpretiert werden. Die Bezugnahmen auf das Mittelalter verweisen dabei auch auf das von Fricke-Finkelnburg in ihrer in der Zeitschrift *Gegenwartskunde* 1980 veröffentlichten Unterrichtskonzeption beschriebene Grobziel der Einsicht in die Abhängigkeit des Verständnisses von Recht und Gerechtigkeit von „den jeweiligen Wert- und Normvorstellungen in einer Gesellschaft in Vergangenheit und Zukunft“ (Fricke-Finkelnburg 1980: 115). Allerdings erfolgt in der dokumentierten Unterrichtsstunde keine explizite Diskussion der jeweiligen Wertvorstellungen in der Gesellschaft in Vergangenheit und Gegenwart (vgl. ebd.), sodass die Möglichkeiten solcher historischen Kontextualisierungen hier nicht ausgeschöpft werden. Vielmehr verbleibt die Erarbeitung auf einer oberflächlichen Ebene und beschränkt sich auf die Aufzählung von Strafmaßnahmen im Mittelalter (vgl. AzE o.J.h: 00:13:06-00:19:20).

Die ebenso kumulativ angelegte Erarbeitung der unterschiedlichen Funktionen von Strafen, die in kein Verhältnis zur Schwere der begangenen Straftaten gesetzt wird, ließe sich entsprechend der von Fricke-Finkelnburg unterschiedenen Konzeptionen einer Rechtskunde zunächst innerhalb einer vor allem „als Orientierungshilfe und als Wissenschaftspropädeutik“ (Fricke-Finkelnburg 1978: 19) verstandenen, rechtspositivistischen Auffassung verorten, die Gesetze aus einem funktionalen, an Rechtssicherheit gebundenen Interesse begründet (vgl. ebd.). Die in der Stundenkonzeption angelegten unterschiedlichen Perspektiven eröffnen dabei die Möglichkeit zu einer über eine Propädeutik hinausgehenden Reflexion des Rechts, die zu einer eigenständigen Beurteilung gesellschaftlicher Normen befähigen soll. Sofern sich die Schüler_innen in ihren Urteilen allerdings größtenteils auf die Reproduktion bereits in dem Zeitungsartikel auffindbarer Einschätzungen beschränken und die Lehrerin in ihren Reaktionen keine darüber hinausgehenden sachlichen Begründungen von ihnen einfordert (vgl. AzE o.J.h: z. B. # 00:25:32; 00:27:29; 00:29:22), ist zu konstatieren, dass diese Potenziale in der dokumentierten Unterrichtsstunde nicht ausgeschöpft werden.

Die Bezugnahme auf die Grundrechte als eine Begrenzung der Möglichkeiten des Strafrechts böte schließlich auch die Gelegenheit zur Annäherung an die dritte von Fricke-Finkelnburg angeführte Konzeption (vgl. Fricke-Finkelnburg 1980: 20), die vor allem die kritische Analyse, die Reflexion der „Korrelation von Herrschafts- und Rechtsverhältnissen“ (Sandmann 1975: 185) sowie die Erörterung von Möglichkeiten der Einflussnahme und Mitwirkung an der „Veränderung der Rechtsverhältnisse“ (Sandmann 1972: 6) als Aufgabe des Unterrichts betrachtet. Die Bezugnahme auf das Grundgesetz stellt in dieser Stunde allerdings vielmehr den Rahmen dar, indem die bereits erreichten Modifizierungen des deutschen Strafrechts im Vergleich zu anderen Ländern oder zum Mittelalter bereits als grundgesetzkonform gewürdigt werden (vgl. AzE o.J.h: # 00:25:02; 00:33:24). Der im fachdidaktischen Diskurs im Zusammenhang mit den Grundrechten akzentuierte Stellenwert dieser als Abwehrrechte wird im Rahmen dieser Stunde nicht explizit erarbeitet. Da konkrete Möglichkeiten der Bezugnahme auf diese Grundrechte sowie ihrer Geltendmachung nicht thematisiert werden, bleibt die Perspektive des eigenen zukünftigen politischen Handelns unberücksichtigt. Auch auf der Ebene des Sachwissens bleiben die Entstehungskontexte des Grundgesetzes

unerwähnt und die Lehrerin verzichtet im Unterrichtsgespräch auf eine Zuordnung der vor-gelesenen Auszüge zu den vollständig benannten Artikeln (vgl. AzE o.J.h.: # 00:31:49). So ist die Bearbeitung der Thematik selbst aus einer institutionenkundlichen Perspektive auf der Sachebene als lückenhaft einzuschätzen.

Wie bereits mit dem als Unterrichtseinstieg gewähltem Fallbeispiel zum Ausdruck kommt, bemüht sich die Lehrerin in der Stundengestaltung, den Erfahrungsraum der Schüler_innen entsprechend zu berücksichtigen (vgl. dazu Fricke-Finkelnburg 1978: 22; Sandmann 1972: 13; 1975: 220-221).¹⁸⁶ Entsprechend sind auch ihre Fragestellungen zu Beginn der Sequenzen meist relativ offen angelegt und auf bereits vorhandenes Vorwissen oder Einschätzungen der Schüler_innen ausgerichtet (vgl. AzE o.J.h.: z. B. # 00:03:57; 00:25:02).¹⁸⁷ Die Beteiligung der Schüler_innen lässt dabei darauf schließen, dass sie sich von dieser Art der Fragestellungen angesprochen fühlen (vgl. ebd.: z. B. # 00:06:07; 00:25:13). Die Schüler_innen zeigen sich damit nicht nur grundsätzlich kooperationsbereit, sondern auch in der Lage, die Fragen erwartungsgemäß zu beantworten. Auch im Falle spezifischer formulierter anschließender Nachfragen der Lehrerin ist keine auffallende Abnahme der Beteiligung zu beobachten und die Schüler_innen antworten auch dann größtenteils in eigenständigen Formulierungen (vgl. ebd.: z. B. # 00:12:05; 00:13:48). Gelegentlich ist im Unterrichtsverlauf zu beobachten, dass die Lehrerin die Schüler_innen mit konkretisierenden Ergänzungen, weiteren Nachfragen oder alternativen Formulierungsvorschlägen unterbricht, woraufhin diese meist weiter sprechen und teilweise ihre Formulierungen fortsetzen, sodass in kurzen Sequenzen auch mit Blick auf die wechselseitige Abstimmung des Sprachrhythmus Gesprächsmuster dialogischen Sprechens auszumachen sind (vgl. ebd.: z. B. # 00:12:17; 00:18:46; dazu auch Erickson 1996).

Ähnliche Interventionen der Lehrerin sind zu beobachten, wenn sie mit ihren Fragestellungen Engführungen mit Blick auf gesuchte Formulierungen vornimmt (vgl. ebd.: z. B. # 00:12:05; 00:21:11) bis hin zu angefangenen Sätzen, die von den Schüler_innen nur noch entsprechend vervollständigt werden müssen (vgl. ebd.: z. B.: # 00:12:47). Wenn die Schüler_innen von den Hinweisen der Lehrerin ausgehend keine inhaltlich anschlussfähigen Assoziationen zum Unterrichtsgegenstand herstellen können, entsteht dabei allerdings der Eindruck beliebigen Ratens (vgl. ebd.: # 00:21:48). An solchen Stellen weist die Form der Unterrichtskommunikation durchaus auch das von Tilman Grammes beschriebene „Muster der Katechese“ (Grammes 1997a: 166) auf, nach dem den Schüler_innen in erster Linie die Rolle von „Stichwortlieferanten“ (ebd.) zukommt (s. dazu auch FN 45). Sofern aber – wie es die Lehrerin mit dem ersten Satz des Artikels 1 des Grundgesetzes vornimmt – eine bestimmte Formulierung durch mehrfache Wiederholung eingeprägt werden soll, zeigt die belustigte

186 Eine besondere Möglichkeit, diesen Erfahrungsraum auch unabhängig von medialen Vermittlungen einzubeziehen, stellt dabei die Thematisierung der Erfahrungen der Schülerin Sw4 dar, die „wegen der Mopedfahrrerei Verkehrsunterricht nehmen“ (ebd.: # 00:31:05) musste. Der vollständige Sachverhalt wird in der Klasse offenbar als bekannt vorausgesetzt; jedenfalls wird nicht explizit benannt, worin genau das Vergehen der Schülerin bestand. Zugleich wird an dieser Stelle allerdings auch die Ambivalenz solcher Bezugnahmen auf den persönlichen Erfahrungsbereich der Schüler_innen deutlich, die von diesen auch als grenzüberschreitend empfunden werden können.

187 Ein weiteres Indiz für dieses Bemühen um eine möglichst direkte Ansprache der Schüler_innen könnte der wiederholte Gebrauch der zweiten Person Singular bei der Adressierung der gesamten Klasse sein, bevor nach einer Pause einzelne Schüler_innen mit Namen angesprochen werden (vgl. AzE o.J.h.: z. B. # 00:03:58; 00:17:34), wobei hier keine begründete Aussage möglich ist, ob es sich dabei um ein von der Lehrerin bewusst verwendetes Stilmittel handelt.

Reaktion des Schülers Sm24 auf diese Aufforderung zur nochmaligen Wiederholung dieses Satzes (vgl. AzE o.J.h: # 00:29:17), dass diese die aus seiner Sicht üblichen Anforderungen unterbietet. Insgesamt zeigen die Schüler_innen auch überwiegend ein Antwortverhalten, in dem sie sich um eigenständig formulierte Antworten bemühen, was auch mit Satzabbrüchen und grammatikalisch unkorrekten Formulierungen verbunden ist.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler_innen mit diesem Antwortverhalten auch eine ihnen vertraute, im Unterricht an sie gestellte Erwartung antizipieren und zu erfüllen suchen. Auf der inhaltlichen Ebene ist zudem auffallend, dass sie bei der Frage nach ihren Einschätzungen der in dem Fallbeispiel beschriebenen Strafmaßnahme größtenteils die dort bereits zitierten Einschätzungen unterschiedlicher Akteure reproduzieren (vgl. ebd.: # 00:25:32; 00:27:29) und auch keine inhaltlich davon abweichenden Einschätzungen vornehmen. Auf die von der Lehrerin gelegentlich unvermittelt vorgenommenen thematischen Übergänge reagieren sie dafür mit einer inhaltlichen Freiheit, indem sie sich nicht zwingend auf die von ihr gestellte Frage, sondern auf weiter zurückliegende Wortbeiträge beziehen (vgl. z. B.: # 00:20:24; 00:31:17). Sie zeigten sich damit zwar an den von ihnen vermuteten Intentionen der Lehrerin orientiert, zugleich bemühen sie sich aber auch darum, eigenständig aus ihrer Perspektive schlüssige Sinnzusammenhänge herzustellen. Die unvermittelt wirkenden inhaltlichen Abweichungen spiegeln dabei in gewisser Weise die gelegentlich diffus wirkende Gesprächsführung durch die Lehrerin.

Diese zeigt sich dabei insgesamt darum bemüht, zurückliegende Wortmeldungen der Schüler_innen aufzugreifen, wobei ihr allerdings keine differenzierte Weiterbearbeitung dieser Beiträge gelingt. Dabei bieten die Antworten in ihrem fachlichen Gehalt stellenweise eine ganze Reihe an Möglichkeiten, die von der Lehrerin in der Bearbeitung allerdings nicht ausgeschöpft werden können (vgl. ebd.: z. B. # 00:29:50; 00:30:11). Die fehlende Systematisierung und die Unvollständigkeit der Informationen auf der Ebene des Sachwissens (vgl. ebd.: # 00:09:20; 00:19:59; 00:32:22) tragen damit dazu bei, dass die Bearbeitung des Unterrichtsthemas auf der inhaltlichen Ebene mit Blick auf die Zielsetzung diffus bleibt.¹⁸⁸

Explizit formulierte erzieherische Intentionen in Bezug auf die politischen Haltungen der Schüler_innen sind in der Unterrichtsstunde nicht auszumachen, wenngleich davon ausgegangen werden darf, dass mit der Vermittlung geltender Gesetze und deren Funktionen implizit auch die Anerkennung dieser als in der Gesellschaft verbindliche Regelungen verbunden sein dürfte.¹⁸⁹ Vordergründig sollen in der Unterrichtsstunde anhand des Fallbeispiels vor allem Kenntnisse in Bezug auf die Funktionen von Strafmaßnahmen sowie deren Einschränkung durch die im Grundgesetz verankerten Grundrechte erarbeitet werden. Aus diesen wird nun nicht unmittelbar eine spezifische politische Einstellung oder Haltung abgeleitet, sondern die Schüler_innen werden aufgefordert, sich eigenständig zu dem in dem Fallbeispiel beschriebenen Sachverhalt zu positionieren. Aufgrund der diffus ausgestalteten

188 Mit Blick auf eine von der Lehrerin vorgenommene Systematisierung und damit verfolgte Ziele könnte gegebenenfalls das in der Aufzeichnung nicht sichtbare Tafelbild Aufschluss geben, das schließlich auch zur Ergebnissicherung von den Schüler_innen abgeschrieben werden soll, was auch die Erwartung impliziert, dass sie zukünftig in der Lage sein sollen, die dort festgehaltenen Inhalte zu reproduzieren.

189 Das einzig – wenn auch eher beiläufig – explizit benannte Erziehungsziel in der dokumentierten Stunde bezieht sich indes nicht auf ein Unterrichtsziel: In Bezug auf den Verkehrsunterricht, den die Schülerin Sw4 aufgrund eines Vergehens im Straßenverkehr absolvieren muss, nennt die Lehrerin den Aspekt der Wiedereingliederung als einen erzieherischen Effekt (vgl. AzE o.J.h: # 00:31:25), was in Bezug auf die in Frage kommenden Vergehen in diesem Zusammenhang allerdings etwas unpassend erscheint.

Bearbeitung dieser Fragestellung gelingt es allerdings nicht, sachliche begründete Stellungnahmen zu erarbeiten, die in der Diskussion gegenübergestellt werden.

Vielmehr verbleibt das Unterrichtsgespräch auf der Ebene der Reproduktion vorgefundener oder bereits vorhandener Einschätzungen, die unverbunden aneinandergereiht stehen bleiben. Dabei ist fraglich, ob im Zuge dieser Stunde ein ausreichendes Sachwissen vermittelt wird, dass die Schüler_innen zu Formen eigenständiger Partizipation in juristischen Kontexten befähigt. In der Konzeption der Stunde ist es dabei durchaus angelegt, dass die Schüler_innen zu eigenständig geführten Reflexionsprozessen ihrer bisherigen Einschätzungen gelangen könnten, sodass bildende Ansprüche sowie auch entsprechende Transformationsprozesse im Stundenverlauf nicht ausgeschlossen werden können. Der in der Rekonstruktion herausgearbeitete Verzicht auf die Erarbeitung sachlich differenzierter Positionen sowie ihrer Begründungen lässt jedoch eher darauf schließen, dass hier in erster Linie bestenfalls von Lernprozessen im Sinne eines Wissenszuwachses mit Blick auf die Benennung der mit Strafmaßnahmen verfolgten Zwecke und die Inhalte des Grundgesetzes in Bezug auf das Strafgesetz auszugehen ist. Dezierte Aufforderungen zu oder auch eigenständige Prozesse einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung können jedenfalls nicht identifiziert werden.

Auch wenn aufgrund der fehlenden Kontextinformationen keine eindeutige Zuordnung dieser Unterrichtsdokumentation zu der an der FU durchgeführten Bestandsaufnahme zum „Politikunterricht in Berlin“ (Grammes/Kuhn 1987) möglich war, zeigen sich hier Parallelen zu den dort beschriebenen Befunden: In der Anlage der Fragestellungen sowie der Gesprächsführung der Lehrerin ist auch in dieser Stunde eine ausgeprägte Orientierung am Vorwissen und den Erfahrungen der Schüler_innen festzustellen, wobei es nicht gelingt, deren fachlichen Gehalt zu erschließen und diesen im anschließenden Gespräch produktiv aufzugreifen. Die Möglichkeiten eines fachdidaktisch vertretbaren Unterrichts und eine entsprechende Wissensvermittlung werden so nicht ausgeschöpft. Die Einordnung dieser Unterrichtsdokumentation als ein Fallbeispiel im Kontext der ähnlich lautenden, aus der Bestandsaufnahme abgeleiteten Diagnose einer in West-Berlin in den 1980ern verbreiteten Praxis des Politikunterrichts (vgl. dazu auch Grammes/Kuhn 1987: 165-168) kann somit aufrechterhalten werden.

Dieses von kontroversen Debatten begleitete, als ein „Generalthema der politischen Didaktik der 80er Jahre“ (Gagel 2005: 244) bezeichnete Prinzip der Schülerorientierung spiegelt sich in einem gewissen Sinne auch in den herausgearbeiteten *Strategien der Kameraführung*. Mit Jürgen Zinnecker lässt sich diese zugleich als eine an der Dokumentation des Vorderbühnengeschehens orientierte beschreiben (vgl. Zinnecker 1987: 34). Im Rahmen der technischen Möglichkeiten verfolgt die Kamera das Unterrichtsgeschehen entlang der von der Lehrerin vorgenommenen Strukturierungen. Neben dieser werden vor allem die Schüler_innen, insbesondere die sichtbar aktiv partizipierenden, fokussiert. Mit der Wahl der Positionierung wird dabei der Dokumentation der Interaktionen in der Klasse der Vorzug gegeben, die Erarbeitung des Tafelbildes kann so nicht dokumentiert werden. Die Lehrerin kann in ihrem Aktionsradius vor der Tafel von der Seite abgebildet werden; während einzelner Ausführungen von ihr wird allerdings auch darauf verzichtet und die Kamera bleibt auf die Klasse ausgerichtet. Der Eindruck der Schülerorientierung wird durch die Technik des Zooms verstärkt, die es erlaubt, an gerade sprechende Schüler_innen bis in die Halbtotale und gelegentlich sogar zur (Halb-)Nahaufnahme heranzuzoomen. Zugleich wird damit die Perspektive ein-

geschränkt und – je enger sie gewählt wird – auf die Dokumentation des Vorderbühnengeschehens beschränkt. In den Einstellungen der Totale und auch der Halbtotale sind aber auch regelmäßig der Hinterbühne zuzuordnende Interaktionen zu beobachten, die insgesamt jedoch unauffällig bleiben.

2.2 „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (Klasse 10, 1984)¹⁹⁰

Die Unterrichtsstunde zum Thema „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) wurde 1984 in einer 10. Klasse einer West-Berliner Gesamtschule durchgeführt und aufgezeichnet. Die Thematik kann nicht eindeutig innerhalb der in Frage kommenden vorläufigen Richtlinien und Rahmenpläne verortet werden (vgl. Senator für Volksbildung 1960: 6; Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 9-10). In den fachdidaktischen Diskursen der 1980er Jahre war das Thema „Jugend und Jugendprotest“ allerdings überdurchschnittlich präsent (vgl. z. B. Schäfers 1980a; Schäfers/Weiß 1983; Franke 1985). Mit Blick auf die vorläufigen Rahmenpläne von 1984 ließe sich die Thematik der Unterrichtsstunde noch am ehesten mit Stichworten wie „Generationenkonflikte“ (Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 10) und „aktuelle[...] Familien und Jugendprobleme“ (ebd.) in Verbindung bringen, wobei die vorläufigen Rahmenpläne allerdings jeweils dezidierte Bezüge in einer engeren familiären Rahmung vorsehen (vgl. ebd.). Demgegenüber ist die Perspektive des allgemeineren fachdidaktischen Diskurses breiter soziologisch angelegt, im Vordergrund steht das Bemühen um eine Analyse der Phänomene der Jugendbewegungen und deren politischen Einstellungen vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels (vgl. z. B. Schäfers 1980a; Schäfers/Weiß 1983; Franke 1985).

Die in der Konzeption angelegten Intentionen der Unterrichtsstunde lassen sich anhand der didaktischen Vorgaben in den eingesetzten Unterrichtsmaterialien konkretisieren (vgl. Sozialwissenschaften 1982).¹⁹¹ Diese verorten die Thematik der Jugendbewegung im Themenbereich „Gesellschaftspolitik/Innenpolitik“ (vgl. ebd.: 1), der als solcher in den vorläufigen Rahmenplänen für Berlin nicht vorgesehen ist.¹⁹² Als Grobziele werden die Analyse „verschiedene[r] Veränderungen in den Lebensformen und Verhaltensnormen“ (ebd.), die Auseinandersetzung mit „bestimmte[n] Ausdrucksformen der Jugend“ (ebd.) sowie die Inter-

190 Das vollständige anonymisierte Transkript zur Aufzeichnung ist an der entsprechenden Stelle in der Datenbank des FDZ nach einer Nutzerregistrierung zugänglich: <https://www.fdz-bildung.de/datenarchiv.php?la=de&cid=868> (26.03.2020). Eine vollumfängliche Beantragung eines Zugangs zu geschützten Inhalten, wie sie die Videodaten darstellen, ist in diesem Fall nicht erforderlich (URL: <https://www.fdz-bildung.de/registrieren?la=de;06.06.2020>). Eine Legende der verwendeten Transkriptionszeichen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

191 Bei diesen Materialien handelt es sich um eine inklusive zwei Folienseiten insgesamt 20 Seiten umfassende Handreichung für Lehrpersonen, die kurz in das Thema einführt, Lernziele formuliert, verschiedene über mehrere Unterrichtsstunden reichende Erarbeitungsphasen vorsieht und die dazu vorgesehenen Arbeitsmaterialien enthält. Die in der Aufzeichnung eingesetzten Materialien sind dabei der dritten Erarbeitungsphase zuzuordnen (vgl. Sozialwissenschaften 1982).

192 In den Unterrichtsmaterialien selbst, deren Verlagsort in Nordrhein-Westfalen liegt, sind keine Angaben bezüglich bundeslandspezifischer Bezugnahmen auf ausgewählte Lehrpläne oder Richtlinien zu finden. Vielmehr werden in der vorangestellten Erläuterung zu den Materialien die Aktualität und Kontroversität der Themen sowie ein allgemeines Interesse und deren gesellschaftliche Relevanz als Kriterien der Auswahl angeführt. Im Sinne eines „schnellen und praxisiertem Einsatz[es]“ (Sozialwissenschaften 1982: 0) wird dabei Wert auf eine flexibel einsetzbare Auswahl und Zusammenstellung der Materialien gelegt.

pretation des Jugendprotests „als Signal für gesellschaftliche Fortentwicklung [...] und als Anstoß zur Veränderung“ (ebd.) benannt. Bei der Bearbeitung der ausgewählten Materialien im Unterricht folgt der Lehrer im Wesentlichen der im vorgeschlagenen Unterrichtsplan vorgesehenen Schrittfolge, wozu jeweils konkretere Lernziele angegeben werden. So sollen die Schüler_innen „erkennen, daß unsere Gesellschaft sich mit den jungen Menschen nur dann fortentwickeln kann, wenn die Generationen bereit sind in den Dialog einzutreten, um sich gegenseitig zu verstehen und voneinander zu lernen“ (ebd.) und „die quantitative und qualitative Bedeutung der neuen Jugendbewegung analysieren“ (ebd.).

2.2.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung

Die Unterrichtsstunde wurde mit einer feststehenden, schwenkbaren *Kamera* aufgezeichnet, die sich im vorderen Bereich auf der rechten Seite des Raums befindet (vgl. Abb. II.2.2.1). Eine Gesamtansicht der Klasse kann aus dieser Position nur im Zuge eines Kameraschwenks, aber nicht in einer einzelnen Einstellung erfasst werden (vgl. Abb. II.2.2.2; II.2.2.3). Insgesamt besteht die Lerngruppe aus zehn Schülern und zwei Schülerinnen (vgl. auch Grammes/Kuhn 1987). Die Tische sind in drei Reihen versetzt frontal angeordnet, was von einer seitlich angeordneten Reihe auf der linken Seite flankiert wird. Auf dieser Seite befindet sich auch die Tür, Fenster sind in der Aufzeichnung nicht zu sehen. An der linken Wand sind bunte Plakate angebracht, die nicht genauer zu erkennen sind. Neben dem Tisch des Lehrers steht ein Tageslichtprojektor. Mittels der Technik des Zooms können gerade sprechende Schüler_innen fokussiert werden (vgl. Abb. II.2.2.4; II.2.2.5), durch weitere Kameraschwenks können projizierte Folien sowie die Erstellung des Tafelbildes dokumentiert werden (vgl. Abb. II.2.2.6; II.2.2.7). Im Zuge solcher Schwenks ist dann meist auch der Lehrer zu sehen, der sich in der Unterrichtsstunde ausschließlich im vorderen Teil der Klasse aufhält und auch die Tafelanschriften vornimmt.

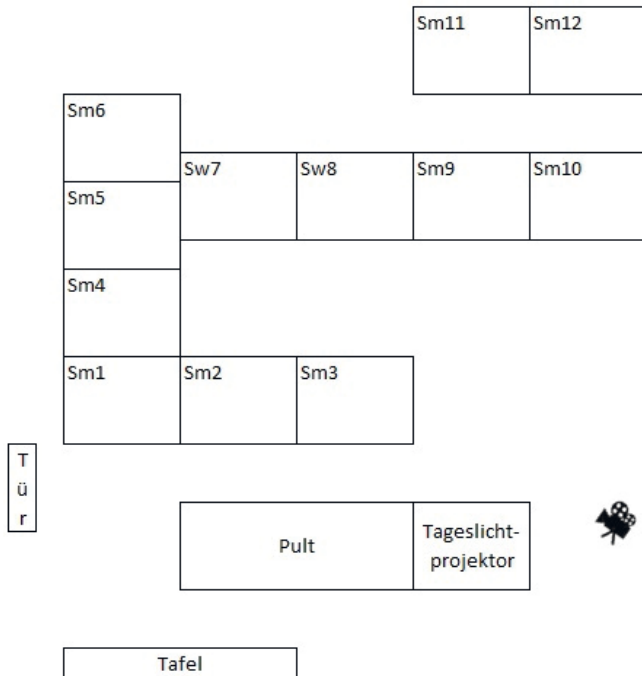


Abb. II.2.2.1: Sitzplan (AzE 1984c)



Abb. II.2.2.2 und II.2.2.3: Gesamtansicht mittels Kameranischen (ebd.: 00:00:09; 00:00:21)



Abb. II.2.2.4 und II.2.2.5: Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:04:52; 00:25:41)

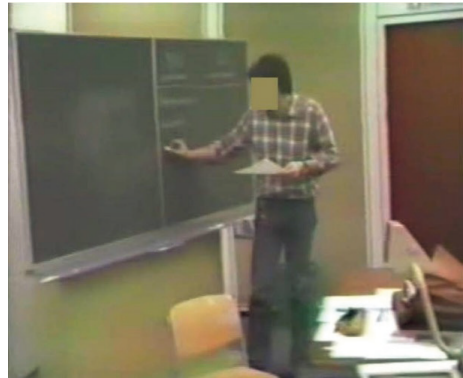


Abb. II.2.2.6 und II.2.2.7: Dokumentation von Folien und Tafelbildern (ebd.: 00:00:31; 00:24:12)

Die Qualität der Farbaufzeichnung liegt im Vergleich zu anderen Aufzeichnungen aus dem Bestand im mittelmäßigen bis guten Bereich. Insgesamt ist das Bild leicht unscharf, dennoch sind die abgebildeten Personen und Interaktionen in der Regel gut zu erkennen. Es kommt zu gelegentlichen Bildstörungen, die jedoch den Nachvollzug des dokumentierten Geschehens nicht wesentlich beeinträchtigen. Die Äußerungen des Lehrers sowie der Schüler_innen sind größtenteils gut verständlich.

Die Aufzeichnung erfolgte im Rahmen einer Lehrerfortbildung am Fachbereich Politische Wissenschaft der FU „mit der Intention, die Umsetzungsmöglichkeiten eines vorgegebenen Unterrichtsmaterials zu prüfen“ (Grammes/Kuhn 1988: 491). Darüber hinaus wurde die Unterrichtsstunde im Kontext einer Bestandsaufnahme zum „Politikunterricht in Berlin“ (dies. 1987) analysiert, die zum einen allgemein auf einen Mangel empirischer Studien mit Blick auf die alltägliche Unterrichtspraxis aufmerksam machte. Zum anderen wurde mit dieser Erhebung herausgearbeitet, dass die Kritik an den defizitären Politikbegriffen in den Rahmenplänen (vgl. ebd.: 178) insofern eine Entsprechung in der Unterrichtspraxis finde, als auch auf Seiten der Lehrenden kaum Vorstellungen von einem fachdidaktisch vertretbaren Unterricht vorhanden seien und in der Praxis die Ebene politischen Lernens so nicht

erreicht werde (vgl. ebd.: 168; dies. 1988: 496-498). Zugleich wird aber auch herausgestellt, dass es sich um eine „professionell gestaltet[e]“ (dies. 1988: 491) Unterrichtsstunde handle, die sich durchaus positiv von anderen Stunden, „die sich auf soziales Lernen oder vor- bzw. a-politische Themen beschränken“ (ebd.), abhebe.

Das Thema „Jugend“, insbesondere „Jugendprotest“, war in der ersten Hälfte der 1980er wiederholt Gegenstand von Einzelbeiträgen in der Fachzeitschrift *Gegenwartskunde* (vgl. z. B. Fritzsche 1982; Hilligen 1982; Lorig 1984; Weiß 1984). Bereits 1980 erschien ein Sonderheft der Zeitschrift mit dem Titel „Jugend in der Gegenwartsgesellschaft“ (vgl. Schäfers 1980a). 1983 widmete die Zeitschrift *Politische Bildung* eine Ausgabe der Thematik „Politische Integration der Jugendlichen“ (vgl. z. B. Schäfers/Weiß 1983) und der 2. Bundeskongress für Politische Bildung setzte 1985 das Thema „Jugend, Politik und politische Bildung“ auf die Tagesordnung (vgl. Franke 1985). In diesem Zusammenhang wurde „Jugend“ als ein gesellschaftliches Phänomen begriffs-, kultur- und sozialgeschichtlich näher bestimmt (vgl. z. B. Schäfers 1980b; 1980c); vor dem Hintergrund der Feststellung eines gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandels wurde sich um Aktualisierungen soziologischer Verortungen bemüht (vgl. z. B. Schäfers 1980d; Wagner-Winterhager 1980).

Das verstärkte Interesse für diese insgesamt facettenreich bearbeitete Thematik kann nicht zuletzt auf die zunehmende Aufmerksamkeit einer breiteren Öffentlichkeit für Formen jugendlichen Protests zurückgeführt werden, in deren Folge eine Reihe fachwissenschaftlicher Analysen unterschiedlichster Disziplinen nach Erklärungen für dieses Phänomen suchten (vgl. z. B. Fritzsche 1982; Hilligen 1982; 1985; Lorig 1984; Lederer 1985; Sutor 1985). Wahrgenommen wurde vor allem ein „undurchsichtige[s] Nebeneinander von Anpassung, Resignation, Ausstieg, Protest und Gewalt“ (Hilligen 1982: 363; 1985: 211) im „Verhältnis der Jugend zu Politik und Gesellschaft“ (ders. 1985: 211), das in der publizistischen wie akademischen Öffentlichkeit, insbesondere im Umfeld pädagogischer und politischer Handlungsfelder, für Verunsicherung sorgte (vgl. ders. 1982: 363; Lorig 1984: 163). Bereits 1980 wurde im Rahmen der Infratest-Studie „Politischer Protest in der Bundesrepublik Deutschland“ eine Repräsentativbefragung durchgeführt (vgl. Infratest 1980). Der Bundestag beauftragte eine Enquete-Kommission, „Jugendprotest im demokratischen Staat“ zu untersuchen (vgl. Deutscher Bundestag 1983), die wiederum eine weitere Studie „Jugendprotest. Einstellungen und Motive von Jugendlichen in 8 ausgewählten Gruppen“ (vgl. prognos 1982) in Auftrag gab (vgl. Deutscher Bundestag 1983: 23). Diagnostiziert wurde eine „verbreitete[...] Sinn- und Orientierungskrise“ (ebd.: 41), die die Phänomene neuer sozialer Bewegungen nicht ausschließlich als jugendspezifische Probleme interpretierte, sondern diese auch auf gesamtgesellschaftliche Problemlagen zurückführt (vgl. Schäfers/Weiß 1983; Lorig 1984: 163).

Von besonderem Interesse aus politikdidaktischer Perspektive sind dabei schließlich Beiträge, die vor dem Hintergrund der Fragen politischer Sozialisation, Gesellschaftsentwicklung und der Funktionsweise parlamentarischer Demokratie (vgl. z. B. Schäfers/Weiß 1983; Behr 1983; Lorig 1984) die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Formen politischer Partizipation der Jugendlichen (vgl. z. B. Schäfers/Weiß 1980), gesellschaftlichen Rückzugs, der Hinwendung zu alternativen Lebensformen, Protestbewegungen (vgl. z. B. Fritzsche 1982; Lorig 1984; Schäfers 1985) sowie politischem Radikalismus (vgl. z. B. Ernst 1980; Kind 1980) und schließlich gesellschaftlich devianten Verhaltens bis hin zur Kriminalität (vgl.

z. B. Peuckert 1980) richten.¹⁹³ Zunächst fallen dabei vor allem widersprüchliche Befunde sowie eine beträchtliche Anzahl unterschiedlicher Erklärungsmuster mit Blick auf die „Arten des Erlebens und Bewältigens von Konflikten und Krisen im Jugendalter“ (Behr 1983) auf (vgl. auch Schäfers/Weiß 1983; Hilligen 1985; Lederer 1985; kritisch zur Berechtigung und Durchführung dieser Studien und Bestandsaufnahmen Sutor 1985).

Sofern allerdings die Widersprüchlichkeit selbst der gesellschaftlichen Situationsbeschreibung zugeschrieben wird (vgl. z. B. Schäfers/Weiß 1983), sind es – neben der Feststellung „politisch engagierte[r] kritische[r] jugendliche[r] Minderheiten“ (Behr 1983: 23) – fatalistische Einstellungen vieler Jugendlicher zu Staat und Gesellschaft, die auffallen, was Bernhard Claußen (1985: 247) in der Formulierung „Jugend und Politik: ein gestörtes Verhältnis“ zusammenfasst: Die eigene Lebenssituation wird als perspektivlos empfunden, es besteht kein Vertrauen gegenüber gesellschaftlichen oder staatlichen Institutionen, wobei sich diese grundlegend kritische Einstellung insbesondere als Indifferenz gegenüber dem politischen System und möglichen Beteiligungsformen äußert (vgl. ebd.: 21-23; Hilligen 1985: 211-214). Bei allem Wissen um die Grenzen eigener Möglichkeiten von politischer Bildung, deren Aufgabe es nicht ist, die herausgestellten Defizite gesellschaftlicher wie politischer Institutionen gleichsam aufzuheben (vgl. z. B. Schäfers/Weiß 1983: 16; Anhelm 1985: 236; Wasmund 1985: 238; Claußen 1985: 257), wird diese Diagnose einer Orientierungskrise zugleich als eine positiv zu wendende Herausforderung für die Politikdidaktik angenommen (vgl. z. B. Hilligen 1985: 215-219). So sind schließlich neben den allgemeineren Diskussionsbeiträgen auf dem 2. Bundeskongress für Politische Bildung zu den Möglichkeiten der Hinführung der Jugend zu Politik, politischer Verantwortung und politischem Engagement (vgl. Anhelm 1985; Wasmund 1985; Knütter 1985; Claußen 1985) auch eine Reihe konkreter Schlussfolgerungen bis hin zu Unterrichtsentwürfen unter den Beiträgen zu finden (vgl. z. B. Gagel 1985b; Geiger 1985; Wagner-Winterhager 1983). Insgesamt sind in diesen Vorschlägen und Überlegungen unterschiedliche Akzentuierungen von Plädoyers für eine dezidierte Orientierung an der jeweils aktuellen Lebenssituation sowie unmittelbaren Erfahrungsräumen (vgl. z. B. Wagner-Winterhager 1983; Geiger 1985) über Fragen der Integration einer politischen Ethik (vgl. z. B. George 1985; Wolf 1985) bis hin zur Betonung der Bedeutung der Erweiterung des Erfahrungsraumes, des Brückenschlags „von Interessenlage und Erfahrungen der Schüler zur ‚großen Politik‘“ (Sutor 1985: 227) im Sinne einer „reflektierte[n] Horizonterweiterung“ (ebd.), zu finden.

193 Darüber hinaus wird sich in den Beiträgen der Fachzeitschriften den Phänomenen „Jugend“ und „Jugendprotest“ aus verschiedenen Perspektiven angenähert. Bearbeitet werden ebenso nicht immer direkt protestbezogene Themen wie Musikkulturen (vgl. Weiß 1980; 1984) und religiöse Praktiken (vgl. Griep 1980), aber auch aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen wie Jugendarbeitslosigkeit und Berufswahl (vgl. Tehler 1980; Stegmann/Stoß 1980) oder Migration (vgl. Griese 1980). Diese Einordnung als „nicht direkt protestbezogen“ wird vor allem mit Blick auf die Inhalte der Beiträge vorgenommen, die in diesen Fällen vor allem daran orientiert sind, spezifische Vorlieben und jugendkulturelle Praktiken zu erfassen, ohne diese direkt in einen Zusammenhang zu gegenwärtigen Protestbewegungen zu stellen, wobei die Grenzen hier auch fließend sein können (vgl. z. B. Weiß 1984). Generell ist zu vermerken, dass die Beiträge des Sonderheftes der *Gegenwartskunde* 1980 insgesamt vor allem eine breiter angelegte soziologisch deskriptive Annäherung an das Phänomen „Jugend“ suchen, wohingegen die Beiträge der folgenden Jahre diese Annäherung weitaus dezidierter vor dem Hintergrund des Phänomens von Protestbewegungen vornehmen. In der Zeitschrift *Politische Bildung* sind darüber hinaus unter der übergeordneten Frage nach Formen politischer Sozialisation und damit einhergehenden Konfliktpotenzialen (vgl. z. B. Schäfers/Weiß 1983; Behr 1983) auch Beiträge zu finden, die diese mit Blick auf benachbarte europäische Länder in West und Ost untersuchen (vgl. Schlußbericht 1983; Oschlies 1983; Thomas 1983).

Die in der Aufzeichnung eingesetzten Unterrichtsmaterialien wenden sich vor diesem Hintergrund der Thematik der „neue[n] Jugendbewegung“ (Sozialwissenschaften 1982: 1) zu und benennen in ihrer Inhaltsbeschreibung zunächst verschiedene Erscheinungsformen:

„Gewaltlose Demonstrationen für den Frieden, aber auch gewalttätigen Protest, Hilfe in sozialen Brennpunkten, Einsatz für selbstgeführte Jugendzentren, Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche, Hausbesetzungen und Angst vor der Zukunft.“ (ebd.)

Diese verorten sie in einer Ambivalenz zwischen einem hinzugewonnenen Freiraum durch eine Verlängerung des Jugend-Moratoriums sowie autoritärer Erziehungsformen einerseits und gegenwärtigen allgemeinen Krisenerfahrungen in Bezug auf Ökonomie und Ökologie andererseits. So wird der Jugendprotest in dieser einleitenden Inhaltsbeschreibung zwar auch als Bestandteil regulärer gesellschaftlicher Ablösungsprozesse interpretiert, zugleich wird ihm aber auch die Funktion zugeschrieben, auf gesamtgesellschaftliche Missstände aufmerksam zu machen. Die Jugendlichen werden damit auch als meinungsbildende Akteur_innen in die Verantwortung genommen; zugleich wird Verständnis für sie eingefordert und vor allem die Bedeutung von Maßnahmen betont, „daß sich für viele Jugendliche erstrebenswerte Berufs- und Lebenschancen wieder eröffnen“ (ebd.).

2.2.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)

Die aufgezeichnete Unterrichtsstunde wurde zunächst entlang der inhaltlichen Erarbeitungsschritte sowie der gewählten Erarbeitungsweisen, Sozialformen und Unterrichtsmethoden wie folgt sequenziert:

Tab. II.2.2: Sequenzierung der Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c)

00:00:00-00:11:44	Unterrichtsgespräch: Einstieg mit Karikatur	
	00:00:00-00:03:28	Beschreibung der Karikatur: Inhalt
	00:03:29-00:06:44	Beschreibung der Karikatur: Darstellung der Personen
	00:06:45-00:08:28	Diskussion: Was wollen die Politiker von den Jugendlichen?
	00:08:29-00:09:24	Diskussion: Welche Einstellung könnten die Jugendlichen zu den Politikern haben?
	00:09:25-00:11:44	Diskussion: Wie könnte sich die dargestellte Situation entwickeln?
00:11:44-00:30:14	Textarbeit mit anschließendem Unterrichtsgespräch	
	00:11:44-00:15:47	Arbeitsauftrag und Lektüre
	00:15:47-00:19:21	Klärung von Verständnisfragen
	00:19:22-00:22:41	Erarbeitung: Welche verschiedenen Gruppen können hauptsächlich bei den Jugendlichen unterschieden werden?
	00:22:42-00:24:56	Zusammenfassung durch den Lehrer
	00:24:57-00:26:17	Diskussion von Wortmeldungen der Schüler_innen
	00:26:18-00:27:02	Erarbeitung: Welchen Anteil unter den Jugendlichen haben diejenigen Gruppen, die alternativ leben oder aktiv protestieren?
	00:27:02-00:28:44	Erarbeitung: Welche Bedeutung hat die neue Jugendbewegung trotz ihres zahlenmäßig kleinen Anteils?
	00:28:45-00:30:14	Aufforderung zur Selbsteinordnung an die Schüler_innen
00:30:15-00:36:15	Auswertungsfrage: Welche Reaktionen von Seiten der Politiker und der Gesellschaft auf die neue Jugendbewegung sind möglich?	
00:36:16-00:40:01	Abschließende Einschätzung des Realitätsgehalts der Antworten	

Zu Beginn des Unterrichts führt der Lehrer die „gesellschaftliche Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c: # 00:00:06) als ein „neue[s] Thema“ (ebd.: # 00:00:04) ein, auch wenn das „Problem der Jugendbewegung [...] in den letzten Stunden ja schon des Öfteren angesprochen wurde“ (ebd.: # 00:00:09). Dazu projiziert der Lehrer zunächst eine Karikatur an die Wand (vgl. Abb. II.2.2.8), deren Inhalt in aufeinanderfolgenden Phasen erarbeitet und diskutiert wird:

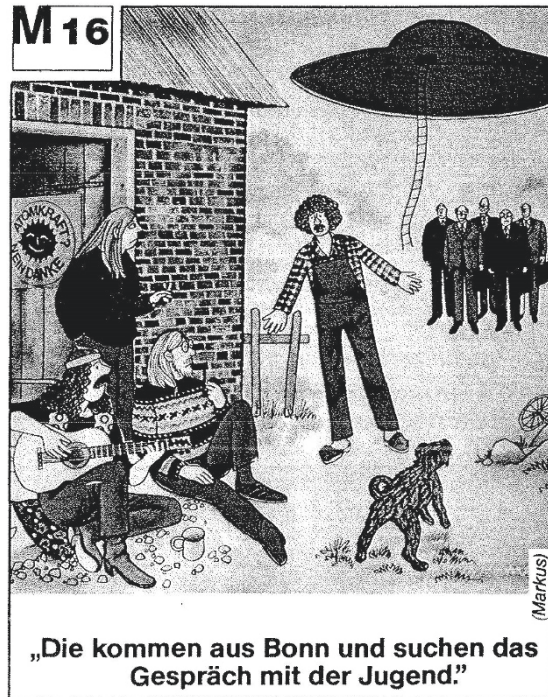


Abb. II.2.2.8: Karikatur (Sozialwissenschaften 1982: Folie 2)¹⁹⁴

Der Lehrer lässt die Darstellung durch einen Schüler als „Cartoon oder Karikatur“ (AzE 1984c: # 00:01:10) identifizieren und fordert die Schüler_innen mit einer offenen Frage zu Bildbeschreibungen auf, wobei er zunächst noch keine Interpretationen dazu hören möchte (vgl. ebd.: # 00:01:45). Nach den ersten Beiträgen von Sw7, Sm9 und Sm6 stellt er die erste im Unterrichtsplan der Materialien vorgesehene Frage, warum das so dargestellt sei, dass „die Politiker mit dem Ufo gekommen sind“ (ebd.: # 00:02:37; Sozialwissenschaften 1982: 6). Die Antworten von Sm9 und Sw7 kommentiert der Lehrer mit „Mhm“ (AzE 1984c: # 00:03:12) und „Mhm, gut“ (ebd.: # 00:03:28) und leitet zur „Darstellung der Personen“

¹⁹⁴ In der in den Unterrichtsmaterialien entwickelten Unterrichtseinheit ist diese Karikatur für die dritte Erarbeitungsphase „Gesellschaftliche Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (Sozialwissenschaften 1982: 6) nach den Phasen „Veränderungen in der Jugendzeit“ (ebd.: 2-3) und „Gründe für Unruhe und Unzufriedenheit“ (ebd.: 4-5) vorgesehen. Es kann nicht eindeutig festgestellt werden, ob bereits in den vorangegangenen Stunden mit diesen Materialien gearbeitet wurde. Die Aufzeichnung selbst sowie auch die dazugehörigen Auswertungen geben darauf keine Hinweise, es ist lediglich bekannt, dass im Rahmen der Fortbildung diese Stunde als „Einzelstunde“ (Grammes/Kuhn 1988: 491) aufgezeichnet wurde.

und der daran anschließenden, ebenfalls dem Material entnommenen Frage über, welche Gruppe von Jugendlichen hier dargestellt sei (vgl. ebd.: # 00:03:29; Sozialwissenschaften 1982: 6).

Nachdem der erste antwortende Schüler Sm4 die Jugendlichen als „Alternative, also Grüne“ (AzE 1984c: # 00:03:54) beschrieben hat, fragt der Lehrer, woran das zu erkennen sei. Daraufhin benennen die Schüler_innen unterschiedliche Bildmerkmale, wobei es bei der Beschreibung der Kleidung zu einer kurzen Diskussion kommt, nach welchen Kriterien diese als „altmodisch“ (ebd.: # 00:04:27) oder „modern“ (ebd.: # 00:04:42) beschrieben werden könne. Weiter den Vorgaben der Materialien folgend leitet der Lehrer über zu den möglichen Absichten der Politiker, wobei er die Fragestellung nicht wörtlich aus den Materialien übernimmt (vgl. ebd.: # 00:06:58; Sozialwissenschaften 1982: 6). Nach den ersten beiden Wortbeiträgen von Sm10 und Sm9 macht der Lehrer die Schüler_innen explizit auf die Bildunterschrift aufmerksam, weist den nächsten Beitrag als nicht der Frage entsprechend zurück, kommentiert die folgenden wiederum zurückhaltend und kommt dann ohne Überleitung zur vierten Frage aus den Unterrichtsmaterialien: „Welche Einstellung könnten die Jugendlichen, die hier zu sehen sind, zu den Politikern haben?“ (vgl. AzE 1984c: # 00:08:32; vgl. Sozialwissenschaften 1982: 6).

Diese Frage hält der Lehrer offenbar durch eine längere Ausführung des Schülers Sm6 bereits für hinreichend beantwortet, sodass er direkt zur letzten im Material vorgesehenen Frage kommt, wie sich die Situation weiter entwickeln könnte (vgl. AzE 1984c: # 00:09:29; Sozialwissenschaften 1982: 6). Den ersten Wortbeitrag von Sm10 stellt der Lehrer indirekt zur Diskussion, wobei die Schüler_innen im Folgenden nicht direkt darauf Bezug nehmen. Der Lehrer lässt diese Wortbeiträge weitestgehend unkommentiert und leitet dann über zur Bearbeitung eines ebenfalls in den Materialien enthaltenen Textes zu „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (vgl. Sozialwissenschaften 1982: 16; AzE 1984c: # 00:11:15). Im Anschluss an die stille Lektüre erfolgt zunächst eine Klärung von Verständnisfragen (vgl. ebd.: # 00:15:49) und dann geht der Lehrer zur ersten in den Unterrichtsmaterialien vorgesehenen Fragestellung über: „Welche verschiedenen Gruppen können hauptsächlich bei den Jugendlichen unterschieden werden?“ (ebd.: # 00:19:22; Sozialwissenschaften 1982: 16). Dazu sammelt der Lehrer verschiedene Antworten der Schüler_innen, wobei er explizit um Bezugnahmen auf den Text bittet (vgl. ebd.: # 00:21:14). Die Antworten selbst lässt er weitestgehend unkommentiert und schließt anschließend eine längere Zusammenfassung an (vgl. ebd.: # 00:22:42). Nach einer kurzen Diskussion von Wortmeldungen der Schüler_innen zu dieser erarbeiteten Unterscheidung (vgl. ebd.: # 00:24:57) stellt der Lehrer zwei – ebenfalls in den Materialien vorgesehene – Fragen nach dem Anteil der „Gruppen, die alternativ leben oder aktiv protestieren“ (ebd.: # 00:26:18) und nach der Bedeutung der „neue[n] Jugendbewegung trotz ihres zahlenmäßig kleinen Anteils“ (ebd.: # 00:27:06; vgl. Sozialwissenschaften 1982: 16). Die Antworten lässt er weitestgehend unkommentiert und bittet die Schüler_innen stattdessen um eine Selbsteinordnung in die unterschiedenen Gruppen (vgl. ebd.: # 00:28:45).

Daran anschließend wird eine weitere Folie mit dem Material entnommenen Auswertungsfragen nach möglichen „Reaktionen von Seiten der Politiker und der Gesellschaft auf die neue Jugendbewegung“ (ebd.: # 00:30:40; vgl. Sozialwissenschaften 1982: 6) projiziert, wozu der Lehrer wieder eine Reihe von Antworten sammelt, die er bis auf die Beiträge von Sm6 und Sm4 zunächst weitestgehend unkommentiert lässt. Als er die Beiträge noch einmal zusammenfasst, schließt er noch eine weitere Frage nach der Einschätzung des Realitätsge-

halts dieser Antworten an. Nach dem ersten Beitrag von Sm1 präzisiert er seine Frage noch einmal und sammelt anschließend wieder ohne weitere Kommentierung die Wortbeiträge der Schüler_innen. Dem Schüler Sm9 wird dabei explizit das „Schlusswort“ (AzE 1984c: # 00:39:12) erteilt und die Stunde anschließend beendet.

Die *Kamera* ist zu Beginn der Aufzeichnung auf den Lehrer gerichtet und vollzieht dann einen langsamen Schwenk über die Klasse. Der Schüler Sm9 sieht dabei kurz zur Kamera und tippt sich an die Stirn (vgl. ebd.: # 00:00:17). Die Kamera schwenkt langsam zurück, verweilt kurz auf der projizierten Folie, zoomt heran, bis die Schrift lesbar ist, schwenkt noch einmal zwischen Klasse und Folie und bleibt dann zunächst auf die Klasse gerichtet (vgl. ebd.: # 00:00:21). Im Unterrichtsgespräch werden die sprechenden Schüler_innen mittels Zoom fokussiert; während längerer Pausen zwischen den Wortbeiträgen oder Ausführungen und Fragestellungen des Lehrers wird mittels Zoom-out wieder ein größerer Teil der Lerngruppe in den Blick genommen.

Während der Frage nach der Darstellung der Personen schwenkt die Kamera kurz zwischen Folie und Klasse und zoomt dann wieder auf die antwortenden Schüler_innen (vgl. ebd.: # 00:03:29). Kürzere Zoom-outs mit anschließendem Zoom-in sind gelegentlich bei Sprecherwechseln zu beobachten, wenn diese nicht bei beibehaltener Zoom-Einstellung mittels einfachen Kameraschwenks dokumentiert werden. Als der Lehrer mit der nächsten Frage wieder kurz Bezug auf die Folie nimmt, schwenkt die Kamera kurz auf diese und dann über den Lehrer wieder zurück auf die Klasse und die antwortenden Schüler_innen (vgl. ebd.: # 00:06:45). Während einer etwas längeren Entgegnung des Lehrers wird der Kamerafokus mittels Zoom-out erweitert (vgl. ebd.: # 00:06:38), um dann wieder an die sprechenden Schüler_innen heranzuzoomen und bei der anschließenden Frage des Lehrers kurz auf diesen und dann wieder auf die Klasse zu schwenken (vgl. ebd.: # 00:06:57).

Während der folgenden längeren Ausführung des Schülers Sm6 zoomt die Kamera zwischendurch sehr nahe heran und weitet den Fokus erst gegen Ende seines Beitrags wieder (vgl. ebd.: # 00:08:56). Als der Lehrer im Anschluss zur letzten die Karikatur betreffende Frage übergeht, schwenkt die Kamera unterdessen einmal über die Klasse (vgl. ebd.: # 00:09:23). Im Folgenden fokussiert die Kamera wieder weitestgehend die sprechenden Schüler_innen, leichte Zoom-out-Bewegungen sind bei kürzeren Pausen zwischen den Sprecherwechseln und den Wortbeiträgen des Lehrers zu verzeichnen. Als dieser dann zur folgenden Textarbeit überleitet, schwenkt die Kamera kurz über die Folie und wieder zum Lehrer zurück (vgl. ebd.: # 00:11:25).

In der folgenden Sequenz wurde die Aufzeichnung an zwei Stellen geschnitten: Die Ausgabe des Textes an die Schüler_innen ist nicht zu sehen (vgl. AzE 1984c: # 00:11:44) und auch die Dokumentation der stillen Lektüre der Schüler_innen wurde offensichtlich abgekürzt (vgl. ebd.: # 00:15:47). Während dieser Phase schwenkt die Kamera über die Klasse und fokussiert mittels Zoom zwischendurch einzelne Schüler_innen. Bei der Klärung von Verständnisfragen richtet sich die Kamera zu Beginn der ersten längeren Ausführung des Lehrers auf diesen und schwenkt dann auf die Klasse. Anschließend fokussiert sie die sprechenden Schüler Sm9 sowie Sm6 und erweitert dann den Fokus auf die Lerngruppe. In einem Wechsel von Zoom-in- und Zoom-out-Bewegungen werden in der Erarbeitungsphase wieder die jeweils sprechenden Schüler_innen fokussiert. Zwischendurch schwenkt die Kamera auf den Lehrer, der dazu eine entsprechende Tafelschrift entwickelt (vgl. ebd.: 00:15:47-00:28:44). Von dort aus schwenkt sie auch während seiner längeren Zusammenfassung über die Lerngruppe und

gelegentlich wieder zur Tafel. Im Folgenden wechselt die Kameraführung relativ regelmäßig zwischen Fokussierungen sprechender Schüler_innen und Schwenks über die Lerngruppe, bis sie dann während der Selbsteinordnung der Schüler_innen diese der Reihe nach fokussiert (vgl. ebd.: 00:28:45-00:30:14).

Während der Formulierung der abschließenden Auswertungsfrage wird zunächst die dazu projizierte Folie dokumentiert (vgl. ebd.: # 00:30:15). Davon ausgehend schwenkt die Kamera über die Klasse und fokussiert vor allem die sprechenden Schüler_innen. Als der Lehrer die Antworten zusammenfasst und zu einer letzten Frage überleitet, schwenkt die Kamera erneut über die Klasse und fokussiert dann wiederum vor allem die antwortenden Schüler_innen (vgl. ebd.: 00:36:14-00:40:01).

2.2.3 Analysen ausgewählter Sequenzen

Für detaillierte Rekonstruktionen der dokumentierten Kommunikations- und Interaktionsprozesse wurden drei Sequenzen ausgewählt. Bei der Auswahl dieser Sequenzen wurde darauf geachtet, dass mit diesen die Bearbeitung der unterschiedlichen eingesetzten Materialien anhand ausgewählter Fragestellungen im Stundenverlauf abgebildet wird. Entsprechend der Schrittfolge der Erarbeitung zeigt die erste ausgewählte Sequenz einen Ausschnitt aus dem Unterrichtsgespräch zur Deutung der an die Wand projizierten Karikatur (AzE 1984c: 00:07:03-00:09:02). Mit der zweiten ausgewählten Sequenz wird die Diskussion am Ende der anschließenden Textarbeit dokumentiert (ebd.: 00:27:02-00:28:44) und die dritte Sequenz stellt schließlich einen Ausschnitt aus dem Unterrichtsgespräch dar, in dem die Frage nach möglichen Reaktionen der Politik und Gesellschaft auf die neue Jugendbewegung diskutiert wird (ebd.: 00:33:47-00:36:15).¹⁹⁵

Die erste ausgewählte Sequenz beginnt nach ungefähr sieben Minuten der Aufzeichnung. Bis zu dieser Stelle hat der Lehrer nach einer Sammlung von Bildbeschreibungen durch die Schüler_innen Sw7, Sm9 und Sm6 die ersten beiden im Material vorgesehenen Fragen zur Deutung der Karikatur, warum die Darstellung ein UFO als Transportmittel der Politiker zeige und welche Gruppe von Jugendlichen hier abgebildet sei, beantworten lassen (vgl. ebd.: # 00:02:37; 00:03:29; Sozialwissenschaften 1982: 6). Die Darstellung der Politiker mit einem UFO wurde von den Schüler_innen Sm9 und Sw7 damit begründet, dass es sich bei den abgebildeten Personen, den Politikern und den Jugendlichen, um gesellschaftliche Gruppen handle, die sich gegenseitig unbekannt seien und nichts voneinander wüssten (vgl. ebd.: # 00:02:50). Die Gruppe der Jugendlichen wurde von Sm4 als „Alternative, also Grüne“ (ebd.: # 00:03:54) identifiziert, was auf Nachfrage des Lehrers anhand verschiedener Erkennungszeichen begründet wurde. Nach einer kurzen Diskussion über die angemessene Beschreibung und Klassifizierung von Kleidung und Modestilen greift der Lehrer die dritte im Arbeitsmaterial vorgesehene Frage zur Deutung der Karikatur auf. Die dort vorgegebene Formulierung „Mit welcher Absicht kommen die Politiker zu den Jugendlichen?“ (Sozialwissenschaften 1982: 6) fasst er kürzer und fragt direkt: „Was wollen sie?“ (AzE 1984c:

195 Dabei wird in den ersten beiden ausgewählten Sequenzen die Bearbeitung der jeweiligen Fragestellungen vollständig dokumentiert, während sich bei der Bestimmung der dritten Sequenz auf einen Ausschnitt der Diskussion beschränkt werden musste. Der Anfang dieser Sequenz wurde zu Beginn des Beitrags des Schülers Sm6 gewählt, da der Lehrer in Reaktion auf diesen sowie den folgenden Beitrag des Schülers Sm4 mit Kommentierungen der Antworten beginnt, die auch Aufschluss über seine Intentionen geben können.

00:06:58). Von den sich daraufhin meldenden Schüler_innen Sw7, Sm9 und Sm10 fordert der Lehrer zunächst Sm10 zu sprechen auf (vgl. Abb. II.2.2.9).¹⁹⁶

196 Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum vollständigen Transkript der Unterrichtsstunde für den Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundgeräusche wie Räuspern, unverständliche Wortbeiträge oder kaum hörbare, die Beiträge nicht beeinflussende kurze Lautreaktionen des Lehrers in dieser Darstellung der Sequenz gekürzt.

Sequenz I: Diskussion: Was wollen die Politiker von den Jugendlichen und welche Einstellung könnten die Jugendlichen zu den Politikern haben? (AzE 1984c: 00:07:03-00:09:22)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:07:03	Zoom-in: Sm10, Sm9	Sm10	Ja, die wolln mit denen diskutieren, wa-, warum se bei der Bewegung sind, dieser Bewegung.	Sw7, Sm9 melden sich, Sm10 nimmt Arm nach unten und gestikuliert
	S.I.	Lm	L Mhm. Sm9.	
		Sm9	Ja, sie wolln sie überzeugen, dass das, was die Regierung macht, sozusagen das Richtige ist, irgend-, irgendwie oder so ne Art Kompromiss schließen, so ungefähr, damit nicht immer irgendjemand anti steht gegen den Staat irgendwie.	
	Zoom-out S.I.	Lm	Mhm. Andere Einwände. (.) Ich finde, die Frage ist relativ einfach, weil sie (unten) drunter beantwortet ist. (...) (Steht) unten drunter in der wörtlichen Rede. Sm12.	Sw7 meldet sich Sm1, Sm4 melden sich
	S.r.	Sm12	Es liegt daran, dass sich die Jugend immer mehr von der Erwachsenenwelt abgekapselt hat.	
	Zoom-in: Sm12	Lm	Sm12, du hast jetzt meine Frage nicht beantwortet. Es geht darum noch, was wollen die Politiker von den Jugendlichen?	
		Sm12	Naja, die wolln den Kontakt wieder herstellen.	Sm10 meldet sich
	S.I.: Sm1	Lm	Ja. () Sm1.	Sm10 nimmt Arm runter Sw7, Sw8 nimmt Arm runter Sm3, Sm4 melden sich
00:08:00		Sm1	Die Politiker suchen den Kontakt zwischen Jugendlichen und Politik. (das is ja), das geht ja wohl aus der Antwort in diesem Bild hervor, dass die Jugend mit Politik nu überhaupt nisch zu tun hat oder beziehungsweise der Po-, der Jugend alles egal is, wat zur Zeit sich tut in Bonn oder so.	
		Lm	Mhm. Sm4.	
	S.r.	Sm4	Ja eben, wollt ich och sagen, dass die, äh, vielleicht au noch, ähm, die Intressen von den Jugendlichen, äh, auffassen wollen, also wie die sich des vorstellen, wie des ablaufen soll in Bonn, was man verbessern könnte (.), ja (.), ja ()	Sm2 beugt sich kurz nach vorne, verdeckt Sm4
		Lm	L Mhm. (...) Gut. (.) Vielleicht ne ganz kurze Frage und ne kurze Antwort drauf. Welche Einstellung könnten die Jugendlichen, die hier zu sehen sind, im Vordergrund, zu den Politikern haben? Dass das zwei Gruppen sind, erkennen wer, die sitzen da ganz locker-flockig, (die Jungs) stehn da hinten etwas s-teif und wissen nich so genau, wie se da ran sollen. Welche Einstellung könnten die Jugendlichen zu den Politikern haben? Äh, Sm6.	Lm zeigt Richtung Folie
	S.I.: Lm S.r. Klasse	Sm6	Äh, was ich nich gloobe, dass die wahnsinnig begeistert sind, dass die die besuchen, ()	Sm6, Sw7, Sm9 melden sich
	S.I.: Sm6	Lm	L Sagst du mal n Grund gleich dazu, warum vielleicht.	Sm9 wechselt Arm beim Melden Sm4 meldet sich
	Zoom-in	Sm6	Ja, also, ich bin zum Beispiel nicht der Ansicht wie die beiden sachten, sondern ganz im Gegenteil, die wissen, was in der Politik los ist und deshalb ziehn se sich zurück. (...) Und da se sicherlich die Argumente von den Leuten da kennen, wüsst ich jetzt nich, wer da druff is-	Sm6 zeigt in Richtung Sm4, Sm1 Sm9 nimmt Arm runter, spielt an seinem Armband
	Sm6 nah	Sm?	L Lambsdorff is drauf.	
00:09:00		Sm6	Ja, Lambsdorff. Nehmen wer mal an, die wissen Bescheid, wat die gemacht ham, dann sind sie eher negativ eingestellt, weil sie det nich mögen. (.) Von daher sind se ja auch in diese Gruppe, haben sie sich eingebracht, gegen AKWs und so.	Blick und Geste von Sm6 nach links
00:09:22	Zoom-out			

Abb. II.2.2.9: Transkriptauszug (AzE 1984c: 00:07:03-00:09:22)

Der Schüler Sm10 schlägt vor, dass die Politiker mit den Jugendlichen diskutieren wollten, „warum se bei der Bewegung sind“ (AzE 1984c: # 00:07:04), was der Lehrer bereits

während seines Beitrags inhaltlich zurückhaltend mit „Mhm“ (ebd.: # 00:07:06) kommentiert. Anschließend fordert er Sm9, der sich weiter gemeldet hat, zu einer weiteren Antwort auf (vgl. ebd.: # 00:07:07). Dieser vermutet auf Seiten der dargestellten Politiker inhaltlich spezifischere Intentionen, die er in unterschiedlichen Ausprägungen beschreibt: Er beginnt damit, dass die Politiker die Jugendlichen von der Richtigkeit ihrer Politik „überzeugen“ (ebd.: # 00:07:09) wollen, wobei er sie implizit als Vertreter der Regierung identifiziert. In seinen weiteren Ausführungen relativiert er diese Absicht dahingehend, dass zumindest ein „Kompromiss“ (ebd.: # 00:07:15) geschlossen werden solle mit der Absicht, dass niemand mehr „gegen den Staat“ (ebd.: # 00:07:19) stehe.

Auch hier kommentiert der Lehrer inhaltlich zurückhaltend „Mhm“ (ebd.: # 00:07:21) und schließt die indirekte Frage nach „[a]ndere[n] Einwände[n]“ (ebd.: # 00:07:22) an. Die Formulierung bleibt interpretationsbedürftig, da aus dem Kommunikationsverlauf nicht hervorgeht, worauf sich diese „Einwände“ (ebd.: # 00:07:22) beziehen sollten. Die folgenden Ausführungen des Lehrers legen nahe, dass er zu weiteren Beiträgen zu der gestellten Frage auffordert, die er als „relativ einfach“ (ebd.: # 00:07:25) bezeichnet und auf die im Untertitel der Karikatur enthaltene Antwort hinweist. Die Schülerin Sw7, die ihre Meldung zwischenzeitlich zurückgezogen hat, meldet sich erneut sowie auch die Schüler Sm1 und Sm4. Der Lehrer wiederholt seinen Hinweis nochmals und fordert anschließend Sm12 zu einer Antwort auf. Diese bleibt interpretationsbedürftig: Mit dem einleitenden „Es liegt daran“ (ebd.: # 00:07:37) formuliert der Schüler eine Begründung, was in der Frage des Lehrers nach den Absichten der Politiker nicht vorgesehen war. Wofür die von ihm beschriebene Abkapselung der Jugend von der Erwachsenenwelt (vgl. ebd.) seiner Ansicht nach eine Erklärung sei, bleibt offen und wird auch nicht nachgefragt. Der Lehrer verweist lediglich darauf, dass dies keine Antwort auf seine Frage sei, die er nochmals wiederholt (vgl. ebd.: # 00:07:41). Daraufhin meldet sich der vor ihm sitzende Schüler Sm10, der seine Meldung nach der weiteren Ausführung von Sm12 wieder zurücknimmt, was vermuten lässt, dass er sinngemäß ähnlich antworten wollte. Den Hinweis des Lehrers interpretiert Sm12 offensichtlich als Aufforderung, seine Antwort zu ergänzen und es gelingt ihm, seine erste Antwort inhaltlich schlüssig fortzusetzen und zugleich auf die Fragestellung zu beziehen, indem er eine auf die Absicht der Politiker bezogene Konsequenz formuliert.

Der Lehrer evaluiert dies mit einem bestätigenden „Ja“ (ebd.: # 00:07:48) und adressiert nach einer akustisch unverständlichen Äußerung den Schüler Sm1. Die Schülerinnen Sw7 und Sw8 ziehen in diesem Moment ihre Meldungen zurück, was nahelegt, dass sie ihre beabsichtigte Antwort bereits für ausreichend thematisiert oder nicht mehr zutreffend halten. Die Schüler Sm3 und Sm4 halten ihre Meldungen dagegen weiterhin aufrecht. In den Formulierungen und Vokabular verknüpft Sm1 mit seinem ersten Satz den vorangegangenen Beitrag von Sm12 mit der Bildunterschrift, wobei es interpretationsbedürftig bleibt, in welchem Sinne er von einer „Antwort in diesem Bild“ (ebd.: # 00:07:58) spricht, aus der er seine Aussage ableitet. Inhaltlich fügt er dem Unterrichtsgespräch nichts Neues hinzu, vielmehr unterstreicht er nochmal die Distanz der Jugendlichen zur Politik (vgl. ebd.: # 00:08:01). Nach einem weiteren inhaltlich zurückhaltenden „Mhm“ (ebd.: # 00:08:09) fordert der Lehrer den sich weiter meldenden Sm4 zu einem Beitrag auf. Dieser äußert inhaltliche Anschlussfähigkeit und konkretisiert die bisher diskutierte angestrebte Kontaktaufnahme inhaltlich dahingehend, dass die Politiker bemüht sein könnten, mehr über die Interessen und die Vorstellungen der Jugendlichen in Erfahrung zu bringen (vgl. ebd.: # 00:08:11). Der Lehrer

kommentiert dies erneut mit „Mhm“ (ebd.: # 00:08:25) und fügt diesem ein die Sequenz abschließendes „Gut“ (ebd.: # 00:08:27) hinzu.

Ohne eine inhaltliche Überleitung schließt er die nächste Frage aus dem Material an (vgl. ebd.: # 00:08:32). Er deutet kurz zur projizierten Folie, fügt in einem lässig-umgangssprachlichen Stil eine Erläuterung hinzu, was in Bezug auf diese Frage bereits der Abbildung entnommen werden kann und wiederholt schließlich nochmals die Frage. Von den Schüler_innen Sm6, Sw7 und Sm9, die sich bereits während seiner Ausführungen gemeldet haben, fordert er schließlich den Schüler Sm6 zu einer Antwort auf. Mit dem einleitenden „was ich nich gloobe“ (ebd.: # 00:08:53) beantwortet er die Frage zunächst indirekt und weist seine Einschätzung zugleich als eine persönliche Meinungsbekundung aus. Daraufhin unterbricht der Lehrer seine Ausführung direkt und fordert den Schüler zu einer Begründung auf (vgl. ebd.: # 00:08:57). Sm6 kommt dem nach, indem er sich zunächst von den vorhergehenden Antworten von Sm1 und Sm4 abgrenzt und den in der Karikatur dargestellten Rückzug der Jugendlichen nicht mit Desinteresse oder Gleichgültigkeit begründet, sondern als eine Reaktion auf eine Politik interpretiert, die vorher genau zur Kenntnis genommen wurde (vgl. ebd.: # 00:09:00).¹⁹⁷

Ohne die dargestellten Politiker identifizieren zu können, geht er weiter davon aus, dass die Protagonisten der neuen Jugendbewegung mit deren Argumenten wohl vertraut seien (vgl. ebd.: # 00:09:08). Ein Schüler wirft daraufhin in verkürzter Form den Namen des der Freien Demokratischen Partei (FDP) angehörenden Politikers Otto Graf Lambsdorffs ein (vgl. ebd.: # 00:09:12), der im Zuge der Flick-Parteispendenaffäre im Jahr 1984 vom Amt des Bundeswirtschaftsministers zurücktreten musste. Sm6 greift den Namen zustimmend auf (vgl. ebd.: # 00:09:13). Seine Reaktion vermittelt den Eindruck, dass ihm der Politiker bekannt ist, wenngleich er im Folgenden nicht näher auf dessen Aktivitäten eingeht. Sofern man annehmen könne, wie er etwas unspezifisch weiter ausführt, dass die Protagonisten der Jugendbewegung Bescheid wüssten, „wat die gemacht ham“ (ebd.: # 00:09:15), könne man auch von einer negativen Einstellung der Jugendlichen gegenüber diesen Politikern ausgehen. Dass sie sich zu einer „Gruppe“ (ebd.: # 00:09:21) zusammengeschlossen haben, die sich „gegen AKWs und so“ (ebd.: # 00:09:22) einbringe, stellt er schließlich als eine weitere Konsequenz dieser Reaktion dar. Die explizite Nennung der Einstellung gegen Atomkraftwerke (AKW) kann dabei eine Bezugnahme auf die bereits thematisierte Darstellung des Anti-Atomkraft-Zeichens in der Karikatur darstellen (vgl. ebd.: # 00:04:07). Ebenso kann es sich um eine schlüssige Ableitung aus der Gegenposition zur Person Lambsdorff handeln, dessen Partei auf Bundesebene den Betrieb von Kernkraftwerken befürwortete.

Wurden zur Beantwortung der ersten in dieser Sequenz gestellten Frage noch mehrere Antwortbeiträge gesammelt, belässt es der Lehrer dieses Mal bei dieser längeren Ausführung des Schülers Sm6. Indem er diese mit „Gut. Sehr schön“ (ebd.: # 00:09:23) evaluiert, schließt er die Bearbeitung der zweiten Frage direkt wieder ab. Insgesamt zeigen sich die in dieser Sequenz aktiv partizipierenden Schüler_innen in der Lage, mit ihren Meldungen und Wortbeiträgen auf den inhaltlichen Verlauf der Unterrichtskommunikation zu reagieren und sich in ihren Antworten auf vorangegangene Äußerungen ihrer Mitschüler_innen zu beziehen. Der Lehrer beschränkt sich weitestgehend auf inhaltlich zurückhaltende Kommentierungen,

¹⁹⁷ Inhaltlich grenzt Sm6 sich damit vor allem von dem Beitrag von Sm1 ab. Auch wenn er den Beitrag von Sm4 in seine Zurückweisung miteinbezieht, steht dieser nicht zwingend im Widerspruch zu der Interpretation von Sm6, da Sm4 sich nicht zu den Gründen für den Rückzug der Jugendlichen geäußert, sondern sich nur auf die Konsequenzen bezogen hat.

so lange noch weitere Antworten gesammelt werden. Die Bearbeitungssequenzen einer Fragestellung schließt er jeweils erkennbar mit einem kurzen „Gut“ (ebd.: # 00:8:27; 00:09:23) ab. Darüber hinaus beschränkt er sich auf Hinweise auf die Fragestellung und fordert eine Begründung der von Sm6 geäußerten Meinung.

Mit der Ankündigung, dass dies die letzte auf die Karikatur bezogene Frage sei (vgl. ebd.: # 00:09:26), setzt der Lehrer die Erarbeitung der Deutung fort. Diese als letzte im Material vorgesehene Frage, wie sich die Situation weiter entwickeln könne, charakterisiert er dabei als eine spekulativ zu beantwortende. Nachdem er den ersten Vorschlag des Schülers Sm10, dass sich die Politiker zu den Jugendlichen setzen und mit diesen sprechen, durch eine Rückfrage zur Diskussion stellt, reagiert er auf die anderen Beiträge der Schüler_innen Sm12, Sm9, Sw7 und Sm4, die sich bezüglich der Produktivität eines solchen Gesprächs skeptischer äußern, inhaltlich zurückhaltender (vgl. ebd.: # 00:10:02).

Als eine weitere Möglichkeit zur Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs formuliert der Lehrer, die Aufforderung an die Schüler_innen, sich in die Jugendlichen hineinzuversetzen und zu beschreiben, wie sie sich verhalten würden (vgl. ebd.: # 00:11:15). Zunächst soll die Frage allerdings offen gelassen und nach der jetzt anschließenden Textarbeit noch einmal aufgegriffen werden (vgl. ebd.: # 00:11:27). Aus den Materialien, die für die als „Sachkurs“ bezeichnete, auf den Einstieg folgende Arbeitsphase vorgesehen sind (vgl. Sozialwissenschaft 1982: 6), wählt er den mit „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ überschriebenen Text (vgl. ebd.: 16). Gestützt auf Daten von Psydata (Institut für Marktanalysen, Sozial- und Mediaforschung) und des Instituts für Demoskopie Allensbach, werden in dem Text unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen beschrieben: Demnach seien „80 % der Jugendlichen mit dem Gesellschafts- und Wirtschaftssystem im großen und ganzen zufrieden“ (ebd.). Diese können in drei Gruppen unterschieden werden, die sich entweder dem System weitestgehend anpassen, die ihre Lebensbedingungen kritisch überdenken und die Möglichkeiten gesellschaftlicher Willensbildung wahrnehmen oder die sich in alternativen Gruppierungen politisch engagierten. Gegenübergestellt werden diesen zwei weitere Gruppen von Jugendlichen, die entweder als „Aussteiger“ (ebd.) oder als „aktiv Protestierende[...]“ (ebd.) zu bezeichnen sind. Abschließend wird in dem Text eine Einschätzung der Bedeutung der neuen Jugendbewegung vorgenommen.

Der Lehrer lässt die Schüler_innen den Text zunächst in Einzelarbeit leise lesen und kündigt eine anschließende Klärung von Verständnisfragen an, um dann die auf dem Arbeitsblatt vorgesehenen Fragestellungen beantworten zu können (vgl. AzE 1984c: # 00:11:54). Nachdem die Schüler_innen zur Beantwortung der ersten Frage nach der im Text beschriebenen Unterscheidung der Gruppen von Jugendlichen die diesbezüglichen Inhalte in unterschiedlicher Weise wiedergegeben haben (vgl. ebd.: # 00:19:33), fasst der Lehrer diese Aufteilung in einer längeren Ausführung zusammen und hält diese in einem bereits während der einzelnen Beiträge der Schüler_innen begonnenen Tafelbild fest (vgl. ebd.: # 00:22:42). Es folgt eine kurze Diskussion zu dieser Aufteilung (vgl. ebd.: # 00:25:02) und nach der Beantwortung der zweiten auf dem Arbeitsblatt vorgesehenen Frage wird sich nun der dritten und letzten textbezogenen Fragestellung zugewandt (vgl. Abb. II.2.2.10).

Sequenz II: Erarbeitung: Welche Bedeutung hat die Jugendbewegung trotz ihres zahlenmäßig kleinen Anteils? (AzE 1984c: 00:27:02-00:28:44)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:27:02	Zoom-out	Lm	Und, äh, letzte Frage, die hier noch auf dem Papier steht, welche Bedeutung hat die neue Jugendbewegung trotz ihres zahlenmäßig kleinen Anteils? (.) Da kommt wieder mehrere Meldungen, fang wer da an, Sm6.	Sm9, Sw7, Sm6 melden sich; Sw8 meldet sich
	S.I.			
	S.I./Zoom-in	Sm6	Also, (nach dem Data-), nach meiner Meinung, was war das, Bedeutung, na also, zahlenmäßig Bedeutung ist also nicht sehr viel, (.) also zwanzig Prozent gegenüber achtzig Prozent ist eigentlich irgendwie n Witz. Aber die Sachen, was die sagen, das sind (.), zum Teil sind die von den achtzig Prozent auch übernommen. Nur eben nicht alle.	Sm6 nimmt Arm runter, Sm9 nimmt Arm runter, Sw8 lässt Arm hinter Kopf sinken, Sm6 schaut kurz auf Blatt, Sm5 sieht auf sein Blatt, Sm6 gestikuliert kurz mit linker Hand Sw7 nimmt Arm runter, stützt Ellbogen auf Sw7 lässt Hand auf Tisch fallen
	Zoom-in			
	S.r. / Zoom-out	Lm	Mhm. (...) Sw7.	Sm6 schüttelt Kopf, bläst Pony aus der Stirn
		Sw7	Wollt ich auch sagen.	Sw7 hält Kopf aufgestützt, sieht auf Tisch
		Lm	Sw8.	
		Sw8	(Ebenso)	Sm6 tippt Sw7 auf den Arm, Sw7 sieht zu Sm6, Sm6 zieht Arm zurück und sieht nach vorne, Sw7 lacht
		Lm	Auch. Sm9.	
	Zoom-in Sm9	Sm9	Ich mein, also, es gibt da so n, (also) die Bedeutung ziemlich groß, (selbe zu irgendwie auch indikal) so n Vergleich, also in der Ersten und Zweiten Welt sowas, leben zwanzig Prozent der Bevölkerung und haben achtzig Prozent zu essen, in der Dritten Welt und Vierten Welt leben achtzig Prozent der Bevölkerung und haben zwanzig Prozent zu essen. Ungefähr kann ich mir das auch so vorstellen, dass man also, hier von denen, die zufrieden sind, die achtzig Prozent, von denen (hört man) was weiß ich was, nur so über Politik und so weiter, darüber reden, nur zwanzig Prozent in Zeitungen und so weiter und bei denen die unzufrieden sind, hört man mehr, also, auch ungefähr achtzig Prozent und, so ungefähr, dass, dass sich dann irgendwie, dass die zwanzig Prozent mehr sagen als die achtzig Prozent und deswegen fällt das mehr auf, deswegen auch ne ziemlich große Bedeutung haben, (.)	Sw8, Sw7, Sm6 blicken zu Sm9 Sm9 hält Arm hinter den Kopf, Sm6 rutscht leicht nach rechts, beugt sich nach vorne; Sm9 nimmt Arm nach vorn; Sm11 streicht sich durch die Haare, Sm9 legt rechte Hand links vor sich auf den Tisch, legt linken Arm über Kreuz darüber Sm9 hebt kurz rechte Hand Sm9 hebt linke Hand Sm9 streicht mit linker Hand über rechten Arm, legt Hände auf den Tisch, zeigt mit rechter Hand
00:28:00	Zoom-out			
	S.I.	?	L (Ja.)	Sw7 streicht mit rechter Hand über den Tisch; Sw8 streicht über ihren Arm; Sm12 sieht auf Armbanduhr; Sm9 nimmt Blatt in die Hand, gestikuliert kurz mit beiden Händen; Sm6 sieht auf Tisch, pustet Arbeitsblatt beiseite, zieht es wieder heran, schüttelt Haare aus dem Gesicht, sieht zu Sm9
		Sm9	L oder hellhöriger wird.	Sm6 meldet sich mit rechten Arm, hält linken hinter den Kopf Sm6 schnippt mit den Fingern der rechten Hand
		Lm	(Sm6)	
	Zoom-in Sm6	Sm6	Ja, außerdem ist das doch (.), ganz einfach ne Sache des Interesses, wenn, was sollen die Medien über achtzig Prozent berichten, die die Klappe halten und nicht sagen, da werden sie ja wohl die zwanzig Prozent kräftig nach vorne (hieven), nach oben (hieven).	Sm6 nimmt beide Arme runter, verschränkt sie über dem Tisch Sm6 sieht Richtung Lehrer
00:28:44				

Abb. II.2.2.10: Transkriptauszug (AzE 1984c: 00:27:02-00:28:44)

Noch während der Lehrer die Fragestellung vorliest, melden sich die Schüler_innen Sm9, Sw7, Sm6 und mit leichter Verzögerung auch Sw8. Zu Beginn der Ausführungen von Sm6, dem der Lehrer als erstes das Rederecht erteilt hat, lassen Sm9 und Sw8 ihre Arme sinken. Zur Rückversicherung in Bezug auf den Fokus der Fragestellung blickt Sm6 noch einmal auf das Arbeitsblatt (vgl. AzE 1984c: # 00:27:16) und wiederholt zunächst die bereits in der Frage enthaltene Feststellung, dass die „zahlenmäßig[e] Bedeutung [...] nicht sehr viel“ (ebd.: # 00:27:17) sei. Mit der Konjunktion „aber“ (ebd.: # 00:27:25) setzt er dieser dann die Inhalte dieser Bewegung entgegen, denen er mehr Bedeutung einzuräumen scheint, ohne dies explizit so zu formulieren. Während er stattdessen auf die teilweise vorhandene inhaltli-

che Übereinstimmung in den Anliegen der neuen Jugendbewegung und den übrigen Jugendlichen verweist, zieht auch die Schülerin Sw7 ihre Meldung zurück.

Als der Lehrer sie nach einem kurzen auf die Äußerung von Sm6 bezogenen „Mhm“ (ebd.: # 00:27:32) dennoch zu einer Antwort auffordert, verzichtet sie mit dem Hinweis, dass sie das auch sagen wollte, auf eine inhaltliche Wiederholung der Ausführungen von Sm6. Nachdem sich auch die Schülerin Sw8, die ihre Meldung schon länger zurückgezogen hatte, dem anschließt (vgl. ebd.: # 00:27:38), richten Sm6, Sw7 und Sw8 ihre Blicke in Richtung Sm9, dem der Lehrer das Rederecht erteilt. Dieser setzt zu einer längeren Erläuterung an, der er vorausstellt, dass er die Bedeutung für „ziemlich groß“ (ebd.: # 00:27:44) hält, was er anhand eines Vergleichs veranschaulicht. Demnach entspräche das Verhältnis von der prozentualen Verteilung der Weltbevölkerung auf der Erde zur prozentualen Verteilung der Nahrungsmittel auf dieser dem Verhältnis der medialen Aufmerksamkeit für die beschriebenen Gruppen zu ihrem Anteil an der Bevölkerung: So sei der zahlenmäßig größere Anteil der Bevölkerung, der insgesamt zufrieden sei, mit dieser Auffassung in den Medien weniger präsent, wohingegen den Äußerungen der Unzufriedenen weitaus mehr mediale Aufmerksamkeit zukomme (vgl. ebd.: # 00:28:00), weshalb er diesen eine „ziemlich große Bedeutung“ (ebd.: # 00:28:27) zuspricht. Der von ihm herangezogene Vergleich dient somit vor allem der Illustration des Zahlenverhältnisses, das er in seinen Erklärungen zugleich gestisch zu veranschaulichen sucht. Gegen Ende seiner Ausführungen ist in der Klasse ein zustimmendes „Ja“ (ebd.: # 00:28:27) zu vernehmen; in der kurzen, darauf folgenden Redepause meldet sich Sm6. Sm9 fügt noch hinzu, dass man aufgrund dieser größeren medialen Aufmerksamkeit auch hellhöriger für die Äußerungen der neuen Jugendbewegung werde (vgl. ebd.: # 00:28:30).

Der Lehrer erteilt Sm6, der seiner Meldung bereits durch Schnipsen mit den Fingern Nachdruck verliehen hat, das Rederecht. Dieser kommentiert den Beitrag von Sm9 und bezeichnet den beschriebenen Sachverhalt als eine „Sache des Intresses“ (ebd.: # 00:28:34). Seine Antwort lässt dabei Interpretationsspielraum, wie der Begriff des Interesses im Zusammenhang seiner Äußerung aufzufassen ist. Die Fortsetzung seiner Ausführung legt dabei nahe, dass er es zum einen für keine interessante Berichterstattung hielte, wenn „die Medien über achtzig Prozent berichten, die die Klappe halten und nischts sagen“ (ebd.: # 00:28:36). Die daraus abgeleitete Konsequenz, dass „sie ja wohl die zwanzig Prozent kräftig nach vorne hieven, nach oben hieven“ (ebd.: # 00:28:42) ließe sich darüber hinaus zum anderen als eine auf die Interessen der Medien bezogene Aussage deuten.

Diese Frage wird allerdings im Unterrichtsgespräch nicht weiter vertieft, vielmehr bleibt diese Aussage, dass der neuen Jugendbewegung vor allem durch ihre mediale Aufmerksamkeit eine höhere Bedeutung zukomme, als es ihr zahlenmäßiger Anteil vermuten lässt, im Folgenden unkommentiert stehen. Insgesamt zeigen sich die aktiv partizipierenden Schüler_innen auch in dieser Sequenz in der Lage, mit ihren Meldungen und Beiträgen auf den Verlauf des Unterrichtsgesprächs zu reagieren und sich auch inhaltlich auf die Äußerungen ihrer Mitschüler_innen zu beziehen. Der Lehrer übernimmt in dieser Sequenz dabei eine das Gespräch moderierende Funktion.

Die Beiträge von Sm9 und Sm6 lässt der Lehrer weiter unkommentiert; ohne eine inhaltliche Überleitung fordert er die Schüler_innen dazu auf, sich einer der im Text beschriebenen Gruppen zuzuordnen, was im Folgenden der Reihe nach vorgenommen wird (vgl. ebd.: # 00:28:45). Die in der Klasse vorzufindende Verteilung von gerundet 8 Prozent zu 92 Prozent – von den zwölf Schüler_innen ordnete sich nur Sm9 zu den zwanzig Prozent

„im ständigen Widerspruch zwischen aktiver Protest und Aussteiger“ (ebd.: # 00:20:50) ein – bezeichnet der Lehrer in seiner anschließenden Kommentierung als eine ungefähre prozentuale Entsprechung der im Text beschriebenen Verteilung von 20 Prozent zu 80 Prozent. Die vor der Lektüre des Textes angekündigte Frage, wie sich die Schüler_innen anstelle der in der Karikatur abgebildeten Jugendlichen verhalten würden (vgl. ebd.: # 00:11:15), greift der Lehrer nicht noch einmal auf. Stattdessen kündigt er mit Verweis auf die drängende Zeit (vgl. ebd.: # 00:30:19) als „Abschluss“ (ebd.: # 00:30:32) die in den Unterrichtsmaterialien zur Auswertung vorgesehene Frage zur Auswertung an und projiziert diese über eine Folie auf dem Tageslichtprojektor an die Wand:

„Welche Reaktionen seitens der Politiker und der Gesellschaft auf die neue Jugendbewegung sind möglich, in der Jugendliche:
 - gegen den Frieden demonstrieren,
 - gegen die Zerstörung der Umwelt protestieren,
 - alternativ leben und
 Häuser besetzen?“ (Sozialwissenschaften 1982: 6)

Diese liest der Lehrer noch einmal vor und kommentiert sie dahingehend, dass seiner Ansicht nach die Aktionsform der Hausbesetzung nicht mit den anderen genannten Aktivitäten und Lebensformen gleichgesetzt werden könne (vgl. ebd.: # 00:30:58).¹⁹⁸ Seine weiteren Ausführungen, in denen er auf die zurückliegende Bearbeitung aller hier genannten Aspekte im Unterricht verweist, legen dabei in Form einer indirekten Begründung nahe, dass er die Hausbesetzung im Gegensatz zu den anderen Beispielen nicht mit legitimen dahinter stehenden Forderungen verbindet (vgl. ebd.: # 00:31:27). In der abschließenden Reformulierung der Fragestellung „wie sollten die Politiker auf diese Gruppe reagieren?“ (ebd.: # 00:31:46) nimmt er noch einen normativen Aspekt mit auf, der Parallelen zu der in den Unterrichtsmaterialien vorgesehenen Fragestellung zur Abschlussdiskussion aufweist, die dort allerdings in Bezug auf weiteres Textmaterial erfolgt, das in der dokumentierten Stunde nicht zum Einsatz kam (vgl. Sozialwissenschaften 1982: 6).

Die Schüler_innen, die sich teilweise bereits während der Ausführungen des Lehrers gemeldet hatten, schlagen vor, dass die Politiker die Jugendlichen zur Kenntnis nehmen (vgl. AzE 1984c: # 00:32:08), ihnen Verständnis entgegen bringen (vgl. ebd.: # 00:32:15) sowie „n bisschen mehr irgendwie die Meinungen aller Menschen in diesem Land hier übernehmen sollten“ (ebd.: # 00:32:54). Die Schülerin Sw7 führt in einem weiteren Beitrag aus, dass Politiker die mit den Jugendlichen geführten Gespräche für ihre Zwecke instrumentalisieren würden (vgl. ebd.: # 00:33:03). Der Lehrer verzichtet auf inhaltliche Kommentierungen der einzelnen Wortmeldungen und erteilt dem Schüler Sm6 das Rederecht, der – wie auch schon seine Vorredner_innen – zu einem längeren Beitrag ansetzt (vgl. Abb. II.2.2.11).¹⁹⁹

198 Visuell hat er dies auch auf der Folie verdeutlicht, indem er diesen letzten Gliederungspunkt in Klammern gesetzt hat.

199 Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum vollständigen Transkript der Unterrichtsstunde für den Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundgeräusche wie Räuspern, unverständliche Wortbeiträge oder kaum hörbare, den inhaltlichen Gesprächsverlauf nicht beeinflussende kurze Lautreaktionen in dieser Darstellung der Sequenz gekürzt sowie die Zeilenabstände bei Unterbrechungen der Wortbeiträge verringert.

Sequenz III: Auswertungsfrage: Welche Reaktionen von Seiten der Politiker und der Gesellschaft auf die neue Jugendbewegung sind möglich? (AzE 1984: 00:33:47-00:36:15)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:33:47 00:34:00	Zoom-in/ S.I.	Sm6	Also, ich wollt sagen, was mich also (.) immer ankozelt, wenn ich die Alternativen und die Politiker sehe, dass da überhaupt keen Vertrauen ist, die wissen, die sind missträulich, schon wenn se sich zehn Meter weit sehen, dann ist sofort, fällt die Klappe runter, die graben in ihrem Gehirnrepertoire nach irgendwelchen sp-, äh, bissigen Bemerkungen und so (.) und der Politiker kann zum Beispiel, die woln die lockere Art von den Alternativen nicht akzeptieren oder können det nich, und andersrum, wissen det die Alternativen und pieksen och n bisschen die Politiker damit. Dadurch gibt's da immer Spannungen, die könn sich nich an einen Tisch setzen, (.) und wat Vernünftiges rauskriegen.	Sm6 sieht kurz nach unten, blickt dann wieder auf Sm6 streicht sich über Nasenrücken
		Lm	Fällt dir grad ein Beispiel ein, wo das ist, oder-	
		Sm6	Ja, wat, zum Beispiel, dieser, dieser Teufel, ich weeß jetzt nich, wie der mit Vornamen heißt, Teufel (heißt er).	Sm6 wischt sich mit linker Hand im linken Auge Sm6 sieht kurz nach oben
		Sm9	L Fritz Teufel.	Sm6 sieht Richtung Sm9, kippelt kurz nach hinten
		Sm?	L Fritz Teufel.	Sm6 gestikuliert mit rechter Hand
		Sm6	L ja, der hat zum Beispiel n Politiker mit ner Wassersp-, -pistole bespritzt-, so n totaler Blödsinn (.) und-	Sm6 bewegt Hand vor dem Gesicht hin und her
		Sm?	L Is doch lustig.	
		Sm6	L als Gegenstück ist zum Beispiel in den Bundestagsreden, was ich gehört habe, wenn da mal een Alternativer die Klappe aufmacht, dann sofort alle Redner noch zwee Stunden lang, macht die noch daraufhin an (.), da, die hörn also nich uff, immer wenn, immer irgend n Seitenhieb, in jeder Rede n Seitenhieb, von wegen Clowns und so (.) jemand) ne Macke, und die drei Leute mit den komischen Blumen (.), is also immer Anmache, also und darauf kann man kein Vertrauen aufbauen, auf so ne Sache.	Sm6 biegt mit rechter Hand Finger der linken Hand. Sm6 gestikuliert mit rechter Hand
00:35:00	Zoom-out	Lm	Also mehr Vertrauen schaffen, insgesamt-, (das wär schon)	Sw7 sieht zu Sm6
		Sm6	en schaffen ohne Waffen) @@ L (Vertrau-	Sm6 grinst Sw7 wendet sich zu Sm6; Sm9, Sw8 sehen zu Sm6
	S.I.	Lm	L () Und äh, der Sm4 hatte sich noch (gemeldet).	
	Zoom-in	Sm4	L Ach ja, also zu den beiden Punkten, die da, ähm, ähm, an der Wand standen, ähm, für den Frieden demonstrieren und gegen Umweltverschmutzung und so, würd ich schon sagen, dass die Politiker der Jugend eigentlich entgegenkommen müssten, denn det is ja nich nur im Interesse der Jugendlichen, sondern det is ja praktisch die ganze Welt von betroffen (.), weil (.) wenn die Umwelt nich mehr existiert oder so, dann (.) gibt es ja uns automatisch auch nich mehr. (.) Und ja, dann halt da mit, äh, dem alternativ leben, (darüber lässt) sich streiten, ob det nun, äh, richtig is, oder nich, det sin jetzt schon wieder zwee verschiedene Auffassungen, aber ich meine jetzt, für den Frieden und für die Umwelt müssten eigentlich gleiche Auffassungen da sein.	Sm1 sieht zu Sm4
	Zoom-out			Sm6 senkt Kopf nach vorne, sieht auf seine Hände; Sw7 bewegt Kopf hin und her
	Zoom-in	Lm	Also, ich meine auch zum alternativ leben, jeder sollte die Möglichkeit haben, so zu leben, wie er will, wobei er jetzt natürlich nicht seine Umwelt da belästigen darf, indem er sich n Hühnerstall ins Hochhaus baut oder sowas, aber er sollte die Möglichkeit haben, sich so anzuziehen, wie er will, und auch so zu leben, wie er will. Das ist der große Begriff der Toleranz, des Ertragens, des Verstehens von andern Leuten.	Sm6 lacht; Sw7 sieht zu Sw8 Sm9 hält Kopf gesenkt
00:36:15	S.r.			Sw7 blickt nach unten

Abb. II.2.2.11: Transkriptauszug (AzE 1984c: 00:33:47-00:36:15)

In freien und sehr direkten Formulierungen bringt der Schüler Sm6 zunächst zum Ausdruck, dass ihn das fehlende Vertrauen zwischen den „Alternativen“ (AzE 1984c: # 00:33:52) und den Politikern „ankotzt“ (ebd.: # 00:30:50). Weiter beschreibt er, dass beide Seiten bei einem Zusammentreffen provozierend auftreten würden und somit kein produktives Gesprächsklima geschaffen werden könne. Durch die Frage des Lehrers, ob er ein Beispiel nennen könne (vgl. ebd.: # 00:34:25), wird er aufgefordert, seine Wahrnehmung durch die Nennung eines Exempels zu belegen. Sm6 führt daraufhin für beide Seiten jeweils ein Beispiel an: Zunächst nennt er Fritz Teufel, dessen Vorname ihm allerdings nicht einfällt. Dass zwei Schüler diesen direkt einwerfen können, verweist auf einen in der Lerngruppe vorhandenen Informationsstand bezüglich der zeitgenössischen, prominenten Akteure in den alternativen Bewegungen. Das von ihm beschriebene Ereignis dürfte auf einen Vorfall in der Fernsehtalkshow *3nach9* im Jahr 1982 anspielen;²⁰⁰ Sm6 bezeichnet die Aktion Teufels als „totaler Blödsinn“ (ebd.: # 00:34:36), woraufhin ein anderer Schüler mit „Is doch lustig“ (ebd.: # 00:34:38) widerspricht; im Hintergrund ist leises Gelächter zu hören. Ohne darauf zu reagieren, führt Sm6 seine Wahrnehmung von Bundestagsdebatten als „Gegenstück“ (ebd.: # 00:34:38) an: Wenn sich dort ein „Alternativer“ (ebd.: # 00:34:42) zu Wort melde, würden sich „sofort alle Redner noch zwee Stunden lang“ (ebd.: # 00:34:44) über diesen lustig machen. Sm6 bezeichnet das als „Anmache“ (ebd.: # 00:34:59) und fasst zusammen, dass man „darauf [...] kein Vertrauen aufbauen“ (ebd.: # 00:35:00) könne. Seine Ausführungen sind dabei von gestischen Unterstreichungen begleitet, stellenweise bringt sein Tonfall Resignation zum Ausdruck.

Mit seiner Replik schließt der Lehrer wieder an den Beginn des Beitrags von Sm6 an und wendet dessen Diagnose des fehlenden Vertrauens positiv, indem er daraus im Sinne der gestellten Frage den Vorschlag, „mehr Vertrauen [zu] schaffen“ (ebd.: # 00:35:04), ableitet. Einen zentralen Slogan der Friedensbewegung aufgreifend kommentiert Sm6 leise „Vertrauen schaffen ohne Waffen“ (ebd.: 00:35:06), was ihn sichtlich erheitert. Die Schülerin Sw7 reagiert mit einer akustisch nicht verständlichen Äußerung; Sm9 und Sw8 wenden ihre Blicke zu Sm6 und wirken ebenfalls belustigt. Seitens des Lehrers ist keine Reaktion auf diese Interaktion zu verzeichnen; er setzt das Unterrichtsgespräch fort mit der Bemerkung, dass Sm4 sich ebenfalls gemeldet hätte (vgl. ebd.: # 00:35:11). Dieser reagiert auf die indirekt darin enthaltene Aufforderung zu einer Äußerung und nimmt zunächst noch einmal explizit auf die an die Wand projizierte Fragestellung Bezug (vgl. ebd.: # 00:35:12).

Dabei bezieht sich Sm4 zunächst auf die mit den ersten beiden Punkten angesprochene Friedens- und Umweltbewegung und bringt diesbezüglich zum Ausdruck, „dass die Politiker der Jugend eigentlich entgegenkommen“ (ebd.: # 00:35:21) müssten, was er mit der Betroffenheit der ganzen Welt begründet. Mit Blick auf den dritten Aspekt des alternativen Lebens unterscheidet er hinsichtlich der Frage, „ob det nun richtig is, oder nich, [...] zwee verschiedene Auffassungen“ (ebd.: # 00:35:41), über die man streiten könne, was er – wie er abschließend wiederholt – für die ersten beiden Punkte ausschließt. In seiner Replik bezieht sich der Lehrer daraufhin ausschließlich auf den Punkt des alternativen Lebens – was eine implizite Zustimmung zu der geäußerten Berechtigung der Anliegen der Friedens- und Umweltbewegung bedeuten könnte – und macht seinen Standpunkt deutlich, dass im Rahmen der

200 Fritz Teufel hatte in dieser im Rahmen einer Diskussion über gutes Benehmen den der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) angehörenden Bundesfinanzminister Hans Matthöfer mit einer Wasserspritzpistole mit sogenannter Zaubertinte nassgespritzt. Daraufhin goss dieser Teufel Rotwein über das Hemd, wofür er sich allerdings später entschuldigte, als er bemerkte, dass die Flecken der Zaubertinte im Gegensatz zu den Rotweinflecken mit der Zeit wieder verschwanden (vgl. z. B. Carini 2008: 243).

gegenseitigen Rücksichtnahme jeder die Möglichkeit haben sollte „sich so anzuziehen, wie er will, und auch so zu leben, wie er will“ (ebd.: # 00:36:05). Das von ihm genannte Beispiel für nicht dazuzählende Formen der Belästigung in Form eines Hühnerstalls im Hochhaus (vgl. ebd.: # 00:35:58) sorgt bei den Schüler_innen für Belustigung. Seine Stellungnahme begründet der Lehrer abschließend ethisch-moralisch mit dem „Begriff der Toleranz, des Ertragens, des Verstehens von anderen Leuten“ (ebd.: # 00:36:11).

Die aktiv partizipierenden Schüler_innen zeigen sich in dieser Sequenz als in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand informiert, sind in ihren Ausführungen in der Lage, verschiedene Perspektiven und Aspekte zu unterscheiden und können ihre Stellungnahmen begründen. Seitens des Lehrers wird dies durch Nachfragen sowie Einordnungen der Aussagen in Bezug auf die Fragestellung unterstützt. Ohne die Aussage des Schülers Sm4 explizit zurückzuweisen, stellt er dieser seinen Standpunkt gegenüber und beendet damit diese Sequenz.

Zusammenfassend äußert er anschließend eine generelle Zufriedenheit mit den Antworten der Schüler_innen²⁰¹ und fragt nach ihren Einschätzungen, ob sie ihre Vorschläge auch für realistisch umsetzbar halten (vgl. ebd.: # 00:36:21). Abgesehen von einem korrigierenden Hinweis auf den Fokus der Fragestellung lässt er die Beiträge der Schüler_innen, die sich größtenteils eher skeptisch als zuversichtlich äußern, inhaltlich unkommentiert. Bereits vor der Antwort von Sm9 kündigt er diese als „Schlusswort“ (ebd.: # 00:39:12) an.

Die bereits im gesamten Verlauf der Dokumentation auffallende Fokussierung gerade sprechender Schüler_innen mittels der Technik des Zooms bis zur (Halb-)Nahaufnahme in der *Strategie der Kameraführung* kann auch anhand der drei ausgewählten Sequenzen nachgezeichnet werden. Nachdem vor der *ersten Sequenz* während der Überleitung des Lehrers eine Zoom-out-Bewegung sowie im Zusammenhang mit seiner Bezugnahme auf die Folie ein kurzer Schwenk und Zoom auf diese zu verzeichnen war, schwenkt die Kamera während der Fragestellung wieder auf die Klasse und fokussiert den sprechenden Sm10 in einer Halbtotale. Mit der Erteilung des Rederechts an den neben diesem sitzenden Sm9 erfolgt ein leichter Schwenk nach links, wonach sich dieser in der Bildmitte befindet. Neben der sich auf die folgende Frage meldenden Schülerin Sw7 kommen die sich ebenfalls meldenden Schüler Sm1 und Sm4 erst im Zuge einer leichten Zoom-out-Bewegung sowie eines Schwenks nach links in den Blick, sodass der Zeitpunkt ihrer Meldung nicht exakt erfasst werden kann. Während der Antwort von Sm12 wird ein langsamer Schwenk nach rechts vollzogen, sodass dieser sich am Ende seiner Aussage in der Bildmitte befindet. Nach dem Verweis auf die Fragestellung durch den Lehrer, zoomt die Kamera näher an Sm12 heran, der seine Antwort ergänzt. Auf die Erteilung des Rederechts an Sm1 folgt ein zügiger Schwenk nach links und die Kamera zoomt zu Beginn seiner Antwort bis zu einer halbnahen Einstellung heran. Während dieses Schwenks sind der Rückzug der Meldung von Sw7 sowie weitere Meldungen von Sm3 und Sm4 zu sehen. Mit dem folgenden Schwenk nach rechts wird der anschließend antwortende Schüler Sm4 fokussiert, wobei der stellenweise durch Bewegungen seines Mitschülers Sm2 verdeckt wird.

Während der Ausführungen des Lehrers zur nächsten Fragestellung schwenkt die Kamera kurz auf diesen und dann wieder zurück auf die Klasse. Dabei richtet sich die Einstellung auf die sich meldenden Schüler_innen Sm6, Sw7 und Sm9. Mit der Antwort von Sm6 erfolgt ein leichter Schwenk nach links, sodass dieser in der Bildmitte sowie am linken Bildrand auch die

201 Vgl. „Ja, was jetzt so gekommen ist, hat mir alles sehr gut gefallen, hat auch sehr schön geklungen“ (AzE 1984c: # 00:36:16).

Meldung des Schülers Sm4 zu sehen sind. Während Sm6 seine Antwort auf Nachfrage des Lehrers fortsetzt, zoomt die Kamera schließlich nahe an ihn heran und erweitert den Fokus gegen Ende seiner Ausführungen wieder.

Die Formulierung der Fragestellung durch den Lehrer zu Beginn der *zweiten Sequenz* wird von einer Zoom-out-Bewegung der Kamera begleitet, nach der die sich meldenden Schüler_innen Sm9, Sw7, Sm6 und Sw8 zu sehen sind. Nachdem Sm6 das Rederecht erteilt wurde, schwenkt die Kamera nach links und zoomt näher heran. Zu sehen ist noch, dass Sm9 und Sw8 bereits zu Beginn seiner Antwort und die Schülerin Sw7 während seiner Ausführungen ihre Arme sinken lassen. Gegen Ende seiner Antwort erfolgt ein weiterer Zoom-in. Anschließend schwenkt die Kamera nach rechts auf die vom Lehrer adressierten Schülerinnen Sw7 und Sw8. Zu sehen ist, dass Sm6 der neben ihm sitzenden Sw7 auf den Arm tippt und schnell mit scheinbar unbeteiligt Gesicht zur Seite sieht, worauf sie erheitert reagiert. Als der Lehrer dem Schüler Sm9 das Rederecht erteilt, folgt die Kamera der Blickrichtung von Sw7, Sw8 und Sm6, schwenkt nach rechts und zoomt näher an ihn heran, wobei auch die gestische Untermalung seiner Antwort dokumentiert wird. Während der längeren Ausführungen von Sm9 ist eine Zoom-out-Bewegung zu verzeichnen, womit diverse Nebenhaltungen im Hintergrund in den Blick geraten: Die Schülerin Sw7 streicht mit der Hand über den Tisch, Sw8 streicht kurz über ihren Arm, der Schüler Sm12 sieht auf seine Armbanduhr, Sm6 pustet über den Tisch gebeugt sein Arbeitsblatt beiseite und zieht es anschließend wieder zu sich heran. Als er sich gegen Ende des Beitrags von Sm9 meldet, schwenkt die Kamera nach links und zoomt während seiner Ausführungen bis zu einer halbnahen Einstellung an ihn heran.

Zu Beginn der *dritten Sequenz* zoomt die Kamera an den antwortenden Schüler Sm6 heran, dessen Meldung bereits während der vorherigen Ausführungen von Sw7 im Hintergrund zu sehen war. In der halbnahen Einstellung wird seine die Antwort begleitende Gestik erfasst; am rechten Bildrand ist Sw7 zu sehen, die kurz ihren Kopf nach vorne beugt und in die Richtung von Sm6 pustet. Sm6 reagiert mit einem kurzen Blick zu ihr und setzt dann seine Antwort fort. Die Kamera bleibt dabei auf ihn ausgerichtet, sodass die Beiträge der kommentierenden Schüler nicht alle eindeutig zugeordnet werden können. Die Identifikation von Sm9 als einer der Sprecher erfolgte anhand der Stimme sowie der Intonation, Sm6 reagiert auf seinen Einwurf mit einem Blick in seine Richtung. Gegen Ende seiner Antwort beginnt eine Zoom-out-Bewegung, sodass auch die Schüler_innen in seiner Umgebung wieder im Bild zu sehen sind. Erfasst werden dabei auch Interaktionen in Form von Blickkontakten zwischen den Schüler_innen. Nachdem der Lehrer Sm4 das Rederecht erteilt hat, schwenkt die Kamera nach links und fokussiert den sprechenden Schüler in der Bildmitte. Dabei zoomt sie näher an ihn heran, stellenweise wird der Schüler allerdings von seinen Mitschülern verdeckt. Es folgt wiederum eine Zoom-out-Bewegung, sodass ein größerer Teil der Klasse zu sehen ist. Sm6 ist mit gebeugter Kopfhaltung mit seinen Händen über dem Tisch beschäftigt. Während der Replik des Lehrers zoomt die Kamera näher an die Schüler_innen heran und vollzieht dabei eine langsame Schwenkbewegung nach rechts, womit die Reaktionen der Schüler_innen und ihre teilweise gesenkten Kopfhaltungen dokumentiert werden.

Insgesamt weist die Kameraführung eine Fokussierung auf die aktiv am Unterrichtsgeschehen partizipierenden Schüler_innen auf, die mittels der Technik des Zooms stellenweise sehr prominent ins Bild gesetzt werden können. Die Dokumentation des Gesamtgeschehens erfolgt damit aufgrund der Einschränkungen der Perspektive allerdings nur lückenhaft. Die teilweise erfolgte Dokumentation mit einem weiteren Kamerafokus erlaubt dabei Einblicke

in den Rhythmus der Meldungen und ihrer Rücknahme, die auch visuell den Eindruck nahelegt, dass sich die Schüler_innen mit ihren Beiträgen aufeinander beziehen, was schließlich auch inhaltlich bestätigt werden kann. Im Hintergrund sind außerdem gelegentlich Nebenaktivitäten oder Interaktionen der Schüler_innen zu beobachten, ohne dass diesen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden würde.

2.2.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf

Insgesamt ist die Stunde in ihrem Verlauf entsprechend der in den eingesetzten Materialien zu findenden Vorgaben strukturiert (vgl. Sozialwissenschaften 1982: 6), wobei stellenweise leichte Abweichungen mit Blick auf verwendete Materialien und diskutierte Fragestellungen zu beobachten sind. Es handelt sich bei diesen Materialien um eine umfangreichere, in mehrere Phasen gegliederte Unterrichtseinheit; in der dokumentierten Unterrichtsstunde orientiert sich der Lehrer an dem Unterrichtsplan der dort vorgesehenen dritten Phase „Gesellschaftliche Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (vgl. ebd.). Verschiedene Aussagen des Lehrers verweisen darauf, dass die Thematik der Jugendbewegung sowie anderer zeitgenössischer alternativer Bewegungen in der Klasse bereits im Unterricht besprochen wurden (vgl. AzE 1984c: # 00:00:09; 00:30:40). Ob dabei gleichfalls das in dieser Stunde eingesetzte Material zum Einsatz kam, kann nicht eindeutig nachvollzogen werden. Die in einer begleitenden Publikation zu findende Beschreibung des aufgezeichneten Unterrichts als eine „Einzelstunde“ (Grammes/Kuhn 1987: 491) lässt allerdings nicht davon ausgehen, dass die Stunde in eine umfänglichere, zusammenhängend geplante Unterrichtseinheit eingebettet war.

Der Verlauf des Unterrichtsgesprächs wird dabei zwar größtenteils, aber nicht nur von den Impulsen des Lehrers gesteuert, sondern auch von der regen Beteiligung der Schüler_innen – insbesondere von Sm6, Sw7 und Sm9 – beeinflusst.²⁰² Diese melden sich gelegentlich auch unaufgefordert mit inhaltlich eigenständigen Beiträgen (vgl. AzE 1984c: z. B. # 00:04:38; 00:23:10; 00:25:02) und formulieren ihre Überlegungen größtenteils in längeren Ausführungen. Dabei greifen sie auf ihren eigenen Erfahrungsbereich zurück (vgl. ebd.: z. B. # 00:04:41; 00:34:27; 00:36:58),²⁰³ wobei sie frei, umgangssprachlich und in ihren Einschätzungen teilweise auch sehr direkt formulieren (vgl. ebd.: z. B. # 00:10:53; 00:33:47). Der Lehrer übernimmt dabei meist eine inhaltlich zurückhaltende, kommentierende Rolle; gelegentlich stellt er Nachfragen, fordert die Schüler_innen zu Begründungen auf (vgl. ebd.: # 00:03:56; 00:34:25) oder nimmt inhaltliche Ergänzungen bzw. Korrekturen vor (vgl. ebd.: # 00:07:41; 00:35:52). Dabei verwendet auch er wiederholt umgangssprachliche Formulierungen (vgl. ebd.: z. B. # 00:08:39; 00:30:58) oder streut witzig gemeinte Anspielungen ein, auf die die Schüler_innen erheitert reagieren (vgl. ebd.: # 00:03:46; 00:06:33; 00:35:53); insgesamt kann der Umgangston im Unterricht als formlos charakterisiert werden.

202 Dabei muss der Lehrer den Schüler Sm9 in seinem inhaltlichen Engagement zwei Mal darum bitten, sich mit eigenständigen Interpretationen noch zurückzuhalten, da es aktuell noch um die Beschreibung der Karikatur (vgl. AzE 1984c: # 00:01:45) bzw. die inhaltliche Wiedergabe des Textes gehe (vgl. ebd.: # 00:21:10).

203 Über Bezugnahmen auf medial vermittelte Erfahrungen hinaus können dabei auch unmittelbar auf dem eigenen Erfahrungsbereich stammende, persönlich begründete Stellungnahmen wie in der Selbstverortung des Schülers Sm9 im Spektrum der Jugendbewegung als Punk beobachtete werden (vgl. AzE 1984c: # 00:04:41). Im Gespräch über die auf der Karikatur zu sehenden Jugendlichen wird von einzelnen Schülern auch das Personalpronomen „wir“ verwendet, wobei nicht eindeutig entschieden kann, ob es sich hierbei um einen Ausdruck der Identifikation oder eine Form der indirekten Rede handelt (vgl. ebd.: # 00:10:10).

Bereits zu Beginn des Unterrichtsgesprächs über die an die Wand projizierte Karikatur zeigen sich die aktiv partizipierenden Schüler_innen in ihren Wortbeiträgen zu wechselseitigen Bezugnahmen aufeinander in der Lage (vgl. ebd.: # z. B. 00:01:57; 00:04:07; 00:08:11; 00:10:53), wie es insbesondere in der Diskussion über die angemessene Klassifizierung von Kleidungsstilen zum Ausdruck kommt: Nachdem der Schüler Sm5 die Kleidung der in der Karikatur dargestellten Jugendlichen als „altmodisch“ (ebd.: # 00:04:27) und „total unmodern“ (ebd.: # 00:04:34) bezeichnet hat, meldet sich Sm9 unaufgefordert zu Wort, und äußert, einen „Einwand“ (ebd.: # 00:04:38) vorbringen zu wollen. Daraufhin erteilt ihm der Lehrer das Rederecht und Sm9 führt aus, dass sich die Auffassung, was modern sei, nach der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen richten würde (vgl. ebd.: # 00:04:41). Während der Lehrer daraufhin bemüht ist, das Unterrichtsgespräch fortzusetzen, indem er auch vor diesem Einwand angezeigte Meldungen berücksichtigt, kommen die Schüler Sm6 und Sm4 nochmals auf diesen zu sprechen. Sm6 führt dazu aus, dass „die Ökos oder Alternativen“ (ebd.: # 00:05:34) seiner Meinung nach die Wahl ihrer Kleidung sowie die Gestaltung ihres gesamten äußeren Erscheinungsbildes vor allem nach praktischen und weniger nach modischen Gesichtspunkten richten würden. Sm4 weist vor allem die Verwendung des Adjektivs „modern“ zurück, seiner Meinung nach sei die Rede von Erkennungszeichen angemessener (vgl. ebd.: # 00:06:06). Im Gegensatz zu Sm9 positionieren sich beide mit den Formulierungen ihrer Äußerungen als externe Beobachter und keiner der thematisierten Gruppen zugehörig. Der Lehrer beendet diese Diskussion, indem er sich inhaltlich dem Einwand anschließt (vgl. ebd.: # 00:06:28). Dass Sm9 diesen Einwand als erster formuliert hatte, gerät dabei allerdings in den Hintergrund, da sich der Lehrer ausschließlich auf den Beitrag von Sm6 bezieht.

Nach der Bearbeitung der auf die Karikatur bezogenen Fragestellungen lässt der Lehrer die Schüler_innen einen in den Materialien enthaltenen Text über „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (Sozialwissenschaften 1982: 16) lesen, woraufhin zunächst begriffliche Nachfragen geklärt werden. In der von Tilman Grammes und Hans Werner Kuhn vorgenommenen Auswertung der Unterrichtsstunde wird dabei positiv hervorgehoben, dass der Lehrer auf die Nachfrage des Schülers Sm6 eine umfassende Erläuterung des Begriffs „gesellschaftliche Willensbildung“ vornimmt, die mit der „Kerngruppe“ (AzE 1984c: # 00:16:39) im schulischen Nahbereich beginnt, anhand gesellschaftlicher Großgruppen wie Parteien, Gewerkschaften sowie Kirchen fortgeführt wird und schließlich bei den Jugendverbänden endet, die er als für die Schüler_innen „am naheliegendsten“ (ebd.: # 00:17:35; vgl. Grammes/Kuhn 1988: 496) bezeichnet. Grammes und Kuhn interpretieren diesen Moment des Unterrichtsgesprächs auch als Hinweis darauf, dass der Lehrer über die „sozialwissenschaftliche Information“ (ebd.) hinaus inhaltlich auch die „politische Relevanz, Themen und Partizipationsorientierungen der ‚neuen Jugendbewegung‘“ (ebd.; Herv. i. O.) vermitteln möchte. Dabei benennt er mit seinen Ausführungen vor allem Gelegenheiten zur Beteiligung an der gesellschaftlichen Willensbildung, die er – nach einem kurzen Hinweis für alle Schüler_innen, an welcher Stelle der von Sm6 genannte Begriff im Text zu finden sei (vgl. AzE 1984c: # 00:16:16) – durch eine Dekonstruktion des Begriffs wie folgt erläutert hat: „Willen ist einmal drin und Bildung ist drin, ja, wie man seine Meinung, seinen Willen, den man hat, das, was man machen möchte, selber, auch einbringen kann“ (ebd.: # 00:16:28). Diese Form der Worterklärung wird daraufhin von Sm6 selbst direkt wieder angewendet, nachdem Sm9 sich mit der folgenden Frage bereits über die Inhalte des gelesenen Textes hinausgehend auf die als Quellen benannten Untersuchungen und die Bezeichnungen der

verantwortlichen Institutionen bezieht (vgl. ebd.: # 00:17:42). Dabei gelingt es Sm6 zwar, den Begriff der Demoskopie inhaltlich zutreffend zu erläutern, die Ableitung der darin enthaltenen Begriffe ist allerdings nicht zutreffend und unvollständig (vgl. ebd.: # 00:18:04), was der Lehrer entsprechend kommentiert, ohne dies inhaltlich zu korrigieren (vgl. ebd.: # 00:18:11).

Nach einer weiteren Frage von Sm6 zur zeitlichen Einordnung der Untersuchungen folgt die inhaltliche Erarbeitung anhand der auch auf dem Arbeitsblatt abgedruckten Fragestellungen. Der Lehrer sammelt zunächst unkommentiert die Beiträge der Schüler_innen in Bezug auf die Frage, welche verschiedenen Gruppen „hauptsächlich bei den Jugendlichen unterschieden werden“ (Sozialwissenschaft 1982: 16; AzE 1984c: # 00:19:25) können.²⁰⁴ Die Schüler_innen beschreiben in ihren Antworten unterschiedliche im Text beschriebene Gruppen, ohne dass eine_r von ihnen eine vollständige Aufzählung vornehmen würde (vgl. ebd.: # 00:19:33). Seitens des Lehrers erfolgt an dieser Stelle keine Aufforderung zu wechselseitigen Ergänzungen; stattdessen beginnt er während der Ausführungen der Schüler_innen mit der Entwicklung eines Tafelbildes, wobei er dies nicht immer in inhaltlicher Übereinstimmung mit den zeitgleich zu hörenden Ausführungen der Schüler_innen vollzieht.²⁰⁵ Diese vervollständigt er schließlich im Zuge einer von ihm selbst vorgenommenen Zusammenfassung, welche die im Text beschriebene Aufteilung der Gruppen vollständig und mit eigenen Kommentierungen versehen wiedergibt (vgl. ebd.: # 00:22:42).

Nach einer kurzen Diskussion dieser im Text beschriebenen Einteilung²⁰⁶ folgt die Bearbeitung der beiden anderen auf dem Arbeitsblatt zu findenden Fragestellungen nach dem Anteil der „Gruppen, die alternativ leben und aktiv protestieren“ (Sozialwissenschaft 1982: 16; AzE 1984c: # 00:26:26), und nach der Bedeutung der „neue[n] Jugendbewegung trotz ihres zahlenmäßig kleinen Anteils“ (Sozialwissenschaft 1982: 16; AzE 1984c: # 00:27:06). Wie an anderen Stellen im Unterrichtsgespräch bereits implizit angeregt (vgl. ebd.: # 00:09:56; 00:19:31), fordert der Lehrer nach der Formulierung der ersten Frage explizit auch die „Stil-

204 Inhaltlich interveniert er nur an der Stelle, als der Schüler Sm9 dazu ansetzt, unabhängig von der Beschreibung im Text eine von ihm selbst vorgenommene Einteilung der Gruppen von Jugendlichen vorzustellen (vgl. AzE 1984c: # 00:21:10), woraufhin der Lehrer ihn auffordert, sich zunächst auf den Text zu beziehen und die Möglichkeit zu einer eigenen Stellungnahme für einen späteren Zeitpunkt ankündigt (vgl. ebd.: # 00:21:14).

205 So notiert er – während der Ausführungen von Sm9 „Ja, okay, nach dem Text, gibt’s also erst mal so ne Gruppe, () ne ziemlich kleine Gruppe, die sich also, die so nun total wegfällt, sozusagen, also, die total nichts wissen will, dann die, die schon, (äh), (.) (in), schon intressieren, aber, also schon intressieren und deswegen auch, äh, (.) (etwas aufmüpfiger) protestieren, dann eben diejenigen, die sich sozusagen einbürgern in das ganze Gesellschaftssystem, also geboren werden, Schule, Arbeit und irgendwann sterben“ (AzE 1984c: # 00:21:23) zunächst eine Gegenüberstellung von „80 % zufrieden“ vs. „unzufrieden“, wobei vor allem die Zeitpunkte, an denen er die Begriffe notiert, geradezu gegenläufig zu den inhaltlichen Ausführungen von Sm9 liegen. Im weiteren Verlauf zeigen auch seine folgenden Notizen, dass er sich bei der Notation der Stichworte an der Tafel vor allem an der Anordnung dieser im Text zu orientieren scheint, als an den Zeitpunkten, an denen diese von den Schüler_innen genannt werden (vgl. ebd.: # 00:22:05).

206 Nachdem sich Sm6 bereits während der Zusammenfassung des Lehrers gemeldet hatte und vom Lehrer gebeten wurde, bis zum Ende seiner Ausführungen zu warten (vgl. AzE 1984c: # 00:23:11), ist es nun vor allem ein Einwand von Sw7, der diskutiert wird. Die von Sw7 beschriebene Gruppe, „die zufrieden ist, denen es also alles egal ist“ (ebd.: # 00:25:13), für die sie noch eine Zuordnung sucht, ließe sich dabei wahrscheinlich auch in die erste Kategorie der Zufriedenen, die sich einfügen, einordnen. Das wird allerdings nicht vorgeschlagen; nach einem kurzen Einspruch von Sm6 – dessen vorherige Meldung nicht mehr thematisiert wird – bittet der Lehrer Sw7 um eine Selbsteinordnung in das erstellte Schema (vgl. ebd.: # 00:25:38; 00:25:59). Mit der Feststellung, dass diese sich als kritisch verstehe und somit nicht der von ihr selbst beschriebenen Gruppe zugehöre, beendet der Lehrer schließlich die Diskussion (vgl. ebd.: # 00:26:09).

len“ (ebd.: # 00:26:34) zu einer Antwort auf, woraufhin sich neben Sm9 und Sw7 auch Sw8 zu Wort meldet und das Rederecht erteilt bekommt. Nach deren Antwort, dass die Gruppen, die alternativ leben oder aktiv protestieren, einen „kleinen Anteil“ (ebd.: # 00:26:40) ausmachen würden, was vom Lehrer bestätigend wiederholt wird, führt Sm9 in eigenständiger, über die Angaben des Textes und des Tafelbildes hinausgehender Überlegung aus, dass der Anteil „n bisschen mehr als zwanzig Prozent“ (ebd.: # 00:26:49) betragen müsste, „weil man ja eigentlich die aus den achtzig Prozent, die eigeninitiativ, auch noch dazu zählen könnte“ (ebd.: # 00:26:50). Die letzte auf dem Arbeitsblatt vorgesehene Frage wird dann – wie in der Analyse der zweiten ausgewählten Sequenz – nachgezeichnet, vor allem von Sm6 und – nachdem Sw7 und Sw8 sich dessen Äußerung anschließen – Sm9 beantwortet.

Im Anschluss weicht der Lehrer von der in den Arbeitsmaterialien vorgesehenen Schrittfolge ab, nach der – entsprechend den beschriebenen Lernzielen (s.o.) – ein weiterer Text zur Bedeutung der Jugend für die Fortentwicklung der Gesellschaft im Unterrichtsplan enthalten ist (vgl. Sozialwissenschaften 1982: 6; 17). Stattdessen fordert er ohne inhaltliche Überleitung die Schüler_innen dazu auf, der Reihe nach eine Selbsteinordnung in die herausgearbeiteten Gruppierungen von Jugendlichen vorzunehmen (vgl. AzE 1984c: # 00:28:46). Die Schüler_innen kommen diesem nach, wobei sie vereinzelt Zuordnungen als zwischen zwei Gruppen stehend vornehmen (vgl. ebd.: # 00:29:29; 00:29:46; 00:29:56). Vom Lehrer selbst wird dieses Vorgehen als Durchführung einer „kleine[n] Untersuchung“ (ebd.: # 00:29:04) angekündigt, deren Ergebnis er in etwas großzügiger Auslegung als der im Text beschriebenen Verteilung entsprechend bezeichnet (vgl. ebd.: # 00:30:04). Wie die bereits im Anschluss an die Besprechung der Karikatur indirekt erfolgte und im weiteren Stundenverlauf allerdings nicht mehr aufgegriffene Aufforderung, sich in die abgebildeten Jugendlichen hineinzuversetzen (vgl. ebd.: # 00:11:15), interpretieren Grammes und Kuhn diese Befragung als Versuch, „bei den Schülern *Betroffenheit* herzustellen“ (Grammes/Kuhn 1988: 496; Herv. i. O.). Sie rücken damit eine „altvertraute Kategorie für die Auswahl von Themen und Inhalten des politischen Unterrichts“ (Gagel 1985a: 403) ins Zentrum der Aufmerksamkeit, die in den 1980er Jahren auch zum Gegenstand kritischer fachdidaktischer Reflexion wurde (vgl. ebd.), was im Folgenden noch einmal zu diskutieren sein wird.

An diese Sequenz anschließend erwähnt der Lehrer zunächst – mit einem Verweis auf die drängende Zeit – nochmals die Ausgangssituation und kündigt die wiederum dem Material entnommene und mittels Folie projizierte abschließende Auswertungsfrage an, wie die Politiker und die Gesellschaft auf die neue Jugendbewegung reagieren könnten (vgl. AzE 1984c: # 00:30:17). Wie der Analyse der dritten ausgewählten Sequenz vorangehend beschrieben, modifiziert er die Frage etwas, indem er Hausbesetzungen implizit mit nicht legitimen dahinter stehenden Forderungen verbindet und diese damit ausklammert. Assoziiert werden mit der Jugendbewegung demnach Friedens- und Umweltbewegungen sowie alternative Lebensformen. Überdies nimmt der Lehrer eine normative Reformulierung seiner Fragestellung vor, die somit nicht mehr im weiteren Sinn auf mögliche, sondern vor allem auf wünschenswerte Reaktionen ausgerichtet wird. Daraufhin äußern sich zunächst die Schüler Sm12, Sm10 sowie Sm9 dahingehend, dass die dort vertretenen Anliegen seitens der Politiker zur Kenntnis genommen werden und mehr Berücksichtigung finden sollten (vgl. ebd.: # 00:32:09). Sw7 wirft dagegen ein, dass solche Formen von Kontaktaufnahmen und Gesprächen von Parteien zur Selbstinszenierung genutzt werden würden (vgl. ebd.: # 00:33:03). Daraufhin erteilt der Lehrer Sm6 das Rederecht und die Sequenz wird, wie in der Analyse der dritten Sequenz nachgezeichnet, abgeschlossen. Die letzte Frage des Lehrers in dieser Unterrichtsstunde rich-

tet sich schließlich darauf, ob die Schüler_innen ihre Äußerungen als realistische Vorschläge einschätzen würden (vgl. ebd.: # 00:36:21). Das „Schlusswort“ (ebd.: # 00:39:12) dazu erteilt er einem Schüler; die durchgehend skeptischen Antworten der Schüler_innen bleiben am Ende der Stunde unkommentiert stehen.

Im Gesamtverlauf orientiert sich die *Strategie der Kameraführung* – wie auch in der Analyse der ausgewählten Sequenzen herausgearbeitet – am Verlauf des offiziellen Unterrichtsgeschehens. Dokumentiert werden dabei nach Möglichkeit auch die eingesetzten Materialien wie die projizierte Folie sowie die Entwicklung des Tafelbildes. Im Vordergrund der Dokumentation stehen allerdings eindeutig die sichtlich aktiv partizipierenden Schüler_innen, an die während längerer Wortbeiträge stellenweise auch bis hin zur (Halb-)Nahaufnahme herangezogen wird.

Es ist dabei nicht möglich, die Lerngruppe als Gesamte in einer Einstellung zu erfassen, sodass die Dokumentation des Gesamtgeschehens in der Klasse lückenhaft bleibt (vgl. z. B. AzE 1984c: # 00:09:07; 00:26:50). Diese Einschränkung ist auch bei der Einschätzung der Beteiligung aller Schüler_innen zu berücksichtigen. Die Kameraführung vermittelt dabei allerdings im gesamten Verlauf der Aufzeichnung sowie im Verhältnis zur Unterrichtskommunikation, die auch Rückschlüsse auf nicht sichtbare Meldungen zulässt, den Eindruck, dass sich um eine möglichst umfassende Dokumentation der Beteiligung aller Schüler_innen bemüht wird (vgl. z. B. ebd.: # 00:04:20; 00:28:29). Zwar ist dabei der exakte Zeitpunkt von Meldungen sowie deren Rücknahme nicht immer zu erfassen; sofern dies jedoch verfolgt werden kann, wird ersichtlich, dass sich die Schüler_innen in ihrem Meldeverhalten – wie auch in ihren inhaltlichen Wortbeiträgen – aufeinander beziehen. Zumindest für einen Teil der Schüler_innen (Sm1, Sm4, Sm5, Sm6, Sw7, Sw8, Sm9, Sm10) wird diese Interaktion untereinander durch die zu einem halben, zur Seite hin geöffneten Hufeisen vorgenommene Anordnung der Tische erleichtert. Zugleich sind somit alle Schüler_innen aus der Perspektive der vorne rechts im Raum positionierten Kamera von vorne oder wenigstens seitlich zu sehen. Soweit zu sehen, befinden sich auf den Tischen – abgesehen von den im Verlauf der Stunde ausgegebenen Arbeitsblättern – keine Arbeitsmaterialien. Lediglich auf dem Tisch des Schülers Sm1 liegt ein lederner Aktenkoffer, den dieser im Verlauf der Stunde nicht öffnet.

Direkt zu Beginn der Aufzeichnung ist eine Interaktion des Schülers Sm9 mit der Kamera zu beobachten, wenn dieser demonstrativ in die Kamera blickt und sich dabei an die Stirn tippt (vgl. ebd.: # 00:00:15). In ähnlicher Weise ist gegen Ende der Aufzeichnung eine gestische Interaktion des Schülers Sm9 mit seinen Mitschüler_innen zu beobachten, die von wiederholten Blicken in die Kamera begleitet wird, was in beiden Fällen als eine Reaktion auf eine langsame vorne links beginnende Schwenkbewegung über die gesamte Lerngruppe gedeutet werden kann (vgl. ebd.: # 00:31:28). Wie in diesen beiden Situationen sind solche Kamerabewegungen vor allem dann zu beobachten, wenn der Fokus vorher auf die projizierte Folie oder das Tafelbild ausgerichtet war und sich während der wieder die Klasse adressierenden Überleitung durch den Lehrer erneut auf die Schüler_innen richtet (vgl. ebd.: # 00:06:53; 00:24:22). Auch die Überleitung zur Arbeitsphase der stillen Textarbeit wird von langsamen Kameraschwenks über die gesamte Klasse begleitet; während dieser Phase wird zusätzlich der Zoom eingesetzt, um einzelne Schüler nacheinander in (Halb-)Nahaufnahme bei der Lektüre zu zeigen (vgl. ebd.: # 00:11:54). In gleicher Weise wird die Abfrage der Selbsteinordnungen der Schüler_innen im Anschluss an die Erstellung des Tafelbildes durch den Lehrer dokumentiert (vgl. ebd.: # 00:28:45). Abgesehen von den beschriebenen beobachtbaren kurzen

gestischen Reaktionen von Sm9 auf solche Schwenkbewegungen, sind keine direkten Effekte der Präsenz der Kamera auf das Verhalten der Akteur_innen ersichtlich. Lediglich ein weiteres Mal wird direkt und explizit auf die Aufzeichnungssituation Bezug genommen, wenn der Lehrer sich danach erkundigt, ob mit der Kamera alles in Ordnung sei (vgl. ebd.: # 00:11:48; dazu auch Jehle 2016a).

Insgesamt bleibt die Kamera größtenteils auf direkt auf das Unterrichtsgeschehen bezogene Aktivitäten der Schüler_innen ausgerichtet, sodass parallel dazu stattfindende Nebenhandlungen wenig Aufmerksamkeit erfahren.²⁰⁷ Wie in der Analyse der zweiten Sequenz beschrieben, sind gelegentlich Interaktionen zwischen Sm6 und Sw7 zu beobachten, die nicht unmittelbar auf das Unterrichtsgeschehen bezogen sind und meist unauffällig bleiben (vgl. z. B. auch AzE 1984c: # 00:09:41). Als die Kamera gegen Ende der Stunde nach einem Beitrag von Sm1 eine Zoom-out-Bewegung sowie einen Schwenk nach rechts über die Klasse vollzieht, ist zu sehen, dass sich das auf dem Tisch liegende Arbeitsblatt von Sm6 in seine Richtung bewegt, wobei das begleitende Hintergrundgeräusch vermuten lässt, dass es von Sw7 – die noch nicht im Bild zu sehen ist – in diese Richtung gepustet wurde. Sm6 legt kurz seine Hand darauf, beugt sich dann nach vorne und pustet wiederum das Arbeitsblatt von Sw7 in Richtung Sw8. Mit einem daran anschließenden Schwenk nach rechts ist nun auch die Schülerin Sw7 zu sehen, die das Arbeitsblatt wieder zu sich heranzieht und eine Hand darauf liegen lässt, während sie sich mit der anderen meldet (vgl. ebd.: # 00:37:42). Aufgrund gelegentlich am Bildrand beiläufig mitdokumentierter Körperbewegungen sowie hörbarer Hintergrundgeräusche erscheint die Vermutung plausibel, dass diese Nebenaktivität durch das in der zweiten ausgewählten Sequenz vermutlich versehentlich erfolgte Beiseitepusten des eigenen Arbeitsblatts durch Sm6 angeregt wurde (vgl. ebd.: # 00:28:17). Kurz darauf ist im Zuge eines Schwenks nach rechts auf Sm12 am linken Bildrand noch zu sehen, wie sich Sw7 plötzlich nach vorne in Richtung des Arbeitsblatts von Sm6 beugt; es ist ein leises, nach einem Pusten klingendes Geräusch zu hören (vgl. ebd.: # 00:32:17). Eine ähnliche Aktivität von Sw7 ist schließlich zu Beginn der dritten ausgewählten Sequenz zu beobachten, wenn diese sich während der Ausführungen des von der Kamera fokussierten Schülers Sm6 in dessen Richtung beugt und erneut in seine Richtung pustet (vgl. ebd.: # 00:34:05), worauf dieser mit einem kurzen Seitenblick in ihre Richtung reagiert. Wie das hörbare Papierrascheln (vgl. ebd.: # 00:39:22) sowie die anschließende Äußerung „Scheiße, nicht geschafft“ (ebd.: # 00:39:23) von Sw7 – die nicht im Bild zu sehen ist – während der die Stunde abschließenden Ausführung von Sm9 – der daraufhin in Richtung Sw7 blickt – vermuten lassen, wird diese sich hier entfaltende Nebenaktivität von Sm6 und Sw7 weiter fortgesetzt, ohne dass dieser von der Kamera besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

2.2.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen

Die dokumentierte Unterrichtsstunde folgt in ihrem inhaltlichen Verlauf im Wesentlichen der im Unterrichtsplan vorgesehenen Schrittfolge. Als Lernziele werden – neben den der gesamten Unterrichtseinheit zugeordneten Grobzielen der Analyse von Veränderungen in Lebens- und Verhaltensformen sowie spezifischer Ausdrucksformen der Jugend als Anstoß für gesellschaftliche Fortentwicklung – die Analyse der Bedeutung der Jugendbewegung

²⁰⁷ Erkennbar ist diese inhaltliche Fokussierung auch an den vorgenommenen Schnitten der Aufzeichnung (vgl. AzE 1984c: 00:11:44; 00:15:47), die nahelegen, dass die Phasen der Ausgabe des Textes sowie der stillen Lektüre desselben nicht in Gänze für dokumentationsrelevant gehalten wurden.

sowie des Dialogs zwischen den Generationen für diese Fortentwicklung formuliert (vgl. Sozialwissenschaften 1982: 1). Den in den Materialien vorgesehenen Text zur Bedeutung des Jugendprotests und des aufrichtigen Dialogs mit den Jugendlichen für die gesellschaftliche Entwicklung lässt der Lehrer – möglicherweise aus Zeitgründen (vgl. AzE 1984c: # 00:30:19) – allerdings nicht bearbeiten. Stattdessen lässt er die Schüler_innen eine Selbsteinordnung innerhalb der im bearbeiteten Text unterschiedenen Gruppierungen von Jugendlichen vornehmen, was von Grammes und Kuhn als ein Versuch der Herstellung von Betroffenheit interpretiert wird (vgl. Grammes/Kuhn 1988: 496).²⁰⁸

Durch die Integration des normativen Aspekts von wünschenswerten Reaktionen seitens der Politiker auf die neue Jugendbewegung in die Frage nach möglichen Reaktionen derselben auf diese verbindet der Lehrer zudem die für die Textauswertung vorgesehene Fragestellung mit der im Unterrichtsplan der Materialien die Einheit abschließenden Diskussion (vgl. Sozialwissenschaften 1982: 6). Die dafür vorgesehene Textarbeit zu aktuellen Problemlagen im Generationenverhältnis, den Herausforderungen durch Arbeitslosigkeit und Migration, den Zukunftsaussichten Jugendlicher sowie der damit verbundenen Sinn- und Orientierungskrise – womit allesamt Themen angesprochen werden, die im zeitgenössischen fachdidaktischen Diskurs ebenso präsent sind, – wird damit allerdings übergangen. Insgesamt ist im Umgang des Lehrers mit den Materialien somit eine Akzentverschiebung zu beobachten, die der direkten Bezugnahme auf den Erfahrungsraum der Schüler_innen den Vorzug vor der inhaltlichen Erarbeitung der Thematik auf der Grundlage von über diese Erfahrungen hinausreichenden Sachinformationen gibt.

Mit Blick auf die Unterrichtskommunikation sind dabei im Vergleich zu anderen Aufzeichnungen umfangreiche und frei formulierte Wortbeiträge der Schüler_innen zu verzeichnen. Sie zeigen sich dabei als interessiert am aktuellen politischen Geschehen und beziehen sich durchaus auch kritisch sowohl auf die eingesetzten Materialien als auch auf Beiträge ihrer Mitschüler_innen (vgl. z. B. AzE 1984c: # 00:04:26; 00:08:59; 00:09:12; 00:24:57; 00:26:47; 00:34:26). Besonders die Schüler_innen Sm6, Sw7 und Sm9 fallen durch ihre engagierte Unterrichtsbeteiligung auf, wobei auch das Bemühen des Lehrers ersichtlich wird, möglichst alle Schüler_innen in das Unterrichtsgespräch zu integrieren (vgl. z. B. ebd.: # 00:09:56; 00:19:31; 00:26:33). Insgesamt übernimmt der Lehrer größtenteils eine das Gespräch moderierende Funktion und kommentiert die meisten Schüleräußerungen inhaltlich zurückhaltend. In direkter Reaktion auf einzelne Beiträge nimmt er meist nur Hinweise auf mögliche Verfehlungen der Fragestellung oder inhaltliche Richtigstellungen vor (vgl. z. B. ebd.: # 00:03:56; 00:07:41; 00:34:25; 00:35:52). Längere Ausführungen dienen in der Regel der Erläuterung von Fragestellungen (vgl. z. B. ebd.: # 00:08:29; 00:11:53), begrifflicher

208 Hinzuweisen ist allerdings auch darauf, dass eine solche Aufforderung zumindest insofern als ambivalent einzuschätzen ist, dass eine derartige klassenöffentliche Positionierung von den Schüler_innen aus verschiedenen Gründen als problematisch empfunden werden könnte, sei es beispielsweise aufgrund einer spezifischen persönlichen Betroffenheit, der Unabgeschlossenheit des Entwicklungsprozesses der eigenen Urteilsbildung oder auch der eigenen Position innerhalb der Lerngruppe (vgl. z. B. auch Reinhardt 1999a: 101-104; 2014: 337). Damit verbundene Auseinandersetzungsprozesse in Bezug auf die Differenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung werden in der Dokumentation zum Beispiel auch an der Reaktion des Schülers Sm9 ersichtlich, der auf die Selbsteinordnung des neben ihm sitzenden Schülers Sm10 als „kritisch[...]“ (AzE 1984c: 00:29:54) mit einem Hochziehen der Augenbrauen reagiert. Insgesamt vermitteln die dokumentierten Reaktionen der Schüler_innen in der Aufzeichnung allerdings eher den Eindruck, dass eine solche klassenöffentliche Selbsteinordnung von diesen nicht als problematisch wahrgenommen wird. So ergänzt beispielsweise der Schüler Sm6 die von ihm selbst vorgenommene Selbsteinordnung um ein freimütiges „leider“ (vgl. ebd.: # 00:29:30).

Klärungen (vgl. z. B. ebd.: # 00:16:22) oder der inhaltlichen Zusammenfassung des Textes, der von den Schüler_innen nur unvollständig wiedergegeben wurde (vgl. ebd.: # 00:22:42). Der Lehrer verzichtet somit an dieser Stelle auf eine Aufforderung zu einer nochmaligen eigenständig zu vollziehenden Erarbeitung der Sachinformationen anhand des Textes und es bleibt den Schüler_innen selbst überlassen, ihre Darstellungen in eine Beziehung zu dem vom Lehrer an der Tafel präsentierten Schema zu setzen. Dabei findet mit der Visualisierung der Inhalte zwar eine Form der Ergebnissicherung statt; da diese lediglich an der Tafel erfolgt, ist sie eher als flüchtig denn längerfristig einzuschätzen. Die Intention scheint also weniger darauf ausgerichtet zu sein, dass die Schüler_innen dieses Schema reproduzieren können, sondern vielmehr rückt der Lehrer die eigene Positionierung dazu in den Vordergrund.

Ob die von den Schüler_innen vorgenommene Selbsteinordnung mit reflexiven Auseinandersetzungsprozessen auf der Sachebene verbunden ist, kann auf der Grundlage der Dokumentation nicht beurteilt werden. Zu beobachten ist jedenfalls, dass nicht alle bei ihrer Einordnung die vorgegebenen Kategorien übernehmen, sondern sich auch als dazwischen stehend verorten (vgl. ebd.: # 00:29:29; 00:29:46; 00:29:56). Die Funktion, die der Lehrer dieser Fragestellung zuschreibt, bleibt auf der inhaltlichen Ebene klärungsbedürftig: So bezeichnet er die Abfrage als „kleine Untersuchung“ (ebd.: # 00:29:04), deren Ergebnis er als dem Text entsprechend betrachtet (vgl. ebd.: # 00:30:04). Eine solche Interpretation ist allerdings nur bei großzügiger Auslegung des zugrunde liegenden Zahlenverhältnisses sowie einer Vernachlässigung der in den Schülerbeiträgen enthaltenen Differenzierungen möglich. Eine Aufforderung zu einer eigenständigen, kritischen Auseinandersetzung auf der inhaltlichen Ebene ist damit nicht verbunden, auch wenn diese – wie die Differenzierungen der Schüler_innen sowie weitere Beiträge von Sw7 und Sm9 erkennen lassen (vgl. ebd.: # 00:25:02; 00:26:46) – von einzelnen Schüler_innen auch unaufgefordert vollzogen und in das Gespräch eingebracht wird.

Über die Aufforderung zu einer eigenen Positionierung hinausgehende, direkt auf die Einstellungen und Haltungen der Schüler_innen bezogene Intentionen des Lehrers können anhand der Unterrichtskommunikation nicht rekonstruiert werden. Lediglich an einer Stelle ist eine indirekte erzieherische Ansprache des Lehrers zu verzeichnen, wenn dieser in Reaktion auf einen Beitrag des Schülers Sm4 zur Frage alternativer Lebensstile an das Prinzip der gegenseitigen Toleranz appelliert, dies aber relativierend in die Form der persönlichen Meinungsbekundung kleidet (vgl. ebd.: # 00:35:52). Die weitgehende inhaltliche Zurückhaltung des Lehrers in der Moderation des Unterrichtsgesprächs wird von Grammes und Kuhn als „soziologisch-beschreibende[r]“ (Grammes/Kuhn 1987: 168) Unterrichtsstil klassifiziert. Dennoch lassen sich Momente identifizieren, in denen zumindest implizit die Anbahnung einer Einübung in kritische Denkfiguren angelegt ist: Zu nennen wäre beispielsweise die Integration des normativen Aspekts wünschenswerter Reaktionen seitens der Politik sowie der Gesellschaft in die abschließende Fragestellung (vgl. AzE 1984c: # 00:31:45) oder die auf die Differenz von Sein und Sollen zielenden Fragestellungen des Lehrers (vgl. z. B. ebd.: # 00:09:52; 00:36:16).

Die zurückhaltenden Kommentierungen der Antworten durch den Lehrer führen allerdings auch dazu, dass die Beiträge der Schüler_innen unverbunden nebeneinanderstehen und in ihrem fachlichen Gehalt nicht ausgeschöpft werden. Zu fragen ist hier also, ob in dieser Stunde ein Bemühen um eine Entwicklung der eigenständigen Urteilsbildung der Schüler_innen zu erkennen ist, das diese auch zu reflexiven Auseinandersetzungsprozessen mit ihren Positionierungen auffordert, oder ob die Schüler_innen im Unterrichtsgespräch in

erster Linie vielmehr eine Reproduktion ihrer bereits im Vorfeld vorhandenen Meinungen vollziehen. Die Erarbeitung neuen Sachwissens zu der Thematik erfolgt anhand einer Textarbeit, wobei die inhaltliche Strukturierung des vollständigen Inhalts weniger gemeinsam erarbeitet als durch den Lehrer selbst vorgenommen wird. Inwieweit die Schüler_innen dabei die aus ihrem subjektiven Erfahrungsraum stammenden Äußerungen auch aktiv in Beziehung zu den Sachinformationen setzen, bleibt damit offen. Die von Walter Gagel Mitte der 1980er Jahre formulierte Kritik an einer schülerorientierten Didaktik, dass die Zuwendung zu den Schüler_innen oftmals zu einer Vernachlässigung der objektiven Sachverhalte führe (vgl. Gagel 1985a: 404), kann also auch auf die hier dokumentierte Stunde bezogen werden. Grammes und Kuhn verweisen überdies darauf, dass die Beiträge der Schüler_innen eine Reihe von Anknüpfungspunkten zur Markierung explizit politischer Frage- und Problemstellungen enthalten, die vom Lehrer allerdings nicht aufgegriffen werden (vgl. Grammes/Kuhn 1988: 496-498). Der Rückgriff auf einen in die Dimensionen *policy*, *polity* und *politics* ausdifferenzierten Politikbegriff als heuristisches Instrumentarium – so das Fazit dieser zeitgenössischen Analyse – böte hier die Möglichkeit, das Problem zunächst inhaltlich auf der Ebene der unterschiedlichen hier zu verhandelnden Konzepte zu erschließen und es dann auf der Ebene politischer Prozesse als die Aushandlung von Umsetzungsmöglichkeiten zu diskutieren (vgl. ebd.).

Dieses Zurückbleiben hinter den in der Gestaltung angelegten Potenzialen im Vollzug der Umsetzung schreiben Grammes und Kuhn einem allgemeinen defizitären Verständnis der Anforderungen an einen fachdidaktisch vertretbaren Unterricht zu, das sie zu der Zeit in West-Berlin für vorherrschend halten. Somit kann die dokumentierte Stunde im Rahmen der von der FU vorgenommenen Bestandsaufnahme als repräsentativ für diesen Befund erachtet werden. Auch wenn die Rahmung der Aufzeichnung darauf schließen lässt, dass in der Stundengestaltung eine sorgfältig geplante Konzeption zur Anwendung kam und auch einzelne Bezugnahmen auf die Kamera zu beobachten sind, legen der Umgangston sowie die Gesprächsatmosphäre eine für die Akteur_innen vertraute Situation nahe, sodass nicht davon auszugehen ist, dass der Interaktionsverlauf wesentlich von gewohnten Unterrichtsmustern abweicht.

Die *Strategie der Kameraführung* kann auch in dieser Aufzeichnung als am Vorderbühnengeschehen orientiert beschrieben werden. Die Kamera folgt dem Gesprächsverlauf und ist zudem insofern auf die Unterrichtsinhalte ausgerichtet, als auch projizierte Folien sowie die Erstellung des Tafelbildes mitdokumentiert werden. Die ausgeprägte Fokussierung der aktiv partizipierenden Akteur_innen bis hin zur wiederkehrenden (Halb-)Nahaufnahme gerade sprechender Schüler_innen lässt sich zudem als ein visueller Deutungsrahmen vor dem Hintergrund des zeitgenössischen fachdidaktischen Diskurses interpretieren: Dass sich die beschriebene – wenn auch kritisch diskutierte (vgl. z. B. Gagel 1985a; Grammes/Kuhn 1987: 166-167) – Dominanz didaktischer Konzepte eines schülerorientierten Unterrichts gewissermaßen auch in der Kameraführung widerspiegelt, verweist auch auf implizite Vorstellungen der Bildproduzent_innen in Bezug auf die als zentral zu erachtenden Akteur_innen des Unterrichtsgeschehens (vgl. dazu auch Jehle 2016a; 2016c). Zugleich gerät damit das Gesamtgeschehen in der Klasse oftmals nur ausschnittshaft in den Blick, sodass umfassenden Aussagen in Bezug auf die Beteiligung der gesamten Lerngruppe Grenzen gesetzt sind. Auch parallel stattfindende der Hinterbühne zuzuordnende Nebenaktivitäten der Schüler_innen geraten lediglich am Rande in den Blick. So kann zwar insbesondere mit Blick auf die Inter-

aktionen zwischen Sm6 und Sw7 die Entfaltung von Hinterbühnenaktivitäten vermerkt werden, seitens der Kamera wird diesen allerdings keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

2.3 „Gleichberechtigung der Frauen“ (Klasse 10, 1985)^{209 210}

Die Unterrichtsstunde zum Thema „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b) wurde am 15.11.1985 in einer 10. Klasse in West-Berlin aufgezeichnet. Die Thematisierung von Gleichberechtigung im Zusammenhang mit dem Artikel 3 des Grundgesetzes ist dabei in den „Vorläufigen Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule“, die mit dem Schuljahr 1984/85 in Kraft traten, in Klasse 10 unter dem Themenbereich „Familie und Partnerschaft“ vorgesehen (vgl. Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 10).²¹¹ Das übergeordnete Lernziel in diesem Themenfeld wird wie folgt beschrieben: „Den Schülern sollen Kenntnisse und Einsichten vermittelt werden im Hinblick auf ihre Rolle als Kinder ihrer Eltern, als Mädchen und Jungen in ihren Altersgruppen in Ausbildung und Beruf und bei der zukünftigen Partnerwahl und Familiengründung. Dabei sollen die Werte zugrunde gelegt werden, die im Grundgesetz Art. 3 und Art. 6 verbindlich benannt werden“ (Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 10). Explizit als Gegenstand wird die Thematik unter dem zweiten Punkt angeführt, für den die Lerninhalte „Rollverhalten in der Familie: Junge – Mädchen; Mann – Frau; Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung, Bildung und Ausbildung“ (ebd.) lauten und als Sachbegriffe und ergänzende Hinweise „Rollenerwartung, Rollendistanz, Gleichberechtigung; Grundgesetz Art. 3 und 6; Erwerbstätigkeit Emanzipation der Frau“ (ebd.) benannt werden. Als Lernziel wird für diesen Punkt formuliert: „Einsicht in historische und gegenwärtige Formen geschlechterspezifischer Sozialisation in Familie und Öffentlichkeit“ (ebd.).

2.3.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung

Die Stunde wurde mit einer feststehenden, beweglichen *Kamera* aufgezeichnet, die sich im vorderen Teil des Klassenraumes auf der Höhe des Lehrertisches auf der linken Seite befindet

209 Das vollständige anonymisierte Transkript zur Aufzeichnung ist an der entsprechenden Stelle in der Datenbank des FDZ nach einer Nutzerregistrierung zugänglich: <https://www.fdz-bildung.de/datenarchiv.php?la=de&id=940> (26.03.2020). Eine vollumfängliche Beantragung eines Zugangs zu geschützten Inhalten, wie sie die Videodaten darstellen, ist in diesem Fall nicht erforderlich (URL: <https://www.fdz-bildung.de/registrieren?la=de>; 06.06.2020). Eine Legende der verwendeten Transkriptionszeichen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

210 Teilaspekte der hier vorgestellten Analysen wurden bereits im Rahmen von Vorträgen auf der International Conference for the History of Education (ISCHE) 39 „Education and Emancipation“ vom 18.-21.07.2017 in Buenos Aires sowie auf der European Conference on Educational Research (ECER) „Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and educational research“ vom 22.-25.08.2017 in Kopenhagen vorgestellt und diskutiert, wobei vor allem die bildungshistorische Perspektive auf die Thematisierung von Geschlechtergerechtigkeit im politischen Fachunterricht sowie Fragen der unterrichtlichen Umsetzung aus einer fachdidaktischen Perspektive akzentuiert wurden.

211 In den bis dahin geltenden „Vorläufige[n] Richtlinien für die politische Bildung und Erziehung an der Berliner Schule“ aus dem Jahr 1960, die in der Themenauswahl auf einen deutlich engeren Politikbegriff verweisen und in dem das Fach auch noch als „Gemeinschaftskunde (Kunde von der Politik)“ ausgewiesen ist, ließ sich die Thematik in Klasse 10 unter der Überschrift „Aus dem Grundgesetz“ unter dem Stichwort „Grundrechte“ verorten. Lebensweltbezüge zu Familie und Partnerschaft sind hier allerdings nicht explizit vorgesehen (vgl. Senator für Volksbildung 1960: 6). Dieses Themengebiet wurde in den Vorläufigen Rahmenplänen von 1984/85 auch erstmals anstelle der bisher in Klasse 10 vorgesehenen Bearbeitung von Totalitarismuskonzeptionen in den Lehrplan aufgenommen (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 52-57; Kuhn 1992b: 101-102).

und über die Technik des Zooms verfügt. Die technischen Gegebenheiten erlauben es dabei allerdings nicht, aus dieser Position die gesamte Klasse in einer Totaleinstellung abzubilden. Beholfen wird sich deshalb mit gelegentlichen langsamen Schwenks von einer Seite des Raums zur anderen (vgl. Abb. II.2.3.2; II.2.3.3). Insgesamt werden dabei 20 Schüler_innen, elf Schülerinnen und neun Schüler, von der Kamera erfasst (vgl. Abb. II.2.3.1). Die Tische sind größtenteils in drei Reihen frontal angeordnet, was von einer seitlichen Reihe auf der rechten Raumseite flankiert wird. Der Raum verfügt über zwei Türen, Fenster sind in der Aufzeichnung nicht zu sehen. An der rechten Wand sind zwei farbige Plakate angebracht, bei denen es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit um Kartendarstellungen handelt. Die Lehrperson, die sich die gesamte Stunde im Umfeld des Pults aufhält, wird – meist im Zusammenhang mit längeren Redeanteilen – von der Seite aufgezeichnet (vgl. Abb. II.2.3.4; II.2.3.5). Der Hauptfokus der Aufzeichnung liegt zweifelsfrei auf den Schüler_innen, die sich gerade am Unterrichtsgespräch beteiligen: In ihren Fokussierungen folgt die Kamera in der Regel dem Gesprächsverlauf und bringt während der Redebeiträge den Zoom zum Einsatz, sodass die sprechenden Schüler_innen dann meist in einer Großaufnahme ihrer Gesichter zu sehen sind (vgl. Abb. II.2.3.6; II.2.3.7).²¹²

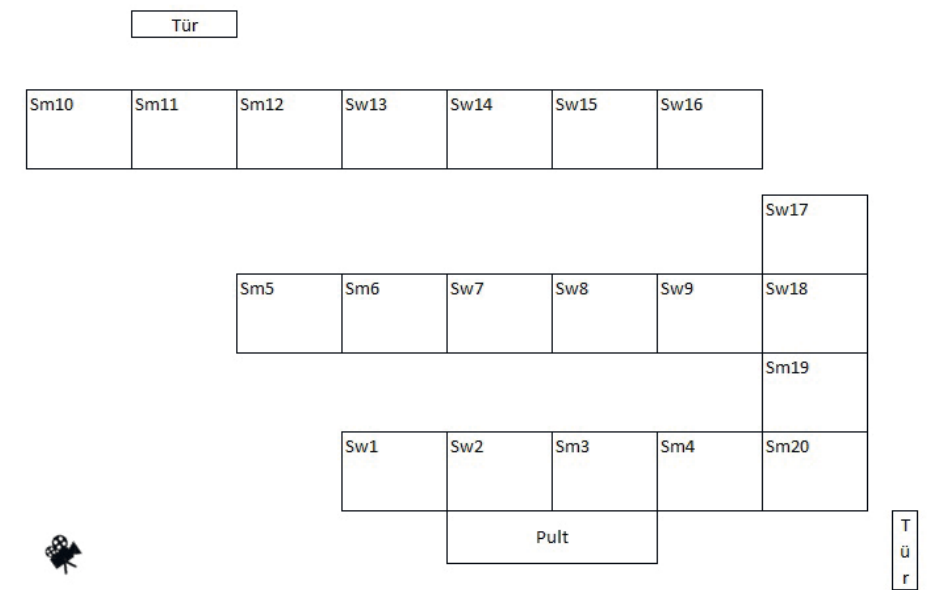


Abb. II.2.3.1: Sitzplan (AzE 1985b)

212 Eingesetzte Medien in Form eines Arbeitsblatts werden nicht dokumentiert; Tafel und Tageslichtprojektor kommen in der Stunde nicht zum Einsatz.



Abb. II.2.3.2 und II.2.3.3: Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:01:52; 00:01:44)



Abb. II.2.3.4 und II.2.3.5: Lehrperson im vorderen Bereich der Klasse (ebd.: 00:00:31; 00:11:08)



Abb. II.2.3.6 und II.2.3.7: Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:29:15; 00:37:31)

Die Qualität der Farbaufzeichnung ist insgesamt relativ gut. Gelegentlich ist das Bild leicht unscharf, doch in der Regel sind die abgebildeten Personen und ihre Interaktionen gut zu

erkennen. Bild- und Tonsstörungen sind nicht zu verzeichnen, lediglich am unteren Bildrand ist ein für die Dokumentation unerhebliches Bildflimmern zu erkennen. Die Äußerungen des Lehrers sind meist gut und die der Schüler_innen zumindest größtenteils verständlich.

Direkte Informationen zum Kontext dieser Unterrichtsaufzeichnung sowie ihrer Vorbereitung liegen nicht vor. Die relative zeitliche Nähe zur Aufzeichnung der Unterrichtsstunde zum Thema „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ sowie die Tatsache, dass in beiden Stunden der selbe Lehrer unterrichtet, lassen es zumindest wahrscheinlich erscheinen, dass beide Aufzeichnungen im gleichen Kontext der vom Referat für politische Bildungsarbeit der FU durchgeführten Weiterbildungen sowie der „Bestandsaufnahme“ zum Unterricht im Fach Politik an West-Berliner Schulen entstanden sind (vgl. dazu Grammes/Kuhn 1987; Massing 2017).

Dem Thema der Gleichberechtigung bzw. Geschlechtergerechtigkeit kommt in den Diskursen der einschlägigen politikdidaktischen Fachzeitschriften in den 1980er Jahren kein besonders großer Stellenwert zu. So sind beispielsweise in den entsprechenden Jahrgängen der Zeitschrift *Gegenwartskunde* lediglich vereinzelte Artikel zu finden, die sich mit Transformationsprozessen im Geschlechterverhältnis befassen: Themen sind Erscheinungsformen eines gesellschaftlichen Wandels in Bezug auf Ehe und Familie (vgl. Kappe 1986; Schäfers 1984), Fragen des Zugangs zum Arbeitsmarkt (vgl. Sattel 1989) sowie der Repräsentanz von Frauen in der Politik (vgl. Abromeit 1988). In der Regel handelt es sich dabei um soziologische Betrachtungen, die keine didaktischen Perspektiven im Sinne der Vermittlung dieser Thematiken im Unterricht entwickeln.²¹³

Insgesamt fallen die Einschätzungen zur Bedeutung der Thematik des Geschlechterverhältnisses innerhalb des erziehungswissenschaftlichen sowie schulpädagogischen Diskurses in den 1980er Jahren widersprüchlich aus: Während einerseits die Rede von einer „Flut von Veröffentlichungen zur Geschlechterdifferenz und zum Geschlechterverhältnis“ (Gildemeister 1988: 487) ist, lautet andererseits die „Kritik der pädagogischen Frauenforschung an der bisherigen Erziehungswissenschaft, auch der emanzipatorischen, [...] daß diese das Geschlecht als soziale, ökonomische, kulturelle und subjektive Strukturkategorie von Gesellschaft nahezu ausgeblendet hatte“ (Nyssen/Schön 1992: 857). Eine mögliche Erklärung für diese widersprüchlichen Einschätzungen kann in dem als „irritierend“ (Breitenbach 1994: 179) beschriebenen Befund gesehen werden, „daß das Ausmaß der Publikationen nicht annähernd dem Ausmaß der Forschungsergebnisse entspricht“ (ebd.). Im Wesentlichen – so Eva Breitenbach (vgl. ebd.) – bestehe die Argumentation innerhalb des Diskurses aus vielfältigen Wiederholungen der Hypothesen der Untersuchungen „Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule“ (Enders-Dragässer/Fuchs 1989) und „Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen“ (Horstkemper 1987).

213 Eine Ausnahme stellt lediglich der veröffentlichte Entwurf einer Unterrichtsreihe zur „Grundrechtsinterpretation am Beispiel der Gleichberechtigung der Frau (Art. 3, 2 GG)“ (Löbber 1985) für einen Grundkurs „Geschichte und Sozialwissenschaften“ in der Sekundarstufe II dar. Im Mittelpunkt der Sachanalyse stehen dabei juristische Abwägungen zum Stellenwert der Grundrechte als Abwehrrechte bzw. der Möglichkeit ihrer Drittwirkung (vgl. ebd.: 238-244). Im Zuge der didaktischen Erschließung wird dabei allerdings eine Gefahr darin gesehen, dass die Schüler_innen aufgrund der in ihrer Lebenswelt erfahrenen „Diskrepanz zwischen normativem Anspruch und sozialer Realität“ (ebd.: 246) Grundrechte vor allem als moralische und nicht auch als rechtliche Frage auffassen. Diesem soll in dem vorgeschlagenen Unterrichtsentwurf mit einer didaktischen Reduktion auf einen exemplarischen Fall zur Lohngleichheit zwischen den Geschlechtern begegnet werden, der vor allem entlang der Auslegung juristischer Texte bearbeitet werden soll.

Dabei ist ab Mitte der 1980er eine größere Aufmerksamkeit für die Thematik geschlechtsspezifischer Sozialisation zu verzeichnen,²¹⁴ wohingegen die Rezeption und Diskussion früherer bereits im Zusammenhang der Schulreformediskussion entstandenen Arbeiten „auf einen relativ kleinen Kreis von engagierten Frauen, vorwiegend Wissenschaftlerinnen und Lehrerinnen“ (Nyssen/Schön 1992: 859), beschränkt blieb. Insgesamt ist die feministische Schulforschung zu dieser Zeit somit als ein „innovative[r] Bereich“ (ebd.) anzusehen, „der weitgehend am Rande der etablierten Fachbereiche, Institute und Forschungsförderung“ (ebd.) angesiedelt war.

Zentrale Themen der innerhalb dieses Diskurses verhandelten Studien stellten kritische Untersuchungen zur Praxis der Koedukation, zur Gleichheit von Bildungschancen, zu Geschlechtsstereotypen in Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien, zur Fächer- und Berufswahl sowie zu Interaktionsstrukturen im Unterricht dar (vgl. Gildemeister 1988; Kauermann-Walter/Kreienbaum/Metz-Göckel 1988; Nyssen/Schön 1992; Faulstich-Wieland 1991; 1994). Die Gesamtheit der Ergebnisse dieser Studien verweist dabei – so die Schlussfolgerungen – auf einen der Institution Schule inhärenten „geheimen Lehrplan“, der die Strukturen geschlechtsspezifischer Benachteiligung in der Gesellschaft zwar nicht hervorbringe, aber doch zumindest reproduziere (vgl. Kauermann-Walter/Kreienbaum/Metz-Göckel 1988; Nyssen/Schön 1992). Allerdings sei auch eine kritische Prüfung monokausaler Erklärungsmuster angebracht, die Gefahr liefen, den Schülerinnen die Möglichkeit einer widerständigen Subjektivität abzusprechen (vgl. Nyssen/Schön 1992: 865-866). Ebenso finden sich bereits Ende der 1980er kritische Reflexionen bezüglich der „Falle der Reifizierung“ (Gildemeister 1988: 499), die die Schwierigkeit beschreibt, Geschlechterdifferenzen zu thematisieren, ohne sie im Sinne einer „naturwüchsigen Kategorie“ (Breitenbach 1994: 187) zu reproduzieren.

Innerhalb des politikdidaktischen Diskurses erfolgte eine Rezeption dieser Befunde und Diskussionszusammenhänge allerdings etwas verzögert. Zwar waren die fachdidaktischen Kontroversen der 1970er Jahre bereits eng mit dem Begriff der Emanzipation verknüpft gewesen (vgl. z. B. Hufer 2010), doch wurde dieser im Sinne der Einsätze kritisch-emanzipatorischer Pädagogik dieser Zeit (vgl. z. B. Mollenhauer [1968] 1970; Jaeggi 1970; Hake 1975) vor allem in einem weiten gesellschaftskritischen Sinn mit den Anliegen gleicher Chancen auf politisch-gesellschaftliche Teilhabe, autonomer Selbstbestimmung und den Möglichkeiten kritischer Widerständigkeit gegenüber etablierten Machtverhältnissen und nicht vorrangig geschlechtsspezifisch verhandelt (vgl. auch Nyssen/Schön 1992: 857). Darüber hinaus rückten auch diese Fragen mit der sogenannten pragmatischen Wende in den 1980ern wieder in den Hintergrund, wohingegen vor allem unterrichtspraktische Fragen der Gestaltung eines schülerorientierten Unterrichts und eines stärkeren Lebensweltbezugs verstärkte Aufmerksamkeit erfuhren (vgl. z. B. Schmiederer 1977; Gagel 1985a; 1986; 2005).

Berücksichtigt man also, dass die Unterrichtsstunde zur Thematik „Gleichberechtigung der Frauen“ 1985 – also auch noch vor der zunehmenden Aufmerksamkeit für Fragen geschlechtsspezifischer Sozialisation innerhalb des schulpädagogischen Diskurses – ausgezeichnet wurde, ist also zunächst davon auszugehen, dass die Planung und Durchführung vor allem in Bezug auf den zeitgenössischen fachdidaktischen Diskurs erfolgte und weniger von den später diskutierten Einsichten genderreflexiver Didaktik geleitet wurde. Gleichwohl verweisen ausgewählte Inhalte der Unterrichtsstunde (vgl. AzE 1985b: # 00:16:10) sowie einzelne Beiträge in den Fachzeitschriften (vgl. Abromeit 1988) darauf, dass auch die Frage

214 Als „Schlüsselereignis“ gilt dabei das Erscheinen der Studie von Dale Spender „Frauen kommen nicht vor“ in deutscher Sprache im Jahr 1985 (vgl. Nyssen/Schön 1992: 859).

nach der politischen (Unter-)Repräsentanz von Frauen zumindest vereinzelt als Gegenstand und Aufgabe der Politikdidaktik wahrgenommen wurde.²¹⁵

2.3.3 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)

Die aufgezeichnete Unterrichtsstunde wurde zunächst entlang ihrer inhaltlichen Strukturierung sowie entlang der gewählten Erarbeitungsweisen, Sozialformen und Unterrichtsmethoden wie folgt sequenziert:

Tab. II.2.3: Sequenzierung der Aufzeichnung „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b)

00:00:00-00:01:39	Hinführung: Artikel 3, GG Problemstellung: Umsetzung der gesetzlichen Gleichstellung der Geschlechter in der Praxis?	
00:01:39-00:07:05	Unterrichtsgespräch: „Erfahrungsaustausch“ zur Differenz von gesetzlicher Gleichstellung der Geschlechter und gesellschaftlicher Praxis	
	00:03:13-00:04:29	Diskussion des Beitrags von Sm19: Frauen werden nicht unterdrückt
00:07:06-00:10:55	Formulierung des Stundenziels; Diskussion der Frage: Wie kann man erreichen, dass Rechte in Anspruch genommen werden?	
00:10:56-00:16:09	Reformulierung des Problems: Woran scheitert die Umsetzung des gesetzlichen Anspruchs? Diskussion	
00:16:10-00:28:09	Arbeitsbogen: Artikel 3 GG, Jahresbericht der Bundesregierung	
	00:17:19-00:20:21	Lehrervortrag: Jahresbericht der Bundesregierung
	00:20:22-00:28:09	Interpretation der Tabellen „Frauen im deutschen Bundestag“ und „Frauen in der Volkskammer“

²¹⁵ Die Formulierung eines entsprechenden Desiderats nach einer „kritische[n] Selbstreflexion der politischen Bildung, inwieweit sie selbst zum Ausschluß der Frauen von politischer Macht beigetragen hat“ (Oechsle/Wetterau 2000a: 9), folgt schließlich über ein Jahrzehnt später (vgl. auch Gentner/Wirtz 2001). Eine erste Thematisierung der Frage des Geschlechterverhältnisses in Bezug zu verschiedenen Ebenen möglicher Lehr-Lern-Prozesse im Kontext politischer Bildung beginnt Ende der 1980er (vgl. Mickel/Zitzlaff 1988) und findet dann vor allem in den 1990er Jahren statt (vgl. Enders-Dräger 1990; Richter 1991; Grammes/Richter 1993; Reinhardt 1996; Richter 1997; dazu auch Oechsle 2000; Winckler 2014b; Lösch/Mohseni 2016). Herrschte gegen Ende der 1980er noch eine Defizit-Perspektive vor, die von weiblichen Sozialisationsdefiziten als Abweichung von der männlichen Norm ausging, die es durch politische Bildung auszugleichen gelte (vgl. z. B. Mickel/Zitzlaff 1988; dazu auch Oechsle 2000), betonte die folgende „differenzfeministische Denkweise [...] die Gleichwertigkeit in der Unterschiedlichkeit“ (Winckler 2014b: 119). Daran anschließende methodologische Reflexionen der Widersprüchlichkeiten einer Fokussierung auf Differenzen (vgl. Grammes/Richter 1993) und der damit verbundenen „Gefahr der theoretischen Reifizierung und Ontologisierung sozial konstruierter Geschlechterdifferenzen und -hierarchien“ (Oechsle/Wetterau 2000a: 13) vollzogen schließlich den konstruktivistischen Paradigmenwechsel des ‚doing gender‘, mit dem eine Dekonstruktion der vollzogenen Differenzierungsprozesse vorgenommen werden soll (vgl. Oechsle/Wetterau 2000a; Gentner/Wirtz 2001; Winckler 2014b). Nach wie vor wird allerdings konstatiert, dass die „geschlechterdifferenzierende politische Bildung über einen Grad an Aufmerksamkeit, der eher Alibifunktion hat, nicht hinauslangt“ (Richter 2001: 54), und „die Thematisierung von Genderfragen [...] eher ein Randgebiet“ (Winckler 2014b: 116) innerhalb des politikdidaktischen Fachdiskurses geblieben ist. Insbesondere wird es als ein Desiderat der interpretativen Unterrichtsforschung formuliert, mittels rekonstruktiver Analysen die „Prozesse des Hervorbringens, des Zuschreibens und Inszenierens von Geschlecht“ (ebd.: 125) sowie „geschlechtsspezifische Deutungsmuster der Handelnden und diskriminierende Strukturierungsprozesse des Unterrichts sensibel erfassen [zu] können“ (Richter 2000: 219).

00:28:10-00:41:50	Erfahrungsabfrage zur Benachteiligung von Frauen	
	00:32:59-00:34:23	Diskussion der Benachteiligung von Frauen in türkischen Familien
	00:35:01-00:36:14	Diskussion des Beitrags von Sm19; Frage: Wollen Männer keine Frauen in der Politik?
	00:36:31-00:39:44	Diskussion des Beitrags von Sm3; Frage: Können Frauen Verteidigungsminister ²¹⁶ werden?
	00:39:45-00:41:50	Rückführung des Unterrichtsgespräch auf die Benachteiligung von Mädchen in der Klasse

Insgesamt stellt das von der Lehrperson moderierte Unterrichtsgespräch die in der Stunde dominierende Sozialform dar. Fast die Hälfte der Unterrichtszeit wird dabei der Abfrage von Erfahrungen einzelner Schüler_innen mit der Thematik gewidmet, innerhalb derer sich wiederum einzelne Untersequenzen herausheben lassen, in denen sich Diskussionen zu einzelnen Wortbeiträgen entwickeln.

Die Stunde eröffnet der Lehrer mit einer Tafelanschrift zum Artikel 3 des Grundgesetzes, woraufhin die Schüler_innen dessen Inhalt wiedergeben. Der Lehrer stellt daraufhin fest, dass die gesetzlich geregelte Gleichstellung von Mann und Frau in der gesellschaftlichen Praxis so nicht eingelöst werde, und fragt die Schüler_innen eher unspezifisch nach ihren Erfahrungen dazu (vgl. AzE 1985b: # 00:01:39). Die ersten Wortbeiträge bewegen sich entsprechend in einem thematisch breiten Spektrum von fehlendem Engagement der Frauen für mehr Gleichberechtigung über die Unterdrückung von Frauen in der Türkei bis hin zur ungleichen Bezahlung von Frauen und Männern. Zu einer ersten Diskussion führt der Beitrag von Sm19, dass Frauen nicht unterdrückt werden, die allerdings von der Lehrperson mit der Begründung, „dass andere auch noch an die Reihe kommen“ (ebd.: # 00:04:27), zunächst auf später verschoben wird.

Nach weiteren Beiträgen, die in die Richtung gehen, dass Frauen auch ein Interesse für ihre Rechte aufbringen müssten und dass Minderheiten gegenüber Mehrheiten oft im Nachteil sind, formuliert der Lehrer schließlich das Stundenziel, wobei diese Beschreibung in mindestens zweifacher Hinsicht diffus bleibt: Sofern er zunächst die Feststellung, dass die Grundrechte „in Wirklichkeit noch nicht eingehalten werden“ (ebd.: # 00:07:17), als Ziel der Stunde benennt, wäre dieses schon mit seiner Vorwegnahme „in der Realität, in der Wirklichkeit, sieht es so nicht aus“ (ebd.: # 00:01:25) bereits zu Stundenbeginn erreicht. Bearbeitet wird dann im Weiteren auch zunächst die als Ausblick für „eine weitere Stunde“ (ebd.: # 00:07:26) formulierte Frage, wie man erreichen könne, „dass eine Minderheit diese, die vielleicht ihre Rechte schon kennt, und Bescheid weiß, dass sie jetzt auch in der Lage ist, diese Rechte dann in Anspruch zu nehmen“ (ebd.: # 00:07:32). Neben dieser diffusen Zielformulierung bleibt dabei auch der zuerst von einem Schüler eingebrachte Begriff der Minderheit, mit dem er sich auf den Anteil der Frauen bezieht, die sich zu wehren versucht (vgl. ebd.: # 00:06:05), für den Verlauf der weiteren Diskussion etwas undifferenziert.

Nachdem die Diskussion in dieser und der folgenden Sequenz um die Fragen kreist, wie man die Umsetzung des gesetzlichen Anspruchs erreichen könne und wo die Ursachen für das Scheitern dieser Umsetzung liegen könnten (vgl. ebd.: 00:07:60-00:16:09), bringt der Lehrer einen Arbeitsbogen zum Einsatz, auf dem neben dem Artikel 3 des Grundgesetzes ein Ausschnitt aus dem Jahresbericht der Bundesregierung abgedruckt ist (vgl. ebd.: # 00:16:10).

216 Sofern im Unterrichtsgespräch der dokumentierten Stunde keine geschlechterreflexiven Formulierungen verwendet werden, wird bei Bezugnahmen auf die verhandelten Inhalte ebenso darauf verzichtet.

Diesen liest der Lehrer vor und fasst ihn noch einmal zusammen. Nach einer vergleichenden Auswertung von Tabellen zum Frauenanteil im Bundestag und in der Volkskammer der DDR (vgl. ebd.: 00:20:22-00:28:09) wird nochmals festgehalten, dass die Gleichberechtigung noch nicht erreicht sei und der Lehrer wendet sich wieder dem Thema der Erfahrungen der Schüler_innen zu, das für ihn der zentrale Gegenstand der Stunde zu sein scheint:

„Ich wollte jetzt von euch noch ein paar Äußerungen haben, um wieder auf das Thema zu kommen. Thema war ja, Männer und Frauen sind gleich laut Bundesgesetz, in der Praxis sieht es so nicht aus, und ich wollte von euch jetzt noch son bisschen Erfahrungen hören, Aussagen, dass, was wir vorhin schon mal angefangen haben, äh, wo habt ihr selber, am eigenen Leibe gemerkt, gespürt, mitbekommen, dass das mit der Gleichberechtigung eben noch nicht so stimmt (...), Erfahrung gemacht, dass Frauen benachteiligt worden sind.“ (ebd.: # 00:28:10)

Hier verfolgt er in erster Linie die Vorgehensweise, die Schüler_innen nacheinander zu Wort kommen zu lassen, was zwischendurch durch Diskussionen einzelner Beiträge unterbrochen wird. Es bleibt dabei allerdings etwas unklar, worauf sich diese Erfahrungen „am eigenen Leibe“ (ebd.: # 00:28:32) nach der Vorstellung des Lehrers beziehen sollten. Eingbracht werden Erzählungen von Reisen oder es werden allgemein Gebiete wie Sport benannt. Häufig verneinen die Schülerinnen eigene Erfahrungen von Benachteiligung oder ähnlichem, die Äußerungen verbleiben im Allgemeinen; worauf genau die männlichen Schüler ihre Erfahrungen beziehen sollen, wird nicht explizit geklärt. Einzelne berichten von Erfahrungen weiblicher Familienmitglieder oder Freundinnen. Auf die meisten Beiträge wird nicht genauer eingegangen, diskutiert werden die Fragen der Benachteiligung von Frauen in türkischen Familien, ob Frauen von Männern in der Politik erwünscht sind und ob sie dort für alle Positionen in Frage kämen. Abschließend lenkt der Lehrer die Diskussion wieder in den Erfahrungsraum der Klasse zurück (vgl. ebd.: # 00:39:45), wozu noch einzelne Wortbeiträge gesammelt werden.

Zu Beginn der Stunde ist die *Kamera* zunächst – unabhängig von der Sitzposition der Schüler_innen, die Wortbeiträge einbringen, – auf den vorderen Teil der Klasse ausgerichtet. Gegen Ende der ersten Minuten schwenkt die Kamera während des Wortbeitrags von Sm12 schließlich nach links, dann leicht nach rechts in Richtung der sich im Anschluss äussernden Schülerin Sw14. Während der Lehrer schließlich die Problemstellung formuliert, wird nach rechts zurückgeschwenkt und der Kamerawinkel erweitert, bis schließlich auch der zunächst seitlich der Klasse stehende und sich dann zu seinem Pult bewegende Lehrer im Bild ist und die Betrachter_innen mit dieser ersten Sequenz auch einen ersten Überblick über die räumliche Ordnung des Klassenzimmers gewinnen können (vgl. ebd.: # 00:01:10).

Nach einem weiteren Schwenk nach links über die Klasse, wird anschließend die Zoom-Technik verwendet, um die jeweils sprechenden Schüler_innen zu fokussieren. In der kurzen Untersequenz der Diskussion des Beitrags von Sm19 wird zunächst der Kamerawinkel erweitert, um einen größeren Teil der Klasse in den Blick zu nehmen (vgl. ebd.: # 00:03:13). Mit einem leichten Schwenk nach links und einem anschließenden Zoom-in wird schließlich Sw14 fokussiert, die Sm19 widerspricht. Anschließend bleibt die Kamera in einem weiteren Winkel kurz auf den vorderen Bereich der Klasse ausgerichtet und setzt dann – in der Regel mit leichter Zeitverzögerung – wieder mit Fokussierungen der jeweils sprechenden Schüler_innen ein. Diese Strategie der Fokussierungen der jeweils sprechenden Schüler_innen wird auch in den folgenden beiden Diskussionssequenzen beibehalten und wird lediglich zwischendurch von kurzen Einstellungen mit weiterem Kamerawinkel, in denen

größere Teile der Klasse in den Blick kommen, unterbrochen (vgl. ebd.: 00:07:06-00:10:55; 00:10:56-00:16:09). Während der Reformulierung der Problemstellung durch den Lehrer richtet sich auch die Kamera auf diesen aus (vgl. ebd.: # 00:10:56). Als dieser sich an die Klasse wendet, nimmt auch die Kamera die Klasse in den Blick und fokussiert zunächst die sich meldende Sw7, was einen kurzen Schwenk nach rechts nötig macht, da der Lehrer zuerst Sm19 das Wort erteilt (vgl. ebd.: # 00:11:38).

Zu Beginn der Beschäftigung mit dem Arbeitsbogen schwenkt die Kamera erst langsam über die Klasse und verweilt dann in der Ausrichtung auf den vorderen Teil der Klasse mit der Lehrperson im Fokus, die den Jahresbericht der Bundesregierung vorliest (vgl. ebd.: 00:16:10-00:18:10). Während der ergänzenden Erläuterungen durch den Lehrer schwenkt die Kamera zunächst wieder über die Klasse und richtet sich größtenteils in einem weiteren Winkel auf die mittlere Reihe aus, bis sie sehr langsam weiter nach links in den hinteren Teil der Klasse und wieder zurück nach vorne bis zum Lehrer schwenkt (vgl. ebd.: # 00:18:11). Während die Schüler_innen anschließend in Stillarbeit die Tabellen vergleichen, schwenkt die Kamera einmal ganz langsam in einer Links-Rechts-Bewegung über die gesamte Klasse (vgl. ebd.: 00:21:10-00:23:02) und fokussiert anschließend wieder die jeweils sprechenden Schüler_innen. In den Phasen der Erläuterungen des Lehrers wird mit einem weiteren Kamerawinkel langsam über die Klasse geschwenkt.

Als der Lehrer schließlich die abschließende Sequenz der Erfahrungsabfrage eröffnet, bleibt die Kamera vor allem auf die linke Seite der mittleren Reihe der Klasse gerichtet, um dann wieder die jeweils sprechenden Schüler_innen zu fokussieren (vgl. ebd.: # 00:28:10). Wenn es dabei zu Diskussionen einzelner Wortbeiträge kommt, erfolgt auch hier die Ausrichtung der Kamera – gelegentlich mit leichten Verzögerungen – größtenteils auf die jeweils sprechenden Schüler_innen. Wird die Gesprächssituation dabei sehr unübersichtlich, wird stellenweise wieder eine Einstellung mit weiterem Kamerawinkel gewählt und langsam über die Klasse geschwenkt. Während der abschließenden Rückführung des Gesprächsthemas auf den Erfahrungsraum der Klasse durch den Lehrer werden zunächst dieser und dann anschließend die jeweils sprechenden Schüler_innen fokussiert (vgl. ebd.: 00:39:45-00:41:50).

2.3.2 Analysen ausgewählter Sequenzen

Zur detaillierten Rekonstruktion der dokumentierten Kommunikations- und Interaktionsverläufe wurden drei Sequenzen ausgewählt, die der Schrittfolge der inhaltlichen Erarbeitung folgend mit Blick auf die ko-konstruktiv vollzogene Herstellung von Sinn und Bedeutung in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand als besonders aufschlussreich erachtet werden. Die erste Sequenz bildet eine Untersequenz aus dem vom Lehrer etwas unspezifisch eingeleiteten Erfahrungsaustausch zur unzureichenden Umsetzung des gesetzlich formulierten Anspruchs der Gleichberechtigung der Geschlechter, in der die Schüler_innen die Frage diskutieren, ob Frauen in Deutschland unterdrückt werden (AzE 1985b: 00:03:13-00:04:26). Der anschließenden Diskussion, auf welche Weise es erreicht werden könne, dass Grundrechte auch in Anspruch genommen werden (vgl. ebd.: # 00:07:22), ist die zweite Sequenz entnommen (ebd.: 00:07:44-00:09:44). Die dritte Sequenz ist schließlich ein Ausschnitt aus der die Stunde abschließenden Sequenz, in der der Lehrer das Unterrichtsgespräch auf die Situation in der Klasse lenkt und die Schüler_innen dazu auffordert, die Thematik der Stunde auch in Bezug auf ihre Erfahrungen in der Lerngruppe zu äußern.

Die erste ausgewählte Sequenz beginnt nach ungefähr drei Minuten. Eröffnet wird die Stunde mit der Feststellung des Lehrers, dass trotz der im Artikel 3 des Grundgesetzes formu-

lierten Gleichheit von Männern und Frauen diese in der gesellschaftlichen Realität ungleich behandelt werden, was er als das Thema der Stunde ankündigt (vgl. ebd.: # 00:01:09). Dazu möchte er zunächst „jetzt mal gleich ganz spontan [...] so ein paar Äußerungen“ (ebd.: # 00:01:41) sammeln, die Erfahrungen der Schüler_innen in Bezug zu dieser Thematik enthalten, ohne dass der Lehrer diese spezifiziert. Die ersten Äußerungen thematisieren inhaltlich unzusammenhängend das fehlende Engagement der Frauen (vgl. ebd.: # 00:01:51), stellen einen Vergleich zur Unterdrückung der Frauen in der Türkei an (vgl. ebd.: # 00:02:09) und benennen die ungleiche Bezahlung von Männer und Frauen (vgl. ebd.: # 00:02:31). Der Lehrer stellt dazu jeweils Nachfragen, lässt aber die Beiträge darüber hinaus unkommentiert. Nach diesen ersten drei Beiträgen erteilt er dem Schüler Sm19 das Rederecht, der sich auf einen vorangegangenen Beitrag von Sm12 bezieht (vgl. Abb. II.2.3.8).²¹⁷

217 Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum vollständigen Transkript der Unterrichtsstunde für den Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundäußerungen sowie unverständliche, nicht zuordenbare Wortbeiträge in dieser Darstellung der Sequenz gekürzt.

Sequenz I: Diskussion des Beitrags von Sm19: Frauen werden nicht unterdrückt (AzE 1985b: 00:03:13-00:04:27)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:03:13	S.r.	Sm19	Na, er hat gesagt, bei uns in der Türkei werden die Frauen auch unterdrückt. Also, bei uns werden sie doch nicht unterdrückt. Das stimmt doch gar nicht. Die werden doch, ähm, die kriegen ne Aufgabe oder so, dann machen sie des, und wie () schon gesagt hat, dass sie sich dagegen nicht wehren oder sträuben, sondern dass die dann kuschen, wenn der Mann das sagt; da sind sie ja selber schuld.	Sm19 fährt sich mit der linken Hand über die Nase, grinst, Sm4 flüstert Sm3 etwas ins Ohr, beide schmunzeln, Sm3 sieht in Unterlagen, schaut irritiert, sieht zur Seite, Sm19 wippt leicht mit seinem Stuhl hin und her, grinst; Sm3 führt Hand zum Mund, gestikuliert, zeigt auf, fasst sich mit anderer Hand an seinen Augenwinkel, Sm19 sieht wiederholt nach unten und zum Lehrer, wischt sich gelegentlich die Augen
		S?	L (@hohoho@)	
		Lm	Wer () denn?	
	Zoom-in: Sm19	Sm19	L Die Frauen. Aber die werden doch nicht unterdrückt, das ist ja was anderes.	
		Sm?	L (Dat stimmt.)	Sm19 blickt in Richtung Lm, sieht nach unten
	Zoom-in: Sm19	Lm	L Also, Sm19 sagt hier, Frauen werden nicht unterdrückt bei uns,	
		Sm19	L (Nee.)	
		Lm	L und sie sind selber schuld, wenn sie sich nicht wehren () (Nehmen) wir das mal auf.	
		Sw?	(selber schuld)?	Sm19 sieht nach rechts
	Zoom-out: Klasse	Sm19	(Ja, weil (...) auch was an, sie könnten ja sagen, ne, mach ich nicht oder so, weil) (...) wenn sie schlechter bezahlt werden, ()	Sm3 zeigt mit linker Hand auf
		Sw?	L ()	
		Sm19	L () Nicht immer. (...) Bei einem (handwerklichen) Beruf, könnten sie doch sagen, müssen se doch nicht machen, (wenn se weniger werden)-	
	S.l.	Sw?	L (Kann ich was dazu sagen?)	
		Lm	(Wir müssen fertig-), wir müssen mal hier der, der Reihe nach durchgehen.	Sw7 kaut an Fingernägeln der linken Hand, Sm6 Sw7 zeigen auf
		Sw14	L Kann ich noch was dazu sagen?	Sw14 zeigt auf
		Lm	Ganz direkt dazu?	
		Sw14	L Ja.	
	Zoom-in: Sw14	Lm	L Dann ausnahmsweise.	
00:04:00		Sw14	Das hat sich widersprochen, was er gesagt hat, er meinte, die werden nicht unterdrückt, aber sie wehren sich auch nicht, ich meine, wenn sie nicht unterdrückt werden-	Sm6, Sw7 lassen die Hand sinken, jedoch nicht ganz, Sm12 zeigt auf, Sm5 lässt die Hand sinken, dreht sich zu Sw14
		Sm?	L ist doch kein (Widerspruch)	
		Sw14	L dann brauchen sie sich nicht wehren. Das hat sich gerade widersprochen, was er gesagt hat.	Sw14 gestikuliert mit ihrer rechten Hand, Sm6 stützt seinen abgebogenen Arm auf seinen Kopf Sw7 lässt ihre rechte Hand fallen, zeigt aber gleich wieder auf, Sw15 kratzt sich kurz an ihrer linken Wange, fährt mit ihrer linken Hand zur rechten, streicht über ihren Mund
	Zoom-out: Klasse	Sm19	(Naja), ok, ich meine aber trotzdem, dass sie (nicht) unterdrücken werden, mm, (), ist was anderes.	
00:04:27		Lm	Wir können uns ja über den Begriff ‚Unterdrückung‘ auch nochmal unterhalten dann.	

Abb. II.2.3.8: Transkriptauszug (AzE 1985b: 00:03:13-00:04:27)

Sm19 bezieht sich explizit auf den von Sm12 mit den Worten eingeleiteten Vergleich „bei uns in der Türkei ist das genau das Gleiche, also da werden die Frauen unterdrückt“ (AzE 1985b: # 00:02:10). Mit einem entgegengesetzten „bei uns“ (ebd.: # 00:03:17) weist er zunächst die Unterdrückung von Frauen in der Bundesrepublik Deutschland zurück und stellt der Aussage seines Mitschülers eine alternative Darstellung entgegen: Er beschreibt die Rolle

der Frauen als Empfängerinnen von Aufgabenzuweisungen, deren Urheberchaft er zuerst noch unbestimmt lässt. Sein zentrales Argument besteht vor allem darin, dass die Frauen die ihnen – wie er jetzt ergänzt – von Männern übertragenen Aufgaben widerspruchslos ausführen und somit „selber schuld“ (ebd.: # 00:03:31) seien, womit er sich inhaltlich dem ersten Beitrag von Sm10 anschließt, der die Passivität von Frauen thematisiert hat (vgl. ebd.: # 00:01:51). Während dieser Ausführungen grinst er wiederholt; in der Klasse ist leises Gelächter zu hören. Sm3, der noch während dieses Beitrags von Sm19 leise von seinem Sitznachbarn angesprochen worden war und darauf auch erkennbar reagiert hat, meldet sich an dieser Stelle der Ausführungen von Sm19.

Obwohl die Adressierung dieser Schuldzuweisung aus dem Zusammenhang der Äußerungen des Schülers Sm19 unmissverständlich zu erschließen ist, fragt der Lehrer nochmals nach einer Klärung des inhaltlichen Bezugs. Seine Sprechpause zwischen den beiden Worten lässt eigentlich keine Fortsetzung der Frage erwarten, sodass der Schüler bereits in dieser Pause antwortet und nochmals hinzufügt, dass es sich bei dieser Rollenverteilung – für die er die Verantwortung den Frauen zugeschrieben hat – nicht um Unterdrückung handle. Ein anderer Schüler äußert dazu direkt seine Zustimmung (vgl. ebd.: # 00:03:37), während der Lehrer die Äußerung von Sm19 noch einmal zusammenfasst. Der erste, auf die Negation der Unterdrückung bezogene Teil dieser Zusammenfassung wird von Sm19 mit einem „Nee“ (ebd.: # 00:03:40) bestätigt. Die Kommentierung des Lehrers „Nehmen wir das mal auf“ (ebd.: # 00:03:44) legt nahe, dass er beabsichtigt, zunächst weitere Beiträge zu sammeln und an dieser Stelle noch keine inhaltliche Diskussion vorzunehmen.

Akustisch nicht vollständig verständlich ist an dieser Stelle allerdings eine Schülerin zu hören, die sich fragend auf den zweiten, auf die Schuldzuweisung bezogenen Teil der Zusammenfassung bezieht. Die Blickrichtung des Schülers Sm19 im Zuge seiner Reaktion legt dabei nahe, dass die Schülerin im hinteren Teil der Klasse sitzt. Seine Replik ist ebenfalls nicht vollumfänglich verständlich. Er weist nochmals darauf hin, dass Frauen sich auch weigern könnten, ihnen übertragene Aufgaben oder Arbeiten auszuführen, was er nun auch mit der bereits von Sw14 thematisierten ungleichen Bezahlung (vgl. ebd.: # 00:02:31) verknüpft. Allerdings kann sein Argument nicht in Gänze nachvollzogen werden. Da auch die nochmalige Erwiderung seiner Mitschülerin akustisch unverständlich ist, kann nicht eindeutig rekonstruiert werden, worauf er sich mit der konkretisierenden Wiederholung „Bei einem (handwerklichen) Beruf, könnten sie doch sagen, müssen wir nicht machen“ (ebd.: # 00:03:56) argumentativ bezieht. Bereits während dieser Äußerung, meldet sich eine Schülerin mit der Frage, ob sie etwas dazu sagen könne, zu Wort (vgl. ebd.: # 00:03:59). Der Lehrer geht nicht direkt auf diese Frage ein, verweist allerdings darauf, dass sie „mal hier der [...] Reihe nach durchgehen“ (ebd.: # 00:04:02) müssten. Insgesamt ist in der Klasse ein leises Stimmengewirr zu vernehmen, während sich andere Schüler_innen per Handzeichen melden. Es ist somit nicht eindeutig zu entscheiden, ob der Hinweis des Lehrers einen allgemeinen Ruf zur Einhaltung einer im Unterricht geltenden Gesprächsordnung oder eine Zurückweisung der Frage der Schülerin darstellt. Inzwischen ist zu erkennen, dass es sich dabei um die Schülerin Sw14 handelt, die sich ebenfalls per Handzeichen meldet und ihre Frage nochmals wiederholt. Die Rückversicherung des Lehrers, ob es sich um eine direkte Bezugnahme handle – was die Schülerin bestätigt – sowie die dadurch gegebene Legitimation, dass der Lehrer ihr somit „ausnahmsweise“ (ebd.: # 00:04:05) das Rederecht erteilen kann, verweisen erneut auf die Bedeutung einer üblicherweise geltenden Gesprächsordnung, die der Lehrer nicht ohne triftigen Grund außer Kraft setzen möchte.

Sw14 weist auf einen Widerspruch im Beitrag des Schülers Sm19 hin, den sie in der Gleichzeitigkeit der Aussagen, dass Frauen nicht unterdrückt würden und sich nicht wehrten, sieht. Denn – so ihre Argumentation – wenn Frauen nicht unterdrückt würden, müssten sie sich auch nicht wehren. Noch bevor sie ihre Begründung vorbringen kann, ist ein nicht eindeutig zuordenbarer und akustisch nicht vollständig vernehmbarer Einwand eines männlichen Schülers zu hören. Mit dem seine Erwiderung einleitenden „Naja, ok“ (ebd.: # 00:04:18) signalisiert Sm19 zunächst ein inhaltliches Entgegenkommen, wobei er nicht weiter ausführt, worauf er dieses bezieht. Explizit weist er vor allem den Begriff der Unterdrückung zurück, wobei der Zusatz „ist was anderes“ (ebd.: # 00:04:23) darauf verweist, dass er die Beschreibung nicht treffend findet, ohne dass er die vorhergehende Aussage, dass Frauen sich zur Wehr setzen müssten, damit aufhebt. Sein zentrales, hier nicht explizit geäußertes Argument scheint wie in dem die Sequenz eröffnenden Beitrag nach wie vor darin zu bestehen, dass er von einer freiwilligen Unterordnung der Frauen unter die Anweisungen der Männer ausgeht. Der Lehrer beendet die Diskussion schließlich, indem das Gespräch über den Begriff der Unterdrückung auf einen unbestimmten späteren Zeitpunkt verschiebt (vgl. ebd.: # 00:04:24). Damit erkennt er einerseits zwar einen begrifflichen Klärungsbedarf, gibt aber andererseits – wie seine anschließende Äußerung „ich will erst mal, dass auch die anderen dran kommen“ (vgl. ebd.: # 00:04:27) zu verstehen gibt – dem Einhalten der üblichen Gesprächsordnung an dieser Stelle den Vorzug.

Insgesamt zeigt die Diskussion, dass die Schüler_innen in ihren Beiträgen inhaltlich aufeinander Bezug nehmen, während die Moderation des Lehrers auf sein Interesse verweist, zunächst eine Reihe geschilderter Erfahrungen zu sammeln. Bis zu dieser Stelle bleibt es damit allerdings auch inhaltlich klärungsbedürftig, worin genau die vom Lehrer einleitend konstatierte, in der gesellschaftlichen Realität stattfindende Ungleichbehandlung von Männern und Frauen eigentlich besteht. So beschreiben die Schüler Sm10 und Sm19 diese als ein freiwilliges Unterordnungsverhältnis der Frauen unter die Männer, das insgesamt unproblematisch gesehen wird und für das letztlich die Frauen selbst verantwortlich seien, was im Weiteren auch auf die von Sw14 zur Sprache gebrachten ungleichen Verdienstmöglichkeiten übertragen wird.

In den folgenden Beiträgen der Schüler_innen werden weiter fehlendes Interesse und Wissen der Frauen als ursächlich für ihre Benachteiligung thematisiert (vgl. ebd.: # 00:04:31; 00:04:48), wobei der Lehrer vor allem der Bedeutung von Wissen zustimmt (vgl. ebd.: # 00:05:08). Sm6 bringt schließlich ein, „dass es von den Mädchen [...] halt die kleinere Gruppe [sei], die sich versucht zu wehren“ (ebd.: # 00:06:08), und dass es sich somit um eine Minderheit handle, die sich gegen die Mehrheit nicht durchsetzen könne. Dieser Beitrag bedarf zunächst einer mehrfachen Erläuterung durch Sm6 und Sw14. Der Lehrer hält daraufhin zustimmend fest, dass das Ziel der Stunde zum einen in der Feststellung bestehe, dass die Grundrechte „in Wirklichkeit noch nicht eingehalten werden“ (ebd.: # 00:07:18). Zum anderen solle nun ein Gespräch darüber geführt werden, wie das verändert werden könne, sodass schließlich auch „eine Minderheit diese, die vielleicht ihre Rechte schon kennt und Bescheid weiß, dass die jetzt auch in der Lage ist, diese Rechte dann in Anspruch zu nehmen“ (ebd.: # 00:07:32). Nach einer kurzen Pause fügt er hinzu „Und dass auch die anderen

mithelfen dabei“ (ebd.: # 00:07:40) und erteilt Sm19, der sich bereits meldet, das Rederecht (vgl. Abb. II.2.3.9).²¹⁸

218 Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum vollständigen Transkript der Unterrichtsstunde für den Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundgeräusche, kaum verständliche Wortbeiträge oder den inhaltlichen Gesprächsverlauf nicht beeinflussende Lautreaktionen oder Äußerungen in dieser Darstellung der Sequenz gekürzt.

Sequenz II: Diskussion der Frage: Wie kann man erreichen, dass Rechte in Anspruch genommen werden? (AzE 1985b: 00:07:44-00:09:55)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:07:44	Zoom-in: Sm19 Zoom-in	Sm19	Naja, da könnte man doch die, die es wissen, also die, mhm, also die Ahnung haben von dem Grundgesetz, und auch (), das die irgendwie so ne Gruppen bilden, und dass sich dann die Frauen, die sich dafür interessieren, dass die sich hinwenden können, und und (irgendwie) so Unterricht nehmen, dass dann die ändern-, also dass alle Frauen aufgeklärt sind übers Grundgesetz und dann könne sich auch besser wehren.	Sm3 beugt seinen Kopf in Richtung Stuhllehne Sw18 sagt etwas zu Sw17, sie unterhalten sich leise, Sw18 schaut dann zu Sm19 Sm3 hebt seinen Kopf Sm19 schmunzelt, Sm4 sieht zu zu Sm19
	Zoom-out S.l.	Lm S?	So, jetzt seid ihr dran, dazu was zu sagen. (...) Is verstanden worden von allen, (Sw1)? (Nicht ganz)	Sw7 hat ihre Arme am Tisch abgewinkelt und ihre Hände gefaltet, Sm6, Sw14 zeigen auf
00:08:00		Lm	L Nicht. (Dachte ich mir) (...) Sm19 macht den Vorschlag, und sagt, dass diejenigen, die da Ahnung haben vom Grundgesetz, denjenigen, die darüber noch nicht Bescheid wissen (Unterricht geben). Ja? Richtig so?	Sw15 hält Hand vor den Mund, Sm12 fährt sich durch Haar, Sw7 stützt ihren Kopf auf ihre rechte Hand, und schaut in Richtung Tür Sm6 schnippsst mit seinen aufgezeigten Fingern, richtet sich auf, und streckt seinen linken Arm durch; Sm11 zeigt auf, Sm12 hält die linke Hand vor seinem Mund und schaut zu Sm11
		Sm19	L (Ja.) Ja.	
	S.l. Zoom-in: Sm10	Lm	So. (...) Sm10.	Sm10 gestikuliert mit seinen Händen Sm11 kaut, lässt Arm hinter den Kopf sinken
		Sm10	Ja, bloß dann sagen sich manche Frauen wieder, wieso soll ich denn hingehen, sind doch mehrere Frauen drin, meine, die da hingehen könnten, und sagen sie, ich geh da nicht hin, dass die anderen Frauen gehen, und dann wenn fast jede Frau so und dann geht gar keener hin. (...) () noch keen Sinn.	Sm11 streckt Arm nach oben
	S.r.	Lm	Sm11.	Sm11 lässt Arm sinken Sm10 spielt mit seinem Buch und blickt zu Sm11
		Sm11	Ich find, die meisten Frauen ham ja keene Intresse daran, also falls es sowat geben sollte, dass manche Frauen den anderen erklären, die sind zufrieden, (wie sie so leben). Die sagen sich, die Männer sagen det, (wie wer), wir müssen in der Küche stehn, dann stehn sie in der Küche.	Sm11 blickt kurz zur Kamera und richtet sich auf
		S?	L (@@)	Sm11 hebt kurz das da Kinn, gestikuliert mit Fingern; Sm10 kratzt sich mit der rechten Hand am Kopf
		Sm11	Denen gefällt dat so.	Sm11 kaut mit offenem Mund
00:09:00	S.r.	Lm	()	Sm11 sieht nach rechts, Sm12 sieht nach rechts Sw14 spielt mit ihren Fingern am Buch, Sw15 kaut auf ihren rechten Fingern und blickt zu Sw14 Sw7 zeigt auf, Sw15 schaut zu Boden
		Sw14	Ähm, isch, ich meine wir sind jetzt immer, jetzt hacken alle auf die Frauen rum, die kennen das Grundgesetz nicht, die müssen sich wehren; ich möscht gern wissen, wer hier aus der Klasse von den Jungs-	
		Sw7	L (Ja-)	Sw7 nickt und lacht
		Sw14	L das Grundgesetz kennt, und seine Recht kennt. Und das immer die Frauen, ähm, alles wissen müssen, wenn die Frauen gefragt werden, wir wissen es nicht, also sind sie dumm, ja, aber weil die Männer wat nicht wissen, dann reagiert doch keiner drauf, das is ja immer, die Frauen, alle hacken auf den Frauen rum.	Sw14 gestikuliert mit ihrer linken Hand
	Zoom-in: Sw14			Sw15 blickt auf Sm6 kratzt sich an seiner linken Wange
		Lm	Sw7?	Sw14 wirft kurz ihre Haare nach hinten, blickt kurz zur Kamera und spielt mit ihren Fingern am Ärmel Sm6 zeigt auf
	S.r.	Sw7	Ich finde, also, ich finde, och, (wat sie sagt), also (wir müssen immer irgendwie den Männern voraus sein), vielleicht stehen wir auf derselben Ebene, aber es wird immer mehr von uns erwartet, (irgendwo), ja, da sind, das ist ganz logisch, wir sollen immer mehr bringen, wir sollen unheimlich, unheimlich klug immer sein, bei uns reagiert man sofort, wenn einer irgendwas nicht weiß, aber wenn die Männer ma was nicht wissen, dann wird das so, jaja, das kann ja jeden mal passieren, oder so, ja, aber bei uns is des (), ja.	Sw15 kratzt sich an der Wange
	Zoom-out			Sw8 zeigt auf, Sm6 zeigt auf, Sw15 kratzt sich an der rechten Wange und blickt zu Sw7 Sw7 gestikuliert, Sw14 spielt mit ihrem linken Ärmel

Abb. II.2.3.9: Transkriptauszug (AzE 1985b: 00:07:44-00:09:55)

Sm19 nimmt mit seinem Beitrag zunächst eine Unterscheidung vor zwischen denen, „die Ahnung haben von dem Grundgesetz“ (AzE 1985b: # 00:07:49), und Frauen, „die sich dafür interessieren“ (ebd.: # 00:07:57). Während er dabei auf eine geschlechtsspezifische Einord-

nung der ersten Gruppe verzichtet, scheint es nach den von einem Grinsen begleiteten Ausführungen von Sm19 aus seiner Sicht zumindest offensichtlich, dass der Aufklärungsbedarf ausschließlich auf Seiten der Frauen besteht. Die Replik des Lehrers lässt sich an dieser Stelle als eine Aufforderung zur Diskussion des Beitrags von Sm19 interpretieren. Nachdem sich Sm6 und Sw14 dazu bereits melden, schließt er nach einer kurzen Pause die an eine Schülerin adressierte Nachfrage an, ob der Beitrag von allen verstanden wurde.

Die nicht eindeutig zuordenbare Erwidern „Nicht ganz“ (ebd.: # 00:08:15) kommentiert der Lehrer mit „Dacht ich mir“ (ebd.: # 00:08:16), was insofern interpretationsbedürftig bleibt, als aus seiner wiederholenden Zusammenfassung des Beitrags von Sm19 nicht hervorgeht, welchen Teil dieser Ausführung er für missverständlich gehalten haben könnte. Auf geschlechtsspezifische Zuordnungen der Unterscheidung zwischen denjenigen, „die da Ahnung haben vom Grundgesetz“ (ebd.: # 00:08:20), und denjenigen „die darüber noch nicht Bescheid wissen“ (ebd.: # 00:08:23), verzichtet er. Auf seine Nachfrage bestätigt Sm19 die inhaltliche Richtigkeit der Zusammenfassung des Lehrers. Sm6 beginnt inzwischen, die Dringlichkeit seiner Meldung zu unterstreichen, indem er mit den Fingern schnippt, eine gerade Körperhaltung annimmt und den rechten Arm nach oben durchstreckt. Sm11 meldet sich ebenfalls.

Der Lehrer erteilt dem Schüler Sm10 das Rederecht, der mit seinen von ausgeprägter Gestik begleiteten Ausführungen direkten Bezug auf den Vorschlag von Sm19 nimmt: Er geht dabei davon aus, dass Frauen sich im Falle eines solchen Angebots fragen würden, warum ausgerechnet sie daran teilnehmen sollten, wenn das doch auch andere Frauen übernehmen könnten, sodass am Ende niemand teilnehmen würde, sodass – so sein Fazit – ein solches Angebot „keen Sinn“ (ebd.: # 00:08:43) ergeben würde. Die geschlechtsspezifische Zuordnung, dass nur die Frauen Aufklärungsbedarf in Bezug auf das Grundgesetz hätten, wird hier wiederum unhinterfragt übernommen. Der Lehrer lässt diesen Beitrag unkommentiert und fordert stattdessen Sm11 zu einer Äußerung auf, der während der Ausführungen von Sm10 seinen Arm hinter seinen Kopf sinken ließ und sich zum Ende dessen Beitrags erneut deutlich meldet.

Sm11 schließt sich inhaltlich den Ausführungen von Sm10 an und wiederholt die im Verlauf der Stunde bereits von Sm3 vorgebrachte Aussage (vgl. ebd.: # 00:04:31), dass die Frauen „keen Interesse daran“ (ebd.: # 00:08:45) hätten. Der Zusatz „also falls es sowat geben sollte, dass manche Frauen den andern erklärn“ (ebd.: # 00:08:47), macht dabei deutlich, dass er sich ebenfalls auf den Vorschlag von Sm19 bezieht, diesen offenbar allerdings vor allem als ein Angebot von Frauen für Frauen auffasst. Er begründet das angenommene mangelnde Interesse schließlich damit, dass die Frauen damit zufrieden seien, „wie sie so leben“ (ebd.: # 00:08:51). Seine Illustration dieser Begründung in Form des Beispiels, dass Frauen auf Geheiß der Männer in der Küche stünden (vgl. ebd.: # 00:08:53), wird in der Klasse mit leisem Gelächter quittiert. Sm11 lässt darauf keine eindeutig interpretierbaren mimischen Reaktionen erkennen, mit scheinbar unbeteiligtem Gesicht kaut er mit offenem Mund auf seinem Kaugummi.

Kurz nach der akustisch nicht verständlichen kurzen Äußerung des Lehrers sieht Sm11 nach links in Richtung Sw14, die sich mit Blick auf alle drei Äußerungen kritisch zu Wort meldet: Sie beschreibt die inhaltliche Dynamik des Gesprächs als eine, nach der jetzt alle auf den Frauen ‚rumhackten‘, die das Grundgesetz nicht kennen und sich wehren müssten (vgl. ebd.: # 00:09:02). Als sie die Frage aufwirft, wer von den Jungen in der Klasse das Grundgesetz kenne, nickt die Schülerin Sw7, die sich ebenfalls meldet, und äußert lachend ein zustim-

mendes „ja“ (ebd.: # 00:09:11). Unterstrichen von dezenten gestikulierenden Bewegungen mit der linken Hand thematisiert Sw14 den unterschiedlichen Umgang mit wahrgenommenen Nichtwissen in Abhängigkeit von Geschlechtern: Wenn Männer etwas nicht wüssten, würden darauf keine spezifischen Reaktionen erfolgen, wohingegen Frauen im selben Fall als „dumm“ (ebd.: # 00:09:21) gelten. Ihre bereits ihren Beitrag einleitende Feststellung „alle hacken auf den Frauen rum“ (ebd.: # 00:09:28) wiederholt sie abschließend nochmals bekräftigend.

Die Schülerin Sw7, der der Lehrer ohne Kommentierung der Ausführung von Sw14 das Rederecht erteilt, schließt sich ihr explizit an. Inhaltlich gehen ihre Beschreibungen des Geschlechterverhältnisses dabei über die Darstellung von Sw14 hinaus, indem sie herausstellt, dass von Frauen mehr erwartet würde als von Männern, selbst wenn man davon ausginge, dass sie „auf derselben Ebene“ (ebd.: # 00:09:36) stünden. Das konkretisiert sie schließlich, indem sie die von Sw14 beschriebenen ungleichen Erwartungshaltungen und Reaktionen im Umgang mit geschlechtsspezifischen Zuschreibungen und zugehörigen Attribuierungen mit Wissen und Nicht-Wissen nochmals wiederholt.

Insgesamt lassen sich mit Blick auf die in dieser Sequenz beteiligten Akteur_innen und der von ihnen vertretenen Positionen geschlechtsspezifische Muster in den Aussagen ausmachen: Die Konstruktion eines Defizits auf Seiten der Frauen, das offenbar ursächlich für die festgestellte Ungleichbehandlung ist, die zugleich damit verbunden wird, die Verantwortung für den Ausgleich dieses Defizits ebenfalls auf der Seite der Frauen zu verorten, wird mit den ersten drei Beiträgen ausschließlich von Schülern vorgenommen. Sm10 und Sm11 nehmen dabei zugleich eine Perspektive ein, die es den Frauen darüber hinaus abspricht, die beschriebenen Formen der Ungleichbehandlung als problematisch zu empfinden. Demgegenüber wehren die Schülerinnen Sw14 und Sw7 mit ihren kritischen Einwänden nicht nur die vorgenommenen Zuschreibungen von Defiziten und Verantwortung ab; vielmehr präsentieren sie sich in der Diskussion selbst als Beispiele einer gegenüber den Aussagen von Sm10 und Sm11 widerständigen Subjektivität (vgl. dazu auch Nyssen/Schön 1992: 865-866).

Auch der Schüler Sm6, der sich bereits in Reaktion auf den Vorschlag von Sm19 nachdrücklich gemeldet hatte, bricht im Anschluss an diese Sequenz dieses als geschlechtsspezifisch beschriebene Gesprächsmuster insofern auf, als er das den Frauen zugeschriebene Wissensdefizit in Bezug auf die Grundrechte als ursächlich für die Ungleichbehandlung der Geschlechter in Frage stellt. Er argumentiert dabei, dass es keiner expliziten Kenntnis des Grundgesetzes bedürfe, um eine einseitige Rollenzuweisung im Haushalt oder Formen körperlicher Gewalt als nicht richtig zu erkennen (vgl. AzE 1985b: # 00:09:57). Das Gespräch weicht damit allerdings von der vom Lehrer gestellten Frage nach Veränderungsmöglichkeiten ab und wendet sich indirekt wieder der Frage nach den Ursachen zu. Hier schließt auch die Schülerin Sw8 an, die daraufhin entgegnet, dass ihrer Einschätzung nach „die Mehrheit der Frauen [das] Grundgesetz kenne[...]“ (ebd.: # 00:10:28), sich allerdings aufgrund ihres Wunsches nach Anpassung an die Gesellschaft nicht zur Wehr setzen würde. Darauf reagiert der Lehrer mit einer zustimmenden, längeren Ausführung, in der er darauf aufmerksam macht, dass die fehlende Gleichberechtigung der Frauen ein gesellschaftlich verankertes und politisch bedingtes Problem sei, und stellt dies gleichzeitig in Form einer Frage zur Diskussion (vgl. ebd.: # 00:10:56).

Dazu sammelt der Lehrer zunächst eine Reihe von Beiträgen, die einerseits zwar das inzwischen Erreichte positiv hervorheben, andererseits aber auch in Form kritischer Ansätze darauf

verweisen, dass derartige Fragen der Gleichberechtigung vor diesem Hintergrund an Brisanz verlieren. Ohne dies zu kommentieren, teilt der Lehrer anschließend einen Arbeitsbogen aus, auf dem neben dem Artikel 3 des Grundgesetzes ein Auszug aus dem Jahresbericht der Bundesregierung sowie eine Tabelle, die dem Frauenanteil im deutschen Bundestag den Anteil von Frauen in der Volkskammer der DDR gegenüberstellt, abgedruckt sind. Nachdem er den Auszug aus dem Jahresbericht bezüglich der Erarbeitung eines Antidiskriminierungsgesetzes vorgelesen und erläutert hat, werden im Unterrichtsgespräch die in der Tabelle zu findenden Zahlenwerte verglichen und diskutiert.

Mit der Wendung „um wieder auf das Thema zu kommen“ (ebd.: # 00:28:15) leitet der Lehrer daran anschließend wieder zu der eingangs bereits begonnenen Sammlung eigener Erfahrungen über, indem er die Frage stellt, wo die Schüler_innen schon einmal „selber, am eigenen Leib gemerkt, gespürt, mitbekommen [haben], dass das mit der Gleichberechtigung eben noch nicht so stimmt“ (ebd.: # 00:28:32). Dabei kündigt er als Vorgehensweise an, mit der Abfrage hinten bei Sm10 zu beginnen und der Reihe nach durchzugehen.

Zunächst benennen die Schüler_innen verschiedene im Ausland beobachtete oder ihnen von dort bekannte Formen von Ungleichbehandlung der Geschlechter (vgl. ebd.: # 00:29:06; 00:29:59; 00:30:23) oder sie nennen Beispiele aus dem Bereich des Sports (vgl. ebd.: # 00:29:27) und des Haushalts (vgl. ebd.: # 00:29:45). Eine Reihe von Schüler_innen verneint persönliche Erfahrungen in diesem Zusammenhang (vgl. ebd.: # 00:30:50; 00:32:13; 00:32:40), während Sm5 und Sm6 Erfahrungen von Freundinnen oder aus der Familie berichten (vgl. ebd.: # 00:31:10; 00:31:36). Die Äußerung einer Schülerin mit türkischem Migrationshintergrund veranlasst den Lehrer zu einer spezifischeren Nachfrage, mit der er sich auch an einen weiteren Schüler mit türkischem Migrationshintergrund, Sm12, wendet (vgl. ebd.: # 00:33:36). Daraufhin entspannt sich eine kurze, vor allem scherzhaft geführte Diskussion zwischen Sm11 und Sm12 zum Verhältnis der Geschwister in der Familie von Sm12.

Der Lehrer setzt daraufhin die Abfrage von Erfahrungen fort, wobei die nächsten drei Schülerinnen wiederum persönliche Erfahrungen von Ungleichbehandlung verneinen (vgl. ebd.: # 00:34:28; 00:34:45; 00:34:53). Die anschließende, leicht provokant formulierte und für Heiterkeit sorgende Äußerung von Sm19, nach der dieser keine problematischen Formen von Ungleichbehandlung der Geschlechter erkennen kann (vgl. ebd.: # 00:35:01), führt in der Fortführung des Wortwechsels zu einer längeren Diskussion, welche politischen Positionen und Ämter auch von Frauen übernommen werden könnten (vgl. ebd.: 00:36:31-00:39:44), die der Lehrer schließlich abbricht und die Aufmerksamkeit wieder auf den eigenen Erfahrungsbereich der Schüler_innen lenkt (vgl. Abb. II.2.3.10).²¹⁹

219 Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum vollständigen Transkript der Unterrichtsstunde für den Gesprächsverlauf unerhebliche, schwer verständliche Hintergrundäußerungen oder -geräusche in dieser Darstellung der Sequenz gekürzt.

Sequenz III: Diskussion von Erfahrungen in der Klasse (AzE 1985b: 00:39:45-00:41:37)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:39:45	Zoom-out	Lm	Damen und Herren, was ich jetzt ein bisschen vermisst habe, war, ihr hattet da irgendwie Schwierigkeiten mit, äh, ich hab gefragt, berichtet ma aus eurem eigenen Erfahrungsbereich, wo ihr gemerkt habt, dass diese Gleichberechtigung, die im Gesetz vorgegeben ist, doch noch nicht erfüllt () und was ihr alle total ausgeschlossen habt eigentlich, is eure eigene Situation jetzt in der Klasse (.) und da gibt es bei jedem, bin ich sicher, irgendwelche Dinge, wo er sagt: 'Ach, das kannst du doch nicht, du bist doch ein Mädchen', oder sowas-	Sw7 lacht, Sw16 zupft an ihrem Pulli Sw8, Sw7, Sw14 und Sw15 richten ihren Blick zur Lehrkraft
00:40:00		S.r.		Sw7 ordnet ihre Unterlagen, Sm6 und Sm5, Sw2 beschäftigen sich mit ihren Händen Sm12 blickt in Richtung Sm10, Sw2 kaut an ihren Nägeln
	S.I.	SuS	L Jaa. L (Ja.)	
		Lm	Das klang so manchmal so n bisschen durch. (.) Aber nur ganz leicht. Wem fällt dazu noch was ein? (.) Das fänd ich also schon noch ganz wichtig, das sollten wir auch mal ansprechen.	Lm sitzt, das rechte Bein über das linke gelegt, und gestikuliert Sw16 spielt mit ihren Fingern
		Sm19	L (Also eine-)	Sm19 richtet sich auf
		Lm	L Da is die Diskussion. Ja, ich bin ja nicht in eurer (Kerngruppenstunde drin), aber ich kann mir vorstellen, (dass da)	Sm19 stützt Kopf auf linke Hand; Lm gestikuliert und nickt in seine Richtung
		Sm?	()?	
		Lm	Könnt ihr meinetwegen auch, vielleicht kann sich daran auch was- (...) Sw16.	Lm gestikuliert Lm zeigt in Klasse
		Sw16	Ähm, beim Sport vielleicht (), ähm, zum Beispiel beim Volleyball oder so, ähm, (wenn wir gegen die Jungs spielen müssen, sagen), ja, @die können das nich@ und ja-	Sw8 kratzt sich am Kopf, Sw14 zeigt auf, Sw16 bewegt Beine unter dem Tisch hin und her Sw7 nickt und lacht, Sw8 zeigt auf
		Sm?	L (geht nach Hause)	
		Lm	Kenn ich auch aus eigener (Erfahrung). Vollkommen richtig. Sw14.	Sw16, Sw7 schmunzeln, Sw15 richtet sich auf
		Sw14	Ja, zum Beispiel, wie ich für die Aufführung ein Bühnenbild gestalten wollte,	Sw15 beugt sich nach vorne, sieht zu Sw14; Sw16 sieht zu Sw14
00:41:00	S.I.	SuS	L @Jaha@	Sw14 lacht kurz auf, und stützt ihre Hände auf ihre Oberschenkel
		Sw14	L @ und-, und Sm? und Sm? waren damit nicht einverstanden, aber nicht, dass ich das nicht könnte, denen war das viel zu viel Action gewesen, und denen war es zu teuer gewesen, und-	
		Sm?	L Jaa.	
		Sw14	L und, und denen war es zu kurzfristig. Das hätten wir in gut einer Woche geschafft, wenn man sich dahinter (geklemt). Aber sie meinten, dass ich das nicht packe und die hatten dazu keene Lust.	
		Sm?	(Ham wer jar nich jesagt.)	
		Sw14	Natürlich habt ihr das gesagt.	Sw14 sieht nach rechts, wirft mit Kopfbewegung nach hinten ihre Haare zurück Sw15 sieht zu Sw14
		Sm?	@Jetzt geht's rund.	
		Sm12	Also hier, Sw16 hat gemeint, also ja, dass wir sie immer anquatschen, dass sie beim, also dass wir besser beim Volleyball sind ja, und naja, dat stimmt doch, ich meine -,	Sm12 hält seine Unterlagen in der Hand Sm12 gestikuliert mit seiner rechten Hand
		S.r.	((Unruhe)) L (Ich red sie nich blöd an.)	Sm12 lehnt sich nach vorne und gestikuliert
		Sm12	L ich meine, die Er-, ey, warte doch mal, ich meine, die Ergebnisse zeigen uns doch, dass wir überlegener sind als die.	Sm12 richtet sich kurz auf, spricht zur linken Seite gewandt Sm12 nickt mit dem Kopf
00:41:37				

Abb. II.2.3.10: Transkriptauszug (AzE 1985b: 00:39:45-00:41:37)

Der Lehrer beginnt unvermittelt mit der an die Klasse gerichteten Ansprache „Damen und Herren“ (AzE 1985b: # 00:39:45) und artikuliert, dass er in der bisherigen Diskussion etwas „vermisst“ (ebd.: # 00:39:46) habe, was er in einen Zusammenhang mit diesbezüglichen

„Schwierigkeiten“ (ebd.: # 00:39:48) der Schüler_innen stellt. Er erinnert noch einmal an seine Fragestellung, wiederholt dabei explizit die Aufforderung, aus dem „eigenen Erfahrungsbereich“ (ebd.: # 00:39:51) zu berichten und stellt fest, dass die Schüler_innen dabei ihre „eigene Situation jetzt in der Klasse“ (ebd.: # 00:40:04) dabei „total ausgeschlossen“ (ebd.: # 00:40:00) haben. In der Konkretisierung seines Beispiels spricht er explizit vor allem die Jungen an, wenn er von „jedem“ (ebd.: # 00:40:07) spricht, der in Bezug auf „irgendwelche Dinge“ (ebd.: # 00:40:09) mal sage, dass die andere das nicht könne, weil sie ein Mädchen sei. Es ist allerdings zu vermuten, dass er implizit auch die Schülerinnen adressiert, die von derartigen Situationen ebenso – nur aus einer anderen Perspektive – berichten können. Während verschiedene Schüler_innen ihre Zustimmung dazu äußern, merkt der Lehrer weiter an, dass dies „so manchmal so n bisschen“ (ebd.: # 00:40:15) durchklang, was er mit einem angehängten „Aber nur ganz leicht“ (ebd.: # 00:40:17) relativierend einschränkt. Mit der anschließenden Frage, wem dazu noch etwas einfalle, fordert er die Schüler_innen erneut auf, sich nun explizit dazu zu äußern, und fügt hinzu, dass er es „schon noch ganz wichtig“ (ebd.: # 00:40:21) fände, das auch einmal anzusprechen. Der Schüler Sm19 richtet sich daraufhin auf und beginnt unaufgefordert zu sprechen, wird allerdings direkt wieder durch den Lehrer unterbrochen. Das von diesem energisch vorgebrachte „Da is die Diskussion“ (ebd.: # 00:40:26) bleibt inhaltlich interpretationsbedürftig; der darauf folgende Hinweis, dass er nicht in der Kerngruppenstunde der Klasse sei, könnte einen indirekten Verweis auf die Grenzen seines Kompetenz- oder Erfahrungsbereichs mit der Lerngruppe darstellen. Das Ende seiner Äußerung sowie die Rückfrage eines Schülers bleiben akustisch unverständlich. Der Lehrer räumt in seiner Replik jedenfalls eine Möglichkeit ein, wobei er die damit verbundenen denkbaren Anschlussoptionen nicht weiter ausführt, sondern den Satz unvollendet lässt und nach einer kurzen Pause der Schülerin Sw16 das Rederecht erteilt.²²⁰

Das von Sw16 geschilderte Beispiel des geschlechtsgemischten Volleyballspielens, bei dem gesagt werde, dass jemand das nicht könne, ist akustisch und inhaltlich nicht vollständig zu erschließen. Die Schülerin selbst lächelt bei dieser Schilderung, ihre Mitschülerin Sw7 reagiert mit einem kurzen Auflachen. Seitens eines nicht zu identifizierenden Mitschülers ist der Zwischenruf „geht nach Hause“ (ebd.: # 00:40:45) zu hören. Der Lehrer bestätigt diese Darstellung als ihm aus der eigenen Erfahrung bekannte mit „Vollkommen richtig“ (ebd.: # 00:40:48) und adressiert ohne weiteren Kommentar die Schülerin Sw14.

Diese nennt als Beispiel, wie sie „für die Aufführung ein Bühnenbild gestalten wollte“ (ebd.: # 00:40:52), wobei die zustimmenden und belustigten Reaktionen in der Klasse bereits nach diesem einleitenden Halbsatz darauf verweisen, dass zumindest einigen Mitschüler_innen die betreffende Situation noch in Erinnerung sein dürfte. Sw14 lacht ebenfalls kurz auf und benennt zwei Mitschüler, die damit nicht einverstanden gewesen wären. Entgegen der eigentlichen Ausrichtung der Fragestellung des Lehrers führt sie nun allerdings aus, dass dies zunächst nicht mit ihren aufgrund ihres Geschlechts fehlenden Fähigkeiten begründet wurde, sondern aus Sicht der beiden „viel zu viel Action“ (ebd.: # 00:41:01), „zu teuer“ (ebd.: # 00:41:03) und „zu kurzfristig“ (ebd.: # 00:41:07) gewesen wäre. Obwohl sie – so ihre weitere Ausführung – der Überzeugung sei, dass das Vorhaben umsetzbar gewesen wäre, wurde unterstellt, dass sie „das nicht packe“ (ebd.: # 00:41:13), was aber wohl eher ein Vorwand gewesen wäre, da die beiden „keene Lust“ (ebd.: # 00:41:15) hatten. Bereits während ihrer Ausführungen ist ein gedehntes, von einem männlichen Schüler geäußertes,

²²⁰ Das bestätigt wiederum die Vermutung, dass die zwar explizit einseitig vorgenommene Situationsbeschreibung implizit auch als eine an die Mädchen gerichtete Aufforderung, sich dazu zu äußern, zu verstehen ist.

im Tonfall inhaltlich beschwichtigendes „Jaa“ (ebd.: # 00:41:04) zu hören. Nach Abschluss ihres Beitrags wendet ein männlicher – vermutlich einer der beiden von Sw14 adressierten – Schüler ein, dass sie das gar nicht gesagt hätten, wobei nicht eindeutig nachvollziehbar ist, auf welche der von Sw14 wiedergegebenen Aussagen er sich damit bezieht. Ihr nochmaliges Dagegenhalten „Natürlich habt ihr das gesagt“ (ebd.: # 00:41:17) kommentiert ein weiterer Schüler leicht belustigt mit „Jetzt geht’s rund“ (ebd.: # 00:41:19).

Relativ unvermittelt meldet sich jetzt Sm12 zu Wort und bezieht sich auf den ersten Beitrag von Sw16, den er wiedergibt mit der Umschreibung, dass die Jungen die Mädchen beim Volleyball „immer anquatschen“ (ebd.: # 00:41:23), dass sie besser seien. Diesem hält er entgegen, dass diese Aussage ja auch den Tatsachen entspräche, was auch durch die Ergebnisse bewiesen wäre. Seine Aussage verursacht allerdings eine kurze Unruhe in der Klasse; ein Schüler weist es zurück, dass er die Mädchen ‚blöd anrede‘ (vgl. ebd.: # 00:41:28), andere setzen zu Diskussionen an, sodass sich Sm12 für den Abschluss seiner Ausführungen mit einem eingeschobenen „ey, warte doch mal“ (ebd.: # 00:41:31) Gehör zu verschaffen sucht. Insgesamt wird sein Beitrag, soweit die akustisch vernehmbaren Reaktionen schließen lassen, erheitert-zustimmend bis diskussionsfreudig aufgenommen. Im anschließenden Stimmengewirr ist schließlich die Schulglocke zu vernehmen, sodass für eine Einordnung und Reflexion dieser unterschiedlich gelagerten Situationsbeschreibungen, in denen verschiedene Formen wahrgenommener Geschlechterdifferenzierung und -diskriminierung geschildert werden, keine Gelegenheit bleibt. Die Stunde abschließend hält der Lehrer fest, dass sie „da beim nächsten Mal doch noch weiter machen“ (ebd.: # 00:41:15) sollten, und fordert die Schüler_innen auf, noch einmal darüber nachzudenken, was ihnen noch dazu einfalle.

Die sich bereits in der Gesamtübersicht, vor allem in den diskursiv gestalteten Gesprächsphasen abzeichnende Fokussierung gerade sprechender Schüler_innen in der *Strategie der Kameraführung* kann auch anhand der wechselnden Zoom-in- und Zoom-out-Bewegungen in jeweils unterschiedlicher Ausprägung in den drei ausgewählten Sequenzen beobachtet werden. War die Kamera vor der *ersten Sequenz* noch auf die Schülerin Sw14 gerichtet, die kurz zuvor etwas zum Gespräch beigetragen hatte, setzt mit Beginn des Beitrags von Sm19 ein Schwenk nach rechts ein, bis dieser relativ zentral im Bild zu sehen ist. Die linke Bildhälfte wird dabei von den vor ihm sitzenden Schülern Sm3 und Sm4 dominiert, die sich kurz austauschen und über Blickkontakt interagieren. Sm3 sieht daraufhin kurz in seine Unterlagen, reagiert mit irritiertem Blick, wendet sich zu den neben ihm sitzenden Schülerinnen Sw1 und Sw2, gestikuliert mit einer Hand vor dem Mund in deren Richtung und meldet sich schließlich. Sm19 grinst während seiner Ausführungen gelegentlich, wischt sich mehrmals über die Augen und sieht abwechselnd nach unten oder zum Lehrer. Während der Zusammenfassung seines Beitrags zoomt die Kamera bis zur Nahaufnahme heran, wobei die linke Gesichtshälfte von Sm19 durch den vor ihm sitzenden Sm4 verdeckt wird.

Nachdem die ersten Einwände aus der Klasse hörbar werden und Sm19 mit einer Erwiderung beginnt, wird der Kamerafokus erweitert, sodass der vordere rechte Teil der Klasse und damit auch der sich noch meldende Schüler Sm3 im Bild zu sehen sind. Nach der ersten Frage von Sw14, ob sie etwas dazu sagen dürfe, beginnt ein Schwenk nach links. Als sich der Lehrer in Reaktion auf ihre Wiederholung dieser Frage versichert, ob sie sich direkt darauf beziehe, ist zu sehen, dass sie sich begleitend meldet. Der Kameraschwenk endet, als sie zu Beginn ihres Einwands in der Bildmitte zu sehen ist. Ebenso sichtbar ist, dass sich auch Sm6 und Sw7 gemeldet haben, die ihre Arme nun etwas sinken lassen, während Sm12 – so lange

er noch im Bild zu sehen ist – seine Meldung deutlich aufrechterhält. Sm5, der kurz im Bild zu sehen ist, vollführt eine Handbewegung nach unten und dreht sich zu Sw14. Die Kamera zoomt näher an Sw14 heran, wobei diese etwas durch den vor ihr sitzenden Schüler Sm6 verdeckt wird, der den Bildausschnitt dominiert. Sw14 gestikuliert kurz mit der rechten Hand und zeigt in Richtung Sm19, Sw7 lässt ihre Hand kurz sinken und meldet sich erneut. Während der Erwidern von Sm19 verbleibt die Kamera auf Sw14, die nach wie vor nicht vollständig im Bild zu sehen ist. Als der Lehrer diese Diskussion beendet, setzt eine langsame Zoom-out-Bewegung ein, mit der nach und nach wieder ein größerer Ausschnitt der Klassenansicht in den Blick kommt.

Während der zur *zweiten Sequenz* überleitenden Ausführungen des Lehrers vollzieht die Kamera eine Zoom-out-Bewegung und nimmt einen größeren Ausschnitt der Klasse in den Blick. Gleichzeitig schwenkt sie nach rechts über die Klasse, sodass der sich meldende Schüler Sm19 im Bild zu sehen ist. Mit seinem die Sequenz eröffnenden Vorschlag setzt eine Zoom-in-Bewegung ein, bis dieser sich im Fokus der Halbtotale befindet. Im unteren linken Bildviertel sind wiederum Sm4 und Sm3 zu sehen, wobei letzterer seinen Kopf zur rechten Seite geneigt hält und sich erst in der Mitte des Beitrags von Sm19 wieder aufrichtet. Die Kamera zoomt nochmals näher an Sm19 heran, was zunächst eine Bildunschärfe und mehrfache Nachjustierungen der Bildschärfe nach sich zieht.

Als der Lehrer den Vorschlag zur Diskussion stellt, verweilt die Kamera noch einen kurzen Moment auf Sm19 und beginnt dann mit einer Zoom-out-Bewegung, während sie gleichzeitig nach links über die Klasse schwenkt. In der Bildmitte sind nun die sich meldenden Schüler_innen Sm6 und Sw14 zu sehen. Nachdem der Lehrer den Beitrag von Sm19 nochmals erläutert hat, verleiht Sm6 seiner Meldung durch Aufrichten des Oberkörpers und Schnipsen mit den Fingern auch sichtlichen Nachdruck. Sm11, der im Hintergrund zu sehen ist, meldet sich ebenfalls und schaukelt mit entspannter Oberkörperhaltung und ausgestrecktem Bein mit seinem Stuhl. Da die Kamera erst nach der Adressierung von Sm10 durch den Lehrer etwas weiter nach rechts schwenkt, sodass dieser auch im Bild zu sehen ist, kann nicht nachvollzogen werden, ab welchem Zeitpunkt sich dieser gemeldet hat. Während seines Beitrags zoomt die Kamera näher heran, wodurch dieser in der linken Bildhälfte fokussiert wird. Mit seiner raumgreifenden Gestik dominiert er dabei den gesamten Bildausschnitt. Rechts im Hintergrund ist Sm11 zu sehen, der zwischendurch den Arm hinter dem Kopf sinken lässt, gelegentlich mit offenem Mund auf seinem Kaugummi kaut, und sich gegen Ende der Ausführungen von Sm10 wieder meldet. Die Kamera schwenkt daraufhin minimal nach rechts, sodass Sm11 in der Bildmitte fokussiert wird. Dieser legt seinen rechten Arm auf den Tisch und beginnt mit ruhiger Oberkörperhaltung seine Ausführungen. Dann richtet er sich kurz auf und gestikuliert nahe vor seinem Oberkörper mit der linken Hand. Den letzten Teil seiner Äußerungen unterstreicht er mit kurzen Bewegungen des Kinns nach oben und kaut nach Ende seines Beitrags erneut mit offenem Mund auf seinem Kaugummi.

Im Anschluss an die akustisch nicht verständliche Äußerung des Lehrers, schwenkt die Kamera nach rechts, während Sw14 ihren Einspruch beginnt. Während des Schwenks ist noch zu sehen, dass Sm11 und Sm12 in ihre Richtung sehen. Sw14 ist zentral im Bild zu sehen, am rechten Bildrand ist der Arm von Sw7 zu erkennen, mit dem diese sich meldet. Als Sw7 zustimmend lachend nickt und sich dabei etwas zurücklehnt, befindet sich auch ihr Gesicht im Bildausschnitt. Sw14 hält ihre Hände relativ ruhig über ihren Unterlagen, zu Beginn ihres Beitrags spielt sie etwas mit ihren Fingern. In der Mitte ihres Beitrags gestikuliert sie nahe vor ihrem Oberkörper kurz mit ihrer linken Hand, führt diese zu ihrem

Gesicht und legt sie dann auf dem rechten Arm ab. Währenddessen zoomt die Kamera etwas näher heran, was eine kurze Bildunschärfe nach sich zieht, was mit einer Nachjustierung ausgeglichen wird. Nach ihrem Beitrag schüttelt Sw14 leicht den Kopf, sodass die ihr Gesicht verdeckenden Haare nach hinten fallen.

Nachdem der Lehrer Sw7 das Rederecht erteilt hat und diese zu sprechen beginnt, schwenkt die Kamera nach rechts, sodass das Gesicht von Sw7 zunächst in einer unscharfen Großaufnahme zu sehen ist. Während der anschließenden Zoom-out-Bewegung bleibt die Einstellung zunächst im auf sie gerichteten Fokus unscharf, die hinter ihr sitzenden Schüler_innen sind durchgehend gut zu erkennen. Die Erweiterung des Fokus wird von im abgebildeten Ausschnitt nicht vollständig transkribierten leisen, als Einspruch interpretierten Lautäußerungen begleitet; zu sehen sind außerdem die Meldungen von Sw8 und Sm5.

Kurz vor Beginn der *dritten Sequenz* ist die Kamera noch auf Sw15 ausgerichtet, die sich als letzte in der Diskussion zu möglichen politischen Ämtern für Frauen geäußert hat. Während der die Sequenz eröffnenden Rückführung des Unterrichtsgesprächs auf die Situation in der Klasse durch den Lehrer, setzt eine Zoom-out-Bewegung ein, bis wieder ein größerer Teil der Klasse zu sehen ist. Die Kamera verweilt zunächst in dieser Einstellung, dann beginnt sie langsam nach rechts zu schwenken, bis sie den vorderen Teil der Klasse erreicht, sodass auch der hinter dem Pult sitzende Lehrer von der Seite zu sehen ist. Sm19, der sich kurz aufrichtet und zu einer direkt wieder vom Lehrer unterbrochenen Äußerung ansetzt, ist in dieser Einstellung im Bildhintergrund zu sehen. Es ist zu sehen, dass der Lehrer ihm während seiner Ausführungen kurz zunickt und dann den Blick in die Richtung des Schülers mit der akustisch unverständlichen Nachfrage wendet. Als er in die Klasse zeigt und die Schülerin Sw16 adressiert, schwenkt die Kamera nach links über die Klasse, bis Sw16 in der Bildmitte zu sehen ist. Anschließend setzt eine Zoom-in-Bewegung ein, die erst abgeschlossen ist, nachdem die Schülerin ihren Beitrag bereits beendet hat. Zu sehen ist außerdem, dass sich Sw14 und Sw8 ebenfalls melden und Sw7 mit Erheiterung auf die auch von Sw16 mit einem Lächeln vorgebrachte Darstellung reagiert. Der kommentierende Schüler ist im Zuge der Zoom-in-Bewegung, zu deren Abschluss die Bildeinstellung kurz unscharf wird, jedenfalls nicht zu sehen. Als das Bild während des Kommentars und der Adressierung von Sw14 durch den Lehrer wieder scharf gestellt wird, schwenkt die Kamera nach links; zu sehen ist noch, dass Sw16 sich zurücklehnt und ihren Blick wie auch die neben ihr sitzende Sw15 auf Sw14 richtet. Sw14 ist in einer Halbnahaufnahme zu sehen, sie hält ihre Hände zunächst unter dem Tisch und hebt die Schultern, als sie lacht. Sie beugt sich etwas nach links, sieht auf die linke Seite der Klasse und wendet den Blick dann wieder nach vorne. Als von der linken Seite ein Einwand vorgebracht wird, sieht sie wieder nach links. Anschließend sieht sie wieder nach vorne und schüttelt leicht den Kopf, sodass die das Gesicht halb verdeckenden Haare nach hinten fallen.

Als sich Sm12 hörbar zu Wort meldet, schwenkt die Kamera nach links. Da dieser vorher nicht zu sehen war, kann nicht nachvollzogen werden, ob er sich im Vorfeld gemeldet hat. Die Kamera verweilt in der auf ihn ausgerichteten Halbnahaufnahme, Sm12 unterstreicht seinen Beitrag performativ durch Bewegungen des Oberkörpers und gestikulierende Handbewegungen davor. Um sich Ruhe zu verschaffen, richtet er sich kurz auf und sieht zu der Seite, aus der die Einwände zu vernehmen sind, und nickt schließlich bekräftigend. In den letzten zwanzig Sekunden sind noch weitere bekräftigende Gesten von seiner Seite zu sehen, erst nachdem er seine Sachen eingepackt hat und bereits aufgestanden ist, schwenkt die Kamera noch kurz vor Abbruch der Aufzeichnung auf die rechts neben ihm sitzende Schülerin.

Insgesamt fokussiert die Kamera in diesen Sequenzen vor allem die aktiv partizipierenden Schüler_innen während ihrer Wortbeiträge. Die Kamera zoomt dabei phasenweise bis zur Halbnahaufnahme heran; abgesehen von den damit verbundenen kurz auftretenden Bildunschärfen gerät damit auch die durch die unterschiedliche Gestik der Schüler_innen jeweils spezifisch ausgeprägte Performativität der Beiträge in den Blick. Das Gesamtgeschehen in der Klasse, das in keiner Einstellung vollständig erfasst werden kann, wird somit oftmals nur äußerst ausschnitthaft dokumentiert. Zoom-out-Bewegungen, durch die größere Ausschnitte der gesamten Klasse zu sehen sind, können vor allem während kurzer Überleitungen des Lehrers, die die gesamte Klasse adressieren, verzeichnet werden. Gleichzeitig erfolgen diese, wenn das Gespräch durch von verschiedenen Seiten erfolgende Einwände diskursiver wird, womit meist auch mehr sich meldende Schüler_innen zu sehen sind. Diese zumindest bei einem Teil der Schüler_innen regelmäßige sichtbare Beteiligung in Form von Meldungen signalisiert eine konstante Bereitschaft zur Mitarbeit. Dass die Schüler_innen sich in ihren Beiträgen auch inhaltlich aufeinander beziehen, findet zudem seinen sichtlichen Ausdruck darin, dass sie dabei auch Blickkontakt miteinander aufnehmen und sich auch gestisch einander zuwenden.

2.3.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf

Ausgehend von der Sequenzierung der Stunde ergibt ihr Gesamtverlauf mit Blick auf die Planung und Zielsetzung des Lehrers kein eindeutiges Bild. Insgesamt überwiegen eindeutig die diskursiv gestalteten Arbeitsphasen, wobei sich der Lehrer bemüht, möglichst alle Schüler_innen zu adressieren und aktiv in das Gespräch einzubeziehen. Ein Drittel bis die Hälfte der Schüler_innen beteiligt sich engagiert mit regelmäßigen Beiträgen am Unterrichtsgespräch, ein Viertel äußert sich kaum bis gar nicht. Die Schüler_innen beziehen sich in Wortbeiträgen in der Diskussion wiederholt aufeinander, was bisweilen zu eigenständigen, von der Fragestellung des Lehrers abweichenden Diskussionssträngen führt (vgl. AzE 1985b: 00:03:13-00:04:29; 00:32:59-00:34:23; 00:35:01-00:36:14; 00:36:31-00:39:44).²²¹

Die vom Lehrer selbst in der Stunde vorgenommene Zielformulierung bleibt – wie in der Verlaufsbeschreibung bereits erwähnt – inhaltlich diffus:

„Das ist ja eigentlich auch das Ziel dieser Stunde, und vielleicht der nachfolgenden Stunde, die wir darüber noch reden werden. Einmal, heute die Feststellung mit diesen Rechten, mit den Grundrechten, dass die in Wirklichkeit noch nicht eingehalten werden, das ist klar, das wissen auch, glaub ich, die meisten von euch. Der zweite Punkt wäre jetzt, ein Gespräch oder eine weitere Stunde anzusetzen und dann darüber zu sprechen, wie können wir das verändern, wie können wir erreichen, dass eine Minderheit diese, die vielleicht ihre Rechte schon kennt, und Bescheid weiß, dass die jetzt auch in der Lage ist, diese Rechte in Anspruch zu nehmen, und dass auch die anderen mithelfen dabei.“ (ebd.: # 00:07:07)

Mit der Benennung der Feststellung, dass die gesellschaftliche Realität dem als Grundrecht formulierten Anspruch der Gleichberechtigung nicht gerecht wird, als Ziel der dokumentierten Stunde wird allerdings die Vorstellung eines zu erarbeitenden Unterrichtsziels insofern unterboten, als der Lehrer selbst diese Feststellung bereits als Ausgangspunkt der einleitenden

221 Der Lehrer reagiert auf diese Beiträge, indem er beispielsweise eine spätere Vertiefung anhand eines mitgebrachten Textes ankündigt, der in der dokumentierten Stunde allerdings nicht zum Einsatz kommt (vgl. AzE 1985b: # 00:03:07), Diskussionen mit dem Verweis auf eine später vorzunehmende Begriffsklärung, die ebenfalls nicht stattfindet, beendet (vgl. ebd.: # 00:04:24) oder eine zukünftige Bearbeitung nicht mitgebrachter, als Diskussionsanlass geeigneter Materialien ankündigt, was aufgrund der fehlenden Möglichkeit der Anschauung für das Unterrichtsgespräch wenig ergiebig ist (vgl. ebd.: # 00:13:54).

Erfahrungsabfrage formuliert hat (vgl. ebd.: # 00:01:25).²²² Ohne dass der Lehrer dazu eine explizite Frage formuliert hat, beziehen sich die Schüler_innen nur auf den von ihm benannten zweiten Punkt, was nahelegt, dass auch sie den ersten Teil der Zielformulierung bereits hinreichend für bearbeitet halten. In der Formulierung der Problemstellung wird zunächst ein Zusammenhang zwischen der Durchsetzung der eigenen Rechte und der Voraussetzung von Wissen und Kenntnissen in Bezug auf diese Rechte hergestellt. Dabei spricht der Lehrer in Bezug auf die Frage, wie diese Durchsetzung zu erreichen sei, zwar von einem gemeinschaftlichen „wir“ (ebd.: # 00:07:29) als adressierte Akteur_innen und fügt nach einer kurzen Pause auch die notwendige Mithilfe anderer hinzu (vgl. ebd.: # 00:07:40). Implizit wird hier allerdings eine Zuschreibung von Verantwortung vorgenommen, nach der die Problematik einer sich für Gleichberechtigung der Frauen einsetzenden Minderheit mit einem Informationsdefizit der Frauen beschrieben wird. Der ebenso in der Frage enthaltene Hinweis, dass es neben diesem Informationsdefizit auch noch weitere zu bearbeitende Ursachen geben könnte, wird im anschließenden Gespräch zunächst nicht aufgegriffen.

In der Organisation des Unterrichtsablaufs lassen sich zunächst zwei unterschiedliche Erarbeitungsstränge unterscheiden: Die Annäherung an das Thema wird durch einen vom Lehrer initiierten Erfahrungsaustausch in Bezug auf die fehlende Umsetzung der rechtlich festgelegten Gleichberechtigung vollzogen (vgl. ebd.: 00:01:39-00:04:29). Auch die letzten ungefähr vierzehn Minuten der Unterrichtsstunde widmet der Lehrer erneut der beabsichtigten Diskussion von Beispielen, die die Schüler_innen selbst aus ihren eigenen Erfahrungsraum einbringen (vgl. ebd.: 00:28:10-00:41:50). Dazwischen liegt eine in unterschiedliche Sequenzen gegliederte Erarbeitungsphase, in der zunächst die Fragen „Wie kann man erreichen, dass Rechte in Anspruch genommen werden?“ und „Woran scheitert die Umsetzung des gesetzlichen Anspruchs?“ diskutiert werden (vgl. ebd.: # 00:07:06-00:10:55; 00:10:56-00:16:09). Dazu wird schließlich ein Arbeitsbogen zur Frage nach politischen Regelungen sowie der Vertretung von Frauen in der Politik bearbeitet (vgl. ebd.: 00:16:10-00:28:09). Insgesamt erlaubt diese Strukturierung Rückschlüsse auf eine Orientierung an einem von emanzipatorischen Ansprüchen getragenen Ansatz, der die Erfahrungen aus der Lebenswelt der Schüler_innen mit der Ebene des Politischen zu verbinden versucht (vgl. z. B. Grammes 1986). Allerdings wird mit der an die Feststellung der in der gesellschaftlichen Realität nicht gewährleisteten Gleichberechtigung von Männern und Frauen geknüpften Erfahrungsabfrage zu Stundenbeginn keine systematisch differenzierende Erarbeitung vorgenommen, auf welchen Ebenen und in welcher Form eine ungleiche Behandlung von Männern und Frauen identifiziert werden kann. Die von den Schüler_innen in den ersten Diskussionen genannten Beiträge eröffnen ein Spektrum von freiwilliger Unterordnung und fehlendem Engagement der Frauen (vgl. AzE 1985b: # 00:01:51; 00:03:13; 00:08:31; 00:08:44), ungleicher Aufteilung der Hausarbeit (vgl. ebd.: # 00:02:09; 00:08:44; 00:09:57), ungleicher Arbeitslöhne (vgl. ebd.: # 00:02:31; 00:03:49) sowie häuslicher Gewalt (vgl. 00:09:57). Diese Beispiele werden allerdings nicht systematisierend erfasst und dahingehend unterschieden, auf welchen gesellschaftlichen Ebenen diese anzusiedeln sind, ob und in welcher Weise von einer

²²² Zunächst erscheint es zwar auch denkbar, dass bei dieser Zielformulierung vor allem die Bezugnahme auf „diese[...]“ Unterrichtsstunde eine unpräzise Zuordnung darstellt und diese Feststellung bereits im Unterricht einer vorangegangenen Stunde erarbeitet wurde. Verschiedene Bemerkungen des Lehrer zu Stundenbeginn verweisen allerdings auch darauf, dass der Thematik zugehörige Fragen im Zusammenhang mit anderen Themen im Unterricht zwar bereits einmal angesprochen wurden, von einer systematischen Bearbeitung der hier aufgeworfenen Problemstellung allerdings nicht die Rede sein kann (vgl. AzE 1985b: # 00:00:16; 00:01:19).

Ungleichbehandlung der Geschlechter gesprochen werden kann und von welchen Ursachen diese bedingt ist. Auffallend ist weiterhin die Häufung eines – zumeist von Schülern eingebrachten – Argumentationsmusters, nachdem Defizite auf Seiten der Frauen für die stattfindende Ungleichbehandlung verantwortlich gemacht werden, so wie es auch in der Analyse der ersten ausgewählten Sequenz herausgearbeitet wurde.

Als die Schülerin Sw8 im Anschluss an diese Sequenz das fehlende Wissen der Frauen in Bezug auf ihre Rechte thematisiert, kommentiert der Lehrer dies wie folgt:

„Das finde ich sehr gut, was sie gerade gesagt hat, das ist der Punkt, den ich auch bei euch mehrmals angesprochen habe und gesagt habe [...], dass im Grunde die Frauen gerade auch-, oder die Mädchen in Sozialkunde und in Geschichte und in Geographie besonders gut aufpassen sollen und müssen, damit sie über ihre Rechte Bescheid wissen. Viele von euch sagen ja, entweder laut oder leise, Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, das ist was [...] für Jungs, die Mädchen, die brauchen das nicht. [...] Viele wissen gar nicht, was sie für Rechte haben. Und dann können sie die Rechte natürlich auch nicht in Anspruch nehmen. Also deswegen sollten gerade die Mädchen besonders aufpassen im Unterricht, um ihre Rechte kennenzulernen und Erfahrungen zu sammeln und solche Sachen.“ (ebd.: # 00:05:02)

Auch wenn man diese Kommentierung der Intention nach als eine motivierend oder ermutigend gemeinte Ansprache verstehen kann, trägt der Lehrer damit selbst zur gemeinsamen Konstruktion eines Argumentationsmusters bei, das in der Frage nach Ursachen für die nicht umgesetzte Gleichberechtigung der Geschlechter Defizite auf Seiten der Frauen fokussiert. Dieses setzt sich dann in der Diskussion um die Umsetzung fort, wenn dabei zunächst die Frauen mit der Aufforderung, diese Defizite zu bearbeiten, in die Verantwortung genommen werden – wie es auch in der zweiten analysierten Sequenz diskutiert wird.

Gleichzeitig verschiebt sich – wie bereits dargelegt – in dieser Sequenz der thematische Fokus des Gesprächs von der vom Lehrer aufgeworfenen Frage nach Veränderungsmöglichkeiten zu einer Diskussion möglicher Ursachen für die fehlende Gleichberechtigung im Geschlechterverhältnis. Von Sm6 und Sw8 wird im Anschluss an diese Sequenz allerdings eine Dekonstruktion der Begründung der fehlenden Gleichberechtigung mit einem Wissensdefizit in Bezug auf das Grundgesetz vollzogen: Nach dem Einwand von Sm6, dass es keiner expliziten Kenntnis des Grundgesetzes bedürfe, um sich gegen einseitige Rollenzuweisungen im Haushalt oder Formen körperlicher Gewalt zur Wehr zu setzen (vgl. ebd.: # 00:09:57), ergänzt Sw8, dass sie „glaube, dass die Mehrheit der Frauen [das] Grundgesetz kenne[...]“ (ebd.: # 00:10:28). Dass sie sich dennoch nicht widerständiger zeigen, begründet sie vielmehr mit dem Wunsch der Frauen nach Anpassung an die Gesellschaft.

Die Reaktion des Lehrers auf diesen Beitrag lässt sich nun als weitere Schlüsselstelle in Bezug auf seine Intentionen diskutieren: In einer Rückfrage in Bezug auf das Verständnis ihres Beitrags, fasst er diesen zunächst als eine Beschreibung einer von Männern dominierten Gesellschaft, an die die Frauen sich anzupassen haben, zusammen (vgl. ebd.: # 00:10:46). Nachdem die Schülerin das bestätigt, unterstreicht er die Bedeutung ihrer Aussage in Form einer längeren Ausführung, der er voranstellt, dass er sich bereits im gleichen Sinne äußern wollte (vgl. ebd.: # 00:10:56). Ebenfalls davon ausgehend, dass die Festlegungen des Grundgesetzes allgemein bekannt sein dürften (vgl. ebd.: # 00:10:59), spricht er nun explizit von „andere[n] Gründen und andere[n] Ursachen“ (ebd.: # 00:11:20) für die fehlende Gleichberechtigung. In Bezug auf den Beitrag von Sw8 beschreibt er diese als die gesellschaftlich geprägte Norm, „dass die Männer das Sagen haben“ (ebd.: # 00:11:30), und überträgt dies im Folgenden auf die Ebene der Politik, die von Männern ‚gemacht‘ werde (vgl. ebd.: # 00:11:48).

Dieser damit explizit vollzogene Wechsel der Diskussionsebene vom eigenen Erfahrungsbereich zu einer politischen Frage führt zunächst zu einer längeren Pause, in der nur die Meldungen der Schülerinnen Sw7 und Sw14 zu verzeichnen sind. Eröffnet wird die folgende Sequenz von Beiträgen von Sm19 und Sw7, die das bisher Erreichte positiv hervorheben (vgl. ebd.: # 00:12:14; 00:12:50). Sw15, Sw14 und Sw8 merken dagegen kritisch an, dass es noch weiteren Entwicklungsbedarf gebe, im Zuge dieser Entwicklung auch das Interesse und Engagement für Fragen der Gleichberechtigung zurückgegangen sei, woran sich schließlich auch Sw7 anschließt (vgl. ebd.: # 00:13:36; 00:14:17; 00:14:53; 00:15:41). Trotz der im Vorfeld beobachtbaren Äußerungen dieser Schülerinnen, mit denen sie sich als gegenüber diesen Zuschreibungen widerständige Subjekte präsentiert haben (s. auch Kap. II.2.3.3, Sequenz I, Sequenz II; vgl. dazu auch Nyssen/Schön 1992: 865-866), schließen sie sich hier nun wieder einem Kommunikationsmuster an, das Frauen die Verantwortimh sowohl für Defizite in der Gleichberechtigung als auch für deren Aufhebung zuschreibt (s. auch Kap. III.3.4.2). Der Lehrer lässt die Beiträge weitestgehend unkommentiert; seine Frage im Anschluss an die ersten beiden Beiträge, ob nicht noch mehr erreicht werden könne (vgl. ebd.: # 00:13:22), kann allerdings auch als eine implizite Aufforderung zu einer kritischeren Positionierung interpretiert werden.

Der Lehrer leitet daraufhin zu einem bereits ausgegebenen Arbeitsbogen über (vgl. ebd.: # 00:16:10) und erläutert zunächst einen dort abgedruckten Auszug aus dem Jahresbericht der Bundesregierung (vgl. ebd.: # 00:17:19). Diesen fasst er inhaltlich dahingehend zusammen, dass seitens der Bundesregierung festgestellt wird, „dass konkrete Maßnahmen gesetzgeberischer Art erforderlich sind, um diese Gleichberechtigung herbeizuführen“ (vgl. ebd.: # 00:20:13). Aufgrund des monologischen Charakters seiner Ausführungen muss an dieser Stelle allerdings offen bleiben, inwiefern diese auch von den Schüler_innen nachvollzogen werden.

Einen weiteren Bestandteil des Arbeitsbogens bildet eine tabellarische Gegenüberstellung des jeweiligen Frauenanteils im Deutschen Bundestag sowie in der Volkskammer der DDR im Zeitraum von 1949 bis 1981 jeweils in absoluten Zahlen sowie in Prozentwerten. Es erscheint dabei zumindest irritierend, dass es der Lehrer im daran anschließenden, diese politischen Organe direkt vergleichenden Unterrichtsgespräch offensichtlich nicht für notwendig hält, auch die nominelle sowie faktische Bedeutung dieser Organe, deren Zusammensetzung und die dazugehörigen Wahlverfahren zu erläutern. Auf der Grundlage der nicht immer vollständig akustisch verständlichen Beiträge der Schüler_innen kann dabei im Einzelnen nicht immer nachvollzogen werden, auf welche Zahlen die Schüler_innen sich beziehen und ob sie diese schlüssig in ihre Argumentation einordnen. Sm5 und Sm12 kommen jedenfalls zu dem Schluss, dass die Frauen in der DDR „emanzipierter“ (ebd.: # 00:23:50) seien und sich „durchsetzen“ (ebd.: # 00:24:30) konnten. Der von Sw13 geäußerten Vermutung, dass die Frauen in der DDR „viel mehr Ahnung von der Politik“ (ebd.: # 00:25:09) hätten, weil dazu „gleich von Anfang an in der Schule“ (ebd.: # 00:25:11) mehr gelernt würde, schließt sich der Lehrer an und fasst die Darstellung nochmals erläuternd zusammen: Dabei weist er vor allem auf den erheblichen Unterschied zwischen den ausgewiesenen Prozentanteilen von Frauen im Bundestag und der Volkskammer hin und fügt hinzu, dass aber auch der in der DDR im Jahr 1981 erreichte Anteil von 31 Prozent auch noch deutlich unter dem als „optimal“ (ebd.: # 00:26:47) bezeichneten Anteil von 50 Prozent liegt. Auf die Feststellung eines anhaltenden Positivtrends durch einen Schüler (vgl. ebd.: # 00:27:18) reagiert der Lehrer schließlich mit der sachlich falschen Behauptung, dass man ausrechnen könne, wann die 50 Prozent erreicht

seien (vgl. ebd.: # 00:27:48), und beendet die Erarbeitungsphase mit folgendem Fazit: „Es wird aber auf jeden Fall noch einige Zeit dauern, und von daher war die Aussage, die vorhin getroffen worden ist, dass wir noch nicht, in Bezug auf Gleichberechtigung, alles erreicht haben, durchaus richtig“ (ebd.: # 00:27:59).

Mit der etwas überraschenden Wendung „um wieder auf das Thema zu kommen“ (ebd.: # 00:28:15) greift er erneut die Frage nach persönlichen Erfahrungen der Schüler_innen auf. Als Thema benennt er in diesem Zusammenhang die bereits festgestellte Differenz zwischen Gesetz und gesellschaftlicher Praxis in Bezug auf die Gleichberechtigung (vgl. ebd.: # 00:28:17), wobei die von ihm gewählte Überleitung etwas missverständlich suggeriert, dass es dabei keinen thematischen Zusammenhang zur vorangegangenen Erarbeitungsphase gebe. Nachdem sich ein größerer Teil der Schüler_innen in den ersten Beiträgen vor allem auf andere Länder bezieht (vgl. ebd.: # 00:29:06; 00:29:59; 00:30:23), wiederholt der Lehrer, dass es vor allem um den eigenen Erfahrungsbereich gehe (vgl. ebd.: # 00:30:38). Einzelne Schüler berichten daraufhin von Erfahrungen von Freundinnen oder Geschwistern (vgl. ebd.: # 00:31:10; 00:31:36), während die meisten Schülerinnen eigene Erfahrungen von Ungleichbehandlung verneinen (vgl. ebd.: # 00:30:50; 00:32:13; 00:32:40; 00:34:28; 00:34:45; 00:34:53).

Zu berücksichtigen gilt hier allerdings zum einen, dass die gestellte Frage auf einen persönlichen Erfahrungsbereich zielt, den die Schüler_innen möglicherweise nicht klassenöffentlich teilen möchten. Zum anderen könnte es sich auch als eine Schwierigkeit erweisen, dass im bisherigen Unterrichtsgespräch mögliche Formen geschlechtsspezifischer Benachteiligung kaum konkret benannt worden sind. Ebenso bleibt es auch in Bezug auf die einzelnen von den Schüler_innen eingebrachten Erfahrungen ungeklärt, inwiefern und mit welcher Begründung diese als Formen geschlechtsspezifischer Ungleichbehandlung beschrieben werden können (vgl. ebd.: # 00:31:10; 00:31:36). Thematisch findet schließlich eine Verlagerung der Diskussion statt, als sich eine akustisch nicht durchgehend verständliche und hinsichtlich ihres Ergebnisses uneindeutige Debatte entfaltet, welche politischen Ämter auch Frauen übernehmen könnten und von welcher Seite oder aus welchen Gründen dieser politischen Betätigung von Frauen Grenzen gesetzt sein könnten (vgl. ebd.: 00:35:01-00:39:44). An dieser Stelle beendet der Lehrer die zunächst reihum geführte Erfahrungsabfrage, ohne dass alle Schüler_innen zu Wort gekommen wären und leitet – wie in der Analyse der dritten Sequenz dargestellt – zu der die Stunde beendenden, auf die Situation in der Klasse bezogenen Reflexion über.

Wie bereits in der Analyse der einzelnen Sequenzen dargestellt, zeichnet sich die dem Verlauf des offiziellen Unterrichtsgeschehens folgende *Strategie der Kameraführung* insbesondere durch die Fokussierung aktiv partizipierender Schüler_innen aus, an die während ihrer Beiträge oftmals bis zur (Halb-)Nahaufnahme herangezoomt wird. Sofern die Schüler_innen dabei nicht von anderen verdeckt werden, ermöglicht dies auch einen detaillierten Nachvollzug der eingesetzten Gestik, mit der die Schüler_innen ihre Beiträge in unterschiedlicher Weise performativ unterstreichen (vgl. z. B. ebd.: # 00:01:52; 00:03:19; 00:08:32; 00:08:44; 00:40:54). Auch wenn der dokumentierte Interaktionsradius dabei begrenzt ist, können anhand der Blickrichtungen sowie der Ausrichtung der Oberkörper oder angezeigter Gesten auch wechselseitige Bezugnahmen nachvollzogen werden (vgl. z. B. ebd.: # 00:09:11; 00:35:44; 00:37:23), die nicht nur in den Inhalten der Beiträge zum Ausdruck kommen, sondern so auch performativ dargestellt werden.

Zoom-out Bewegungen der Kamera, nach denen ein größerer Ausschnitt der Klasse in den Blick kommt, sind wiederum an Stellen zu verzeichnen, an denen das Unterrichtsgespräch durch – teilweise auch unaufgefordert spontan geäußerte – Einwände von verschiedenen Seiten diskursiver wird oder der Lehrer im Zuge einer thematischen Überleitung oder in der Formulierung einer neuen Fragestellung die gesamte Klasse adressiert (vgl. z. B. ebd.: # 00:03:52; 00:07:15; 00:16:15; 00:38:55). In diesen Einstellungen erfolgende Kameraschwenks verweisen dabei auch auf ein Bemühen, im Unterrichtsverlauf erfolgende Meldungen möglichst umfänglich zu erfassen (vgl. z. B. ebd.: # 00:07:43; 00:11:50; 00:21:24). Ein Gesamtüberblick in nur einer Einstellung ist allerdings nicht möglich, was Aussagen über die Bereitschaft zur Mitarbeit in der Klasse nur mit Einschränkungen erlaubt. Auch der Zeitpunkt, wann eine Meldung erfolgt, kann nicht immer exakt erfasst werden.²²³

Über die Aufnahme von Blickkontakten und die Zuwendung der Oberkörper zueinander hinausgehend sind gelegentlich auch wechselseitige Bezugnahmen in Form von Meldungen und deren Rücknahme zu beobachten (vgl. z. B. ebd.: # 00:00:49).²²⁴ Unterstützt wird diese Möglichkeit zu wechselseitigen Bezugnahmen auch durch die rechtwinklige seitliche Anordnung einer Sitzreihe sowie zum anderen dadurch, dass die Schüler_innen in den vorderen Sitzreihen sich im Verlauf des Unterrichtsgesprächs auch mit dem Oberkörper nach hinten wenden (vgl. z. B. ebd.: # 00:04:07; 00:04:34). In Verbindung mit der Positionierung der Kamera trägt diese Anordnung allerdings auch dazu bei, dass sich die Schüler_innen stellenweise in größere Ausschnitte der Klasse zeigenden Einstellungen verdecken. Ersichtlich wird in dieser Ansicht zudem die unterschiedlich ausgeprägte Bereithaltung von möglicherweise benötigten Arbeitsmaterialien: Während einzelne Schüler_innen Unterlagen oder Federmäppchen auf ihren Tischen bereitgelegt haben, sind die Tische anderer Schüler_innen zu Beginn der Stunde leer und andere nutzen diese wiederum als Ablage für ihre Taschen.

Da die Dokumentation der Stunde zunächst mit einer Einstellung beginnt, in der ein größerer Ausschnitt der Klasse zu sehen ist und die erste minimale Zoom-in-Bewegung immer noch einen größeren Raumausschnitt zeigt, wird direkt zu Beginn die rege Beteiligung der Schüler_innen in Form erster, zügig erfolgreicher Meldungen ersichtlich. So verweist auch die visuelle Ebene an dieser Stelle auf bei den partizipierenden Schüler_innen in Bezug auf die gestellten Fragen vorhandenes Vorwissen sowie die von ihnen signalisierte Bereitschaft zur Mitarbeit. Während die Kamera über die Klasse schwenkt, wird zudem eine Interaktion zwischen der Schülerin Sw2 und dem neben ihr sitzendem Schüler Sm3 in der ersten Reihe dokumentiert: Dieser nimmt sich mit einer um Einverständnis bittenden Geste die vor ihr liegenden Unterlagen, blättert darin, schiebt sie schließlich zu ihr zurück und hebt einen Moment später die linke Hand mit nach oben gestrecktem Daumen (vgl. ebd.: # 00:01:12). Auch im weiteren Verlauf der Aufzeichnung werden gelegentlich im Hintergrund stattfindende, allerdings meist weniger auffällige Interaktionen zwischen den Schüler_innen wie die Aufnahme von Blickkontakten und wechselseitigem Lächeln (vgl. z. B. ebd.: # 00:13:06)

223 Diese Wechsel zwischen Zoom-in- und Zoom-out-Bewegungen in Verbindung mit zügigen Kameraschwenks führen stellenweise zu kurzzeitigen Bildunschärfen, die Nachjustierungen zur Korrektur erforderlich machen.

224 Dass Reaktionen in Form der Rücknahme von Meldungen im Vergleich zu anderen Aufzeichnungen allerdings vergleichsweise selten zu beobachten sind, mag zum einen an der größtenteils meist auf kleinere Raumausschnitte begrenzten Perspektive liegen. Da die Fragen des Lehrers zumeist vor allem auf die Erfahrungen der Schüler_innen Bezug nehmen und nicht auf wissensbezogene Sachaussagen zielen, verfügen diese auch über mehr Möglichkeiten, ihre Meldungen weiter aufrecht zu erhalten und sich mit ergänzenden Beiträgen einzubringen, die nicht zwingend zu inhaltlichen Redundanzen führen.

sowie leise geführte Hintergrundgespräche (vgl. z. B. ebd.: # 00:03:20; 00:28:59; 00:39:24) dokumentiert, ohne dass die Kamera diesen besondere Aufmerksamkeit schenken würde. Insgesamt fokussiert die Kameraführung das für den offiziellen Unterrichtsablauf zentrale Unterrichtsgeschehen, wobei ein deutlicher Fokus auf den sichtlich aktiv partizipierenden Schüler_innen liegt. In Sequenzen, in denen diesen in einer deutlich strukturierten Abfolge das Rederecht erteilt wird, wird das insbesondere durch die in Form regelmäßiger Kameraraschwenks vollzogene Folge von (Halb-)Nahaufnahmen der jeweiligen Schüler_innen ersichtlich (vgl. z. B. ebd.: 00:29:15-00:38:54). Umso auffälliger sind vor diesem Hintergrund schließlich Differenzen zwischen der in der Kameraführung angelegten Erzähllinie und dem tatsächlichen Interaktionsgeschehen: Als der Lehrer beispielsweise den Wechsel der Diskussionsebene vom persönlichen Erfahrungsbereich vollzieht, sind in dem von der Kamera fokussierten Ausschnitt der Klasse nur die Meldungen von Sw7 und Sw14 zu sehen (vgl. ebd.: # 00:11:51). Nach einer längeren Pause fordert der Lehrer allerdings den Schüler Sm19 zu einer Antwort auf, der in dem Bildausschnitt nicht zu sehen ist. Somit kann nicht nachvollzogen werden, ob dieser sich ebenfalls vorher gemeldet hat. Auf der visuell emergierenden Bedeutungsebene wird somit vor allem die Antwortbereitschaft der Mädchen dokumentiert, die an dieser Stelle vom Lehrer in der Erteilung des Rederechts übergangen werden. An anderer Stelle übergeht der Lehrer offenkundig aus Versehen eine Schülerin bei der Erteilung des Rederechts, als er im Zuge der der Reihe nach erfolgenden Abfrage von Erfahrungen mit geschlechtsspezifischer Ungleichheit die Schülerin Sw16 nicht berücksichtigt (vgl. ebd.: # 00:38:01). In der Dokumentation wird dies direkt dadurch augenfällig, da die Kamera sich auf Sw16 richtet, während der Lehrer Sm5 zu einer Antwort auffordert. Nachdem dieser zu sprechen begonnen hat, ist eine Suchbewegung der Kamera, auf die eine Nachjustierung der Bildschärfe folgt, zu verzeichnen, bis dieser schließlich im Bild zu sehen ist. Dieser Vorgang wiederholt sich, als dem Lehrer nach dem Beitrag von Sm6 sein Versehen bewusst wird und er die Schülerin Sw16 adressiert. Dass diese erst zum Ende ihrer Antwort in einer scharf gestellten Einstellung zu sehen ist, kann auf der visuell emergierenden Bedeutungsebene als eine Reproduktion des Vorgangs des „Übersehens“ gelesen werden.

2.3.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen

Die anhand des Verlaufs des Unterrichtsgesprächs rekonstruierten Lernziele, die im Ansatz einen gesellschaftskritischen-emanzipatorischen Anspruch erkennen lassen, können zunächst in Beziehung zu den im Lehrplan bei den entsprechenden Inhalten unter ergänzenden Hinweisen zu findenden Begriffen „Gleichberechtigung“, „Grundgesetz Art. 3“ sowie „Emanzipation der Frau“ (Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 10) gesetzt werden. Die als Lerninhalte benannten Konzepte „Rollenverhalten“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.) erfahren damit hinsichtlich der intendierten Bearbeitung eine weitere Konkretisierung, wobei in der dokumentierten Stunde vorrangig der Aspekt des Rollenverhaltens thematisiert wird (vgl. z. B. AzE 1985b: # 00:01:52; 00:08:44; 00:10:27), allerdings ohne dass dieser als solcher benannt und reflektiert bearbeitet wird. Eine explizite Bearbeitung des im Lehrplan aufgeführten Lernziels „Einsicht in historische und gegenwärtige Formen geschlechterspezifischer Sozialisation in Familie und Öffentlichkeit“ (Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 10) ist in der dokumentierten Stunde nicht zu erkennen.

Unter Berücksichtigung der vom Lehrer selbst vorgenommenen Zielformulierung, die von der Feststellung in der gesellschaftlichen Praxis nicht verwirklichter Gleichberechtigung der

Geschlechter ausgeht und die Frage nach Veränderungsmöglichkeiten aufwirft, tritt sein kritisch-emanzipatorischer Anspruch noch deutlicher zutage. Es lassen sich hiermit zumindest indirekte erzieherische, auf Einstellungen und Haltungen bezogene Intentionen ausweisen, die jedoch nicht in Form direkter Aufforderungen zu bestimmten Aussagen oder Handlungen formuliert werden. Angestrebt wird vielmehr eine Auseinandersetzung auf der Sachebene, die zu einer Einsicht in die verhandelte Problematik, ihre gesellschaftlichen Bedingungen sowie Veränderungsmöglichkeiten führen soll, sodass die Schüler_innen sich eigenständig dazu positionieren können. Die Rekonstruktion der unterschiedlichen identifizierten thematischen Diskussionsstränge im Unterrichtsgespräch verweist auf einen ausgeprägten schülerorientierten didaktischen Ansatz, der Beispiele aus dem persönlichen Erfahrungsbereich der Schüler_innen zum Ausgangspunkt zu nehmen sucht (vgl. z. B. AzE 1985b: # 00:01:39; 00:28:14; 00:39:45), und der zugleich um eine Reflexion der Ebene gesellschaftlicher Bedingungen sowie des politischen Handelns bemüht ist (vgl. z. B. ebd.: # 00:10:56). Mit Blick auf den Stand des zeitgenössischen fachdidaktischen Diskurses, in dem das Thema der Gleichberechtigung oder Geschlechtergerechtigkeit als Gegenstand des Unterrichts kaum eine Rolle spielt, kann dieser Ansatz durchaus als innovativ eingeordnet werden, wobei die Umsetzung in der Unterrichtspraxis im Folgenden noch zu diskutieren sein wird.

Die dominierende Sozialform stellt das diskursiv angelegte Unterrichtsgespräch dar, in dem der Lehrer vor allem eine moderierende Rolle übernimmt. Dass damit auch ein spezifischer Vermittlungsanspruch verbunden ist, wird dabei zugleich in der Art und Weise deutlich, in der Themen zur Diskussion gestellt und Fragen formuliert werden (vgl. z. B.: # 00:01:09; 00:07:06; 00:39:45). Ungefähr die Hälfte der Schüler_innen beteiligt sich regelmäßig sowie auch in den geäußerten Positionen inhaltlich engagiert am Unterrichtsgespräch. Nahezu alle Beiträge zeichnen sich in den Bezugnahmen auf eigene Erfahrungen durch eine hohe Authentizität aus. Auch die Satzstrukturen in Form unvollständiger Sätze und grammatikalischer Fehlkonstruktionen sowie eine regelmäßig zu erkennende Suche nach einem treffenden Ausdruck verweisen auf eine Eigenständigkeit der Formulierungen. Dabei gelingt es ihnen sowohl in inhaltlicher als auch in organisatorischer Hinsicht, Einfluss auf den Gesprächsverlauf zu nehmen (vgl. z. B. ebd.: # 00:03:59; 00:33:44; 00:35:44). Auf der anderen Seite sind auch Interventionen des Lehrers zu verzeichnen, mit denen er die etablierte Gesprächsordnung zu sichern sowie sie auch in ihrem inhaltlichen Verlauf zu steuern sucht (vgl. z. B. ebd.: # 00:04:02; 00:39:45), die sich zumindest als dezent zum Ausdruck gebrachte, in der Regel auch sachlich begründete erzieherische Intentionen auf der Ebene der Herstellung der Unterrichtsordnung interpretieren lassen.

Mit Blick auf die Gesprächsinhalte stehen die Erfahrungen der Schüler_innen (vgl. ebd.: 00:01:39-00:07:05; 00:28:10-00:41:50) und darauf aufbauende Überlegungen (vgl. ebd.: 00:07:06-00:16:09) im Vordergrund der Unterrichtsstunde. Demgegenüber lässt sich die Intention des Einsatzes des Arbeitsbogens als Vermittlung von Sachwissen beschreiben. Dass auf diesem zunächst der Artikel 3 des Grundgesetzes, dessen Inhalt in der bereits vorhandenes Vorwissen aktivierenden Phase zu Stundenbeginn reproduziert wurde (vgl. ebd.: 00:00:00-00:01:39), zu finden ist, kann auch als eine Form des Bemühens um Ergebnissicherung interpretiert werden.

Den darauf folgenden Auszug aus dem Jahresbericht der Bundesregierung bezeichnet der Lehrer als eine schwer zugängliche Textsorte, die man aber „irgendwann mal“ (ebd.: # 00:18:21) auch lesen können müsse. In dieser Stunde wird aber von den Schüler_innen keine direkte aktive Auseinandersetzung mit dem Text erwartet; der Lehrer liest diesen vor und erläutert

ihn anschließend. Als zentrale Aussage wiederholt er dabei in unterschiedlichen Formulierungen, dass seitens der Bundesregierung eine Benachteiligung von Frauen eingeräumt und Gesetze zur Verbesserung der Gleichberechtigung als erforderliche Maßnahme bezeichnet werden (vgl. ebd.: # 00:18:23). Zwar fragt er wiederholt nach, ob dies auch verstanden worden sei (vgl. ebd.: # 00:18:11; 00:19:03), wobei den Reaktionen der Schüler_innen keine eindeutige Bestätigung zu entnehmen ist.

Die Interpretation der tabellarischen Gegenüberstellung der Entwicklung des Frauenanteils im Bundestag und der Volkskammer erfolgt im Unterrichtsgespräch, wobei mit Blick auf die Sachebene eines fachdidaktisch vertretbaren Unterrichts bereits zu problematisieren ist, dass diese ohne Kontextualisierung und Reflexion der politischen Systeme erfolgt. Die inhaltliche Auseinandersetzung der Schüler_innen mit diesen Tabellen ist anhand ihrer Beiträge nicht vollständig nachvollziehbar. Ein mehrfach kommuniziertes Fazit besteht jedenfalls in der Feststellung eines deutlich höheren Anteils von Frauen in der Volkskammer im Vergleich zum Bundestag, woraus geschlossen wird, dass Frauen in der DDR emanzipierter seien, sich durchsetzen konnten und in den Schulen der DDR mehr politisches Wissen vermittelt werde (vgl. ebd.: # 00:23:11; 00:24:27; 00:25:06), wozu der Lehrer seine Zustimmung äußert.

Mit Blick auf seine inhaltliche Zusammenfassung wird die Notwendigkeit des angestellten Vergleiches allerdings nicht ersichtlich. Das von ihm zum Abschluss der Sequenz formulierte Fazit verweist lediglich darauf, dass es im Bereich des Politischen „noch einige Zeit dauern“ (ebd.: # 00:27:50) werde, bis Gleichberechtigung erreicht sei, und somit die vorher getroffene Aussage, dass noch nicht alles erreicht worden sei, „durchaus richtig“ (ebd.: # 00:28:07) sei. Unter Berücksichtigung seiner bereits der Diskussion vorangestellten Feststellung (vgl. ebd.: # 00:01:09) sowie der im Vorangegangenen diskutierten Inhalte (vgl. v.a. ebd.: # 00:10:56-00:16:09) kann damit bestenfalls nur bedingt davon ausgegangen werden, dass in dieser Sequenz den Schüler_innen in Bezug auf den Gegenstand für sie neues Sachwissen vermittelt werden konnte.

Da die Fragestellungen des Lehrers größtenteils auf die Erfahrungen der Schüler_innen zielen und er sich in erster Linie auf eine das Gespräch moderierende Rolle beschränkt, sind von seiner Seite kaum Aufforderungen zu reflexiven Auseinandersetzungsprozessen mit den eigenen Beiträgen zu verzeichnen noch sind diese durch die Vermittlung neuer Informationen gegeben. Dass sich derartige potenziell bildende Reflexionsprozesse im Zuge der diskursiven Auseinandersetzung oder in deren Nachgang vollziehen, kann dennoch auf der Grundlage des Materials nicht ausgeschlossen werden. Entsprechende Intentionen erscheinen mit Bezug auf den herausgearbeiteten gesellschaftskritisch-emanzipatorischen Ansatz immerhin naheliegend. Allerdings gelingt es im Verlauf der Stunde auch nicht, eine schlüssige Verbindung zwischen der auf den Erfahrungsbereich der Schüler_innen bezogenen Diskussion und der aufgeworfenen Frage nach Veränderungsmöglichkeiten auf der politisch-gesellschaftlichen Ebene herzustellen; vielmehr unterläuft dem Lehrer sogar eine missverständliche Aussage, nach der man davon ausgehen könnte, dass es sich hierbei um zwei unterschiedliche Themen handle (vgl. ebd.: # 00:28:15).

In seiner oftmals inhaltlichen Zurückhaltung kann er die in den Beiträgen der Schüler_innen enthaltenen Anknüpfungspunkte zur Markierung gesellschaftlicher Problem- und politischer Fragestellungen nicht produktiv aufgreifen, sodass schließlich keine systematische Bearbeitung erfolgt, die die unterschiedlichen Erscheinungsformen und Ebenen der verhandelten Problematik herausarbeitet und diese dann auf der Ebene politischer Prozesse zu diskutieren vermag. Die von Grammes und Kuhn im Rahmen der durchgeführten Bestandsaufnahme

zum Politikunterricht in West-Berlin getroffene Diagnose, dass die Lehrpersonen in der Regel selbst nicht über ein dezidiertes Verständnis eines Politikbegriffs verfügten – wie es beispielsweise die Ausdifferenzierung in *policy*, *polity* und *politics* darstellt –, das sie als heuristisches Instrumentarium für eine fachdidaktisch vertretbare Unterrichtsgestaltung nutzen könnten (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 69-70; 177), kann also auch in diesem Fall als Interpretationsfolie herangezogen werden. Die fehlende differenzierte Auseinandersetzung mit den eingebrachten Beispielen führt auf der Gesprächsebene jedenfalls nicht zu erkennbaren reflexiven Auseinandersetzungsprozessen und es ist vielmehr davon auszugehen, dass die Schüler_innen im Unterrichtsgespräch in erster Linie eine Reproduktion ihrer bereits im Vorfeld vorhandenen Meinung vollziehen.

Überdies trägt diese Form der Gesprächsführung zu einer wiederholt gemeinschaftlich vollzogenen Konstruktion von Zuschreibungsmustern bei, nach denen vor allem Defizite auf Seiten der Frauen als Erklärung für stattfindende Ungleichbehandlung angeführt werden und die Frauen damit zugleich als die Verantwortlichen dafür adressiert werden, diese Defizite auszugleichen, wenn sie Gleichberechtigung erreichen wollen. Die Diskussion wird von einem Teil der Schüler eher belustigt geführt, ihre Beiträge lassen nicht unbedingt erkennen, dass sie in der thematisierten Geschlechterdifferenzierung ein ernsthaft zu verhandelndes Problem sehen. Ein Problembewusstsein für die fortgeführte Reproduktion von Geschlechterstereotypen ist an diesen Stellen nicht zu erkennen, auch wenn einzelne Schülerinnen die ihnen eigene Subjektivität als Einwand erheben. Performativ pflegen die Schüler dabei teilweise einen expressiven Ausdrucksstil, der in seinem Erscheinungsbild an die in den 1950ern populäre jugendliche Subkultur der „Halbstarken“ (vgl. dazu Grotum 1994: 191-223) erinnert und der in besonderer Ausprägung bei den Schülern Sm10 und Sm11 zu beobachten ist. Mit dem am Ende der Stunde stehengebliebenen Fazit vermeintlich unaufhebbarer Geschlechterdifferenzen kann die aufgezeichnete Stunde schließlich auch als ein Dokument für die bereits im zeitgenössischen Diskurs diskutierte „Falle der Reifizierung“ (Gildemeister 1988: 499) interpretiert werden. Auf die damit beschriebene Schwierigkeit, Geschlechterdifferenzen zu problematisieren, ohne sie im Sinne einer „naturwüchsigen Kategorie“ (Breitenbach 1994: 187) zu reproduzieren und als unaufhebbar problematische festzuschreiben, reagierte der fachdidaktische Diskurs in den 1990er Jahren schließlich mit einer differenztheoretischen Perspektive, die die Gleichwertigkeit der Unterschiedlichkeit betont (vgl. z. B. Winckler 2014b).

Die *Strategie der Kameraführung* lässt sich auch in diesem Fall als eine am Vorderbühnengeschehen orientierte beschreiben, die in ihren Fokussierungen ebenso das Prinzip der Schülerorientierung spiegelt. Der in diesem Fall besonders ausgeprägte Einsatz der Zoom-Technik, mit dem (Halb-)Nahaufnahmen sichtlich aktiv partizipierender Schüler_innen die Aufzeichnungen in den meisten Sequenzen dominieren, führt auf der anderen Seite aber auch dazu, dass sich dem Augenschein nach passiv verhaltende Schüler_innen in dieser Aufzeichnung aus dem Blick geraten. Abgesehen von den wenigen erfolgenden direkten Adressierungen sind sie dann vor allem im Zuge von Kameraschwenks oder Erweiterungen des Fokus zu sehen, wobei auch diese das Augenmerk vor allem auf die Dokumentation einer sichtbaren aktiven Unterrichtsbeteiligung legen. An zwei Stellen kommt es allerdings zu unvorhergesehenen Abweichungen des Verlaufs der Unterrichtsinteraktion und der von der Kameraführung angelegten Erzähllinie. Visuell wird dabei jeweils auf unterschiedlicher Ebene ein Vorgang des Übergehens bzw. Übersehens von Schülerinnen dokumentiert, was hier vor

allem im Sinne einer emergierenden Bedeutung interpretiert wird, die gleichsam als visueller Kommentar zu den inhaltlichen in der Interaktion vollzogenen Aushandlungsprozessen gelesen werden kann (vgl. dazu z. B. FAU 1978: 57-58; 179-181).

2.4 Zusammenfassung: Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)

Aufgrund der in den Analysen der Videoaufzeichnungen herausgearbeiteten Parallelen kann die bisher vorläufig vorgenommene Fallgruppierung aufrechterhalten und die Interpretation im Rahmen dieser Kontextualisierung fortgesetzt werden: Aufgrund der vorliegenden Hintergrundinformationen konnte die Aufzeichnung der Unterrichtsstunde zur Thematik der neuen Jugendbewegung (AzE 1984c) zunächst zweifelsfrei im Kontext einer Lehrerfortbildung am Fachbereich Politische Wissenschaft der FU verortet werden, wobei die Durchführung der Erprobung der „Umsetzungsmöglichkeiten eines vorgegebenen Unterrichtsmaterials“ (Grammes/Kuhn 1988: 491) diene. Die zeitgenössische fachdidaktische Analyse dieser Aufzeichnung beschreibt die Unterrichtsstunde im Rahmen einer ebenfalls an der FU durchgeführten Bestandsaufnahme zum „Politikunterricht in Berlin“ (Grammes/Kuhn 1987) als ein exemplarisches Beispiel für einen Politikunterricht, der hinter fachdidaktisch vertretbaren Ansprüchen zurückbleibt (vgl. ebd.: 168-170; 176). Wie bereits in den zeitgenössischen Analysen herausgestellt (vgl. ebd.: 168; dies. 1988: 498) – und sicher auch den Vorgaben des eingesetzten Materials geschuldet – hebt sich diese Unterrichtsstunde auch in der hier vorgenommenen Fallgruppierung mit Blick auf die eingesetzten Medien, die Abfolge der Erarbeitungsformen sowie die klar zu erkennende Strukturierung positiv von den anderen hier diskutierten Aufzeichnungen ab.

Davon abgesehen weisen die Bearbeitungsweisen der unterschiedlichen Themen in den drei dokumentierten Unterrichtsstunden eine Reihe von Parallelen auf. In allen drei Aufzeichnungen erfolgt ein Medieneinsatz zur Erarbeitung von Sachinformationen, die in unterschiedlicher Beziehung zu den bearbeiteten Themen und herausgearbeiteten Lernzielen stehen. Zudem bemühen sich die Lehrkräfte im Unterrichtsgespräch oder durch die Auswahl der behandelten Beispiele, den Erfahrungsraum der Schüler_innen miteinzubeziehen. Implizit lässt sich hier eine fachdidaktische Erwartung rekonstruieren, nach der im Unterricht das Vorwissen und bisherige Erfahrungen der Schüler_innen durch Sachinformationen erweitert werden, sodass diese sich daraufhin auf der Grundlage dieses erworbenen Wissens in ein eigenständig begründetes Verhältnis zu der im Unterricht behandelten Thematik setzen können. Die Differenzen zu einer solchen Zielsetzung, die in den Analysen bereits mit Bezug auf die Anlage der Unterrichtskonzeptionen sowie schließlich auch in der Umsetzung ausgewiesen werden konnten, verweisen wiederum auf die von Grammes und Kuhn im Rahmen der durchgeführten Bestandsaufnahme mit Blick auf den West-Berliner Politikunterricht diagnostizierte allgemein fehlende Profilschärfe des Faches (vgl. Grammes/Kuhn 1987).

Somit lassen sich diese Aufzeichnungen zwar als exemplarische Beispiele für diese Diagnose interpretieren, ohne dass damit die Behauptung verbunden ist, dass diese Unterrichtsstunden auch mit der Intention der beschriebenen Bestandsaufnahme durchgeführt und dokumentiert wurden. Ebenso beschränkt sich der Anspruch der Repräsentativität auf den mit dieser Diagnose beschriebenen Fall, der zwar auf der Grundlage der Breite der im Zuge der Bestandsaufnahme analysierten schriftlichen Dokumente die plausibel zu begründende Vermutung zulässt, dass die herausgestellten Defizite in der Praxis des zeitgenössischen West-Berliner Politikunterrichts verbreitet gewesen sein dürfte. Aufgrund des zugleich festgestellten Man-

gels an „quantitativen und/oder qualitativ orientierten Studien zur Politischen Bildung in Berliner Schulen“ (ebd.: 11) kann dies allerdings nicht empirisch fundiert belegt werden.

Die Durchführung der Unterrichtsstunden lässt – abgesehen von dem geplanten Einsatz der Materialien im beschriebenen Kontext der Lehrerfortbildung (vgl. AzE 1984c) – keine besondere Vorbereitung der Lehrkräfte oder der Schüler_innen zum Zweck der Aufzeichnung erkennen. Lehrkräfte und Schüler_innen wirken miteinander vertraut; die Gesprächsatmosphäre und die Beiträge der Schüler_innen wirken authentisch. Abgesehen von der in der Unterrichtsstunde zum Strafrecht wiederholten Aufforderung der Lehrerin, lauter zu sprechen (vgl. AzE o.J.h) – die nicht zwingend der Aufzeichnungssituation geschuldet sein muss –, sind nur in der Unterrichtsstunde zu Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) explizite Bezugnahmen auf die Präsenz der Kamera zu festzustellen (vgl. ebd.: # 00:00:15; 00:11:48; 00:31:28). Unter Berücksichtigung der Auswertung des gesamten Verlaufs lassen sich diese allerdings als Klärungs- bzw. Annäherungsprozesse in Bezug auf die Aufzeichnungssituation interpretieren, die keinen nachhaltigen Effekt auf die Interaktionsprozesse haben (vgl. z. B. Wagner-Willi 2005; Herrle/Breitenbach 2016).

In der Selbstreflexion des fachdidaktischen Diskurses ist Mitte der 1980er Jahre kritisch von einer „nachkonzeptionellen Phase“ sowie der „Aufsplitterung der Didaktik“ (Gagel 1985a: 411) in einzelne Ansätze die Rede (vgl. dazu auch Gagel 2005: 279-305). Das gemeinsame Merkmal der daraus resultierenden didaktischen Entwürfe – so Gagel 1986 – bestünde vor allem in der „Hinwendung zur Lebenswelt“ (Gagel 1986: 299). Allerdings ließen sie jede theoretische Fundierung innerhalb einer zusammenhängenden Systematik vermissen (vgl. Gagel 1986). Dabei lassen sich insbesondere die dokumentierten Unterrichtsstunden zu „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) sowie zur „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985a) als unterrichtspraktische Beispiele für die beschriebene Reihe von Neuansätzen mit inhaltlichen Bezügen zu den neuen sozialen Bewegungen, wie insbesondere der Umwelt-, Friedens- und Frauenbewegung, sowie jugendspezifischen Bezügen beschreiben (vgl. dazu auch Franke 1985; Kuhn 1992a: 225-226; Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 295-296). Zugleich lassen sich alle drei hier zusammengefassten Aufzeichnungen vor dem Hintergrund der Kritik am einseitigen „Subjektivismus“ dieser Ansätze, der zu keiner theoretischen Reflexion der zum Gegenstand erhobenen Erfahrungen veranlasse, interpretieren (vgl. Gagel 1985a; 1986; hierzu auch Hilligen 1986).

Auf die Erfahrungen der Jugendlichen im Zusammenhang mit den verhandelten Gegenständen wird in den dokumentierten Unterrichtsstunden auf unterschiedliche Weise Bezug genommen: Das eingeführte Fallbeispiel zur Erarbeitung des Sinn und Zwecks der im Strafrecht vorgesehenen Maßregelungen (vgl. Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 7) sowie der dabei durch die Grundrechte gesetzten Grenzen kann als eine medial vermittelte Bezugnahme auf den weiteren Erfahrungsraum der Schüler_innen interpretiert werden (vgl. dazu Fricke-Finkelburg 1978: 22; 1980: 110, Sandmann 1972: 13; 1975: 220-221). Außerdem wird wiederholt das Beispiel einer Schülerin angesprochen, die sich aufgrund eines nicht näher spezifizierten Vergehens im Straßenverkehr einer Unterrichtsmaßnahme unterziehen musste (vgl. AzE o.J.h). Zur Annäherung an die Frage nach der Bedeutung der neuen Jugendbewegung erfragt der Lehrer entlang einer Reihe von vorgegebenen Fragestellungen zunächst vor allem Assoziationen der Schüler_innen in Bezug auf die gezeigte Karikatur, wobei diese in unterschiedlicher Weise auch eigene Erfahrungshintergründe thematisieren. Darüber hinaus ist in der weiteren Erarbeitung eine Reihe von Fragestellungen zu verzeichnen, die auf persönliche Einschätzungen und Stellungnahmen der Schüler_innen zielen (vgl.

AzE 1984c; vgl. auch Grammes/Kuhn 1988: 498). Im Zusammenhang mit der Thematik der Gleichberechtigung der Frauen räumt der Lehrer der Abfrage und Diskussion der diesbezüglichen Erfahrungen der Schüler_innen schließlich einen großen Teil der Unterrichtszeit ein (vgl. AzE 1985b).

Ebenso enthalten die im weiteren Verlauf der Bearbeitung der Themen eingesetzten Medien unterschiedlich gelagerte Perspektiven in Bezug auf den Erarbeitungsprozess: Hinsichtlich der in der Unterrichtsstunde zum Gegenstand des Strafrechts zumindest implizit verhandelten Frage nach der Verhältnismäßigkeit von Maßregelungen, die nicht unabhängig von gesellschaftlich geltenden Normen und anerkannten Wertmaßstäben diskutiert werden kann, kommt der detaillierten Aufzählung von im Mittelalter üblichen Strafmaßnahmen bestenfalls eine illustrative Funktion zu (vgl. AzE o.J.h). Zur Erweiterung des Sachwissens in Bezug auf die hier implizit verhandelte Frage und die folgende Bezugnahme auf die Grundrechte trägt sie allerdings nur wenig bei. Der zur Bedeutung der neuen Jugendbewegung eingesetzte Text stellt entsprechend der in den Materialien beschriebenen Schwerpunktsetzung auf eine sachliche Analyse eine quantitative Aufgliederung verschiedener Gruppierungen Jugendlicher in den Mittelpunkt (vgl. AzE 1984c). In Bezug auf die Gleichberechtigung der Frau wird ein Auszug aus dem Jahresbericht der Bundesregierung zur Feststellung des Bedarfs gesetzlicher Regelungen zur Verbesserung der Gleichberechtigung der Frau vorgelesen sowie eine tabellarische Darstellung zur Repräsentation von Frauen im Bundestag und in der Volkskammer besprochen, was die Grundlage zu einer vertiefenden Analyse sein könnte (vgl. AzE 1985b). Eine Bearbeitung dieser Medien, die zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit den dargebotenen Inhalten führen könnte, ist allerdings in keiner der Unterrichtsstunden festzustellen. Vielmehr beschränkt sich diese Bearbeitung auf aneinandergereihte Aufzählungen der Inhalte (vgl. AzE o.J.h) oder Beiträge der Schüler_innen (vgl. AzE 1984c; 1985b), die mit Blick auf inhaltliche Nachvollziehbarkeit oder sachliche Richtigkeit keiner Prüfung unterzogen, sondern weitestgehend unkommentiert zur Kenntnis genommen werden. Eine daraus abgeleitete Darstellung der Inhalte oder deren Interpretation wird schließlich in Absehung von den vorher gesammelten Beiträgen der Schüler_innen durch die Lehrkraft selbst vorgenommen (vgl. AzE 1984c; 1985b) oder erfolgt gar nicht (vgl. AzE o. J. h). Eine systematisch angelegte, die Schüler_innen zur Aneignung auffordernde Vermittlung von sachlich richtigem, auf die zu verhandelnden Fragen bezogenem Fachwissen kann in den Analysen der Unterrichtskommunikation also bestenfalls in Ansätzen festgestellt werden. Darauf, dass auf Seiten der Schüler_innen auch diesbezügliche, nach den Kriterien der sachlichen Richtigkeit und den Lernzielen entsprechende Aneignungsprozesse vollzogen werden, sind im Kommunikationsverlauf keine Anzeichen zu finden.

Dennoch ist in allen Unterrichtsstunden zumindest in Teilen der Lerngruppe eine rege, aktive sowie inhaltlich engagierte Beteiligung am Unterrichtsgespräch zu verzeichnen. Dabei wird der Kommunikationsverlauf in Bezug auf die Bearbeitung des Strafrechts deutlicher von einem von der Lehrerin geleiteten Frage-Antwort-Muster bestimmt, in dem zu jeder Frage eine Reihe von Antworten gesammelt wird, die zumeist nach von der Lehrperson festgelegten Kriterien hinsichtlich der Angemessenheit der Inhalte beurteilt werden können (vgl. AzE o.J.h). Dies gilt zwar mit Blick auf die Grundstruktur des Gesprächs auch für die anderen beiden Unterrichtsstunden, allerdings zeichnen sich die dort gestellten, vor allem auf die Erfahrungen der Schüler_innen bezogenen Fragen durch eine größere Offenheit aus, die einen größeren inhaltlichen Möglichkeitsraum für Antworten eröffnen (vgl. AzE 1984c; 1985b). Dementsprechend reagieren die Schüler_innen auf Beiträge ihrer Mitschü-

ler_innen seltener mit einer Rücknahme ihrer Meldungen, sondern nutzen die Möglichkeit, um inhaltlich zustimmend oder kritisch aufeinander Bezug zu nehmen. Insgesamt zeigen sie sich damit größtenteils in allen Fällen als in der jeweiligen Gesprächsordnung an sie gerichteten Anforderungen vertraute, kompetente und zur Kooperation mit der Lehrperson bereite Akteur_innen (vgl. ausführlicher dazu Breidenstein 2006; Reichenbach 2007b). Abgesehen von den bereits in Bezug auf das thematisierte Sachwissen in Frage gestellten tatsächlichen Aneignungsprozessen ist in Bezug auf den gesamten Gesprächsverlauf allerdings generell zu hinterfragen, ob in diesen Stunden überhaupt von einer ko-konstruktiv vollzogenen Etablierung eines „Unterrichtsgedächtnisses“ (Proske 2009: 796) – und sei es auch nur in Form einer „Wissensfiktion“ (ebd.: 807) – die Rede sein kann, das es den Schüler_innen ermöglichen könnte, als verbindlich geltend vermittelte Inhalte zu erkennen und diese wieder zu reproduzieren.

In Verbindung mit den Aufforderungen zu Einschätzungen sowie eigenständigen Positionierungen lassen sich je nach Konzeption und deren Auslegung unterschiedliche erzieherische Intentionen erkennen, die von einer propädeutisch angelegten Einführung in rechtsstaatliche Institutionen – die vor allem auf deren Anerkennung zielt (vgl. AzE o.J.h) – bis zu einem kritisch-emanzipatorischem Anspruch reichen können (vgl. AzE o.J.h; 1984c; 1985b). Trotz dieser bisweilen implizit zu erkennenden Ansätze erfolgen jedoch in keiner Stunde direkte Aufforderungen an die Schüler_innen, sich auch diesen entsprechend zu positionieren. Sofern sie jedenfalls explizit zu einer Positionierung aufgefordert werden, stellt auch dies eine erzieherische Intention dar, die allerdings die Möglichkeit zu einer reflexiv vollzogenen, inhaltlich offenen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und eine daran anschließende begründete Positionierung eröffnet. Wenn auch die Möglichkeit sich jenseits der Kommunikation vollziehender reflexiver Transformationsprozesse nicht auszuschließen ist, geben die Analysen der Kommunikationsverläufe in den dokumentierten Unterrichtsstunden jedenfalls wenig Anhaltspunkte dafür, dass die Schüler_innen ihre eingebrachten Erfahrungen, Einschätzungen und Positionierungen in Auseinandersetzung mit den erarbeiteten Inhalten kritisch-reflexiven Prüfungen unterziehen und sich gegebenenfalls neu positionieren. Vielmehr zeigen die analysierten Sequenzen, dass möglicherweise angeeignete Sachinformationen in keinen Zusammenhang zu diesen Positionierungen gesetzt werden und davon unabhängig bereits im Vorfeld vorhandene Meinungen reproduziert werden. Zwar lassen die fehlenden Hintergrundinformationen und der inhaltlich diffuse zeitgenössische fachdidaktische Diskurs es nur begrenzt zu, mögliche Intentionen und Ansprüche in den Konzeptionen der hier dokumentierten Unterrichtsstunden herauszuarbeiten. Dennoch kann auf der Grundlage der Analysen nachvollzogen werden, dass die Umsetzungen dieser Konzeptionen in der dokumentierten Praxis Ansprüchen an einen fachdidaktisch vertretbaren Politikunterricht nicht gerecht werden.

Die in den Dokumentationen angelegten *Visualisierungen* bilden vor allem das Vorderbühnengeschehen des Unterrichts mit einer deutlichen Fokussierung der aktiv partizipierenden Schüler_innen ab. Vor dem Hintergrund der Grundannahmen einer visuellen Wissenssoziologie ließe sich hier zumindest ein Einfluss der Dominanz des didaktischen Prinzips der Schülerorientierung auf „die Ausgestaltung und das Arrangement der audiovisuellen Form“ (Raab 2008: 212) annehmen. Zugleich bedeutet diese visuelle Gestaltung Einschränkungen in der auf die gesamte Gruppe ausgerichteten Perspektive, was Aussagen über umfassendere Interaktions- und Partizipationsstrukturen nur bedingt möglich macht. Zugleich gera-

ten Schüler_innen, die sich nicht aktiv am Geschehen beteiligen, leicht aus dem Fokus der Aufmerksamkeit. Auf der Hinterbühne angesiedelte Aktivitäten geraten eher zufällig in den Blick und die Strategie der Kameraführung lässt auch nicht erkennen, dass diesen besondere Aufmerksamkeit geschenkt würde. Die jeweils seitliche Positionierung der Kamera im vorderen Bereich der Klasse ermöglicht es zumindest theoretisch, auch direkte Interaktionen zwischen der Klasse und einzelnen Schüler_innen abzubilden; aufgrund des begrenzten Kamerawinkels sind dazu jedoch meist Kameraschwenks erforderlich. Insgesamt folgen die Kamerabewegungen zumeist dem Unterrichtsverlauf; stellenweise sind jedoch auch diesem vorauslaufende Bewegungen zu verzeichnen, die Rückschlüsse auf implizite Erwartungshaltungen zulassen. Kommt es zu Differenzen zwischen diesen Erwartungen und dem tatsächlichen Verlauf des Interaktionsgeschehens, können auf der visuellen Ebene eigenständige Erzähllinien mit emergierenden Bedeutungen entstehen, die nicht nur auf die Kontingenz des Unterrichtsgeschehens, sondern auch auf die Vielschichtigkeit und Komplexität des visuellen Gehalts der Quelle verweisen.

3 Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)²²⁵

Aus den erhaltenen und digitalisierten Beständen der Videoaufzeichnungen des Referats für Politische Bildungsarbeit der Freien Universität Berlin (FU) können drei Aufzeichnungen dem Kontext von Weiterbildungsmaßnahmen und Fortbildungen für Lehrpersonen aus der DDR zur Vorbereitung auf das Fach Gesellschaftskunde bzw. Sozialkunde in den Jahren 1990 und 1991 zugeordnet werden (vgl. Grammes/Kuhn 1992b; Grammes/Weißenö 1993a: 108-122).²²⁶ Die erste Aufzeichnung ist am 01.06.1990 an einer Polytechnischen Oberschule (POS) in Potsdam entstanden und zeigt eine Unterrichtsstunde aus dem Gesellschaftskundeunterricht in einer achten Klasse, die mit „Baggersee“ überschrieben wurde und sich mit den Handlungsmöglichkeiten von Bürgerinitiativen in Bezug auf ein vernachlässigtes Naherholungsgebiet beschäftigt (AzE 1990b). In der zweiten Aufzeichnung werden „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a) thematisiert. Sie ist am 25.01.1991 in einer elften Klasse an einer West-Berliner Schule entstanden. Die dritte Aufzeichnung zeigt ebenfalls Unterricht in einer elften Klasse einer West-Berliner Schule, in der die Frage „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) bearbeitet wird.

3.1 „Baggersee“ (Klasse 8, 01.06.1990)²²⁷

Die Unterrichtsstunde, deren Videoaufzeichnung entsprechend eines handschriftlichen Vermerks auf der zur Retro-Digitalisierung übermittelten Videokassette aus den Archivbeständen unter dem Titel „Baggersee“ in die Datenbank aufgenommen wurde (AzE 1990b), fand am 01.06.1990 in einer achten Klasse einer POS in Potsdam statt. Ein in der zugehörigen Dokumentation zu findender Kommentar charakterisiert diese Zeit als eine, „in der die Situation im Gesellschaftskunde-Unterricht außerordentlich kompliziert war“ (zit. n. Grammes/

²²⁵ Ausgewählte, aus den hier durchgeführten Analysen abgeleitete Thesen in Bezug auf die impliziten Demokratie- und Partizipationsverständnisse der Akteur_innen wurden bereits im Rahmen eines Vortrags auf der Tagung „Bildung und Demokratie im 20. Jahrhundert – Perspektiven bildungsgeschichtlicher Fachunterrichtsforschung“ vom 08.-09.11.2019 in Trier zur Diskussion gestellt, wozu sich auch eine Publikation in Vorbereitung befindet (vgl. Jehle i. V.).

²²⁶ Aus diesem Zeitraum ist eine weitere vierte Aufzeichnung in den Beständen enthalten (AzE 1990a). Die Aufzeichnung dokumentiert eine Stunde aus dem Sozialkundeunterricht in einer siebten Klasse eines Gymnasiums in einem West-Berliner Bezirk zum Thema „Massenmedien“ und ist am 13.12.1990 entstanden. Da sie auch als Anschauungsmaterial in Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer_innen aus der DDR bzw. den neuen Bundesländern genutzt wurde, könnte sie im weiteren Sinn auch diesem Kontext der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zugeordnet werden (vgl. Hembd/Kuhn 1992; 1993). Da es sich im Unterschied zu den drei hier ausgewählten Aufzeichnungen allerdings um einen West-Berliner Lehrer handelt, der den Unterricht in einer ihm vertrauten Klasse erteilt, bleibt die Aufzeichnung hier unberücksichtigt.

²²⁷ Das vollständige anonymisierte Transkript zur Aufzeichnung ist an der entsprechenden Stelle in der Datenbank des FDZ nach einer Nutzerregistrierung zugänglich: <https://www.fdz-bildung.de/datenarchiv.php?la=de&cid=1033> (26.03.2020). Eine vollumfängliche Beantragung eines Zugangs zu geschützten Inhalten, wie sie die Videodaten darstellen, ist in diesem Fall nicht erforderlich (URL: <https://www.fdz-bildung.de/registrieren?la=de;06.06.2020>). Eine Legende der verwendeten Transkriptionszeichen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

Kuhn 1992b: 26).²²⁸ In regelmäßigen Abständen erfolgten Veröffentlichungen neuer Übergangskonzeptionen (s. Kap. I.2.3); der dokumentierte Kommentar beschreibt dies als Abfolge „ständig neue[r], teilweise entgegengesetzte[r] Anweisungen, Orientierungen und Konzepte für den politischen Unterricht, die bei Lehrern und Schülern zu großer Verunsicherung [...] führten“ (zit. n. ebd.). Die Unterrichtsstunde wurde im Rahmen einer mehrwöchigen Fortbildung für Dozent_innen aus der Lehrerbildung der DDR im Mai/Juni 1990 geplant, wobei in dem dokumentierten Kommentar betont wird, dass der Lehrerin „lediglich 14 Tage“ (zit. n. ebd.) der Stunde zur Verfügung standen, um die Unterrichtseinheit vorzubereiten.

Zur Orientierung wurde der Lehrerin eine kurze Planungsskizze vorgegeben, die ebenfalls in der Dokumentation enthalten ist. Das Thema wurde darin mit „Baggersee am Stern – Zusehen oder Eingreifen?“ (zit. n. ebd.: 27) überschrieben. Zwar wurde die Stunde als Einzelstunde geplant (vgl. ebd.: 26), in der theoretischen Planung wird sie dennoch in einer Unterrichtseinheit zum Themenfeld „Politische Willensbildung“ und darin im Teilbereich „Bürgerbewegungen“ verortet (vgl. ebd.: 27). Aus didaktischer Perspektive wird die Zielsetzung formuliert, dass die Schüler_innen „Möglichkeiten und Grenzen der Durchsetzung eigener Interessen innerhalb von Bürgerinitiativen erleben“ (ebd.) sollen. Basierend auf der Sachanalyse werden folgende Themenfelder als relevant benannt:

- „gesetzliche Grundlagen, Spezifik von Bürgerbewegungen und Bürgerinitiativen
- aktuelle Besonderheiten der Bedeutung von Bürgerbewegungen in der gesellschaftlichen Umgestaltung
- Spezifik und Besonderheiten des Prozesses der Durchsetzung von Interessen im Rahmen von Bürgerbewegungen
- eigene Betroffenheit der Schüler bei den konkreten Anliegen der Bürgerinitiativen vor Ort.“ (ebd.)

3.1.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung

Die Unterrichtsstunde wurde mit einer feststehenden, schwenkbaren *Kamera* aufgezeichnet. Diese war im vorderen Bereich des Klassenraumes auf der rechten Fensterseite positioniert worden und verfügte über die Technik des Zooms. Eine Erfassung der gesamten Klasse in nur einer Einstellung ist aus dieser Position nicht möglich. Im Zuge einer lang gezogenen Schwenkbewegung (vgl. Abb. II.3.1.2; II.3.1.3) sind insgesamt 17 Schüler_innen, zehn Schülerinnen und sieben Schüler, zu sehen (vgl. Abb. II.3.1.1). Die Tische sind in drei Reihen frontal angeordnet, was von einer seitlich angeordneten Reihe auf der Türseite flankiert wird. Eine weitere männliche Person, die nicht eindeutig identifiziert werden kann, sitzt im hinteren Teil der Klasse auf der rechten Seite des Raums (vgl. AzE 1990b: # 00:08:10).²²⁹ Auf den freien Tischen in der ersten Reihe steht ein Kassettenrekorder, in der linken hinteren

228 Die Verfasserin dieses Kommentars konnte auf der Grundlage dieser Dokumentation ausfindig gemacht werden. Allerdings konnten deren biografischen Hintergründe und Rolle im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen nicht näher geklärt werden, da diese sich nach eigener Aussage nicht im Detail an die Aufzeichnung und die zugehörigen Fortbildungsveranstaltungen erinnern konnte und daher ein Gespräch für wenig aussichtsreich hielt.

229 Das jugendliche Erscheinungsbild lässt es plausibel erscheinen, dass es sich auch um einen Schüler der Klasse handelt. Seine abseitige Sitzposition, die offensichtliche Passivität – die allerdings auch für eine Reihe anderer Schüler_innen der Klasse gilt – sowie die Tatsache, dass er in der Aufzeichnung abgesehen von dieser einen Ausnahme (vgl. AzE 1990b: 00:08:10-00:08:15) nicht im Bild zu sehen ist, erschweren eine eindeutige Zuordnung. Möglich ist, dass es sich bei der Person um einen Schüler handelt, der zu Beginn der Aufzeichnung den Raum verlassen wollte (vgl. ebd.: # 00:00:00), was allerdings nicht eindeutig verifiziert werden kann.

Ecke des Raums wird eine größere Zahl von Gegenständen gelagert, bei denen es sich dem äußeren Anschein nach um Kartenmaterialien handelt (vgl. Abb. II.3.1.3). Die Regale im hinteren Teil der Klasse sind leer. Im Stundenverlauf wird regelmäßig von der Technik des Zooms Gebrauch gemacht, um sowohl sich aktiv beteiligende als auch sichtlich passive Schüler_innen zu fokussieren (vgl. Abb. II.3.1.4; II.3.1.5). Die Lehrerin hält sich durchgehend im vorderen Bereich der Klasse auf und ist meist von der Seite oder – wenn sie sich der Tafel zuwendet – von hinten zu sehen (vgl. Abb. II.3.1.6; II.3.1.7). Der von ihr vorgenommene Tafelanschrieb kann auf diese Weise erfasst werden. Ein Lehrerpult ist zumindest in dem von der Kamera erfassten Bereich des Raums nicht vorhanden.

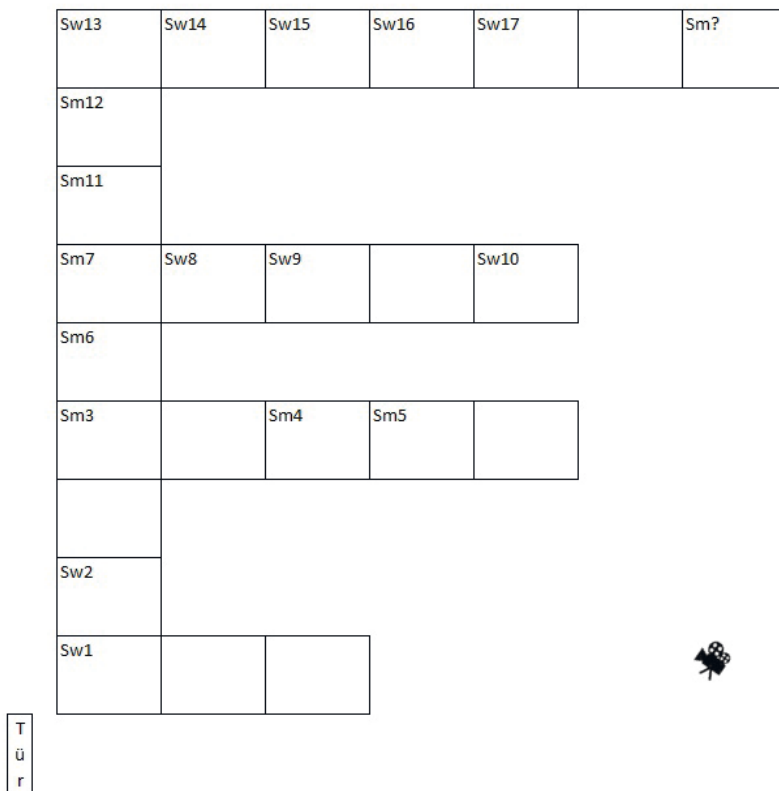


Abb. II.3.1.1: Sitzplan (AzE 1990b)



Abb. II.3.1.2 und II.3.1.3: Gesamtansicht mittels Kameranachschwenk (ebd.: 00:01:06; 00:01:09)



Abb. II.3.1.4 und II.3.1.5: Zoom-in auf sich aktiv beteiligende und sichtlich passive Schüler_innen (ebd.: 00:02:30; 00:06:09)



Abb. II.3.1.6 und II.3.1.7: Lehrerin im vorderen Bereich der Klasse (ebd.: 00:07:03; 00:07:47)

Abgesehen von einem leichten Blaustich ist die Qualität der Farbaufzeichnung relativ gut. Es sind keine auffälligen Bild- oder Tonestörungen zu verzeichnen. In den Details ist zwar eine leichte Bildunschärfe festzustellen, die aber die Wahrnehmung der sichtbaren Interaktionen nicht entscheidend beeinträchtigt. Die Äußerungen der Lehrerin sind größtenteils und die der Schüler_innen weitestgehend gut verständlich.

Die unübersichtliche Situation hinsichtlich der jeweils geltenden Vorgaben bezüglich des Gesellschaftskundeunterrichts erschwert eine eindeutige Zuordnung von Dokumenten, die eine Rekonstruktion von der Planung zugrunde liegenden Intentionen erlauben (vgl. dazu Grammes/Kuhn 1992b: 26). Der Zeitpunkt der Aufzeichnung kann in einer Phase verortet werden, in der teilweise unterschiedliche Lehrplanfassungen mit nur empfehlendem Charakter galten (vgl. George/Cremer 1992: 527). In ähnlicher Weise wurden die Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrer_innen und Dozent_innen zunächst unter Bedingungen wechselnder Zuständigkeiten und Kompetenzen, teilweise selbst organisiert und auf ungewisser Grundlage bezüglich der Anerkennung von Qualifikationen durchgeführt (vgl. Dürr 2003: 68-69; Kuhn 2003b: 147). Die der Unterrichtsaufzeichnung zugrunde liegende Planungsskizze in der zugehörigen schriftlichen Dokumentation sowie weitere Kontextinformationen verweisen zunächst darauf, dass am Referat für politische Bildungsarbeit der FU bei der Entwicklung der Fort- und Weiterbildungsangebote auf bereits vorhandene Konzepte und Curricula zurückgegriffen wurde (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 26-27; Kuhn 2003b: 146-147).

Die Thematik der Prozesse politischer Willensbildung bildet dabei einen Schwerpunkt des Inhaltsbereichs „politisches System“, der ein Kernelement der dezidiert politikwissenschaftlich konzipierten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen darstellt (vgl. Massing 1992c: 69; Kuhn 2003b: 147). Die in der Planungsskizze als Teilbereich benannten Bürgerbewegungen (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 27) sind dabei selbst Bestandteil des sich im Zeitraum der Fortbildungen vollziehenden Transformationsprozesses, der im Wesentlichen von ihnen angestoßen wurde und dessen Dynamik wiederum auf sie zurückwirkt (vgl. dazu z. B. Kühnel/Wielgohs/Schulz 1990). Der Unterrichtsgegenstand steht damit in einem engen Zusammenhang mit dem politischen und gesellschaftlichen Umbruchsprozess, dessen weitere Entwicklung auch in Bezug auf die Formierung sowie das (Selbst-)Verständnis von Bürgerbewegungen zum Zeitpunkt der Videoaufzeichnung als ein Prozess mit offenem Ausgang gedacht werden muss. Einen weiteren Schwerpunkt der Fortbildungen bildeten im Rahmen dieser thematischen Einheit die Planung und Analyse von Politikunterricht, in deren Zusammenhang Videoaufzeichnungen von Unterricht vorgenommen und ausgewertet wurden. Im Zentrum dieser fachdidaktischen Anteile standen „handlungsorientierte Methoden [...], die einen schülerorientierten Unterricht ermöglichen sollten“ (Kuhn 2003b: 148).

Mit Blick auf die im zweiten Schulhalbjahr 1989/90 geltende „Übergangskonzeption im gesellschafts- und sozialkundlichen Unterricht (bisher Staatsbürgerkunde)“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990b) kann die Thematik innerhalb des Rahmenthemas „Entscheiden – Regieren – Kontrollieren“ (ebd.: 11) verortet werden.²³⁰ Als Ziel dieser Themen-

230 Im weiteren Sinne wären auch Bezugnahmen auf die unter dem Rahmenthema „Fragen der Lebensweise und Lebensgestaltung“ formulierte Zielstellung der Einsicht in die „wechselseitigen Beziehungen von Individuum und Gesellschaft“ sowie der „Herausbildung einer verantwortungsbewußten Einstellung gegenüber dem eigenen Leben und dem Leben anderer“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990b: 3) denkbar. Da sich die Beschreibungen der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen innerhalb dieses Rahmenthemas allerdings vor allem auf die privaten Aspekte persönlicher Lebensgestaltung beziehen, wird diesem Bezug im Folgenden nicht

einheit werden die Kenntnis demokratischer Grundrechte sowie die Vermittlung „erste[r] Anregungen für praktische Handhabung in ihrem Erfahrungsbereich“ (ebd.: 11) benannt. Als grundlegende Inhalte sollen dabei demokratische Verfahren der Meinungs- und Entscheidungsfindung angesichts gesellschaftlicher Interessenvielfalt, politische Grundrechte (Meinungsfreiheit, Informationsfreiheit, Organisationsfreiheit, Versammlungsfreiheit) sowie Wahl-, Entscheidungs-, Kontroll- und Gesetzgebungsverfahren behandelt werden. Als mögliche Bezugsebenen zur Behandlung der Themen sind nicht nur die gesamtgesellschaftlich-politische Ebene vorgesehen, sondern es werden dazu auch dezidierte methodische Vorschläge in Bezug auf die den Schüler_innen näheren Handlungsfelder des Wohnortes oder der Schule entwickelt (vgl. ebd.: 11-16). Vorgeschlagen werden vor Ort durchzuführende Erhebungen, die eine Interessenvielfalt sichtbar werden lassen und dabei auch die Positionen politischer Parteien und gesellschaftlicher Organisationen berücksichtigen. Damit sollen schließlich geeignete Möglichkeiten der politischen Meinungsbildung mit Blick darauf diskutiert werden, wie eigene Interessen in solchen Prozessen Berücksichtigung finden und inwieweit politische Akteure diese beeinflussen können (vgl. ebd.: 15).

3.1.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)

Die aufgezeichnete Unterrichtsstunde wurde entsprechend ihrer inhaltlichen Strukturierung sowie entlang der gewählten methodischen Erarbeitungsweisen und Sozialformen wie folgt sequenziert:

Tab. II.3.1: Sequenzierung der Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b)

00:00:00-00:00:20	Diskussion zur Herstellung der Unterrichtsdisziplin	
00:00:20-00:06:50	Annäherung an Stundenthema: Welche Möglichkeiten der Veränderung (und der Teilnahme daran) gibt es in Bezug auf die aktuelle Situation am Baggersee?	
	00:00:20-00:01:14	Monolog Lw: Benennung des Stundenthemas und Erläuterung der Vorgehensweise
	00:01:14-00:02:53	Ergebnisvorstellung Arbeitsgruppe: Situation am Baggersee und Veränderungsmöglichkeiten
	00:02:53-00:06:12	Ergebnisvorstellung Arbeitsgruppe: Befragung der Anwohner_innen
	00:06:12-00:06:50	Ergebnisvorstellung Arbeitsgruppe: Einschätzung der Grünen Partei und ARGUS ²³¹
00:06:51-00:11:23	Unterrichtsgespräch: Gegenüberstellung von Pro- und Contra-Argumenten zur Umwandlung des Baggersees in ein Naherholungsgebiet	

weiter nachgegangen. Zudem wird die hier vorgenommene Einordnung von den Angaben in der dokumentierten Planungsskizze unterstützt (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 27; s. o.).

231 ARGUS steht für „Arbeitsgemeinschaft für Umweltschutz und Stadtgestaltung“ und bezeichnet eine Potsdamer Bürgerinitiative, die 1988 gegründet wurde und vor allem im Bereich der Stadtgestaltung aktiv war (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 30; auch: <https://www.argus-potsdam.de/aktuelles/start/> (27.09.2018)).

00:11:23-00:22:43	Unterrichtsgespräch: Möglichkeiten von Bürgerinitiativen	
	00:12:05-00:14:18	Aspekt der Sauberkeit und Müllbeseitigung
	00:14:18-00:14:45	Fragen der Finanzierung
	00:14:45-00:17:55	Konkretisierung zukünftiger Nutzungsmöglichkeiten und Optionen zu ihrer Realisierung
	00:17:55-00:22:43	Mobilisierung der Öffentlichkeit
00:22:43-00:27:57	Stillarbeit: Verfassen eines Aufrufs	
00:27:57-00:29:05	Vorstellung der Ergebnisse (Sw14, Sm12)	
00:29:05-00:32:11	Diskussion weiterer Handlungsmöglichkeiten	
00:32:12-00:33:32	Zusammenfassung im Dialog (Lw – Sm12)	

Die Aufzeichnung beginnt inmitten einer akustisch nur teilweise verständlichen Auseinandersetzung zwischen der Lehrerin und einzelnen Schülern. Während die hörbaren Äußerungen einzelner Schüler inhaltlich nicht verständlich sind, lassen die Antworten der Lehrerin darauf schließen, dass diese angekündigt haben, den Raum zu verlassen. Mit der rigoros vorgebrachten und zugleich als Bitte formulierten Aufforderung, sich wieder zu setzen,²³² beendet die Lehrerin die Diskussion und kommt auf das Thema der Stunde zu sprechen. Etwas unspezifisch kündigt sie zunächst eine Unterhaltung²³³ darüber an, „wie das mit dem Baggersee weitergehen soll“ (AzE 1990b: # 00:00:25), wobei die Konzeption der Stunde darauf schließen lässt, dass die Schüler_innen mit dem Gegenstand zumindest in Grundzügen vertraut sind. Den Kontextinformationen ist zu entnehmen, dass es sich um einen der Schule und dem diese umgebenden Wohngebiet nahe gelegenen Baggersee handelt, der „weder hygienisch noch ökologisch den Normen entspricht“ (Grammes/Kuhn 1992b: 26), von zahlreichen Anwohner_innen allerdings – wie auch die Lehrerin in ihrer Einführung anmerkt – als Badesees genutzt wird (vgl. AzE 1990b: # 00:28:00). Das Anliegen der Stunde präzisiert sie nun als Überlegungen, welche Möglichkeiten der Veränderung für Bürgerbewegungen gegeben seien und auf welche Weise Schüler_innen sich daran beteiligen könnten. Zum weiteren Vorgehen kündigt sie die Vorstellung von Ergebnissen aus vorangegangenen Gruppenarbeiten an.

Auf Aufforderung der Lehrerin beschreiben die Schülerinnen Sw10 und Sw16 zunächst die aktuelle Situation des Badesees als durch Müllverschmutzung und hohe Algenaufkommen belastet (vgl. ebd.: # 00:01:22) und skizzieren Vorschläge zur Umgestaltung des Sees in ein Naherholungsgebiet (vgl. ebd.: # 00:02:09). Anschließend spielen Sw8 und Sw9 Ausschnitte aus den Aufnahmen ihrer Befragung von Anwohner_innen mittels eines Kassettenrekorders vor und Sw8 ergänzt diese durch eine Zusammenfassung weiterer Ergebnisse (vgl. ebd.: # 00:03:17). Die Lehrerin fragt beide nach ihrer Einschätzung, ob von den Anwohner_innen ein Naherholungsgebiet gewünscht sei – was beide bejahen – (vgl. ebd.: # 00:05:14), und

232 „Das hältste nicht aus. Setzt euch bitte da hin, jetzt ist Schluss. [...] Nee, ihr geht jetzt ja nich“ (AzE 1990b: # 00:00:09). Hintergrund der Auseinandersetzung könnte die für den Zeitpunkt der Videoaufzeichnung getroffene Sonderregelung sein, nach der diese stattfand, obwohl an der Schule hitzefrei gegeben worden war (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 26).

233 „Es geht uns in dieser Stunde heute darum, wir wolln uns darüber unterhalten“ (AzE 1990b: # 00:00:21).

fordert den nächsten Schüler zur Vorstellung seiner Ergebnisse auf. Sm12 stellt daraufhin die Stellungnahmen der Grünen Partei und der Bürgerinitiative ARGUS vor (vgl. ebd.: # 00:06:12; Grammes/Kuhn 1992b: 30).

Die Lehrerin fasst daraufhin als Ausgangspunkt zusammen, dass es nicht geplant sei, den Baggersee in ein Naherholungsgebiet umzuwandeln (vgl. AzE 1990b: # 00:06:51). Es folgt eine Sequenz, in der in erster Linie Argumente für eine solche Umwandlung vorgebracht werden, wobei die Lehrerin gelegentlich auf mögliche Gegenargumente verweist (vgl. ebd.: 00:07:02-00:11:23). Diskutiert werden dabei vor allem die Aspekte der Bedürfnisse der Anwohner_innen sowie Fragen der Finanzierung eines solchen Projektes. Anschließend kommt die Lehrerin auf die Frage der Möglichkeiten von Bürgerinitiativen zu sprechen (vgl. ebd.: # 00:11:23), die in der Folge zunächst unter den Aspekten der Sauberkeit und Müllbeseitigung (vgl. ebd.: 00:12:05-00:14:18), der Finanzierung (vgl. ebd.: 00:14:18-00:14:45), der Konkretisierung zukünftiger Nutzungsmöglichkeiten und der Optionen ihrer Realisierung (vgl. ebd.: 00:14:45-00:17:55) sowie der Mobilisierung der Öffentlichkeit (vgl. ebd.: 00:17:55-00:22:43) diskutiert werden.

Der darauf folgende Arbeitsauftrag der Lehrerin, einen Aufruf für eine Unterschriftensammlung zu verfassen (vgl. ebd.: # 00:23:41), wird von den Schüler_innen teils in kleinen Gruppen, teils alleine bearbeitet. Auf die erste und kurz darauf nochmals wiederholte Nachfrage der Lehrerin nach dem Stand der Arbeiten und erster Ergebnisse sind keine sichtbaren Reaktionen der Schüler_innen zu erkennen (vgl. ebd.: # 00:26:07), woraufhin die Lehrerin ungefähr eine weitere Minute Bearbeitungszeit lässt. Auf Aufforderung der Lehrerin lesen Sw14 und Sm12 schließlich ihre formulierten Aufrufe vor (vgl. ebd.: # 00:27:57), woraufhin die Lehrerin eine Diskussion weiterer Handlungsmöglichkeiten initiiert (vgl. ebd.: # 00:29:05). In ihrer Kommentierung unterbreitet sie dazu schließlich selbst Vorschläge und bittet nach einer kurzen Unterbrechung durch ein Klopfen an der Tür den Schüler Sm12 um eine zusammenfassende Einschätzung (vgl. ebd.: # 00:32:12). Nach mehrmaligen Nachfragen und kurzen Kommentaren der Lehrerin, die darauf verweisen, dass dessen Antworten nicht der Intention ihrer Frage entsprachen, endet die Aufzeichnung.

Im Gesamtverlauf ist die *Kameraführung* größtenteils auf die Dokumentation des zentralen Unterrichtsgeschehens ausgerichtet. Je nach Gesprächsführung erfolgen Schwenkbewegungen zwischen der vorne im Raum agierenden Lehrerin und den größtenteils in der hinteren Raumhälfte sitzenden Schüler_innen. In der Ausrichtung auf die Klasse wird die Zoom-Technik meist zur Fokussierung sich aktiv am Unterricht beteiligender Schüler_innen genutzt. Stellenweise sind allerdings auch davon abweichende Kamerabewegungen zu verzeichnen, die Detailaufnahmen von Gegenständen oder sich passiv verhaltender Schüler_innen vornehmen.

Während der kurzen Diskussion zu Beginn sowie der Überleitung zum Stundenthema ist die Kamera zunächst – abgesehen von einer kurzen, die Schülerinnen Sw1 und Sw2 fokussierenden Zoom-in-Bewegung (vgl. AzE 1990b: 00:00:36-00:00:50) – vor allem auf die Lehrerin ausgerichtet und schwenkt während ihrer Ausführungen zum Vorgehen langsam über die Klasse (vgl. ebd.: # 00:01:04). Anschließend bleibt die Kamera größtenteils auf die Schüler_innen ausgerichtet, die die Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten vorstellen, wobei auch die Technik des Zooms zum Einsatz kommt. Während der Überleitungen durch die Lehrerin ist die Kamera meist auf die Klasse ausgerichtet; im Fokus befinden sich dabei auch Schüler_innen, die sich nicht durch sichtlich aktive Beteiligung auszeichnen (vgl. z. B. auch Abb.

II.3.1.5, S. 330). Vereinzelt sind davon abweichende Fokussierungen von Gegenständen zu verzeichnen (vgl. AzE 1990b # 00:03:11; 00:03:48).

Während der Überleitung der Lehrerin von der Vorstellung der Ergebnisse der Gruppenarbeiten zur Sammlung von Argumenten schwenkt die Kamera zunächst auf diese und dokumentiert im Folgenden auch, wie sie ein erstes Argument an der Tafel festhält (vgl. ebd.: # 00:06:53). Als weitere Argumente gesammelt werden, bleibt die Kamera dann – auch während kurzer Kommentare durch die Lehrerin – auf die Klasse ausgerichtet. Im Fokus befinden sich dabei vor allem die sprechenden Schüler_innen, gelegentlich wird von der Technik des Zooms Gebrauch gemacht. Im Zuge der Diskussion über die verschiedenen Aspekte der Möglichkeiten von Bürgerinitiativen (vgl. ebd.: 00:11:23-00:22:43) wird die Lehrerin vor allem während impulsgebender Überleitungen oder der Notation von Stichworten an der Tafel in den Fokus genommen. Wenn diese in längeren Beiträgen die Klasse adressiert, vollzieht die Kamera ebenfalls eine entsprechende Schwenkbewegung. In der Ausrichtung auf die Klasse werden größtenteils die sich auf der Ebene der Sichtstruktur aktiv beteiligenden Schüler_innen fokussiert. Gelegentlich wird dabei erneut von der Technik des Zooms Gebrauch gemacht. Insbesondere zu Beginn sowie auch zum Ende dieser Sequenz sind überdies vereinzelte Zoom-in-Bewegungen zur Fokussierung am Unterrichtsgespräch unbeteiligter Schüler_innen zu verzeichnen (vgl. ebd.: 00:12:05-00:12:25; 00:13:02-00:13:22; 00:21:43-00:21:56).

Als die Lehrerin den Arbeitsauftrag formuliert, einen Aufruf für eine Unterschriftensammlung zu verfassen, schwenkt die Kamera nach vorne und fokussiert die Lehrperson im vorderen Bereich der Klasse. Anschließend schwenkt sie über die Klasse und zeigt verschiedene Interaktionen zwischen den Schüler_innen bei der Bearbeitung dieser Aufgabe. Gelegentlich wird dabei die Technik des Zooms verwendet, um verschiedene Formen der Aufgabenbearbeitung sowie deren augenfällige Nicht-Bearbeitung detailliert zu dokumentieren (vgl. z. B. ebd.: # 00:24:12; 00:24:39; 00:25:10). Nach einer Zoom-out-Bewegung und einem Kameranachschwenk wird ein größerer Teil der Klasse während dieser Arbeitsphase in den Blick genommen (vgl. ebd.: # 00:25:27), um daraufhin erneut die noch schreibenden Schülerinnen Sw14, Sw15 und Sw16 zu fokussieren (vgl. ebd.: # 00:26:37). Es folgen erneute Schwenkbewegungen über die Klasse mit wechselnden Zoom-out- und Zoom-in-Bewegungen, mit denen vor allem die Schüler Sm4 und Sm5 fokussiert werden, die die Arbeit bereits abgeschlossen haben.

Während der Vorstellung der Ergebnisse werden jeweils die vortragenden Schüler_innen fokussiert (vgl. ebd.: # 00:27:57). Als die Lehrerin die anschließende Diskussion initiiert (vgl. ebd.: # 00:29:05), schwenkt die Kamera zunächst auf sie und richtet sich dann erneut auf die Klasse und vor allem auf die sich beteiligenden Schüler_innen aus (vgl. ebd.: # 00:29:22). Während der Kommentierung der Lehrerin, die von einem Klopfen an der Tür unterbrochen wird, ist die Kamera wieder auf diese im vorderen Bereich der Klasse ausgerichtet. Als die Lehrerin um eine abschließende Zusammenfassung bittet, schwenkt die Kamera wieder auf die Klasse, fokussiert den antwortenden Schüler Sm12 und erweitert den Fokus während weiterer Nachfragen der Lehrerin wieder auf einen größeren Ausschnitt der Klasse.

3.1.3 Analysen ausgewählter Sequenzen

Die Auswahl der Sequenzen für detailliertere Rekonstruktionen der dokumentierten Kommunikations- und Interaktionsprozesse erfolgte entlang der Schrittfolge der inhaltlichen Erarbeitung sowie mit Blick auf die in der zur Aufzeichnungen gehörigen und in den Lehr-

planempfehlungen beschriebenen Zielstellungen. Die erste Sequenz stellt einen Ausschnitt aus der Gegenüberstellung der unterschiedlichen Standpunkte und damit verbundener Interessen zur Umwandlung des Baggersees in ein Naherholungsgebiet dar, die im Anschluss an die Vorstellung der Ergebnisse aus den vorangegangenen Erkundungen einzelner Arbeitsgruppen vorgenommen wird (AzE 1990b: 00:07:04-00:09:45). Der daran anschließenden Diskussion der Möglichkeiten von Bürgerinitiativen wurde die zweite Sequenz entnommen, in der die Konkretisierung der Nutzungsmöglichkeiten sowie Optionen zu deren Realisierung im Mittelpunkt stehen (ebd.: 00:15:36-00:18:13). Die abschließende Diskussion der eigenen über die in Einzel- und Gruppenarbeit verfassten Aufrufe hinausgehenden Handlungsmöglichkeiten bildet die dritte ausgewählte Sequenz (ebd.: 00:29:06-00:32:05).

Die erste Sequenz beginnt nach ungefähr sieben Minuten der Aufzeichnung. An das von der Lehrerin benannte Stundenthema, „wie das mit dem Baggersee weitergehen soll“ (ebd.: # 00:00:25), wurde sich zunächst über die Vorstellung der Ergebnisse aus vorangegangenen Gruppenarbeiten angenähert. In ihrer kurzen Einführung hatte die Lehrerin bereits präzisiert, dass es vor allem um die Frage gehe, wie die Situation des nahegelegenen, von den Anwohner_innen vor allem zum Baden genutzten Sees verbessert werden und dort ein Naherholungsgebiet entstehen könne (vgl. ebd.: # 00:00:20).

Als erstes beschreibt die Schülerin Sw16 die aktuelle Situation, dass der See durch Müll verschmutzt und zudem durch ein hohes Algenaufkommen belastet werde, was „nicht ideal zum Baden“ (ebd.: # 00:01:32) sei. Die anschließende Frage der Lehrerin nach Möglichkeiten für die Schaffung eines Naherholungsgebietes wird zunächst nicht direkt beantwortet. Die Schülerin Sw10 zählt schließlich verschiedene Maßnahmen auf, die sich als Errichtung einer Freibadähnlichen Infrastruktur zusammenfassen lassen, wobei vor allem ihr Plädoyer für die Errichtung von Toiletten für Heiterkeit in der Klasse sorgt (vgl. ebd.: # 00:02:09). Daraufhin berichten die Schülerinnen Sw9 und Sw8 von einer Befragung der Anwohner_innen, wozu sie mit einem Kassettenrekorder Aufnahmen von deren Antworten abspielen und fassen diese insgesamt so zusammen, dass einzelne dort zwar gerne baden würden, die meisten der Befragten den See aber dafür zu stark verschmutzt fänden (vgl. ebd.: # 00:03:17). Auf Nachfrage der Lehrerin äußert Sw9 die Vermutung, dass die meisten der Befragten dort aber gerne baden würden, und Sw8 verweist ergänzend auf die Aussage einer befragten Frau, die trotz der Verschmutzung mangels Alternativen dort baden würde, was die Lehrerin nochmals bekräftigend wiederholt. Der Schüler Sm12 berichtet schließlich, dass die Grüne Partei das Gebiet aufgrund seiner Lage als ungeeignet für ein Naturschutzgebiet halte und eine Gewässersanierung hohe Kosten verursachen würde, während die Potsdamer Bürgerinitiative ARGUS sich bisher noch gar nicht mit der Thematik des Badesees beschäftigt habe (vgl. ebd.: # 00:06:12). Die Lehrerin stellt daraufhin zunächst zusammenfassend fest, dass es keine konkreten Planungen zur Schaffung eines Naherholungsgebietes um den Baggersee gebe, und fragt die Schüler_innen, welche Gründe für eine solche Nutzung sprechen würden (vgl. Abb. II.3.1.8).²³⁴

²³⁴ Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite abbilden zu können, wurden die Zeilenabstände bei Überschneidungen im Vergleich zum Ursprungstranskript verringert.

**Sequenz I: Unterrichtsgespräch: Gegenüberstellung von Pro- und Contra-Argumenten
zur Umwandlung des Baggersees in ein Naherholungsgebiet (AzE 1990b:
00:07:04-00:09:45)**

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:07:04	S.r.	Lw	Was würde denn eurer Meinung nach dafür sprechen, dass man dieses (.) Gebiet als Naherholungsgebiet nutzt? (..) Was würdet ihr sagen, was spricht dafür, Sm12?	Lw hat die Hände in den Taschen ihres Kleids Sm5 hat Kopf auf Armen abgelegt
		Sm12	Die Lage, weils da eben mitten im (.) Wohnbezirk liegt.	Sm5 hebt den Kopf, Sm4 sieht kurz nach hinten
	S.l. Zoom-in	Lw	Naja, kleines Problem, du sagst, die Lage spricht dafür, weils mitten im Wohngebiet liegt, die Grüne Partei hat n bisschen was anderes dazu gesagt, was meint ihr denn, wenn ihr euch jetzt entscheiden müsstet (..), wofür würdet ihr euch da (.) äußern? Sw8.	Lw steht vor der Tafel Lw gestikuliert leicht mit rechter Hand, fasst sich mit linker Hand an den Kopf Lw gestikuliert mit beiden Händen Lw dreht sich zur Tafel
		Sw8	(Naja so), weils erst mal, also alle Leute kommen schnell dahin, mit der Straßenbahn und so, wa, äh, und dann noch, würd ick sagen, (so schön), weil es is eigentlich, äh, n schönes Gebiet da, wa, So, (.), wenn der See da so rin geht, in die, in die Kuhle, da so rin, und dann sin die (Berge so) drumrum, is eigentlich, eigentlich sieht es ganz hübsch aus da. (Bis auf den Dreck ..)	Lw schreibt an der „dafür“-Seite an
		S.r.		
00:08:00	S.r.	Lw	Mhm. Gibt es noch jemanden, der-, (in die Stapfen) der (Grünen) Partei hier stapfen würde und sagen würde, äh, die haben recht, is nich so günstig? (4) Keiner? Naja, dann ham wer zumindest erst mal (.) dagegen-	Sw8 sieht nach rechts Sw8 spielt mit ihren Händen rechts in der Klasse sitzt jemand alleine
		S.l.		
	Sw8	Sw8	L (.) er hat gesagt, er hat gesagt, es ist dreckig und zum Saubermachen braucht man Geld, wa- L Mhm.	
		Lw		
	SuS	Sw8	L naja, und, äh, wir hatten auch n Jungen dabei, der war da een Mal drin und hat Kopfpilz gekriegt, wa- L @@@	Sw8 streicht sich mit Hand durchs Gesicht
		Sw8	L also, der, det is, man kann sich also, man kann (erkranken) und sowas, wenn man da baden jehet, det is auch nich (gut, wenn da) Leute baden, da muss det schon sauber jemacht werden, (das is das Wichtigste, würd ich sagen).	
	Lw	Lw	Was war denn dann mit dem Argument, zum Saubermachen braucht man Geld? Könn wer das einfach so vom Tisch (.) wedeln?	Sm5 dreht sich kurz um Sm4 fasst sich an den Kopf, legt Hand ans Kinn, Sw 8 fasst sich ans Kinn, Sm4 nimmt Hand vom Kinn, verzieht Gesicht zum Lächeln
		Zoom-in		
	Sw8	Sw8	L Muss man einfach uffbringen, die Leute könn doch sonst nirgendwo baden.	
		Lw	Müssten wer also im Prinzip Argumente finden, vielleicht mal gemeinsam suchen, welche Argumente würden denn eurer Meinung nach ausreichen, also, dass es Geld kostet, ist klar. Aber was würde denn dafür sprechen, dass diese Geldanlage sich auch lohnt? (.) Sm12. (Sm12), L (Dass se)	Sw10 hält Zeigefinger auf Wange aufgelegt
00:09:00	Zoom-out/ S.l.	Sm12	Eintritt nehmen L Hm? L Dass se Eintritt nehmen.	Sw10 sieht kurz nach rechts
		Lw		
	Klasse	Lw	Wär ne Möglichkeit, wo sies wieder rausholen können. Sw8.	Sw8 meldet sich
		Sw8	(Na wenn sich keiner kümmert) is der ganze See verseucht und wenn da jetzt irgendwie so am Tag (.) tausend Leute baden, da würd ick sagen, die Leute jetzt wieder gesund zu kriegen, wenn die jetzt wirklich erkranken alle, um die jetzt wirklich wieder gesund zu kriegen, braucht man mehr Geld, als den Baggersee sauber zu machen. Da gehn ja mehrere baden (.).	
	S.r.	Lw	Ja, ich glaub, des is ne ganz wichtige Sache, die sollt man sich mal n bisschen durch den Kopf gehen lassen, was haben denn die anderen so für Meinungen dazu? (..) Müssen wer das akzeptieren, wenn se sagen, könn wer nich, könn wer nich (.) oder was? (4)	Sw10 spielt mit ihrem Stift
00:09:45				

Abb. II.3.1.8: Transkriptauszug (AzE 1990b: 00:07:04-00:09:45)

Die Sequenz beginnt mit der Frage der Lehrerin, was für die Nutzung des Baggersees und seiner Umgebung als Naherholungsgebiet sprechen würde. Darauf sind zunächst keine

sichtbaren Reaktionen auf Seiten der Schüler_innen zu verzeichnen. Die Lehrerin wiederholt die Frage nach einer kurzen Pause in einer verkürzten Formulierung und spricht direkt den Schüler Sm12 an, der zuvor die Positionen der Grünen Partei und der Bürgerinitiative ARGUS referiert hatte. Dieser wendet das von der Grünen Partei angeführte Argument, dass „die schlechte Lage“ (AzE 1990b: # 00:06:22) mit der nahegelegenen Schnellstraße und Bahnlinie gegen ein „Naturgebiet“ (ebd.: # 00:06:19) spräche, indem er nun die Lage als ein Argument für die Nutzung der Gegend als Naherholungsgebiet anführt. Dies begründet er mit der räumlichen Nähe zum „Wohnbezirk“ (ebd.: # 00:07:18), ohne näher auszuführen, warum das von Vorteil sei.

Die Lehrerin lässt dies zunächst auch nicht weiter begründen, sondern kommentiert, dass es ein „kleines Problem“ (ebd.: # 00:07:21) gebe und verweist auf die konträre Position der Grünen Partei. Sie expliziert dabei nicht, inwiefern diese Gegensätzlichkeit der Positionen als problematisch einzuschätzen ist, sondern fragt weiter, für welchen Standpunkt die Schüler_innen sich hier entscheiden würden, wobei ihre Formulierung „wenn ihr euch jetzt entscheiden müsstet“ (ebd.: # 00:07:29) bereits einen gewissen Entscheidungsdruck impliziert. Dass der von Sm12 in diesem Zusammenhang eingebrachte Begriff des „Naturgebiet[s]“ (ebd.: # 00:06:19) auch darauf verweisen könnte, dass sich die Grüne Partei damit möglicherweise auf Richtlinien für den Status eines Naturschutzgebietes bezog, und dass hier in den Begrifflichkeiten zwischen dieser Bezeichnung und der eines Naherholungsgebietes zu unterscheiden wäre, wird von ihr im Unterrichtsgespräch nicht aufgegriffen.

Während sie das von Sm12 eingebrachte Argument anschließend an der Tafelanschrift mit der Überschrift „Baggersee am Stern – Naherholungsgebiet?“ unter „dafür“ notiert, führt die von ihr adressierte Schülerin Sw8 dessen Argument zunächst weiter aus. Den Vorteil der Lage erläutert sie mit dem Hinweis auf die Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr und die kurzen Wege für die Anwohner_innen (vgl. ebd.: # 00:07:35). Anschließend wechselt sie die Argumentationsebene und führt ästhetisch-atmosphärische Gesichtspunkte an, nach denen es ein „schönes Gebiet“ (ebd.: # 00:07:45) sei, was lediglich durch die aktuelle Verschmutzung beeinträchtigt werde.

Die Lehrerin schließt daran mit der Frage nach Argumenten gegen die Eignung des Gebiets an. Auf der inhaltlichen Ebene formuliert sie diese Frage indirekt und fragt nicht nach Sachargumenten, sondern nach Positionierungen, wobei die Gegenposition als Standpunkt der Grünen Partei ausgewiesen wird (vgl. ebd.: # 00:07:58). Soweit das zu sehen ist, zeigen die Schüler_innen auf die Frage zunächst keine Reaktionen, bis sich nach einer kurzen Pause – als die Lehrerin ihre Ausführungen bereits fortsetzt – die Schülerin Sw8 erneut zu Wort meldet. Diese greift nun das zweite im Vorfeld der Sequenz von Sm12 referierte Argument der Grünen Partei auf, welches sie in ihrer Formulierung nicht explizit nennt, sondern sich auf die Äußerung von Sm12 bezieht. Den als Gegenargument angeführten Kosten für die notwendige Müllbeseitigung und Gewässerreinigung stellt sie implizit eine kommunale Verantwortung für die Gesundheit der Anwohner_innen gegenüber, indem sie mit dem ihre Mitschüler_innen erheiternden Beispiel der Pilzkrankung eines Jungen infolge eines Bades im Baggersee auf die gesundheitlichen Gefahren hinweist (vgl. ebd.: # 00:08:14). Ohne inhaltlich auf diesen Aspekt der Äußerung von Sw8 einzugehen, wiederholt die Lehrerin das Argument der Kosten, womit sie wieder auf den Ausgangspunkt der Äußerung von Sw8 zurückkommt (vgl. ebd.: # 00:08:37). Ihre Anschlussfrage, in der das kurze Zögern vor „wedeln“ (ebd.: # 00:08:41) als Ausdruck der Suche nach adäquateren Formulierung

interpretiert werden kann, legt nahe, dass sie dieses durch den Einwand von Sw8 noch nicht entkräftet sieht.

Sw8, die bereits vor der Sequenz als Resultat der Befragung festgehalten hatte, dass die Anwohner_innen mangels Alternativen trotz der Verschmutzung in dem See baden würden, bekräftigt damit nochmals den Handlungsbedarf, wofür man die finanziellen Mittel „einfach uffbringen“ (ebd.: # 00:08:43) müsse. Die daran anschließende Aufforderung der Lehrerin, gemeinsam nach Argumenten zu suchen (vgl. ebd.: # 00:08:47), legt nahe, dass sie die Begründung von Sw8 nicht für hinreichend hält, um den Einwand des finanziellen Aufwands zu entkräften. Mit ihrer anschließenden Frage „Aber was würde denn dafür sprechen, dass diese Geldanlage sich auch lohnt?“ (ebd.: # 00:08:58) versucht sie schließlich implizit, eine Argumentationslogik zu etablieren, nach der dem auf einer ökonomischen Rationalitätsebene anzusiedelnden Einwand auch auf dieser Ebene argumentativ begegnet werden soll.

Der Schüler Sm12 schlägt daraufhin vor, Eintrittsgebühren zu erheben (vgl. ebd.: # 00:09:04), was die Lehrerin kommentierend als eine „Möglichkeit, wo sies wieder rausholen können“ (ebd.: # 00:09:08), bezeichnet. Die Schülerin Sw8, die sich bereits direkt im Anschluss an den Vorschlag von Sm12 gemeldet hat, entwickelt ihr vorheriges Argument der kommunalen Verantwortung für die Gesundheit der Anwohner_innen nun auch auf einer ökonomischen Argumentationsebene weiter. Nachdem ihr von der Lehrerin das Rederecht erteilt worden ist, führt sie die möglichen Folgekosten an, wenn es aufgrund des verunreinigten Baggersees zu behandlungsbedürftigen Erkrankungen in weiten Teilen der Bevölkerung käme (vgl. ebd.: # 00:09:11). Diesen Beitrag schätzt die Lehrerin als bedeutsam sowie bedenkenswert ein (vgl. ebd.: # 00:09:28) und fragt dann nach weiteren „Meinungen dazu“ (ebd.: # 00:09:33). Als daraufhin zunächst keine sichtbaren Reaktionen der Schüler_innen in Form von Meldungen zu verzeichnen sind, präzisiert sie nach einer kurzen Pause, zu welcher Frage die Schüler_innen ihre Meinung äußern könnten, wobei anzunehmen ist, dass sie sich damit implizit immer noch auf das von der Grünen Partei vorgebrachte Gegenargument des hohen finanziellen Aufwandes bezieht (vgl. ebd.: # 00:09:36).

Mit Blick auf den inhaltlichen Unterrichtsverlauf eröffnet diese Sequenz im Anschluss an die Vorstellung der Gruppenarbeitsergebnisse die Diskussion von Argumenten für und gegen die Umwandlung des Baggersees sowie der zugehörigen Umgebung in ein Naherholungsgebiet. Insgesamt stellt sie eine Abfolge inhaltlich gezielter, wenn auch bisweilen etwas unpräzise formulierter Fragestellungen der Lehrerin dar, die durch den Schüler Sm12 und die Schülerin Sw8 beantwortet werden. Dass die Lehrerin zunächst nach Argumenten für die Umwandlung in ein Naherholungsgebiet fragt, kann auf ihre vorangegangene Feststellung zurückgeführt werden, dass diesbezüglich keine Planungen vorlägen und es demnach eine Möglichkeit gäbe, in diese Richtung tätig zu werden (vgl. ebd.: # 00:06:45), was einer entsprechenden Begründung bedürfe. Das von Sm12 vorgebrachte Argument konfrontiert sie mit dem von diesem im Vorfeld dargestellten Gegenargument der Grünen Partei und fordert die Schüler_innen ohne eine spezifischere inhaltliche Vertiefung der jeweiligen Begründungen dieser Standpunkte zu einer Positionierung auf. Die Schülerin Sw8 geht darauf nur indirekt ein, indem sie weitere Argumente vorbringt, die eine Stellungnahme erkennen lassen. Dass die Lehrerin weiter auf die Einwände der Grünen Partei verweist, kann dabei auch als Bemühen um eine diskursive Auseinandersetzung interpretiert werden. Allerdings bindet ihre Formulierung den Einwand vor allem an eine Parteiposition und lässt eine weitere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Argument in Bezug auf die Lage in den Hintergrund rücken.

Nachdem weitere Äußerungen zu diesem Aspekt ausbleiben, greift Sw8 den zweiten von Sm12 berichteten Einwand der Grünen Partei auf und hält dem Verweis auf die Kosten einer Müllbeseitigung und Gewässerreinigung die Notwendigkeit einer solchen unter dem Gesichtspunkt der Gesundheit der Anwohner_innen entgegen. Die Nachfragen der Lehrerin führen schließlich dazu, dass sich die Schüler_innen gezielter mit dem Einwand auseinandersetzen und ebenfalls ökonomisch argumentieren, um diesem zu begegnen. Implizit lässt sich hier also eine direktive Gesprächsführung der Lehrerin erkennen, mit der sie die argumentative Auseinandersetzung der Schüler_innen zu steuern sucht, wobei die Resonanz auf Seiten der Schüler_innen zunächst differenziert einzuschätzen ist: Zum einen erfolgt die Interpretation in dieser Sequenz zunächst nur auf der Grundlage der Beiträge des Schülers Sm12 sowie der Schülerin Sw8, während darüber hinaus wenige auf das Unterrichtsgespräch bezogene Aktivitäten in der Klasse zu beobachten sind. Sw8 nimmt dabei in unterschiedlicher Weise Bezug auf die Beiträge ihres Mitschülers, entwickelt diese argumentativ weiter oder ergänzt diese um weitere Aspekte. Zugleich ist bei beiden eine inhaltlich adäquate Entwicklung der eingebrachten Überlegungen in Reaktion auf die Nachfragen der Lehrerin zu verzeichnen.

In der Fortführung der Diskussion wird infolge des Beitrags der Schülerin Sw13 zunächst die Notwendigkeit anderer Ausgaben, wie beispielsweise für ein Theater, abgewogen (vgl. ebd.: # 00:09:55). Dieser Aspekt erfährt allerdings keine weitere inhaltliche Vertiefung. In einem weiteren Beitrag bringt Sw10 die Möglichkeit gemeinschaftlichen ehrenamtlichen Engagements ein (vgl. ebd.: # 00:10:48). Die Lehrerin äußert sich zustimmend in Bezug auf die Bedeutung von Eigeninitiative und lenkt das Unterrichtsgespräch auf Möglichkeiten, auf welcher Weise Bürgerinitiativen aktiv werden könnten (vgl. ebd.: # 00:11:21). Dabei beziehen sich die folgenden Vorschläge der Schüler_innen vor allem auf den Aspekt der Sauberkeit, bis Sw8 kritisch einwendet, dass dieses eigeninitiierte Bemühen der Bereitschaft, Eintritt zu bezahlen, entgegenstehen könnte, zumal der See auch nicht in besonderer Weise attraktiv sei (vgl. ebd.: # 00:14:18). Daraufhin lässt die Lehrerin Sw10 nochmals die eingangs vorgestellten Gestaltungsvorschläge wiederholen (vgl. ebd.: # 00:15:00), fragt nach weiteren „Möglichkeiten“ (ebd.: # 00:15:29) und adressiert nach einer kurzen Pause die Schülerin Sw15 (vgl. Abb. II.3.1.9).²³⁵

²³⁵ Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite darstellen zu können, wurden für den Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundgeräusche in der Darstellung der Sequenz gekürzt sowie die Zeilenabstände im Falle von sich überschneidenden Äußerungen verringert.

Sequenz II: Diskussion zur Konkretisierung der Nutzungsmöglichkeiten sowie der Optionen zu ihrer Realisierung (vgl. AzE 1990b: 00:15:36-00:18:13)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:15:36	S.r. S.I. S.r./ Zoom-in	Sw15	Na, ick meine, wenn se dit in Angriff nehmen wollen, dann muss es nicht erst in fünf Jahren passieren, sondern das müssen se dann ganz schnell in Angriff nehmen, weil (.), ick weeiß nich, ich gloob, das kriegen die nie hin.	Sw10 dreht sich kurz nach hinten; Sw15 sieht nach unten, hält Arme verschränkt Sw8 meldet sich Sw15 lächelt
	Zoom-out	Lw	Ja, (das ist immer so eine Sache, ja, wenn man immer so sagt), das kriegen se bestimm nicht hin, wirts auf keinen Fall was, wenn man nich selber was unternimmt, aber darauf kommen wer gleich noch mal, wenn wir jetzt hier keine eigenen Initiativen weiter finden, Sw8, was meinst du?	
00:16:00	S.I.	Sw8	Naja, (Budenplätze) gibts bestimmt viele, aber ich würd ja sagen, äh, (dit ja) von ner, von der Gebäude (des is ja) die Plätze da oder die die Plätze da verwalten, die das Land haben, (die würden bestimmt) die, äh, Budenbesitzer, aber dann müsste ja, diese Verträge und so (das is ja auch ja) (...)	Sw9 lehnt sich nach vorne, Sm5 sitzt wieder mit aufrechtem Oberkörper Sw10 meldet sich
	S.r.	Lw	(Ich weiß nicht, ob das ist)	
		Sw8	Ich mein jetzt, für die, für die Leute, die da (.), dass die extra zu allen Leuten latschen müssen und fragen müssen, ob se ihre Bude dahinstellen dürfen.	Sw10 spielt mit Stift in linker Hand
		Lw	Also, wenn die Geld verdienen (würden), dann machen sie das schon, also das machen die dann-	
		Sw8	L Na, dann hättst ja schon lang-, schon längst jemand gemacht. (...)	
	S.I.	Lw	Na, da komm wer gleich drauf, warum sie das noch nicht gemacht haben (sicherlich). Mhm?	
	Zoom-out/S.r. Zoom-in	Sw10	Naja, ick würd och sagen, wenn man jetzt de Leute ansprechen würde, die dafür sind aus dem Baggersee jetzt so ne Erholungsgebiet machen und das im eigenen Interesse ihrer Kinder auch so, dann könnte man doch auch versuchen, ob die nich irgendwie jetzt für die Kinder n Spielplatz (zu bauen) alleine und nich, dass det jetzt so, okay, des kostet Geld, aber (.) (das hat man) aus seiner eigenen Tasche (genomm-) und vielleicht kann man das jetzt irgendwo, ähm(.), na, wie sagt man, (wirtschaft was leihen) und so, dit Material aber, mhm, vor-(au), also (...)-Voraussetzung is doch, dass (man det alleene gemacht haben)	Sw10 spielt mit Stift in den Händen, gestikuliert leicht Sw10 macht Handbewegung Sw10 spielt mit Stift in den Händen
00:17:00	S.I./ Zoom-in: Hände Zoom-out	Lw	Gut, also Materialbereitstellung-	
		Sw10	L Ja.	Sw10 nickt
	Zoom-out/S.I.	Lw	L ebend von der Stadt und dass die Menschen sich vielleicht selber bereit erklären, (was weiß ich), n Spielplatz aus Holz oder so was zu bauen, da gibt's ja doch ne ganze Menge Leute, die das machen können. (.) So.	Sw10 nickt Lw steht vor Klasse
	S.r. Zoom-in Sm4	Sm4	L Man könnt ja auch mal zum Beispiel Geld sammeln, bis jetzt ham se immer für andre Länder und Greenpeace und alles gesammelt, naja, und jetzt können wers uns selbst, eigentlich, dafür kriegen wer keene Sammlung oder Aktion auf die Beine, aber das geht uns an. Dort wollen wir ja schließlich baden und nich irgend jemand anders. (.)	
00:18:00	S.I.	Lw	Mhm. Gute Idee, würd ich sagen, wenn man also auch die Leute, die da was wollen, auch mal n bisschen zur Kasse bittet, aber vorhin hat die Sw15 richtig gesagt, dass es nicht ausreicht, wenn man jetzt erst in fünf Jahren da etwas in Gange bringt. Sicherlich hat sie damit auch im Blick, in fünf Jahren will sie da vielleicht gar nicht mehr baden, aber dass man vielleicht sich überlegt, es wird ja da gebadet, das habt ihr ja festgestellt, ja, weil eben nichts andres da is.	Lw steht vor Klasse, hat sich auf Tisch aufgestützt
00:18:13				

Abb. II.3.1.9: Transkriptauszug (AzE 1990b: 00:15:36-00:18:13)

Die Schülerin Sw15 antwortet nicht direkt auf die Frage der Lehrerin, indem sie weitere Gestaltungsmöglichkeiten des Geländes benennt, sondern betont die Dringlichkeit, dass das

Vorhaben „ganz schnell in Angriff“ (AzE 1990b: # 00:15:40) genommen werden müsse, und äußert anschließend Skepsis in Bezug auf die Umsetzung. In ihrer Replik bezieht sich die Lehrerin vor allem auf diesen letzten Teil der Aussage von Sw15; die ebenfalls von ihr eingebrachte Notwendigkeit eines zügigen Herangehens an das Vorhaben wird zunächst nicht weiter thematisiert. In Bezug auf die zum Ausdruck gebrachte Skepsis äußert die Lehrerin kritisch, dass eine solche bereits im Vorfeld geäußerte Haltung der Umsetzung eines Vorhabens vielmehr im Wege stehe (vgl. ebd.: # 00:15:48). Mit dem nachgeschobenen „wenn man nicht selber was unternimmt“ (ebd.: # 00:15:53) verweist sie nochmals auf die Bedeutung eigenen Handelns und kündigt an, darauf noch einmal zurückzukommen (vgl. ebd.: # 00:15:55). Zunächst rückt sie allerdings die Frage nach „eigenen Initiativen“ (ebd.: # 00:15:57) in den Vordergrund, womit sie eine leichte inhaltliche Neukonzentrierung ihrer vorherigen Frage nach Gestaltungsmöglichkeiten vornimmt, und erteilt der Schülerin Sw8, die sich bereits während der Ausführungen von Sw15 gemeldet hat, das Rederecht.

In einer akustisch nicht vollständig nachvollziehbaren Äußerung greift diese den vor der Sequenz von Sw10 eingebrachten Vorschlag von Versorgungsangeboten wie einer „Pommesbude“ (ebd.: # 00:15:22) oder einer „Eisbude“ (ebd.: # 00:15:23) auf, indem sie jetzt auf „Budenplätze“ (ebd.: # 00:16:00) zu sprechen kommt. Soweit das ihrem Beitrag entnommen werden kann, sieht sie mit Blick auf den vorhandenen Platz die Voraussetzungen zur Errichtung solcher Buden gegeben, scheint jedoch Bedenken in Bezug auf die dafür erforderlichen Verträge zu haben. Die Schülerin Sw10 meldet sich an dieser Stelle der Ausführungen von Sw8, die Lehrerin äußert in einem akustisch nicht vollständig verständlichen, mit einem „Ich weiß nicht, ob“ (ebd.: # 00:16:22) eingeleiteten Einwand eine mögliche Unsicherheit in Bezug auf die Zustimmungsfähigkeit der von Sw8 vorgetragenen Bedenken. Diese betont daraufhin den Aufwand, der mit der Einholung der Erlaubnis, eine „Bude dahinstellen [zu] dürfen“ (ebd.: # 00:16:29), verbunden sei, woraufhin die Lehrerin entgegnet, dass die Aussicht auf die damit verbundenen Verdienstmöglichkeiten schon zu der entsprechenden Bereitschaft führen würde (vgl. # 00:16:31). Als Sw8 wiederum einwendet, dass es dann „schon längst jemand gemacht“ (ebd.: # 00:16:34) hätte, geht die Lehrerin nicht weiter darauf ein, sondern kündigt an, darauf „gleich“ (ebd.: # 00:16:37) noch einmal zurückzukommen.

Das daran anschließende, fragend geäußerte „Mhm?“ (ebd.: # 00:16:39) interpretiert die sich meldende Schülerin Sw10 offensichtlich als Erteilung des Rederechts und führt in einem längeren Beitrag aus, dass die Gestaltung eines „Erholungsgebiet[s]“ (ebd.: # 00:16:46) auch mit einem „Spielplatz“ (ebd.: # 00:16:55) verbunden werden könne. Ihre Argumentation beginnt sie damit, dass man dazu „Leute ansprechen“ (ebd.: # 00:16:41) könne, die das „Erholungsgebiet“ (ebd.: # 00:16:46) auch im „Interesse ihrer Kinder“ (ebd.: # 00:16:48) befürworten, da diese auch für einen „Spielplatz“ (ebd.: # 00:16:55) Engagement zeigen könnten. Inhaltlich verbindet Sw10 die beiden Fragen der Lehrerin nach Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. ebd.: # 00:15:29) und „eigenen Initiativen“ (ebd.: # 00:15:55). Ihre folgende Konkretisierung der möglichen Umsetzung dieses Vorhabens ist inhaltlich nicht in allen Details vollständig nachvollziehbar, von Bedeutung scheint es für sie jedenfalls zu sein, dass etwas „alleine“ (ebd.: # 00:16:55) bzw. „alleene“ (ebd.: # 00:17:16) gemacht werde, wohingegen die Herkunft des Geldes, das man „aus der eigenen Tasche“ (ebd.: # 00:17:02) nehmen oder „leihen“ (ebd.: # 00:17:09) könne, eher vage bestimmt wird. Die Lehrerin konkretisiert diesen Vorschlag in ihrer Erwiderung dahingehend, dass die „Materialbereitstellung“ (ebd.: # 00:17:18) durch die Stadt erfolgen könne und „die Menschen sich vielleicht selber bereit

erklären, [...] n Spielplatz aus Holz oder so was zu bauen“ (ebd.: # 00:17:22) und fügt hinzu, dass es „ne ganze Menge Leute [gebe], die das machen können“ (ebd.: # 00:17:26).

Ihr nach einer kurzen Pause geäußertes „So“ (ebd.: # 00:17:29) kündigt den Abschluss dieser inhaltlichen Sequenz und die Aufnahme einer neuen Fragestellung in das Unterrichtsgespräch an. Allerdings meldet sich nun Sm4 offensichtlich unaufgefordert zu Wort und schlägt vor, dass man „auch mal zum Beispiel Geld sammeln“ (ebd.: # 00:17:31) könne. Mit einem unbestimmten „se“ (ebd.: # 00:17:35) verweist er dabei auf andere, die „für andre Länder und Greenpeace und alles“ (ebd.) sammeln würden, und stellt diesem Zweck nachdrücklich ein eigenes Interesse entgegen, das in den wiederholten Formulierungen wie „jetzt können wers uns selbst“ (ebd.: # 00:17:38) und „das geht uns an. Dort wollen wir ja schließlich baden und nich irgend jemand anders“ (ebd.: # 00:17:44) zum Ausdruck kommt und für das man „keene Sammlung oder Aktion auf die Beine“ (ebd.: # 00:17:41) bekäme.

Die Lehrerin äußert sich zustimmend und bezeichnet diesen Vorschlag als „gute Idee“ (ebd.: # 00:17:49), was sie durch das eingeschobene „würd ich sagen“ (ebd.) zugleich als eine persönliche Einschätzung kennzeichnet. Das folgende „aber“ (ebd.: # 00:17:56) lässt zwar einen Einwand gegen einen der geäußerten Vorschläge erwarten, die Lehrerin greift damit allerdings die eingangs von Sw15 angemahnte Dringlichkeit des Vorhabens an, was sich nicht konkret gegen einen der Gestaltungsvorschläge richtet. Dabei bringt sie zum einen ihre Zustimmung zu dieser Äußerung zum Ausdruck (vgl. ebd.: # 00:17:57) und führt darüber hinaus unterschiedliche Möglichkeiten der Begründung an: Das einleitende „sicherlich“ (ebd.: # 00:18:03) verweist darauf, dass sie eine Argumentation aus subjektivem Eigeninteresse für naheliegend hält, während das folgende „aber dass man vielleicht sich überlegt“ (ebd.: # 00:18:07) ein darüber hinausgehendes Argument vorbereitet. Mit diesem verweist sie schließlich indirekt auf den bereits mehrfach betonten Sachverhalt (vgl. ebd.: # 00:05:39; 00:08:18), dass Handlungsbedarf bestehe, da trotz der Verschmutzung Menschen in dem See baden würden (vgl. ebd.: # 00:18:09).

Während Sw15 vor Beginn dieser Sequenz von der Lehrerin zu einer Äußerung aufgefordert worden ist und daraufhin vor allem die Dringlichkeit des Vorhabens betont, ohne konkrete Gestaltungsvorschläge zu nennen, bringen sich die Schülerinnen Sw8 und Sw10 durch angezeigte Meldungen ein, wobei Sw8 sich in Bezug auf die Errichtung von Buden skeptisch äußert und Sw10 den eigeninitiativen Bau eines Spielplatzes vorschlägt. Dem von Sw8 vorgebrachten Einwand des hohen Aufwandes für die Beteiligten sucht die Lehrerin zu entkräften, indem sie diesem den finanziellen Nutzen entgegenhält. Den Vorschlag von Sw10 konkretisiert sie inhaltlich, sodass er ihr plausibel erscheint (vgl. ebd.: # 00:17:26), und beabsichtigt damit bereits den Übergang zur nächsten Fragestellung. Unaufgefordert ergänzt Sm4 noch als weiteren Vorschlag eine Geldsammlung, was die Lehrerin ebenso für zustimmungsfähig hält. Mit wiederholten Formulierungen wie „wenn man nich selber was unternimmt“ (ebd.: # 00:15:53), „eigenen Initiativen“ (ebd.: # 00:15:57), „dann machen sie das schon“ (ebd.: # 00:16:32) und „da gibt's ja doch ne ganze Menge Leute, die das machen können“ (ebd.: # 00:17:26) unterstreicht die Lehrerin mehrfach die Bedeutung und auch die Plausibilität eigeninitiativen Handelns und hebt abschließend nochmals die Dringlichkeit des Handlungsbedarfs hervor (vgl. ebd.: # 00:18:09).

In ihrer Überleitung zur nächsten Fragestellung verweist die Lehrerin nochmals auf die bereits getroffene Feststellung (vgl. ebd.: # 00:06:51), dass seitens der Stadt sowie der befragten Bürgerinitiative ARGUS und der Grünen Partei keine konkreten Planungen zur Nutzung

des in Rede stehenden Geländes als Naherholungsgebiet vorlägen (vgl. ebd.: # 00:18:13). Entsprechend zielt die damit verbundene Frage „Wie kann man denn die Bürger n bisschen auf Trab bringen?“ (ebd.: # 00:18:35) darauf, welche Möglichkeiten der Mobilisierung die Schüler_innen in Betracht ziehen würden, da es sich doch um ein Anliegen der Bevölkerung handle (vgl. ebd.: # 00:18:26). Nachdem die Schüler_innen mit öffentlichen Aushängen, Umfragen (vgl. ebd.: # 00:18:41), Unterschriftensammlungen (vgl. ebd.: # 00:19:17; 00:19:36), Zeitungsannoncen und -artikeln (vgl. ebd.: # 00:19:39) sowie einer eigeninitiativen, öffentlichen Untersuchung der Wasserqualität des Sees (vgl. ebd.: # 00:20:03) eine Reihe von Vorschlägen eingebracht haben, fragt die Lehrerin die Schüler_innen nach einer Entscheidung (vgl. ebd.: # 00:20:33), „welcher Aktion [sie] denn eigentlich ne größere Wirksamkeit [...] zusprechen“ (ebd.: # 00:20:34) würden (s. zu dieser Form der Fragestellung auch Kap. III.3.4.1; III.3.4.5). Nach der ersten Antwort des Schülers Sm12, der sich für eine Untersuchung der Wasserqualität und einen anschließenden Zeitungsbericht ausspricht (vgl. ebd.: # 00:20:43), schlägt die Lehrerin selbst eine Kombination der Wasseruntersuchung mit einer Unterschriftensammlung vor, die sie mit Blick auf die Anregung von Aktivitäten für erfolgreicher hält (vgl. ebd.: # 00:21:16). Die Schülerin Sw13 schließt sich dieser Einschätzung inhaltlich an (vgl. ebd.: # 00:21:57), wohingegen Sw8 dafür plädiert, „die Werte von dem See [...] schon in die Zeitung [zu] setzen“ (ebd.: # 00:22:13).

An dieser Stelle fasst die Lehrerin zusammen, dass „jetzt ne ganze Menge gefunden“ (ebd.: # 00:22:42) worden sei, und formuliert als folgende Aufgabenstellung, dass die Schüler_innen in den nächsten „zwei, drei Minuten“ (ebd.: # 00:23:13) einen schriftlichen Aufruf für eine „Unterschriftenbewegung“ (ebd.: # 00:22:56) formulieren sollen. Nach ungefähr zweieinhalb Minuten erkundigt sich die Lehrerin nach einem ersten Vorschlag (vgl. ebd.: # 00:26:07), woraufhin die Schüler_innen zunächst weiter arbeiten, bis schließlich nach weiteren circa zwei Minuten die Schülerin Sw14 nach wiederholter Aufforderung durch die Lehrerin den in Zusammenarbeit mit Sw15 und Sw16 verfassten Aufruf vorliest (vgl. ebd.: # 00:28:19). Nachdem mit Sm12 ein weiterer Schüler ein Arbeitsergebnis vorgetragen hat (vgl. ebd.: # 00:28:44), geht die Lehrerin nach einem inhaltlich zurückhaltenden „Mhm“ (ebd.: # 00:29:05) zu einer kurzen Kommentierung und einer weiteren Frage über (vgl. Abb. II.3.1.10).

Sequenz III: Diskussion weiterer Handlungsmöglichkeiten (AzE 1990b: 00:29:06-00:32:05)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:29:06	S.I. S.o.	Lw	Sagt mal (.), es wurde jetzt ja hier schon eigentlich auch von euch ne ganze Menge Konkretes gesagt. (.) Sagt mal, jetzt mal nur ne Frage, wie weit können denn eigentlich Schüler wie ihr schon ne Bürgerinitiative gründen oder muss man das den Erwachsenen überlassen? (.) Sw8.	Lw steht vor Klasse
	Zoom-out/ S.r.	Sw8	Nö, dit kann eigentlich jeder machen, wa? (.) Weil, det geht ja-, (det geht ja) alle an, die geht ja nich nur Erwachsene an, det geht ja zum größten Teil uns auch an, ne-	Lw nickt leicht
	Zoom-in	Lw	Mhm. (.) Und was würdet ihr jetzt machen, wenn ihr jetzt so ne Bürgerinitiative ins Leben ruft, nehm wer mal an, was würdet ihr jetzt alle unternehmen, um euch Verbündete zu suchen? (.) Sw10.	Sm5 liegt mit Oberkörper auf Tisch, Sm4 fasst sich in die Haare Sw9 sieht nach links, bewegt Lippen, Sw8 hält Arm aufgestützt, spielt mit Hand vor dem Mund Sm4 sieht nach hinten
	S.r.	Sw10	Ja, ich würd sagen, wir müssten, also-, also n-, uns n Raum suchen und denn eben jetzt in Zeitung setzen, wer für n Erholungsgebiet ist, denn eben ne Versammlung da vorschlagen also und wer dafür ist, der soll dahin kommen, d-, zu dem Zeitpunkt und denn könn wer n paar Vorschläge annehmen und uns beraten.	Sw10 spielt mit Stift in der Hand, gestikuliert leicht
		Lw	Wäre eine Möglichkeit. Sw8.	Sw10 sieht kurz Richtung Kamera
		Sw8	Ich würd sagen, (wer dafür ist, sondern Unterschiede), das müsst man erst mal ausdiskutieren, (was kann man überhaupt machen)	Sw16 kaut Kaugummi, zeigt nach rechts, sieht zu Sw15, beugt sich kurz nach vorne, öffnet den Mund; Sw10 spielt mit Stift in Hand Sw10 sieht zu Sw8, macht kommentierende Handbewegung Sm5 liegt mit Oberkörper auf dem Tisch
		Lw	Mhm. Also ne-, sagen wer mal, eine Möglichkeit zum Aussprechen zu schaffen, wäre sicherlich ne Sache. Aber wie könntet ihr jetzt eigentlich auch die Leute wirklich neugierig darauf machen? (...) Was könntet ihr denn machen mit eurer Unterschriftenaktion, in euren Taschen wird's ja nicht allzu viel (nütz-), bringen, weil ja nich so viele in eure Taschen kucken und dann da ne Unterschrift drunter setzen. (5) Na?	Sm5 gähnt
		Sm4	Ich würde sagen, wir müssen das irgendwo am Baggersee oder am Stern () verbreiten und wenn das dann irgendwie aus Plakaten oder so steht und die das lesen können und (vllleicht) dort hin gehen, bevor se da rein gehen und dann lesen se das so und dann kucken se sich das erst mal genauer an und wenn se da dann das alles gesehn und, äh, die wolln das aber dann, merken se ja grad noch, was da n Schmutz und alles ist und dann gehen se da hin, äh, und schon eher, äh, versuchen se, dafür was zu tun, also, wenn se da irgendwo in der Zeitung was lesen.	Sm6 beugt sich zu Sm7 Sm5 reibt sich die Augen
		Lw	Mhm. Also, du würdest die Leute dazu bringen, dass sie sich selber informieren, ja. So, dann würd ich n kleinen Vorschlag mal von euch machen, ich meine, wenn ihr mal euren Mund halten würdet, wäre das sehr schön. (.) Ein Vorschlag wäre vielleicht auch der, wenn ihr natürlich mutig genug dazu seid, ihr ward mutig genug,-	Sm4 meldet sich
			L ((Klopfen an der Tür))	
00:30:00			L hier so n Interview zu machen und wäret es sicherlich dann auch, euch meinewegen vor die Kaufhalle zu stellen oder sonstwohin und da selber Unterschriften zu sammeln und dazu müsste man natürlich dann auch n bisschen was dazu wissen. Ja? Es wäre also ne Möglichkeit, die ihr doch durchdenken solltet (.) und dann vielleicht auch wirklich mal so eine Art eigene Bürgerinitiative von euch ausgehen lässt. Denn Schüler sind auch Bürger und zwar welche, die noch ne ganze Menge was-, noch ganz schön lange was wollen.	Sw9, Sw8 sprechen miteinander
			L ((Klopfen an der Tür))	
00:31:00				Lw steht vor Klasse, hat linke Hand auf Tisch gestützt, sieht nach rechts
				Lw geht Schritt Richtung Tür, wendet sich wieder zum Tisch, legt beide Hände darauf ab Sw1 sieht zur Tür, Sw1 deutet Richtung Tür Sw1 wendet sich Richtung Tür
00:32:05				Sw1 sagt etwas zu Sw2, hebt die Schultern
				Sw1 dreht sich zur Tür und öffnet sie, Lw geht Richtung Tür, beugt sich nach draußen, winkt ab, schließt die Tür

Abb. II.3.1.10: Transkriptauszug (AzE 1990b: 00:29:06-00:32:05)

Die beiden von den Schüler_innen verfassten und verlesenen Aufrufe kommentiert die Lehrerin nun zunächst damit, dass „ne ganze Menge Konkretes gesagt“ (AzE 1990b: # 00:29:11)

wurde, was nicht direkt auf Details der Inhalte bezogen ist, jedoch darauf verweist, dass die Beiträge der Schüler_innen aus ihrer Sicht als sach- und handlungsbezogen einzuschätzen sind. Die erneut mit „Sagt mal“ (ebd.: # 00:29:13) eingeleitete Frage – was bereits sprachlich den Eindruck spontan und assoziativ vorgebrachter Äußerungen nahelegt, der durch die Beiläufigkeit vermittelnde Äußerung „jetzt mal nur ne Frage“ (ebd.: # 00:29:14) unterstützt wird – erfolgt inhaltlich etwas unvermittelt. Ohne weiter auf die Inhalte der Aufrufe und die damit verbundenen Vorschläge unterschiedlicher Herangehensweisen durch die Schüler_innen einzugehen (s. dazu auch Kap. III.3.4.3; III.3.4.5), fragt die Lehrerin nach Möglichkeiten von Schüler_innen, eine Bürgerinitiative zu gründen, wobei sie die Klasse in der direkten Anrede „wie ihr“ (ebd.: # 00:29:16) persönlich adressiert. Ebenfalls in der Fragestellung enthalten ist dabei die entgegengesetzte Handlungsalternative, die bereits in der Formulierung, dass „man das den Erwachsenen überlassen“ (ebd.: # 00:29:18) müsse, fehlende Einflussmöglichkeiten zum Ausdruck bringt und wenig attraktiv klingt.

In Form einer rückversichernd formulierten Frage antwortet die Schülerin Sw8, dass „dit eigentlich jeder machen“ (ebd.: # 00:29:21) könne, was sie im Folgenden mit der Kategorie der Betroffenheit begründet, die sie auf Seiten der Schüler_innen höher einschätzt als auf Seiten der Erwachsenen. Die Lehrerin äußert zurückhaltende Zustimmung und erachtet die Frage damit offenbar als ausreichend beantwortet; der dadurch von Sw8 eingebrachten Feststellung kommt im Gesprächsverlauf vor allem die Funktion einer Überleitung zur anschließenden Fragestellung der Lehrerin zu. Im Modus des Hypothetischen fragt sie weiter danach, was die Schüler_innen – wenn sie eine Bürgerinitiative gründen würden – unternehmen würden, um sich Verbündete zu suchen (vgl. ebd.: # 00:29:31). Sw10 konkretisiert daraufhin einige Planungsschritte zur Vorbereitung einer Bürgerversammlung, die vor allem der Beratung von Vorschlägen dienen soll (vgl. ebd.: # 00:29:40). Die Lehrerin bezeichnet dies als „eine Möglichkeit“ (ebd.: # 00:30:02) und erteilt Sw8 das Rederecht.

Deren Beitrag ist akustisch nicht in allen Details nachvollziehbar; inhaltlich schließt sie vor allem an den Vorschlag der Beratung von Sw10 an, wobei sie deren Ausgangspunkt diskursiver einzuschätzen scheint als diese (vgl. ebd.: # 00:30:04). Deren kommentierende Geste und Äußerung sind nicht eindeutig zu verstehen (vgl. ebd.: # 00:30:06), signalisieren aber eher Einverständnis als einen Einspruch. Auch im weiteren Gesprächsverlauf werden die Beiträge als in Übereinstimmung befindliche behandelt, wenn die Lehrerin nochmals zusammenfasst: „eine Möglichkeit zum Aussprechen zu schaffen, wäre sicherlich ne Sache“ (ebd.: # 00:30:15). Mit ihrer nächsten Frage zielt sie weiter auf die Frage der Art und Weise der Vorbereitung, um „die Leute wirklich neugierig darauf zu machen“ (ebd.: # 00:30:21). Ob sie den von Sw10 eingebrachten Vorschlag einer Zeitungsankündigung zu vage oder nicht ausreichend findet, wird aus dem Gesprächsverlauf nicht direkt ersichtlich. Er wird jedenfalls von der Lehrerin nicht explizit aufgegriffen; diese ironisiert im Weiteren ihre Frage, wie die Öffentlichkeit erreicht werden könnte, mit dem Bild der Unterschriftenaktion in den Taschen der Schüler_innen (vgl. ebd.: # 00:30:26). Zugleich bringt sie damit den Vorschlag der Unterschriftensammlungen, zu dem sich die beiden Schülerinnen nicht mehr direkt geäußert hatten, wieder explizit in das Unterrichtsgespräch ein.

In der Klasse sind zunächst keine sichtlichen Reaktionen darauf zu verzeichnen; nach einigen Sekunden meldet sich schließlich der Schüler Sm4, dem die Lehrerin mit einem fragenden „Na“ (ebd.: # 00:30:41) das Rederecht erteilt. Dieser schlägt nun vor, direkt vor Ort „am Baggersee oder am Stern“ (ebd.: # 00:30:43) aktiv zu werden und dort in Form von Plakaten zu informieren. Im weiteren Verlauf argumentiert er damit, dass die Betroffenheit der Menschen

dort größer sei und sie dann eher bereit wären, „was zu tun“ (ebd.: # 00:31:12), als „wenn sie da irgendwo in der Zeitung was lesen“ (ebd.: # 00:31:13) – womit er indirekt auf den vorher von Sw10 geäußerten Vorschlag Bezug nimmt. In ihrer Kommentierung interpretiert die Lehrerin diesen Vorschlag dahingehend, dass die Anwohner_innen aktiviert werden sollen, „sich selber [zu] informieren“ (ebd.: # 00:31:19). Daraufhin unterbreitet sie – unterbrochen von einer kurzen disziplinierenden Intervention (vgl. ebd.: # 00:31:25) – selbst einen Vorschlag, den sie einleitend durch den Gebrauch des Adjektivs „klein[.]“ (ebd.: # 00:31:22) sowie des Adverbs „vielleicht“ (ebd.: # 00:31:29) in seiner Bedeutung relativiert. Zugleich stellt sie ebenfalls noch vor der Ausformulierung des Vorschlags voran, dass es dazu des Muts bedarf, den die Schüler_innen bereits bei der Durchführung der Befragungen im Vorfeld der Unterrichtsstunde gezeigt hätten (ebd.: # 00:31:31). Somit, so setzt sie die Ausführung ihres Vorschlags fort, wäre auch davon auszugehen, dass die Schüler_innen auch den Mut aufbrächten, sich „vor die Kaufhalle zu stellen oder sonstwohin und da selber Unterschriften zu sammeln“ (ebd.: # 00:31:39), was zugleich auch verlangen würde, „auch n bisschen was dazu [zu] wissen“ (ebd.: # 00:31:44).

Während dieser Ausführungen ist ein Klopfen an der Tür zu hören, worauf die Lehrerin zunächst mit einem Schritt in Richtung der Tür reagiert, sich dann aber wieder der Klasse zuwendet und das Klopfen unberücksichtigt lässt (vgl. ebd.: # 00:31:33). Explizit legt sie den Schüler_innen im Folgenden nahe, die von ihr vorgeschlagene Möglichkeit zu „durchdenken“ (ebd.: # 00:31:48), um „so eine Art eigene Bürgerinitiative von [sich] ausgehen“ (ebd.: # 00:31:52) zu lassen. Als Aufforderung bleibt dies in der Formulierung durch das erneut einschränkend vorangestellte „vielleicht auch wirklich mal“ (ebd.: # 00:31:51) allerdings ambivalent, zumal die folgende Betonung, dass die Schüler_innen auch Bürger_innen seien, „und zwar welche, die noch ne ganze Menge was-, noch ganz schön lange was wollen“ (ebd.: # 00:31:55), ihr nochmals Nachdruck verleihen. An dieser Stelle ist erneut ein, diesmal deutlich lauter, Klopfen an der Tür zu hören, woraufhin die Lehrerin zur Tür geht – die inzwischen von der direkt neben dieser sitzenden Schülerin Sw1 geöffnet wurde –, sich kurz mit dem Oberkörper nach draußen beugt und die Tür schließlich mit einer abwinkenden Geste wieder schließt.

Insgesamt verweisen die Äußerungen der Lehrerin trotz des Gebrauchs einschränkender und relativierender Adjektive und Adverbien auf die Intention, die Schüler_innen zu aktivem Handeln zu motivieren. Die Schülerinnen Sw8 und Sw10 sowie der Schüler Sm4 lassen dabei in ihren Äußerungen zumindest die Bereitschaft erkennen, ihnen realistisch erscheinende Handlungsalternativen zu formulieren und diese auch in ihrem möglichen Wirkungsgrad abzuwägen. Die Kommentierung durch die Lehrerin legt dabei allerdings auch nahe, dass sie den bereits zu einem früheren Zeitpunkt durch die Schülerinnen Sw14 und Sw15 eingebrachten Vorschlag einer Unterschriftensammlung (vgl. ebd.: # 00:19:17; 00:19:36), der an dieser Stelle von den Schüler_innen nicht aufgegriffen wird, bevorzugt. Bestätigt wird dies schließlich in der expliziten Anregung, diesen Vorschlag zu „durchdenken“ (ebd.: # 00:31:48).

Die Stunde abschließend kündigt die Lehrerin an, gemeinsam eine Zusammenfassung vornehmen zu wollen (vgl. ebd.: # 00:32:12). Dazu wiederholt sie die beiden die Stunde leitenden Fragestellungen, ob Bürgerinitiativen eine Möglichkeit hätten, den „Baggersee zum Naherholungsgebiet zu machen oder nicht“ (ebd.: # 00:32:22), und welche Möglichkeiten des persönlichen Engagements die Schüler_innen für sich sehen würden (vgl. ebd.: # 00:32:30).

Es erfolgen an dieser Stelle keine Meldungen seitens der Schüler_innen; die Lehrerin wartet hier auch nur einen sehr kurzen Moment (vgl. dazu Friesen 2011: 127-147) und fordert dann den Schüler Sm12 zu einem Beitrag auf. Dieser äußert sich nach einer kurzen Pause allerdings nicht zu den von der Lehrerin formulierten Fragestellungen, sondern wiederholt seine bereits schon zu einem früheren Zeitpunkt der Stunde eingebrachte Einschätzung (vgl. AzE 1990b: # 00:07:15), dass der Baggersee aufgrund seiner Lage „det perfekte Naherholungsgebiet wäre, wenn det da allet sauber jehalten wird“ (ebd.: # 00:32:45). Nach einer nun folgenden längeren Pause von acht Sekunden, auf die Sm12 und Sw8 mit Grinsen und Lachen reagieren (vgl. ebd.: # 00:32:53), wiederholt die Lehrerin nochmals beide Fragestellungen in leicht verkürzter Form (vgl. ebd.: # 00:32:58). Daraufhin benennt Sm12 zunächst die Möglichkeit, dass Bürgerinitiativen sich „voll dafür einsetzen [könnten], dass da was passiert“ (ebd.: # 00:33:06). Nach einer neuerlichen Pause von mehreren Sekunden und einer erneuten Nachfrage der Lehrerin (ebd.: # 00:33:16) fasst er das Erarbeitete schließlich so zusammen: „Na eben, dit, wat wer gesacht haben, durch die Unterschriftensammlung da (...), so zu prüfen, was da vor sich geht“ (ebd.: # 00:33:19). Bevor die Aufzeichnung dann endet, sind von der Lehrerin noch leise bestätigende Kommentierungen in Form von „Gut“ und „So“ (ebd.: # 00:33:28) zu hören.

Die im Gesamtverlauf beobachtete *Strategie der Kameraführung* der vorrangigen Dokumentation des zentralen Unterrichtsgeschehens mit gelegentlichen davon abweichenden Kamerabewegungen kann auch für diese drei Sequenzen bestätigt werden. Während der Überleitung durch die Lehrerin zur *ersten Sequenz* erfolgt ein Schwenk nach links von der Klasse auf die Lehrperson, sodass die Kamera auf diese, die mit den Händen in der Tasche ihres Kleides vor der Klasse steht, ausgerichtet ist. Nach dem Abschluss ihrer ersten an die Klasse gerichteten Frage, schwenkt die Kamera nach rechts, noch während die Lehrerin eine weitere Frage formuliert. Zu sehen ist, dass der Schüler Sm5 seinen Kopf auf seinen auf dem Tisch aufliegenden Unterarmen abgelegt hat; Meldungen der Schüler_innen in Reaktion auf die Fragestellung sind nicht zu verzeichnen. Als der von der Lehrerin dazu aufgeforderte Schüler Sm12 ein Argument vorbringt, hebt Sm5 den Kopf und sieht nach vorne; der neben ihm sitzende Schüler Sm4 wendet den Kopf kurz nach hinten. Mit der Entgegnung der Lehrerin schwenkt die Kamera erneut nach links zu dieser zurück, die sich inzwischen direkt vor der Tafel positioniert hat. Zu sehen ist eine bereits vorbereitete Tafelanschrift, die vorsieht, dass unter der Überschrift „Baggersee am Stern – Naherholungsgebiet?“ Argumente dafür und dagegen notiert werden können. Es folgt eine Zoom-in-Bewegung auf die Lehrerin, die weiter zur Klasse spricht, sich nach der Erteilung des Rederechts an Sw8 zur Tafel wendet und das von Sm12 vorgebrachte Argument dort verschriftlicht. Die Kamera verweilt noch kurz in dieser Einstellung und schwenkt ungefähr nach der Hälfte des Beitrags von Sw8 nach rechts auf die sprechende Schülerin.

Diese Einstellung zeigt ebenso, dass auf die anschließenden Fragen der Lehrerin keine sichtbaren Reaktionen zu verzeichnen sind. Es folgt ein Schwenk nach rechts (vgl. ebd.: # 00:08:07), wobei zu sehen ist, dass auf der rechten Seite des Raums, eine weitere jugendliche, männliche Person sitzt, bei der es sich ebenfalls um einen Schüler der Klasse handeln könnte (s. FN 229).²³⁶ Ungefähr zeitgleich mit Beginn der Antwort von Sw8 schwenkt die Kamera wieder

²³⁶ Ebenfalls sichtbare Utensilien wie Plastikflaschen und eine nicht eindeutig zu erkennende Tasche verweisen darauf, dass auf dieser Seite noch weitere Schüler_innen oder andere Personen sitzen könnten, was aber nicht verifiziert werden kann.

nach links, bis sich diese im Fokus der Kameraeinstellung befindet. Zu sehen ist dabei, dass Sm5 seinen Kopf erneut auf seinen auf dem Tisch liegenden Unterarmen abgelegt hat, dieses Mal hält er ihn allerdings aufrecht und den Blick nach vorne gerichtet. Gegen Ende des Beitrags von Sw8, hebt er kurz den Kopf und sieht nach hinten. Als Sw8 ohne explizite Aufforderung die Anschlussfrage der Lehrerin direkt beantwortet, zoomt die Kamera näher an sie heran. Während der Kommentierung ihrer Antwort durch die Lehrerin schwenkt die Kamera weiter nach rechts und nimmt die neben und hinter Sw8 sitzenden Schülerinnen in den Blick. Nach der ersten Antwort von Sm12 folgt eine Zoom-out-Bewegung, die mit einem Schwenk nach links kombiniert wird, sodass der antwortende Schüler und auch wieder ein größerer Teil der Klasse zu sehen ist. Diese Einstellung wird auch während der Antwort von Sw8 beibehalten sowie der Kommentierung und der anschließenden Fragen der Lehrerin. In der Klasse sind daraufhin keine sichtbaren Reaktionen zu verzeichnen, es folgt eine minimale Schwenkbewegung nach rechts, sodass die Schüler_innen in der letzten und vorletzten Reihe auf der linken Seite des Raums vollständig zu sehen sind.

Die zu Beginn der *zweiten Sequenz* von der Lehrerin adressierte Schülerin Sw15 befindet sich zu diesem Zeitpunkt bereits im Fokus der Kameraeinstellung. Im Zuge einer kurzen Schwenkbewegung auf beide Seiten ist zu sehen, dass sich die Schülerin Sw8 zwischenzeitlich gemeldet hat, wobei unklar bleibt, zu welchem Zeitpunkt diese Meldung erfolgte. Als Sw15 ihre Antwort abschließt und die Lehrerin diese kommentiert, folgt eine Zoom-in-Bewegung, bis Sw15 in halbnaher Einstellung im Bild ist. Noch während der Ausführungen der Lehrerin setzt der anschließende Zoom-out ein. Als diese Sw8 das Rederecht erteilt, schwenkt die Kamera nach links, sodass sich die antwortende Schülerin im Fokus der Einstellung befindet. Am rechten Bildrand ist dabei zu sehen, dass sich die Schülerin Sw10 während des Beitrags von Sw8 meldet. Als Sw8 zum Ende ihres Beitrags zu kommen scheint, schwenkt die Kamera daraufhin nach rechts, sodass die sich meldende Schülerin Sw10 im Fokus der Einstellung zu sehen ist. Die Lehrerin setzt allerdings in Form von Kommentierungen, auf die Sw8 wiederum antwortet, den Dialog mit dieser Schülerin fort, ohne dass beide im Bild zu sehen sind. Erst gegen Ende dieses Dialogs erfolgt ein Schwenk nach links, wodurch Sw8 nun am linken und Sw10 am rechten Bildrand zu sehen sind.

Als letztere schließlich das Rederecht erhält, wird sie erneut mit einer leichten Zoom-out-Bewegung in Kombination mit einem minimalen Schwenk nach rechts fokussiert und schließlich wird bis zur Nahaufnahme herangezoomt. Dabei richtet sich der Fokus während ihrer Ausführungen mit einem Schwenk nach links und einem weiteren Zoom-in auf ihre Hände, die beide mit spielerischen Bewegungen mit einem Stift beschäftigt sind. Nach einer anschließenden Zoom-out-Bewegung ist die Schülerin dann in einer halbnahen Einstellung zu sehen. Als die Lehrerin in der Kommentierung des Beitrags von Sw10 fortfährt, folgt ein weiterer Zoom-out sowie ein Schwenk nach links, bis auch die Lehrerin, die zwischen Tafel und erster Tischreihe vor der Klasse steht, wieder im Bild zu sehen ist. Nachdem sich Sm4 daraufhin unaufgefordert zu Wort meldet, setzt ein Schwenk nach rechts ein und der sprechende Schüler wird mit einer anschließenden Zoom-in-Bewegung fokussiert. Als die Lehrerin den Beitrag kommentiert und ihre Überleitung zur nächsten Fragestellung fortsetzt, schwenkt die Kamera erneut nach links, sodass diese nun im Fokus der Einstellung zu sehen ist, was bis zum Ende der Sequenz so beibehalten wird.

Die *dritte Sequenz* beginnt mit einem Schwenk nach links, als die Lehrerin nach der Vorstellung des verfassten Aufrufs von Sm12 zu weiteren Fragen überleitet. Nach einer nachjustierenden Bewegung durch einen minimalen Schwenk nach oben, ist diese dann im Fokus der

Einstellung zu sehen. Als Sw8 sich nach der Erteilung des Rederechts durch die Lehrerin zu der Fragestellung äußert, erfolgt zunächst eine Zoom-out-Bewegung, mit der weiterhin die Lehrerin im Fokus bleibt, und anschließend ein Schwenk nach rechts, wodurch der hintere Teil der Klasse mit der antwortenden Sw8 im Fokus zu sehen ist. Während der Anschlussfrage der Lehrerin zoomt die Kamera näher heran; die neben Sw8 sitzende Schülerin Sw9 hat den Oberkörper nach links gewendet und bewegt die Lippen, was vermuten lässt, dass sie leise zu jemanden spricht. Als die Lehrerin die Schülerin Sw10 adressiert, schwenkt die Kamera nach rechts, sodass diese nun im Fokus der Einstellung zu sehen ist. Zu sehen ist außerdem, dass Sw16 im Hintergrund Kaugummi kaut, einmal mit einem kurzen Seitenblick zu Sw15 nach rechts zeigt und kurz darauf mit dem Oberkörper nach vorne kippt, kurz den Mund öffnet und mit der linken Hand am Tisch nach Halt sucht, als hätte sie beim Schaukeln mit dem Stuhl das Gleichgewicht verloren.

Da diese Einstellung noch beibehalten wird, nachdem Sw8 bereits das Rederecht von der Lehrerin erhalten hat, ist auch die gestische Kommentierung deren Beitrags durch Sw10 noch im Bild, bevor die Kamera nach links schwenkt und minimal nach oben ausgerichtet wird, sodass die antwortende Schülerin Sw8 etwas oberhalb der Bildmitte abgebildet wird. Im Vordergrund ist Sm5 zu sehen, der erneut seinen Kopf auf seinen auf dem Tisch aufliegenden Unterarmen abgelegt hat und mit starrem Blick (vgl. dazu Hecht 2016) in Richtung der Kamera blickt. Während der anschließenden Kommentierung der Beiträge durch die Lehrerin wird diese Einstellung zunächst beibehalten. Zu Beginn der Formulierung neuer Fragestellungen erfolgt eine Zoom-out-Bewegung, sodass der hintere linke Teil der Klasse vollständig zu sehen ist. Nach der Meldung von Sm4 und der Erteilung des Rederechts an ihn, schwenkt die Kamera leicht nach links, bis dieser sich in der Bildmitte befindet. Als die Lehrerin anschließend einen eigenen Vorschlag ankündigt, schwenkt die Kamera schließlich weiter nach links. Im Fokus der Einstellung ist nun die Lehrerin, die vor der Klasse steht und sich mit einer Hand auf der vorderen freien Tischreihe aufstützt. Dabei ist zu sehen, dass das Klopfen an der Tür, auf das sie nur kurz gestisch reagiert und es dann zu übergehen sucht, auch bei der im Hintergrund zu sehenden Schülerin Sw1 für Irritation sorgt: Diese sieht zur Tür, deutet mit der Hand in die Richtung und wendet auch den Oberkörper dorthin. Die Kamera zoomt minimal näher heran, Sw1 spricht kurz in Richtung Sw2 und bringt durch das Heben der Schultern Ratlosigkeit zum Ausdruck. Als es erneut klopft, öffnet sie schließlich die Tür; die Lehrerin reagiert ebenfalls; zu sehen ist, wie sie sich mit dem Oberkörper kurz nach draußen in Richtung Flur beugt und die Tür dann mit einer abwinkenden Geste schließt, womit auch diese Sequenz beendet ist.

Insgesamt ist bei der Fokussierung auf das zentrale Unterrichtsgeschehen die Tendenz zu beobachten, dass die Kamera bei der Dokumentation des Unterrichtsgesprächs überwiegend auf die Klasse ausgerichtet bleibt. Schwenks auf die Lehrerin sind vor allem bei längeren Überleitungen sowie der Erstellung der Tafelanschrift durch diese festzustellen. Gelegentlich weicht die Kamera durch Schwenkbewegungen in andere Bereiche des Klassenraums ab (vgl. ebd.: # 00:08:07) oder es werden Details wie die Bewegungen der Hände einer sprechenden Schülerin in den Blick genommen (vgl. ebd.: # 00:17:01). Die Interaktionen der Schüler_innen werden dabei insgesamt in Abhängigkeit von der jeweiligen Kameraeinstellung in unterschiedlicher Weise erfasst: Während gewählte Fokussierungen es nicht immer möglich machen, Zusammenhänge zwischen einzelnen Interaktionen vollumfänglich zu erfassen (vgl. z. B. ebd.: # 00:15:41), sind in anderen Einstellungen wiederum Nebenhandlungen der

Schüler_innen zu beobachten, die nicht dem offiziellen Unterrichtsgeschehen zuzurechnen sind (vgl. z. B. ebd.: # 00:29:30; 00:29:51).

3.1.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf

Im Gesamtverlauf ist eine Strukturierung der Unterrichtsstunde zu erkennen, die eine aufeinander aufbauende inhaltliche Schrittfolge vorsieht: Die Lehrerin benennt zu Beginn die leitenden Fragestellungen (vgl. AzE 1990b: # 00:00:36), womit sie eine inhaltliche Neuakzentuierung des in der dokumentierten Planungsskizze benannten Stundenthemas „Baggersee am Stern – Zusehen oder Eingreifen?“ (Grammes/Kuhn 1992b: 27) vornimmt. Die von ihr formulierten Fragestellungen nehmen eine Positionierung zu dieser Frage bereits auf der Seite des Eingreifens vorweg, wenn sie gezielt nach Möglichkeiten von Bürgerbewegungen fragt, „etwas zu verändern“ (AzE 1990b: # 00:00:42), sowie danach, in welcher Form sich auch Schüler_innen daran beteiligen können. Um die aktuelle Situation in der Umgebung des Baggersees sowie Möglichkeiten einer Veränderung zu klären, sind im Vorfeld der Stunde verschiedene Arbeitsaufträge an Schüler_innen zur Befragung von Anwohner_innen, Initiativen und Parteien vergeben worden, deren Ergebnisse die Schüler_innen nun vorstellen (vgl. ebd.: 00:00:20-00:06:50).²³⁷

Davon ausgehend lässt die Lehrerin Argumente für die Umwandlung der Umgebung des Baggersees in ein Naherholungsgebiet sammeln, wobei auch Gegenargumente bearbeitet werden (vgl. ebd.: 00:06:51-00:11:23). Im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs leitet die Lehrerin dazu über, verschiedene Handlungsmöglichkeiten von Bürgerinitiativen zu konkretisieren (vgl. ebd.: 00:11:23-00:22:43). Ausgehend von der Frage, wie die Öffentlichkeit für dieses Anliegen mobilisiert werden könne, lässt sie die Schüler_innen hypothetische Aufrufe zu Unterschriftensammlungen verfassen (vgl. ebd.: 00:22:43-00:27:57). Diese werden schließlich anhand ausgewählter Beispiele vorgestellt und diskutiert (vgl. ebd.: 00:27:57-00:32:11), bevor die Lehrerin abschließend nochmals die eingangs gestellten Fragen aufgreift (vgl. ebd.: 00:32:12-00:33:32). Es kann dabei davon ausgegangen werden, dass diese inhaltliche Schrittfolge bereits in der Stundenplanung entsprechend vorgesehen war und sich keine spontanen Änderungen im Gesprächsverlauf ergaben.

Auf der anderen Seite fallen in den Formulierungen des Themas, der Überleitungen sowie der Fragestellungen von der Lehrerin sprachliche Ungenauigkeiten sowie formale Nachlässigkeiten auf, sodass insgesamt der ambivalente Eindruck einer zugleich inhaltlich diffusen Stundengestaltung entsteht. Ankündigungen bleiben oftmals thematisch ungenau bestimmt²³⁸ oder werden mit einem relativierenden „vielleicht“ verbunden.²³⁹ Insbesondere Aufforde-

237 Dabei ist davon auszugehen, dass mit der Auswahl der befragten Akteur_innen, Initiativen und Parteien kaum die Breite der möglichen Perspektive und Interessenlagen abgedeckt wurde, wobei aufgrund der nicht vorliegenden Arbeitsaufträge nicht eindeutig rekonstruiert werden kann, wie diese Auswahl zustande kam.

238 Vgl. z. B.: „wir wolln uns darüber unterhalten, wie das mit dem Baggersee weitergehen soll“ (AzE 1990b: # 00:00:24), „müssen wer also im Prinzip Argumente finden, vielleicht mal gemeinsam suchen, welche Argumente würden denn eurer Meinung nach ausreichen, also, dass es Geld kostet, ist klar“ (ebd.: # 00:08:46), „Ich glaube ja, wir fangen jetzt hier schon an, uns so n bisschen dem zuzuwenden, was auch ganz wichtig ist für uns“ (ebd.: # 00:11:23), „Wir sollten uns jetzt mal überlegen, vielleicht, ich hatte mir eigentlich gedacht, dass man auch mal formulieren könnte, so eine Art (.) Aufruf“ (ebd.: # 00:22:43).

239 Vgl. z. B.: „Na gut, dann komm wer vielleicht nachher noch mal drauf“ (AzE 1990b: # 00:02:04), „(vielleicht) könntet ihr mal über eure Ergebnisse berichten“ (ebd.: # 00:03:06), „aber dass man vielleicht sich überlegt“ (ebd.: # 00:18:07), „Ob man das nich vielleicht n bisschen kombinieren könnte, was ihr da jetzt zu gesagt habt?“ (ebd.: # 00:21:15), „Ein Vorschlag wäre vielleicht“ (ebd.: # 00:31:28).

rungen zu argumentativ begründeten Positionierungen sowie die Beschreibung möglicher Aktivitäten werden stellenweise in einer auffallend nachlässigen Weise umgangssprachlich formuliert²⁴⁰ und die Übergänge zwischen inhaltlich aufeinander folgenden Erarbeitungsschritten erfolgen wiederholt in Form unvermittelt bleibender Aneinanderreihungen von Themen bzw. Fragen.²⁴¹

Die Vorstellung der Ergebnisse aus den vorangegangenen Arbeitsaufträgen beginnen Schülerinnen aus einer Gruppe, die „sich mal darüber Gedanken gemacht [hat], wie ist also die Situation dort am Baggersee, und sich da überlegt [hat], was könnte besser sein, damit's als Naherholungsgebiet genutzt wird“ (ebd.: # 00:00:52). Mit dieser Reformulierung des Arbeitsauftrags konkretisiert die Lehrerin die bereits in der Eingangsfragestellung thematisierten Veränderungsmöglichkeiten, die im Folgenden erarbeitet werden sollen, in Richtung einer perspektivischen Nutzung der Gegend um den Baggersee als Naherholungsgebiet. Nachdem Sw16 zunächst vor allem die Verschmutzungsproblematik der aktuellen Situation dargestellt hat, fragt die Lehrerin weiter nach denkbaren Gestaltungsmöglichkeiten. Damit gerät das Unterrichtsgespräch aufgrund ausbleibender Meldungen und längerer Pausen allerdings ins Stocken, bis die Lehrerin Sw10 zu einer Äußerung auffordert, deren Vorschläge sich als Errichtung einer Freibadähnlichen Infrastruktur zusammenfassen lassen. Diesen Beitrag lässt die Lehrerin inhaltlich unkommentiert. Die Schülerinnen Sw8 und Sw9 stellen die Ergebnisse einer Anwohnerbefragung vor; sie folgern dabei, dass es auf die „Leute“ (ebd.: # 00:05:07) ankäme, ob diese wegen der Verschmutzung gegen die Nutzung des Gewässers als Badesees seien oder sich trotzdem dafür aussprechen (vgl. ebd.: # 00:04:41). Die Lehrerin fragt erneut weiter nach, ob denn nach Einschätzung der beiden Schülerinnen ein Interesse daran bestünde, „diesen Baggersee so herzurichten, dass es ein (.) Naherholungszentrum wird“ (ebd.: # 00:05:24). Aus den positiven Einschätzungen der Schülerinnen hebt sie in ihrer abschließenden Kommentierung dieses Beitrags vor allem den Aspekt der fehlenden alternativen Badegelegenheiten hervor. Als Sm12 anschließend berichtet, dass die Grüne Partei aufgrund der „schlechte[n] Lage“ (ebd.: # 00:06:21) keine Möglichkeit für ein „Naturgebiet“ (ebd.: # 00:06:19) sehe und die Bürgerinitiative ARGUS sich nicht mit der Thematik beschäftigt habe, geht die Lehrerin zunächst nicht auf die Einwände der Partei ein, sondern

240 Vgl. z. B.: „Gibt es noch jemanden, der in die Stapfen der Grünen Partei hier stapfen würde [...]?“ (AzE 1990b: # 00:07:58), „Was machen wer denn mit dem Argument, zum Säubern braucht man Geld? Könn wer das einfach so vom Tisch (.) wedeln?“ (ebd.: # 00:08:35), „welche Initiativen könnten den nun erst einmal von der Bevölkerung oder auch von euch persönlich kommen, dieses Gebiet zu erschließen, ohne dass man nun jeden Pfennig aus dem Staatssäckel nehmen muss oder aus dem Säckel der Kommune?“ (ebd.: # 00:11:38), „Wie kann man denn die Bürger n bisschen auf Trab bringen?“ (ebd.: # 00:18:35).

241 Vgl. z. B.: „Wir ham also jetzt hier ne ganze Menge auch dazu, also eigentlich heißt das auf gut Deutsch, der Baggersee ist also nicht geplant für ein Naherholungsgebiet, nu müssten wer uns natürlich überlegen, was würde denn eurer Meinung nach dafür sprechen, dass man dieses (.) Gebiet als Naherholungsgebiet nutzt?“ (AzE 1990b: # 00:06:51), „Gute Idee, würd ich sagen, wenn man also auch die Leute, die da was wollen, auch mal n bisschen zur Kasse bittet, aber vorhin hat die Sw15 richtig gesagt, dass es nicht ausreicht, wenn man jetzt erst in fünf Jahren da etwas in Gange bringt. Sicher hat sie damit auch im Blick, in fünf Jahren will sie da vielleicht gar nicht mehr baden, aber dass man vielleicht sich überlegt, es wird ja da gebadet, das habt ihr ja festgestellt, ja, weil eben nichts andres da is. Aber wie könnten wer denn nun (.) den Rat der Stadt dazu bringen, dass die sich mal Gedanken darüber machen?“ (ebd.: # 00:17:49), „So, nu ham wer jetzt ne ganze Menge gefunden. (Wir) sollten uns jetzt mal überlegen, vielleicht, ich hatte eigentlich mir gedacht, dass man auch mal formulieren könnte, so eine Art (.) Aufruf“ (ebd.: # 00:22:21), „Sagt mal (.), es wurde jetzt ja hier schon eigentlich auch von euch ne ganze Menge Konkretes gesagt. (.) Sagt mal, jetzt mal nur ne Frage, wie weit können denn eigentlich Schüler wie ihr schon ne Bürgerinitiative gründen oder muss man das den Erwachsenen überlassen?“ (ebd.: # 00:29:06).

macht nur auf die Gelegenheit aufmerksam, dass man „die Leute mit der Nase drauf stoßen“ (ebd.: # 00:06:48) könnte.

Die inhaltliche Tendenz der Kommentierungen durch die Lehrerin unterstreicht hier also die bereits in der Stundeneinleitung vorgenommene Akzentuierung der leitenden Fragestellung auf die Möglichkeiten von Bürgerinitiativen, die Gegend um den nahegelegenen Baggersee in ein Naherholungsgebiet umzuwandeln. Entsprechend bezieht sich ihre anschließende, die erste ausgewählte Sequenz einleitende Fragestellung auch ausschließlich auf Argumente für eine solche Nutzung, wobei im weiteren Gesprächsverlauf auch mögliche Gegenargumente thematisiert werden. Wie in der Analyse herausgearbeitet, ist dabei auffallend, dass die Aufforderung zu einer Positionierung dabei der Auseinandersetzung mit Argumenten vorangeht. Die Gesprächsführung der Lehrerin leitet die Schüler_innen schließlich implizit dazu an, dem von der Grünen Partei vorgebrachten Einwand der hohen Kosten argumentativ zu begegnen.

Dabei bringt Sw13 mit dem Hinweis auf Ausgaben für weniger dringende Anliegen, wie beispielsweise den Bau eines Theaters, im Anschluss an diese Sequenz (vgl. ebd.: # 00:09:55) ein weiteres Argument ein, dem Tilman Grammes und Hans-Werner Kuhn das Potenzial für eine alternative die Stunde leitende Entscheidungsfrage zuschreiben (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 50-51). Unterstützung erfährt sie dabei durch Sw8, die das Recht der „Werk tätige[n]“ (ebd.: # 00:10:35) auf Erholung anführt und weiter situativ mit der jahreszeitbedingten Dringlichkeit einer Bademöglichkeit im Sommer argumentiert. Nach der vermutlich scherzhaft gemeinten Ironisierung dieses zweiten Teils des Arguments durch die Lehrerin, dass man dann ja im Winter Theater machen könne (vgl. ebd.: # 00:10:45), wird das gesamte Argument im weiteren Unterrichtsgespräch nicht mehr thematisiert.

Die Schülerin Sw10 schlägt stattdessen vor, dass die Umgestaltung auch durch eigeninitiatives Engagement der Anwohner_innen vorgenommen werden könne, was ihrer Ansicht nach die Frage der Kosten weniger relevant erscheinen lasse (vgl. ebd.: # 00:10:48). Die Lehrerin kommentiert dies zunächst mit einem inhaltlich zurückhaltenden „Mhm. Ist sicherlich auch ein Argument“ (ebd.: # 00:11:20) und leitet dann in der bereits beschriebenen sprachlichen Ambivalenz zu der Bedeutung von Eigeninitiativen über, die sie einerseits als „ganz wichtig [...] für uns“ (ebd.: # 00:11:27) bezeichnet, andererseits den Stellenwert dieses Aspekts im Unterrichtsgespräch durch das einleitende „Ich glaube ja“ (ebd.: # 00:11:23) relativiert.²⁴² Sie spitzt im Folgenden die Fragestellung daraufhin zu, welche „Initiativen“ (ebd.: # 00:11:51) die Schüler_innen sehen würden, die „die Bürger ergreifen [könnten], um hier selber aktiv zu werden“ (ebd.: # 00:11:53).

Die kurze Pause im Anschluss an die Frage sowie ihre akustische nicht vollständig verständliche Äußerung²⁴³ legen nahe, dass sie an dieser Stelle auf Meldungen weiterer Schüler_innen wartet. Zu sehen ist, dass Sw8 und Sm12 sich melden, wobei die Lehrerin letzterem das Rederecht erteilt. Dessen Vorschlag der eigenverantwortlichen umweltgerechten Entsorgung von Abfällen, kommentiert die Lehrerin, indem sie vor allem die Verantwortlichkeit der Schüler_innen hervorhebt, die darüber hinaus in diesem Sinne an ihr Umfeld appellieren könnten (vgl. ebd.: # 00:12:21). Ihren Ausführungen dazu ist zu entnehmen, dass sie diesen Aspekt auch an der Tafel festhält.²⁴⁴ Zugleich fordert sie die Schüler_innen dazu auf, über weitere

242 „Ich glaube ja, wir fangen jetzt hier schon an, uns dem zuzuwenden, was auch ganz wichtig ist für uns“ (AzE 1990b: # 00:11:23).

243 „Na, ich glaube, (dass da n bisschen mehr was könnten)“ (AzE 1990b: # 00:12:01).

244 „ich schreib mal hin, Halten (.) oder Achten auf Sauberkeit“ (AzE 1990b: # 00:13:16).

Möglichkeiten nachzudenken, wie die Anwohner_innen zur Schaffung eines Naherholungsgebiets beitragen könnten (vgl. ebd.: # 00:13:19). Es folgt eine längere Pause von ungefähr zwölf Sekunden, in der keine sichtbaren Reaktionen der Schüler_innen zu verzeichnen sind (vgl. ebd.: # 00:13:30), bis die Lehrerin schließlich Sm3 adressiert. Nachdem dessen Beitrag sowie auch der folgende von Sw14 sich weiter mit dem Aspekt der Sauberkeit der Umgebung beschäftigen, problematisiert Sw8 daraufhin den bereits früher eingebrachten Vorschlag, Eintrittsgebühren für die Nutzung des Sees zu erheben (vgl. ebd.: # 00:09:04): „Wenn die Bürger jetzt alles allein machen“ (ebd.: # 00:14:23), dann empfinde sie es als „Schweinerie“ (ebd.: # 00:14:26), Geld dafür zu nehmen. Weiter führt sie aus, dass eine solche Maßnahme eher dazu führen würde, dass weniger Menschen dort baden, da sie generell – begründet aus ihrer subjektiven Einschätzung – bezweifelt, dass Menschen bereit wären, für die Nutzung eines Sees Geld zu bezahlen.²⁴⁵ Die Lehrerin bezieht diesen Einwand allerdings vor allem auf die aktuelle Situation des Sees und bittet die Schülerin Sw10, die zu Beginn vorgestellten Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. ebd.: # 00:02:09) zu wiederholen (vgl. ebd.: # 00:15:00).

Wie bereits in Form der Analyse der zweiten ausgewählten Sequenz dargestellt, werden im Folgenden auf Nachfrage der Lehrerin weitere Handlungsmöglichkeiten konkretisiert, die seitens der Schüler_innen differenziert eingeschätzt werden, wohingegen die Lehrerin wiederholt den Aspekt der Bedeutung des eigenen Handelns hervorhebt und schließlich nach Möglichkeiten fragt, auf welche Weise auch eine breitere Öffentlichkeit für dieses Anliegen mobilisiert werden könne (vgl. ebd.: # 00:18:35). Zunächst fallen die Reaktionen der Schüler_innen auf diese Frage zögerlich aus. Als Sw10 ihren ersten Vorschlag der Nutzung von Litfaßsäulen für Umfragen (vgl. ebd.: # 00:18:41) nach einem indirekten Einwand der Lehrerin²⁴⁶ modifiziert und Plakate an anderen Orten vorschlägt (vgl. ebd.: # 00:19:09), folgen weitere Meldungen von Sw8, Sw14 und Sw15. Sw14 stimmt dabei dem als erstes von Sw15 eingebrachten Vorschlag einer Unterschriftensammlung zu, Sw8 schlägt eine Annonce oder einen Artikel in der Zeitung vor. Anschließend adressiert die Lehrerin Sm4, der sich für eine Untersuchung der Wasserqualität ausspricht (vgl. ebd.: # 00:20:03). Die Lehrerin kommentiert bis hierhin inhaltlich zurückhaltend und fordert die Schüler_innen dann zu einer Entscheidung auf, „welcher Aktion [sie] eigentlich ne größere Wirksamkeit“ (ebd.: # 00:20:34) zusprechen würden. Sm12 spricht sich daraufhin für eine Kombination der Wasseruntersuchung mit einer anschließenden Veröffentlichung in der Zeitung aus, woraufhin die Lehrerin mit einer direkten Gegenfrage antwortet, welches Ergebnis damit erreicht sei (vgl. ebd.: # 00:21:05). Sehr leise ist ein eingeworfenes „Gar keins“ (ebd.: # 00:21:06) zu hören; Sm12 geht dagegen davon aus, dass die Menschen nicht mehr dort baden würden oder – da sie dies ja doch wollen würden – sich für eine bessere Wasserqualität engagierten (ebd.: # 00:21:08). Daraufhin fragt die Lehrerin nicht nach weiteren Einschätzungen der Schüler_innen in Bezug auf die bereits eingebrachten Vorschläge, sondern sie spricht sich nun selbst für eine Kombination der Untersuchung der Wasserqualität mit einer anschließenden Unterschriftensammlung aus. Sie schließt dabei insofern indirekt an den Beitrag von Sm12 an, als sie mit der Frage „Ob man das nich vielleicht n bisschen kombinieren könnte, was ihr da jetzt zu gesagt habt?“ (ebd.: # 00:21:15) gleichfalls nicht nur eine Alternative präferiert. Da Sm12 dies mit seinem Vorschlag bereits positiv beantwortet hat, kommt dieser Frage im Gesprächszusammenhang vor allem ein rhetorischer Charakter zu sowie sie mit Blick auf

245 „dann geht ja och nich-, dann gehen ja och nich mehr so viele da baden, (..) (weil ich würd sowieso) für son n See da, Geld zu bezahlen“ (AzE 1990b: # 00:14:32).

246 „Gut, an ne Litfaßsäule (is so ne Sache)“ (AzE 1990b: # 00:19:07).

die folgenden Ausführungen der Lehrerin ebenso suggestive Züge aufweist. Ihren Vorschlag leitet die Lehrerin mit zurückhaltenden Formulierungen wie „Also, ich würde es zum Beispiel eine günstige Lösung finden“ (ebd.: # 00:21:21) ein, beginnt dann mit der Untersuchung der Wasserqualität, für die sich bereits Sm12 ebenfalls ausgesprochen hat, und stellt dem von ihr präferierten Vorschlag eine negative Formulierung voran: „und dann bin ich gar nicht dagegen, gegen so eine Unterschriftensammlung“ (ebd.: # 00:21:34). Dies begründet sie schließlich damit, dass durch eine persönliche Ansprache vermutlich mehr Menschen „zu Aktivitäten [...] angeregt“ (ebd.: # 00:21:49) werden als durch eine Zeitungsannonce. Die daraufhin direkt von ihr adressierte Schülerin Sw13 stimmt ihrem Vorschlag zu, woraufhin Sw8 sich meldet und weiter daran festhält, dass man „die Werte von dem See [...] schon in die Zeitung setzen“ (ebd.: # 00:22:13) könne. Nach einem „Ja“ der Lehrerin führt sie weiter aus, dass auch die möglichen Konsequenzen in Form von „Krankheiten“ (ebd.: # 00:22:16) benannt werden müssten, da dies „abschreckend[er]“ (ebd.: # 00:22:19) sei als die Aufzählung von Schadstoffen, die den Leser_innen nicht bekannt seien. Die Lehrerin kommentiert dies inhaltlich neutral mit „So, nu ham wer jetzt ne ganze Menge gefunden“ (ebd.: # 00:22:40), was zugleich einen Abschluss der Sequenz der Sammlung von Vorschlägen zum Ausdruck bringt. Dass diese dabei entsprechend der Fragestellung der Lehrerin auch in Bezug auf ihre „Wirksamkeit“ (ebd.: # 00:20:37) eingeschätzt werden sollten, wird damit nicht mehr explizit thematisiert.

Jedoch greift die Lehrerin den Vorschlag der Unterschriftensammlung, für den sie sich bereits vorher ausgesprochen hat, wieder auf. Den Arbeitsauftrag, einen Aufruf für eine Unterschriftensammlung zu verfassen, leitet sie formal als zurückhaltend formulierte Beschreibung einer Überlegung von ihrer Seite ein.²⁴⁷ Ob sie dies bereits in der Stundenplanung so vorgesehen hatte oder ob sie damit den Vorschlag der Schülerinnen Sw15 und Sw14 in den Arbeitsauftrag integriert, kann auf der Grundlage ihrer Äußerung sowie des Stundenverlaufs nicht eindeutig entschieden werden. Die Wirksamkeit, die sie einer Unterschriftensammlung zuschreibt, begründet sie damit, dass man so die Zustimmung mehrerer Menschen zum Ausdruck bringen könne (vgl. ebd.: # 00:22:58). Anschließend präzisiert sie den Vorschlag dahingehend, dass die Schüler_innen überlegen und anschließend auch verschriftlichen sollen, wie sie einen solchen Aufruf formulieren würden. Ob dies in Einzel- oder Gruppenarbeit erfolgen soll, lässt sie dabei offen. Lediglich mit einer kurzen Bemerkung geht sie auf offenbar fehlende Arbeitsmaterialien einzelner Schüler_innen ein, wobei nicht geklärt wird, wie damit im Folgenden umgegangen werden soll. Im vorderen Bereich der Klasse sind nach der Aufforderung abgesehen von einem kurzen Austausch zwischen Sm6 und Sm3 und dessen Griff zum Federmäppchen zunächst keine sichtbaren Reaktionen in Form eines erkennbaren Beginns der Bearbeitung dieses Auftrags zu erkennen (vgl. ebd.: # 00:23:38). Im hinteren Teil ist dagegen die Formierung von Zweier- und Dreiergruppen zu beobachten, die Schü-

247 „(Wir) sollten uns jetzt mal überlegen, vielleicht, ich hatte eigentlich mir gedacht, dass man auch mal formulieren könnte, so eine Art (.) Aufruf (.), womit man die Leute eigentlich auch zum (.), zu einer Unterschriftenbewegung bringen kann, denn nur wenn man wirklich sagen kann, also ich hab so und so viel Leute hinter mir und die wollen da alle, dass da was wirklich passiert, ka-, passiert da auch was, denn wenn da fünfe, sechse ankommen, sagt man (ja tolle Idee), aber () schmeißen wer nich so viel Geld raus. Macht euch mal n Momentchen, sagen wer, so zwei, drei Minuten, ihr könnt auch (..) mal überlegen, was ihr so in so n Aufrufen drin hättet (.), schreibt euch mal rein, was ihr sagen würdet, was gehört in so n Aufruf rein. Wie würdet ihr die Leute an-zusprechen versuchen? (6) Na, da sind natürlich die (jetzt ohne Zettel nich so gut dran) (..) Versucht mal, so n Aufruf aufs Papier zu bekommen.“ (AzE 1990b: # 00:22:43).

ler_innen halten Stifte und Papier bereit und tauschen sich untereinander aus. Die Schülerin Sw10 bearbeitet den Auftrag anscheinend alleine.

Als die Lehrerin die Arbeitsphase beendet, sind sichtlich noch nicht alle Schüler_innen zu einem Abschluss gekommen. Auf die Entwürfe, die die Schülerin Sw14 und der Schüler Sm12 verlesen (vgl. ebd.: # 00:28:19), wird inhaltlich nicht eingegangen. Stattdessen arbeitet die Lehrerin – wie in der Analyse der dritten Sequenz gezeigt – darauf hin, den Schüler_innen den Vorschlag der Unterschriftensammlung als eine Möglichkeit, selbst aktiv zu werden, nahezubringen, die sie zumindest einmal „durchdenken“ (ebd.: # 00:31:48) sollten. Implizit stellt dieser Handlungsvorschlag bereits eine Antwortmöglichkeit in Bezug auf die eingangs formulierten, die Stunde leitenden Fragestellungen dar, die die Lehrerin zum Ende der Stunde nochmals explizit aufgreift.²⁴⁸ Der von ihr adressierte Schüler Sm12 interpretiert diese Fragestellungen allerdings zunächst nicht in Bezug auf die Benennung konkreter Handlungsmöglichkeiten. Vielmehr führt er nach kurzem Zögern mit dem Hinweis auf die „Lage“ (ebd.: # 00:32:42) nochmals das von ihm bereits früher eingebrachte Argument für die Schaffung eines Naherholungsgebiets an, was sich im weiteren Sinne als eine gegenstandsbezogene positive Einschätzung vorhandener Möglichkeiten interpretieren ließe. Die Formulierung der Fragestellung durch die Lehrerin – wie auch ihre nochmalige Wiederholung²⁴⁹ – verlangen dabei zunächst auch nicht die konkrete Benennung der Handlungsmöglichkeiten von Bürgerinitiativen im Allgemeinen, da dieser Teil der Fragestellung als geschlossene Entscheidungsfrage in Bezug auf das (Nicht-)Vorhandensein von Möglichkeiten formuliert wurde. Entsprechend bestätigt Sm12 zunächst die angedeutete positive Einschätzung, dass sich Bürgerinitiativen „voll dafür einsetzen [könnten], dass da was passiert“ (ebd.: # 00:33:06). Als die Lehrerin nochmals „konkret“ (ebd.: # 00:33:16) nach eigenen Handlungsmöglichkeiten fragt, gelingt die von Sm12 explizit als solche dargestellte²⁵⁰ Reproduktion des diskutierten Vorschlags der Unterschriftensammlung, wobei das mögliche damit verbundene Vorgehen von ihm inhaltlich nur vage beschrieben wird.²⁵¹ Insgesamt fällt diese Zusammenfassung – auch bedingt durch die wiederholten längeren Pausen – etwas schleppend und inhaltlich wenig ergiebig aus.

Die bisher herausgearbeitete *Strategie der Kameraführung* einer Konzentration der Dokumentation auf das zentrale Unterrichtsgeschehen mit gelegentlich davon abweichenden Schwenk- und Zoombewegungen weist im Gesamtverlauf eine überwiegende Ausrichtung auf den linken hinteren Teil des Klassenraumes auf, womit ein Großteil der anwesenden Schüler_innen in den Blick genommen werden kann. Der regelmäßige Einsatz der Zoom-Technik zur Fokussierung einzelner Schüler_innen führt dazu, dass weiterreichende Interaktionen in ihrem Zusammenspiel nicht immer in Gänze erfasst werden können. Somit sind eindeutige Aussagen über die Zeitpunkte und Interaktionszusammenhänge in Bezug auf Meldungen der Schüler_innen sowie Einschätzungen zur Unterrichtseteiligung nur begrenzt möglich (vgl. z. B. ebd.: # 00:07:04; 00:11:51; 00:17:28; 00:21:56). Augenfällig

248 „So, dann wolln wer mal noch mal ganz kurz zusammenfassen (.), was meint ihr, Bürgerinitiativen, hatten wir gesagt, haben (die) nun eine Möglichkeit, Baggersee zum Naherholungsgebiet zu machen oder nicht, welche Möglichkeiten seht ihr, welche Möglichkeiten seht ihr also für euch persönlich, euch zu engagieren, also nur noch mal ganz kurz zusammenfassen“ (AzE 1990b: # 00:32:11).

249 „Na, du sollst jetzt ja nur zusammenfassen, ob du ne Möglichkeit jetzt für Bürgerinitiative siehst und was für uns persönlich jetzt?“ (AzE 1990b: # 00:32:58).

250 „Na eben, dit, wat wer jesacht haben“ (AzE 1990b: # 00:33:19).

251 „durch die Unterschriftensammlung da (.), so zu prüfen, wie det alles vor sich geht“ (AzE 1990: # 00:33:20).

werden in den Einstellungen mit weiterem Kamerafokus allerdings die wiederholt ausbleibenden sichtbaren Reaktionen der Schüler_innen auf Fragestellungen der Lehrerin (vgl. z. B. ebd.: # 00:07:04; 00:07:58; 00:09:33; 00:13:19; 00:26:07; 00:30:26) und gelegentlich geraten auch Hintergrundhandlungen oder Nebenaktivitäten der Schüler_innen in den Blick (vgl. z. B. ebd.: # 00:10:57; 00:29:30).

Kameraschwenks auf die Lehrerin sind vor allem während längerer Überleitungen oder Fragestellungen durch diese zu beobachten (vgl. z. B. ebd.: # 00:06:57; 00:17:22; 00:21:30; 00:29:07), wobei die Kamera dabei gelegentlich auch auf die Klasse ausgerichtet bleibt (vgl. z. B. ebd.: # 00:12:44; 00:26:55). Tafelanschriften durch die Lehrerin werden stellenweise, aber nicht in Gänze dokumentiert (vgl. ebd.: # 00:07:20; 00:14:04). Im Zuge langsamer Schwenkbewegungen wird zugleich die räumliche Distanz zwischen der Lehrerin – die sich im vorderen Bereich des Raums aufhält – und den Schüler_innen – die größtenteils im hinteren Bereich des Raums sitzen – visualisiert (vgl. z. B. ebd.: # 00:22:43; 00:23:36), was zugleich durch die frei bleibende Fläche in der Raummitte unterstrichen wird (vgl. Abb. II.3.1.1, S. 329 II.3.1.2, S. 330).²⁵² Zudem kommt auf der visuellen Ebene durch die nur spärlich auf den Tischen befindlichen Arbeitsmaterialien sowie die Körperhaltungen der Schüler_innen nur eine bedingte Arbeitsbereitschaft der Klasse zum Ausdruck.

Auffallend sind außerdem von den Akteur_innen abweichende Schwenk- und Zoom-in-Bewegungen bis zu Nahaufnahmen von Gegenständen, wie z. B. dem Kassettenrekorder (vgl. ebd.: # 00:03:47), oder einzelnen Körperteilen von Schüler_innen, wie z. B. dem wippenden Fuß von Sm5 (vgl. ebd.: # 00:03:11), den mit Stiften spielenden oder reglos in Schreibbereitschaft gehaltenen Händen einzelner Schülerinnen (vgl. ebd.: # 00:17:02; 00:25:10). Diese Fokussierungen lassen sich dabei in unterschiedlichen Relationierungen zum Unterrichtsgeschehen interpretieren, beispielsweise als visuelle Inszenierungen von Unterrichtsmedien oder von Nebenaktivitäten, die das Geschehen begleiten oder von diesem abweichen (s. auch FN 644). Nahaufnahmen einzelner Schüler_innen zeigen diese zumeist während Meldungen oder Wortbeiträgen, vereinzelt werden aber auch Schüler_innen in den Blick genommen, deren Körperhaltung Passivität in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen zum Ausdruck bringt (vgl. z. B. ebd.: # 00:02:53; 00:12:13). Ebenso sind auch Einstellungen zu beobachten, in denen beide Verhaltensweisen geradezu kontrastierend nebeneinander gezeigt werden (vgl. z. B. ebd.: # 00:12:09; 00:30:11). Auch die Fokussierung der geradezu reglosen Schülerinnen Sw1 und Sw2 während der Ausführungen der Lehrerin zu den Möglichkeiten der Mobilisierung der Anwohner_innen ließe sich als weitere visuell kontrastierende Inszenierung lesen (vgl. ebd.: # 00:21:36).

Außerdem kommen die Nahaufnahmen auch in der Phase der Stillarbeit zum Einsatz, um die Aufgabenbearbeitungen durch die Schüler_innen zu dokumentieren (vgl. z. B. ebd.: # 00:24:00; 00:24:40). Allerdings sind dabei auch Einstellungen zu finden, in denen durch die Fokussierung der lediglich über dem Blatt in Schreibbereitschaft gehaltenen, aber eben nicht schreibenden Hände (vgl. ebd.: # 00:25:13) geradezu die Nichtbearbeitung der Aufgabe gezeigt wird oder auch in Form der diskutierenden und weiter schreibenden Schülerinnen Sw14, Sw15 und Sw16 Abweichungen von der Aufforderung der Lehrerin, zum Ende zu kommen, visualisiert werden (vgl. ebd.: # 00:26:52). Im Zuge solcher Kamerabewegungen sind gelegentlich – möglicherweise auch in Reaktion darauf – direkte Blicke der Schüler_innen in die Kamera (vgl. ebd.: # 00:03:08; 00:12:18; 00:28:00), bewusste Abwen-

²⁵² Schnellere Schwenkbewegungen führen dagegen regelmäßig zu kurzen Bildunschärfen (vgl. z. B. AzE 1990b: # 00:07:47; 00:14:04; 00:29:07).

dungen des Blicks (vgl. z. B. ebd.: # 00:13:05) sowie gestische, nicht eindeutig zu interpretierende Interaktionen mit der Kamera (vgl. ebd.: # 00:12:34) zu beobachten.

3.1.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen

Bereits der in der zur Videoaufzeichnung gehörenden Dokumentation zu findende Kommentar weist explizit darauf hin, dass aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen „Verallgemeinerung[en] des beobachteten Lehrer- und Schülerverhaltens“ (Grammes/Kuhn 1992b: 26) nicht zulässig seien. Zu berücksichtigen ist dabei insbesondere, dass diese Aufzeichnung im Vergleich zu den beiden anderen in diese Fallgruppierung eingeordneten Einzelfällen bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt des politischen Umbruchprozesses – zwischen Unterzeichnung und Inkrafttreten des Vertrags über die Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion sowie vor der Vereinbarung des Einigungsvertrags – erfolgte.²⁵³ Auch mit Blick auf die Entwicklung der Regelung und Konzeptionen der Fort- und Weiterbildungsangebote – die im Fall der hier analysierten Aufzeichnungen in enger Anlehnung an bereits vorhandene Curricula des Referats für politische Bildungsarbeit der FU vorgenommen wurde – fand die Videoaufzeichnung zu einem relativ frühen Zeitpunkt dieses Prozesses statt (vgl. hierzu Dürr 2003; Kuhn 2003). Auf damit verbundene Verunsicherungen sowie Orientierungsbedarfe der unterrichtenden Lehrkräfte wird auch durch retrospektiv durchgeführte Erhebungen regelmäßig verwiesen (vgl. z. B. Massing 1997c; Dürr 2003; Wallraven 2003b: 367–373). Zudem ist im Falle dieser Einzelaufzeichnung zu berücksichtigen, dass diese an einem Sommertag mit Temperaturen von 30 Grad Celsius durchgeführt wurde. Aufgrund dessen war zum Zeitpunkt der geplanten Unterrichtsstunde an der Schule bereits hitzefrei gegeben worden, sodass für die betreffende Klasse eine Sonderregelung getroffen werden musste. Die Analyse und Interpretation der Unterrichtskommunikation bezieht sich damit zunächst in besonderer Weise nur auf diesen Einzelfall, wobei in der auf die Fallgruppierung bezogenen abschließenden Zusammenfassung dann auch nach spezifischen Differenzen zu bzw. Übereinstimmungen mit den Befunden aus den Analysen der ebenfalls in dieser Gruppierung eingeordneten Aufzeichnungen gefragt wird.

Mit den eingangs und abschließend formulierten, die Stunde leitenden Fragestellungen hat die Lehrerin eine inhaltliche Neuakzentuierung des in der Planungsskizze vorgegebenen Stundenthemas vorgenommen. Die dort vorgesehene Alternative von „Zusehen oder Eingreifen“ beschreiben Grammes und Kuhn in ihrer fachdidaktischen Interpretation bestenfalls als ein „rhetorisch [kontrovers formuliertes; MJ], nicht aber wirklich [als] ein kontroverses Thema“ (Grammes/Kuhn 1992b: 47), da sich die Option des Zusehens angesichts der beschriebenen Sachlage nicht überzeugend begründen ließe (vgl. ebd.: 46). Entsprechend nehmen die Fragestellungen der Lehrerin bereits eine Entscheidung dieser Frage für die Option des Eingreifens vorweg, womit Grammes und Kuhn bereits der Anlage der Stunde die Gefahr einer „Überredungspädagogik“ (ebd.: 47) zuschreiben. Die inhaltliche Systematik der vorbereiteten Anlage der Tafelanschrift, die im Stundenverlauf vervollständigt wird, legt mit den zwei Spalten „dafür“ und „dagegen“ unter der Frage „Baggersee am Stern – Naherholungsgebiet?“ in der Mitte der Tafel zunächst eine offene Sammlung von Argumenten

253 Der spezifische Charakter dieser Übergangssituation kommt dabei im Unterrichtsgespräch stellenweise auch in Äußerungen der Schüler_innen zum Ausdruck, wie z. B. Sw8: „irgendwo im Gesetz steht doch, dass für die Werkträgern Erholung an erster Stelle stehen soll.“ – Sm?: „Stand“ (AzE 1990b: # 00:10:32); Sw8: „gibts n riesengroßen Artikel, jetzt ist ja die Zeitung bunt“ (ebd.: # 00:19:52).

sowie eine folgende Abwägung dieser als Gegenstand eines Unterrichtsgesprächs nahe. In dessen Verlauf erfolgt eine Klärung, ob ein Naherholungsgebiet in der Umgebung des Bagsersees ein sachlich begründbares, unterstützenswertes Anliegen darstellt. Der auf der rechten Seite bereits angeschriebene Begriff der „Initiativen“ verweist aber auch darauf, dass darüber hinaus Handlungsmöglichkeiten in den Blick genommen werden sollen, so wie es auch die Lehrerin in ihren Fragestellungen ankündigt (vgl. AzE 1990b: # 00:00:36).

Wie vor allem in den Sequenzanalysen herausgearbeitet, lässt die Gesprächsführung der Lehrerin die Intention erkennen, den Schüler_innen die Bedeutung eigeninitiativen Handelns nahezubringen und in Bezug auf den verhandelten Gegenstand auch die Möglichkeit in Erwägung zu ziehen, selbst in Form der Initiierung und Durchführung einer Unterschriftensammlung aktiv zu werden. Die zu Beginn durch den Schüler Sm12 referierte Positionierung der Grünen Partei gegen das Anliegen eines „Naturgebiet[s]“ (ebd.: # 00:06:19), in der Grammes und Kuhn durchaus Potenzial für eine kontroverse Bearbeitung des Stundenthemas sehen (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 47), wird dabei nicht besonders differenziert behandelt.²⁵⁴ Der Verweis auf die ungeeignete Lage sowie die Frage, ob der Begriff des „Naturgebiet[s]“ (AzE 1990b: # 00:06:19) möglicherweise nach einer Unterscheidung zwischen der in Rede stehenden Option eines Naherholungsgebietes von einem Naturschutzgebiet verlange, werden inhaltlich nicht vertiefend diskutiert. Vielmehr scheint dieser Aspekt mit dem von Sm12 eingebrachten Gegenargument der aufgrund der guten Erreichbarkeit als günstig zu bezeichnenden Lage ausreichend behandelt und entkräftet. Etwas mehr Aufmerksamkeit wird dem Argument des finanziellen Aufwands entgegengebracht, wobei die Gesprächsführung der Lehrerin an dieser Stelle eine direktive Tendenz aufweist, die die Schüler_innen zur (Weiter-)Entwicklung möglicher Gegenargumente anleitet. Auffallend ist dabei zugleich eine Rhetorik, die die Aufforderung zu einer Positionierung noch vor die argumentative Auseinandersetzung mit der Sache setzt, das Argument der hohen Kosten zugleich an die Position einer Partei bindet und damit an dieser Stelle auf einer Ebene der emotionalen Identifikation und nicht der sachlichen Auseinandersetzung kommuniziert (vgl. dazu auch Grammes/Kuhn 1992b: 47).

Die Erarbeitung erfolgt dabei größtenteils im durch die Fragen der Lehrerin geleiteten Unterrichtsgespräch auf der Grundlage der Ergebnisse der im Vorfeld durchgeführten Befragungen sowie der eingebrachten Äußerungen der Schüler_innen. Von den in der dokumentierten Planungsskizze enthaltenen Aspekten der Sachanalyse (vgl. ebd.: 27) rückt damit vor allem die „eigene Betroffenheit der Schüler bei den konkreten Anliegen der Bürgerinitiativen vor Ort“ (ebd.) in den Mittelpunkt der Stunde, wohingegen keine Analyse gesetzlicher Grundlagen sowie spezifischer Besonderheiten von Bürgerbewegungen hinsichtlich ihrer aktuellen Bedeutung oder bei der Durchsetzung von Interessen im Allgemeinen erfolgt. Mit Blick auf das entsprechende Rahmenthema „Entscheiden – Regieren – Kontrollieren“ der „Übergangskonzeption für gesellschafts- und sozialkundlichen Unterricht [...]“ für das Schuljahr 1989/90 wird in erster Linie nicht Wissen in Bezug auf demokratische Verfahren der Mei-

254 Ähnlich verhält es sich mit der von einer Schülerin zur Diskussion gestellten Alternative der Verwendung finanzieller Ressourcen aus dem kommunalen Haushalt für ein Naherholungsgebiet oder den Bau eines Theaters (vgl. AzE 1990b: # 00:09:55), der Grammes und Kuhn in ihrer Entwicklung einer möglichen Alternativplanung das Potenzial zur Transformation des „didaktisch fruchtbaren“ (Grammes/Kuhn 1992b: 50) Ansatzes in eine „fachdidaktische Zuspitzung auf eine politische Entscheidungsfrage“ (ebd.) zusprechen, deren Diskussion im Unterrichtsgespräch allerdings durch eine ironische Wendung der Lehrerin nicht fortgesetzt wird (vgl. AzE 1990b: # 00:10:45).

nungs- und Entscheidungsfindung vermittelt, sondern vor allem ein von der Lehrerin geleitetes, erfahrungsbasiertes Unterrichtsgespräch geführt, das sich im Sinne bereits relativ konkret formulierter „Anregungen für praktische Handhabung [im] sozialen Erfahrungsbereich“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990b: 11) der Schüler_innen interpretieren lässt.

Auch der gewählte Gegenstand der Schaffung eines Naherholungsgebiets im Umfeld des Baggersees wird im Unterrichtsgespräch nicht zum Anlass für eine systematische Erarbeitung von Sachwissen genutzt, vielmehr stellt dieser lediglich die Bezugsebene dar, die einen erfahrungsbasierten Austausch sowie die Thematisierung der Handlungsmöglichkeiten von Bürgerinitiativen ermöglicht. Mit der Anregung der Unterschriftensammlung wird der Spielraum der Möglichkeiten allerdings bereits deutlich begrenzt. Zwar begründet die Lehrerin diesen Vorschlag auch einmal damit, dass eine solche Unterschriftensammlung die Zustimmung mehrere Menschen zum Ausdruck bringe (vgl. AzE 1990b # 00:22:58), erläutert oder vertieft dieses Argument allerdings auch dann nicht, als der Vorschlag von den Schüler_innen nicht aufgegriffen wird. Eine umfassende Erarbeitung von Kenntnissen in Bezug auf Prozesse demokratischer gesellschaftlicher Willensbildung und Entscheidungsfindung ist somit jedenfalls nicht zu erkennen. Eine vorangehende Auseinandersetzung mit einer möglichen Interessenvielfalt ist bestenfalls lediglich in Ansätzen zu beobachten, da im Grunde bereits von einem feststehenden, allgemeinen Interesse an einem Naherholungsgebiet ausgegangen wird. Davon ausgehend ist das Unterrichtsgespräch vor allem darauf ausgerichtet, den Schüler_innen eine konkrete Handlungsmöglichkeit, wie auch sie sich für dieses Anliegen engagieren könnten, aufzuzeigen und nahezulegen.

Methodisch werden mit den der Stunde vorangestellten Befragungen sowie dem eigenständigen Verfassen eines Aufrufs zur Unterschriftensammlung im Unterrichtsverlauf aktivierende Arbeitsformen gewählt, die auch den Vorschlägen der Übergangskonzeption entsprechen, wenngleich sie nicht die dort vorgesehene Erarbeitungstiefe erreichen (vgl. ebd.: 15).²⁵⁵ Auffallend ist dabei, dass es insbesondere die bereits in die Vorstellung der Ergebnisse aus den vorangegangenen Arbeitsaufträgen involvierten Schülerinnen Sw10 und Sw8 sowie der Schüler Sm12 sind, die sich auch im weiteren Unterrichtsgespräch regelmäßig mit Wortbeiträgen beteiligen. Darüber hinaus sind, zum Teil auch eigeninitiativ, Beiträge der Schülerinnen Sw13, Sw15 und Sw14 sowie der Schüler Sm3 und Sm4 zu verzeichnen. Das schriftliche Verfassen der Aufrufe fordert dagegen qua Aufgabenstellung eine aktive Beteiligung aller Schüler_innen. Die Dokumentation auf der visuellen Ebene zeigt, dass dieser in Kleingruppen oder Einzelarbeit auch größtenteils nachgekommen wird. Die Schülerinnen Sw1 und Sw2 zeigen dabei Arbeitsbereitschaft, scheinen aber Schwierigkeiten bei der Bearbeitung zu haben (vgl. AzE 1990b: # 00:25:10); den Schülern Sm4 und Sm5 fehlen offensichtlich die Utensilien, um dem Auftrag der Verschriftlichung nachzukommen.²⁵⁶ Ob der stellenweise zu beobachtende Austausch zwischen den beiden (vgl. ebd.: # 00:25:35) sich auch inhaltlich auf die zu bearbeitende Aufgabe bezieht, kann nicht geklärt werden.

255 Vorgesehen sind dort beispielsweise differenzierte Abbildungen der möglichen Interessenvielfalt, die Auswertung programmatischer Erklärungen politischer Parteien sowie die Erarbeitung von Kenntnissen in Bezug auf Verfahren der Kommunalpolitik (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990b: 15).

256 Dieses Problem in Bezug auf die Aufgabenbearbeitung ist von der Lehrerin durchaus auch registriert und kommentiert worden (vgl. AzE 1990b: # 00:23:34). Weder sie noch die Schüler_innen sehen sich allerdings zu Reaktionen veranlasst, die einer produktiven Lösung dieses Problems, beispielsweise in der (leihweisen) Bereitstellung der Materialien, dienlich wären.

Auffallend sind im Verlauf des Unterrichtsgesprächs zudem regelmäßig ausbleibende Reaktionen der Schüler_innen im Anschluss an Fragestellungen der Lehrerin, was zu längeren Pausen und Wiederholungen der Fragestellungen führt (vgl. z. B. AzE 1990b: # 00:01:39; 00:09:28; 00:12:54; 00:30:13; 00:32:12).²⁵⁷ Auch performativ bringen die phasenweise geradezu als regungslos zu beschreibenden Körperhaltungen einzelner Schüler_innen (vgl. z. B. ebd.: # 00:02:53; 00:12:13; 00:21:36) eine Passivität zum Ausdruck, wenngleich diese keine direkten Ableitungen von Rückschlüssen auf die kognitive Aktivität der Schüler_innen zulassen.²⁵⁸ In Rechnung zu stellen sind dabei auch die eingangs skizzierten Rahmenbedingungen der Aufzeichnung, die sommerlich-heißen Temperaturen sowie die Tatsache, dass diese Unterrichtsstunde zu einem Zeitpunkt durchgeführt wurde, als die anderen Schüler_innen der POS bereits hitzefrei bekommen haben.

Die Beiträge der sich aktiv beteiligenden Schüler_innen im Gesprächsverlauf lassen erkennen, dass diese auch inhaltlich adäquat auf lediglich indirekt angezeigte, den Fragestellungen implizite Intentionen reagieren können (vgl. z. B. ebd.: # 00:07:57; 00:09:28; 00:16:40; 00:19:09; 00:21:06; 00:29:18). Zugleich zeigen sich die Schüler_innen in der Lage, mit ihren Beiträgen auch aufeinander Bezug zu nehmen (vgl. z. B. ebd.: # 00:08:14; 00:10:35; 00:15:59; 00:30:04). Die Formulierung der Fragestellung, mit der die Lehrerin die Schüler_innen im Anschluss an die Sammlung von Vorschlägen zur Mobilisierung der Anwohner_innen für das Anliegen eines Naherholungsgebiets dazu auffordert, zu benennen, „welcher Aktion [sie] denn eigentlich ne größere Wirksamkeit [...] zusprechen“ (ebd.: # 00:20:34) würden, erinnert zugleich an ein bereits in den analysierten Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht zu findendes Kommunikationsmuster (s. auch Kap. II.1.4; III.3.4). In diesem Fall wird die Aufforderung allerdings deutlich von der Lehrerin konterkariert, da sie bereits nach der ersten Äußerung des Schülers Sm12, einen eigenen Vorschlag einbringt, den sie im Folgenden weiter bearbeiten lässt (vgl. ebd.: # 00:21:16).

Die inhaltlichen Engführungen der Lehrerin, die schließlich einer impliziten Handlungsaufforderung nahekommen, werden zugleich von einer sprachlichen Ambivalenz begleitet, die deren Verbindlichkeit relativieren. Auf Unterrichtsaktivitäten oder auch zukünftige Handlungen bezogene Formulierungen werden meist vage gehalten (vgl. z. B. ebd.: # 00:03:06; 00:18:07; 00:31:28), was eine thematische Offenheit des Unterrichtsgesprächs suggeriert, die den bereits durch die Lehrperson vorgenommenen inhaltlichen Konkretisierungen nicht entspricht. Verbal erfahren die Aufforderungen zu expliziten Positionierungen sowie zur Abwägung zukünftiger Handlungen damit zwar eine Relativierung (vgl. z. B. ebd.: # 00:07:28; 00:12:43; 00:31:17); inhaltlich bleibt deren appellativer Charakter – den Grammes und Kuhn als Indikator einer Überredungspädagogik kennzeichnen (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 47) – allerdings erhalten. Diese Art der Gesprächsführung steht ebenso im Widerspruch zu

257 Die stellenweise ironischen Kommentierungen der Lehrerin – wie z. B. „Was könntet ihr denn machen mit eurer Unterschriftenaktion, in euren Taschen wird's ja nicht allzu viel (nütz-) bringen“ (ebd.: # 00:30:27) – könnten in diesem Zusammenhang als Versuche, eine höhere Beteiligung zu erreichen interpretiert werden, was ihr jedoch bestenfalls bedingt gelingt.

258 Diese Einschränkung impliziert allerdings keine Zurückweisung der in anderen Studien untersuchten Zusammenhänge von in der Mimik von Schüler_innen zum Ausdruck gebrachten Emotionen und deren Deutung in Bezug auf ihre Lernrelevanz (vgl. z. B. Mayring/Gläser-Zikuda/Ziegelbauer 2005). Ebenso wenig ist an dieser Stelle eine Interpretation spezifischer Merkmale der Körperhaltung, wie beispielsweise der Körperspannung, in Bezug auf ihre mögliche Lernrelevanz, beabsichtigt. Vielmehr soll lediglich die Differenzierung, dass aus körperlicher Regungslosigkeit nicht zwingend auf ausbleibende kognitive Aktivität geschlossen werden kann, hervorgehoben werden.

den Anliegen der gewählten methodischen Ansätze, was wiederum auch auf die regelmäßig konstatierte, verbreitete Selbsteinschätzung von Lehrer_innen aus der DDR verweist, die sich vor allem Defizite im Bereich der Anwendung handlungsorientierter Methoden zuschreiben (vgl. z. B. Massing 1997c: 25). Insbesondere gilt diese Widersprüchlichkeit für den am Ende der Stunde stehenden Appell, die Initiierung einer Unterschriftensammlung sowie einer Bürgerinitiative in Erwägung zu ziehen, was mit positiven Zuschreibungen wie „mutig“ (AzE 1990b: # 00:31:31) belegt wird und die Schüler_innen als meinungsstarke und einflussreiche Bürger_innen adressiert.²⁵⁹ Der daran anschließenden Aufforderung zu einer Zusammenfassung in Bezug auf die leitenden Fragestellungen kommt somit vor allem eher ein rhetorischer Charakter zu, da der Raum für mögliche Antworten damit bereits so begrenzt wurde, dass diese inhaltlich im Grunde bereits vorweggenommen wurden.

In der Stundengestaltung sowie der Gesprächsführung lassen sich also erzieherische Intentionen ausmachen, die über die Befähigung zur Partizipation hinaus auch auf die Entwicklung spezifischer Verhaltensweisen zielen. Dabei fordert die Lehrerin die Schüler_innen zwar nicht direkt zu konkreten Handlungen auf, sondern nur dazu, diese in Erwägung zu ziehen; zu problematisieren ist dabei allerdings die thematisch-inhaltliche Engführung, die weder alternative Zielstellungen noch Formen des politischen Handelns zur Diskussion stellt somit der der Offenheit eines zugleich als bildend zu verstehenden Unterrichts zuwiderläuft (vgl. dazu auch Benner 2012: 231-290). Zu diskutieren wäre diesbezüglich außerdem die Grenze erziehenden Unterrichts, der am Übergang in verantwortliches Handeln sein Ende findet und die Vermittlung von theoretischer und praktischer Urteilskompetenz nicht vorwegnehmen kann (vgl. ebd.: 289-290; dazu auch Nonnenmacher 2011: 88; 96-97; Widmaier 2011: 101-102), sowie die einseitige Ausrichtung des Unterrichts am Ziel der Partizipation (vgl. z. B. Hedtke 2012; 2013).

Die Unterrichtskonzeption verweist insgesamt auf ein Bemühen, nicht nur den Gegenstand aus dem Erfahrungsumfeld der Schüler_innen zu wählen, sondern auch im Unterrichtsgespräch an von ihnen berichtete Erfahrungswerte sowie darauf bezogene Überlegungen anzuschließen. Dies führt jedoch nicht zu einer Auseinandersetzung mit kontroversen Standpunkten, die in der Stundenkonzeption auch nicht angelegt ist. Selbst die phasenweise aufzufindende Aufforderung zur Prüfung von Gegenargumenten entspricht der implizit bereits angelegten inhaltlichen Positionierung (vgl. AzE 1990b: # 00:07:21). Insgesamt ist damit nicht auszuschließen, dass im Unterrichtsverlauf auch reflexive, offene Transformationsprozesse im auf die Sache bezogenen Selbst-Welt-Verhältnis der Schüler_innen angestoßen werden; diesbezüglich explizit angelegte Ansätze sind in der Unterrichtskonzeption allerdings nicht zu erkennen. Eine systematische Erarbeitung von oder Bezugnahme auf Sachwissen ist ebenso wenig zu erkennen wie eine Vermittlung neuer auf den Gegenstand bezogener Sachkenntnisse. Das Unterrichtsgespräch bezieht sich in seinem Verlauf vielmehr auf die von den Schüler_innen eingebrachten Überlegungen, die in ausgewählter Weise wiederholt reproduziert, modifiziert und weiter entwickelt werden. Größtenteils entsprechen die Überlegungen der Schüler_innen der in den Fragestellungen der Lehrerin implizit zum Ausdruck gebrachten Erwartungshaltung und sie entwickeln bereitwillig Handlungsoptionen zur Unterstützung des Anliegens eines Naherholungsgebiets. Ob sie damit allerdings vor allem den im Unterricht an sie gestellten Anforderungen nachkommen oder ob sie tatsäch-

259 „Denn Schüler sind auch Bürger und zwar welche, die noch ne ganze Menge was-, noch ganz schön lange was wollen“ (AzE 1990b: # 00:31:55).

lich darüber hinausgehende Formen politischen Engagements in Erwägung ziehen, kann auf der Grundlage des Videomaterials nicht nachvollzogen werden.

Die *Strategie der Kameraführung* ist vor allem auf die Dokumentation der Vorderbühne des zentralen Unterrichtsgeschehens ausgerichtet (vgl. dazu Zinnecker 1987: 34), wobei eine Dominanz der auf die Klasse gerichteten Einstellungen zu konstatieren ist. Die Positionierung der Kamera im vorderen Bereich des Raums auf der Fensterseite erlaubt in dieser Einstellung die Erfassung des größten Teils der Schüler_innen. Zugleich müssen damit beim Wechsel der Einstellung zu einer Fokussierung der Lehrperson ausladende Schwenkbewegungen vollzogen werden, was im Zusammenspiel mit der Raumordnung zu einer visuellen Abbildung eines Distanzverhältnisses zwischen Lehrperson und Klasse führt. Unterstrichen wird dies zudem durch die phasenweise performativ zum Ausdruck gebrachte Trägheit eines „Klassenkörpers“, wobei diese Effekte im Bereich der emergierenden visuellen Bedeutungen verortet werden.

Darüber hinaus fallen im Gesamtverlauf zunächst irritierende und somit klärungsbedürftige Schwenk- und Zoombewegungen auf, die sich vor allem als visuelle Inszenierungen von Unterrichtsmedien oder von das Unterrichtsgeschehen begleitenden bzw. von diesem abweichenden Nebenaktivitäten beschreiben lassen. Vor dem Hintergrund des Fort- und Weiterbildungskontextes, in dem die Aufzeichnungen entstanden sind, sind dabei vor allem die damit verbundenen Visualisierungen von Interesse, die auf Differenzen zwischen der Aufgabenstellung bzw. Handlungsaufforderung durch die Lehrerin und der Aufgabenbearbeitung durch die Schüler_innen fokussieren (vgl. AzE 1990b: # 00:25:13; 00:26:52). Die dadurch hervorgebrachten visuellen Deutungsrahmen lassen sich als spezifische „Handlung des Zeigens“ (Reichert/Englert 2011: 28) interpretieren, die den Blick der Betrachter_innen gezielt auf Aspekte lenken, die der Aufmerksamkeit der in die Unterrichtsinteraktion involvierten Lehrperson möglicherweise entgangen sein könnten, womit eine nachträgliche Reflexion ermöglicht werden könnte (vgl. auch Jehle 2016a; 2016c).

3.2 „Bürgerbewegungen in der DDR“ (Klasse 11, 25.01.1991)²⁶⁰

Die Videoaufzeichnung, die entsprechend eines Vermerks auf der aus den Archivbeständen zur Retro-Digitalisierung übermittelten Videokassette unter dem Titel „Bürgerbewegungen in der DDR“ in die Datenbank aufgenommen wurde (AzE 1991a), ist am 25.01.1991 entstanden. Dokumentiert wird eine Unterrichtsstunde in einer elften Klasse in West-Berlin,²⁶¹ der unterrichtende Lehrer ist Teilnehmer eines Weiterbildungskurses²⁶² des Referats für poli-

260 Das vollständige anonymisierte Transkript zur Aufzeichnung ist an der entsprechenden Stelle in der Datenbank des FDZ nach einer Nutzerregistrierung zugänglich: <https://www.fdz-bildung.de/datenarchiv.php?la=de&cid=869> (26.03.2020). Eine vollumfängliche Beantragung eines Zugangs zu geschützten Inhalten, wie sie die Videodaten darstellen, ist in diesem Fall nicht erforderlich (URL: <https://www.fdz-bildung.de/registerieren?la=de>; 06.06.2020). Eine Legende der verwendeten Transkriptionszeichen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

261 Auf der Grundlage der vorliegenden Dokumentation ist dabei keine Rekonstruktion möglich, ob tatsächlich alle Schüler_innen dieser Klasse in West-Berlin sozialisiert wurden. Wie im Folgenden auch zu zeigen sein wird, verweisen die klassenöffentlich geäußerten Unterrichtsbeiträge – sofern eine solche Zuordnung möglich ist – durchgehend auf einen durch eine Sozialisation in West-Berlin geprägten Erfahrungshintergrund.

262 Die Verwendung der Begrifflichkeiten orientiert sich jeweils an den Begrifflichkeiten, die in der zur Kontextualisierung herangezogenen Literatur zu finden sind. Sofern in den jeweiligen Fällen dem Begriff Weiterbildung

tische Bildungsarbeit der FU. Bearbeitet wird in der Stunde die Fragestellung, ob die Bürgerbewegungen in der DDR gescheitert seien (vgl. ebd.: # 00:08:35). Diese lässt sich in einen thematischen Zusammenhang einordnen, der im Weiterbildungscurriculum Sozialkunde der FU in dem Problemfeld „Politische Willensbildung“ verortet werden kann (vgl. Massing 1996a: 43). Im Kontext dieses Themenfeldes wurden die Bürgerbewegungen der DDR im Rahmen der Weiterbildungen wiederholt in unterschiedlicher Weise als Unterrichtsgegenstand bearbeitet. Die Stundenplanungen wurden in der Regel von Kleingruppen erarbeitet, von einem Mitglied der Gruppe in der Praxis umgesetzt und auf der Grundlage der Videoaufzeichnung anschließend gemeinsam ausgewertet (vgl. Grammes/Weißenö 1993a: 91).

Zum Zeitpunkt der Aufzeichnung galten die im März 1990 als Erprobungslehrplan publizierten Rahmenpläne für den Gesellschaftskundeunterricht als Arbeitsgrundlage für das Schuljahr 1990/91 (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a). Der in der Videoaufzeichnung bearbeitete Unterrichtsgegenstand lässt sich thematisch innerhalb des Grundkurses „Der Bürger in der demokratischen Gesellschaft“ verorten, der allerdings für die Klassenstufen 7 oder 8 empfohlen wird (vgl. ebd.: 8). Aus dem als verbindlich beschriebenen Themenkomplex „Die Vereinigung von Bürgern zur Wahrnehmung und Durchsetzung ihrer Interessen“ (ebd.: 18) sind es vor allem Inhalte wie „Überblick über Parteien, Organisationen und Bürgerbewegungen – rechtliche Grundlagen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Zielstellungen, Programminhalten und Organisationsstrukturen“ (ebd.), die auch Gegenstand der dokumentierten Unterrichtsstunde sind. Unter dem übergeordneten Leitziel des Grundkurses der Vermittlung eines Verständnisses von „Demokratie als Entwicklungsprozeß [...], der sowohl einen Rahmen für die Gestaltung des eigenen Lebens darstellt als auch die Nutzung von Möglichkeiten der Einflußnahme auf die gesellschaftlichen Verhältnisse fordert“ (ebd.: 16), sind es vor allem Ziele wie „Einsichten in Wege und Formen der demokratischen Mitgestaltung des politischen Lebens durch die Bürger“ sowie „Einblick in das Wirken von politischen Parteien und Organisationen als Interessenvertreter der Bürger“ (ebd.: 17), die der Bearbeitung der Thematik in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde entsprechen.

3.2.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung

Die Unterrichtsstunde wurde mit einer feststehenden, schwenkbaren *Kamera* aufgezeichnet, die im vorderen Bereich der Klasse auf der rechten Seite positioniert worden war und über die Technik des Zooms verfügte. Es ist nicht möglich, alle Schüler_innen in nur einer Einstellung zu erfassen. In einer lang gezogenen Schwenkbewegung sind insgesamt 19 Schüler_innen, zehn Schüler und neun Schülerinnen, zu sehen, die an Gruppentischen sitzen (vgl. Abb. II.3.2.1) und sich aus der Perspektive der Kamera teilweise verdecken bzw. dieser den Rücken zuwenden (vgl. Abb. II.3.2.2; II.3.2.3).²⁶³ Die hintere Wand des Klassenraums ist farbig bemalt. Zwischen den Gruppentischen der Schüler_innen und dem Aktionsradius des Lehrers stehen einige leere Tische; zwischen diesen Tischen und dem Lehrerpult ist ein Tageslichtprojektor positioniert. Die Technik des Zooms kommt in der Aufzeichnung zum Ein-

der Vorzug gegeben wird, wird dieser Begriffsverwendung auch in den Falldarstellungen gefolgt. In anderen Fällen, bzw. auch wenn sich innerhalb des Kontexts keine eindeutig erkennbare Regelung der Begriffsverwendung zu erkennen ist, ist weiterhin von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen die Rede.

²⁶³ Eine nicht näher zu identifizierende männliche Person verlässt zu Beginn der Aufzeichnung den Raum und ist in der zweiten Hälfte der Aufzeichnung auf der mit Pm bezeichneten Position sitzend zu sehen. Es scheint sich bei der Person eher um einen Beobachter als um einen Schüler zu handeln.

satz, um aktiv zum Unterrichtsgespräch beitragende Schüler_innen zu fokussieren (vgl. Abb. II.3.2.4) oder um deren im Hintergrund stattfindende, nicht dem offiziellen Unterrichtsgeschehen zuzurechnende Nebenaktivitäten zu fokussieren (vgl. Abb. II.3.2.5). Der Lehrer, der sich im vorderen Bereich des Klassenraums aufhält, ist meist von der Seite zu sehen (vgl. Abb. II.3.2.6); die Tafelanschrift oder eingesetzte Arbeitsmaterialien werden nicht dokumentiert.

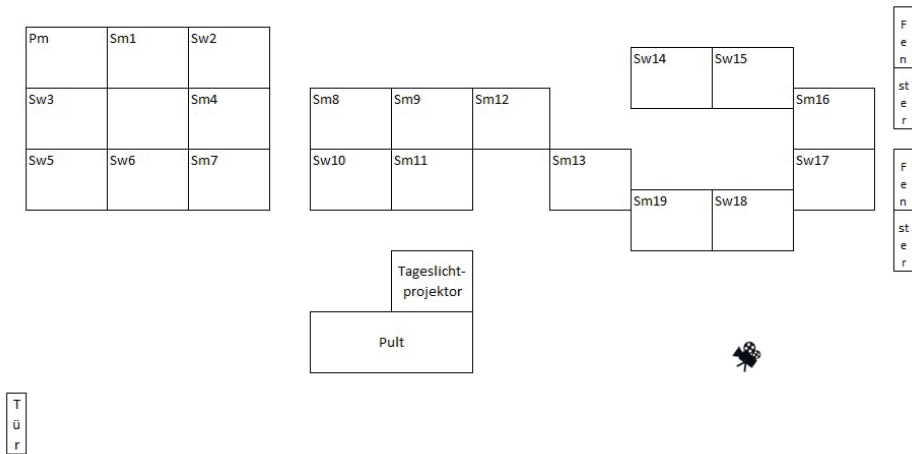


Abb. II.3.2.1: Sitzplan264 (AzE 1991a)



Abb. II.3.2.2 und II.3.2.3: Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:00:26; 00:00:32)

264 Die Darstellung gibt die Anordnung der Tische lediglich ungefähr wieder.



Abb. II.3.2.4 und II.3.2.5: Fokussierung einzelner Schüler_innen (ebd.: 00:12:10; 00:41:05)



Abb. II.3.2.6: Lehrer im vorderen Bereich der Klasse (ebd.: 00:06:20)

Die Qualität der Farbaufzeichnung kann insgesamt als mittelmäßig bis gut beschrieben werden. In der Gesamtansicht mit erweitertem Fokus sind Details bisweilen nur unscharf zu erkennen, wobei die dokumentierten Interaktionen im Wesentlichen dennoch nachvollzogen werden können. Im Rahmen von Fokussierungen einzelner Schüler_innen gewinnt das Bild in der Regel an Schärfe. Stellenweise ist ein für den Nachvollzug der dokumentierten Interaktionen allerdings unerhebliches Bildflimmern zu verzeichnen. Insgesamt sind die Äußerungen des Lehrers größtenteils gut und auch die der Schüler_innen zumeist verständlich. Zu Beginn der Aufzeichnung setzt der Ton erst nach ungefähr viereinhalb Minuten ein (vgl. AzE 1991a: # 00:04:35). Ebenso setzt der Ton während der Dokumentation der Gruppenarbeitsphase (vgl. ebd.: 00:33:20-00:34:09)²⁶⁵ sowie kurz vor Ende der Aufzeichnung aus (vgl. ebd.: # 01:03:48).

²⁶⁵ Ob an dieser Stelle bewusst auf die Tonspur verzichtet wurde, da bei Gruppenarbeitsphasen unter den Bedingungen der damaligen Aufzeichnungstechnik einzelne Schüleräußerungen zumeist unverständlich bleiben, ist hier nicht nachvollziehbar. Ebenso kann nicht eindeutig erkannt werden, ob an der Stelle des Übergangs zur Auswertungsphase, an der auch der Ton wieder einsetzt, gleichzeitig ein weiterer Schnitt der Aufzeichnung erfolgt. Dagegen kann an anderen Stellen sicher davon ausgegangen werden, dass die Dokumentation der

Welche Dokumente und Materialien der Planung der Unterrichtsstunde auch in Bezug auf die Bestimmung der Zielsetzungen zugrunde lagen, kann aufgrund der spärlichen Hintergrundinformationen nicht eindeutig bestimmt werden. Zu berücksichtigen ist dabei der Übergangscharakter rechtlicher Rahmenvorgaben in der Zeit des politischen Umbruchs, die sowohl die relativierte Verbindlichkeit von Lehrplänen für den Schulunterricht als auch die Rahmenbedingungen der Weiterbildungen selbst betrifft (vgl. George/Cremer 1992: 527; Fuchs/Reuter 1995: 344; Dürr 2003: 68-69; Kuhn 2003b: 147). Diese ungewisse Grundlage führte schließlich auch zu Unsicherheiten auf Seiten der teilnehmenden Lehrer_innen, deren Motivationen als durchaus heterogen, zwischen pragmatischen Beweggründen einerseits und intrinsischem, inhaltlichen Interesse andererseits, beschrieben werden können (vgl. Dürr 2003: 69-71; Massing 1997c: 23). Zudem waren diese mit den nicht unbeträchtlichen Herausforderungen konfrontiert, den sich vollziehenden Transformationsprozess auch in Bezug auf ihre eigene Biografie zu verarbeiten und sich gleichzeitig auf ein inhaltlich noch unbestimmtes Unterrichtsfach mit ambivalentem Status einzulassen. Letzteres bedeutete für sie zudem, sich in kurzer Zeit mit der Funktionsweise eines ihrer Erfahrung bisher fremden politischen Systems vertraut zu machen, um sich adäquate Fähigkeiten der Urteilsbildung und Stellungnahme anzueignen und diese auch vermitteln zu können (vgl. Massing 1996a: 43; 1997c: 23-25).

In den Selbstbeschreibungen des Fort- und Weiterbildungsprogramms der FU findet man zunächst eine dezidierte Hervorhebung einer politikwissenschaftlichen Fundierung der Inhalte, wobei in der Konkretisierung des Curriculums eine enge Verbindung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten vorgesehen ist (vgl. Massing 1992b: 633, 638-639; 1996a: 41-46; 2017: 250; Kuhn 2003b: 147-148). Die Bestimmung der Politikwissenschaft als Leitwissenschaft – die nicht als „Verzicht auf andere notwendige Bezugswissenschaften wie Geschichte, Soziologie, Ökonomie und Rechtswissenschaft“ (Massing 1996a: 43) verstanden werden soll – wird dabei zweifach begründet: Zum einen wird die zentrale Aufgabe des Unterrichtsfaches angeführt, nach der dieses „vor allem die Befähigung zum selbständigen und begründeten Urteil über politische Sachverhalte fördern soll sowie die Bereitschaft, sich nach Maßgabe dieses Urteils an der Politik zu beteiligen“ (ebd.). Zum anderen wird auf Erfahrungen aus vorherigen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen verwiesen, nach denen es Lehrer_innen aus der DDR „besonders schwerfiel, Funktionsbedingungen und Funktionsdefizite des politischen, demokratischen und pluralistischen Systems zu verstehen und adäquat zu bewerten“ (ebd.).

Der Gegenstandsbereich „Politisches System, politische Willensbildung, Innenpolitik“ erfährt in diesem Zusammenhang eine besondere Akzentuierung (vgl. Massing 1992c: 69). Begründet wird dies nicht nur mit Erfahrungen aus den neuen Bundesländern, sondern auch mit empirischen Befunden aus den alten Bundesländern, nach denen aus dem Stand der politischen Sozialisation von Jugendlichen ein besonderer Stellenwert dieses Gegenstandsbereichs abgeleitet wird. Problematisiert werden vor allem Vereinseitigungen in der unterrichtlichen Beschäftigung mit der Frage des politischen Systems in Form einer statischen Institutionenkunde respektive einer Überbetonung des Konflikt- oder Prozesscharakters des Politischen,

Gruppenarbeiten hier nicht vollständig erfolgte, sondern die Aufzeichnung geschnitten wurde (vgl. AzE 1991a: 00:11:20; 00:33:20; 00:34:09). Ein weiterer Schnitt der Aufzeichnung ist zu verzeichnen, als sich der Lehrer mit der Beantwortung einer Schülerfrage überfordert zeigt und um Abbruch der Aufzeichnung bittet (vgl. ebd.: # 00:19:47). Als die Aufzeichnung wieder einsetzt, wird diese Frage durch einen Mitarbeiter der FU beantwortet und der Unterricht anschließend vom Lehrer fortgesetzt.

sodass Sinn und Funktionen politischer Institutionen in den Hintergrund der Vermittlung geraten (vgl. ebd.). Vorgeschlagen werden dazu unterschiedliche Modelle, anhand derer das politische System untersucht werden könne, wozu auch die bereits in den 1980er Jahren in der westdeutschen Politikdidaktik diskutierte Unterscheidung der Dimensionen von *polity*, *politics* und *policy*, der Politikzyklus sowie die Anwendung fachwissenschaftlicher Kategorien zählen (vgl. ebd.: 71-94; auch Breit 1992: 391-403).

Als zentrale Zielstellung des fachdidaktischen Anteils dieser Fort- und Weiterbildungen wird schließlich beschrieben, „unter ständiger Berücksichtigung des pädagogischen Handlungsfeldes Dispositionen zu schaffen, die zur Aneignung des notwendigen Wissen [sic] und der notwendigen Fertigkeiten, zur kritischen Reflexion und selbständigen Konzeption und Begründung der Ziele und Inhalte sowie der eigenen pädagogischen Arbeit erforderlich sind, und die zur flexiblen Einstellung auf sich wandelnde politische Herausforderungen und sich verändernde Verhältnisse im pädagogischen Praxisbereich befähigen“ (Massing 1996a: 44; vgl. auch ders. 2017: 250). Im Mittelpunkt standen dabei didaktische Grundfragen der Unterrichtsplanung und -durchführung, die auf Grundlage der Videoaufzeichnungen diskutiert und analysiert wurden (vgl. ders. 2017: 250). Ein besonderes Interesse brachten die Teilnehmenden der Frage der Wahl von den Zielen entsprechenden Unterrichtsmethoden entgegen, wobei vor allem handlungsorientierte Unterrichtsmethoden favorisiert wurden, deren Einsatz allerdings aufgrund der fehlenden Erfahrung von Unsicherheiten begleitet wurde (vgl. ders. 1997c: 25).²⁶⁶

Eine entsprechende Neigung zu handlungsorientierten Unterrichtsmethoden ist auch in den mit dem Schuljahr 1990/91 in Kraft getretenen Rahmenplänen für den Gesellschaftskundeunterricht zu erkennen: So enthalten die „Hinweise zur methodischen Gestaltung“ im Grundkurs „Der Bürger in der demokratischen Gesellschaft“ eine Reihe von Vorschlägen, wie zum einen direkte Lebensweltbezüge hergestellt und die Schüler_innen zum anderen über die Auswertung unterschiedlicher Quellen hinausgehend zu explorativen und partizipativen Aktivitäten bewegt werden können (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 20). Im Hintergrund stehen dabei Zielstellungen wie die „Entwicklung der Urteilkraft“ (ebd.) im Sinne der Analyse und Wertung praktizierter Politik sowie die Befähigung der Schüler_innen zur Formulierung und Begründung eigener Standpunkte sowie zum Dialog (vgl. ebd.). Dies steht auch in Übereinstimmung mit dem allgemein formulierten didaktisch-methodischen Konzept für den Gesellschaftskundeunterricht, das mit aktivierenden, handlungsorientierten sowie explorativen methodischen Verfahren einen kooperativen Unterrichtsstil sowie dialogische Kommunikation fördert und somit zur eigenständigen Urteilsbildung im Sinne „der Selbstbestimmung des mündigen Bürgers“ (ebd.: 6) beiträgt (vgl. ebd. 6-7; in Ansätzen bereits Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990b: 5-6). Die Zielbestimmung des Unterrichts verweist dabei über diesen hinaus in den Bereich der aktiven Mitgestaltung von Gesellschaft. Der zentrale Beitrag des Gesellschaftskundeunterrichts dazu wird darin gesehen, die Schüler_innen „in ihrer Entwicklung zu selbstbewußten

²⁶⁶ Zu berücksichtigen ist bei diesen Selbstbeschreibungen sowohl in fachwissenschaftlicher als auch in fachdidaktischer Hinsicht, dass es sich um retrospektive Darstellungen der Zielstellungen aus der Perspektive der leitenden Akteure im Referat für politische Bildungsarbeit der FU handelt. Wenn in den folgenden Interpretationen auf diese Bezug genommen werden soll, wird damit also – sofern nicht anders ausgewiesen – davon ausgegangen, dass die in den retrospektiven Darstellungen zu findenden Überlegungen und Begründungen bereits im Zeitraum der Durchführungen der Weiterbildungsmaßnahmen 1990/91 bei den leitenden Akteuren präsent waren.

und kritischen Bürgern zu unterstützen, die sich selbstständig politische Standpunkte bilden und sich aktiv an gesellschaftlichen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen beteiligen“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 5).

Mit der Thematik der Bürgerinitiativen wird schließlich ein Unterrichtsgegenstand gewählt, der im Bereich einer sich als partizipatorisch verstehenden Politikdidaktik in den alten Bundesländern seit den 1970er Jahren bereits über eine gewisse Tradition verfügt, für die teilnehmenden Lehrer_innen allerdings vor allem an den aktuellen politischen Transformationsprozess geknüpfte Assoziationen wachrufen dürfte (vgl. auch Wissel 1993: 107). Im Hintergrund steht dabei auch die Tradition von vorher weitgehend in vor allem kirchlichen Schutzzräumen agierenden Initiativgruppen, die schließlich zu einem umfassenden Wandel politischer Strukturen führten, die wiederum auch Transformationen innerhalb dieser Gruppierungen nach sich zogen.²⁶⁷ Zugleich kann dieser Prozess, der auch auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene Potenziale für weitestgehend informelle politische Lern- und Bildungsprozesse freigesetzt hat, zum Zeitpunkt der Unterrichtsaufzeichnungen längst noch nicht als abgeschlossener bezeichnet werden (vgl. z. B. Kühnel/Wieglohs/Schulz 1990).

3.2.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)

Die aufgezeichnete Unterrichtsstunde wurde entlang ihrer inhaltlichen Strukturierung sowie entsprechend der gewählten Sozialformen zur Erarbeitung wie folgt sequenziert:

Tab. II.3.2: Sequenzierung der Aufzeichnung „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a)

00:00:00-00:09:21	Stundeneröffnung und Hinführung zum Stundenthema	
	00:02:38-00:05:55	Liedvortrag des Lehrers
	00:05:56-00:09:21	Unterrichtsgespräch: Wahrnehmung des Mauerfalls
00:09:22-00:14:39	Formulierung von Fragen in Bezug auf das Stundenthema	
	00:09:22-00:11:20	Aufgabenstellung: Formulierung von Fragen in Gruppenarbeit
	00:11:20-00:13:05	Vorstellung der Ergebnisse der Gruppenarbeit
	00:13:06-00:14:39	Zusammenfassung und Ergänzung durch den Lehrer
00:14:40-00:27:05	Unterrichtsgespräch: Situationsanalyse: DDR 1989-1990	
	00:15:16-00:16:51	Flucht- und Ausreisebewegung vs. begrenzte Reisemöglichkeiten
	00:16:52-00:23:22	wirtschaftliche Lage
	00:23:23-00:27:05	politische Stabilität
00:27:06-00:31:47	Unterrichtsgespräch: Erfordernisse und Konsequenzen aus der Situation	
00:31:48-00:48:54	Gruppenarbeit und Ergebnisvorstellung: Konzepte und Konzeptionen ²⁶⁸ von Bürgerbewegungen	
	00:31:48-00:35:09	Aufgabenstellung und Bearbeitung
	00:35:09-00:39:36	Vorstellung der Gruppe „Politische Konzeptionen und Zielstellungen“
	00:39:36-00:45:15	Vorstellung der Gruppe „Wirtschaftliche Konzepte und Zielstellungen“
	00:45:15-00:48:54	Vorstellung der Gruppe „Ökologische Konzeptionen und Zielstellungen“
00:48:55-00:57:06	Diskussion: Umsetzbarkeit der Konzeptionen	
00:57:06-01:04:05	Unterrichtsgespräch: Diskussion der Ausgangsfrage	

²⁶⁷ Allerdings ist dabei auch in Frage zu stellen, inwieweit diese möglichen Assoziationen bei den Akteur_innen der hier dokumentierten Aufzeichnungen tatsächlich thematische Bezugspunkte darstellen können.

²⁶⁸ In der Zuordnung der Begriffe „Konzepte“ und „Konzeptionen“ zu den jeweiligen Gruppen wird sich an den jeweils von der Lehrperson an dieser Stelle verwendeten Begrifflichkeit orientiert (vgl. AzE 1991a: # 00:31:48; 00:35:09; 00:45:15).

Zu Beginn der Aufzeichnung ist kein Ton zu hören, der Lehrer hält sich im vorderen Bereich des Klassenraumes auf und spricht zu den Schüler_innen. Nach ungefähr zweieinhalb Minuten leitet der Lehrer einen Liedvortrag mit Gitarren- und Mundharmonikabegleitung ein, was bei den Schüler_innen offenkundig erheiterte Reaktionen hervorruft (vgl. AzE 1991a: # 00:02:38). Der Ton setzt während des Liedvortrags ein (vgl. ebd.: # 00:04:34), das Lied schildert den Alltag aus der Perspektive von Oberschüler_innen, die diesem mit Veränderungswillen begegnen. Nach dem Beifall der Schüler_innen erläutert der Lehrer kurz die Hintergründe dieser Unterrichtsstunde im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme. Er leitet dann zu den jüngeren politischen Ereignissen über und fragt die Schüler_innen nach ihrer Wahrnehmung des Mauerfalls (vgl. ebd.: # 00:06:01). Die Schüler_innen betonen vor allem das Fremdheitsgefühl in Bezug auf den Ostteil der Stadt und diskutieren kurz, inwieweit man dort alles als „alt und grau“ (ebd.: # 00:08:12) bezeichnen könne. Der Lehrer beschreibt dies zusammenfassend als etwas auseinandergehende Meinungen und leitet dann zum Thema der Stunde über, das er mit einer Fragestellung formuliert: „Bürgerbewegungen in der DDR – sind sie denn nun eigentlich gescheitert?“ (ebd.: # 00:09:14). Zunächst fordert er die Schüler_innen auf, in Arbeitsgruppen Fragestellungen zur Bearbeitung des Themas zu formulieren (vgl. ebd.: # 00:09:55), die anschließend gesammelt (vgl. ebd.: # 00:11:20) und durch den Lehrer ergänzt werden (vgl. # 00:13:06).

Nachdem der Lehrer festgelegt hat, mit der Situationsanalyse zu beginnen, und die Schüler_innen um spontane Äußerungen dazu bittet, beziehen diese sich zunächst auf Phänomene der Flucht- und Ausreisebewegungen (vgl. ebd.: # 00:15:16), was der Lehrer schließlich mit „enorm begrenzte Reisemöglichkeiten“ (ebd.: # 00:16:28) zusammenfasst. Anschließend fragt er nach der Lage der Wirtschaft, die die Schüler_innen als „sehr marode“ (ebd.: # 00:17:01) bezeichnen. Der Lehrer bittet um Präzisierung, sieht sich dann allerdings auf eine Nachfrage des Schülers Sm9 selbst mit erheblichen Erklärungsschwierigkeiten konfrontiert, sodass er um einen Abbruch der Aufzeichnung bittet (vgl. ebd.: # 00:19:47). Nach einem kurz darauf folgenden Schnitt (vgl. ebd.: # 00:19:51) wird die Beantwortung dieser Frage durch den für das Mikrofon zuständigen Mitarbeiter des Referats für politische Bildungsarbeit – der gelegentlich am rechten Bildrand zu sehen ist – übernommen und der Unterricht fortgesetzt. Der Lehrer hält eine zusammenfassende Aussage zur wirtschaftlichen Lage fest und fragt nach der „politischen Stabilität“ (ebd.: # 00:23:24) des Landes im Jahre 1989. Auch hier fasst der Lehrer die Äußerungen der Schüler_innen abschließend zusammen (vgl. ebd.: # 00:25:27) und es schließt ein Unterrichtsgespräch zu den Erfordernissen und Konsequenzen aus der Situation an (vgl. ebd.: 00:27:06-00:31:47).

Daraufhin kündigt der Lehrer eine Untersuchung der Konzepte und Konzeptionen unterschiedlicher Bürgerbewegungen mit Blick auf die herausgearbeiteten Erfordernisse an, die nach einer fünfzehnminütigen Pause in Kleingruppen erfolgen soll (vgl. ebd.: # 00:31:48). Nach einem Schnitt (vgl. ebd.: # 00:33:20) ist eine Sequenz der Gruppenarbeitsphase ohne Ton zu sehen, nach einem weiteren Schnitt (vgl. ebd.: # 00:34:09) setzt die Aufzeichnung wieder zum Ende der Arbeitsphase ein; nach ungefähr einer Minute kündigt der Lehrer die Auswertung an (vgl. ebd.: # 00:34:13). Die Arbeitsergebnisse der Gruppen zu unterschiedlichen Aspekten (Politik, Ökonomie und Ökologie) in den jeweiligen Konzeptionen ausgewählter Bürgerbewegungen („Neues Forum“, „Demokratie Jetzt“, „Initiative für Frieden und Menschenrechte“, „Unabhängiger Frauenverband“) werden entsprechend der Gruppenzuteilung von einzelnen Schüler_innen vorgestellt (vgl. ebd.: 00:35:09-00:48:54).

In direkter Reaktion auf die dritte und letzte Vorstellung der Ergebnisse der Arbeitsgruppe zu ökologischen Konzeptionen greift der Lehrer eine Äußerung der Schülerin Sw10 auf und lässt die Frage diskutieren, ob diese Konzeptionen von den Schüler_innen als umsetzbar oder illusionär eingeschätzt werden (vgl. ebd.: # 00:48:55). Im Zuge der Diskussion setzt der Lehrer inhaltliche Impulse, indem er gezielt nach zur Verfügung stehenden Mitteln und Methoden der Einflussnahme (vgl. ebd.: # 00:51:22) sowie nach den Möglichkeiten von Parteien fragt (vgl. ebd.: # 00:53:28). Davon ausgehend initiiert er eine abschließende Diskussion der die Stunde leitenden, eingangs formulierten Fragestellung, ob die Bürgerbewegungen gescheitert seien und beendet den Unterricht mit einem längeren, zusammenfassenden Fazit (vgl. 00:57:06-01:04:05).

Mit Blick auf den gesamten Stundenverlauf dominiert in der *Kameraführung* eine Ausrichtung der Perspektive auf die Lerngruppe. Die Kamera ist für eine solche Fokussierung im Verhältnis zur Anordnung der Gruppentische allerdings etwas ungünstig positioniert, da sich die Schüler_innen oftmals verdecken oder nur von hinten im Bild zu sehen sind. Der Lehrer, der sich größtenteils im vorderen Bereich des Klassenraums aufhält, ist nach den ersten fünfzehn Minuten erst wieder im letzten Stundendrittel im Zuge von Kameraschwenks – oder wenn er näher an die Klasse herantritt – gelegentlich kurz im Bild zu sehen (vgl. ebd.: 00:46:58-00:47:07; 00:50:29-00:50:45; 00:53:00-00:53:08).

In den ersten ungefähr zehn Minuten der Aufzeichnung sind noch regelmäßige Schwenkbewegungen zwischen dem Lehrer im vorderen Bereich der Klasse und den Schüler_innen zu beobachten. Gelegentlich werden mittels Zoom einzelne Schüler_innen fokussiert. Während des Liedvortrags des Lehrers wechselt die Kameraperspektive zwischen einer Fokussierung des Vortragenden und Schwenkbewegungen über die Klasse (vgl. ebd.: 00:02:38-00:05:55). Als der Lehrer nach den Erfahrungen der Schüler_innen in Bezug auf den Mauerfall fragt, schwenkt die Kamera von ihm ausgehend über die Klasse, fokussiert vor allem die antwortenden Schüler_innen und nimmt gelegentlich kurz parallel stattfindende Gespräche der Schüler_innen in den Blick.

Während der Formulierung des anschließenden Arbeitsauftrags erfolgt ein Schwenk über die Klasse zum Lehrer und wieder auf diese zurück. Diese Ausrichtung wird in der Arbeitsphase, die nicht vollständig dokumentiert wird, beibehalten. Nach ungefähr einer halben Minute erfolgt ein Schnitt und die Aufzeichnung setzt mit der Ergebnisvorstellung fort. Dabei richtet sich die Kamera jeweils auf die Gruppen, deren Ergebnisse vorgestellt werden (vgl. ebd.: # 00:11:20). Die erste vorstellende Schülerin Sw10 wird mittels Zoom besonders fokussiert, der zweite vorstellende Schüler Sm1 wird durch andere Schüler_innen verdeckt, sodass der Fokus wieder erweitert wird. In diesem Fokus wechselt die Ausrichtung auf die dritte Gruppe, an die während der anschließenden Ergänzung durch den Lehrer näher herangezoomt wird. Die Kamera schwenkt zunächst weiter über die Klasse, wechselt zwischen Fokussierungen und Erweiterungen des Bildausschnitts, verweilt kurz in einer Einstellung, in der der Lehrer in seiner Position vor der Klasse am linken Bildrand sowie ein Teil der Schüler_innen im Hintergrund zu sehen sind (vgl. ebd.: # 00:14:07), und zoomt dann wieder näher an einzelne Schüler_innen heran (vgl. ebd.: # 00:14:30).

Als der Lehrer zur Situationsanalyse überleitet, bleibt die Kamera noch kurz auf die Klasse ausgerichtet und schwenkt dann in die Richtung des Lehrers, wobei dieser zwar am Rand zu sehen ist, in erster Linie aber der eingeschaltete Tageslichtprojektor fokussiert wird (vgl. ebd.: # 00:14:52). Mit der Adressierung der Klasse richtet sich die Kamera wieder auf diese aus,

wobei vor allem die antwortenden Schüler_innen mittels Zoom-in-Bewegungen fokussiert werden. Im Folgenden bleibt die Kamera auf die Klasse ausgerichtet, nimmt stellenweise die aktiv partizipierenden Schüler_innen sowie auch nebenbei geführte Hintergrundgespräche oder andere Aktivitäten mittels Zoom in den Blick oder zeigt in langsamen Schwenkbewegungen die gesamte Lerngruppe (vgl. ebd.: 00:16:52-00:27:05). Während des anschließenden kurzen Unterrichtsgesprächs dominieren langsame Schwenkbewegungen über die Lerngruppe, wobei an den Bildrändern regelmäßig rechts der für das Mikrofon zuständige Mitarbeiter der FU sowie links der eingeschaltete Tageslichtprojektor, aber nicht der dahinter agierende Lehrer, zu sehen sind (vgl. ebd.: 00:27:06-00:31:47).

Mit der Pausenunterbrechung erfolgt ein Schnitt der Unterrichtsaufzeichnung (vgl. ebd.: 00:33:20), die erst zum Ende der anschließenden Gruppenarbeitsphase wieder einsetzt. Während dieser sowie der darauf folgenden Vorstellung der Arbeitsergebnisse wird die Ausrichtung der Kamera auf die Lerngruppe beibehalten, wobei gelegentlich an einzelne Schüler_innen herangezoomt wird. Es ist eine Dominanz der Ausrichtung auf die jeweils vorstellende Arbeitsgruppe zu konstatieren sowie ein Bemühen, die jeweils vorstellenden Schüler_innen mittels Zoom zu fokussieren. Allerdings werden diese durch ihre Mitschüler_innen verdeckt (vgl. ebd.: 00:35:09-00:39:36) oder sind nur von hinten zu sehen (vgl. ebd.: 00:39:36-00:45:15). Zu beobachten sind dann auch Wechsel in der Ausrichtung der Kamera, mit denen die Nebenaktivitäten der Mitschüler_innen dokumentiert werden. Der Lehrer ist lediglich einmal im Zuge eines Kameraschwenks nach links kurz im Bild zu sehen (vgl. ebd.: 00:46:58-00:47:07). Die Ausrichtung der Kamera auf die Klasse wird bis zum Ende der Stunde beibehalten, wobei in regelmäßigen Abständen zwischen langsamen Schwenkbewegungen über die gesamte Klasse und Zoom-in-Bewegungen auf einzelne Schüler_innen gewechselt wird.

3.2.3 Analysen ausgewählter Sequenzen

Für detailliertere Rekonstruktionen der dokumentierten Kommunikations- und Interaktionsprozesse wurden drei Sequenzen ausgewählt, die das diskursive Unterrichtsgespräch an unterschiedlichen zentralen Stellen der inhaltlichen Schrittfolge der Erarbeitung des Gegenstands abbilden. Die Analyse der ausgewählten Sequenzen soll es zudem erlauben, der Konzeption zugrunde liegende Intentionen zu rekonstruieren und diese in ein Verhältnis zum jeweils dokumentierten Gesprächsverlauf zu setzen. Die erste ausgewählte Sequenz dokumentiert den Anfang des Unterrichtsgesprächs zur Situationsanalyse der DDR 1989/90, als die Schüler_innen zunächst Phänomene der Flucht- und Ausreisebewegung thematisieren (AzE 1991a: 00:14:45-00:16:37). Der auf die Situationsanalyse folgende nächste Erarbeitungsschritt, die Ableitung von Erfordernissen und Konsequenzen aus der beschriebenen Situation wird im Wesentlichen in der zweiten ausgewählten Sequenz abgebildet (ebd.: 00:27:07-00:30:56). Die dritte Sequenz wurde der abschließenden Frage vorausgehenden Diskussion zu den Umsetzungsmöglichkeiten der Konzeptionen der Bürgerbewegungen entnommen; diskutiert wird in dieser Sequenz die vom Lehrer aufgeworfene Frage, ob nur Parteien über die Möglichkeiten der Umsetzung dieser Konzeptionen verfügen würden (ebd.: 00:54:19-00:55:55).

Die erste ausgewählte Sequenz beginnt nach ungefähr fünfzehn Minuten Unterricht. Eröffnet wurde die Stunde von einer circa zehnminütigen Annäherung an das Stundenthema. Der inhaltliche Stellenwert des Liedvortrags des Lehrers wird dabei nicht ersichtlich, da dies im

Folgenden nicht mehr aufgegriffen wird.²⁶⁹ Nachdem die Schüler_innen auf die Frage nach ihren Erfahrungen mit dem Mauerfall vor allem die Fremdheit des Ostteils Berlins thematisieren und die Diskussion sich darauf zuspitzt, wie gravierend der Verfall der Bausubstanz einzuschätzen ist (vgl. ebd.: # 00:07:57), erscheint die Überleitung des Lehrers zum Thema der Stunde, den Bürgerbewegungen in der DDR, – mit der er zugleich den Tageslichtprojektor einschaltet – etwas unvermittelt (vgl. ebd.: # 00:08:36).

Es folgt eine erste Erarbeitungsphase, in der die Schüler_innen in Gruppenarbeit Fragestellungen zum weiteren Vorgehen in der Stunde entwickeln sollen, um die vom Lehrer formulierte leitende Fragestellung „Bürgerbewegungen in der DDR – sind sie denn nun eigentlich gescheitert?“ (ebd.: # 00:09:14) abschließend beantworten zu können. Die Beiträge der Schüler_innen, die größtenteils übereinstimmend auf eine Untersuchung der Ziele der Bürgerbewegungen sowie der Mittel zu deren Durchsetzung vorschlagen, nimmt der Lehrer zustimmend auf (vgl. ebd.: # 00:13:07). Gleichzeitig nimmt er eine Ergänzung vor, indem er auf die Notwendigkeit verweist, zunächst einmal die Situation in der DDR zu analysieren „zu dem Zeitpunkt, als sich Bürgerbewegungen herausbildeten, und in welcher Situation [...] sich die Bürgerbewegungen selbst“ (ebd.: # 00:13:36) befanden. Als nächste Schritte kündigt er dann die Ableitung von Sacherfordernissen, die Untersuchung der Ziele und Konzeptionen der Bürgerbewegungen sowie deren Einordnung in die Machtstruktur der DDR an, „um dann abschließend [...] auf die Erörterung des Themas“ (ebd.: # 00:14:28) kommen zu können, wobei er wiederholt den Blick in Richtung Tageslichtprojektor wendet. Nach einer kurzen Pause leitet er dann schließlich zur angekündigten Situationsanalyse über (vgl. Abb. II.3.2.7).

269 Möglich ist, dass der Einleitung des Liedvortrags dazu dienliche Informationen zu entnehmen wären, die jedoch aufgrund des fehlenden Tons nicht zugänglich sind.

Sequenz I: Beginn des Unterrichtsgesprächs: Situationsanalyse – DDR 1989/90 (AzE 1991a: 00:14:45-00:16:37)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:14:45	S.I.	Lm	In dieser Art und Weise wollen wir also in den nächsten Unterrichtsminuten vorgehen. Wenden wir uns gleich dem ersten Sachverhalt zu. Situationsanalyse. In welcher Situation befand sich die DDR nun in den Jahren neunzehnhundert-, äh, neunundachtzig, achtundachtzig bis, bis Anfang neunzich. So, nun auf Zuruf vielleicht mal (5), bitte.	Sm11, Sm8, Sm9 blättern in Unterlagen, Sm8, Sm9 unterhalten sich, lachen, Sm11 dreht sich um, greift zum Mäppchen; Sw10 schreibt; Lm steht am Tageslichtprojektor, verschiebt etwas auf dem Projektor Lm blickt zur Seite Sm9 bewegt Hände über dem Tisch Sm12 blickt mehrmals kurz auf, Sw14 meldet sich
00:15:00	S.r. S.r.	Sw14	Na, in Ungarn wurden ja die Grenzen geöffnet, und ähm, viele DDR-Bürger sind so auf diesem Umwege rausgeflüchtet, (.) und, ja.	
	Zoom-out	Lm	Warum, aus welchen Gründen-?	
	Zoom-in	Sw14	Na, weil sie nicht länger in der DDR-	
		Lm	L (die DDR-Bürger)	
		Sw14	L Hm?	
		Lm	suchten die DDR-Bürger den Weg über Ungarn, Österreich-?	
	Sw14 nah	Sw14	Na, weil sie unbedingt aus der DDR rauswollten, weil da keine freien Wahlen war und keine freie Meinungsäußerung.	
		SuS	((Gemurmel))	
		Lm	Aha.	
	Zoom-out	Sw14	Und außerdem haben sie wahrscheinlich immer den goldenen Westen, also den sogenannten goldenen Westen vor Augen gehabt.	Sm12, Sm9 schreiben, Sm9 blickt auf, Sm12 blickt auf, verzieht das Gesicht, lehnt sich zurück
00:16:00	S.I.	Lm	Mhm. Ja. Was meinst du dazu? In welcher Situation befand sich die DDR neunzehnhundertneunundachtzig? (10) Bitte.	
	Zoom-out Zoom-in / S.r.	Sw17	Na, die vielen Auswanderungsanträge, die gestellt wurden, und die erst mal alle, äh, vorlagen, die überprüft werden mussten, und, naja, zum Teil genehmigt werden mussten, unter welchen Voraussetzungen oder so, ich mein, es haben ja viele (zu An-), bevor die Grenzen Ungarn geöffnet wurden, ziemlich viele Auswanderungsanträge gestellt,	
	Zoom-out/ S.I.	Lm	L (Mhm.)	
		Sw17	L und ham ja lang genug darauf gewartet, bis sie irgendwann gesagt bekommen haben, ja, dann und dann- (..)	
		Lm	Also, enorm begrenzte Reisemöglichkeiten.	
		Sw17	L (Ja.)	
		Lm	Das war ne, ne Bedingung für, äh, DDR-Bürger. ((schreibt an Tafel))	
00:16:37	Zoom-in			Sw10 schreibt

Abb. II.3.2.7: Transkriptauszug (AzE 1991a: 00:14:45-00:16:37)

Während die Schüler_innen sich ihren Unterlagen zuwenden oder den Blick auf die Projektionsfläche an der vorderen Wand richten und etwas notieren, schließt der Lehrer seine Ausführungen auf der Ebene des Beschreibens der Vorgehensweise ab und benennt als „ersten Sachverhalt“ (AzE 1991a: # 00:14:50) die „Situationsanalyse“ (ebd.: # 00:14:52), wobei er etwas auf dem eingeschalteten Tageslichtprojektor verschiebt.²⁷⁰ Die anschließende Formulierung einer diese Situationsanalyse leitenden Fragestellung kann dabei zwar als eine Kon-

²⁷⁰ Ob es sich um eine Folie handelt, die er zurechtrückt, oder ein Blatt Papier, mit dem Teile der Folie verdeckt werden, ist dabei nicht eindeutig zu erkennen.

kretisierung des Arbeitsauftrags verstanden werden, wobei der Fokus dieser Analyse mit der Frage nach der Situation der DDR sehr allgemein gehalten und nicht näher präzisiert wird. Der Vorschlag zur Gesprächsordnung „auf Zuruf vielleicht mal“ (ebd.: # 00:15:07) enthält dabei die implizite Erwartung spontaner Äußerungen, die zunächst keiner geordneten Form der Bearbeitung bedürfen. Allerdings tritt zunächst eine Pause von fünf Sekunden ein, bis sich die Schülerin Sw14 meldet und der Lehrer ihr das Rederecht erteilt.

Mit der Öffnung der ungarisch-österreichischen Grenze thematisiert diese zu Beginn ihres Beitrags die Situation innerhalb der DDR allerdings vor allem indirekt in Form des Bezugs auf die Fluchtbewegung aus einer Perspektive von außen, indem sie mit einem Phänomen beginnt, das zum einen bereits als Reaktion auf eine in ihrem Beitrag nicht thematisierte Situation innerhalb der DDR aufgefasst werden kann und das zum anderen auch über die Grenzen der DDR hinaus dort spürbare Konsequenzen zeitigte. Sie beendet ihren Beitrag nach einer kurzen Pause mit einem offen abschließenden „und, (.) ja“ (ebd.: # 00:15:24), was Unschlüssigkeit in Bezug auf eine mögliche Fortsetzung der Antwort signalisiert.

Die Anschlussfrage des Lehrers nach den „Gründen“ (ebd.: # 00:15:27) kann entsprechend als ein Versuch interpretiert werden, den Aufmerksamkeitsfokus des Unterrichtsgesprächs auf eine detaillierte Analyse der Situation innerhalb der DDR zu lenken. Die Schülerin Sw14 setzt direkt zu einer Antwort an (vgl. ebd.: # 00:15:28), wird allerdings durch den Lehrer unterbrochen (vgl. ebd.: # 00:15:29). Offenbar hat dieser die Formulierung seiner Fragestellung noch nicht abgeschlossen, sondern möchte diese nach einer kurzen Pause fortsetzen, die Sw14 bereits als Möglichkeit eines Sprecherwechsels genutzt hat (vgl. dazu z. B. auch Erickson 1996). Den ersten Einwurf des Lehrers scheint sie zwar registriert, aber akustisch nicht verstanden zu haben, was sich in einer Unterbrechung ihrer Antwort und einem rückfragenden „Hm?“ (AzE 1991a: # 00:15:30) äußert. Dessen Fortsetzung der Fragestellung stellt eine semantische Wiederaufnahme ihres vorangegangenen Beitrags sowie eine syntaktische Vervollständigung seiner begonnenen Frage dar. Ihre ursprünglich mit einer negativen Umschreibung begonnene Antwort formuliert Sw14 nun positiv, dass die DDR-Bürger²⁷¹ „unbedingt aus der DDR rauswollten“ (ebd.: # 00:15:34). Die daran anschließende Begründung wird wiederum als negative Benennung defizitärer Zustände formuliert, wobei Sw14 mit „freien Wahlen“ (ebd.: # 00:15:36) und „freie[r] Meinungsäußerung“ (ebd.: # 00:15:38) zentrale Forderungen der Opposition benennt, die wiederum in Beziehung zur durchzuführenden Situationsanalyse gesetzt werden können.

Der Lehrer kommentiert dies zunächst in Form einer neutralen Evaluation mit „Aha“ (ebd.: # 00:15:40), woraufhin Sw14 mit der Metapher des „goldenen Westen[s]“ (ebd.: # 00:15:42) auch medial vermittelte, auf die Bundesrepublik bezogene Projektionen sowie damit verbundene Wünsche und Sehnsüchte als weiteres Motiv benennt (vgl. dazu z. B. auch Kowalczyk 2009: 179-192), was sie zugleich durch das hinzugefügte Adjektiv „sogenannt[...]“ (AzE 1991a: # 00:15:43) relativiert. Auch darauf geht der Lehrer mit seiner Kommentierung „Mhm. Ja“ (ebd.: # 00:15:47) inhaltlich nicht ein. Während die Schüler_innen teilweise weiter mit Notizen beschäftigt sind, setzt der Lehrer mit der direkten Adressierung „Was meinst du dazu?“ (ebd.: # 00:15:49) fort, wobei nicht nachzuvollziehen ist, ob er diese Frage direkt an eine_n der Schüler_innen richtet. Die unmittelbar folgende Wiederholung der Anschlussfrage und die darauf folgende lange Pause, in der bis zur Erteilung des Rederechts an Sw17

271 Dem Sprachgebrauch im Rahmen der Unterrichtsstunde entsprechend wird in diesem Fall auf eine Anpassung an geschlechtsreflexive Formulierungen verzichtet.

keine sichtbaren Reaktionen der Schüler_innen zu verzeichnen sind, lassen dies allerdings eher unwahrscheinlich erscheinen.

Sw17 greift den von Sw14 eröffneten Aspekt der Flucht und Ausreise auf, den sie – ob bewusst oder unbewusst, kann hier nicht eindeutig entschieden werden – weiter ausdifferenziert, indem sie neben der von Sw14 thematisierten Massenflucht auf die hohe Zahl der gestellten Ausreiseanträge (vgl. zu diesem Begriff z.B. Kowalczuk 2009: 186-192; Wolle 1998: 285-287) Bezug nimmt, die sie als „Auswanderungsanträge“ (ebd.: # 00:16:05) bezeichnet. Sie führt das entsprechende Verfahren in vagen Beschreibungen aus und endet den Beitrag mit einem unbestimmten „dann und dann“ (ebd.: # 00:16:26). Der Lehrer fasst an dieser Stelle die bisherigen Beiträge mit einem „enorm beschränkte Reisemöglichkeiten“ (ebd.: # 00:16:28) zusammen, was Sw17 mit einem bestätigenden „Ja“ (ebd.: # 00:16:30) kommentiert. In Bezug auf die durchzuführende Situationsanalyse ordnet der Lehrer dies schließlich als eine „Bedingung für DDR-Bürger“ (ebd.: # 00:16:33) ein. Es ist zu hören, dass er etwas an der Tafel anschreibt und auch Sw10 beginnt daraufhin zu schreiben (vgl. ebd.: # 00:16:35). Insgesamt lässt diese erste Sequenz der Situationsanalyse unterschiedliche Perspektivierungen in Bezug auf die DDR erkennen. Die Schülerinnen Sw14 und Sw17 beginnen die Charakterisierung der Situation der DDR mit einem Phänomen, dessen Konsequenzen auch ihre Erfahrungswelt berührten und die – wie die Öffnung der Grenze – auch mit medial prominent aufbereiteten Ereignissen von hohem symbolischen Gehalt verbunden waren. Die erste Rückfrage des Lehrers verweist indirekt darauf, dass es sich dabei bereits um eine Reaktion auf eine vorgefundene bzw. wahrgenommene Situation handelt, an der die Analyse weiter ansetzen könnte. Der Wunsch, die DDR zu verlassen, wird dabei nicht in die Artikulation möglicher entsprechender Befindlichkeiten übersetzt. Stattdessen nähert sich Sw14 mit der Rückführung dieses Wunsches auf das Fehlen „freie[r] Wahlen“ (ebd.: # 00:15:36) sowie „freie[r] Meinungsäußerung“ (ebd.: # 00:15:38) einer Situationsbeschreibung in Bezug auf das politische System an. Zugleich impliziert die anschließend eingebrachte, wenngleich relativierte Metapher des „goldenen Westen[s]“ (ebd.: # 00:15:42) einen Hinweis auf die als mangelhaft empfundene Versorgungslage an Konsumgütern in der DDR.

Der Lehrer greift diese Aspekte allerdings nicht auf, um sie in die Situationsanalyse einzubringen, sondern scheint mit der weiterhin offen formulierten Frage, in „welcher Situation [...] sich die DDR neunzehnhundertneunundachtzig“ (ebd.: # 00:15:51) befand, zunächst weitere Beiträge sammeln zu wollen. Sw17 thematisiert daraufhin den bereits vor der Öffnung der ungarisch-österreichischen Grenze an der Zahl der Ausreiseanträge zum Ausdruck kommenden Wunsch einer wachsenden Zahl von Menschen, das Land zu verlassen, und skizziert vage die Langwierigkeit dieser Verfahren. Auf diese geht der Lehrer inhaltlich nicht weiter ein, vielmehr nimmt er nun eine Zusammenfassung vor, die den Widerspruch zwischen den – von ihm so bezeichneten – „Bedingung[en] für DDR-Bürger“ (ebd.: # 00:16:33) und deren Wünschen zum Ausdruck bringt.

Es ist dabei nicht zu bezweifeln, dass Reisefreiheit eine der zentralen Forderungen der sich zunehmend im öffentlichen Raum formierenden Opposition war. Jedoch wird in dieser Form der Zusammenfassung vernachlässigt, dass hinter der Flucht- und Ausreisebewegung weitaus vielschichtiger Motivilagen stehen konnten, die von Sw14 bereits angedeutet wurden. Die Notation an der Tafel signalisiert schließlich einen vorläufigen Abschluss dieses inhaltlichen Aspekts des Unterrichtsgesprächs und der Lehrer setzt anschließend zu einer getrennt voneinander, nacheinander erfolgenden Erarbeitung einer Analyse der Lage der Wirtschaft (vgl. ebd.: # 00:16:52) sowie der politischen Situation (vgl. ebd.: # 00:23:23) an.

Die im Anschluss an diese Sequenz auf die „Wirtschaft in der DDR“ (ebd.: # 00:16:54) fokussierte Frage des Lehrers, führt für diesen zu einer krisenhaften Situation im Unterrichtsgespräch: Die Beschreibungen des „marode[n]“ (ebd.: # 00:17:01) Zustands des wirtschaftlichen Systems sowie der mangelhaften Versorgungslage in Bezug auf unterschiedliche Konsumgüter (vgl. ebd.: # 00:17:15) veranlassen den Schüler Sm9 zu den Fragen, aus welchem besonderen Grund der desaströse Zustand des Wirtschaftssystems ausgerechnet 1989 so offensichtlich zu Tage trat oder ob sich diese Entwicklungen nicht bereits schon über Jahre hinweg abgezeichnet hätten (vgl. ebd.: # 00:17:28). Der Lehrer setzt daraufhin zu einer von zahlreichen Pausen und einem häufigen Gebrauch des Partikels „äh“ durchzogenen Darstellung der Entwicklung des Wirtschaftssystems in „unterschiedliche[n] Etappen und Phasen“ (ebd.: # 00:17:59) an. Im Zuge der Ausführungen zum Scheitern der Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik (vgl. ebd.: # 00:18:29) gerät er schließlich ins Stocken und bittet um einen Abbruch (vgl. ebd.: # 00:19:47).²⁷²

An dieser Stelle folgt ein Schnitt der Aufzeichnung (vgl. ebd.: # 00:19:51), die fortgesetzt wird mit einer längeren Erläuterung der Entwicklung der sozialistischen Marktwirtschaft durch einen Mitarbeiter des Referats für politische Bildungsarbeit, der als Verantwortlicher für das Mikrofon während der gesamten Aufzeichnung im Raum anwesend ist.²⁷³ Dieser führt verschiedene Ursachen und Phänomen für die in den 1980er Jahren immer offensichtlicher werdende Krise der DDR-Wirtschaft an, worauf Sm9 schließlich bestätigt, dass seine Frage damit beantwortet sei (vgl. ebd.: # 00:22:27).

Nach einer Pause von ungefähr acht Sekunden fasst der Lehrer zusammen, dass das „Scheitern der Wirtschaftspolitik [...] neunzehnhundertneunundachtzig ganz offensichtlich“ (ebd.: # 00:23:07) war und dass dies zu „großer Unzufriedenheit im Land selbst dann nachher“ (ebd.: # 00:22:58) führte. Dazu hält er auch etwas an der Tafel fest und geht dann zur Frage nach „der politischen Stabilität in der DDR in den achtziger Jahren“ (ebd.: # 00:23:24) über. Gemeinsam wird dabei im Unterrichtsgespräch erarbeitet, dass die Hoffnungen, die Teile der DDR-Bevölkerung in die Reformpolitik Michail Gorbatschows setzten, durch die nicht vorhandene Reformbereitschaft der SED-Politiker_innen enttäuscht wurden und die Unzufriedenheit damit wuchs. Der Lehrer charakterisiert die Situation schließlich als „politische Bevormundung“ (ebd.: # 00:26:41) und hält dazu ebenfalls etwas an der Tafel fest. Die Inhalte der in der Aufzeichnung nicht zu sehenden Tafelanschrift beschreibt er abschließend als „drei Bereiche, die ganz typisch warn für die Situation, in der sich die DDR neunzehnhundertneunundachtzig befand“ (ebd.: # 00:26:55) und fragt nun weiter, welche „Erfordernisse“ (ebd.: # 00:27:10) sich aus dieser Situation heraus ergaben (vgl. Abb. II.3.2.8).²⁷⁴

272 Aus der Formulierung „Entschuldigung, könn wers abbrechen?“ (AzE 1991a: # 00:19:47) wird dabei nicht eindeutig ersichtlich, ob sich sein Wunsch nur auf den Abbruch der Aufzeichnung oder auch auf die Durchführung der Unterrichtsstunde bezieht.

273 Bei unveränderter Kameraeinstellung wird die Aufzeichnung nahezu nahtlos fortgesetzt, sodass die kurze Unterbrechung auf der visuellen Ebene kaum zu bemerken ist. Dass die Erläuterungen des Mitarbeiters im Anschluss an die Frage „warum?“ (AzE 1991a: # 00:19:50) allerdings mitten in einem Satz beginnen, lässt darauf schließen, dass die Aufzeichnung an dieser Stelle kurz unterbrochen wurde.

274 Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite abbilden zu können, wurden für im Vergleich zum Ursprungstranskript für den Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundgeräusche sowie unverständliche Äußerungen gekürzt.

Sequenz II: Unterrichtsgespräch: Erfordernisse und Konsequenzen aus der Situation (AzE 1991a: 00:27:07-00:30:56)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:27:07	S.I. S.r.	Lm	Welche () S-, Erfordernisse () ergaben sich denn nun für die DDR () oder für politisch wirkende Kräfte in der DDR hier aus diesen, äh, Bedingungen, aus dieser Situation? Welche Erfordernisse, welche Konsequenzen () müssten, hätten, hätten denn eigentlich gezogen werden müssen, (hm)? () aus der gegebenen Situation jetzt mal, äh, schlussfolgern, ableiten, gegebene Situation, politische Bevormundung und Unterdrückung, enorm begrenzte Reisemöglichkeiten, Scheitern der Wirtschaftspolitik. ()	Sm9 legt Stift weg, bewegt die Hände, Sm8 beugt sich mit aufgestütztem Kopf nach vorne Sw14 schreibt Sw17 zeigt mit Stift nach oben, lässt Hand sinken, lehnt sich zurück Sw14 blickt nach links und spricht, legt Stift beiseite, streicht sich durch die Haare
	S.I.	Sw10	Meinungsfreiheit wahrscheinlich.	Sw6 lässt Kopf nach unten sinken
	S.I.	Lm	Meinungsfreiheit ()	
	S.r./S.I. S.I.	Sm?	(schaffen)	
00:28:00		Sw10	Ja, erst mal schaffen und dann halt neue, neue Zeitungen, also Pressefreiheit, und dann muss es erlaubt sein, neue Parteien zu gründen, freie Wahlen erst mal- ().	Sw10 blickt kurz Richtung Sm12 und wieder nach vorn Sm8 lehnt sich zurück
	S.r.	Lm	Mhm. () () weiter, welche Schlussfolgerungen sind zu ziehen aus der gegebenen Situation oder waren zu ziehen aus der gegebenen Situation? (17) Bitte.	Sw1 hebt Kopf, schüttelt Haare Sw15 sagt etwas zu Sw14, Sw14 blickt zu ihr, spricht
	S.r.	Sw17	Wurde die Situation überhaupt, ähm, so ernst schon, äh, so ernst schon erkannt, ich mein, ich würd sagen, erst als sich das dann nachher ein bisschen zugespitzt hat, dann erst wurde die Situation so-, sie wussten, das wussten sie schon, aber sie haben nicht so ernst genommen, oder? Die dachten, dass die Kontrolle über den ganzen Staat, das ganze Gebiet, dass die stark genug ist, dass da nicht so viel passieren kann. () (So würd ich meinen) ()	Sw14 sagt etwas, Sw17 sieht zu Sw14 Sm16 lehnt sich zurück Sm8, Sm9 unterhalten sich Sm8 lacht
	S.I.	Lm	Also, (da muss man), äh, sicherlich auch wieder unterscheiden, ähm, im-,	Sm11 beugt sich nach vorne, gestikuliert
00:29:00		Sw14	L (na Honni und Krenz)	Sw14 spricht an Sw15 gewandt
	S.I.	Lm	L viele Menschen in der DDR, äh, spürten (ja), dass es, dass, dass sie sich	
		Sw17	L (ja ja)	
	S. r.	Lm	in einer, in einer für sie nun zunehmend unerträglichen Situation, äh, befanden. Äh, Versorgungsschwierigkeiten, äh, sie dürfen nicht reisen, äh, () (das ist)-	Sm8 schreibt
00:30:00		Sw17	L (vielleicht von Regierungsseite)	
	S. I.	Lm	Von Regierungsseite (), äh, () von Regierungsseite wurde das natürlich auch wieder, äh, versucht, äh, als unwahr hinzustellen und zu erklären und äh, sämtliche realistischen und oppositionellen Kräfte, die das nun halt erkannt haben oder begannen zu erkennen, diese kritische Situation, äh, mund-, zu überwachen, zu beobachten und letztendlich dann eben, äh, sozusagen mundtot zu machen, um eben ganz einfach, äh, das zu erreichen, dass nicht, äh, wahr ist, was nicht wahr sein darf. () Ja? (13)	Sm8 schreibt, Sw17 legt Hand kurz auf Tisch Sm9 stützt Arme auf, zeigt mit zwei Fingern der rechten Hand nach vorne, lässt Arme sinken
	S. r.		Aus diesen, äh, aus dieser Situation heraus, das möchte ich, wohn wer (vielleicht) noch zusammenfassen und zusammen, äh, verallgemeinern, äh, die politische Bevormundung, aus der politischen Bevormundung heraus und Unterdrückung, äh, ergab sich doch ganz einfach auch das Sacherfordernis der, äh, Demokratisierung des, äh, gesamten Staatsgebildes in der DDR.	Sm9 sagt etwas zu Sm8, gestikuliert Sm9 zeigt nach vorn, Sm11 dreht sich nach vorn Sm8, Sm9 lachen Sw14 setzt sich auf Sm12 beugt sich nach vorn, Sm9 lacht
	S. I. S. r.			
00:30:56				

Abb. II.3.2.8: Transkriptauszug (AzE 1991a: 00:27:07-00:30:56)

Der Lehrer stellt die die Sequenz eröffnenden Fragen vor allem zu Beginn in langsamer Sprechgeschwindigkeit, die häufigen Pausen, gelegentliches Stocken sowie die wiederholte

Aneinanderreihung nahezu synonyme Wendungen und Begriffe verweisen darauf, dass es sich um bewusst gewählte Formulierungen bemüht. Nach der im vorangegangenen Unterrichtsgespräch vorgenommenen Differenzierung zwischen „Politiker[n] der DDR“ (AzE 1991a: # 00:23:55), die auf der Ebene des „Staat[es]“ (ebd.: # 00:24:36) agierten, und „Menschen in der DDR“ (ebd.: # 00:24:43), wird an dieser Stelle nicht ganz deutlich, ob sich der Lehrer mit der Frage nach „Erfordernisse[n] [...] für die DDR oder für politisch wirkende Kräfte“ (ebd.: # 00:27:10) nun auf eine spezifische Gruppe von Akteur_innen bezieht. Nachdem in der Klasse zunächst keine sichtbaren Reaktionen, die auf eine Antwortbereitschaft verweisen, zu beobachten sind, wiederholt er die Frage in einer ähnlichen Formulierung, wobei der dabei verwendete Konjunktiv II bereits anzeigt, dass die Konsequenzen, die sich der Fragestellung folgend aus der Situation heraus geradezu logisch ableiten ließen, nicht gezogen worden sind (vgl. ebd.: # 00:27:26). Das fragende „hm“ (ebd.: # 00:27:36) schließt die Frage zunächst ab; nachdem auf Seiten der Schüler_innen daraufhin immer noch keine sichtbaren Anzeichen einer Antwortbereitschaft zu beobachten sind,²⁷⁵ setzt der Lehrer seine Ausführungen allerdings fort. Er zählt die in der Situationsanalyse herausgearbeiteten Aspekte noch einmal auf (vgl. ebd.: # 00:27:45) und charakterisiert den in der Fragestellung enthaltenen Arbeitsauftrag durch die Reihung der Verben „schlussfolgern, ableiten“ (ebd.: # 00:27:42) als eine logische Denkopration.

Ohne sich zu melden, wirft die Schülerin Sw10 in der kurzen an die Frage anschließenden Pause den Begriff „Meinungsfreiheit“ (ebd.: # 00:27:55) ein, wobei sie ihre Äußerung durch das angehängte Adverb „wahrscheinlich“ (ebd.: # 00:27:56) als eine Vermutung kennzeichnet. Die Reaktion des Lehrers besteht zunächst lediglich in einer Wiederholung des von ihr eingebrachten Begriffs (vgl. ebd.: # 00:27:58), der in Form einer Umkehrung implizit und indirekt auf das von Sw14 benannte Fluchtmotiv der fehlenden „freie[n] Meinungsäußerung“ (ebd.: # 00:15:38) Bezug nimmt. Offensichtlich in Reaktion auf einen akustisch nicht vollständig nachvollziehbaren Beitrag eines Mitschülers (vgl. ebd.: # 00:27:59) fährt Sw10 mit einem zustimmenden „Ja, erst mal schaffen“ (ebd.: # 00:28:00) fort. Es erfolgt dabei keine Konkretisierung, wie die Herstellung der Meinungsfreiheit zu erreichen sei; vielmehr nennt Sw10 – wie sie durch das vorangestellte „und dann“ (ebd.: # 00:28:01) zum Ausdruck bringt – damit verbundene weitere mögliche Konsequenzen in Form „neue[r] Zeitungen“ (ebd.: # 00:28:03), „Pressefreiheit“ (ebd.: # 00:28:04), „neue[r] Parteien“ (ebd.: # 00:28:08) und „freie[r] Wahlen“ (ebd.: # 00:28:09). Aufgezählt werden damit vor allem zentrale Forderungen der Oppositionsbewegung, auf die sich bereits Sw14 in der ersten ausgewählten Sequenz bezogen hat (vgl. ebd.: 00:15:36). Beide Schülerinnen, Sw10 und Sw14, argumentieren damit vor allem auf der Ebene des politischen Systems.

Nach einer kurzen Pause kommentiert der Lehrer dies inhaltlich zurückhaltend mit „Mhm“ (ebd.: # 00:28:12) und wiederholt die Frage nach „Schlussfolgerungen“ (ebd.: # 00:28:16). Es kann dabei nicht eindeutig entschieden werden, ob das am akustisch nicht vollständig verständlichen Beginn der Frage stehende „weiter“ (ebd.: # 00:28:15) auf eine als offen zu verstehende Sammlung weiterer, auch inhaltlich anders gelagerter Beiträge zielt oder ob der Lehrer zu einer gedanklichen Weiterentwicklung des Beitrags von Sw10 auffordert. Die Wiederholung der Fragestellung in unterschiedlichen Zeitformen stellt die Aufgabe der Ableitung von

275 Ob das kurze Nach-oben-Zeigen mit einem Stift in der linken Hand von Sw17 eine zögerliche und sogleich wieder zurückgezogene Meldung darstellen sollte oder nicht vielmehr eine beiläufige Geste nach der Anfertigung von Notizen darstellt, kann auf der Grundlage der Aufzeichnung nicht eindeutig entschieden werden (vgl. ebd.: # 00:27:35).

„Schlussfolgerungen“ (ebd.: # 00:28:16) schließlich als eine einerseits aktuell anstehende, auf die herausgearbeitete Situationsanalyse bezogene Aufgabe sowie andererseits auf die in der Vergangenheit liegende Situation bezogene Aufgabe dar. Es folgt eine bemerkenswert lange Pause, in der sich die Schüler_innen teilweise zwar untereinander unterhalten, aber keine Meldungen zu konstatieren sind. Das leise „Bitte“ (ebd.: # 00:28:41), mit dem der Lehrer der nicht im Bild zu sehenden Schülerin Sw17 das Rederecht erteilt, legt allerdings nahe, dass diese sich schließlich gemeldet hat.

Diese wechselt nun zunächst die inhaltliche Ebene des Gesprächs, indem sie eine Gegenfrage formuliert. Im Zuge dieser längeren Ausformulierung, die mit Brüchen in der Satzstruktur und eingeschobenen Präzisierungen auf eine parallel zum Sprechen erfolgende und dabei auch auf leise geäußerte Einwände von Mitschüler_innen reagierende gedankliche Entwicklung des Beitrags verweist, wird deutlich, dass Sw17 die Frage des Lehrers nach „Erfordernisse[n] [...] für politisch wirkende Kräfte“ (ebd.: # 00:27:10) eindeutig als auf den Staat als politischen Akteur bezogene interpretiert. Die in der Fragestellung enthaltene Charakterisierung der Konsequenzen als lediglich logisch aus der Situation heraus abzuleitende, hinterfragt die Schülerin implizit, indem sie auf die notwendige Voraussetzung einer entsprechenden Wahrnehmung dieser Situation verweist.

Zugleich enthält der Beitrag eine Reihe von Anknüpfungspunkten, um unterschiedliche Perspektiven und Interessenlagen innerhalb dieses Prozesses des politischen Umbruchs herauszuarbeiten, die auch das ambivalent ineinander verflochtene Verhältnis von Veränderungswillen, Reformbereitschaft und Machterhalten innerhalb desselben sichtbar werden lassen. Mit der nach einer kurzen Pause nachgeschobenen, leisen Formulierung „So würd ich meinen“ (ebd.: # 00:29:03) kennzeichnet sie ihren Beitrag relativierend als eine subjektive Einschätzung. Insgesamt reagiert der Beitrag inhaltlich auf die in der die Sequenz eröffnenden Fragestellung enthaltenen Mehrdeutigkeit, die die nötigen Schlussfolgerungen einerseits als logisch abzuleitende charakterisiert hatte sowie andererseits durch den Gebrauch des Konjunktivs bereits darauf verwiesen wurde, dass die entsprechenden Konsequenzen nicht gezogen worden sind. Entsprechend richtet Sw17 ihre Aufmerksamkeit nun nicht auf die eigentlich abzuleitenden „Erfordernisse“ (ebd.: # 00:27:10), sondern führt eine Erklärung an, warum die machthabenden Akteure in der DDR nicht zu diesen naheliegend scheinenden Schlussfolgerungen gelangt sind.

Der Einwand, zu dem der Lehrer nach einer kurzen Pause mit dem Hinweis auf eine notwendige Unterscheidung ansetzt (vgl. ebd.: # 00:29:06), folgt wiederum dem Muster der bereits im Vorfeld durch den Lehrer eingeführten Unterscheidung zwischen „Politiker[n] der DDR“ (ebd.: # 00:23:55) und „Menschen in der DDR“ (ebd.: # 00:24:43). Die akustische nur teilweise zu vernehmende, an Sw15 gerichtete Kommentierung von Sw14 zeigt zum einen an, dass diese sich weiter auf die von Sw17 thematisierte Ebene der politischen Entscheidungen der SED bezieht, sowie sie zum anderen durch den Gebrauch des Spitznamens „Honni“ (ebd.: # 00:29:12) auf einen vertrauten sprachlichen Umgang mit den Namen der bezeichneten Personen verweist, der vermuten lässt, dass diese auch Gegenstand der Alltagskommunikation waren (vgl. dazu auch Soeffner 1999; 2004).

Der Lehrer hält zunächst Sw17 entgegen, dass gleichzeitig „viele Menschen in der DDR“ (AzE 1991a: # 00:29:14) das Empfinden einer „zunehmend unerträglicheren Situation“ (ebd.: # 00:29:22) verspürten. Sw17 signalisiert dabei bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt seiner Äußerung auch Zustimmung auf dieser Argumentationsebene (vgl. ebd.: # 00:29:18). Der Lehrer führt diese weiter aus, indem er die in dieser Sequenz von den Schüler_innen

noch nicht thematisierten Aspekte der Situationsanalyse wie „Versorgungsschwierigkeiten“ (ebd.: # 00:29:26) und die fehlende Reisefreiheit benennt, ohne die von Sw10 eingebrachte Bezugsebene des politischen Systems dezidiert aufzugreifen. Sein kurzes auf das Partikel „äh“ (ebd.: # 00:29:29) folgende Zögern nutzt Sw17, um mit dem Einwurf „vielleicht auf Regierungsseite“ (ebd.: # 00:29:30) nochmals die Bezugsebene ihres Beitrags einzubringen.

Der Lehrer bricht daraufhin inhaltlich seine bisherigen Ausführungen ab und greift nun den Begriff der „Regierungsseite“ (ebd.: # 00:29:32) auf. Die anschließenden Pausen, der wiederholte Gebrauch des Partikels „äh“, die Aneinanderreihung nahezu synonyme Formulierungen sowie Brüche in der Satzstruktur verweisen auf eine parallel zum Sprechen erfolgende gedankliche Ausformulierung dieses Beitrags. Er nimmt dabei eine Gegenüberstellung von „Regierungsseite“ (ebd.: # 00:29:32) und „sämtliche[n] realistischen und oppositionellen Kräften, die das nun halt erkannt haben oder begannen zu erkennen“ (ebd.: # 00:29:49) vor, wobei keine nähere Charakterisierung oder Einordnung dieser „realistischen“ (ebd.: # 00:29:50) Kräfte in Differenz zu den „oppositionellen Kräften“ (ebd.: # 00:29:51) oder auch im Gegensatz zur „Regierungsseite“ (ebd.: # 00:29:32) erfolgt. Den Bezugspunkt des jenen zugeschriebenen Erkenntnisprozesses, den der Lehrer zusammenfassend als „kritische Situation“ (ebd.: # 00:29:57) bezeichnet, scheint die vorher beschriebene Stimmung in der Bevölkerung zu bilden, die die Situation in der DDR als unerträglich empfänden. Die staatlichen Reaktionen beschreibt der Lehrer als von der eigentlichen Situation abweichende, offizielle Darstellungen der Sachlage – die damit verbunden waren, Darstellungen aus der Perspektive der Opposition als unwahr auszugeben –, zunehmender Überwachung bis hin zur vollständigen Unterbindung oppositioneller Äußerungen. Mit der Wendung, dass „nicht wahr ist, was nicht wahr sein darf“ (ebd.: # 00:30:12) charakterisiert er diese Maßnahmen schließlich als eine gezielte Verweigerung der Wahrnehmung sich aktuell vollziehender Entwicklungen im Land.

Er beendet diesen thematischen Einschub mit einem auf eine kurze Pause folgenden, fragenden „Ja“ (ebd.: # 00:30:17), worauf eine weitere, auffallend lange, Pause von dreizehn Sekunden folgt. Die Schüler_innen scheinen sich hier nicht zu weiteren Meldungen aufzufordern zu sehen und der Lehrer verzichtet auf weitere Reformulierungen seiner Fragestellung. Stattdessen nimmt er eine darauf bezogene Zusammenfassung vor, die begrifflich den vorher von ihm ausgesparten Aspekt der Ebene des politischen Systems aufgreift, auf den sich auch Sw10 mit ihrer Antwort bezogen hat. Diese Zusammenfassung bezeichnet er zunächst mit der Ankündigung „das möchte ich“ (ebd.: # 00:30:34) als eine von ihm vorgenommene, was er allerdings direkt im Anschluss in eine als gemeinsam zu vollziehende Aufgabe umformuliert.²⁷⁶ Die inhaltliche Bezugnahme auf den Beitrag von Sw10 wird dabei nicht explizit gemacht; vielmehr beschreibt der Lehrer die Ableitung der verallgemeinernden Umschreibung „Demokratisierung des gesamten Staatsgebildes in der DDR“ (ebd.: # 00:30:50) aus der Situationsanalyse heraus.

Dies bezeichnet er als ein „Sacherfordernis“ (ebd.: # 00:30:47) und fügt in der Fortsetzung seiner Ausführungen mit dem „Erfordernis, die Wirtschaft eben ganz einfach zu erneuern und zu reformieren“ (ebd.: # 00:31:11), die er aus dem „Scheitern der Wirtschaftspolitik“ (ebd.: # 00:31:08) ableitet, sowie mit dem aus den Wünschen der Bevölkerung abgeleiteten „Sacherfordernis, die Reisefreiheit für DDR-Bürger durchzusetzen“ (ebd.: # 00:31:39), weitere hinzu. Somit nimmt er die Beantwortung der die Sequenz eröffnenden Fragestellung

276 „wolln wer (vielleicht) noch zusammenfassen, und zusammen, äh, verallgemeinern“ (AzE 1991a: # 00:30:36).

schließlich selbst vor, wobei er inhaltlich den Beitrag von Sw10 integriert, diesen aber nicht explizit aufgreift. Die Bedeutung der im Vorfeld vorgenommenen und auch in dieser Sequenz thematisch gewordenen Differenzierung zwischen „Politiker[n] der DDR“ (ebd.: # 00:23:55) und „Menschen in der DDR“ (ebd.: # 00:24:43) in Bezug auf den der Fragestellung impliziten Hinweis, dass die entsprechenden Konsequenzen nicht in entsprechender Form gezogen wurden (vgl. ebd.: # 00:27:26), wird mit der Rückfrage von Sw17 zwar thematisch, aber im Weiteren nicht systematisch bearbeitet.

Nach einer Pause von acht Sekunden setzt der Lehrer das Unterrichtsgespräch mit einer Überleitung zum darauf folgenden Erarbeitungsschritt fort (vgl. ebd.: # 00:31:55). Er beschreibt diesen als eine auf die abgeleiteten „Sacherfordernisse“ (ebd.: # 00:32:25) bezogene Untersuchung der Konzeptionen von Bürgerbewegungen, die nach einer fünfzehnminütigen Pause in Gruppenarbeit erfolgen soll. Die Aufzeichnung wurde an dieser Stelle zwei Mal geschnitten (vgl. ebd.: 00:33:20; 00:34:09); zunächst ist eine fast einminütige Gruppenarbeitsphase ohne Ton zu sehen. Danach setzt die Aufzeichnung gegen Ende dieser Arbeitsphase wieder ein – kurz bevor der Lehrer die „Auswertung“ (ebd.: # 00:34:14) ankündigt.

Daraufhin folgt ein kurzer, informeller Austausch zwischen Gruppen bezüglich des jeweiligen Arbeitsstands (vgl. ebd.: # 00:34:22); den auf die inhaltliche Erarbeitung bezogenen Austausch innerhalb der Gruppen unterbricht der Lehrer, indem er die jeweiligen Arbeitsaufträge der drei Gruppen zusammenfasst, die die Konzeptionen unterschiedlicher Bürgerbewegungen in Bezug auf deren entweder politischen, ökologischen oder wirtschaftlichen Zielstellungen untersucht haben.²⁷⁷ Auf Aufforderung des Lehrers (vgl. ebd.: # 00:35:02) trägt der Schüler Sm1 die politischen Zielstellungen unterschiedlicher Bürgerbewegungen, im Einzelnen des „Neuen Forums“, der Initiative „Demokratie Jetzt“, der „Initiative Frieden und Menschenrechte“ und des „Demokratischen Frauenverbands“, vor. Nach einer Nachfrage des Lehrers fügt Sw2 die Standpunkte vergleichende Überlegungen an, die der Lehrer anschließend als „weitgehende Übereinstimmung“ (ebd.: # 00:38:37) zusammenfasst. Als „These“ (ebd.: # 00:39:27) wird zunächst festgehalten, dass die Bürgerbewegungen diese Zielstellungen nicht umsetzen konnten (vgl. ebd.: # 00:39:01).

Daran schließt die Vorstellung der „wirtschaftlichen Zielstellungen der Bürgerbewegungen“ (ebd.: # 00:39:44) an. Diese wird durch den Schüler Sm19 vorgenommen, wobei vereinzelt Zwischenfragen von Schülerinnen gestellt werden. Sm19 schließt seine Ausführungen damit, „dass also die Inhalte und Konzeptionen nur teilweise verwirklicht wurden und denn nicht mal von ihnen, sondern jetzt von der CDU, die da halt überall regiert“ (ebd.: # 00:44:55).

Als dritte stellt schließlich Sw10 die Zielstellungen der Bürgerbewegungen im Bereich der Ökologie vor. An ihre Einschätzung, dass „bei der Initiative für Frieden und Menschenrechte die Ziele doch ziemlich [...] illusorisch waren“ (ebd.: # 00:48:03), knüpft der Lehrer anschließend direkt an und wirft die Frage auf, ob die Schüler_innen die vorgestellten Konzeptionen in diesen drei Bereichen im Allgemeinen „für Illusionen“ (ebd.: # 00:49:49) oder „für machbar“ (ebd.: # 00:49:52) hielten. Die Schüler_innen äußern sich zunächst optimistisch, wenngleich sie die Notwendigkeit des Denkens in längerfristigen Perspektiven betonen (vgl. ebd.: # 00:50:00; 00:50:42), Kosten in Rechnung stellen (vgl. ebd.: # 00:50:23) und einzelne Forderungen als „Illusionen“ (ebd.: # 00:50:59) bezeichnen.

²⁷⁷ Mit Blick auf die im Zuge der vorangegangenen Situationsanalyse herausgearbeiteten drei Aspekte fällt dabei auf, dass die Forderung nach Reisefreiheit nicht mehr als eigenständiger Aspekt bearbeitet wird, dafür aber der der Ökologie als ein bisher noch nicht thematisierter Gesichtspunkt hinzu kommt.

Der Lehrer stellt daraufhin die Frage nach „Mittel[n] und Methoden“ (ebd.: # 00:51:24) der Bürgerbewegungen, „um ihre Zielstellungen, ihre Konzeptionen durchsetzen können“ (ebd.: # 00:51:37), worauf eine zehnssekündige Pause im Unterrichtsgespräch folgt, in der zwar Unruhe in der Klasse, aber keine sichtbare Antwortbereitschaft festzustellen ist. Nachdem der Lehrer die Frage nochmals wiederholt hat, schließt die Schülerin Sw10 wiederum eine Gegenfrage an (vgl. ebd.: # 00:52:14). Diese fokussiert auf die aktuellen Aktivitäten dieser Bewegungen, insbesondere in Form von Parteien oder wie auch des Zusammenschlusses zum „Bündnis 90“, was Sw10 – wie sie weiter ausführt – für ein adäquates Mittel der Interessendurchsetzung hält. Diesen Gedanken, „dass eventuell nur Parteien über die notwendigen Mittel und Möglichkeiten verfügen würden, um derartige Zielstellungen und Konzeptionen umsetzen zu können“ (ebd.: # 00:53:38), greift der Lehrer nach einer kurzen Kommentierung als weitere Fragestellung auf, die er nun an die gesamte Klasse richtet. Ohne sich vorher gemeldet zu haben, ist Sm9 der erste, der sich zu dieser Frage äußert (vgl. Abb. II.3.2.9).

Sequenz III: Diskussion: Kann Einfluss nur über Parteien ausgeübt werden? (AzE 1991a: 00:54:19-00:55:55)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:54:19	S.I.	Sm9	In der Demokratie braucht man ne Mehrheit für etwas und wenn man die nicht hat, dann kann mans vergessen, kann man versuchen, die zu kriegen, aber ansonsten (kann) man da eigentlich wenig, wenig Chancen. (.) (Also, denk ich jedenfalls mal so.)	Sm9 blickt auf
	S.I.			Sm9 fährt sich durch die Haare; Sm12 lehnt sich leicht nach links hinten; Sw14 fasst sich an den Hinterkopf; Sm9 blickt wieder nach unten
		Sw10	(Mhm.)	Sw10 nickt
	S.I.	Sm9	(Ja, man muss), man muss auch was haben, was mehrheitsfähig ist, sonst (.) läuft's nicht.	Sm9 blickt auf
	S.I.	Sw10	Ja, aber man muss halt igendwo mal anfangen und versuchen, ne Mehrheit zu kriegen, aber ich glaub einfach-	Sm9 gestikuliert mit rechter Hand Sm9 stützt Kopf auf rechte Hand Sw10 spricht zu Sm9 Sw10 gestikuliert mit linker Hand, beugt sich leicht nach vorne Sm9 lässt rechten Arm nach vorn sinken
		Sm9	die Method(en) kann ich jetzt au nich sagen, L Naja,	
		Sw10	es nur, als, als Partei- L du kannst	
	S.I.	Sm9	aber- L @wär schön, wenn ich das wüsste,	Sw10 sieht zu Sm9
		S?	L @@@	
	S.I.	Sm9	L (man kanns versuchen.)	
		Sw10	L Ja. (..)	Sw10 sieht nach unten
		Lm	Man kann ja auch fragen, äh, welche Methoden haben	
		?	L ((Pfeifen))	
00:55:00	S.r.	Lm	denn diese Bürgerbewegungen in der DDR entwickelt, um ihre Zielstellung durchzusetzen? Haben sie überhaupt bestimmte Methoden und Möglichkeiten gehabt um diese ihre Zielstellung in Angriff zu nehmen, um sie zu verwirklichen? (..)	Sw10 sieht Richtung Lm; Sw5 sieht auf die Uhr; Sm11 spielt mit Stift; Sw10 lässt Blick schweifen Sw14 sitzt über den Tisch gebeugt Sm12 beugt sich zu Sw14, hält Hand am Kinn
		Sw10	(Da hab ich ziemlich wenig von gehört@.)	
		SuS	L @@@	
		Sm9	L (@Offensichtlich nicht.)	
	S.I.	Lm	L (Bitte?)	
		Sw10	(Da hab ich irgendwie) ziemlich wenig von gehört, (deswegen) kann ich da kaum was zu sagen eigentlich.	
		Lm	Wobei Sie schon, äh, einige Male hier den Runden Tisch angesprochen haben.	
		Sw10	Ja, aber, da weiß ich, so genau weiß ichs auch nich, ich weiß nur, dass die alle so davon sprechen, dass es ziemlich unbefriedigend für sie war und dass sie sich halt irgendwie doch ziemlich, ja, untergebuttert auch fühlten. Also, dass sie sagen (.), es gab zwar teilweise auch Punkte am Runden Tisch, wo sie meinten, ja, so hätte man weitermachen sollen, aber dass letztendlich, äh, das wurde alles danach so abgewürgt und (ja), den Runden Tisch hats gegeben, aber was man sich eigentlich als Ziel gesetzt hatte, das spielt heute überhaupt keine Rolle mehr. Also insofern kann man sagen, das ist mehr so, wie so ne Alibifunktion gewesen, dass man noch mal mit denen geredet hat, aber jetzt ham sie halt nichts mehr zu sagen, also (.), (so kommts mir wenigstens vor).	Sm8 streicht sich durch Haare
	S.r.			Sm19 wendet sich zu Sw10
				Sw10 gestikuliert mit linker Hand
	S.r./ Zoom-in			Sw3 greift über den Tisch Sm9 sagt etwas zu Sm8 Lm legt etwas auf den Projektor Sm9 spielt mit Stift in der Hand Sw10 gestikuliert mit linkem Arm
00:55:55	S.r.			Sm9 wendet sich zu Sm12, nickt, klopft ihm auf den Rücken, Sm12 hustet

Abb. II.3.2.9: Transkriptauszug (AzE 1991a: 00:54:19-00:55:55)

Sm9 antwortet damit nicht direkt auf die vom Lehrer im Anschluss an die Äußerung von Sw10 aufgeworfene Frage, ob nur Parteien über entsprechende Einflussmöglichkeiten zur Durchsetzung ihrer Interessen verfügten. Vielmehr reagiert er mit der Bezugnahme auf das in der Demokratie geltende Mehrheitsprinzip auf die vom Lehrer zusätzlich angehängte,

offen formulierte Frage „Wie sonst?“ (AzE 1991a: # 00:54:17). Dabei verzichtet er in seinen Ausführungen auf eine präzisere Erläuterung der entsprechenden Verfahren, sondern betont lediglich die entscheidende Bedeutung der Mehrheit, da „mans [ansonsten] vergessen“ (ebd.: # 00:54:22) könne und „wenig Chancen“ (ebd.: # 00:54:26) hätte. Diesen zunächst selbstbewusst eingebrachten Beitrag relativiert er nach einer kurzen Pause als einen Gedanken subjektiv-beiläufigen Charakters, indem er leise „Also, denk ich jedenfalls mal so“ (ebd.: # 00:54:27) hinzufügt und den Blick wieder nach unten senkt.

Nachdem Sw10 leise Zustimmung geäußert hat, setzt Sm9 seinen Beitrag fort und bezieht sich indirekt nun vor allem auf die inhaltlichen Anliegen, die „mehrheitsfähig“ (ebd.: # 00:54:32) sein müssen, was nicht zwingend an eine spezifische Organisationsform gebunden ist, auf die die Frage des Lehrers fokussiert war. Sw10 wendet sich daraufhin direkt an ihn und markiert ihre Erwiderung durch das einleitende „Ja, aber“ (ebd.: # 00:34:35) als einen Einwand. Während Sm9 vor allem mit Blick auf mögliche Resultate argumentiert und deren Erreichen an eine Mehrheit gebunden hat, spricht sie sich dafür aus, den Prozess von Beginn an zu denken, und setzt zu einer Fortsetzung ihrer Äußerung an. Ihr kurzes Zögern nach dem einleitenden „aber ich glaub einfach“ (ebd.: # 00:54:37) nutzt Sm9 wiederum für den Einwurf, dass er „die Methoden jetzt au nich sagen“ (ebd.: # 00:54:38) könne. Sw10 nimmt in der Fortsetzung ihres Beitrags den bereits im Vorfeld der Sequenz geäußerten Gedanken wieder auf, dass für sie die Organisationsform der „Partei“ (ebd.: # 00:54:40) von Bedeutung sei. Unterbrochen wird sie dabei von Sm9, der seiner vorangegangenen Äußerung ein erheitertes „wär schön, wenn ich das wüsste“ (ebd.: # 00:54:41) hinzufügt. Das folgende leise „aber man kanns versuchen“ (ebd.: # 00:54:42) wird von den gleichfalls erheiterten Reaktionen einzelner Mitschüler_innen überlagert; Sw10 setzt ihre Ausführungen nicht mehr fort, sondern beendet diese mit einem knapp kommentierenden „Ja“ (ebd.: # 00:54:43) und senkt den Blick.

Nach diesem sich selbstläufig entwickelnden Dialog zwischen Sm9 und Sw10, in dem beide auf Ansuchen um Erteilung des Rederechts in Form von Meldungen verzichtet haben und auch keine regulierenden Eingriffe durch den Lehrer erfolgten, ergreift dieser nach einer kurzen Pause nun wieder das Wort. Im Hintergrund ist dabei kurz ein leises melodisches Pfeifen zu hören, dessen mögliche_r Urheber_in allerdings nicht eindeutig identifiziert werden kann. Mit der Wiederaufnahme des Begriffs der „Methoden“ (ebd.: # 00:54:48) kommt der Lehrer wieder auf seine anfängliche Frage nach Mitteln und Methoden von Bürgerbewegungen zurück, womit die von Sw9 initiierte Frage nach der Bedeutung der Organisationsform nicht abschließend geklärt wird. Ausgehend von der Frage nach Methoden, die „Bürgerbewegungen in der DDR entwickelt [haben], um ihre Zielstellung durchzusetzen“ (ebd.: # 00:54:52), zieht die anschließend vorgenommene Reformulierung implizit die Möglichkeit in Betracht, dass diese nicht über die entsprechenden Methoden und Mittel verfügen, ihre Zielstellungen umzusetzen (vgl. ebd.: # 00:54:58).

Nach einer kurzen Pause äußert die Schülerin Sw10 leise „Da hab ich ziemlich wenig von gehört“ (ebd.: # 00:55:08), was in ihrem Umfeld zu erheiterten Reaktionen führt. Der Schüler Sm9 setzt ebenso leise hinzu „offensichtlich nicht“ (ebd.: # 00:55:11), wobei die reduzierte Lautstärke der Beiträge als eine Markierung dieser als nicht zum offiziellen Unterrichtsgespräch gehörende interpretiert werden kann. Der Lehrer reagiert trotzdem darauf mit einer auf die akustische Verständlichkeit zielenden Nachfrage, die zugleich als Bitte oder Aufforderungen zur Wiederholung des Beitrags verstanden werden kann (vgl. ebd.: # 00:55:11). Sw10

wiederholt daraufhin ihre Aussage, in die sie ein zusätzliches „irgendwie“ (ebd.: # 00:55:12) einschiebt, und fügt hinzu, dass sie deswegen kaum etwas dazu sagen könne.

Konnte man ihren Kommentar vorher noch als eine indirekte Aussage in Bezug auf die Mittel und Methoden der Bürgerbewegungen auffassen, verschiebt sie nun die Bedeutung dahingehend, dass sie ihre eigene Kompetenz, sich dazu zu äußern, relativiert. Der Lehrer widerspricht ihr daraufhin indirekt, indem er darauf verweist, dass sie bereits „einige Male [auf] den Runden Tisch“ (ebd.: # 00:55:18) Bezug genommen habe, den er damit anscheinend im Bereich der Mittel und Methoden zur Interessensdurchsetzung verortet. Ähnlich wurde dies auch bereits von Sw10 im Zuge der Ergebnisvorstellung aus der ersten Gruppenarbeit beschrieben,²⁷⁸ wobei sie mit ihrer zweiten Bezugnahme auf diesen Begriff auch geäußert hat, über die genauen Abläufe dort nicht genau Bescheid zu wissen.²⁷⁹

Entsprechend fällt auch ihre jetzige Reaktion auf den Hinweis des Lehrers aus, den sie offensichtlich als Aufforderung interpretiert, sich dazu zu äußern. Dabei stellt sie ihren Ausführungen zunächst wiederholte Einschränkungen in Bezug auf ihr Wissen voran (vgl. ebd.: # 00:55:20) und bezieht sich dann unspezifisch auf „die alle, [die] so davon sprechen“ (ebd.: # 00:55:22). Mit Blick auf das gesamte Unterrichtsgespräch und die vorangegangenen Äußerungen von Sw10 erscheint es naheliegend, dass sie sich hier auf Vertreter_innen der Bürgerbewegungen bezieht, die den Prozess am Runden Tisch als „unbefriedigend“ (ebd.: # 00:55:23) empfanden und sich „ziemlich untergebuttert“ (ebd.: # 00:55:26) fühlten. Zwar – so führt Sw10 weiter aus – hätten diese auch Potenziale dieses Prozesses gesehen, aber letztlich sei dieser „abgewürgt“ (ebd.: # 00:55:37) worden und das ursprüngliche Ziel, das sie hier nicht näher benennt, sei bedeutungslos geworden. Sie kommt dabei zu dem Schluss, dass dem Runden Tisch eher eine „Alibifunktion“ (ebd.: # 00:55:46) zukäme, mit der den Bürgerbewegungen zwar das Recht eingeräumt wurde, sich zu äußern, ihre Interessen aber eigentlich nicht berücksichtigt worden seien. Mit dem etwas leiser abschließenden „so kommts mir wenigstens vor“ (ebd.: # 00:55:53) kennzeichnet sie dieses Fazit allerdings relativierend als ihren persönlichen Eindruck.

Insgesamt zeigt sich der Lehrer bereits im Vorfeld sowie auch innerhalb dieser Sequenz darum bemüht, von den Schüler_innen eingebrachte Überlegungen und Begrifflichkeiten in seine Fragestellungen zu integrieren. Dabei entwickelt sich zu Beginn dieser Sequenz zunächst eine selbstläufige Diskussion zwischen Sm9 und Sw10 in Bezug auf die Frage, auf welche Weise Interessen durchgesetzt werden könnten. Auf die gezieltere, zu diesem Zeitpunkt bereits wiederholte Frage des Lehrers nach Mitteln und Methoden der Bürgerbewegungen, zu der sich die Schüler_innen bisher noch nicht konkret geäußert haben, verweist Sw10 schließlich auf nur unzureichendes Wissen in Bezug auf diese Prozesse. Mit Blick auf die aktuell erreichten Resultate und die am Anfang stehenden Zielsetzungen kommt sie allerdings zu dem Fazit, dass dem vom Lehrer als Mittel ins Gespräch gebrachte Runden Tisch eher nur eine „Alibifunktion“ (ebd.: # 00:55:46) zukäme.

Der Lehrer nimmt daraufhin nach einer kurzen Pause Bezug auf die im März 1990 durchgeführten Wahlen – die bisher vor allem eher beiläufig oder indirekt in vereinzelten Schüleräu-

278 „Und dann als zweites, ähm, könnte man sich halt die Mittel mal ankucken, wie die eben, ähm, an die Öffentlichkeit gegangen sind und, also wie sie sich beim Runden Tisch, ähm, verhalten haben, wie sie da ihre Ziele, ähm, durchgesetzt haben oder auch nicht durchgesetzt haben, ob sie mit anderen Parteien zusammengegangen sind“ (AzE 1991a: # 00:11:46).

279 „und wie es jetzt genau am Runden Tisch war, das k-, das weiß ich nicht so genau“ (AzE 1991a: # 00:52:54).

ßerungen Gegenstand des Unterrichtsgesprächs waren (vgl. ebd.: z. B. # 00:39:02; 00:44:55) –, deren Ergebnis er zum einen als Bestätigung der Einschätzung von Sw10 sowie zum anderen als „Schock“ (ebd.: # 00:56:49) für die Bürgerbewegungen beschreibt (vgl. ebd.: # 00:55:57). Daran anschließend greift er wieder die Ausgangsfragestellung der Stunde auf, ob die Bürgerbewegungen in der DDR gescheitert seien (vgl. ebd.: # 00:57:07).

Nachdem Sw10 in einem längeren Beitrag differenziert verschiedene Aspekte abgewogen hat (vgl. ebd.: # 00:57:49), spitzt der Lehrer die Fragestellung nochmals zu,²⁸⁰ woraufhin sich eine teilweise selbstläufige, vom Lehrer nur zurückhaltend moderierte Diskussion zwischen einzelnen Schüler_innen entwickelt. Die Schüler_innen sprechen sich dabei größtenteils dafür aus, dass die Bürgerbewegungen gescheitert seien. Parallel dazu wird implizit allerdings auch die Frage diskutiert, inwieweit diese auch die Interessen der Mehrheit der DDR-Bevölkerung vertreten hätten (vgl. ebd.: # 01:01:53).

Nach einer Pause von mehreren Sekunden formuliert der Lehrer schließlich als zusammenfassendes Fazit, dass sich diese die Stunde leitende Frage nicht so einfach beantworten ließe, da es sowohl Gründe gebe, die Bürgerbewegungen nicht als gescheitert zu betrachten als auch Gründe, diese für gescheitert zu erklären (vgl. ebd.: # 01:01:35). Als eine weitere Perspektive benennt er abschließend die Möglichkeit eines erneuten Erstarkens der Bürgerbewegungen, wobei er als offene Frage hinzufügt, ob diese „angesichts der neuen Machtstrukturen in Deutschland überhaupt ne Chance“ (ebd.: # 01:03:21) hätten, und beendet damit die Stunde.

Die bereits in der Beschreibung der *Strategie der Kameraführung* im Gesamtverlauf beobachtete Dominanz an auf die Lerngruppe ausgerichteten Einstellungen gilt mit Differenzierungen auch mit Blick auf die drei ausgewählten Sequenzen. Zu Beginn der *ersten Sequenz* ist die Kamera auf die mittlere Schülergruppe ausgerichtet und schwenkt während der Überleitung durch den Lehrer nach links. Der Lehrer ist daraufhin am linken Bildrand zu sehen und rückt etwas auf dem Tageslichtprojektor zurecht, der sich im Fokus der Einstellung befindet. Noch während der Ausführungen des Lehrers schwenkt die Kamera wieder nach rechts auf die Lerngruppe, in der allerdings zunächst keine sichtbaren Reaktionen auf die Fragestellung des Lehrers zu verzeichnen sind.

Als die Schülerin Sw14 sich meldet, befindet sie sich bereits im Fokus der Einstellung. Gegen Ende ihres Beitrags ist eine minimale Zoom-out-Bewegung zu verzeichnen. Nachdem sich nach einer Rückfrage des Lehrers ein kurzer Dialog zwischen ihm und der Schülerin entwickelt hat, zoomt die Kamera bis zur Nahaufnahme an diese heran. Nach einem kommentierenden „Aha“ (ebd.: # 00:15:40) des Lehrers, das sich auch als Abschluss dieses Dialogs interpretieren ließe, setzt erneut eine Zoom-out-Bewegung ein. Diese wird parallel zu der hinzugefügten Ergänzung von Sw14 zu ihrer vorherigen Antwort vollzogen und lässt die um sie herum sitzenden Schüler_innen in den Blick kommen.

Während der Wiederholung der Fragestellung durch den Lehrer richtet sich die Kamera mit einem Schwenk nach links wieder auf die mittlere Schülergruppe aus, die größtenteils mit dem Anfertigen von Notizen beschäftigt ist. In der folgenden Pause von zehn Sekunden erfolgt zunächst eine Zoom-out-Bewegung, nach der fast die gesamte Lerngruppe im Bild zu sehen ist. Parallel zur darauf folgenden Zoom-in-Bewegung setzt ein Schwenk nach rechts ein. Die auf der rechten Seite des Raums sitzende Schülerin Sw17, der der Lehrer dann das

280 „Wenn Sie sich entscheiden müssten und die Frage beantworten müssten, gescheitert, ja oder nein?“ (AzE 1991a: # 00:58:54).

Rederecht erteilt, ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht im Bild zu sehen. Auch wenn der im Vorfeld erfolgende Schwenk nach rechts als ein Indiz dafür gedeutet werden könnte, lässt es sich nicht mit Sicherheit sagen, ob Sw17 durch eine Meldung um Erteilung des Rederechts angesucht hat.

In der Fortsetzung des mit einer Zoom-in-Bewegung kombinierten Schwenks nach rechts während des Beitrags von Sw17 werden die sprechende Schülerin sowie die um sie sitzenden Schüler_innen fokussiert. Noch während ihrer Ausführungen erfolgt ein mit einer Zoom-out-Bewegung kombinierter Schwenk nach links, nach dem die rechte Schülergruppe mit Sw17 nicht mehr zu sehen ist, sondern wieder die mittlere und linke Schülergruppe sowie die auf der linken Seite der rechten Schülergruppe sitzenden Schüler_innen in den Blick genommen werden. Diese Einstellung wird während der kurzen kommentierenden Zusammenfassung durch den Lehrer beibehalten. Dass er dazu etwas an der Tafel anschreibt ist nicht zu sehen, sondern lediglich zu hören. Die Kamera setzt dabei zu einer Zoom-in-Bewegung an, die zunächst auf die schreibende Schülerin Sw10 sowie den Schüler Sm11, der ebenfalls zu schreiben scheint, ausgerichtet ist.

Auch die *zweite Sequenz* beginnt mit einer auf die mittlere Schülergruppe ausgerichteten Einstellung, die abgesehen von der rechten Seite der rechten Schülergruppe die gesamte Lerngruppe im Bild zeigt. Während der längeren Ausformulierung der Fragestellung durch den Lehrer erfolgt zunächst ein leichter Schwenk nach links, nach dem der Tageslichtprojektor kurz am linken Bildrand zu sehen ist. Darauf folgt eine langsame Schwenkbewegung nach rechts, die die rechte Schülergruppe in den Blick nimmt. Im Bildmittelpunkt dieser Halbtotale befindet sich Sw14, die etwas notiert, anschließend den Stift beiseitelegt und sich durch die Haare streicht. Es folgen kurze minimale Schwenks nach links, zurück nach rechts und schließlich ein aus einer Abfolge minimaler Schwenks nach links zusammengesetzter, ausgehnter Schwenk nach links. Nach diesem wird die mittlere und die rechte Schülergruppe fokussiert. Die Schülerin Sw10 ist zu diesem Zeitpunkt am linken Bildrand zu sehen; nach ihrer Antwort und der Fortsetzung ihrer Ausführung in Reaktion auf den Kommentar eines Mitschülers schwenkt die Kamera weiter nach links, bis Sw10 in der Bildmitte zu sehen ist. Gegen Ende ihres Beitrags setzt eine die anschließende Frage des Lehrers begleitende langsame Schwenkbewegung nach rechts über die gesamte Lerngruppe hinweg bis zur rechten Schülergruppe ein. Von dort schwenkt die Kamera in der anschließenden Pause von siebzehn Sekunden erneut nach links. Auf der linken Bildseite ist der Tageslichtprojektor zu sehen, als der Lehrer schließlich der Schülerin Sw17 das Rederecht erteilt. Ob diese sich im Vorfeld gemeldet hat, ist in dieser Einstellung nicht zu sehen. Direkt auf die Aufforderung des Lehrers erfolgt ein langsamer Schwenk über die Lerngruppe nach rechts, sodass Sw17 erst nach den ersten Sätzen ihres Beitrags im Bild zu sehen ist. In der Halbtotale sind Hintergrundgespräche sowie Kommentierungen einzelner Mitschüler_innen zu sehen; durch einen Schwenk nach links wird auch ein Teil der mittleren Schülergruppe in den Blick genommen, Sw17 ist dadurch nicht mehr zu sehen. Während ihrer weiteren Ausführungen schwenkt die Kamera wieder nach rechts, bis die sprechende Schülerin erneut am rechten Bildrand von ihr erfasst wird.

Während der Kommentierung durch den Lehrer schwenkt die Kamera weiter in der Halbtotale langsam über die Lerngruppe hinweg zunächst nach links und dann wieder zurück nach rechts. Im Anschluss an den Einwurf von Sw17 wird dieser Schwenk fortgesetzt, die Schülerin selbst ist allerdings erst zu sehen, nachdem der Lehrer ihren Einwurf bereits aufgenommen hat. Die langsamen Kameraschwenks an dieser Stelle der Sequenz, die abwechselnd

nach links und rechts weiterhin in der Halbtotale aufeinander folgen, deuten dabei vor allem auf ein Bemühen hin, die Lerngruppe als Gesamte ohne einen besonderen Fokus abzubilden. Während der Pause von dreizehn Sekunden, bis der Lehrer mit einer Zusammenfassung fortsetzt, sowie auch während dieser Ausführungen, bleibt die Kamera dann vor allem auf die mittlere Schülergruppe ausgerichtet. Deutlich zu sehen sind in dieser Einstellung die von unruhigen Oberkörperbewegungen begleiteten Hintergrundgespräche der Schüler Sm8 und Sm9.

Die *dritte Sequenz* beginnt, als der Kamerafokus im Zuge eines von der rechten Raumseite kommenden Schwenks nach links in der Halbtotale die mittlere Schülergruppe erreicht. Der die Diskussion eröffnende Schüler Sm9 befindet sich damit etwas links der Bildmitte, wird allerdings von den zwischen ihm und der Kamera sitzenden Schülern Sm19 und Sm12 verdeckt. Nach einer weiteren minimalen Schwenkbewegung nach links befindet sich Sm9 im Fokus der Einstellung; Sw10, die seinen Beitrag zunächst mit einem leisen „Mhm“ (ebd.: # 00:54:30) kommentiert, ist zu diesem Zeitpunkt bereits am linken Bildrand zu sehen. Die Kamera setzt daraufhin die Schwenkbewegung in einer Folge von minimalen Schwenks nach links fort; fokussiert wird damit die mittlere Schülergruppe, in der sich die Diskussion zwischen Sw10 und Sm9 fortsetzt. Sm9 wird dabei allerdings nach wie vor größtenteils von seinen Mitschülern Sm19 und Sm12 verdeckt. Nach weiteren leichten Schwenkbewegungen nach links ist am linken Bildrand der Tageslichtprojektor, allerdings nicht der Lehrer zu sehen, der eine Reformulierung der Fragestellung vornimmt.

Noch während dieser Reformulierung beginnt die Kamera eine langsame, lang gezogene Schwenkbewegung nach rechts. Mit Blick auf die rechte Schülergruppe ist zu sehen, dass die Schülerin Sw14 ihren Oberkörper tief über ihre Unterlagen gebeugt hält. Der links von ihr sitzende Schüler Sm12 lehnt seinen Oberkörper nach hinten in ihre Richtung, legt seinen Hinterkopf in den Nacken und hält dabei seine linke Hand am Kinn. Ob zwischen beiden auch eine verbale Interaktion stattfindet, kann aufgrund der unzureichenden Bildschärfe nicht beobachtet werden. Die Schülerin Sw10, die sich zu diesem Zeitpunkt leise zur Fragestellung des Lehrers äußert, ist dabei nicht im Bild zu sehen.

Nachdem sie ihre Äußerung auf Nachfrage des Lehrers wiederholt, setzt ein Schwenk nach links ein, der während der Rückfrage des Lehrers langsam fortgesetzt wird, sodass Sw10 schließlich im Bildmittelpunkt zu sehen ist, als sie ihre weiteren Ausführungen beginnt. Am linken Rand ist der Tageslichtprojektor im Bild zu sehen, was sich auch mit dem folgenden minimalen Schwenk nach rechts nicht ändert. So ist neben einer Interaktion zwischen Sm8 und Sm9 im Hintergrund zu sehen, dass der Lehrer etwas auf den Projektor legt, bevor die Kamera schließlich gegen Ende des Beitrags von Sw10 zunächst mit einer auf sie gerichteten Zoom-in-Bewegung beginnt. Diese geht dann in einen Schwenk nach rechts über, womit schließlich fokussiert wird, wie sich Sm9 zu seinem mehrmals hustenden Mitschüler Sm12 hinüberbeugt und diesem auf den Rücken klopft.

War der Lehrer zu Beginn der ersten Sequenz während seiner Überleitung in seinem Aktionsradius zwischen Tafel und Tageslichtprojektor noch im Bild zu sehen, schwenkt die Kamera in den beiden anderen Sequenzen nur noch so weit nach links, bis der Tageslichtprojektor am linken Bildrand erfasst wird. Abgesehen von der kurzen Handbewegung des Lehrers, mit der er am Ende der dritten Sequenz etwas auf den Projektor legt und die am linken Bildrand zu sehen ist, tritt der Lehrer darüber hinaus in den ausgewählten Sequenzen nicht mehr visuell in Erscheinung. Ansonsten bleibt die Kamera auf die Lerngruppe ausgerichtet. Dabei wird in der ersten Sequenz deutlich häufiger von der Technik des Zooms Gebrauch

gemacht, um gerade aktiv beitragende Schülerinnen zu fokussieren, während in der zweiten weitestgehend sowie in der dritten durchgehend die Einstellung der Halbtotale beibehalten wird. Mitaufgezeichnet werden damit – wenn auch aufgrund der bisweilen unzureichenden Bildschärfe nicht immer eindeutig nachvollziehbar – auch sich im Hintergrund vollziehende, nicht zwingend auf das offizielle Unterrichtsgeschehen bezogene Interaktionen der Schüler_innen untereinander.

3.2.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf

Der Aufzeichnungskontext der Weiterbildungsveranstaltung, in deren Rahmen auch die Stundenvorbereitung erfolgte, lassen eine sorgfältige Planung der aufeinander folgenden Erarbeitungsschritte erwarten, die sich auch in der Strukturierung des gesamten Stundenverlaufs spiegelt: Abgesehen von dem musikalisch gestalteten Stundeneinstieg (vgl. AzE 1991a: 00:02:38-00:05:55), dessen Funktion mit Blick auf die folgende Bearbeitung des Unterrichtsgegenstands nicht eindeutig geklärt werden kann,²⁸¹ verweist die Abfolge der einzelnen Sequenzen darauf, dass diese inhaltlich aneinander anschließend geplant wurden, wenngleich das in der Umsetzung nicht durchgehend gelingt.

So wählt der Lehrer im Anschluss an seinen Liedvortrag eine Einstiegsfrage, die sich auf die Erfahrungen der Schüler_innen nach der Öffnung der Grenzen in Berlin bezieht (vgl. ebd.: # 00:06:35). Wie seine an diesen Erfahrungsaustausch anschließende Überleitung zum Stundenthema²⁸² nahelegt, scheint die dahinter stehende Absicht gewesen zu sein, dass ihm die Äußerungen der Schüler_innen Anknüpfungspunkte zur Thematisierung der durch Bürgerbewegungen in der DDR vorangetriebenen bzw. erreichten Veränderungsprozesse bieten würden.²⁸³ Vor dem Erfahrungshintergrund einer Ost-Berliner Schulklassse, deren Lebenswelt unmittelbar von Veränderungen im Sinne der Zielstellungen von DDR-Bürgerbewegungen betroffen war, erscheint eine solche Erwartungshaltung durchaus plausibel.

281 Aufgrund des fehlenden Tons zu Beginn der Aufzeichnung kann nicht nachvollzogen werden, welche Rahmung dieses Liedvortrags durch den Lehrer selbst vollzogen wird. Im folgenden Unterrichtsgespräch wird jedenfalls an keiner Stelle mehr darauf Bezug genommen. Als Vermutung kann lediglich geäußert werden, dass der Lehrer mit diesem Lied, das die Wünsche von Oberstufenschüler_innen nach Veränderungen thematisiert, die Erfahrungswelt der Schüler_innen ansprechen wollte. Darüber hinaus ist vorstellbar, dass er mit diesem nicht der üblichen Unterrichtsform entsprechenden Einstieg auch eine ungezwungenere Gesprächsatmosphäre erzeugen wollte, die den folgenden Erfahrungsaustausch mit einer ihm fremden Schulklassse erleichtert. Die sichtbaren Reaktionen der Schüler_innen lassen allerdings trotz des höflichen Applauses am Ende des Vortrags eher vermuten, dass diese Liedeinlage von ihnen eher als deplatziert wahrgenommen wird, zu ihrer Erheiterung beiträgt und im Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler_innen eher für Irritation als für den Abbau möglicher Barrieren sorgt (vgl. z. B. v. a. AzE 1991a: # 00:04:52).

282 „Wir merken also, die Meinungen gehn doch etwas auseinander, ne, aber jetzt unabhängig davon, ob man nun, äh, glücklich lebt mit diesem Umstand oder nicht, ist es Tatsache, dass äh, (.) äh, Bürgerbewegungen in der DDR, äh, damals einen ganz ganz großen Anteil daran hatten, diese Veränderungen, die in der DDR vollzogen worden sind, äh, voranzutreiben beziehungsweise auszulösen, und das ist eigentlich, nun sind wir, äh, eigentlich am eigentlichen Thema unserer heutigen Stunde angekommen. Wir wollen uns heute nämlich in der heutigen Stunde mit folgender Frage, mit folgendem Thema beschäftigen: Bürgerbewegungen in der DDR – sind sie denn nun eigentlich gescheitert?“ (AzE 1991a: # 00:08:36).

283 Einschränkung sei angemerkt, dass es sich hierbei um eine Interpretation handelt, die sich vor allem auf den mit der Formulierung erzeugten Eindruck einer intendierten Verknüpfung stützt. Ebenso kann angenommen werden, dass die Frage unabhängig vom anschließend zu thematisierten Gegenstand lediglich einen Gesprächseinstieg schaffen sollte, mit der der Lehrer einen Einblick in die Perspektive der Schüler_innen einer ihm unbekannten Schulklassse gewinnen möchte.

Die Antworten der Schüler_innen an dieser Stelle verweisen allerdings auf einen anderen Erfahrungshintergrund, vor dem sich anders gelagerte Veränderungen als bedeutsam erweisen: Während ihr Alltagserleben weniger unmittelbar von den sich vollziehenden politischen Veränderungsprozessen berührt wird, eröffnet ihnen die Öffnung der Grenzen vor allem die Möglichkeit zur Erkundung des Ostteils der Stadt sowie des Umlandes, was sie als Fremdheitserfahrung beschreiben.²⁸⁴ Zu den von Bürgerbewegungen angestoßenen bzw. erreichten Veränderungsprozessen, über die der Lehrer im Anschluss die Überleitung zu der die Stunde leitenden Fragestellung herzustellen sucht, bieten diese Beiträge allerdings keine direkten Anknüpfungspunkte. Die auseinandergehenden Meinungen, auf die er einleitend Bezug nimmt (vgl. FN 282), beziehen sich dabei ebenso wenig auf diese, sondern stellten vielmehr in Nuancen voneinander abweichende Einschätzungen des Verfalls der Bausubstanz in Ost-Berlin dar. So wirkt die daran anschließende Formulierung der die Stunde leitenden Fragestellung „Bürgerbewegungen in der DDR – sind sie denn nun eigentlich gescheitert?“ (ebd.: # 00:09:14) sowie die Ankündigung der folgenden Gruppenarbeit thematisch unvermittelt. Die Vorstellung der Ergebnisse aus dieser ersten Gruppenarbeitsphase sowie die daran anschließende Überleitung durch den Lehrer zum nächsten Erarbeitungsschritt verweisen ebenfalls auf leichte Differenzen zwischen einer der Konzeption impliziten Erwartungshaltung und den von den Schüler_innen eingebrachten Vorschlägen zum weiteren Vorgehen. Mit dem Arbeitsauftrag kündigt der Lehrer den Einbezug der Schüler_innen in die Entwicklung der Stundenkonzeption an, indem diese Fragen zur weiteren Untersuchung ausgewählter „Sachverhalte“ (ebd.: # 00:10:10) formulieren sollen.²⁸⁵ Nach einer kurzen Gruppenarbeitsphase schlagen die Schüler_innen übereinstimmend eine Untersuchung der Zielsetzungen der Bürgerbewegung sowie teilweise der von ihnen gewählten Mittel zur Erreichung ihrer Ziele vor.²⁸⁶

In einem evaluierenden Kommentar äußert der Lehrer zwar grundsätzliche Zustimmung zu den Vorschlägen der Schüler_innen,²⁸⁷ schlägt allerdings im Sinne einer Erweiterung²⁸⁸ vor, zunächst die Durchführung einer „Situationsanalyse“ (ebd.: # 00:13:46) voranzustellen, aus der dann weitere „Sacherfordernisse“ (ebd.: # 00:13:55) abgeleitet werden können. Diese Modifikation der eingebrachten Vorschläge der Schüler_innen, die Frage nach dem Scheitern

284 „Und wenn ich jetzt zum Beispiel mal ins ehemalige Ost-Berlin gehe, dann ist das für mich eigentlich noch ne ganz neue Stadt, die muss ich erst noch entdecken auch, das ist für mich jetzt noch nicht so, ja, das ist jetzt alles Berlin, das ist jetzt meine Heimatstadt, so ist das also noch nicht.“ (AzE 1991a: # 00:07:16); „irgendwie is es noch nich so ganz (.) ein Berlin oder wie man das sagt, irgendwie is es doch noch was Fremdes, is irgendwie anders“ (ebd.: # 00:07:51).

285 „Es geht also jetzt darum, dass wir unsre Konzeption für diese Stunde entwickeln, es geht darum, für Sie in den nächsten fünf Minuten sich mal zu durchdenken, welche Fragen müssten wir denn stellen, welche Sachverhalte müssten wir untersuchen, um dann wie gesagt, im letzten Teil der Unterrichtsstunde hier, äh, eine Erörterung vornehmen zu können oder die Frage zu beantworten“ (AzE 1991a: # 00:09:55).

286 Die Vorstellung der Ergebnisse der auf der linken Raumseite gruppierten Schüler_innen durch Sm1 weicht dabei etwas von den anderen beiden ab, da diese sich bereits mit der Antwort auf die Frage nach den Zielen beschäftigt hat – was zu einer kurzen, akustisch nicht vollständig verständlichen und nicht dem offiziellen Unterrichtsgespräch zuzurechnenden Diskussion innerhalb der Gruppe führt, ob dies Teil der Aufgabenstellung war (AzE 1991a: # 00:12:38). Dass die Arbeitsgruppe darüber hinaus keine ertragreichen Vorschläge vorzubringen hat – was in der Lerngruppe mit Erheiterung aufgenommen wird –, bleibt seitens des Lehrers unkommentiert (vgl. ebd.: # 00:12:42).

287 „Ja, äh, es sind hier nun also ganz, äh, wichtige Dinge hier auch genannt worden, auf die wir sicherlich, auf die wir eingehen werden (und) müssen“ (AzE 1991a: # 00:13:07).

288 „aber (.), äh, ich denke, dass wir, äh, die vorgeschlagenen Gedanken hier sicherlich auch noch erweitern müssen“ (AzE 1991a: # 00:13:15).

bzw. dem Erfolg der Bürgerbewegungen anhand des Kriteriums der von diesen selbst gesetzten Ziele zu entscheiden, führt als ein weiteres Kriterium nun auch die Bezugnahme auf die Situation in der DDR ein. Dahinter ist ein Erarbeitungs-dreischritt in der Planungslogik der Unterrichtsstunde zu erkennen, der vorsieht, dass sich aus der Situationsanalyse Erfordernisse ableiten lassen und die Relationierung dieser Erfordernisse mit den Konzeptionen der Bürgerbewegungen schließlich zu einer abschließenden Klärung der leitenden Fragestellung beitragen kann.²⁸⁹ Dass in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Einordnung der „Bürgerbewegungen in die Machtstruktur der DDR“ (ebd.: # 00:14:22) von Bedeutung sei, findet zunächst eher in Form einer eher beiläufig hinzugefügt wirkenden Frage des Lehrers Erwähnung.

Wie der Unterrichtsverlauf zeigt, kann der Ankündigung des Einbezugs der Schüler_innen in die Erarbeitung der Stundenkonzeption vor allem als eine rhetorische Funktion innerhalb des Unterrichtsgesprächs zugeschrieben werden: Letztlich standen die in der Konzeption vorgesehenen Erarbeitungsschritte bereits unabhängig von den durch die Schüler_innen unterbreiteten Vorschlägen fest, sodass dem Lehrer hier die Aufgabe zukommt, eine Verknüpfung dieser Beiträge mit dem von ihm vorgesehenen Erarbeitungsschritt herzustellen, der den vorhergehenden Arbeitsauftrag weiterhin plausibel erscheinen lässt. Der von den Schüler_innen eingebrachte Vorschlag wird damit zunächst zurückgestellt und eine vom Lehrer moderierte Situationsanalyse durchgeführt (vgl. ebd.: 00:14:10-00:27:05).

Wie in der Analyse der ersten Sequenz gezeigt, wird diese vom Lehrer zunächst mit einer relativ weit offen gehaltenen Fragestellung eröffnet, während die ersten Beiträge der Schülerinnen Sw14 und Sw17 vor allem auf deren Wahrnehmung unterschiedlicher auf die Situation in der DDR bezogener Phänomene aus einer Außenperspektive verweisen. Mit Blick auf den weiteren Stundenverlauf und daraus zu ziehenden Rückschlüssen auf die zugrunde liegende Planung ist es auffallend, dass die vom Lehrer zum Abschluss dieser ersten Sequenz der Situationsanalyse vorgenommene Zusammenfassung „enorm beschränkte Reisemöglichkeiten“ (ebd.: # 00:16:28) zwar noch einmal im Zuge der Ableitung von Sacherfordernissen aufgegriffen werden (vgl. ebd.: # 00:26:50; 00:31:18), als eigenständiger Aspekt bei der darauf folgenden Gruppenarbeit zur Analyse der Zielstellungen der Bürgerbewegungen nicht von Bedeutung sind (vgl. ebd. 00:31:48-00:48:54). Stattdessen kommt in dieser Phase zu den bereits in der Situationsanalyse thematisierten Bereichen des politischen und wirtschaftlichen Systems der Ökologie hinzu, der im Rahmen der Situationsanalyse weder von den Schüler_innen noch durch den Lehrer thematisiert wird.

Allerdings stellt der Lehrer nach dem Abschluss dieser ersten Sequenz der Situationsanalyse nun gezieltere Fragen in Bezug auf das ökonomische und politische System. Seine Überforderung in Reaktion auf die Nachfrage des Schülers Sm9, ob die Krise der Wirtschaft nicht bereits vorherzusehen gewesen wäre oder ob diese aus einem bestimmten Grund eine überraschende Verschärfung erfuhr (vgl. ebd.: # 00:17:28), verweist dabei auch auf biografische Verarbeitungsprozesse in Bezug auf die sich vollziehende Transformation und das davon berührte Unterrichtsthema, die auf Seiten des Lehrers noch nicht abgeschlossen sind. Bemerkenswert ist dabei, dass seine Ausführungen bis zu dem Punkt, an dem er diese abbricht,

289 „Welche Sacherfordernisse leiteten sich aus der gegebenen Situation ab und nun, äh, erkennen Sie sicher Ihre Gedanken wieder, die Sie hier vorgetragen haben, (nich), welche Ziele verfolgten die Bürgerbewegungen, welche Konzeptionen entwickelten sie? (...) Und wie ordneten sich die Bürgerbewegungen in die Machtstruktur der DDR ein, um dann abschließend kommen zu können auf die Erörterung des Themas, auf die Diskussion des Themas“ (AzE 1991a: # 00:13:59).

zwar deutlich von einer Suche nach adäquaten Formulierungen gekennzeichnet sind, in den wesentlichen Aspekten inhaltlich aber nicht von denen des Mitarbeiters der FU abweichen, wenngleich dieser eine facettenreichere, auf differenzierte Sachinformationen gestützte Darstellung möglicher Ursachen für das sich offenbarende Ausmaß der Krise vornimmt (vgl. ebd.: # 00:19:52).

In Bezug auf die politische Situation zeigen sich die partizipierenden Schüler Sm1 und Sm12 mit ihren Beiträgen informiert in Bezug auf die Entwicklungen in der Sowjetunion und deren Wahrnehmung durch die DDR-Bürger, was der Lehrer in Form einer längeren Kommentierung ergänzt und zur Zusammenfassung den Begriff der „politischen Bevormundung“ (ebd.: # 00:26:41) einführt. Insgesamt zeichnet sich im Verlauf der Situationsanalyse eine dezidiertere Strukturierung der Gesprächsführung durch den Lehrer ab, der in Ergänzung zu den Beiträgen der Schüler_innen spezifische – vermutlich bereits in der Planung vorge-sehene – Begrifflichkeiten und Formulierungen einführt. Gelegentlich kommt es dabei zu leichten Bedeutungsverschiebungen in Bezug auf die von den Schüler_innen in ihren Beiträgen akzentuierten Inhalte und die vom Lehrer in seinen Zusammenfassungen fokussierten Aspekte, ohne dass der Lehrer dies thematisiert.

Nachdem die Schülerin Sw10 im Zuge der an die Situationsanalyse anschließenden Ableitung von „Erfordernisse[n]“ (ebd.: # 00:27:10) zentrale Forderungen der Opposition zur Reform des politischen Systems sowie des Pressewesens benannt hat, wird diese Fragestellung – wie bereits am Ende der Analyse der zweiten ausgewählten Sequenz erwähnt – schließlich weitestgehend durch den Lehrer selbst beantwortet. Entsprechend den vorher in der Situationsanalyse herausgearbeiteten Aspekten „politische Bevormundung und Unterdrückung, enorm begrenzte Reisemöglichkeiten, Scheitern der Wirtschaftspolitik“ (ebd.: # 00:27:45) fasst der Lehrer die „Sacherfordernis[se]“ (ebd.: # 00:30:46) mit „Demokratisierung des gesamten Staatsgebildes“ (ebd.: # 00:30:49), einer Erneuerung sowie Reform des Wirtschaftssystems (vgl. ebd.: # 00:31:12) sowie der Durchsetzung der Reisefreiheit für DDR-Bürger (vgl. ebd.: # 00:31:37) zusammen.

In der anschließenden in Gruppenarbeit erfolgenden Untersuchung der Konzeptionen der Bürgerbewegungen mit Blick auf diese Sacherfordernisse wird allerdings eine inhaltliche Neuakzentuierung dieser Dreiteilung vorgenommen, die im dokumentierten Unterrichtsgespräch weder begründet noch überhaupt thematisiert wird. Die Forderung nach Reisefreiheit wird im Folgenden nicht mehr als ein eigenständiger Aspekt bearbeitet; die thematische Arbeitsteilung in der Gruppenarbeitsphase sieht Untersuchungen der Zielstellungen und Konzeptionen in den Bereichen Politik, Wirtschaft und Ökologie vor, wobei das Thema der Ökologie bis zu diesem Zeitpunkt in der Stunde noch nicht erwähnt wurde.

Die Vorstellung der Arbeitsergebnisse erfolgt in Form längerer Vorträge einzelner Schüler_innen aus den jeweiligen Gruppen. Auf die unspezifisch an die gesamte Arbeitsgruppe zu „Konzeptionen und Zielstellungen der Politik“ (ebd.: # 00:35:05) gerichtete Aufforderung des Lehrers folgend skizziert der Schüler Sm1 zunächst die jeweiligen Positionen unterschiedlicher Bürgerbewegungen in Bezug auf die Frage der deutschen Einheit sowie der damit zusammenhängenden Anerkennung der Grenzen (vgl. ebd.: # 00:35:18). Aus der Perspektive des Lehrers stellt dies jedoch eine unvollständige Bearbeitung der Aufgabenstellung dar und er fordert zu einer dezidiert vergleichend verfahrenen Gegenüberstellung der Positionen auf (vgl. ebd.: # 00:37:18). Sw2 ergänzt daraufhin, dass zwar grundlegende Übereinstimmung im Wunsch nach der deutschen Einheit bestünde, dass die Vorstellungen zu deren Verwirklichung aber in den Bezugnahmen auf Fragen der Entmilitarisierung oder

der Geschichte Differenzen mit Blick auf die Umsetzung aufwiesen (vgl. ebd.: # 00:37:42). In seiner Replik betont der Lehrer die Übereinstimmungen und fragt nach dem Erfolg der Bürgerbewegungen in Bezug auf die Umsetzung dieser Ziele (vgl. ebd.: # 00:38:34). Die Einschätzung eines Schülers, dass den Bürgerbewegungen die Umsetzung nicht gelingen konnte, da letztendlich Parteien und Vereinigungen mit anderen Zielen gewählt worden waren (vgl. ebd.: # 00:39:02), möchte der Lehrer zunächst als „These“ (ebd.: # 00:39:27) stehen lassen. Daraufhin kündigt er die Vorstellung der nächsten Arbeitsgruppe an, die sich „mit wirtschaftlichen Zielstellungen der Bürgerbewegungen beschäftigt“ (ebd.: # 00:39:43) hat. Die Ergebnisse dieser Gruppe werden in Form eines längeren Vortrags des Schülers Sm19 vorgestellt, der die Positionen der einzelnen Bürgerbewegungen gestützt auf das ausgegebene Arbeitsblatt nacheinander erläutert und anschließend eine Einschätzung zur tatsächlichen Umsetzung formuliert (vgl. ebd.: # 00:39:50), wobei er lediglich von kurzen Verständnisnachfragen von Mitschülerinnen unterbrochen wird (vgl. ebd.: # 00:43:20; 00:44:39). Der Lehrer verzichtet dieses Mal auf weitere Nachfragen und wendet sich direkt an die nächste Arbeitsgruppe zur Vorstellung von „Konzeptionen [und] Zielstellungen“ (ebd.: # 00:45:21) im „Bereich der Ökologie“ (ebd.: # 00:45:19). Die Schülerin Sw10, die diese übernimmt, ist dabei die einzige, die ihren Vortrag nach thematischen Aspekten strukturiert, die jeweiligen Positionen der unterschiedlichen Bürgerbewegungen diesen zuordnet und ebenfalls abschließend eine Einschätzung des Erfolgs der Bewegungen in Bezug auf diese Ziele vornimmt (vgl. ebd.: # 00:45:25). Während ihres Vortrags sind keine Unterbrechungen durch Nachfragen des Lehrers oder von Mitschüler_innen zu verzeichnen; die Evaluation durch den Lehrer am Ende des Beitrages fällt mit einem knappen „Mhm“ (ebd.: # 00:49:54) inhaltlich äußerst zurückhaltend aus.

Gezielt greift der Lehrer ihre Einschätzung, dass „bei der Initiative für Frieden und Menschenrechte die Ziele doch ziemlich [...] illusorisch“ (ebd.: # 00:48:04) waren, auf und formuliert die an die gesamte Klasse gerichtete Fragen, ob die Schüler_innen die beschriebenen Zielstellungen und Konzeptionen für „Illusionen“ (ebd.: # 00:49:49) oder „für machbar“ (ebd.: # 00:49:52) hielten. Implizit ist diese Fragestellung bereits als eine Hinführung zur Klärung der leitenden Fragestellung nach dem Erfolg der Bürgerbewegungen angelegt; zugleich ist allerdings auf eine inhaltliche Differenz zwischen den beiden Fragestellungen zu verweisen, nach der aus realistischen Zielstellungen nicht zwingend auf Erfolg geschlossen werden kann sowie Scheitern nicht zwingend auf illusionäre Ziele zurückgeführt werden muss. Die Schülerin Sw17 schätzt in ihrer Replik die von ihrer Gruppe bearbeiteten Ziele im Bereich der Wirtschaft als realistisch ein, wenngleich die Umsetzung Investitionen sowie Zeit zur Entwicklung erfordere (vgl. ebd.: # 00:50:00). Der Lehrer adressiert daraufhin nochmals die erste Gruppe für eine entsprechende Einordnung der „politischen Konzeptionen“ (ebd.: # 00:50:37), woraufhin Sm7 auf die bereits erreichte Einheit Deutschlands verweist und mit Blick auf die angestrebte Einigung Europas ebenfalls für mehr Zeit plädiert (vgl. ebd.: # 00:50:42). Die Ergänzung des Schülers Sm4, dass manche Ziele, wie beispielsweise die „Entmilitarisierung beider deutscher Staaten“ (ebd.: # 00:51:03) illusionär seien, führt zu einer kurzen akustisch nicht nachvollziehbaren Diskussion mit Sw10, auf die der Lehrer allerdings nicht eingeht.

Ohne Überleitung stellt der Lehrer die anschließende Frage nach „Mittel[n] und Methoden“ (ebd.: # 00:51:23) der Bürgerbewegungen zur Umsetzung dieser Ziele, die er angesichts ausbleibender Antworten sowie einer fehlenden erkennbaren Antwortbereitschaft in unterschiedlichen Variationen formuliert und nach einer längeren Gesprächspause wiederholt. Mit

ihrer Gegenfrage, ob und in welchen Formen die besprochenen Bewegungen aktuell noch tätig seien, spricht sich Sw10 bereits implizit dafür aus, dass die Organisationsform der Partei das adäquateste Mittel sei, um die Öffentlichkeit zu erreichen und Interessen durchzusetzen (vgl. ebd.: # 00:52:13).

Wie es sich bereits in der Analyse der dritten ausgewählten Sequenz abgezeichnet hat, wird das Unterrichtsgespräch nach der Vorstellung der Ergebnisse aus der Gruppenarbeitsphase im Verlauf zunehmend von (halb-)offiziellen Wortbeiträgen und Einwüfen begleitet und weist zunehmend selbstläufige Entwicklungen einzelner Gesprächsphasen auf. Die aufgeworfene Frage nach der geeigneten Organisationsform wird dabei nicht eindeutig beantwortet; die wiederholt beiläufig eingebrachten Äußerungen einzelner Schüler zu den Wahlen im März 1990 (vgl. ebd.: # 00:39:02; 00:44:55), die Ausführungen des Schülers Sm9 zur Bedeutung des Mehrheitsprinzips (vgl. ebd.: # 00:54:19) sowie die Rede der Schülerin Sw10 von der „Alibifunktion“ (ebd.: # 00:55:46) des Runden Tisches stellen allerdings bereits Hinweise dar, dass die Schüler_innen den Erfolg der Bürgerbewegungen skeptisch einschätzen.

Diese inhaltliche Tendenz der Stellungnahmen bestätigt sich auch in der die Stunde abschließenden Sequenz der Diskussion der Ausgangsfrage. Dabei nehmen die Schüler_innen in ihren jeweiligen Beiträgen größtenteils dahingehend differenzierte Bewertungen vor, nach denen sie den Erfolg der Bürgerbewegungen im Anstoßen des Transformationsprozesses sehen, der dann allerdings eine Dynamik annahm, mit der sie letztlich das Scheitern der Bürgerbewegungen, die ihre Ziele innerhalb dieses Prozesses nicht mehr durchsetzen konnten, begründen (vgl. z. B. ebd.: # 00:57:49; 00:59:17). Erneut entfaltet sich dabei zwischen einzelnen Schüler_innen eine selbstläufige Diskussion, wessen Interessen in diesem Prozess letztlich zur Durchsetzung kamen und ob die Bürgerbewegungen überhaupt die Interessen der Mehrheit vertreten hätten (vgl. ebd.: # 01:00:53), in die der Lehrer nicht eingreift und die er auch in seinem abschließenden Fazit nicht direkt aufgreift. Während er die Fragestellung zur Eröffnung der Diskussion und auch erneut in dessen Verlauf als eine zugespitzte Entscheidungsfrage zwischen „gescheitert oder nicht“ (ebd.: # 00:57:32; vgl. auch ebd.: # 00:58:54) formuliert, verfährt er in der nun folgenden Zusammenfassung wesentlich differenzierter. Er bezeichnet die Frage als nicht einfach zu beantworten und räumt die Möglichkeit mehrerer Standpunkte ein (vgl. ebd.: # 00:01:35). Er stellt die von den Schüler_innen bereits eingebrachten Einschätzungen abwägend gegenüber und zeigt schließlich als eine dritte mögliche Perspektive auf, dass die Bürgerbewegungen zukünftig wieder mehr Einfluss gewinnen könnten. Die die Stunde leitende, eingangs formulierte Fragestellung wird somit nach Abwägung unterschiedlicher Argumente für verschiedene mögliche Positionierungen offen gelassen und es wird darauf verzichtet, die Schüler_innen betreffende Schlussfolgerungen abzuleiten (vgl. dazu auch Jehle i. V.).

In der *Strategie der Kameraführung* ist im Gesamtverlauf eine nach ungefähr fünfzehn Minuten einsetzende Ausrichtung der Kamera auf die Lerngruppe zu beobachten, mit der der Lehrer kaum noch im Bild zu sehen ist. Dabei ist bereits zu Beginn zu beobachten, dass mit den langsamen Schwenkbewegungen mehr Aufmerksamkeit darauf gerichtet wird, die Lerngruppe und stellenweise einzelne Schüler_innen zu fokussieren, wobei nicht nur aktive Beiträge zum Unterrichtsgespräch, sondern auch im Hintergrund stattfindende Interaktionen zwischen den Schüler_innen in den Blick genommen werden (vgl. z. B. ebd.: # 00:06:58; 00:07:21). Sofern die Kamera während der Kommentierungen und Überleitungen zwischen den Gesprächssequenzen durch die Lehrperson auch auf diese schwenkt, müssen dabei wäh-

rend der in der Regel langsam vollzogenen Schwenkbewegungen zunächst die leeren, zwischen Lerngruppe und Lehrerpult stehenden Tische sowie der Tageslichtprojektor passiert werden (vgl. Abb. II.3.2.2, S. 365; II.3.2.6, S. 366). Wenngleich solche Kamerabewegungen einerseits vor allem dazu geeignet sein können, Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler_innen zu visualisieren, bringen sie hier andererseits den Effekt einer Visualisierung der Distanz zwischen Lehrperson und Schüler_innen hervor.

Im Verhältnis zur Sitzordnung ist die Kamera für weiter reichende Einblicke in die Aktivitäten der Schüler_innen, die gruppiert um jeweils an den Längsseiten zusammengestellte Tische sitzen, ungünstig positioniert: Teils sitzen die Schüler_innen mit dem Rücken zur Kamera und zu großen Teilen verdecken sie sich gegenseitig (vgl. Abb. II.3.2.2; II.3.2.3, S. 365). So weit das zu erkennen ist, liegen auf einigen Tischen Arbeitsmaterialien bereit. Auf den Tischen der mittleren Lerngruppe befinden sich ein Paar Sportschuhe, das der Schüler Sm8 zu Beginn der ersten Gruppenarbeit an sich nimmt und neben sich auf den Boden stellt (vgl. AzE 1991a: # 00:10:44).

Die freien Tische mitten im Raum lassen vermuten, dass die Anordnung der Tische im Unterricht in diesem Klassenraum üblicherweise nicht dieser Form entspricht, sondern dass diese für die Aufzeichnung geändert wurde. Es handelt sich dabei um eine Sitzordnung, die vor allem das Arbeiten in kleineren Schülergruppen unterstützt. Für den Einsatz von Unterrichtsmedien wie der Tafel oder einem Tageslichtprojektor ist diese Raumordnung allerdings nur bedingt geeignet. Gleiches gilt für ein frontal geführtes Unterrichtsgespräch, das im Gesamtverlauf trotz wiederholter Gruppenarbeitsphasen dominiert, sofern der Lehrer die frontale Position nicht verlässt, näher an die Gruppen herantritt und sich je nach Gesprächsverlauf so positioniert, dass er unterschiedliche Perspektiven einnehmen und auch mit Blickkontakt zu den Schüler_innen agieren kann. Die Kameraeinstellung spiegelt somit in dieser Hinsicht – zwar von einer anderen Seite des Raums – auch die visuellen sowie räumlichen Barrieren, mit denen der Lehrer in der Interaktion mit den Schüler_innen konfrontiert ist. Insgesamt zeigt sich damit auch ein in den Abläufen nicht aufeinander abgestimmtes Verhältnis in der Entsprechung von Raumordnung, gewählten Arbeitsformen sowie der Positionierung des Lehrers im Raum. Dieser hält sich nahezu die gesamte dokumentierte Unterrichtszeit²⁹⁰ im vorderen Bereich des Raums zwischen Lehrerpult und Tafel auf und verlässt diesen nur in wenigen Fällen, um näher an die Lerngruppe heranzutreten (vgl. AzE 1991a: # 00:34:11; 00:34:48; 00:52:58). Damit gerät er allerdings auch aus dem Sichtfeld der Aufzeichnung, da dieses vor allem den hinteren Bereich des Raums dokumentiert. Sofern der Lehrer also vorwiegend im vorderen Raumbereich agiert, ist er nur in wenigen Situationen – und dann auch oftmals nur partiell – am linken Bildrand zu sehen, wenn er den Tageslichtprojektor nutzt oder im Gespräch – zwar hinter den Tischen verbleibend – einen Schritt näher an die Gruppe herantritt (vgl. ebd.: # 00:14:52; 00:49:47; 00:50:29).

Auffallend ist dabei im Gesamtverlauf, dass zu Beginn noch regelmäßige Kameraschwenks in den vorderen Bereich der Klasse und damit auch auf die Lehrperson zu verzeichnen sind (vgl. ebd.: # 00:00:01; 00:00:57; 00:02:01; 00:02:36; 00:05:38; 00:06:11; 00:09:03; 00:10:03; 00:14:52), wohingegen im weiteren Verlauf lediglich ein gezielt auf die Lehrperson gerichteter Kameraschwenk erfolgt, als dieser das Vorgehen in der zweiten Gruppenarbeitsphase erläutert (vgl. ebd.: # 00:32:50). Sofern Videoaufzeichnungen in Aus-, Fort- und Weiterbil-

²⁹⁰ Einschränkung muss hier darauf hingewiesen werden, dass diese Beobachtung sich nur auf die dokumentierte Unterrichtszeit bezieht. Über das Verhalten des Lehrers während der in der Aufzeichnung nicht zu sehenden Gruppenarbeitsphasen sind keine Aussagen möglich.

dungskontexten in der Regel auch zur Selbstreflexion der aufgezeichneten Lehrpersonenverwendet werden (vgl. z. B. Petko/Prasse/Reusser 2014), bleibt diese Beobachtung zunächst interpretationsbedürftig. Zudem lässt die Positionierung der Kamera im vorderen Bereich der Klasse, mit der der Aufzeichnungswinkel zur Dokumentation der Interaktionen in der Lerngruppe zwar nicht optimal ist, aber ein günstigerer Aufzeichnungswinkel zum Aktionsradius der Lehrperson erreicht wird, nicht vermuten, dass es sich dabei um eine im Vorfeld geplante Aufzeichnungsstrategie handelt (vgl. dazu auch FAU 1978: 44).

Der vordere Bereich des Klassenraumes kann damit allerdings im Verlauf der Aufzeichnung als ein im doppelten Sinne geschützter Raum für die Lehrperson interpretiert werden. Dass die Videodokumentation dieser Unterrichtsstunde zu einem seine eigene Biografie berührenden Thema in einer ihm unbekannten Klasse, deren Schüler_innen in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand einen ihm fremden Erfahrungshintergrund zur Sprache bringen, den Lehrer vor eine besondere Herausforderung stellt, wird nicht zuletzt in dem Moment deutlich, als er aus einer situativen Überforderung heraus um den Abbruch der Aufzeichnung oder auch der Unterrichtsstunde bittet (vgl. AzE 1991a: # 00:19:47). Vor diesem Hintergrund könnte der ihm vorbehaltene Raum hinter dem Pult als ein Sicherheit bietender Bereich beschrieben werden, den er auch dann nicht verlässt, wenn andere Positionierungen der Interaktion mit den Schüler_innen angesichts der beschriebenen Raumordnung förderlicher wären. In ähnlicher Weise verhält sich nun auch die Kameraführung dazu, indem sie diesen Raumbereich im Zuge der Aufzeichnung zunehmend ausspart, wobei mit dieser möglichen Interpretation dieses visuellen Aspekts nicht behauptet wird, dass der Positionierung des Lehrers sowie der Ausrichtung der Kamera jeweils bewusst getroffene Entscheidungen zugrunde liegen (s. dazu auch Kap. IV.1.3, v. a. FN 650).

In der Ausrichtung auf die Lerngruppe lassen sich im Wesentlichen zwei Strategien der Kameraführung beobachten: Vor allem zu Beginn des Unterrichtsgesprächs kommt die Technik des Zoom-in regelmäßig zum Einsatz, um vor allem aktiv zum Unterrichtsgespräch beitragende Schüler_innen zu fokussieren (vgl. ebd.: # 00:07:32; 00:08:00; 00:11:44; 00:15:28; 00:16:08; 00:17:30; 00:45:24; 01:01:28) oder auch vereinzelt, um Reaktionen innerhalb der Lerngruppe auf Ausführungen des Lehrers genauer in den Blick zu nehmen (vgl. z. B. ebd.: # 00:08:42; 00:13:14; 00:24:21). Der Fokussierung sprechender Schüler_innen sind durch die Raumordnung sowie die Positionierung der Kamera allerdings auch Grenzen gesetzt, wenn diese von ihren Mitschüler_innen verdeckt werden (vgl. z. B. ebd.: # 00:12:40; 00:35:43; 00:50:57). Gelegentlich werden dann im näheren Umfeld sitzende Schüler_innen fokussiert (vgl. z. B. ebd.: # 00:35:42; 00:49:59). Ebenso seit Beginn, jedoch im Verlauf der Aufzeichnung mit zunehmender Häufigkeit, sind von den Sprecher_innen abweichende Zoom-in-Bewegungen zu verzeichnen (vgl. z. B. ebd.: # 00:38:25; 00:39:48; 00:55:48), die Reaktionen der Mitschüler_innen auf die Unterrichtsbeiträge sowie nicht dem Unterrichtsgeschehen zuzuordnende Nebenaktivitäten dokumentieren (vgl. ebd.: # 00:07:26; 00:16:40; 00:17:01; 00:38:37; 00:40:41).

Während Überleitungen, längerer Erläuterungen sowie Kommentierungen durch die Lehrperson sind vor allem langsame Kameranäherungen in der Halbtotale zu beobachten (vgl. ebd.: # 00:00:00; 00:08:46; 00:18:34; 00:26:11), die im weiteren Verlauf der Aufzeichnung auch zunehmend im Unterrichtsgespräch zum Einsatz kommen (vgl. ebd.: # 00:25:24; 00:27:53; 00:49:08; 00:54:18; 00:58:54). Vermehrt geraten damit auch Nebenhandlungen und Interaktionen zwischen den Schüler_innen, die nicht dem offiziellen Unterrichtsgeschehen zuzuordnen sind, in den Blick (vgl. z. B. ebd.: # 00:26:11; 00:26:32; 00:30:15; 00:31:28).

Insbesondere in der Schülergruppe Sm12, Sw14, Sm9 und Sm8 ist eine ganze Reihe solcher Interaktionen zu beobachten, die bereits zu Beginn auftreten (vgl. ebd.: # 00:06:52; 00:08:30), im Verlauf der Aufzeichnung aber zunehmend auffälliger werden (vgl. z. B. ebd.: # 00:41:07; 00:51:46).

Dokumentiert wird mit diesen Schwenks in der Halbtotale allerdings auch die Mitarbeit der Schüler_innen, die sich unter anderem darin zeigt, dass sie ohne entsprechende Aufforderung eigenständig und selbstorganisiert Mitschriften anfertigen (vgl. z. B. ebd.: # 00:16:36; 00:26:43; 01:01:43), wobei sie sich auch an den projizierten Folien und Tafelanschriften orientieren (vgl. z. B. ebd.: # 00:16:47), deren Inhalte allerdings nicht dokumentiert werden.²⁹¹ Zudem erleichtert diese Strategie der Kameraführung schließlich auch die Dokumentation der zunehmend zu beobachtenden selbstläufigen Gesprächssequenzen, die von (halb-) offiziellen Wortmeldungen und Einwüfen der Schüler_innen begleitet werden, nicht durch die Erteilung des Rederechts durch die Lehrperson strukturiert werden und somit in ihrem Verlauf wenig vorhersehbar sind (vgl. ebd.: # 00:25:24; 00:54:18; 00:58:54).

3.2.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen

Mit Blick auf den Gegenstand der Unterrichtsstunde wurde sich zur Analyse der inhaltlichen Vermittlungsabsichten an dessen möglicher Verortung in den geltenden Rahmenrichtlinien orientiert. Unter dem entsprechenden Themenkomplex werden dort mit „Einsichten in Wege und Formen der demokratischen Mitgestaltung des politischen Lebens durch die Bürger“ sowie „Einblick in das Wirken von politischen Parteien und Organisationen als Interessenvertreter der Bürger“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 17) vorrangig wissensbezogene Lernziele formuliert, die unter dem übergeordneten Leitziel der Vermittlung eines Verständnisses von „Demokratie als Entwicklungsprozeß [...], der sowohl einen Rahmen für die Gestaltung des eigenen Lebens darstellt als auch die Nutzung von Möglichkeiten der Einflußnahme auf die gesellschaftlichen Verhältnisse fordert“ (ebd.: 16), zu finden sind.

In der Strukturierung der Stunde wählt der Lehrer ein Vorgehen, das zunächst von den Erfahrungen der Schüler_innen ausgehen soll, diese in die Entwicklung des weiteren Vorgehens miteinbezieht und mit der in Gruppen vorzunehmenden Auswertung von Materialien aktivierende Unterrichtsmethoden vorsieht. Der Ansatz dieser Vorgehensweise entspricht dabei den in den Rahmenplänen zu findenden „Hinweise[n] zur methodischen Gestaltung“ (ebd.: 20), die dort im Sinne der Förderung einer eigenständigen Urteilsbildung formuliert werden (vgl. ebd.). Die spontanen Erfahrungsaussagen der Schüler_innen in Bezug auf den Mauerfall ergeben nun allerdings keine direkten Anknüpfungspunkte zum Unterrichtsgegenstand der Bürgerbewegungen, sodass die Überleitung des Lehrers zu der die Stunde leitenden Fragestellung unvermittelt erfolgt. Aus der folgenden ersten Gruppenarbeitsphase, mittels der die Schüler_innen in die Festlegung der Vorgehensweise miteinbezogen werden, ergeben sich als zu untersuchende Aspekte Ziele der Bürgerbewegungen und Mittel zu deren Umsetzung. Dass der Lehrer die von den Schüler_innen nicht vorgeschlagene „Situationsanalyse“ (AzE 1991a: # 00:13:48) voranstellt, erweist sich inhaltlich als plausibel. Die thematische Gliederung der für die zweite Gruppenarbeitsphase vorgesehenen Arbeitsmaterialien

²⁹¹ Der Tageslichtprojektor selbst wird im Zuge seines Einsatzes dagegen stellenweise sehr prominent ins Bild gesetzt, was allerdings auf der anderen Seite den Eindruck einer visuellen Barriere zwischen Lehrperson und Schüler_innen verstärkt (vgl. z. B. AzE 1991a: # 00:08:56; 00:14:49).

lässt vermuten, dass der von den Schüler_innen eingebrachte Aspekt der eingeschränkten Reisefreiheit in der Planung nicht als eigenständiger Themenbereich vorgesehen war. Der Lehrer integriert diesen zunächst ins Unterrichtsgespräch und stellt daraufhin gezielte Fragen in Bezug auf die wirtschaftliche und politische Situation. Der Bereich der Ökologie, der im Zuge der Erarbeitung der Zielstellungen an die Stelle der Frage der Reisefreiheit tritt, bleibt dagegen bis zu diesem Zeitpunkt unthematisiert.

Wie die Vorstellung der Ergebnisse der in der zweiten Gruppenarbeitsphase erfolgten Auswertung der mitgebrachten Materialien zeigt, sind diese vor allem auf die inhaltlichen Anliegen und Zielstellungen ausgerichtet, was nahelegt, dass dieser Erarbeitungsschritt in der Planung auch so vorgesehen war. Zur Diskussion der Frage nach Mitteln und Methoden der Bürgerbewegungen liegen keine vorbereiteten Materialien als Erarbeitungsgrundlage vor. Es kann damit nicht eindeutig nachvollzogen werden, ob die Diskussion dieses Aspekts bereits in der Planung so vorgesehen war oder ob der Lehrer erst in Reaktion auf die von den Schüler_innen in der ersten Gruppenarbeitsphase eingebrachten Vorschläge im Unterrichtsgespräch wiederholt auf diese Frage zurückkommt (vgl. ebd.: # 00:51:22; 00:54:46). Die zunächst ausbleibende Antwortbereitschaft (vgl. ebd.: # 00:51:44), sowie die folgende Gegenfrage (vgl. ebd.: # 00:52:14) und der anschließende Hinweis auf fehlende diesbezügliche Informationen (vgl. ebd.: # 00:55:08) verweisen auf fehlendes fundiertes Wissen, dessen Erarbeitung in der Planung nicht vorgesehen gewesen zu sein schien. Verwiesen wird auf die Verhandlungen der Runden Tische sowie auf die Ergebnisse der Wahlen, ohne dass diese systematisch erörtert werden.

Während die Einschätzungen der Schüler_innen in Bezug auf den Erfolg der Bürgerbewegungen größtenteils skeptisch ausfallen (vgl. ebd.: # 00:39:01; 00:55:20; 00:57:42; 00:58:58) und sie in ihren Beiträgen implizit der Organisation in Parteien größere Wirksamkeit zusprechen (vgl. ebd.: # 00:44:55; 00:52:14; 00:59:15), lässt der Lehrer die leitende Fragestellung in seinem Fazit offen und stellt die Möglichkeit eines zukünftigen Wiedererstarkens der Bürgerbewegungen als neue Alternative in den Raum (vgl. ebd.: # 01:01:35). Implizit zeigt sich hier ein Demokratieverständnis, das sich für die Bedeutung partizipatorischer Elemente ausspricht, wohingegen sich die Beiträge der Schüler_innen in ihrer Argumentation implizit stärker an der Funktionslogik einer repräsentativen Demokratie orientieren. Diese Differenzen in Bezug auf mögliche unterschiedliche Ausprägungen und Verfahrensabläufe innerhalb einer Demokratie werden im Verlauf des Unterrichtsgesprächs allerdings nicht als solche explizit thematisiert und weiter bearbeitet (vgl. dazu auch Jehle i. V.).

Mit Blick auf die Voraussetzungen der Aufzeichnung und die beteiligten Akteur_innen kann in diesem Fall nicht von einer alltäglichen Unterrichtssituation ausgegangen werden: Verweisen bereits der Weiterbildungskontext sowie die Strukturierung der Unterrichtsstunde auf eine sorgfältige Vorbereitung, ist darüber hinaus in Rechnung zu stellen, dass ein Lehrer aus der DDR in einer ihm bis dahin unbekannten Klasse an einer West-Berliner Schule unterrichtet. Insbesondere in Bezug auf das zu bearbeitende Thema in Verbindung mit dem gewählten Zugang über das Vorwissen der Schüler_innen stellen die unterschiedlichen Erfahrungswelten im Unterrichtsgespräch eine besondere Herausforderung dar. Zugleich verweist die tagespolitisch aktuelle Thematik auf biografische Verarbeitungsprozesse, die auch zum Zeitpunkt der Aufzeichnung virulent sind. Die vom Lehrer gewählte musikalische Stundeneröffnung, deren Funktion in Bezug auf die Zielsetzung der Stunde nicht deutlich wird, könnte vor diesem Hintergrund als Versuch interpretiert werden, eine für den folgenden Erfahrungsaustausch positive Gesprächsatmosphäre zu etablieren, was mit Blick

auf den Erfolg zumindest ambivalent einzuschätzen ist (s. auch FN 281). Die vom Lehrer anschließend vorgenommene Erläuterung der Hintergründe der Unterrichtsaufzeichnung, die zugleich als Überleitung zum Erfahrungsaustausch fungiert, bleibt in den inhaltlichen Details unzusammenhängend.²⁹² Die Nachfrage eines Schülers in Bezug auf eine vom Lehrer selbst aufgebrachte Frage zur Analyse der wirtschaftlichen Situation in der DDR 1989 führt für diesen schließlich zu einer Situation der Überforderung, was seine der Lehrerrolle zugeschriebene Sachautorität in Bezug auf das zu vermittelnde Sachwissen aus der Perspektive der Schüler_innen schwächen dürfte. Dass auch diese die Unterrichtssituation nicht als alltägliche interpretieren und sie den Lehrer dabei in einer besonderen Rolle wahrnehmen, was zugleich wiederum auch Konsequenzen in Bezug auf ihr eigenes Rollenverhalten haben dürfte, kommt schließlich auch in dem Applaus der Schüler_innen am Ende der Unterrichtsstunde zum Ausdruck (vgl. ebd.: # 01:03:42).

Die aktivierenden Gruppenarbeitsphasen sind in ein vom Lehrer moderiertes Unterrichtsgespräch eingebettet, das zunächst eine relativ offene Fragestellung an den Anfang der jeweiligen Erarbeitungssequenzen setzt.²⁹³ Im Zuge der Situationsanalyse sowie im Nachgang der zweiten Gruppenarbeitsphase erfolgen spezifischere Nachfragen zur Konkretisierung der im Folgenden zu erarbeitenden Aspekte (vgl. ebd.: # 00:16:52; 00:23:23; 00:51:22). Die Nachfragen des Lehrers in den letzten Sequenzen erweisen sich schließlich als Impulse für eigenständig geführte Diskussionen der Schüler_innen, die vom Lehrer zurückhaltend bis gar nicht moderiert werden (vgl. ebd.: # 00:53:57; 00:58:54). Darüber hinaus zeigt sich der Lehrer im Verlauf des Unterrichtsgesprächs bemüht, die von den Schüler_innen eingebrachten Aspekte aufzugreifen (vgl. ebd.: # 00:13:59; 00:16:28; 00:51:22), auch wenn das – sofern deren auf Erfahrungen oder Vorwissen beruhenden Beiträge von den vermutlich in der Planung vorgesehenen Erwartungshorizonten abweichen – bisweilen zu thematisch unvermittelten Übergängen sowie inhaltlichen Divergenzen in der Abfolge der Erarbeitungsschritte führt (vgl. ebd.: # 00:08:36; 00:34:32).²⁹⁴

Dabei macht die Ausformulierung solcher Überleitungen sowie daraus resultierender Fragestellungen den größten Anteil der Gesprächsbeiträge des Lehrers aus. Dass diese wiederholt durch längere Pausen, den häufigen Gebrauch des Partikels „äh“ sowie Aneinanderreihungen nahezu synonyme Formulierungen in die Länge gezogen werden, verweist auf

292 „So, es gibt zwei Gründe, weshalb wir heute die Möglichkeit haben, hier gemeinsam Unterricht durchzuführen, der erste Grund ist, dass ich Teilnehmer eines, äh, einer Weiterbildungsmaßnahme, äh, bin, die durchgeführt wird, von der Freien Universität, Fachbereich Politikwissenschaften, äh, und ein an-, und ein anderer Grund ist ganz einfach darin zu sehen, dass sich, äh, äh, im Herbst (und ins) Frühjahr (), im Herbst des Jahres neunzehnhundertneunundachtzig und ins Frühjahr neunzehnhunderneunzig in der DDR sehr sehr viel bewegt und verändert hatte, äh, ein Resultat dessen ist also eben auch die, äh, Grenzöffnung, der, äh, Wegfall der Mauer. Sagen Sie mal, das interessiert mich jetzt mal n bisschen, äh, wie kommen Sie denn mit dem Umstand des Wegfalls der Grenzmauer um Berlin, Westberlin, denn eigentlich klar? Könnten Sie, leben Sie hier glücklich mit diesem Umstand oder weniger glücklich, wie essen des eigentlich bei Ihnen?“ (AzE 1991a: # 00:05:56).

293 „Sagen Sie mal, das interessiert mich jetzt mal n bisschen, äh, wie kommen Sie denn mit dem Umstand des Wegfalls der Grenzmauer um Berlin, Westberlin, denn eigentlich klar? Könnten Sie, leben Sie hier glücklich mit diesem Umstand oder weniger glücklich, wie essen des eigentlich bei Ihnen?“ (AzE 1991a: # 00:06:35); „In welcher Situation befand sich die DDR nun in den Jahren neunzehnhundert, äh, neunundachtzig, achtundachtzig bis , bis Anfang neunzig. So, nun auf Zuruf vielleicht mal (5), bitte.“ (ebd.: # 00:14:55).

294 Dass diese im Verlauf des Unterrichtsgesprächs allerdings nicht zu erkennbaren Irritationen führen, verweist wiederum auf die für Unterrichtsgespräche geradezu konstitutive Kontingenz, die in einem permanenten wechselseitigen Verhältnis von Krisen und Routinen bearbeitet wird (vgl. z. B. Schelle/Rabenstein/Reh 2010; Meseth/Proske/Radtke 2012; Gruschka 2013a).

Unsicherheiten in der Formulierung sowohl in Bezug auf die Darstellung der inhaltlichen Sachverhalte als auch in Bezug auf die methodischen Arbeitsanweisungen. Die darüber hinaus wiederholt auftretenden, teilweise auffallend langen Pausen im Gesprächsverlauf (vgl. z. B. ebd.: # 00:15:54; 00:28:24; 00:51:44) können auf unterschiedliche Weise und nicht immer eindeutig interpretiert werden. Die Anschlussäußerungen der Schüler_innen lassen allerdings häufig inhaltliche Unklarheiten in Bezug auf den Fokus der Fragestellung oder fehlendes Hintergrundwissen erkennen (vgl. ebd.: # 00:28:42; 00:52:13). Insgesamt zeigen sich die Schüler_innen im Unterrichtsgespräch kooperationsbereit, auch wenn dieses im Wesentlichen von den Beiträgen der Schülerin Sw10 und teilweise von den Beiträgen der Schülerinnen Sw17 und Sw14 sowie der Schüler Sm1, Sm9 und Sm19 getragen wird. Trotz auch impliziter Andeutungen von Unsicherheit in Bezug auf ihr Sachwissen (vgl. z. B. ebd.: # 00:29:03; 00:54:57; 00:55:53) zeigen sie sich mit Blick auf das aktuelle Tagesgeschehen interessiert und informiert (vgl. z. B. ebd.: # 00:23:53; 00:29:12; 00:44:29), sie bringen begründete Stellungnahmen ein (vgl. z. B. ebd.: # 00:39:01; 00:57:49; 00:58:59) und nehmen implizit wie explizit auf bereits eingebrachte Beiträge Bezug (vgl. z. B. ebd.: # 00:16:04; 00:27:55; 00:28:00; 01:00:52).

In der Gesamtkonzeption ist die Unterrichtsstunde vor allem auf eine Wissensvermittlung hinsichtlich der Zielsetzungen der Bürgerbewegungen angelegt, die schließlich zu einer Urteilsbildung in Bezug auf die leitende Fragestellung führen soll. Davon ausgehende Transformationsprozesse im Selbst-Welt-Verhältnis im Sinne eines bildenden Anspruchs der Schüler_innen sind damit nicht ausgeschlossen, werden aber auch nicht explizit zum Gegenstand gemacht. Mit Blick auf die zur Klärung der Fragestellung benötigten Informationen zeigen sich im Gesprächsverlauf Divergenzen, wenn die Schüler_innen Wissensdefizite äußern, die weder durch zur Verfügung gestellte Arbeitsmaterialien noch durch strukturierte Erläuterungen durch die Lehrperson geklärt werden. Im Vergleich zu den Aussagen der Schüler_innen akzentuiert das die Stunde abschließende Fazit des Lehrers zwar zumindest implizit ein anderes Demokratieverständnis, welches wiederum auf das in den Rahmenplänen skizzierte zu vermittelnde Demokratieverständnis in Abgrenzung von einer als Vereinseitigung beschriebenen Institutionenkunde verweist (vgl. Massing 1992c: 69; dazu auch Jehle i. V.). Dennoch sind in der Konzeption keine expliziten auf die Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler_innen gerichteten erzieherischen Intentionen zu erkennen.

Den in den Arbeitsmaterialien enthaltenen sowie an der Tafel und mittels projizierten Folien festgehaltenen Inhalten wird im Zuge der Aufzeichnung keine Aufmerksamkeit gewidmet und auch die Gruppenarbeitsphasen werden nicht detailliert dokumentiert. Es ist somit nicht eindeutig nachvollziehbar, ob sich in diesen Phasen innerhalb der Gruppen kollektive materialgestützte Erarbeitungsprozesse strukturierten Sachwissens vollzogen, zumal die Vorstellungen der Arbeitsergebnisse von einzelnen Schüler_innen in unterschiedlicher Form vorgenommen wurden. Insgesamt ist das Verhalten der Schüler_innen in Bezug auf die zum Ausdruck gebrachte Arbeitsbereitschaft differenziert einzuschätzen: Sie zeigen sich im Unterrichtsgespräch zwar kooperativ und bringen dies auch durch die eigenständige und selbstorganisierte Anfertigung von Mitschriften zum Ausdruck. Einzelne Äußerungen zeugen dabei von einer Ambivalenz zwischen offen zur Schau gestellten Distanzierungen von vorangegangenen Arbeitsaufträgen²⁹⁵ oder Ergebnisvorstellungen, die auf keine ernsthaft bemühte Bearbeitung des Arbeitsauftrags schließen lassen (vgl. AzE 1991a: # 00:12:27), einerseits und

295 Lm: „So, wir kommen zur Auswertung“ (7) – Sw10: „Sw?..(.) Sw?.. Seid ihr fertig?“ – Sw?: „Wir fangen gerade erst an.“ – Sm11: „Sehr richtig so.“ – Sw10: „Achso.“ – Sm?: „So muss es sein.“ (AzE 1991a: # 00:34:22).

einer gleichzeitigen Involviertheit in das offizielle Unterrichtsgeschehen andererseits, wie sie auch in Form von motivierenden Adressierungen eines vortragenden Mitschülers,²⁹⁶ anerkennendem Pfeifen in Reaktion auf dessen Sachkenntnis (vgl. ebd.: # 00:44:43) und schließlich auch in den selbstläufigen engagierten Diskussionen am Ende der Unterrichtseinheit zum Ausdruck kommt. Zugleich ist im Gesamtverlauf aber auch eine ganze Reihe zunehmend auffälliger werdender Hintergrundinteraktionen und Nebengesprächen sowie sichtliche Heiterkeit unter den Schüler_innen zu beobachten, wobei auch auf dieser Ebene keine erzieherischen Interventionen des Lehrers erfolgen.

In der *Strategie der Kameraführung* stellt die Ausrichtung auf die Lerngruppe die eindeutig dominierende Einstellung dar. Sowohl die Fokussierungen mittels Zoom-in als auch die Schwenks in der Halbtotale dokumentierten dabei das beständige Nebeneinander von Vorder- und Hinterbühne, wobei vereinzelte zweifelsfrei nicht dem offiziellen Unterrichtsgeschehen zuzurechnende Interaktionen zwischen den Schüler_innen in geradezu auffällender Weise fokussiert werden (vgl. z. B. ebd.: # 00:40:38; 00:40:57). Stellenweise emergiert in diesen Darstellungen eine ihnen eigene Form der Bildästhetik, die diesen Aktivitäten auf der Hinterbühne auf der visuellen Ebene eine eigene Dignität zuspricht. Abgesehen davon lassen sich diese innerhalb des Fort- und Weiterbildungskontextes als gezielte Blickführungen der Betrachter_innen interpretieren, die diese Aufmerksamkeitsverschiebungen auf Seiten der Schüler_innen einer nachträglichen Reflexion zugänglich machen (vgl. auch Jehle 2016a; 2016c).

Die Raumordnung, innerhalb derer sich der Lehrer im Verlauf der Aufzeichnung nahezu durchgehend im vorderen Raumbereich zwischen seinem Pult und Tafel aufhält, während die Gruppentische der Schüler_innen hinter einer Reihe freier Tische im hinteren Teil des Raums positioniert sind, schafft bereits eine räumliche Trennung, die von gegenständlichen Barrieren durchzogen ist. Verstärkt wird dies auf einer visuellen Ebene vor allem durch die Fokussierungen des Tageslichtprojektors (vgl. z. B. ebd.: # 00:08:56; 00:14:49), der damit als eine weitere visuelle Barriere in das Zentrum des Blickfeldes und damit der Aufmerksamkeit rückt, was allerdings weniger im Bereich der inhärenten Deutungsrahmen, sondern eher auf der Ebene der emergierenden visuellen Bedeutungen verortet wird.

3.3 „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (Klasse 11, 07.02.1991)²⁹⁷

Die Unterrichtsaufzeichnung ist am 07.02.1991 entstanden und wurde bei der Aufnahme in die Datenbank mit der die Stunde leitenden Fragestellung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ bezeichnet (AzE 1991b). Entsprechend des handschriftlichen Vermerks „Fünf-Tage-Kurs“ auf der Videokassette kann die Aufzeichnung in den Kontext der an der FU durchgeführten Weiterbildungskurse verortet werden (vgl. Kuhn 2003b: 148). Die Auf-

²⁹⁶ Sw14: „Sm19, hau rein.“ (AzE 1991a: # 00:39:47).

²⁹⁷ Das vollständige anonymisierte Transkript zur Aufzeichnung ist an der entsprechenden Stelle in der Datenbank des FDZ nach einer Nutzerregistrierung zugänglich: <https://www.fdz-bildung.de/datenarchiv.php?la=de&cid=866> (26.03.2020). Eine vollumfängliche Beantragung eines Zugangs zu geschützten Inhalten, wie sie die Videodaten darstellen, ist in diesem Fall nicht erforderlich (URL: <https://www.fdz-bildung.de/registrieren?la=de;06.06.2020>). Eine Legende der verwendeten Transkriptionszeichen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

zeichnung erfolgte in engem zeitlichen Abstand zu der im Vorherigen analysierten Aufzeichnung „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a), der Unterrichtsgegenstand kann im gleichen Themenfeld verortet werden. Wie die Lehrerin selbst zu Stundenbeginn thematisiert, stammt sie aus Sachsen, wohingegen es sich bei den Schüler_innen um eine Schulklasse der elften Jahrgangsstufe in West-Berlin handelt (vgl. AzE 1991b: # 00:00:09). Im ersten Teil der aufgezeichneten Doppelstunde wird die Befragung eines Vertreters²⁹⁸ von Bürgerbewegungen in der DDR vorbereitet, die im zweiten Teil der Stunde von einem Schüler durchgeführt wird. Mit eben diesem Vertreter haben Schüler_innen einer West-Berliner Schulklasse schon einmal ein Interview geführt und auf Video aufgezeichnet; dieses Video spielt wiederum eine zentrale Rolle in einer weiteren schriftlich dokumentierten Unterrichtsaufzeichnung aus dem Kontext der Weiterbildungskurse am Referat für politische Bildungsarbeit der FU (vgl. Grammes/Weißenö 1993a). Es erscheint also zunächst plausibel, diese Dokumente in einem organisatorischen sowie thematischen Zusammenhang zu betrachten.

Wie bereits im Zuge der im Vorherigen analysierten Aufzeichnung festgehalten wurde (s. Kap. II.3.2), kann der Unterrichtsgegenstand innerhalb der zum Zeitpunkt der Dokumentation geltenden Rahmenpläne innerhalb des für die Klassenstufen 7 oder 8 empfohlenen Grundkurses „Der Bürger in der demokratischen Gesellschaft“ verortet werden (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 8). Der Themenkomplex „Die Vereinigung von Bürgern zur Wahrnehmung und Durchsetzung ihrer Interessen“ (ebd.: 18) wird in der dokumentierten Unterrichtsstunde nun weniger in Form eines breiteren Überblicks, sondern vor allem auf das Fallbeispiel des Neuen Forums in Zepernick bezogen bearbeitet (vgl. AzE 1991b). Mit der Bearbeitung dieses Fallbeispiels wird in methodischer Hinsicht der Ansatz des forschenden Lernens akzentuiert, dem in den Rahmenplänen unter den Leitziele „der Selbstbestimmung des mündigen Bürgers“ sowie „wachsender Demokratiefähigkeit“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 6) „größere Bedeutung“ (ebd.: 7) zugeschrieben wird. Dabei kommt die Unterrichtskonzeption mit der Vorbereitung und Durchführung des Experteninterviews sowohl der als „geeignete[r] Weg[...] unmittelbarer Lebensverbindung“ vorgeschlagenen „Einbeziehung von Vertretern des gesellschaftlichen Lebens in den Unterricht“ (ebd.: 20) als auch der empfohlenen „Erschließung von Quellen zur Gewinnung von Wissensgrundlagen“ (ebd.) nach. Im Mittelpunkt steht damit die Einübung der Praktik des „Analysieren[s] und Werten[s] praktizierter Politik“ (ebd.), der in den Lehrplänen vor allem Bedeutung in Bezug auf die „Entwicklung der Urteilkraft“ (ebd.) zugeschrieben wird.

3.3.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung

Die Unterrichtsstunde wurde mit einer feststehenden, schwenkbaren *Kamera* aufgezeichnet, die im vorderen Teil des Raums auf der rechten Fensterseite positioniert wurde und über die Technik des Zooms verfügte. Eine Erfassung der gesamten Klasse in nur einer Einstellung ist aus dieser Position nicht möglich. Die gesamte Lerngruppe kann nur im Zuge langgezogener Schwenkbewegungen erfasst werden (vgl. Abb. II.3.3.2; II.3.3.3). Insgesamt sind 16

²⁹⁸ Es handelt sich um Dr. Detlef Dalk, geb. 1943, der sich in Zepernick als Mitglied des Neuen Forums engagierte. Im März 1992 beging Dalk Suizid und hinterließ einen öffentlichen, an Bundeskanzler Helmut Kohl gerichteten Abschiedsbrief, in dem er schreibt, dass diese neue Gesellschaft nicht „unsere“ sei, er sein Leben opfern werde und den Bundeskanzler bittet, die Autorität seines Amtes dafür einzusetzen, „daß im politischen Handeln das Prinzip Rückgabe vor Entschädigung nicht in so verheerendem Maße durchschlägt“ (zit. n. Grammes/Weißenö 1993a: 91). Dalk und seine Familie waren selbst mit Rückgabeanträgen konfrontiert wurden.

Schüler_innen, neun Schülerinnen und sieben Schüler, zu sehen, die in Vierergruppen positioniert sitzen (vgl. Abb. II.3.3.1) und Namensschilder vor sich auf den Tischen aufgestellt haben. Im Hintergrund ist eine farbige Wandbemalung zu sehen. Die hinten rechts im Raum sitzende Gruppe wird dabei aus der Perspektive der Kamera von den vorne rechts sitzenden Schüler_innen teilweise verdeckt. In den hinteren Ecken des Raums sitzen drei erwachsene männliche Personen, die das Geschehen zunächst beobachten. Bei der mit Pm2 bezeichneten Person handelt es sich um einen Vertreter einer Bürgerbewegung, mit dem im Verlauf der Unterrichtsstunde ein Expertengespräch geführt wird; die anderen beiden Personen können nicht eindeutig identifiziert werden.

Von der Technik des Zooms wird im Verlauf der Aufzeichnung regelmäßig Gebrauch gemacht, um Arbeitsgruppen oder einzelne, gerade sprechende Schüler_innen zu fokussieren (vgl. Abb. II.3.3.4; II.3.3.5). Die Lehrerin bewegt sich im Verlauf der Unterrichtsstunde in unterschiedlichen Bereichen des Klassenraumes: Für kurze, an die Schüler_innen gerichtete Ansprachen, die insgesamt relativ wenig Unterrichtszeit beanspruchen und vor allem als organisatorisch und moderierend zu klassifizieren sind, hält sie sich meist im vorderen Bereich der Klasse auf (vgl. Abb. II.3.3.6), wohingegen sie in der Gruppenarbeitsphase zu den Schüler_innen an die Tische tritt (vgl. Abb. II.3.3.7). Während des Expertengesprächs, das von einem Schüler moderiert wird, hält sie sich im Hintergrund (vgl. Abb. II.3.3.8); die Kamera ist dabei vor allem auf die vorne im Raum sitzenden Gesprächspartner (Sm13 und Pm2) ausgerichtet (vgl. Abb. II.3.3.9). Die für die Erarbeitung erstellte Tafelanschrift sowie die von einer Arbeitsgruppe vorbereitete Folie zur Auswertung werden im Zuge der Aufzeichnung ebenfalls dokumentiert (vgl. Abb. II.3.3.10; II.3.3.11).

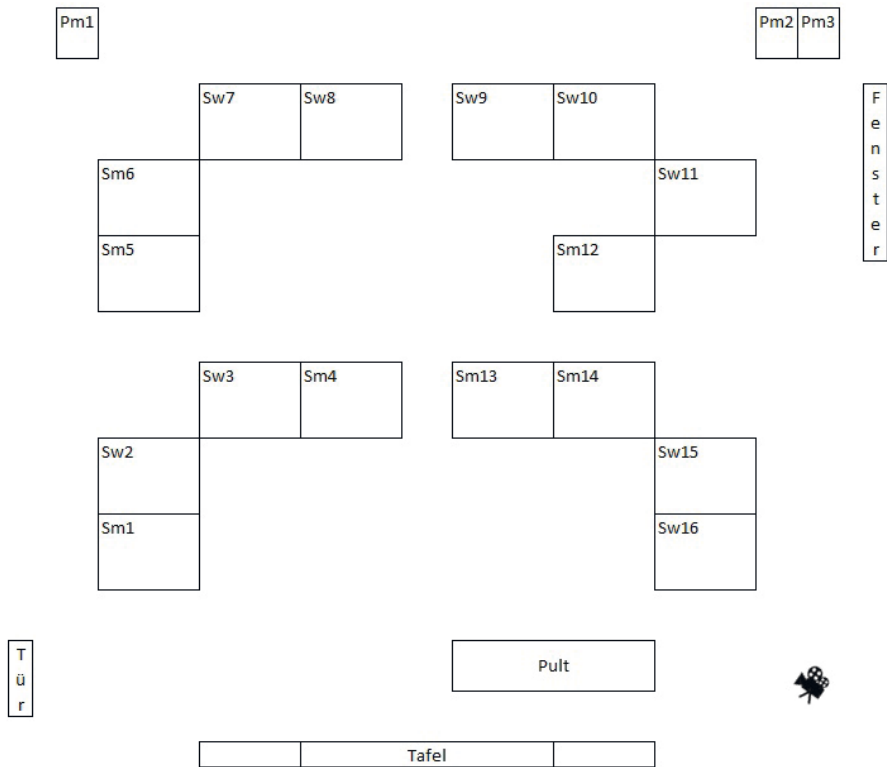


Abb. II.3.3.1: Sitzplan (AzE 1991b)

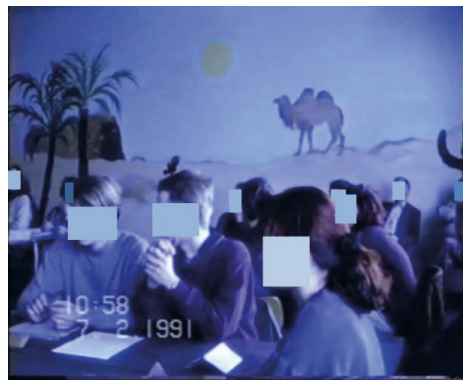


Abb. II.3.3.2 und II.3.3.3: Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:00:50; 00:00:42)



Abb. II.3.3.4 und II.3.3.5: Zoom-in auf Arbeitsgruppen und einzelne Schüler_innen (ebd.: 00:42:04; 00:35:42)



Abb. II.3.3.6 und II.3.3.7: Positionierung der Lehrerin im Raum (ebd.: 00:01:14; 00:24:06)



Abb. II.3.3.8 und II.3.3.9: Dokumentation des Expertengesprächs (ebd.: 00:45:26; 00:51:11)

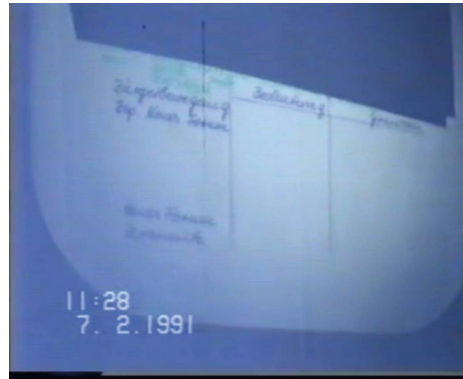
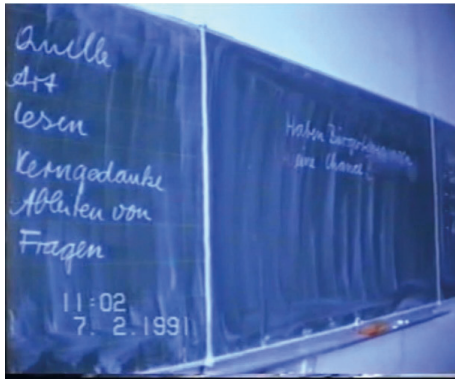


Abb. II.3.3.10 und II.3.3.11: Dokumentation von Unterrichtsmedien (ebd.: 00:04:50; 00:30:50)

Abgesehen von einem Blaustich ist die Qualität der Farbaufzeichnung insgesamt ausreichend bis gut. Es sind keine bemerkenswerten Bildstörungen zu verzeichnen und auch bei leichten Bildunschärfen sind die dokumentierten Interaktionen nachvollziehbar zu erkennen. Während der Gruppenarbeitsphase ist die Tonspur – abgesehen von einzelnen, an alle Schüler_innen gerichteten Äußerungen der Lehrerin²⁹⁹ – größtenteils unverständlich. Dem allgemeinen Gemurmel sind lediglich einzelne Aussagen der Schüler_innen oder Fragmente davon ohne umfassenderen Sinnzusammenhang zu entnehmen, sodass auf eine vollständige Transkription detaillierterer Äußerungen in dieser Arbeitsphase verzichtet wurde (vgl. AzE 1991b: 00:05:18-00:29:09).

Die Ausgangssituation hinsichtlich der Berücksichtigung der Planung der Unterrichtsstunde zugrunde liegender Dokumente und Materialien stellt sich auch in diesem Fall so dar, wie es im Zuge der im vorherigen Teilkapitel dargestellten Analyse beschrieben wurde (s. Kap. II.3.2.1): Die Unterrichtsstunde wurde im Kontext einer Weiterbildungsmaßnahme des Referats für politische Bildungsarbeit der FU Berlin für Lehrer_innen aus der DDR aufgezeichnet, dessen Rahmenbedingungen ebenso wie die das Unterrichtsfach betreffenden Vorgaben angesichts des sich vollziehenden politischen Umbruchprozesses von einem Übergangscharakter gekennzeichnet sind (vgl. George/Cremer 1992: 527; Fuchs/Reuter 1995: 344; Dürr 2003: 68-69; Kuhn 2003b: 147). Betroffen waren davon schließlich auch die mit diesen Fortbildungskursen verbundenen weiteren Perspektiven der teilnehmenden Lehrer_innen, deren Teilnahmemotivation insgesamt als heterogen beschrieben werden kann und die zudem selbst mit der Herausforderung der biografischen Verarbeitung der aktuellen Umbruchserfahrungen konfrontiert waren (vgl. Dürr 2003: 69-71; Massing 1996a: 43; 1997c: 23-25). Mit der Verbindung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten wurde in den Weiterbildungsmaßnahmen vor allem eine Wissensvermittlung in Bezug auf das demokratische politische System der alten und neuen Bundesrepublik angestrebt, die die Lehrer_innen zugleich mit den Fähigkeiten eigenständig begründeter Urteilsbildung

²⁹⁹ „Also bei der Gruppenarbeit ist Sprechen erlaubt, sonst funktioniert das nicht.“ (AzE 1991b: # 00:05:42); „So, ihr müsstet jetzt mit den Fragen allmählich zum Schluss kommen. Denkt daran, Herr Pm2 ist von Zepernick, ist vom Neuen Forum, also den könnt ihr alles fragen, was ihr fragen wollt.“ (ebd.: # 00:22:29); „So, zum Schluss kommen, bitte!“ (ebd.: # 00:27:17).

sowie deren Vermittlung vertraut machen sollte (vgl. Massing 1992b; 1996a; 1997c; Kuhn 2003b: 147-148; s. ausführlicher Kap. II.3.2.1).

Das mit dem Fallbeispiel zum zentralen Unterrichtsgegenstand erhobene Neue Forum, anhand dessen in der dokumentierten Stunde die exemplarische Untersuchung der leitenden Fragestellung erfolgt, sowie der dazu eingeladene Zepernickler Vertreter, stellen zudem aktive Akteure des gegenwärtigen Umbruchprozesses dar. Aufgrund des breiten Zulaufes, den das Neue Forum nach seiner Gründung im September 1989 sowie der als Präzedenzfall geltenden Zulassung als politische Vereinigung im November 1989 erfuhr, kann mit Blick auf dessen inhaltliche Forderungen und Anliegen durchaus von einer Bündelung eines breiteren Protestpotenzials innerhalb der DDR-Gesellschaft ausgegangen werden. Zugleich lassen sich an diesem Bündnis die Herausforderungen einer basisdemokratischen Organisation in Bezug auf die politische Durchsetzung der vertretenen Anliegen innerhalb eines nach anderen Logiken verfahrenenden Systems im Zuge des Umbruchprozesses geradezu exemplarisch studieren (vgl. Kühnel/Wielgoß/Schulz 1990).

3.3.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)

Die aufgezeichnete Unterrichtsstunde wurde entlang ihrer inhaltlichen Strukturierung den Erarbeitungsschritten folgend sowie mit Blick auf die gewählten methodischen Arbeits- und Sozialformen wie folgt sequenziert:

Tab. II.3.3: Sequenzierung der Aufzeichnung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b)

00:00:00-00:00:44	Vorstellung	
00:00:45-00:05:17	Unterrichtsgespräch: Einführung mitgebrachter Arbeitsmaterialien sowie anwesender Personen; Klärung der Vorgehensweise	
00:05:18-00:29:09	Gruppenarbeit: Bürgerbewegungen und das Neue Forum in Zepernick	
00:29:10-00:37:56	Vorstellung der Ergebnisse	
	00:32:00-00:33:17	Gruppe: Bürgerbewegungen
	00:33:17-00:34:46	Gruppe: Grenzen von Bürgerbewegungen
	00:34:47-00:36:04	Gruppe: Der „Fall Zepernick“ I
	00:36:05-00:37:56	Gruppe: Der „Fall Zepernick“ II
00:37:57-00:43:25	Sammlung der in den Gruppen formulierten Fragen	
00:43:26-01:19:16	Expertenbefragung: Bürgerbewegungen und das Neue Forum in Zepernick	
01:19:17-01:25:27	Unterrichtsgespräch: Diskussion der leitenden Fragestellung	

Die Lehrerin eröffnet die Unterrichtsstunde, indem sie ihren Namen nennt sowie an der Tafel anschreibt und kurz ihre Herkunft aus Sachsen sowie die der Schüler_innen aus West-Berlin mit den Bezeichnungen „Ossi“ (AzE 1991b: # 00:00:27) und „Wessis“ (ebd.: # 00:00:33) thematisiert. Sie öffnet die zugeklappte Tafel, auf der die Frage „Haben Bürgerbewegungen

eine Chance?³⁰⁰ zu lesen ist. Sie liest die Frage weder vor noch kommentiert sie diese, sondern kündigt an, zu dieser Frage „eine Menge Quellenmaterial“ (ebd.: # 00:01:03) mitgebracht zu haben, und verweist auf eine weitere im Raum anwesende Person als „Zeugen“ (ebd.: # 00:01:27) oder „Experten“ (ebd.: # 00:01:28). Im Unterrichtsgespräch werden zunächst das Vorgehen im Umgang mit einer Quelle sowie die Vorbereitung der Expertenbefragung besprochen (ebd.: 00:00:45-00:05:17). Anschließend teilt die Lehrerin die Arbeitsmaterialien aus und die Schüler_innen beginnen in sich aus der Sitzordnung ergebenden Gruppen, diese zu bearbeiten (vgl. ebd.: # 00:05:17).

Während der Gruppenarbeitsphase (ebd.: 00:05:18-00:29:09) geht die Lehrerin von Gruppe zu Gruppe und spricht mit den Schüler_innen. Eine der nicht eindeutig identifizierbaren erwachsenen männlichen, ebenfalls anwesenden Personen (Pm1) spricht zunächst mit der Gruppe hinten links (ebd.: 00:05:57-00:06:13) und anschließend mit der Gruppe vorne rechts (ebd.: 00:06:24-00:08:24). Die mit Pm3 bezeichnete, weitere anwesende Person holt schließlich einen Stuhl aus dem vorderen Teil des Raums nach hinten, sodass die mit Pm1 bezeichnete Person sich zu ihm und dem eingeladenen Zeitzeugen (Pm2) setzen kann (vgl. ebd.: # 00:08:47). Später ist dieser erneut bei der Arbeitsgruppe hinten links im Gespräch zu sehen (vgl. ebd.: 00:17:05-00:17:20) und setzt sich später wieder zu den anderen beiden Männern (vgl. ebd.: # 00:17:52). Soweit dies nachvollzogen werden kann, machen die Schüler_innen den Eindruck, durchweg konzentriert und auf die Sache bezogen zu arbeiten. Nach einer guten Viertelstunde kündigt die Lehrerin an, dass sie „mit den Fragen allmählich zum Schluss kommen“ (ebd.: # 00:22:30) müssten, wiederholt dies nach fünf Minuten in Form einer höflichen Aufforderung (vgl. ebd.: # 00:27:17) und beendet kurz darauf die Arbeitsphase mit den Worten „kommt bitte zum Schluss. Stellt das Volksgemurmel ein“ (ebd.: # 00:29:01).

Vor der Vorstellung der Ergebnisse projiziert die Lehrerin eine Folie mit einer von der Gruppe vorne rechts vorbereiteten Tabelle an die Wand, um den Schüler_innen eine Form „vor[zu] schlagen“ (ebd.: # 00:30:07), in der sie Notizen zur Auswertung anfertigen sollen. Es handelt sich um eine Kreuztabelle mit den zwei Zeilen „Bürgerbewegungen Bsp. Neues Forum“ und „Neues Forum Zepernick“ sowie den zwei Spalten „Bedeutung“ und „Grenzen“ (vgl. ebd.: # 00:30:50). Auf Aufforderung der Lehrerin stellt die Schülerin Sw15 die Ergebnisse der Gruppe vorne rechts vor und erläutert die von ihnen am Beispiel des Neuen Forums herausgearbeiteten Merkmale einer Bürgerbewegung im Unterschied zu einer Bürgerinitiative (vgl. ebd.: # 00:32:05). Daran anschließend übernimmt Sm1 die Vorstellung der von der Gruppe vorne links in den Quellen identifizierten Grenzen einer Bürgerbewegung, wobei er vor allem die Notwendigkeit anhaltenden Engagements, finanzieller Mittel sowie einer angemessenen öffentlichen Wahrnehmung der vertretenen Anliegen problematisiert (vgl. ebd.: # 00:33:27). Als den von der Gruppe hinten rechts bearbeiteten „Fall Zepernick“ (ebd.: # 00:34:49) beschreibt Sw9 die Situation in einem überbelegten Altersheim, in dessen Nähe sich ein nicht ausgelastetes, moderneres „Heim für Rückkehrer“ (ebd.: # 00:35:26) (aus dem Westen) befindet, weshalb sich das Neue Forum für eine Zusammenlegung der Einrichtungen einsetze (vgl. ebd.: # 00:34:51). Die Schülerin Sw8, die schließlich die Arbeitser-

300 Aufgrund der unzureichenden Bildschärfe kann nicht eindeutig ausgeschlossen werden, dass bereits bei dieser Tafelanschrift der kaum lesbare, eingeklammerte Buchstabe „k“ vor dem unbestimmten Artikel notiert (und gegebenenfalls auch wieder weggewischt) wurde. Für die Aufnahme des eingeklammerten Buchstabens in den Titel der Aufzeichnung wurde sich jedenfalls aufgrund einer späteren Formulierung der Fragestellung durch die Lehrerin entschieden (vgl. AzE 1991b: # 01:19:31).

gebnisse der hinten links im Raum befindlichen Gruppe vorstellt, bezieht sich ebenfalls auf den „Fall Zepernick“³⁰¹ und die beschriebene Situation in besagtem Altersheim (vgl. ebd.: # 00:36:08). In den nicht in allen Details nachvollziehbaren Ausführungen erwähnt sie ein offenbar auch durch das Ministerium für Staatssicherheit genutztes „Zentrales Aufnahmeheim“ (ebd.: # 00:36:22), das nach der Überwindung bürokratischer Hürden ebenfalls zur Unterbringung der alten Menschen genutzt werden könne. Die Lehrerin bezeichnet dies in ihrem kurzen Kommentar als „Schwierigkeiten“ (ebd.: # 00:37:42), weist noch auf eine nicht näher beschriebene „Unterschriftensammlung“ (ebd.: # 00:37:49) hin, die von der vorherigen Gruppe nicht erwähnt wurde, und leitet schließlich zu der Sammlung von Fragen für das anschließende Expertengespräch über (vgl. ebd.: # 00:37:57).

Der Schüler Sm13 wird von der Lehrerin beauftragt, die Fragen zu sammeln und das folgende Gespräch zu moderieren (vgl. ebd.: # 00:38:18). Entsprechend der Reihenfolge, in der bereits die Ergebnisse der Gruppenarbeiten vorgestellt wurden, nennen die Schüler_innen die Fragen, die sie auf dieser Grundlage formuliert haben. Diese beziehen sich auf das Verhältnis des Neuen Forums zu einer möglichen Formierung als Partei und politischer Macht als solcher (vgl. ebd.: # 00:38:52), auf die Möglichkeiten der Finanzierung, der Öffentlichkeitsarbeit sowie der aktuellen Einflussnahme des Neuen Forums (vgl. ebd.: # 00:39:45), auf die erreichten Veränderungen in Bezug auf die Situation des Altersheims (vgl. ebd.: # 00:40:34), auf die von den jeweiligen DDR-Regierungen abhängigen Möglichkeiten des Zugangs zu dem Zentralen Aufnahmeheim, sowohl in Bezug auf die Bürokratie als auch im Allgemeinen, und schließlich auf den Ausgang des Falls (vgl. ebd.: # 00:41:16). Aus dieser Sammlung soll – wie die Lehrerin ankündigt – der moderierende Schüler im Rahmen der anstehenden kurzen Pause eine Strukturierung von Themenbereichen für das dann folgende Gespräch vornehmen (vgl. ebd.: # 00:42:04).

Nach einem Schnitt der Aufzeichnung übergibt die Lehrerin das Wort an den als Moderator benannten Schüler Sm13 und kündigt an, sich zurückzuziehen (vgl. ebd.: # 00:43:26). Nachdem dieser den Gast begrüßt hat, unterstützt ihn die Lehrerin noch einmal bei der Gestaltung der Gesprächssituation, indem sie vorschlägt, dass beide vorne Platz nehmen (vgl. ebd.: # 00:43:42). Der vorangegangenen Aufforderung von Sm13 folgend stellt sich der Vertreter der Bürgerbewegung (Pm2) zunächst kurz vor, indem er zentrale biografische Stationen benennt und kurz beschreibt, wie er zum Neuen Forum gekommen ist (vgl. # 00:44:24). Sm13 leitet dann direkt zum „Fall Zepernick“ (ebd.: # 00:47:17) über und bittet nach der Frage seines Mitschülers Sm12 zudem um nähere Informationen. Pm2 präzisiert zunächst den Begriff des Zentralen Aufnahmeheims³⁰² und erläutert in Bezug auf die Frage von Sm12 sowie weitere Nachfragen dieses Schülers die weitere Entwicklung des Falls.

Als nächstes adressiert Sm13 die Gruppe hinten links, die sich ebenfalls mit der Thematik beschäftigt hat, woraufhin Sw8 nach der Rolle des Neuen Forums unter den unterschiedlichen DDR-Regierungen sowie zum Zeitpunkt der Aufzeichnung fragt (vgl. ebd.: # 01:00:58). In

301 Ob den Schüler_innen im Vorfeld der Stunde oder auch im Rahmen einzelner Gespräche während der Gruppenarbeitsphase dazu mehr Informationen zur Verfügung gestellt wurden, kann auf der Grundlage der Aufzeichnung nicht eindeutig nachvollzogen werden. Die in der zweiten ausgewählten Sequenz gestellte Nachfrage eines Schülers (vgl. AzE 1991b: # 00:30:55) lässt allerdings eher vermuten, dass eine systematische Unterrichtung der Schüler_innen in Bezug auf den Gegenstand nicht stattfand.

302 Während die Vorstellungen der Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten den Eindruck vermittelten, dass es sich bei der Einrichtung für Rückkehrer und dem Zentralen Aufnahmeheim um unterschiedliche Einrichtungen handelte, legen es die Ausführungen von Pm2 nahe, dass es sich dabei um dieselbe Einrichtung handelte (vgl. ebd.: # 00:47:55).

der Antwort resümiert der Befragte nochmals ursprüngliche Intentionen, die Dynamik des folgenden Prozesses sowie Fragen der Finanzierung, was zu weiteren Nachfragen durch Sm13 und Sm1 bezüglich des letzten Punktes führt (vgl. ebd.: # 01:04:52). Pm2 erläutert daraufhin ausführlicher die Strukturen der Meinungsbildung sowie der Entscheidungsprozesse innerhalb der Bewegungen; darauf folgen mehrere Nachfragen des Schülers Sm1 – mit dem die Lehrerin kurz zuvor leise gesprochen hatte (vgl. ebd.: # 01:06:37) – in Bezug auf die Aussichten der Bewegungen bei zukünftigen Wahlen (vgl. ebd.: # 01:06:58). Den Fragen von Sm1 und Sm13 folgend werden im Gespräch mögliche Alternativen parteiähnlicher Strukturen erörtert (vgl. ebd.: # 01:10:55), wobei Pm2 sich im Zuge seiner Ausführungen vor allem kritisch mit Dynamiken und aktuellen Bestrebungen im Wiedervereinigungsprozess auseinandersetzt (vgl. z. B. ebd.: # 01:12:51). Nach einem Blick auf die Uhr (vgl. ebd.: # 01:14:01) tritt die Lehrerin zu Sm13 und spricht kurz leise mit ihm (vgl. ebd.: # 01:14:58). Dieser lässt seinen Gesprächspartner seine Ausführungen zu Erfahrungen mit Schwierigkeiten unter anderem in der Besetzung von Stellen im öffentlichen Dienst sowie mit den vergangenen Wahlen zu Ende bringen und beendet das Gespräch mit dem Hinweis auf die begrenzte Zeit, verweist auf die Rückkehr zu Ausgangsfragestellung und bedankt sich bei dem Vertreter der Bürgerbewegung (Pm2) (vgl. ebd.: # 01:18:52).

Nachdem der Schüler Sm13 und Pm2 wieder Platz genommen haben, verweist die Lehrerin kurz auf weitere Gesprächsmöglichkeiten mit diesem und greift direkt die bereits an der Tafel angeschriebene Fragestellung auf: „Haben Bürgerbewegungen keine oder eine Chance, jetzt ist eure Stunde gekommen, ja, wo entscheidet ihr euch? Streicht ihr das ‚k‘, lasst ihr’s da und warum?“ (ebd.: # 01:19:30). Die Schüler_innen äußern sich dazu in der Folge größtenteils insofern differenziert, als sie Bürgerbewegungen zwar Bedeutung zusprechen, ihre politischen Einflussmöglichkeiten im Vergleich zu denen einer Partei aber kritisch hinterfragen (vgl. ebd.: 01:19:17-01:25:27). Die Lehrerin fordert sie dabei stellenweise zu dezidierten Positionierungen auf, indem sie zuspitzende Nachfragen stellt (vgl. ebd.: z. B. # 01:22:07; 01:23:35) oder sich nach der Bereitschaft zu eigenem Engagement erkundigt (vgl. ebd.: z. B. # 01:21:09; 01:23:52; 01:24:43), und beendet anschließend die Stunde (vgl. ebd.: # 01:24:50).

Mit der *Strategie der Kameraführung* wird vor allem das zentrale Geschehen des offiziellen Unterrichtsverlaufs dokumentiert. Zu Beginn der Aufzeichnung ist die Kamera auf die Lehrerin ausgerichtet und schwenkt anschließend langsam über die Klasse. Als die Lehrerin auf die an der Tafel angeschriebene Fragestellung verweist, wird diese auch von der Kamera fokussiert (vgl. ebd.: # 00:01:00). Im anschließenden Unterrichtsgespräch verweilt die Kamera größtenteils auf den beiden weiter vorne sitzenden Schülergruppen (vgl. ebd.: 00:00:45-00:05:17). Die Kameranews folgen dabei vor allem der Strategie der Abbildung der partizipierenden Schüler_innen. Zu sehen ist dabei außerdem, dass auch die Schüler Sm13 und Sm14 damit beginnen, Namensschilder vorzubereiten, die sie dann – wie es die meisten ihrer Mitschüler_innen bereits getan haben – vor sich auf dem Tisch aufstellen (vgl. ebd.: # 00:02:06; 00:05:36).

In der Gruppenarbeitsphase ist die Kamera zunächst vor allem abwechselnd auf die beiden im vorderen Teil des Raums sitzenden Gruppen ausgerichtet. Dabei zoomt die Kamera zunächst kurz an die hinten links sitzende Gruppe heran (vgl. ebd.: # 00:06:17) und schwenkt dann nach rechts auf die vordere rechte Gruppe, als die mit Pm1 bezeichnete Person zu dieser tritt. Der Fokus wird kurz darauf wieder erweitert (vgl. ebd.: # 00:06:30) und auch die Gruppe vorne rechts wird kurzzeitig mittels Heranzoomen fokussiert (vgl. ebd.: 00:07:27-00:08:33).

Größtenteils verweilt die Kamera mit weiterem Fokus auf den vorderen Gruppen und richtet sich dann auf die Gruppe hinten links aus (vgl. ebd.: 00:12:02-00:12:33). Nach dem anschließenden Schwenk nach rechts ist die Gruppe der hinten rechts im Raum sitzenden Herren zu sehen sowie die Arbeitsgruppen auf dieser Seite. Bis zum Ende dieser Sequenz wechselt die Kamera vor allem zwischen Einstellungen, in denen entweder die Gruppe vorne links oder die Gruppen hinten links und vorne rechts zu sehen sind. Während weiterer Schwenks nach rechts sind der eingeladene Zeitzeuge (Pm2) sowie die weitere anwesende, lediglich beobachtende Person (Pm3) zu sehen (vgl. ebd.: 00:17:05-00:17:33; 00:23:10-00:24:06).

Zu Beginn der Vorstellung der Ergebnisse aus der Gruppenarbeitsphase ist die Kamera zunächst auf die Arbeitsgruppe vorne rechts ausgerichtet, schwenkt langsam auf die projizierte Folie (vgl. ebd.: # 00:30:27) und dann wieder zu der Gruppe zurück, die dann mit der Präsentation ihrer Ergebnisse beginnt (vgl. # 00:32:05). Als Sm1 anschließend die Ergebnisse der Gruppe vorne links vorstellt, schwenkt die Kamera mit leichter Verzögerung nach links und zoomt kurz darauf etwas näher an die Gruppe heran (vgl. ebd.: # 00:33:30; 00:33:45). Mit einem weiteren, minimalen Schwenk nach links wird schließlich der sprechende Schüler Sm1 fokussiert (vgl. ebd.: # 00:33:51). Mit der Übergabe des Rederechts durch die Lehrerin an die Gruppe hinten rechts zur Darstellung des „Fall[s] Zepernick“ (ebd.: # 00:34:49), erfolgt eine Zoom-out-Bewegung und ein Schwenk nach rechts. Da die Schüler_innen aus dieser Gruppe aus der Perspektive der Kamera teilweise von der vor ihnen sitzenden Schülergruppe verdeckt werden, folgen zunächst minimale Nachjustierungen, bis schließlich die sprechende Schülerin Sw9 mittels Zoom fokussiert wird (vgl. ebd.: # 00:35:26). Nachdem diese ihre Ausführungen beendet hat, setzt eine Zoom-out-Bewegung ein (vgl. ebd.: # 00:36:05). Es folgt ein Schwenk nach links auf die Gruppe hinten links (vgl. ebd.: # 00:36:09) und es wird auch hier an die präsentierende Schülerin Sw8 herangezoomt (vgl. ebd.: # 00:36:19), wobei die anschließende Zoom-out-Bewegung bereits vor dem Ende ihrer Ausführungen einsetzt (vgl. ebd.: # 00:37:35).

Diese Einstellung, in der die Gruppe hinten links im Raum und die Schüler Sm13 und Sm14 im Vordergrund zu sehen sind, wird zunächst beibehalten. Nachdem Sm13 die in der Gruppe formulierten Fragen vorgetragen hat, folgen Kameraschwenks auf die anderen Gruppen, deren Fragen nun ebenfalls eingebracht werden, wobei auch einmal an den gerade sprechenden Schüler Sm12 herangezoomt wird (vgl. ebd.: # 00:40:45). Während der Überleitung durch die Lehrerin wechselt die Kameraperspektive von der Ausrichtung auf die letzte präsentierende Gruppe hinten links auf den als Moderator benannten Schüler Sm13, der mit seinen Notizen beschäftigt ist (vgl. ebd.: # 00:42:07).

Während des Expertengesprächs ist die Kamera größtenteils auf die beiden vorne im Raum sitzenden Gesprächspartner und damit auch auf den vorderen Teil der Klasse ausgerichtet (vgl. ebd.: 00:43:26-01:19:16). Neben zwei Schwenks über die Klasse während der ersten zehn Gesprächsminuten (vgl. ebd.: # 00:45:06; 00:52:27) finden Kameraschwenks dann statt, wenn Schüler_innen außerhalb dieses Fokus Fragen in das Gespräch einbringen (vgl. ebd.: # 00:47:30; 01:00:01). Die Lehrerin ist während des Gesprächs an unterschiedlichen Positionen im Hintergrund zu sehen (vgl. ebd.: # 00:45:24; 00:55:05; 01:03:58); sie spricht drei Mal leise mit dem moderierenden Schüler Sm13 (vgl. ebd.: # 00:54:49; 01:03:46; 01:14:58) sowie einmal mit dem Schüler Sm1 (vgl. ebd.: # 01:06:36). Im Zuge der abschließenden Diskussion richtet sich die Kamera mittels Schwenk- und Zoom-Bewegungen vor allem auf die jeweils sprechenden Personen aus (vgl. ebd.: 01:19:17-01:25:27).

3.3.3 Analysen ausgewählter Sequenzen

Die Auswahl der Sequenzen für detaillierte Rekonstruktionen der dokumentierten Kommunikations- und Interaktionsprozesse orientierte sich vor allen an der zentralen Schrittfolge der inhaltlichen Erarbeitung mit Blick auf die leitende Fragestellung. Entsprechend wurde als erste Sequenz ein Ausschnitt gewählt, in dem die Lehrerin die Klärung der weiteren Vorgehensweise zur Bearbeitung der an der Tafel festgehaltenen, die Stunde leitenden Fragestellung „Haben Bürgerbewegungen eine Chance?“ im Unterrichtsgespräch vornimmt (AzE 1991b: 00:01:00-00:04:30). In der zweiten ausgewählten Sequenz erfolgt die Überleitung der Lehrerin von der die erste halbe Stunde der Unterrichtszeit in Anspruch nehmenden Gruppenarbeit zur Vorstellung der Ergebnisse und auch deren Präsentation durch die erste Gruppe wird in dieser dokumentiert (ebd.: 00:29:10-00:33:17). Die dritte ausgewählte Sequenz stellt dann schließlich einen Ausschnitt aus der die Stunde abschließenden Diskussion der leitenden Fragestellung dar (ebd.: 01:21:52-01:24:23).

Die erste Sequenz setzt bereits nach einer Minute ein, in der sich die Lehrerin der Klasse zunächst kurz vorgestellt hat, und dann auf die Bearbeitung der an der Tafel angeschriebenen Fragestellung „Haben Bürgerbewegungen eine Chance?“ zu sprechen kommt (vgl. Abb. II.3.3.12).³⁰³

303 Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum Ursprungstranskript hier für den Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundgeräusche, wie z. B. Husten, in der Darstellung der Sequenz gekürzt.

Sequenz I: Unterrichtsgespräch: Klärung der Vorgehensweise (AzE 1991b: 00:01:00-00:04:30)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:01:00	S.I. S.r. S.r. S.I./S.r.	Lw	Zu dieser Frage habe ich eine Menge Quellenmaterial. Das liegt hier vorne. Richtige Quellen. Und außerdem eine Person, namens Pm2. Befindet sich da hinten, 47 Jahre. () (5) Das heißt, ich habe zu dem Thema Quellen und einen Zeugen, einen Experten, je nachdem, wie ihr das nehmen wollt. Und jetzt sollt ihr mal ganz schnell aus- (.) (en), wie gehen wir denn mit einer Quelle um? (7) Nicht alle auf einmal, krieg ich ja (noch nen Herzanfall). Sw8.	An der Tafel ist zu lesen: „Haben Bürgerbewegungen eine Chance?“. Lw gestikuliert mit den Händen, SuS sehen nach hinten; SuS lachen; Sm13 unterstreicht etwas, blickt dann Richtung Lw, Sm14 blickt von seinen Unterlagen auf, lehnt sich zurück Sm13 und Sm14 sprechen miteinander, Sw8 meldet sich
00:02:00	S.I.	Sw8	Ja, wir lesen die-, unterstreichen die wichtigsten Dinge und arbeiten die (Hauptsachen) heraus.	Sm13 wendet seinen Kopf nach links, grinst, blickt zu Lw, schaut Richtung Sw8 und wieder zu Lw Sm14 beugt sich zu Sm13 und sagt etwas, Sw8 streicht durch ihr Haar, gestikuliert Sw8 fährt durch ihr Haar, Sm13 blättert in seinen Unterlagen; Lw erscheint links im Bild
		Lw	Mhm, also zunächst kucken wir mal, was istn das denn überhaupt? (4) Denn-, Sw16, was kann denn ne Quelle alles sein?	
		Sw16	Ein Bericht.	Sw16 sieht zur Tafel, dann zu Lw Sm13 beschäftigt sich mit seinen Unterlagen, Sm14 sagt leise etwas zu Sm13
	S.r.	Lw	Ja, oder?	
		Sw16	Naja, aus, aus irgendwelchen Büchern, Erzählungen, alles Mögliche.	Sm13 trennt ein Blatt aus seinem Block Sm14 sieht nach vorne, richtet Blicke abwechselnd auf Lw und Sw16, grinst
		Lw	Gut, Brief, Zeitung, (Aktenkram)-	
00:03:00	S.I.	Sw16	L Ja.	
		Lw	Sw8, noch mal in Kurzform, für Langsamverarbeiter, die schreiben müssen.	Sw16 schaut zu Sw8, Sm13 nimmt Blatt und faltet es, Sm14 sieht Sm13 zu
		Sw8	Ja, lesen, dann herausarbeiten () (7) Und zum Schluss, also, ()	Sm13 faltet und streicht Papier glatt, Sm14 sieht nach vorne Sm13 gibt Sm14 das gefaltete Blatt, die beiden flüstern miteinander. Sm14 trennt das gefaltete Blatt, Sw11 blickt zur Tafel, Sm13 und Sm14 falten, sehen wiederholt nach vorne. Sw15 beugt sich vornüber zum Tisch, Sm12 blickt kurz in Richtung Kamera, dann zu Lw, Sw11 lehnt sich zurück
	S.r.	Lw	Ja. Also, da es um dieses Thema geht, sage ich - (9). So auf der anderen Seite habe ich gesagt, ich hab diesen Menschen mitgebracht, der bei diesem Wetter früh um sieben oder noch früher rennt. Joggt. Also tiefste Hochachtung, aber darum soll es uns nicht gehen. Wie gehen wir vor? (3) Sm1?	Lw steht vor Tisch auf linker Seite, geht Richtung Tafel Sw3 und Sm4 grinsen, Sm1 schaut zu Lw
		S.I.	Sm1	
		Sw1	Naja, wir haben ja auch die, ähm, die Quellen gelesen und dann, äh, fragen wir ihn vielleicht nach der Wahrheit aus oder so, (oder auch), einfach nach Erfahrungen, die er hat oder so. (..)	
00:04:00	S.I.	Lw	Mhm, also erst mal müssen wer Fragen überhaupt einmal entwickeln.	
		Sm1	Ja genau.	
		Lw	Denn das müssen ja nicht automatisch die gleichen Fragen sein wie (da). Wenn die Person dann da steht, interessiert uns vielleicht viel mehr. (4) Jetzt ham wer Fragen. Was machen wir dann? (8) Siebenunddreißig Fragen und zehn Minuten Zeit. (..) Sm1?	Lw geht in Richtung Klasse, wieder zurück; Sm1 fasst sich ans Kinn, Sm1 und Sw3 melden sich
	S.I.	Sm1	Äh, wenn wir die wichtigsten aus-, äh, uns aussuchen, also die wir gebrauchen können, dann werden wir uns die Antworten (anhören) und dann vielleicht auch mal (zurück)fragen oder nachfragen oder so ()	Sw3 nimmt den Arm herunter, schaut kurz Richtung Kamera
		Lw	Okay. (5) Wir führen es durch und dann werten wir aus oder beurteilen-	
		Sm1	L(Analyse) ()	
00:04:30		Lw	L genau. Analyse.	

Abb. II.3.3.12: Transkriptauszug (AzE 1991b: 00:01:00-00:04:30)

Die Frage, auf die die Lehrerin sich bezieht, wurde bereits im Vorfeld an der Tafel angeschrieben, sodass die Schüler_innen diese nach dem Aufklappen der Tafel eigenständig lesen können. Eine explizite Aufforderung dazu erfolgt nicht und die Lehrerin verzichtet darauf, diese laut vorzulesen oder durch eine_n Schüler_in vorlesen zu lassen. Sie kündigt an, dazu

„eine Menge Quellenmaterial“ (AzE 1991b: # 00:01:03) zu haben, ohne näher zu spezifizieren, um welche Art von Quellen es sich dabei handelt. Hervorgehoben wird lediglich, dass es „[r]ichtige Quellen“ (ebd.: # 00:01:07) seien, wobei die Kriterien für diese Klassifikation nicht erläutert werden. Den räumlich „vorne“ (ebd.: # 00:01:06) bereitliegenden Quellen stellt die Lehrerin auf gleicher Ebene – dass sie diese in einer noch nicht näher beschriebenen Weise „[z]u dieser Frage habe“ (ebd.: # 00:01:00), womit davon auszugehen ist, dass diese bei der weiteren Erarbeitung zur Klärung der angeschriebenen Frage behilflich sein sollen – eine „hinten“ (ebd.: # 00:01:15) im Raum befindliche Person gegenüber, die sie mit Nennung des Dokortitels sowie des Namens und einer Altersangabe vorstellt (vgl. ebd.: # 00:01:10). Nach einer knappen unverständlichen Äußerung von ihr, auf die ein kurzes allgemeines Auflachen folgt, setzt sie ihre Ausführung fort, indem sie nochmals wiederholt „zu dem Thema Quellen“ (ebd.: # 00:01:24) zu haben, sowie „einen Zeugen, einen Experten“ (ebd.: # 00:01:27), womit sie die angekündigte Person in Bezug auf das Thema nun spezifischer einordnet. Die beiden von ihr eingeführten Begriffe schreiben der Person ein spezifisches Wissen zu, wobei der erste Begriff dieses auf einen Anspruch des „Dabeigewesenseins“ zurückführt und damit auch auf die Perspektivität eigener Wahrnehmungen verweist, während der zweite der Person eine spezifische Sach- und Fachkenntnis zuschreibt, die zumindest implizit den Anspruch auf allgemeinere Anerkennung erhebt. Die konkrete Einordnung der Person zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten überlässt sie den Schüler_innen (vgl. ebd.: # 00:01:30).³⁰⁴ Eine nähere Erläuterung, zu welchem Thema der Gast als „Experte[...]“ (ebd.: # 00:01:27) oder „Zeuge“ (ebd.: # 00:01:29) befragt werden soll, erfolgt nicht. Mit ihrer Anschlussfrage sucht sie zunächst den angemessenen Umgang mit Quellen im gemeinsamen Gespräch mit den Schüler_innen zu klären, wobei das kurze Zögern mitten in der Frage auf eine Unsicherheit in Bezug auf die Formulierung des Auftrags verweist. Das gewählte „aus-.(.) en“ (ebd.: # 00:01:34) ist nicht vollständig verständlich und scheint eher eine Verlegenheitslösung darzustellen, was zum einen in der abnehmenden Lautstärke zum Ausdruck kommt, zum anderen auch inhaltlich keine konkreten Anhaltspunkte bietet, auf welcher Grundlage die Schüler_innen diese Frage beantworten sollen. Als eine kurze Pause folgt, in der die Lehrerin etwas an die Tafel schreibt³⁰⁵ und in dem in der Aufzeichnung zu sehenden Raumausschnitt zunächst keine Meldungen zu beobachten sind, reagiert die Lehrerin mit der ironischen Bemerkung „Nicht alle auf einmal, krieg ich ja noch nen Herzanfall“ (ebd.: # 00:01:47). Dies kann als ein Versuch interpretiert werden, für eine gelöstere Gesprächsatmosphäre zu sorgen, insbesondere, wenn man berücksichtigt, dass noch keine zwei Minuten dieser ungewohnten Unterrichtssituation, in der die Lehrerin eine ihr fremde Schulklass unterrichtet, vergangen sind. Eindeutige Reaktionen der Schüler_innen sind

304 Während der weitere Verlauf der Stunde Aufschluss darüber geben kann, in welchem Bereich das der Person zugeschriebene Wissen angemessener zu verorten wäre, sei hier darauf hingewiesen, dass der Begriff des „Zeugen“ im didaktisch-methodischen Feld eng mit der vor allem im Geschichtsunterricht praktizierten Methode des Zeitzeugeninterviews assoziiert wird, wobei in der Regel zwar auch Ereignisse der jüngeren Zeitgeschichte thematisiert werden, aber weniger Ereignisse mit direktem Bezug zum aktuellen Tagesgeschehen (vgl. z. B. Schreiber 2009). Der Begriff des „Experten“ wird demgegenüber vor allem mit der – wenngleich auch nicht ausschließlich – im breiteren gesellschaftswissenschaftlichen Fächerspektrum sowie im Bereich der handlungsorientierten Methoden zu verortenden Durchführung eines Expertengesprächs in Verbindung gebracht, bei dem die unmittelbare Information durch die Befragung einer fach- bzw. sachkundigen Person im Mittelpunkt des Unterrichtsgesprächs steht (vgl. z. B. Massing 1998: 54–59; Beyer 2013).

305 Nicht auszuschließen ist, dass sie den Schüler_innen hier einen Hinweis gibt, worauf sich das vorangegangene „aus-.(.) en“ (AzE 1991b: # 00:01:34) bezog.

daraufhin nicht zu erkennen, die Schülerin Sw8 meldet sich bereits, als die Lehrerin zu dieser Bemerkung ansetzt, sodass diese ihr direkt im Anschluss daran auch das Rederecht erteilt.

Die Schülerin Sw8 bezieht sich in ihrer Antwort offensichtlich auf ausschließlich schriftliche Quellen und fokussiert vor allem das Erschließen des Informationsgehalts, wenn sie den Umgang mit Quellen auf einer allgemein beschreibenden, vor allem formale Aspekte der Vorgehensweise thematisierenden Ebene mit den Begriffen „lesen“ (ebd.: # 00:01:51), „unterstreichen“ (ebd.: # 00:01:53) und herausarbeiten (vgl. ebd.: # 00:01:56) beschreibt. Die Lehrerin evaluiert diesen Beitrag mit einem inhaltlich zurückhaltenden „Mhm“ (ebd.: # 00:01:57) und benennt als ersten Arbeitsschritt im Umgang mit Quellen deren nähere Bestimmung und ergänzt nach einer kurzen Pause, in der sie erneut etwas an die Tafel schreibt, die weiter gefasste und voranzustellende Frage, „was [...] denn ne Quelle alles sein“ (ebd.: # 00:02:08) kann. Bereits vor der Formulierung dieser Frage adressiert sie die vorne rechts sitzende Schülerin Sw16 und tritt dazu direkt an die vorne rechts sitzende Gruppe heran, wobei sie sich leicht nach vorne beugt. Sw16 nennt nach einem kurzen Blick zur Tafel einen „Bericht“ (ebd.: # 00:02:10) als mögliche Quelle, und ergänzt auf weitere Nachfrage der Lehrerin etwas unspezifischer, dass diese „aus irgendwelchen Büchern, Erzählungen [oder] alles Mögliche“ (ebd.: # 00:02:15) stammen könnten, wobei die Aufzählung etwas beliebig wirkt und das vorangestellte „Naja“ (ebd.: # 00:02:13) sowie die Wortwiederholung zu Beginn der Antwort inhaltliche Unsicherheit zum Ausdruck bringen. Die Lehrerin belässt es an dieser Stelle mit einem kurzen „Gut“ (ebd.: # 00:02:18) dabei, sie verzichtet auf weitere Nachfragen und fügt selbst noch „Brief“ (ebd.: # 00:02:19) und „Zeitung“ (ebd.) hinzu. Sw16 bestätigt dies mit einem kurzen „Ja“ (ebd.: # 00:02:20), sodass aufgrund der Überschneidung akustisch nicht eindeutig nachzuvollziehen ist, ob die Lehrperson tatsächlich „Aktenkram“ (ebd.) hinzufügt, was jedenfalls kaum einer als angemessen zu beschreibenden Fachsprache entsprechen würde.

Daraufhin wendet sich die Lehrerin erneut an die Schülerin Sw18 und bittet diese um eine Wiederholung in „Kurzform“ (ebd.: # 00:02:24), womit sie implizit deren vorangegangenen Beitrag als inhaltlich zutreffend evaluiert. Zugleich stellt sie mit dem Zusatz „für Langsamverarbeiter, die schreiben müssen“ (ebd.: # 00:02:25) einen Zusammenhang her, nach dem, erstens, nur die Schüler_innen dieser Wiederholung bedürften, die schreiben müssten – womit das Mitschreiben zentraler Stichpunkte gemeint sein dürfte. Dass es sich dabei eigentlich um eine vor allem von älteren Schüler_innen als eigenständig zu vollziehende – wenngleich auch der Übung bedürftige – Unterrichtstätigkeit handelt, wird mit dieser Bemerkung zugleich in Frage gestellt, wenn, zweitens, der implizite Zusammenhang hergestellt wird, dass es sich bei mitschreibenden Schüler_innen um „Langsamverarbeiter“ (ebd.: # 00:02:26) handle, was darüber hinaus eine wenig wertschätzende Zuschreibung darstellt. In dem gezeigten Ausschnitt der Klasse ist allerdings weder zu sehen, dass Schüler_innen mit der Anfertigung von Mitschriften beschäftigt sind, noch dass sie in erkennbarer Weise auf die Bemerkung der Lehrperson reagieren. Während diese hörbar etwas an der Tafel anschreibt, wiederholt Sw18 noch einmal die vorher benannten Arbeitsschritte, wobei akustisch lediglich die Begriffe „lesen“ (ebd.: # 00:02:28) und „herausarbeiten“ (ebd.: # 00:02:31) verständlich sind und eventuelle Ergänzungen nicht nachvollzogen werden können.

Die Lehrerin schließt die Sequenz zur Frage nach dem Umgang mit Quellen mit einem laut und deutlich artikulierten „Ja“ (ebd.: # 00:02:45) ab und begründet eine weitere Ergänzung ihrerseits dazu mit dem Bezug zum Thema der Stunde, wobei sie ihre Ergänzung – wie zu hören ist – lediglich an der Tafel anschreibt und nicht laut ausspricht. Mit ihrer Überleitung

kommt sie nun wieder auf die von ihr mitgebrachte Person zu sprechen, der sie durch die Formulierung „auf der anderen Seite“ (ebd.: # 00:03:03) einen diesen Quellen gegenüberstehenden Charakter zuschreibt. Weiter charakterisiert sie jenen durch die Bezugnahme auf sein Hobby, für das sie ihm einerseits „tiefste Hochachtung“ (ebd.: # 00:03:15) ausspricht, andererseits aber zugleich deutlich macht, dass dieses für das Thema der Stunde nicht von Bedeutung sei.³⁰⁶ Die Anschlussfrage „Wie gehen wir vor?“ (ebd.: # 00:03:21) wirkt daraufhin unvermittelt und im inhaltlichen Zusammenhang unspezifisch, da ihr nicht eindeutig zu entnehmen ist, in welchem Kontext nach der Vorgehensweise gefragt wird.

Nach einer kurzen Pause adressiert die Lehrerin den Schüler Sm1. Inhaltlich nimmt dieser zunächst Bezug auf den ersten Teil der ausgewählten Sequenz, in der die Bearbeitung der Quellen geklärt wurde, deren Lektüre er als ersten Schritt des Vorgehens benennt. Den daran anschließenden Schritt bezieht er nun auf den anwesenden Gast, wobei er selbstverständlich davon ausgeht, dass mit diesem ein Gespräch im Sinne einer Befragung geführt wird. Semantisch kann die von ihm zuerst vorgeschlagene Befragung „nach der Wahrheit“ (ebd.: # 00:03:31) mit der von der Lehrerin vorher verwendeten Bezeichnung des Gastes als „Zeugen“ (ebd.: # 00:01:27) assoziiert werden, wobei er diesen Anspruch relativiert, indem er hinzufügt „oder einfach nach Erfahrungen, die er hat oder so“ (ebd.: # 00:03:34).

In ihrer Replik geht die Lehrerin nicht weiter auf das eigentliche Ziel dieser Befragung ein; dass eine solche vorgesehen ist, wird von ihr immerhin indirekt bestätigt, indem sie darauf hinweist, dass die Fragen zuerst entwickelt werden müssten. Mit der Verwendung des Personalpronomens „wir“ (ebd.: # 00:03:40) weist sie diese Aufgabe einem Kollektiv zu, in das sie sich selbst neben den Schüler_innen miteinbezieht. Zu ihrer Ergänzung, dass die Fragen erst zu entwickeln seien, äußert Sm1 seine Zustimmung (vgl. ebd.: # 00:03:42). Als die Lehrerin ihre Ausführungen weiter fortsetzt, bleibt inhaltlich unklar, worauf sich das vergleichende „da“ (ebd.: # 00:03:45) bezieht, an dem andere Fragen als die zu entwickelnden vorgesehen sein können. Auch der folgende Satz trägt hier nicht zur Erhellung des inhaltlichen Zusammenhangs bei, da dieser eher auf den Ansatz einer situativ im Gespräch erfolgenden Formulierung verweist als auf eine im Vorfeld erfolgende Planung (vgl. ebd.: # 00:03:46). Grammatikalisch wie inhaltlich bleibt der Satz unvollständig; nach einer kurzen Pause geht die Lehrerin zum nächsten Planungsschritt über, indem sie den Prozess der Fragestellung als abgeschlossen annimmt und dies als neuen Ausgangspunkt formuliert (vgl. ebd.: # 00:03:52). Auf die Frage nach dem weiteren Vorgehen folgt zunächst eine Pause von acht Sekunden, in der zumindest in der von der Kamera fokussierten Gruppe vorne links keine sichtbaren Reaktionen zu verzeichnen sind, die die Bereitschaft zu einer Antwort signalisieren. Die Lehrerin gibt daraufhin weitere Hinweise, indem sie die in diesem Kontext beliebig wirkende Zahl von „[s]iebenunddreißig Fragen“ (ebd.: # 00:04:02) nennt und diese mit einer zur Verfügung stehenden Zeit von „zehn Minuten“ (ebd.: # 00:04:06) relationiert. Sie unterbietet damit deutlich die später tatsächlich für die Befragung des Gastes zur Verfügung stehende Zeit; mit dieser zugespitzten Darstellung des Fragen-Zeit-Verhältnisses gelingt es ihr allerdings offensichtlich, die inhaltliche Intention ihrer Frage zu verdeutlichen. In direkter Reaktion melden sich der Schüler Sm1 sowie die Schülerin Sw3, woraufhin die Lehrerin Sm1 das Rederecht

306 Im Kontext dieser Aufzeichnung mag diese Einführung des Gastes etwas irritierend wirken; erklären lässt sie sich allerdings vor dem Hintergrund, dass der Vertreter der Bürgerbewegung (Pm2) in einer anderen Unterrichtsstunde, die ebenfalls im Kontext eines Weiterbildungskurses des Referats für politische Bildungsarbeit aufgezeichnet wurde, explizit zu seinem Engagement für die Durchführung des ersten Berlin-Marathons durch den West- und Ostteil der Stadt im Jahr 1990 interviewt wurde (vgl. Grammes/Weißenö 1993a).

erteilt. Sm1 schlägt zunächst eine Auswahl an Fragen vor, wobei er implizit Kriterien wie Wichtigkeit oder Brauchbarkeit benennt. Zu diesem Zeitpunkt zieht Sw3 ihre Meldung zurück, was nahelegt, dass sie einen ähnlichen Vorschlag äußern wollte. Sm1 führt weiter aus, dass es im Gesprächsverlauf dann noch möglich sei, in Reaktion auf die Antworten nochmals gezielte Nachfragen zu stellen (vgl. ebd.: # 00:04:13). Bereits während dieser Ausführungen ist zu hören, dass die Lehrerin etwas an der Tafel anschreibt. Währenddessen bestätigt sie den Beitrag des Schülers mit einem „Okay“ (ebd.: # 00:04:20), womit die Sequenz der Beantwortung der Frage nach dem Vorgehen als abgeschlossen gilt. Nach einer Pause von fünf Sekunden, in der die Lehrerin – wie zu hören ist – die Tafelanschrift vervollständigt, setzt sie das Gespräch fort, indem sie mit der Durchführung und der anschließenden Auswertung oder Urteilsbildung die weiteren Schritte direkt benennt (vgl. ebd.: # 00:04:25). Der Schüler Sm1 wirft noch währenddessen den Begriff „Analyse“ (ebd.: # 00:04:28) ein, den die Lehrerin zustimmend aufnimmt (vgl. ebd.: # 00:04:30).³⁰⁷

Insgesamt wird das Unterrichtsgespräch in dieser Sequenz durch gezielte Fragestellungen der Lehrerin strukturiert. Dabei sind Ironisierungen und Zuspitzungen zu beobachten, mit denen sie die Schüler_innen zu Beiträgen zu motivieren sucht. Ebenso adressiert sie diese direkt, auch wenn sie sich im Vorfeld nicht gemeldet haben. Inhaltlich sind die Fragestellungen der Lehrerin auf das weitere Vorgehen im Unterricht bezogen und sie werden als relativ offene formuliert, wobei die Lehrerin durch Zwischenfragen sowie in ihren Anmerkungen implizite Ergänzungen vornimmt, die wiederum durch die Schüler_innen bestätigt werden.

Die Lehrerin verweist nochmals nachdrücklich auf die an der Tafel stehende, die Stunde leitende Frage, die die Schüler_innen während der anschließenden Quellenanalyse „im Hinterkopf“ (ebd.: # 00:04:40) behalten sollen. Durch den Gebrauch des Personalpronomens „wir“ (ebd.: # 00:04:37) bezieht sie sich zunächst in das vom formulierten Arbeitsauftrag adressierte Kollektiv mit ein, fügt dann aber hinzu, dass dieser sich nur an die Schüler_innen richte, da sie die Antwort auf die Frage bereits kenne (vgl. ebd.: # 00:04:50). Auffallend ist zudem, dass sie an dieser Stelle erstmals die höfliche Anrede verwendet und die Schüler_innen zwei Mal mit „Sie“ (ebd.: # 00:04:51; 00:05:10) anspricht. Sie kündigt an, dass in den folgenden 20 Minuten „gemeinsam“ (ebd.: # 00:05:10) die Quellen zu bearbeiten seien, bringt ihre Freude zum Ausdruck, dass die Schüler_innen diesbezüglich keine weiteren Fragen haben (vgl. ebd.: # 00:05:13), und gibt die Materialien an die sich aus der Sitzordnung ergebenden Arbeitsgruppen aus. Dabei bedarf offensichtlich weder diese Form der Gruppeneinteilung noch das Vorhaben, dass der Auftrag in Gruppen bearbeitet werden soll, einer expliziten Erläuterung durch die Lehrerin. Nach knapp 25 Minuten beendet diese die Gruppenarbeitsphase und leitet zur Sammlung der Ergebnisse über (vgl. Abb. II.3.3.13).³⁰⁸

307 Es kann dabei nicht eindeutig nachvollzogen werden, worauf genau der Schüler den Begriff der Analyse bezogen hat, der einerseits äquivalent zu dem Begriff der Auswertung verwendet wird, andererseits aber auch zur Beschreibung dieser vorangehenden Prozesse oder eines Teils derselben verwendet wird. Von der Lehrerin wird er im Zusammenhang der folgenden Aufgabenstellung ausschließlich in Bezug auf die Bearbeitung der Quellen bezogen (vgl. AzE 1991b: # 00:04:54).

308 Um diese Sequenz auf einer Seite darstellen zu können, wurden im Vergleich zum Ursprungstranskript für den Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundgeräusche in der Darstellung der Sequenz gekürzt sowie die Zeilenabstände bei längeren Pausen verringert.

Sequenz II: Vorstellung der Ergebnisse – Gruppe: Bürgerbewegungen (AzE 1991b: 00:29:10-00:33:17)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:29:10	S.r.: Gruppe vorne rechts	Lw	Drei Bienchen habt ihr schon im () heft), weil ihr echt was gearbeitet habt. Auch die, denen es gar nicht so leicht fällt. Und jetzt warte ich eigentlich auf die Folie von der Eins, aber die haben so viel gefunden, dass sie nicht fertig werden. Die hatten nämlich zunächst eine besondere Aufgabe. Nee, keine besondere, sondern sollten erst einmal feststellen (.), was das Neue Forum überhaupt ist und das wollen wir uns jetzt mal ankucken, was sie da gefunden haben. Zuvor müsst ihr aber alle so ein Notizblatt nehmen, das muss nicht das Schönste sein, wo ihr, während dem wir auswerten, euch selbst was notiert. Denn es kann ja sein, dass euch noch Fragen kommen, die ihr dann irgendwie verliert. Also, ihr solltet jetzt jeder ein Blatt vor sich liegen haben. (6) Und ich würde euch eine Tabellenform vorschlagen (10) (So (...) Moment) () Die Tabelle könnte also so ausschauen, dann seid ihr auch nicht verleitet, so viel zu schreiben. (...) Bedeutung und Grenzen, Bürgerbewegung allgemein, Neues Forum allgemein und dann im Konkreten der Fall Zepernick, an dem ihr jetzt ja alle gearbeitet habt und weshalb wir ja auch Herrn Pm2 hier haben. Und dann könntet ihr ganz kurzerhand da Stichpunkte herein machen.	Sm14 hebt den Kopf, blickt Richtung Sw16, lächelt, blickt kurz Richtung Kamera, spielt mit dem Stift in der Hand, blickt auf die Unterlagen von Sm13, Sm13 schreibt etwas auf, Sm13 streift sich durchs Haar, Sm14 spricht mit Sm13, Sm13 schreibt weiter, Sm14 zeigt auf das Blatt von Sm13 mit einem Stift Sm13 schreibt weiter, Sm14, Sm13 und Sw16 schauen auf in Richtung Lw Sm13 legt seinen Stift nieder und streift sich durchs Haar, blickt auf seinen Zettel, Sm14 nimmt den Stift in den Mund und blickt auf die Unterlagen von Sm13; Sw11 und Sw8 stehen auf, Sw8 gibt Sw11 ein Blatt, Sm13 und Sm14 sprechen miteinander, sehen auf Unterlagen, Sm14 sieht Sw15 über die Schulter; Sw15 steht auf, gibt Lw eine Folie
00:30:00	S.I.	S.I.	Frage: Was ist denn der Fall Zepernick?	Folie: 3 Spalten: „1. (ohne Titel), 2. Bedeutung, 3. Grenzen“, 2 Zeilen: „1. Bürgerbewegung Bsp. Neues Forum 2. Neues Forum Zepernick“
		Sm?	Das wird gleich geklärt werden.	
00:31:00	S.r.	Sm?	L (Aso.) (7)	
	S.I.	Lw	Eine berechnete Frage, weil (eine Gruppe) vorher damit nicht gearbeitet hat. (13) Die Gruppen arbeiten jetzt so zusammen, dass ihr von dem, also jede Gruppe von der anderen etwas lernen kann, weil ja jeder eine-, andere Quellen hat. Deshalb macht ihr euch Notizen und hört also auch zu, was die anderen erzählen und arbeitet nicht weiter an dem, wo ihr jetzt gerade gewesen seid. Die erste Gruppe hat schon eine Vorarbeit geleistet, (...) nämlich Bürgerbewegung im Allgemeinen und im Besonderen mal aufgeschrieben. (...) Und ihr solltet dazu auch sprechen. Also das, was eure Aufgabe war?	SuS reden miteinander; Sm13 reicht Unterlagen weiter; Lw kommt links ins Bild, Sm13 dreht sich um, Lw geht rückwärts Richtung Tafel Sm5, Sm6, Sw7, Sw8 sortieren Unterlagen Sm13 redet mit Sm14 Lw steht am Tageslichtprojektor
00:32:00		Sw15	Also, unsere Aufgabe war, das Neue Forum zu kennzeichnen und, ähm, zu unterscheiden, wodor-, wodurch sich eine Bürgerbewegung von einer Bürgerinitiative unterscheidet. Ähm, also das Neue Forum ist eine, wie schon dran steht, politische, politisch unabhängige Vereinigung, sie ist nicht ideologisch festgelegt. Das heißt, ähm, sie ist weder rechts noch links noch irgendwie in der Mitte. Sie vertritt also keinen ideologischen und politischen Standpunkt. Ähm, die Mitglieder stammen aus unterschiedlichen sozialen Schichten und vertreten unterschiedliche politische Standpunkte. Das eben, was das Neue Forum ausmacht. Ähm, im Gegensatz zu einer Bürgerinitiative besteht das Neue Forum nicht zur Lösung eines regionalen Problems. Das Allgemeinwohl steht über den einzelnen Interessen, im Gegensatz zur Partei verfügen sie nicht über parteispezifische Apparate. Die Grundsätze und Ziele des Neuen Forum sind, ähm, eine demokratische Gesellschaft, Frieden, die (Bewahrung) der Umwelt, die soziale Gerechtigkeit und die (Menschenwürde). (4)	Sw16 gibt Sm13 Unterlagen, Sw15 liest aus Unterlagen, Sw15 blickt Richtung Folie, zeigt kurz Richtung Folie, streift sich dann durch ihr Haar Sw15 blickt durch die Klasse, Sw16 schaut mit gesenktem Kopf zu Boden Sm12 dreht seinen Kopf Richtung Sw15, dreht sich zurück zu seinem Tisch Sw15 liest aus ihren Unterlagen
00:33:00		Lw	Das wär's, ja?	Sw15 stützt ihren Kopf auf und liest weiter aus den Unterlagen Sw16 sieht Richtung Folie Sw15 blickt auf, dann Richtung Folie Sm14 wendet sich zu Sm13
		Sw15	Mhm.	
00:33:17		Lw	Die Fragen wollen wir mal aufheben.	

Abb. II.3.3.13: Transkriptauszug (AzE 1991b: 00:29:10-00:33:17)

Die Lehrerin eröffnet die Sequenz zunächst mit einer der Äußerung der Anerkennung der Arbeitsleistung der Schüler_innen, wobei die Formulierung von den „[d]rei Bienchen [...] im () heft“ (AzE 1991b: # 00:29:10) der Altersstufe unangemessen wirkt. Auch die Funktion der anschließenden Differenzierung hinsichtlich einer angenommenen Leistungsheterogenität erschließt sich nicht. Direkte Reaktionen der Schüler_innen auf diese Äußerungen

sind nicht zu beobachten. In der von der Kamera fokussierten Gruppe vorne rechts sind die Schüler_innen noch mit Schreibtätigkeiten beschäftigt, worauf die Lehrerin in ihrer anschließenden Äußerung Bezug nimmt (vgl. ebd.: # 00:29:18).

Diese sollte offensichtlich eine „Folie“ (ebd.: # 00:29:29) vorbereiten, wobei dem bisherigen Verlauf nicht zu entnehmen ist, ob dies Teil eines allgemeinen Arbeitsauftrags für alle Gruppen war oder dieser Auftrag nur dieser Gruppe galt. Während die Schüler_innen dieser Gruppe weiter Notizen anfertigen und sich leise miteinander austauschen, führt die Lehrerin die Tatsache, dass die Folie noch nicht fertiggestellt ist, auf die Fülle an Ergebnissen dieser Gruppe zurück (vgl. ebd.: # 00:29:20). Dies begründet sie zunächst damit, dass diese „eine besondere Aufgabe“ (ebd.: # 00:29:24) hatten, was sie im anschließenden Satz allerdings direkt revidiert (vgl. ebd.: # 00:29:26): Sie hebt die Zuschreibung der Besonderheit, der diesen Auftrag von denen der anderen Gruppen abheben würde, wieder auf und konkretisiert die Aufgabe inhaltlich. Sie erläutert, dass die Gruppe zu klären hatte, „was das Neue Forum überhaupt ist“ (ebd.: # 00:29:31), und kündigt die gemeinsame Beschäftigung mit deren Arbeitsergebnissen an.

Dazu stellt sie allerdings zunächst einen weiteren an die ganze Klasse gerichteten Auftrag, begleitende Notizen anzufertigen, voran. Die einzelnen Schritte dazu erläutert sie relativ detailliert, angefangen von der Anweisung „ein Notizblatt [zu] nehmen“ (ebd.: # 00:29:41), wobei sie sich sogar zu den Anforderungen an dessen ästhetischen Zustand äußert – wenngleich in indirekter Form, da sie diesem explizit keine besondere Bedeutung zuspricht. Die anschließende Begründung dieser Aufforderung, dass vor allem aufkommende Fragen zu notieren seien, um diese nicht zu vergessen, legt dabei zunächst nahe, dass die Ausgestaltung dieses Auftrags der eigenständigen Entscheidung der Schüler_innen überlassen bleibe. Darauf folgt eine weitere Bekräftigung der Lehrerin, dass „jetzt jeder ein Blatt vor sich liegen haben“ (ebd.: # 00:29:54) solle, woraufhin in der Klasse entsprechende Aktivitäten zu beobachten sind. Nach einer kurzen Pause konkretisiert die Lehrerin die gewünschte Form zur Anfertigung der Mitschriften, indem sie eine „Tabellenform“ (ebd.: # 00:30:06) vorschlägt, ohne diese näher zu beschreiben.

Zunächst folgt eine Pause von zehn Sekunden, in der die Gruppe vorne rechts ihre Arbeit abschließt: Der Schüler Sm13 legt zuerst seinen Stift zur Seite und sieht in die in der Mitte liegenden Unterlagen. Sm14 und Sw16 wenden ihre Aufmerksamkeit der noch schreibenden Schülerin Sw15 zu, die schließlich aufsteht und der Lehrerin eine Folie reicht, was diese mit einem leisen „So. (...) Moment“ (ebd.: # 00:30:19) kommentiert. Daraufhin setzt sie erst ihre Ausführungen die Gestaltung der Tabelle betreffend fort, wobei sie Bezug auf eine projizierte Folie nimmt, die auch kurz darauf in der Aufzeichnung zu sehen ist. Ob es sich dabei auch um die von der Gruppe vorne rechts angefertigte Folie handelt, kann allerdings nicht eindeutig nachvollzogen werden. Die vorgeschlagene Anlage der Tabelle begründet die Lehrerin damit, dass sie die Schüler_innen nicht dazu verleiten würde, „so viel zu schreiben“ (ebd.: # 00:30:28).

Es handelt sich um eine Kreuztabelle, die in der obersten Zeile zwei Spalten „Bedeutung“ (ebd.: # 00:30:30) und „Grenzen“ (ebd.: # 00:30:32) vorsieht. In einer links davon befindlichen Spalte ohne Überschrift sind die Zeilen „Bürgerbewegung“, „Bsp. Neues Forum“ und „Neues Forum Zepernick“ notiert, wobei die visuelle Gestaltung auf der Folie hier eine Zweiteilung vornimmt (vgl. Abb. II.3.3.11, S. 407), während die Kommentierung durch die Lehrerin „Bürgerbewegung allgemein“ (ebd.: # 00:30:34), „Neues Forum allgemein“ (ebd.: # 00:30:37) und „dann im Konkreten der Fall Zepernick“ (ebd.: # 00:30:40) eher

eine gedankliche Dreiteilung nahelegt. Nach einem impliziten Hinweis auf die folgende Fokussierung auf den „Fall Zepernick“ (ebd.: 00:30:41), mit dem „ja alle gearbeitet“ (ebd.: # 00:30:43) hätten und weshalb „ja auch Herr[...] Pm2“ (ebd.: # 00:30:46) anwesend wäre, weist sie erneut auf die gewünschte Kürze der schriftlichen Notizen hin, indem sie erläutert, dass in der Tabelle „Stichworte“ (ebd.: # 00:30:53) zu vermerken seien, was sie zudem mit dem Adjektiv „kurzerhand“ (ebd.: # 00:30:51) als zügig zu erledigende Tätigkeit charakterisiert, die kein längeres Nachdenken erfordere.

Die daraufhin aufgeworfene „Frage: Was ist denn der Fall Zepernick?“ eines nicht genauer zu identifizierenden Schülers verweist auf eine Ungenauigkeit in den Ausführungen der Lehrerin, die in der Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs deutlich wird. Nachdem die Lehrerin zunächst entgegnet, dass das „gleich geklärt werden“ (ebd.: # 00:30:58) würde, woraufhin der Schüler nach einem leise eingeworfenen „Aso“ (ebd.: # 00:30:59) keine weiteren Fragen stellt, fügt sie nach einer Pause von sieben Sekunden erläuternd hinzu, dass dies „eine berechnete Frage“ (ebd.: # 00:31:07) sei, da eine „Gruppe nicht damit gearbeitet“ (ebd.: # 00:31:10) habe. Diese Erläuterung steht allerdings im Widerspruch zu ihrem vorherigen Hinweis, was in der Fortführung der Unterrichtskommunikation allerdings auch nicht zu nennenswerten Irritationen führt.

Es folgt eine längere Pause von dreizehn Sekunden, in der die Schüler_innen – so weit zu sehen – die Tabelle vorbereiten. Sm13 reicht Arbeitsunterlagen an eine der beiden Mitschüler_innen in seiner Arbeitsgruppe weiter und sagt dazu kurz etwas, was akustisch nicht zu verstehen ist (vgl. ebd.: # 00:31:15). Er wendet sich kurz der Lehrerin zu, die mitten in den Raum getreten ist (vgl. ebd.: # 00:31:22). Sie kündigt an, dass die Gruppen „jetzt so zusammen“ (ebd.: # 00:31:24) arbeiten würden, dass sie wechselseitig voneinander lernen könnten, da jede Gruppe eine andere Quelle bearbeitet habe. Inhaltlich ist diese Ankündigung etwas missverständlich, da im Folgenden keine direkte Zusammenarbeit von einzelnen Gruppenmitgliedern erfolgt, sondern die Arbeitsergebnisse nacheinander im Plenum vorgestellt werden. Sie wiederholt den Auftrag, dazu Notizen anzufertigen und betont dazu die Notwendigkeit, sich gegenseitig zuzuhören und die bisherigen Arbeiten einzustellen (vgl. ebd.: # 00:31:34). Die Arbeit der ersten Gruppe kündigt sie nun als eine „Vorarbeit“ (ebd.: # 00:31:47) an, was wiederum auf die vorherige – dann allerdings direkt wieder revidierte – Betonung der Besonderheit des Arbeitsauftrags dieser Gruppe verweist. Wie Bewegungen am Bildrand vermuten lassen, ist sie in den kurzen Sprechpausen mit einer Folie am Tageslichtprojektor beschäftigt, während sie den Arbeitsauftrag der Gruppe etwas unspezifisch damit beschreibt, dass diese „Bürgerbewegungen im Allgemeinen und im Besonderen mal aufgeschrieben“ (ebd.: # 00:31:52) haben.

Wie die kurz darauf folgende Frage nahe legt, scheint sie eine Konkretisierung der Aufgabenstellung von den Schüler_innen selbst zu erwarten, die sich allerdings offensichtlich noch nicht dazu aufgefordert fühlen, mit ihren Ausführungen zu beginnen. Daher erfolgt nach einer kurzen Pause eine direkt an die Gruppe gerichtete Aufforderung der Lehrerin, an die sie die direkte Frage nach der gestellten Aufgabe anschließt (vgl. ebd.: # 00:32:02). Die Schülerin Sw15 lehnt sich in der Formulierung ihres Satzanfangs an die der Fragestellung durch die Lehrerin an, weicht inhaltlich allerdings etwas von deren bisherigen Ankündigungen ab. Ließen diese bisher zumindest auch auf „Bürgerbewegungen im Allgemeinen“ (ebd.: # 00:31:52; ähnlich auch # 00:30:34) bezogene Äußerungen erwarten, wendet Sw15 sich direkt dem Neuen Forum zu. Ausgehend von dessen Kennzeichen soll dann im Folgenden zwischen Bürgerbewegungen und -initiativen unterschieden werden (vgl. ebd.: # 00:32:06).

In einer Variation von Formulierungen betont Sw15 zunächst, dass sich das Neue Forum durch politische Unabhängigkeit und den Verzicht auf ideologische Festlegungen auszeichne. Die Beschreibung der Schülerin, dass das Neue Forum, „weder rechts noch links noch irgendwie in der Mitte“ (ebd.: # 00:32:28) sei, würde bei genauerer Betrachtung allerdings die Frage nach sich ziehen, inwiefern dieses dann überhaupt zu Positionierungen in der Lage sei, was allerdings auch im folgenden Unterrichtsgespräch nicht aufgegriffen wird. Nachvollziehbarer wird das Gemeinte an der anschließend genannten Diversität der Mitglieder, die „aus unterschiedlichen sozialen Schichten [stammen und] unterschiedliche politische Standpunkte“ (ebd.: # 00:32:39) vertreten, als das, „was das Neue Forum ausmacht“ (ebd.: # 00:32:45). Unterschieden wird das Neue Forum von einer Bürgerinitiative, da dieses „nicht zur Lösung eines regionalen Problems“ (ebd.: # 00:32:50) gegründet wurde und das „Allgemeinwohl [...] über den einzelnen Interessen“ (ebd.: # 00:32:54) stehe. Von einer Partei abgegrenzt wird es wiederum durch das Fehlen „parteispezifische[r] Apparate“ (ebd.: # 00:33:00). Als „Grundsätze und Ziele“ (ebd.: # 00:33:03) benennt Sw15 ihren Vortrag abschließend „eine demokratische Gesellschaft, Frieden, die Bewahrung der Umwelt, die soziale Gerechtigkeit und die Menschenwürde“ (ebd.: # 00:33:06).

Zu Beginn ihrer Ausführungen sieht Sw15 gelegentlich zu der vorne an der Wand projizierten Folie, hält dann aber ihren Blick größtenteils auf die vor ihr liegenden Unterlagen gerichtet. Die im Hintergrund zu sehenden Mitschüler_innen scheinen ihr aufmerksam zuzuhören; ob Mitschriften angefertigt werden, ist nicht eindeutig zu erkennen. Zum Ende ihrer Ausführungen hebt Sw15 den Blick und sieht wieder nach vorne. Nach einer kurzen Pause von vier Sekunden, fragt die Lehrerin rückversichernd, ob die Vorstellung der Ergebnisse damit abgeschlossen sei (vgl. ebd.: # 00:33:15), was Sw15 mit „Mhm“ (ebd.: # 00:33:16) bestätigt. Die darauf folgende Ankündigung der Lehrperson, die Fragen „aufheben“ (ebd.: # 00:33:17) zu wollen, mit der sie bereits zur Vorstellung der Ergebnisse der nächsten Gruppe überleitet, dürfte entweder auf die für das anschließende Expertengespräch abgeleiteten Fragen oder auf möglicherweise von den Mitschüler_innen mitnotierten Fragen während des Vortrags von Sw15 bezogen sein.

Insgesamt wird das Unterrichtsgespräch in den ersten drei Minuten der Sequenz eindeutig von der Lehrerin dominiert, die Erläuterungen zum weiteren Vorgehen vornimmt, während die Schüler_innen ihren Arbeitsauftrag beenden. Das zu Beginn der Sequenz geäußerte Lob bleibt in seiner Formulierung ambivalent, die Funktion der auf die Leistungsunterschiede bezogenen Äußerung bleibt unklar. Sprachliche Brüche oder Formulierungsschwierigkeiten in Form von Satzabbrüchen, grammatikalischen Fehlkonstruktionen oder dem Gebrauch von Partikeln sind in den Ausführungen der Lehrerin kaum zu beobachten. Längere Pausen sind meist während Aktivitäten der Lehrerin an der Tafel oder am Tageslichtprojektor festzustellen sowie während der Vorbereitung der Tabelle durch die Schüler_innen. Auf der inhaltlichen Ebene sind die Ausführungen zur Vorgehensweise insofern ambivalent, als sie einerseits die Eigenständigkeit der Schüler_innen adressieren und andererseits detaillierte Vorschläge zu den einzelnen Arbeitsschritten beinhalten. In Bezug auf die inhaltliche Fokussierung der Aufgabenstellung sind im Gesprächsverlauf leichte Widersprüchlichkeiten zu beobachten, die auf unterschiedliche Interpretationen von Lehrperson und Schüler_innen verweisen, die jedoch zu keinen bemerkenswerten Irritationen führen. Die Vorstellung der Ergebnisse aus der Gruppenarbeitsphase durch die Schülerin Sw15 erfolgt in inhaltlich strukturierter Form und scheint den Ansprüchen der Lehrerin in Bezug auf sachliche Richtigkeit sowie Vollständigkeit zu genügen.

Im Anschluss an diese Sequenz erörtert der Schüler Sm1 die in seiner Arbeitsgruppe herausgearbeiteten Grenzen von Bürgerbewegungen (vgl. ebd.: 00:33:17-00:34:46) und die Schülerinnen Sw9 und Sw8 stellen die jeweils in ihren Arbeitsgruppen erarbeiteten Informationen in Bezug auf den „Fall Zepernick“ vor (vgl. ebd.: 00:34:47-00:37:56). Dabei kann ihren Ausführungen entnommen werden, dass sich diese Bezeichnung auf Bemühungen des Neuen Forums Zepernicks bezieht, die Verlegung eines Altenheims aus einem für diese Nutzung unzureichenden Gebäude in ein nahe gelegenes, nicht ausgelastetes, aber weitaus besser ausgestattetes Aufnahmeheim zu ermöglichen.³⁰⁹

Nach der anschließenden Sammlung der in den Gruppen herausgearbeiteten Fragen (vgl. ebd.: 00:37:57-00:43:25) wird anschließend unter der Moderation des Schülers Sm13 das Expertengespräch mit dem Vertreter einer Bürgerbewegung (Pm2) durchgeführt (vgl. ebd.: 00:43:26-01:19:16). Ausgehend von dem Engagement des Neuen Forums in Zepernick entwickelt sich das Gespräch schließlich zu einer allgemeineren Erörterung der Chancen und Grenzen der Bürgerbewegungen durch den eingeladenen Experten, sodass die Lehrerin nach dem Ende der Expertenbefragung direkt wieder auf die an der Tafel stehende Ausgangsfrage zurückkommt (vgl. ebd.: # 01:19:30). Nachdem die Schülerin Sw9 und der Schüler Sm1 dazu erste differenzierte Einschätzungen geäußert haben, fragt die Lehrerin zunächst Sm1, ob er sich dort einbringen würde (vgl. ebd.: # 01:21:09), was dieser bejaht. Dem schließt sich auch die danach von der Lehrerin adressierte Schülerin Sw8 an. Sie thematisiert in diesem Zusammenhang allerdings auch eine verbreitete Skepsis in Bezug auf den Erfolg solchen Engagements, die die meisten Menschen davon abhalten würde (vgl. ebd.: # 01:21:29), woran Sm13 mit dem folgenden Beitrag anschließt (vgl. Abb. II.3.3.14).³¹⁰

309 Wie bereits erwähnt, lassen die Ausführungen der Schüler_innen zwar zunächst den Eindruck entstehen, dass zwei alternative Einrichtungen für diese Verlegung zur Verfügung stehen, wohingegen auf der Grundlage des weiteren Unterrichtsgesprächs davon ausgegangen wird, dass es sich dabei um nur eine Einrichtung handelt.

310 Um diese Sequenz auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum Ursprungstranskript bei Überschneidungen die Zeilenabstände verringert.

Sequenz III: Diskussion der leitenden Fragestellung (AzE 1991b: 01:21:52-01:24:23)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
01:21:52 01:22:00	Zoom-out S.r.: Sm13	Sm13	Ja, also noch zu der Frage vom Beitritt, das ist doch das Problem, wenn man einer Bürgerbewegung beitrifft, man sieht, sie hat nicht die politische Macht, die man sich vielleicht gern wünschen würde, sieht seine eigenen Ideen nicht verwirklicht, deswegen tritt man lieber einer Partei bei, dass man auch seine eigenen Vorstellungen auch wirklich verwirklichen kann.	Sw8 sieht nach links Sm13 steht mit Rücken an Fensterbank gelehnt, Arme verschränkt, wippt mit Oberkörper leicht hin und her, blickt zu Lw
		Lw	Also haben sie keine Chance?	
	Zoom-out	Sm13	Ich seh's so, sie haben leider nur die Chance, vielleicht ähnlich wie ne Initiative n lokales Problem zu lösen, aber dann wirklich Macht auszuüben eben nicht als Macht, sondern als Verantwortung zu übernehmen, glaub ich, sind sie der Partei nicht gewachsen.	Sm13 gestikuliert Sm13 schüttelt Kopf
	S.l.	Lw	Sw2.	
	Zoom-in: Sw2	Sw2	Ja, ich denke auch, dass so ein (Forum) langfristig keine Chance hat, weil sie einfach nicht poli -, ähm, also, weil sie zu wenig Leute kennen und weil sie jetzt auch nicht im Bundestag sitzen und ich denke, dass des ein Grund ist, warum sie in ein paar Jahren nicht mehr von Bedeutung sein werden, sondern nur noch vielleicht in kleinen Kreisen, was, wie Sm13 schon sagte, das (bewirken) können.	Sw2 macht Handbewegung in Richtung Sm13
		Lw	Mhm, also sie sitzen im Bundestag, (das muss ich nur einflechten) ne, (im Bundeswahlbündnis 90	Sw2 lächelt
		Sw2) @Ja.	
01:23:00	Zoom-out/S.r./Zoom-in: Sm12 Zoom-out	Sm12	Das Problem ist halt eigentlich bloß, dass Bürgerbewegungen immer versuchen, n parteilichen Weg zu gehen, sich zur Wahl stellen, dann in die Landtage oder so vielleicht auch begrenzt einziehen, ähm, ah Gemeinderäte oder so, aber dann auch sich verweigern, (sich einer Partei anzunehmen), denn ne Bürgerbewegung sollte eben nicht Partei sein. Es wird immer wieder gesagt, ja, wir möchten über, öhm, die Wählerschaft versuchen. Besser wärs, Bürgerbewegungen versuchen, sich zu institu-, also ne Institution zu bilden, parteiübergreifend, ähm, einfach dem Bürger selber zu reden, aber nicht versuchen, es übers Parlament zu regeln, denn da ist Bürgerbewegung einfach fehl am Platz, wie mans ja auch sieht am Neuen Forum.	Sw10 lächelt, hält Kopf aufgestützt Sm12 gestikuliert
		Lw	Sw15, Chance oder nicht?	
	S.r. Zoom-out	Sw15	Ja, ich würd sagen, ähm, langfristig keine Chance, ich mein, sie sie regen an oder oder packen kleine Probleme an und und probieren da irgendwie Ansätze zu geben, aber auch langfristige-, langfristig gesehen haben sie keine Chance, weil einfach die Mittel fehlen.	
		Lw	Mm, würdest du da mitmachen?	
		Sw15	(..) Bei einer Bürgerbewegung? Ich denke schon, auch wenn ich dann-, gerade deswegen, ähm, wenn ich irgendeinen Standpunkt vertrete, um, um zu sehen, dass ich da eben noch mehr mitmachen kann, eben dass sie irgendwann mal eine Chance bekommen.	
01:24:00		Lw	Mhm, Sm5, (du bist so still).	
	S.l.	Sm5	Ja, ich bin der Meinung, Bürgerbewegungen hängen auch, ob Bürgerbewegungen eine Chance haben, hängt von der Hauptsache davon ab, ob eben die Bürger überhaupt die Motivation haben, einer Bürgerbewegung beizutreten. Denn, wie wir auch gehört haben, hat sich ja in der DDR auch nicht allzu viele Leute nun für Umsturz, also für ne Änderung jetzt auch, ähm, aktiv beteiligt und dementsprechend haben Bürgerbewegungen sicherlich ne Chance, wenn große Teile der Bürger eben, ah, diesen Bürgerbewegungen beitrifft, aktiv mitarbeitet, aber wenn eben keine, kein Interesse für eine Bürgerbewegung da ist, dann werden sie sicherlich untergehen.	Sw8 meldet sich, Sm5 sitzt mit überkreuzten Beinen und Händen in den Hosentaschen auf Stuhl; Sm6 blickt Sm5 an, Sm5 bewegt nur leicht den Kopf, blickt abwechselnd zu Lw und Richtung Kamera Sm5 blickt kurz in Kamera, nickt
01:24:23	Zoom-in			

Abb. II.3.3.14: Transkriptauszug (AzE 1991b: 01:21:52-01:24:23)

Wie seine Vorrednerin bezieht sich auch Sm13 auf die vorher von der Lehrerin an Sm1 gerichtete Frage, ob sich die Schüler_innen in einer Bürgerbewegung einbringen wollen würden (vgl. AzE 1991b: # 01:21:09). Dabei problematisiert er in seinen Ausführungen vor allem die fehlende „politische Macht“ (ebd.: # 01:21:58) der Bürgerbewegungen, was seiner

Einschätzung nach dazu führe, dass man schließlich „seine eigenen Ideen nicht verwirklicht“ (ebd.: # 01:22:00) sehe. Daraus folgert er weiter, dass der Eintritt in eine Partei vorzuziehen sei, da man dann „seine eigenen Vorstellungen auch wirklich verwirklichen“ (ebd.: # 01:22:05) könne. Implizit nimmt er damit auch Bezug auf die leitende Fragestellung, welche die Lehrerin in Reaktion auf seine Äußerung in Form einer rhetorischen Frage aufgreift (vgl. ebd.: # 01:22:07). Damit konfrontiert sie Sm13 direkt mit ihrer Interpretation seiner Aussage in Bezug auf diese Frage, womit er aufgefordert ist, dazu auch explizit Stellung zu nehmen.

Dieser hebt zu Beginn seiner Antwort zunächst explizit hervor, dass es sich dabei um seine subjektive Einschätzung handle (vgl. ebd.: # 01:02:09). Die Interpretation seiner Äußerung, mit der ihn die Lehrerin konfrontiert hat, bestätigt er im Folgenden nicht direkt, indem er differenziert, worauf sich der Begriff der Chance beziehen könnte. Bürgerbewegungen räumt er dabei eine Chance bei der Lösung lokaler Probleme ein, womit er sie – entsprechend der in der Gruppenarbeitsphase in seiner Arbeitsgruppe herausgearbeiteten Kriterien (vgl. ebd.: # 00:32:47) – auf eine Ebene mit Bürgerinitiativen stellt (vgl. ebd.: # 01:22:11). In Bezug auf die Ausübung von Macht, die er im Sinne einer Übernahme von Verantwortung interpretiert, spricht er dann im Folgenden Parteien eine größere Wirksamkeit zu (vgl. ebd.: # 01:22:15), wie es bereits sein vorangegangener Beitrag angedeutet hat. Wie auch Sm1 im Vorfeld dieser Sequenz nimmt Sm13 vor seiner Stellungnahme zunächst eine Interpretation vor, worauf er den Begriff der Chance bezieht und was er darunter versteht.

Die Lehrerin kommentiert den Beitrag von Sm13 nicht, sondern erteilt Sw2 das Rederecht. Im Gegensatz zu ihren Vorrednern positioniert sich diese direkt mit einer expliziten Stellungnahme, ohne vorher auszuführen, was mit der Zuschreibung von Chancen gemeint sei. Wenn sie dem Neuen Forum „langfristige keine Chance“ (ebd.: # 01:22:26) einräumt, nimmt sie dabei implizit eine zeitliche Differenzierung vor. Die daran anschließende Begründung ihrer Einschätzung kann dabei nicht in allen Teilen eindeutig interpretiert werden: Zumindest im ersten Teil der Äußerung bleibt offen, ob gemeint ist, dass die Mitglieder des Neuen Forums „zu wenig Leute kennen“ (ebd.: # 01:22:31), also nicht ausreichend vernetzt seien, oder dass „zu wenig Leute“ (ebd.) das Neue Forum kennen und Sw2 somit den Bekanntheitsgrad des Neuen Forums für zu gering hält. Wie ihre Ausführungen deutlich machen, geht sie davon aus, dass die Bedeutung des Neuen Forums zukünftig weiter abnehmen wird, was sie darauf zurückführt, dass dieses auch nicht im Bundestag vertreten sei. Abschließend schließt sie sich explizit der von Sm13 eingebrachten Einschätzung an, dass diese eher im lokalen Bereich agiere, was sie mit „kleinen Kreisen“ (ebd.: # 01:22:43) bezeichnet. Ob sie sich hier im Besonderen auf das Neue Forum oder auf Bürgerbewegungen im Allgemeinen bezieht, kann nicht eindeutig nachvollzogen werden.

Die Lehrerin reagiert darauf zunächst mit einer korrigierenden Anmerkung auf der Ebene des Sachwissens, indem sie darauf aufmerksam macht, dass das Neue Forum im Wahlbündnis Bündnis 90 im Bundestag vertreten sei (vgl. ebd.: # 01:22:47). Gegen Ende des Einschubs „das muss ich nur einflechten“ (ebd.: # 01:22:48) richtet Sw2 ihren Blick abrupt in die Richtung der Lehrerin, was sich als eine kurze Geste der Überraschung deuten lässt. Als diese dann allerdings auf das „Bundeswahlbündnis 90“ (ebd.: # 01:22:50) verweist, scheint auch Sw2 die Information einordnen zu können: Sie lächelt und äußert Zustimmung (vgl. ebd.: # 01:22:51).

Es folgt eine kurze, akustisch unverständliche Äußerung der Lehrerin, mit der diese offenbar dem Schüler Sm12 das Rederecht erteilt hat, der daraufhin zu sprechen beginnt. Dieser sieht

vor allem ein „Problem“ (ebd.: # 01:22:55) darin, „dass Bürgerbewegungen immer versuchen, n parteilichen Weg zu gehen“ (ebd.: # 01:22:57), worunter er vor allem versteht, dass sie „sich zur Wahl stellen“ (ebd.: # 01:23:00) und dann auch in den entsprechenden Organen – wenn auch, wie Sm12 einräumt, nur „begrenzt“ (ebd.: # 01:23:04) – vertreten seien. Problematisch findet er das – wie seinen Ausführungen zu entnehmen ist – vor allem deshalb, weil sich die Bürgerbewegungen dann aber „verweigern“ (ebd.: # 01:23:08) würden, „die Sicht einer Partei anzunehmen“ (ebd.: # 01:23:09). Folgt man seinen weiteren Ausführungen, hielte er das auch für nicht angemessen, da Bürgerbewegungen und Parteien für ihn in einem sich ausschließenden Verhältnis zueinander stehen. Offenbar orientiert er sich dabei auch an dem – in der Analyse der vorherigen Sequenz erwähnten – von der ersten Arbeitsgruppe eingebrachten, dem Neuen Forum zugeschriebenen Merkmal der Überparteilichkeit, wenn er vorschlägt, dass Bürgerbewegungen vielmehr parteiübergreifende Institutionen gründen und den Direktkontakt zu den Bürger_innen suchen sollten (vgl. ebd.: # 01:23:18). Eine darüber hinausgehende inhaltliche Begründung für sein abschließendes Statement, dass am Beispiel des Neuen Forums zu sehen sei, dass Bürgerbewegungen im Parlament „fehl am Platz“ (ebd.: # 01:23:33) seien, kann seinen Ausführungen allerdings nicht entnommen werden.

Die Lehrerin lässt diesen Beitrag unkommentiert und adressiert direkt die nächste Schülerin mit der zugespitzten Frage „Chance oder nicht“ (ebd.: # 01:23:36). Diese leitet ihren Beitrag mit einer Markierung des Folgenden als eine persönliche Einschätzung ein (vgl. ebd.: # 01:23:37). Sie differenziert dann – wie auch schon ihre Mitschülerin Sw2 vor ihr – zwischen langfristigen Chancen, die sie nicht gegeben sieht, und einem kleineren Wirkungskreis, den sie gegeben sieht, wenn sie Bürgerbewegungen zuspricht, etwas anregen oder Ansätze zur Lösung kleinerer Probleme suchen zu können (vgl. ebd.: # 01:23:41). Ihren Beitrag abschließend betont sie nochmals, dass sie den Bürgerbewegungen „langfristig gesehen“ (ebd.: # 01:23:49) keine Chance zuschreiben würde. Dies begründet sie mit fehlenden Mitteln, ohne diese näher, beispielsweise als personelle oder finanzielle, zu spezifizieren – wie das im Zuge der Vorstellung der Arbeitsergebnisse differenziert ausgeführt wurde³¹¹ (vgl. ebd.: # 01:23:51). Ebenso bleibt ungeklärt, was genau die Schülerin unter der Rede von „keine[r] Chance“ (ebd.: # 01:23:50) versteht und ob sie diese – wie bereits von den Vorredner_innen skizziert – eher mit zukünftiger Bedeutungslosigkeit, räumlich begrenzter Wirksamkeit oder möglicherweise auch mit deren Auflösung assoziiert.

Die Nachfrage der Lehrerin zielt allerdings weniger auf inhaltliche Konkretisierungen. Vielmehr greift sie erneut die bereits im Vorfeld der Sequenz gestellte Frage nach der persönlichen Partizipationsbereitschaft der Schüler_innen auf, indem die Lehrerin Sw15 fragt, ob sie „da mitmachen“ (ebd.: # 01:23:52) würde. Diese reagiert zunächst mit der rückversichernden Gegenfrage, ob die Frage der Lehrerin auf eine „Bürgerbewegung“ (ebd.: # 01:23:54) bezogen sei und setzt dann mit einer zurückhaltend formulierten positiven Einschätzung fort.³¹²

311 „Das war erstmals, dass sich also nach ner Weile ein Mangel einstellt an sich engagierenden Leuten, das heißt also, dass sie müde werden, weil sie vielleicht sehen, dass ihre, ihr Einsatz, nicht zu dem führt, was sie sich erhofft hatten. Zum Beispiel im Wahlkampf und so, dann eben die vier Wahlkämpfe, die hintereinander folgen, machen die Menschen ja kaputt. Als Nächstes, äh, haben Bürgerbewegungen eben wenig Geld, sind also auf Spenden angewiesen, nicht wie Parteien, die also groß() von der Industrie unterstützt werden oder so. Oder es sind auch keine Wahlkampfdruckkostenersatzung, also sie sind nur auf Spenden angewiesen, das ist auch ein Problem“ (AzE 1991b: # 00:33:37).

312 Diese Form der zurückhalten formulierten positiven Einschätzung war dabei bereits schon bei ihren Mitschüler_innen zu beobachten, als die Lehrerin im Vorfeld der Sequenz bereits eine ähnliche Frage gestellt hatte, und Sm1 seinen Beitrag mit „So ne Bewegung, ja schon, also, eigentlich ja“ (AzE 1991b: # 00:21:13) beginnt sowie

Ihre folgenden Ausführungen sowie die den nächsten Nebensatz einleitende Wendung „auch wenn“ (ebd.: # 01:23:57) verweisen allerdings auch darauf, dass sie einen gewissen Widerspruch in ihren Aussagen wahrzunehmen scheint. Mit dem nachgeschobenen „gerade deswegen“ (ebd.: # 01:23:59) verleiht sie ihrer vorherigen Einschätzung zusätzliche Nachdrücklichkeit, wohingegen ihre anschließende Begründung inhaltlich etwas unpräzise bleibt. Von Bedeutung scheint es jedenfalls zu sein, einen Standpunkt zu vertreten und durch das eigene Engagement schließlich dazu beitragen zu können, dass Bürgerbewegungen – entgegen der zu Beginn ihres Beitrags geäußerten Position – „irgendwann mal eine Chance bekommen“ (ebd.: # 01:24:06).

Die Lehrerin adressiert nun den Schüler Sm5 und konfrontiert ihn zugleich mit der erklärungsbedürftig bleibenden Zuschreibung, dass er „so still“ (ebd.: # 01:24:10) sei.³¹³ Auch dieser deklariert seinen Beitrag direkt zu Beginn als Meinungsbekundung und stellt anschließend zunächst nochmals den Bezug zur Fragestellung her, bevor er deren weitere Beantwortung abwägend erörtert. Auffallend ist dabei, dass er sich im Zuge seiner Ausführungen im Gegensatz zu seinen Mitschüler_innen einer Positionierung im Sinne einer der beiden Antwortalternativen entzieht. Stattdessen benennt er zunächst mit der Unterstützung durch die Bevölkerung ein für ihn entscheidendes Kriterium zur Beantwortung dieser Frage (vgl. ebd.: # 01:24:13). Dies erläutert und begründet er im Folgenden am Beispiel der DDR und bezieht sich dabei auf das in der Stunde Gehörte (vgl. ebd.: # 01:24:21), nach dem „in der DDR auch nicht allzu viele Leute [...] aktiv beteiligt“ (ebd.: # 01:24:22) waren. Daraus leitet er wiederum ab, dass Bürgerbewegungen dann eine Chance hätten, „wenn große Teile der Bürger diesen Bürgerbewegungen beitreten [und] aktiv mitarbeiten“ (ebd.: # 01:24:33), wohingegen sie bei ausbleibendem Interesse „untergehen“ (ebd.: # 01:24:43) würden.

Insgesamt wird das sich bereits im Vorfeld der Sequenz abzeichnende Kommunikationsmuster aufrechterhalten: In der Gesprächsführung variiert die Lehrerin zwischen der die Stunde leitenden Fragestellung nach der Chance von Bürgerbewegungen und der nach dem persönlichen Engagement der Schüler_innen. Ohne die Antworten zu kommentieren oder in erkennbarer Weise zu evaluieren, erteilt sie in zügiger Folge den Schüler_innen das Rederecht, wobei nicht immer ersichtlich ist, ob diese sich im Vorfeld auch gemeldet haben. Gegenüber den Chancen von Bürgerbewegungen äußern sich die Schüler_innen überwiegend skeptisch, sofern sie diese mit Parteien vergleichen und die Frage auf die Möglichkeiten der parlamentarischen Einflussnahme beziehen, wohingegen sie ihnen im Rahmen lokaler Vorhaben durchaus einen gewissen Wirkungsgrad zuschreiben. Die letzte Antwort des Schülers Sm5 unterscheidet sich etwas von diesen Antworten, da er als einziger explizit auf die Unterstützung durch die Bürger_innen als entscheidendes Kriterium Bezug nimmt und sich zudem auch in der Frage nach möglichem eigenem Engagement weitaus eindeutiger äußert.

Die an die Sequenz anschließende Frage der Lehrerin, ob Sm5 „mitmachen“ (ebd.: # 01:24:44) würde, bejaht dieser eindeutig unter der Voraussetzung, dass er auch „die Meinung vertritt“ (ebd.: # 01:24:46). An dieser Stelle ist ein nicht eindeutig zu identifizierendes, laut surrendes Geräusch zu hören, was möglicherweise – wenn auch in etwas ungewohnter

Sw8 anschließend mit „Ja, jetzt zu Sm1, also ich könnt-, sicherlich könnt man sich vorstellen, da wirklich aktiv mitzuarbeiten“ (ebd.: # 00:21:27).

313 Diese Zuschreibung bleibt auch im Weiteren interpretationsbedürftig. Zwar ist es zutreffend, dass im Verlauf der Aufzeichnung keine eigeninitiierte aktive Beteiligung des Schülers Sm5 zu beobachten ist, dies gilt allerdings auch für eine Reihe anderer Schüler_innen, die nicht in dieser Form adressiert werden.

akustischer Ausprägung – das in der Schule übliche Klingeln darstellen könnte. Die Lehrerin reagiert darauf mit der Ankündigung eines „Abschlusssatz[es]“ (ebd.: # 01:24:54), in dem sie zusammenfassend feststellt, dass die Schüler_innen ihre „Entscheidung getroffen“ (ebd.: # 01:24:57) sowie ihre „Position deutlich gemacht“ (ebd.: # 01:25:02) hätten. Daran schließt die etwas unspezifische Aufforderung an, „auch einfach die Zeit [zu] nutzen, auch in solchen Kategorien zu denken“ (ebd.: # 01:25:06) und dabei auch das eigene Umfeld in Bezug auf die Existenz von Bürgerbewegungen in den Blick zu nehmen. Während einzelne Schüler_innen ihre Arbeitsmaterialien einpacken, bedankt sie sich noch bei den Schüler_innen und lobt ihre Disziplin und diese applaudieren schließlich zum Stundenabschluss.

Die im Gesamtverlauf bereits beobachtete Ausrichtung der *Strategie der Kameraführung* auf die Dokumentation der für den offiziellen Unterrichtsverlauf zentralen Interaktionen kann auch für die drei ausgewählten Sequenzen bestätigt sowie genauer ausdifferenziert werden. Mit Beginn der *ersten Sequenz* vollzieht die Kamera einen leichten Schwenk nach links und fokussiert die Tafel, die die Lehrerin – wie zu hören war – kurz vorher aufgeklappt hatte und auf der die Frage „Haben Bürgerbewegungen eine Chance?“³¹⁴ zu lesen ist. Während der begleitenden Erläuterung durch die Lehrerin verweilt die Kamera sieben Sekunden auf der Tafelschrift und schwenkt dann langsam nach rechts. Bei der sprechenden Lehrerin angekommen, hält die Bewegung kurz inne und wird dann der Zeigegeste der Lehrerin folgend fortgesetzt, bis auch der von der Lehrerin erwähnte, hinten im Raum sitzende Gast im Hintergrund zu sehen ist. Als die Lehrerin ihre Ausführungen fortsetzt, schwenkt die Kamera wieder nach links und wird vor allem auf die vorne rechts sitzende Gruppe ausgerichtet. Wenige Sekunden ist die Kamerahaltung etwas unruhig; mit leichten Schwenks nach links wird auch die hinten links sitzende Gruppe in den Blick genommen, bevor wieder die Gruppe vorne rechts, insbesondere der Schüler Sm13, der gerade etwas in seinen Unterlagen unterstreicht, fokussiert wird. Während zu hören ist, dass die Lehrerin etwas an die Tafel schreibt, ist zu sehen, dass die Schüler_innen größtenteils ihre Blicke in diese Richtung ausrichten. Die in der Bildmitte zu sehenden Schüler Sm13 und Sm14 weichen davon kurz ab, als sie sich während ihrer leise geführten Unterhaltung die Gesichter zuwenden. Als Sw8 sich im Hintergrund sichtbar meldet, schwenkt die Kamera erneut nach links, sodass diese sich nun in der Bildmitte befindet, dabei aber fast von Sm13 verdeckt wird, der sich kurz über seine linke Schulter nach hinten umdreht und seinen Blick mit einem Lachen dann wieder nach vorne, kurz auf Sw8 und erneut nach vorne richtet.

Als die Lehrerin die Antwort von Sw8 kommentiert, ist im Bildvordergrund zu sehen, dass Sm14 leise etwas zu Sm13 sagt. Es ist zu hören, dass die Lehrerin etwas anschreibt, und im Bildhintergrund streicht Sw8 ihre Haare nach hinten. Von der rechten Seite des vorderen Gruppentisches, die im Bildausschnitt nicht zu sehen ist, werden die vor Sm13 auf dem Tisch liegenden Unterlagen auf die rechte Seite des Tisches gezogen. Sm13 blättert in dem noch vor ihm liegenden Block, die Aufmerksamkeit der sichtbaren Schüler_innen ist nach vorne ausgerichtet. Mit der direkten Adressierung der Schülerin Sw16 tritt die Lehrerin von der linken Seite ins Bild, dessen linke Hälfte sie vollständig einnimmt und so den Bildvordergrund dominiert. Auf diese Weise findet diese unvermittelt erfolgende Ansprache der Schülerin ihre

314 Der dem unbestimmten Artikel später vorangestellte, eingeklammerte Buchstabe „k“, den die Lehrerin in eine spätere Formulierung der Fragestellung aufnimmt (vgl. AzE 1991b: # 01:19:31), ist in dieser Einstellung nicht zu sehen. Dass er bereits zu diesem Zeitpunkt – wenn auch in verwischter Form – an der Tafel notiert worden war, kann aufgrund der unzureichenden Bildschärfe nicht ausgeschlossen werden.

Entsprechung in der Visualisierung der plötzlich ins Bild tretenden Lehrerin. Die Kamera schwenkt weiter nach rechts, sodass die antwortende Schülerin Sw16 im Vordergrund auf der rechten Seite zu sehen ist. Im Hintergrund ist auf der linken Seite zu sehen, wie Sm13 vorsichtig ein Blatt aus einem Block heraustrennt.

Nachdem die Lehrerin Sw8 zu einer kurzen Zusammenfassung aufgefordert hat, schwenkt die Kamera etwas nach links, sodass die antwortende Schülerin sich näher der Bildmitte befindet, teilweise allerdings durch ihren Mitschüler Sm13 verdeckt wird. Da dieser sich auf der rechten Bildhälfte im Vordergrund befindet, sind dessen Aktivitäten, die zunächst vor allem im Falten und sorgfältigen Glattstreichen des herausgetrennten Blatt Papiers bestehen, kaum zu übersehen. Die Kamera verweilt weiter in dieser Einstellung – auch als zu hören ist, dass die Lehrerin erneut etwas an der Tafel anschreibt. Es ist weiter zu sehen, wie Sm13 das gefaltete Blatt vor Sm14 auf den Tisch legt, der dieses entlang des Falzes in zwei Hälften trennt. Während die Lehrerin in der Fortsetzung ihrer Ausführungen erneut auf den Vertreter der Bürgerbewegung (Pm2) zu sprechen kommt, schwenkt die Kamera wieder nach rechts, wodurch die rechte Seite des Raums – im Vordergrund die vorne positionierte Gruppe, welche die dahinter sitzenden Mitschüler_innen teilweise verdeckt, und im Hintergrund die hinten im Raum sitzenden männlichen Gäste – zu sehen ist. Mitdokumentiert wird dabei auch, dass Sm13 und Sm14 nun weiter mit dem Falten der beiden Papierhälften beschäftigt sind und dabei wiederholt den Blick der Lehrerin zuwenden.

Nach der Formulierung einer an die Klasse gerichteten Frage setzte eine langsame Schwenkbewegung nach links ein. Der von der Lehrerin nach einer kurzen Pause adressierte Schüler Sm1 ist zu diesem Zeitpunkt allerdings noch nicht im Bild zu sehen, sodass nicht nachvollzogen werden kann, ob dieser Erteilung des Rederechts auch eine Meldung des Schülers vorangegangen ist. Der Kameraschwenk wird fortgesetzt, bis sich der antwortende Schüler und die ihn umgebende Gruppe vollständig im Blick befinden. Am linken Bildrand ist dabei kurz die Lehrerin zu sehen, die sich aus der Position vor den Tischen der Gruppe vorne links in Richtung der Tafel bewegt. Im Zuge der Ausführungen des Schülers Sm1, während dieser die Absicht, den Gast nach der „Wahrheit“ (ebd.: # 00:03:32) zu fragen, in das Vorhaben, „nach Erfahrungen“ (ebd.: # 00:03:35) umformuliert, ist ein Grinsen der Schülerin Sw3 und des Schülers Sm4 zu verzeichnen. Die Lehrerin hält – wie zu hören ist – dazu etwas an der Tafel fest und setzt das Unterrichtsgespräch fort, ohne dass die Kameraeinstellung bis zum Ende der Sequenz verändert wird. Zu sehen ist dabei, wie die Lehrerin während der weiteren Formulierung von Fragen näher an die Klasse heran- und dann wieder zurück in Richtung der Tafel tritt sowie im Weiteren die Meldungen des Schülers Sm1 und der Schülerin Sw3 zu sehen ist. Dass letztere ihre Meldung bereits während der Antwort des zuerst adressierten Mitschülers Sm1 zurückzieht, lässt vermuten, dass sie eine ähnliche Antwort zu geben beabsichtigt hat.

Größtenteils ist die Kamera in dieser Sequenz also auf die Lerngruppe ausgerichtet, womit auf eine Dokumentation der Erstellung der Tafelschrift verzichtet wird. Eine Darstellung des Gesamtgeschehens ist aufgrund der Begrenztheit der Bildausschnitte nicht möglich, wobei sich die Kamera vor allem auf die aktiv am Unterrichtsgespräch beteiligten sowie die in diesem erwähnten Akteur_innen richtet. Mitdokumentiert werden dabei die Interaktionen von Sm13 und Sm14, die sich unter Berücksichtigung folgender Einstellungen als das nachholende Erstellen von Namensschildern, die ihre Mitschüler_innen bereits vor sich auf den Tischen stehen haben (vgl. ebd.: # 00:00:11), interpretieren lassen (vgl. ebd.: # 00:05:34).

Zu Beginn der *zweiten Sequenz* schwenkt die Kamera auf die rechte Seite des Raums und fokussiert im Vordergrund die vorne rechts sitzende Gruppe, die während der Überleitung der Lehrerin mit der Fertigstellung ihrer Arbeitsergebnisse beschäftigt ist. Im Hintergrund sind Schüler_innen aus den anderen Arbeitsgruppen sowie die hinten rechts im Raum sitzenden männlichen Gäste zu sehen. In der Gruppe im Vordergrund sind leise geführte Beratungen zwischen den Schüler_innen zu sehen; Sm13 und Sw15 fertigen Notizen an, was von Sm14 und Sw16 beobachtet wird. Als die Lehrerin Anweisungen zum weiteren Vorgehen gibt, wenden ihr auch die Schüler_innen aus dieser Gruppe – abgesehen von der weiter schreibenden Sw15 – ihre Aufmerksamkeit zu. Im Hintergrund ist zu sehen, dass Sw8 zunächst der neben ihr sitzenden Sw7 ein Blatt Papier reicht, in Richtung von Sw11 sieht, kurz lacht, die beiden Schülerinnen dann aufstehen und Sw8 auch Sw11 ein Blatt Papier gibt. Die Schüler_innen in der vorderen Gruppe sind weiter mit ihren Unterlagen beschäftigt, sie unterhalten sich leise. Sm14 sieht Sw15 über die Schulter, die schließlich aufsteht und der Lehrerin eine Folie reicht.

Während die Lehrerin die Struktur der Folie erläutert, vollzieht die Kamera schließlich eine langsame Schwenkbewegung, in deren Zuge die Arbeitsgruppen auf der linken Seite des Raums sowie die in den Raum tretende Lehrerin zu sehen sind. Langsam bis zögernd über den weitgehend leeren, vorderen Raumbereich schwenkend wird die Kamerabewegung fortgesetzt, bis die an die Wand projizierte Folie erreicht ist. Die Fokussierung der Folie wird noch während der Rückfrage eines Schülers mehrere Sekunden beibehalten. Als die Lehrerin antwortet, setzt eine Schwenkbewegung nach rechts ein, mit der zunächst der obere Bereich der Wände sowie Teile der Decke im vorderen Raumabschnitt zu sehen sind. In der Fortsetzung des Schwenks richtet sich die Kamera weiter nach unten aus, sodass nach und nach die Schüler_innen und die am Projektor stehende Lehrerin zu sehen sind, bis sie in der Ausrichtung auf die vordere rechte Gruppe zum Stillstand kommt, in der Sm13 seinen Mitschülerinnen gerade Unterlagen reicht.

Als die Lehrerin mit Erläuterungen des weiteren Vorgehens fortsetzt, ist zu sehen, wie sie im Hintergrund mitten in den Raum geht. Der Schüler Sm13 wendet sich ihr kurz zu, sie geht wiederum rückwärts in Richtung der Tafel und ist somit nicht mehr in dem Bildausschnitt zu sehen. In der im Hintergrund zu sehenden Gruppe hinten links sind die Schüler_innen vor allem mit ihren Unterlagen beschäftigt, im Vordergrund spricht Sm13 leise mit Sm14. Als die Lehrerin auf die Ergebnisse der ersten Gruppe zu sprechen kommt und – soweit zu erkennen ist – sich über den Tageslichtprojektor beugt, richten die Schüler_innen ihre Blick nach und nach in Richtung der projizierten Folie, nur Sw16 hält den Kopf weiter über ihre Unterlagen gesenkt. Nach der an die Gruppe gerichteten Aufforderung der Lehrerin, die Ergebnisse vorzustellen, hebt Sw16 den Kopf, reicht die Unterlagen über den Tisch an Sm13 und Sw15 beginnt zu sprechen. Nachdem sich Sw16 zurückgelehnt hat, ist die sprechende Schülerin Sw15 am rechten Bildrand zu sehen. Diese wechselt während ihres Vortrags mehrmals die Blickrichtung, sieht zu der projizierten Folie, durch die Klasse und wendet sich dann ihren Unterlagen zu. Die anderen Schüler_innen sehen nach vorne, in ihre Unterlagen oder sind Sw15 zugewendet. Bis zum Ende der Sequenz bleibt die Kamera ruhig in dieser Einstellung ausgerichtet; es ist weiter zu beobachten, dass Sm14 leise mit Sm13 spricht, nachdem Sw15 ihre Ausführungen beendet hat. Die Kameraführung bleibt somit vor allem auf die Unterrichtsinteraktion bezogen, wobei der in dieser Phase aktiv eingebundenen, vorne rechts sitzenden Arbeitsgruppe besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Die erste Einstellung der *dritten Sequenz* zeigt eine Nahaufnahme der Schülerin Sw8, die sich zuvor geäußert hatte und jetzt in Richtung ihres sprechenden Mitschülers Sm13 sieht. Während dieser weiter spricht, vollzieht die Kamera eine Zoom-out-Bewegung und anschließend einen Schwenk nach rechts, bis Sm13, der auf der rechten Seite des Raums vor einem Fenster steht, in der Halbtotale zu sehen ist. Diese Einstellung wird, abgesehen von einer minimalen weiteren Zoom-out-Bewegung, auch im Zuge seiner weiteren Erläuterungen auf eine Nachfrage der Lehrerin beibehalten. Als diese die Schülerin Sw2 adressiert, erfolgt ein zügiger Schwenk nach links, bis die sprechende Schülerin in der Bildmitte zu sehen ist. Während ihrer Ausführungen zoomt die Kamera langsam bis zur Nahaufnahme an sie heran, sodass auch ihre mimische Reaktion auf die Kommentierung ihres Beitrags durch die Lehrerin detailliert dokumentiert wird. Erst nach Abschluss dieser Interaktion setzt eine Zoom-out-Bewegung ein und mit Beginn des Beitrags von Sm12 schwenkt die Kamera nach rechts, bis der sprechende Schüler in der Bildmitte zu sehen ist. Auch an diesen zoomt die Kamera mit minimalen Nachjustierungen bis zur Nahaufnahme heran, auch wenn dieser etwas durch den vor ihm sitzenden Schüler Sm14 verdeckt wird. Noch während seiner Ausführungen folgt der nächste Zoom-out, sodass sich vor allem der zuhörende Sm14 im Fokus befindet und außerdem die Sm12 gegenüberstehende Schülerin Sw10 gut zu erkennen ist.

Nachdem die Lehrerin Sw15 das Rederecht erteilt hat und diese zu sprechen beginnt, schwenkt die Kamera weiter nach rechts. Die sprechende Schülerin befindet sich danach zwar im Bildmittelpunkt, wird aber von der neben ihr sitzenden Schülerin Sw16 verdeckt. Dies ändert sich auch nicht durch die folgende minimale Zoom-out-Bewegung, nach der die Einstellung unverändert beibehalten wird, bis die Lehrerin den Schüler Sm5 adressiert. Daraufhin schwenkt die Kamera zügig nach links und bleibt wenige Sekunden so auf ihn ausgerichtet, dass er sich im Mittelpunkt der Totale befindet. Im weiteren Fokus sind Sw3, Sm4, Sm6, Sw7 und die sich meldende Schülerin Sw8 zu sehen. Nach einem ersten Zoom-in verweilt die Kamera kurz in einer amerikanischen Einstellung, in der neben Sm5 auch sein Sitznachbar Sm6 im Bild ist, bis nach einem weiteren Zoom-in Sm5 bis zum Ende der Sequenz in halbnaher Einstellung gezeigt wird. Somit ist die Aufmerksamkeit der Kameraführung in dieser Sequenz eindeutig auf die aktiv beitragenden Schüler_innen gerichtet, an die bis zur Nahaufnahme herangezoomt wird, auch wenn diese gelegentlich von ihren Mitschüler_innen verdeckt werden.

Damit wird in den ersten beiden Sequenzen ausschließlich mit Kameraschwenks gearbeitet, die Aktivitäten der aktiv am Geschehen partizipierenden Schüler_innen dokumentieren oder dem folgen, was von der Lehrerin thematisiert wird. Mitaufgezeichnet werden dabei auch Hintergrund- oder Nebenaktivitäten, die in Form der Erstellung von Namensschildern oder der Bereitstellung von Arbeitsmaterialien in einem unterstützenden Sinn auf das offizielle Unterrichtsgeschehen bezogen bleiben. In der Begrenztheit der jeweiligen Bildausschnitte werden zudem die Grenzen der Erfassung des gesamten Interaktionsgeschehens deutlich. In der dritten Sequenz kommt schließlich eine ausgeprägte Kombination von Kameraschwenks und Zoom-Technik zum Einsatz, mit der nach Möglichkeit die gerade sprechenden Schüler_innen fokussiert werden. Aufgrund des Verhältnisses von Kameraposition, Raumordnung und Aufzeichnungswinkel sind allerdings auch dieser Intention stellenweise sichtliche Grenzen gesetzt.

3.3.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf

Im Gesamtverlauf lässt sich die Unterrichtsstunde vor allem entlang des methodischen Vorgehens strukturieren, auf das sich auch die inhaltliche Gesprächsführung innerhalb der klassenöffentlichen, in der Aufzeichnung dokumentierten Unterrichtsinteraktion durch die Lehrerin fokussiert. Bereits im Zuge der Stundeneröffnung legt diese, wie auch in der Analyse der ersten Sequenz ersichtlich, den Schwerpunkt auf die Erarbeitung der methodischen Vorgehensweise in der Unterrichtsstunde. Die leitende Fragestellung „Haben Bürgerbewegungen eine Chance?“ wurde dazu zunächst nur an der Tafel angeschrieben, eine inhaltliche Erläuterung oder thematische Einbettung erfolgt nicht (vgl. AzE 1991b: # 00:00:48). Dabei wird spätestens im Zuge der abschließenden Diskussion deutlich, dass die Beantwortung der so formulierten Fragestellung – wie es auch aus der Analyse der dritten Sequenz hervorgeht – eine genauere Interpretation voraussetzt: Implizit oder explizit nehmen die Schüler_innen eigenständige Klärungen vor, was sie jeweils unter dem Begriff der „Chance“ in Bezug auf Bürgerbewegungen verstehen und nach welchen Kriterien sie diesen solche Chancen zu- oder absprechen (vgl. ebd.: 01:19:17-01:25:27). Das in der Aufzeichnung dokumentierte, klassenöffentlich geführte, zur Diskussion der Frage hinführende Unterrichtsgespräch enthält solche Klärungen allerdings nicht. Ebenso wenig kann auf dieser Grundlage nachvollzogen werden, welche Quellen die Arbeitsgruppen im Einzelnen zur Bearbeitung erhalten und in welchem Zusammenhang diese zur formulierten, die Stunde leitenden Fragestellung stehen.

Auf den Unterrichtsgegenstand bezogene inhaltliche Erläuterungen seitens der Lehrerin sind im Verlauf der Aufzeichnung kaum zu verzeichnen, wobei die während der Gruppenarbeitsphase geführten Gespräche mit einzelnen Schüler_innen nicht nachvollzogen werden können. In den auf die methodische Vorgehensweise bezogenen Gesprächssequenzen ist zudem, wie auch die Analysen der ersten beiden Sequenzen gezeigt haben, eine gewisse Ambivalenz zwischen relativ offen gehaltenen an die Schüler_innen gerichteten Fragestellungen, die diese als mitgestaltende Akteur_innen miteinbeziehen, und Engführungen durch detaillierte Anweisungen der Lehrerin zu beobachten. Die Schüler_innen zeigen sich dabei routiniert im Umgang mit den gewählten Erarbeitungsweisen; ihre Herangehensweise und Antworten verweisen darauf, dass sie die Intentionen der Lehrerin antizipieren können, sodass auch bisweilen im Zuge der Erarbeitung auftretende, leichte inhaltliche Widersprüchlichkeiten keine Irritationen im Gesprächsverlauf erzeugen.

Für Beobachter_innen der Aufzeichnung erschließt sich das konkrete Thema der Unterrichtsstunde und der Zusammenhang zur vorgesehenen methodischen Erarbeitung erst im Zuge der Vorstellung der Ergebnisse aus der Gruppenarbeitsphase sowie der daran anschließenden Formulierung von Fragen an den eingeladenen Vertreter der Bürgerbewegung: In Kleingruppen werden zunächst Quellen nicht näher zu klassifizierender Art bearbeitet, woraus schließlich Fragen für das anschließende Gespräch mit einem Vertreter einer Bürgerbewegung formuliert werden sollen. Klassenöffentlich wird dieser allerdings zunächst nur als „Zeuge[...]“ (ebd.: # 00:01:27) und „Experte[...]“ (ebd.: # 00:01:28) bezeichnet sowie als passionierter Läufer vorgestellt (vgl. ebd.: # 00:03:03). Dass dieser in einer Beziehung zum „Fall Zepernick“ (ebd.: # 00:30:41) steht, findet im dokumentierten Unterrichtsgespräch erstmals im Rahmen der Überleitung zur Vorstellung der Ergebnisse aus der Gruppenarbeitsphase Erwähnung, wobei zu diesem Zeitpunkt auch noch nicht alle Schüler_innen informiert sind, was Gegenstand des „Falls Zepernick“³¹⁵ ist. Den Kleingruppen kommt in Arbeitsteilung den

315 Wenn sich bei der Nennung des „Falls Zepernick“ nicht auf eine direkte Erwähnung dieser Formulierung im Unterrichtsgespräch bezogen wird, wird im Folgenden auf eine Zeitangabe verzichtet, wenngleich die Anfüh-

Ausführungen der Lehrerin folgend die Aufgabe zu, Informationen bezüglich der Merkmale von Bürgerbewegungen, deren Grenzen sowie des „Falls Zepernick“ zu erarbeiten (vgl. ebd.: # 00:30:30).

In den Vorstellungen der Arbeitsergebnisse, die von den jeweiligen Schüler_innen strukturiert wie fokussiert vorgenommen werden, ist – wie bereits beschrieben – zumindest bei der von der Schülerin Sw15 vorgetragenen Ergebnispräsentation eine leichte inhaltliche Abweichung von dieser Aufgabenbeschreibung festzustellen, da diese Merkmale und Zielsetzungen des Neuen Forums als konkretes Beispiel einer Bürgerbewegung beschreibt, aber davon ausgehend keine Verallgemeinerungen vornimmt (vgl. ebd.: # 00:32:05). Demgegenüber beschreibt Sm1 die Grenzen von Bürgerbewegungen – stellvertretend für die zweite Gruppe – im Allgemeinen (vgl. ebd.: # 00:33:27). Mit der Vorstellung der Ergebnisse der dritten und vierten Gruppe wird schließlich erstmals in dieser Stunde im klassenöffentlichen Gespräch allmählich konkretisiert (vgl. ebd.: # 00:34:51; 00:36:08), was unter dem „Fall Zepernick“ zu verstehen ist, wobei diesbezüglich einzelne Fragen offen bleiben.

Den Ausgangspunkt des Falls bilden die unhaltbaren Zustände in einem Seniorenpflegeheim, weshalb sich Vertreter_innen des Neuen Forums Zepernick für eine Verlegung der Einrichtung in ein nahe gelegenes alternatives Gebäude einsetzen. Die Ausführungen der Schülerinnen Sw9 und Sw8 lassen dabei zunächst vermuten, dass mit dem „Heim für Rückkehrer“ (ebd.: # 00:35:26) und dem „Zentrale[n] Aufnahmeheim“ (ebd.: # 00:36:22) zwei unterschiedliche Gebäude zur Verfügung stehen, wohingegen Pm2 in seinen späteren Ausführungen ausschließlich auf das Zentrale Aufnahmeheim Bezug nimmt (vgl. ebd.: # 00:47:55).³¹⁶ Insgesamt verzichtet die Lehrerin – abgesehen von einem nicht näher spezifizierten Hinweis auf „Schwierigkeiten“ (ebd.: # 00:37:42) im Zusammenhang mit dem Zentralen Aufnahmeheim – auf inhaltliche Kommentierungen der vorgestellten Ergebnisse, womit auch keine Einordnung dieser in Bezug auf die leitende Fragestellung oder das geplante Expertengespräch erfolgt. In ihrer Überleitung zur Sammlung der in den Gruppen formulierten Fragen stellt die Lehrerin immerhin zum ersten Mal den Zusammenhang zwischen der Thematik und dem eingeladenen Gast her, indem sie diesen als einen Vertreter des Neuen Forums Zepernick vorstellt.³¹⁷

Die anschließende Sammlung der Fragen lässt erkennen, dass in den Gruppen fundierte Auseinandersetzungen mit den Quellen sowie auch darüber hinausgehende kritisch-reflexive Diskussionen vollzogen wurden. Insbesondere die erste Gruppe setzt kritisch an der vom Neuen Forum selbst vorgenommenen Abgrenzung von der üblichen organisatorischen Form von Parteien sowie der im „Diskussionspapier zum Statut des Neuen Forums“ (ebd.: # 00:39:08) – das vermutlich zu den bearbeiteten Quellen gehörte – zu findenden Differenz von politischer Macht und Verantwortung an. Insgesamt verweisen die formulierten Fragestellungen darauf, dass verschiedene Interpretationsmöglichkeiten abgewogen wurden, die

rungszeichen zur Markierung einer feststehenden Bezeichnung beibehalten werden.

316 Eine explizite Klärung bezüglich der unterschiedlichen eingebrachten Bezeichnungen erfolgt im Verlauf des Unterrichtsgesprächs lediglich in Form einer klärenden Anmerkung durch den Vertreter der Bürgerbewegung (Pm2) (vgl. ebd.: # 00:47:55). Ob daraufhin allen Schüler_innen deutlich geworden ist, dass sich beide Arbeitsgruppen mit den unterschiedlichen Bezeichnungen auf das gleiche Gebäude bezogen haben, kann auf der Grundlage der Aufzeichnung allerdings nicht nachvollzogen werden.

317 „So, das wäre also Bürgerbewegung allgemein, Neues Forum und Neues Forum in Zepernick, also, was Herr Pm2 selber mitgestaltet hat“ (AzE 1991b: # 00:37:57).

Gruppe insgesamt aber dazu tendiert, die Abgrenzung von der Organisationsform der Partei kritisch zu hinterfragen.³¹⁸

Die zweite Gruppe formuliert neben Fragen nach den Möglichkeiten der Finanzierung und der Öffentlichkeitsarbeit des Neuen Forums eine an den Vertreter der Bürgerbewegung (Pm2) gerichtete „persönliche Frage“ (ebd.: # 00:40:12). Diese zielt vor allem auf eine Stellungnahme des Gastes dazu, dass das Neue Forum als Mitinitiator des Transformationsprozesses innerhalb der Dynamik desselben gegenüber den „alten Blockparteien“ (ebd.: # 00:40:27) keine Möglichkeiten der Einflussnahme gewinnen konnte. Für die Gruppe stellt es damit „eigentlich die Kernfrage“ (ebd.: # 00:40:30) dar, ob Bürgerbewegungen bzw. das Neue Forum „überhaupt noch eine Chance“ (ebd.: # 00:40:31) haben. Die dritte und vierte Gruppe beziehen sich schließlich konkreter auf den von ihnen bearbeiteten „Fall Zepernick“, wobei die dritte Gruppe vor allem nach dem Erfolg des Engagements des Neuen Forums fragt (vgl. ebd.: # 00:40:34), wohingegen die vierte Gruppe zunächst die Frage nach der Möglichkeit eines Zugangs zu dem Zentralen Aufnahmeheim in Abhängigkeit von den im Zuge des Transformationsprozesses wechselnden Regierungen thematisiert. Diese stellt die Schülerin Sw8, die die in der Gruppe formulierten Fragen einbringt, in einen Zusammenhang mit der Frage nach den Grenzen von Bürgerbewegungen und schließlich auch nach dem Erfolg des Neuen Forums (vgl. ebd.: # 00:41:16).

Die in der ersten ausgewählten Sequenz von Sm1 als nächsten Erarbeitungsschritt vorgeschlagene Auswahl von Fragen wird nicht im gemeinsam geführten Unterrichtsgespräch vorgenommen. Vielmehr kündigt die Lehrerin an, dass der Schüler Sm13 in seiner Funktion als Moderator auf dieser Grundlage in der Pause „ein paar Themenbereiche ab[...]stecken“ (ebd.: # 00:42:21) werde. Sie begründet dieses Vorgehen vor allem mit der begrenzten zur Verfügung stehenden Zeit und schreibt Sm13 – soweit das ihren Ausführungen³¹⁹ zu entnehmen ist – die Aufgabe zu, das Gespräch im Vorfeld entsprechend der vorgeschlagenen Fragen thematisch zu strukturieren und die Mitschüler_innen dementsprechend einzubeziehen, um Wiederholungen von Fragestellungen zu vermeiden. Die Sequenz abschließend spricht sie den Schüler_innen Anerkennung für die geleistete Quellenauswertung aus und kündigt die Durchführung des Gesprächs nach einer kurzen Pause an.

In der Moderation des anschließenden Gesprächs mit Pm2 als Vertreter einer Bürgerbewegung orientiert sich der Schüler Sm13 nicht an der Reihenfolge, in der die Fragen gesammelt

318 „Also, unsere Hauptfrage ist eigentlich, ob es nicht ein Nachteil ist, keinen Parteiapparat zu haben oder ist es nicht viel mehr gemeint, einen Parteiapparat schon zu haben, aber diesen dem Allgemeinwohl unterzuordnen? Zweite Frage haben wir, ähm im Diskussionspapier zum Statut des Neuen Forums (.) steht, dass das Neue Forum nicht nach Macht strebt, aber dass es bereit ist, Verantwortung zu übernehmen. Unsere Frage daraus: Ist es nicht so, dass man nach politischer Macht streben muss, um seine Vorstellungen und Ziele zu verwirklichen oder ist es so gemeint, dass nicht nach Macht um der Macht willen gestrebt wird, sondern um die eigenen Ziele zu verwirklichen? Und noch ne weitere Frage, die sich zum ersten Punkt ergeben hat, ob es nicht sinnvoll wäre, eine Partei aus dem Neuen Forum zu formieren?“ (AzE 1991b: # 00:38:52).

319 „Sm13 wird die jetzt sammeln und nachher also die Moderation übernehmen, ja. Und ihr solltet Sm13 jetzt alle Fragen ansagen, die ihr erfasst habt. Dass wir dann nicht alles drei- und viermal haben, sondern er moderiert das dann“ (AzE 1991b: # 00:38:19); „Sehr schön, die Fragen haben wir jetzt deshalb gesammelt, weil Sm13 natürlich Herrn Pm2 nicht bis heute Nachmittag um drei befragen kann, das wäre vielleicht ganz interessant. Aber ich weiß, dass ihr noch ganz viele andere Dinge heute lernen wollt, ne, und das wir erst einmal ein bisschen eingrenzen können. Das heißt also, er wird die Pause nutzen, um ein paar Themenbereiche abzustecken, ihr werdet aber trotzdem nachher die Fragen stellen können. Der Moderator stellt ja nicht die Fragen, sondern er gleicht ja im Prinzip nur aus. Ja? Also, das geht euch nicht verloren, nur er soll so ne bisschen Vorahnung haben, weil die, der Zeitumfang begrenzt ist“ (ebd.: # 00:42:03).

wurden, sondern nimmt eine andere inhaltliche Strukturierung vor. Auf dessen erste Frage skizziert Pm2 zunächst kurz einige biografische Stationen und begründet sein Engagement im Neuen Forum mit einer auf seine Erfahrungen mit der SED zurückzuführenden generellen Abneigung gegenüber Parteien (vgl. ebd.: # 00:46:56). Sm13 leitet dann direkt zum „Fall Zepernick“ (ebd.: # 00:47:18) über und bezieht dazu seine Mitschüler_innen aus den entsprechenden Arbeitsgruppen bei der Fragestellung ein (vgl. ebd.: # 00:47:20).

Sm12 fragt daraufhin direkt danach, ob und auf welche Weise das Ziel, die Seniorenpflegeeinrichtung in das ehemalige Zentrale Aufnahmeheim zu verlegen, erreicht wurde, was von Sm13 durch eine Bitte um allgemeinere „Informationen über den Fall“ (ebd.: # 00:47:52) ergänzt wird. Der Bitte nachkommend stellt Pm2 zunächst kurz die Entstehung und Funktion des ehemaligen Zentralen Aufnahmeheims dar, wobei er hier vor allem aus einer Perspektive als Zeitzeuge und weniger als Sachexperte spricht. Den Erfolg des Neuen Forums begründet er vor allem „aus der Sachlage dieser Wendezeit“ (ebd.: # 00:49:39) heraus, in der er dem offiziell zuständigen Ministerium im Zuge dieses Umbruchprozesses eine durch diesen bedingte Bereitschaft zuschreibt, „dem Willen der Bürger überhaupt zu folgen“ (ebd.: # 00:49:44). Auf eine weitere Nachfrage des Schülers Sm12 beschreibt er es als ein Anliegen des Neuen Forums, „konkret vor Ort an politischen Problemen“ (ebd.: # 00:50:22) zu arbeiten und stellt die Situation in der Senioreneinrichtung als Ausgangspunkt des „Falls Zepernick“ anschaulicher dar. Im weiteren Dialog mit dem Schüler Sm12 erläutert Pm2 schließlich weitere Details des Auseinandersetzungsprozesses um das Gebäude des Zentralen Aufnahmeheims (vgl. ebd.: 00:51:22-01:00:57). Auch hier spricht er vorrangig aus der Perspektive eines Zeitzeugen, der sich zugleich bemüht, den Schüler_innen die für ein umfangreicheres Verständnis der geschilderten Vorgänge notwendigen Informationen zu vermitteln. Nach gut dreieinhalb Minuten dieser insgesamt fast zehnminütigen Gesprächssequenz tritt die Lehrerin kurz an Sm13 heran und spricht leise mit ihm (vgl. ebd.: 00:54:49-00:55:02). Die Körperhaltungen sowie die Mimik der jeweils im Bildausschnitt zu sehenden Schüler_innen signalisieren, dass diese aufmerksam zuhören, und an einzelnen Stellen sind entsprechende Lautreaktionen wie, z.B. Lachen, zu verzeichnen (vgl. ebd.: # 00:55:45; 00:56:07). Als Pm2 im Zuge der Antwort auf die letzte Frage von Sm12 beschreibt, wie sich das Neue Forum die Verantwortung und auch den Einfluss gegenüber Ansprüchen anderer Akteure im weiteren Prozess sicherte, kommt er auch auf die erfahrenen Grenzen personeller sowie finanzieller Art zu sprechen.

Nachdem Sm12 bestätigt hat, dass seine Fragen mit den Ausführungen von Pm2 beantwortet seien (vgl. ebd.: # 01:01:56), adressiert Sm13 nochmals die hinten links sitzende Gruppe, die sich ebenfalls mit dem „Fall Zepernick“ beschäftigt hat, und erkundigt sich, ob diese noch Fragen zu ergänzen hätten. Auf die Frage von Sw8 nach der Rolle des Neuen Forums unter den jeweiligen im Verlauf des Transformationsprozesses aufeinander folgenden Regierungen, resümiert Pm2 zunächst die Rahmenbedingungen zu Beginn seines politischen Engagements in Organisationen und die damaligen Anliegen, um nach einer kurzen Pause auf die „unter Modrow“ (ebd.: # 01:03:50) getroffenen Regelungen zur Finanzierung zu sprechen zu kommen. Währenddessen tritt die Lehrerin erneut zu Sm13 und spricht leise mit diesem (vgl. ebd.: 01:03:45-01:03:53).

Sm13 greift den Aspekt der Finanzierung nochmals auf und stellt diesen in einen Zusammenhang mit der bereits von der vorne links sitzenden Gruppe aufgeworfenen Frage nach den Grenzen einer Bürgerbewegung (vgl. ebd.: # 01:04:53), woraufhin der zu dieser Gruppe gehörende Schüler Sm1 die ergänzende Frage nach der langfristigen finanziellen Perspek-

tive des Neuen Forums einwirft (vgl. ebd.: # 01:05:01). Pm2 erläutert daraufhin zunächst die aktuellen Organisationsstrukturen und Diskussionsprozesse innerhalb des „Bündnis 90“, woraus sich schließlich eine bis zum Ende des Gesprächs dauernde Diskussion bezüglich der gewählten Organisationsstruktur im Vergleich zu der von Parteien zwischen ihm und den Schülern Sm1 und Sm13 entwickelt (vgl. ebd.: 01:05:13-01:19:16).

Dabei beschreibt der Vertreter des Neuen Forums die Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse innerhalb des Bündnisses sowie die damit verbundenen Schwierigkeiten, betont aber auch das damit verbundene Selbstverständnis als Form der Legitimation der Bürgerbewegungen innerhalb einer repräsentativen Demokratie. Sm1, der sich zugleich gut informiert im Hinblick auf das aktuelle politische Tagesgeschehen zeigt, problematisiert demgegenüber, dass sich bei den Wahlen dann doch die etablierten Parteien als erfolgreicher erwiesen hätten.³²⁰ In Bezug auf diese gesamte Entwicklung des Transformationsprozesses positioniert sich der Vertreter der Bürgerbewegung Pm2 kritisch und Sm13 bringt die Frage ein, ob der Aufbau parteiähnlicher Strukturen „im Interesse des Neuen Forums“ (ebd.: # 01:11:03) nicht doch sinnvoll wäre. In seiner Replik bezieht sich der Vertreter der Bürgerbewegung auf die bisherigen Erfahrungen mit solchen Versuchen, die seiner Meinung nach zur „Selbsterstörung des Forums“ (ebd.: # 01:11:45) führten, und argumentiert, dass er diese für ungeeignet zur Bewältigung der aktuellen politischen Problemlagen hält.

Sm1 greift daraufhin die Rede vom Identitätsverlust der DDR auf und fragt nach vorstellbaren konkreten Vorgehensweisen,³²¹ wobei der erste Aspekt von Pm2 dahingehend problematisiert wird, dass die Expertise aus den alten Bundesländern durchaus auch hilfreich und vonnöten sei, was er mit weiteren Erfahrungsberichten unterlegt (vgl. ebd.: # 01:14:07). Währenddessen kommt die Lehrerin ein drittes Mal zu Sm13 und spricht leise mit ihm, wobei sie hinter sich in Richtung der Tafel deutet (vgl. ebd.: 01:14:58-01:15:17). Nachdem Pm2 die fehlende Ruhe und Zeit für grundlegende Überlegungen im Zuge der Dynamik des Umbruchprozesses bemängelt und die für die Akteure sehr erschöpfenden Wahlkämpfe geschildert hat, schlägt Sm13 mit dem anschließenden Hinweis auf die begrenzte Zeit sowie die die die Stunde leitende Fragestellung vor, dies als „Schlusswort“ (ebd.: # 01:18:53) stehen zu lassen.

In der die Stunde abschließenden Diskussion der Eingangsfrage beschreiben die Schüler_innen, die sich einbringen, die Chancen von Bürgerbewegungen größtenteils insofern skeptisch. Zwar sprechen sie ihnen außerparlamentarisch im regional sowie zeitlich begrenzten Rahmen Bedeutung zu, umfangreichere politische Gestaltungsmöglichkeiten binden sie allerdings an die Vertretung im Parlament und halten Parteien in diesem Zusammenhang für erfolgreicher. Unabhängig davon schließt keine_r der Schüler_innen – in Reaktion auf die jeweils explizit formulierte Nachfrage der Lehrerin – ein persönliches Engagement in einer Bürgerbewegung aus.

Insgesamt agiert die Lehrerin im gesamten Stundenverlauf – vor allem inhaltlich – sehr zurückhaltend, ihre Beiträge sind in erster Linie moderierender sowie gelegentlich kom-

320 Es ist dabei allerdings nicht möglich nachzuvollziehen, ob der Impuls zu dieser Fragestellung damit in Verbindung zu bringen ist, dass die Lehrerin dem Schüler Sm1 kurz zuvor etwas zugeflüstert hat (vgl. AzE 1991b: # 01:06:36).

321 „Wie wollen Sie konkret dazu vorgehen, also eben vorgehen, auch zum Beispiel jetzt eigentlich die westlichen Bundesländer () die Bundesländer da irgendwo rein gekommen sind und die DDR eigentlich alles ihre Identität verloren hat, also ich mein, da ist ja alles eigentlich fast gar nix mehr übrig geblieben“ (AzE 1991b: # 01:13:52).

mentierender Art. Dabei bescheinigt sie den Schüler_innen in Bezug auf die erste Erarbeitungsphase sorgfältig ausgearbeitete sowie offenbar ihrer Einschätzung nach auch inhaltlich zutreffende Sachergebnisse und nimmt lediglich an einer Stelle im Unterrichtsgespräch eine inhaltliche Korrektur vor (vgl. ebd.: # 01:22:47). Längere Pausen in ihren Beiträgen treten in der Regel nur auf, wenn sie etwas an der Tafel notiert, am Tageslichtprojektor agiert oder den Schüler_innen Zeit einräumt, ihren Anweisungen zu folgen (vgl. z. B. ebd.: # 00:01:40; 00:02:02; 00:29:58; 00:31:48). Sprachlich weisen ihre spontan formulierten Beiträge kaum grammatikalische Fehlkonstruktionen, Satzabbrüche oder eine Häufung entsprechender Partikel auf; lediglich inhaltlich sind bisweilen leichte Widersprüchlichkeiten zu verzeichnen (vgl. z. B. ebd.: # 00:29:23; 00:30:40; 00:31:22). Auch die inhaltliche Strukturierung des Unterrichtsgesprächs erschließt sich erst in dessen Verlauf, ohne dass dies – abgesehen von einer Zwischenfrage (vgl. ebd.: # 00:30:55) – zu nennenswerten Friktionen im Unterrichtsgespräch führt. Ebenso zeigen die Schüler_innen auf ironisierende Bemerkungen der Lehrerin, die in den Formulierungen bisweilen auch der Altersklasse unangemessen erscheinen, oder Abweichungen von der Fachsprache keine Reaktionen, die auf Irritationen auf ihrer Seite schließen lassen (vgl. z. B. ebd.: # 00:01:47; 00:02:20; 00:04:02; 00:29:10; 00:38:11; 00:43:20).

Insgesamt zeigen sich die – vor allem aktiv am Gespräch partizipierenden – Schüler_innen den an sie gestellten Anforderungen gewachsen und sie verhalten sich in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen kooperativ. Dass die Lehrerin sie – soweit dies auf der Grundlage der Bildausschnitte beurteilt werden kann – auch adressiert, wenn diese sich vorher nicht gemeldet haben, erzeugt keine Unterbrechungen oder Unstimmigkeiten in der Kommunikation (vgl. z. B. ebd.: # 00:02:07; 00:02:23). Die Schüler_innen agieren in hohem Maße eigenständig und nehmen zum Teil dabei auch aufeinander Bezug (vgl. z. B. ebd.: # 00:04:08; 01:22:55). Ob inhaltliche Auseinandersetzungsprozesse im Stundenverlauf dabei auch zu reflexiven Transformationsprozessen in Bezug auf eigene Standpunkte führen, kann auf der Grundlage der Aufzeichnung allerdings nicht eindeutig entschieden werden.

Entsprechend der Sequenzierung der Unterrichtsstunde entlang der gewählten methodischen Erarbeitungsformen lassen sich im Gesamtverlauf auch jeweils unterschiedliche *Strategien der Kameraführung* beobachten. Übergreifend lässt sich dabei eine Fokussierung des offiziellen Unterrichtsgeschehens in Bezug auf den zu verhandelnden Gegenstand beobachten, wobei der Lerngruppe mehr Aufmerksamkeit eingeräumt wird als der Entwicklung der Tafelschrift oder den Inhalten projizierter Folien.

In der Dokumentation des die Stunde eröffnenden Unterrichtsgesprächs nimmt die Kamera zwar zunächst die die Stunde leitende, an der Tafel angeschriebene Fragestellung in den Blick, schwenkt dann in der Ausrichtung aber auf die Lerngruppe. Die Kamera ist dazu im Verhältnis zu den Gruppentischen so positioniert, dass lediglich die hinten rechts sitzende Gruppe von den Mitschüler_innen der vorne rechts sitzenden Gruppe teilweise verdeckt wird, ansonsten aber alle Schüler_innen in den Blick genommen werden können. Deutlich wird dabei bereits die bevorzugte Fokussierung aktiv am Gespräch partizipierender Schüler_innen sowie der vorderen Schülergruppen. Aufgrund ihrer Nähe zur Kamera befindet sich die vorne rechts sitzende Schülergruppe dabei in der Regel im Bildvordergrund, während die anderen Gruppen nur im Hintergrund zu sehen sind, wenn nicht von der Technik des Zooms Gebrauch gemacht wird. Wenn die Lehrerin – wie in der ersten ausgewählten Sequenz – so an den Tisch dieser im Bildvordergrund befindlichen Gruppe herantritt, sodass sie sich zwi-

schen diesem und der Kamera befindet, dominiert sie in der Folge den Bildausschnitt. Auf der Ebene emergierender Bedeutungen kann es somit zu einer parallelen Visualisierung dieser unvermittelten direkten Ansprache kommen (vgl. Abb. II.3.3.15; II.3.3.16).



Abb. II.3.3.15 und II.3.3.16: Visualisierung unvermittelter direkter Ansprache (AzE 1991b: 00:02:07; 00:02:09)

Da während der Redebeiträge einzelner Schüler_innen zunächst darauf verzichtet wird, näher an diese heranzuzoomen, sind im weiteren Kamerafokus am Rande auch auf das Unterrichtsgeschehen bezogene Nebenaktivitäten wie das Basteln von Namensschildern durch Sm13 und Sm14 zu beobachten (vgl. ebd.: 00:02:05-00:03:27). Erste Zoom-in-Bewegungen der Kamera zur Fokussierung einzelner Schülergruppen sind zu Beginn der Gruppenarbeitsphase zu verzeichnen (vgl. ebd.: # 00:06:17; 00:07:27), wobei die gleichfalls zu konstatierende Zoom-out-Bewegungen und Kameraschwenks auf das Bemühen verweisen, die Interaktionen in den Gruppen sowie einen Überblick über das Gesamtgeschehen gleichermaßen abzubilden (vgl. ebd.: # 00:06:30; 00:07:07; 00:08:33). Insgesamt gerät die Gruppe hinten rechts damit kaum ins Blickfeld der Kamera, wohingegen die beiden vorderen Gruppen deutlich häufiger im Bild zu sehen sind. Ebenfalls mitdokumentiert wird, dass die Lehrerin sowie zeitweise auch ein Mitarbeiter des Referats für politische Bildungsarbeit (Pm1) an die Tische der einzelnen Gruppen herantreten und längere Gespräche mit diesen führen.

Im Zuge der Überleitung sowie der daran anschließenden Vorstellung der Arbeitsergebnisse kann bereits innerhalb der Analyse der zweiten ausgewählten Sequenz eine zunehmende Fokussierung der aktiv in das Unterrichtsgespräch einbezogenen Gruppen oder Schüler_innen beobachtet werden. Die Technik des Zooms kommt dabei vor allem während der Vorstellung der Ergebnisse zum Einsatz, um die diese vortragenden Schüler_innen zu fokussieren (vgl. ebd.: # 00:33:30; 00:33:45; 00:35:36; 00:36:19). Auch in der anschließenden Sammlung von Fragen folgt die Ausrichtung der Kamera dem Gesprächsverlauf und nimmt die gerade sprechenden Schüler_innen in den Blick; im Zuge der Schwenkbewegungen über die Lerngruppe sowie auch in einzelnen Einstellungen ist außerdem der Schüler Sm13 zu sehen, der die Fragen notiert. Diese unterrichtsgegenstandsbezogene Kameraführung wird auch in der Dokumentation des Gesprächs mit Pm2 insofern fortgesetzt, als die Kamera vor allem auf die jeweiligen Gesprächspartner ausgerichtet wird. Größtenteils liegt der Fokus der Kamera in dieser Phase damit im vorderen Bereich des Raums. Kameraschwenks in den weiteren Raumbereich werden – abgesehen von zwei Ausnahmen (vgl. ebd.: # 00:45:06; 00:52:27) – nur vollzogen, wenn die Schüler_innen, die ihre Fragen einbringen,

sich sonst außerhalb des Kamerafokus befinden würden. Auf ein Heranzoomen an die sprechenden Personen wird dabei verzichtet. Die Technik des Zooms kommt erst wieder in der letzten Diskussionssequenz zum Einsatz, um mittels dieser sowie weiteren Kameranäherungen vor allem gerade sprechende Schüler_innen zu fokussieren.

3.3.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen

Wie bereits erwähnt, sind es vor allem die im Zentrum dieser Aufzeichnung stehende Durchführung des Gesprächs mit Pm2 als Vertreter des Neuen Forum Zepernicks bzw. dessen Person sowie die auf die Möglichkeiten von Bürgerbewegungen fokussierende leitende Fragestellung der dokumentierten Unterrichtseinheit, die einen thematischen und organisatorischen Zusammenhang zu der im Vorangegangenen analysierten Aufzeichnung sowie weiteren Dokumenten aus dem Kontext der Fort- und Weiterbildungskurse am Referat für politische Bildungsarbeit der FU herstellen lassen (vgl. Grammes/Weißeno 1993a). Diese Rahmenbedingungen lassen zum einen eine sorgfältige Vorbereitung der Unterrichtsstunde erwarten, führen zum anderen aber zu der ungewöhnlichen Unterrichtssituation, dass eine aus Sachsen stammende Lehrerin in einer ihr bis dahin unbekannten Schulklasse in West-Berlin unterrichtet, was sie zu Beginn der Stunde auch ohne Umschweife als eine Herausforderung, mit der es umzugehen gelte, thematisiert³²² und was auch in Form der auf den Tischen stehenden Namenschilder der Schüler_innen visuell präsent bleibt. Dass auch die Schüler_innen diese Unterrichtssituation als keine alltägliche wahrnehmen und die Lehrerin dabei in einer besonderen Rolle sehen, was wiederum Effekte auf ihr eigenes Rollenverhalten nach sich ziehen kann, wird schließlich daran ersichtlich, dass sie deren Abschluss der Stunde mit Applaus quittieren (vgl. AzE 1991b: # 01:25:25).

Zugleich zeigen sich die Schüler_innen routiniert im Umgang mit den an sie gestellten Anforderungen und deren Bearbeitungen. Auch wenn die inhaltlichen und methodischen Ausführungen der Lehrerin bisweilen widersprüchlich ausfallen (vgl. z. B. ebd.: # 00:29:23; 00:30:40; 00:31:22) oder ihr Sprachgebrauch von einer sachlich angemessenen Fachsprache abweicht (vgl. z. B. ebd.: # 00:02:20; 00:29:10; 00:43:20), führt dies zu keinen bemerkenswerten Irritationen im Unterrichtsgespräch. Außerdem sind lediglich vereinzelte, kaum auffallende Interaktionen der Schüler_innen mit der Kamera zu verzeichnen (vgl. z. B. # 00:01:16; 00:18:19), die meist aus kurzen Blicken in deren Richtung bestehen, was insgesamt vermuten lässt, dass deren Anwesenheit die Schüler_innen in ihrem Verhalten nicht erheblich beeinflusst.

Die leitende Fragestellung der Unterrichtseinheit und die damit im Mittelpunkt stehende Thematik der Bürgerbewegungen können mit Blick auf die geltenden Rahmenpläne im Grundkurs „Der Bürger in der demokratischen Gesellschaft“ verortet werden, dem die Zielstellung des Verständnisses von „Demokratie als Entwicklungsprozeß [...], der sowohl einen Rahmen für die Gestaltung des eigenen Lebens darstellt als auch die Nutzung von Möglichkeiten der Einflußnahme auf die gesellschaftlichen Verhältnisse fordert“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 16), übergeordnet wird. Ausgeprägt werden sollen damit

322 „Dann hört ihr an der Sprache, erstens tiefstes Sachsen, ich habe aber keine Lust mich zu verstellen, man würde es nach fünf Minuten ohnehin wieder merken. So, ihr braucht euch auch nicht verstellen, ich weiß, tiefstes Preußen. Zweitens, weiß ich nicht, ob man das sieht, aber vielleicht kanns so sein- ‚Ossi‘, ne? Ich weiß, bis auf eine Ausnahme- ‚Wessis‘. Ok. Also, wir einigen uns auf einen Konsens, ne? Wir ändern das sowieso nicht und wir haben es auch nicht beeinflussen können“ (AzE 1991b: # 00:00:09).

auch die „Fähigkeit und Bereitschaft der Schüler zum demokratischen Verhalten“ (ebd.). Diese werden im Folgenden näher ausdifferenziert als die „Fähigkeit und Bereitschaft, demokratische Prozesse auf ihnen zugrunde liegenden [sic] Interessen und Wertvorstellungen zurückzuführen, kritisch zu analysieren und das eigene Handeln zu überprüfen“ (ebd.: 17). Dabei ist schließlich „[v]erantwortungsbewußtes Wahrnehmen demokratischer Rechte und Pflichten im sozialen Erfahrungsbereich des Schülers“ (ebd.) anzustreben.

Die didaktisch-methodische Gestaltung der Unterrichtseinheit in Form der Fokussierung eines Fallbeispiels, der eigenständigen Analyse von Quellen sowie der anschließenden Befragung eines „Vertreter[s] des gesellschaftlichen Lebens“ (ebd.: 20) entspricht dem im Rahmenplan empfohlenen Ansatz des „forschende[n] Lernen[s]“ (ebd.: 7). Dieser sucht unter den Begrifflichkeiten von „Denken, Verstehen und Problemlösen“ (ebd.) nach „geeignete[n] Wege[n] unmittelbarer Lebensverbindung“ (ebd.: 20). So soll die eigenständige Urteilskraft der Schüler_innen entwickelt werden, indem „praktizierte[...] Politik und gesellschaftlich[...] Konfliktsituationen mithilfe erarbeiteter Kriterien“ (ebd.) analysiert sowie bewertet und die Schüler_innen „zum Formulieren und Begründen eigener Standpunkte“ (ebd.) befähigt werden.

In der Abfolge der Erarbeitungsschritte einer in Gruppen vorzunehmenden Quellenauswertung vor dem Hintergrund einer leitenden Fragestellung, daraus abzuleitender Fragestellungen für das anschließend durchgeführte Gespräch mit Pm2 als Vertreter des Neuen Forums Zepernick und der abschließenden Diskussion der Fragestellung wirkt die Unterrichtseinheit zunächst – auch mit Blick auf die in den Rahmenplänen zu findenden Zielstellungen – schlüssig strukturiert und durchdacht geplant. Wie die Analyse der ersten Sequenz zeigt, bezieht die Lehrerin die Schüler_innen rhetorisch in die Festlegung der Arbeitsschritte mit ein, wobei ihre Fragestellungen implizit bereits einen dieser Planung entsprechenden Möglichkeitsraum für die Vorschläge von Seiten der Schüler_innen vorstrukturieren.

Allerdings ist im Verlauf des dokumentierten Unterrichtsgesprächs keine explizite Erläuterung eines inhaltlich zu begründenden Zusammenhangs dieser Erarbeitungsschritte durch die Lehrerin zu finden. Bis zum Ende der Stunde findet somit keine Klärung statt, nach welchen Kriterien die offensichtlich interpretationsbedürftige leitende Fragestellung beantwortet werden kann und inwiefern diese einen Bezug zu dem diskutierten Fallbeispiel aufweist. Dass mit Blick auf die leitende Fragestellung im Rahmen der durchzuführenden Befragung ein konkreter Fall ins Zentrum gerückt werden soll, wird auch erst nach der Phase der Quellenauswertung erstmals im klassenöffentlichen Gespräch thematisiert (vgl. AzE 1991b: # 00:30:41). Welcher Status dem eingeladenen Gast im Kontext einer methodischen Einordnung zukommt, bleibt dabei im gesamten Verlauf der Aufzeichnung insofern ungeklärt, als er von der Lehrerin zu Beginn als „Zeuge[...]“ (ebd.: # 00:01:27) oder „Experte[...]“ (ebd.: # 00:01:28) vorgestellt wird und die Einordnung schließlich den Schüler_innen überlassen bleibt (vgl. ebd.: # 00:01:30). Mit Blick auf die didaktische Intention des Gesprächs mit Pm2 kann diese begriffliche Ambivalenz auch im Verlauf der Einheit nicht aufgelöst werden, da dieser in Bezug auf den „Fall Zepernick“ zum einen als Experte adressiert wird, der sich um eine umfassende Information der Schüler_innen mit Blick auf ihnen nicht bekannte Hintergründe bemüht zeigt, zum anderen aber immer aus der Perspektive eines Zeugen spricht, der selbst in diese nicht weit zurückliegenden Ereignisse im Rahmen des noch nicht abgeschlossenen Transformationsprozesses involviert war und ist. Dass damit auch eine spezifische Perspektivität und Deutung dieser Ereignisse verbunden ist, wird innerhalb dieses didaktischen Settings nicht reflektiert.

Der dem Gespräch vorangestellten Gruppenarbeitsphase lässt sich zunächst die Intention der Erarbeitung von Informationen bzw. Sachwissen in Bezug auf den Gegenstand der zentralen Fragestellung sowie das zugehörige Fallbeispiel zuschreiben. Aufgrund der inhaltlich äußerst zurückhaltenden Kommentierung der vorgestellten Ergebnisse durch die Lehrerin – auch bei inhaltlichen Abweichungen von der Aufgabenstellung (vgl. ebd.: # 00:32:05) oder unvollständigen wie unpräzisen Darstellungen (vgl. ebd.: # 00:37:42) – kann kein eindeutiger, in der Planung vorgesehener Erwartungshorizont als Grundlage für die weiteren Erarbeitungsschritte identifiziert werden. Auch eine nähere Klassifizierung der Art der Quellen – wie sie die Lehrerin als ersten Schritt der Bearbeitung im Zuge der Klärung der methodischen Vorgehensweise selbst benannt hat (vgl. ebd.: # 00:01:58) – sowie eine Reflexion der möglichen Konsequenzen in Bezug auf eine Einordnung der erarbeiteten Informationen findet im Verlauf des Unterrichtsgesprächs nicht statt.

Letztlich bleiben zentrale Erarbeitungsschritte damit der Eigenständigkeit der Schüler_innen sowie insbesondere der Verantwortung des moderierenden Schülers Sm13 überlassen, wobei die Lehrerin sowohl in der Gruppenarbeitsphase als auch während des Gesprächs im Hintergrund agiert. Auf der Grundlage des dokumentierten Gesprächsverlaufs kann festgestellt werden, dass die Schüler_innen sich größtenteils sachbezogen, fokussiert und mit begründeten Stellungnahmen einbringen, was von der Lehrerin auch an zwei Stellen positiv evaluiert wird (vgl. ebd.: # 00:42:39; 01:25:16). Da weder die Art noch die Inhalte der bearbeiteten Quellen der Analyse und Interpretation zugänglich sind, kann allerdings nicht eindeutig erschlossen werden, inwieweit die inhaltsbezogenen Aussagen der Schüler_innen auf eine Erarbeitung von Sachwissen auf dieser Grundlage zurückgehen. Mit Blick auf die gesamte Konzeption bleiben somit die Fragen offen, inwiefern der Gegenstand der Bürgerbewegungen einen Bezugspunkt zur Lebenswelt der Schüler_innen bildet und ihre Perspektive auf diesen Gegenstand durch die Aneignung neuer Informationen oder die Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel Transformationsprozesse erfährt.

In der Erörterung der Organisationsform des Neuen Forums zeichnet sich vielmehr ab, dass zumindest die sich aktiv in das Gespräch einbringenden Schüler_innen eine dezidiert auf das politische System einer repräsentativen Demokratie ausgerichtete Orientierung vertreten, die schließlich auch ihre Stellungnahmen in der die Stunde abschließenden Diskussion dominiert. Eine angeleitete und tiefergehende Interpretation der Fragestellung, die die Beurteilung der Möglichkeiten von Bürgerbewegungen auch an den Kriterien ihres eigenen Selbstverständnisses misst (vgl. dazu auch Grammes/Weißeno 1993a: 111), wäre dabei auf der Grundlage nicht nur der Arbeitsergebnisse, sondern vor allem auch der Beiträge von Pm2, der die Bedeutung dieser basisdemokratischen Organisationsform nachdrücklich hervorgehoben hat (vgl. z. B. AzE 1991b: # 01:05:13), möglich gewesen. Eine systematische Konfrontation mit diesem stärker die partizipatorischen Elemente eines politischen Systems betonenden Demokratieverständnis wird somit auch im Zuge der abschließenden Diskussion nicht vollzogen. So fällt diese kaum kontrovers aus, da die Begründungen für eine basisdemokratische Organisationsform darin keine Berücksichtigung finden. Der in der Konzeption grundsätzlich angelegte bildende Anspruch sowie die dafür im Verlauf des Unterrichtsgesprächs thematisch werdenden Anlässe einer eigenständigen Urteilsbildung in Auseinandersetzung mit anderen Positionen können somit nicht vollumfänglich ausgeschöpft werden.

Die ebenfalls in den Rahmenplänen aufzufindenden erzieherischen Intentionen in Bezug auf die demokratiebezogenen Einstellungen der Schüler_innen und die implizierte Anerkennung der Bedeutung ihres eigenen Engagements stehen in der Konzeption sowie im Verlauf der

dokumentierten Unterrichtseinheit zunächst im Hintergrund. Thematisch werden sie erst im Zusammenhang mit der Diskussion der leitenden Fragestellung zum Stundenabschluss, wenn die Lehrerin die Schüler_innen fragt, ob sie sich selbst an solchen Bürgerbewegungen beteiligen würden (vgl. ebd.: # 01:21:09; 01:23:52; 01:24:44), wobei kein sachlich begründbarer inhaltlicher Zusammenhang zwischen dieser Frage und dem bisherigen Unterrichtsgespräch zu erkennen ist. Die Antworten der Schüler_innen bleiben größtenteils ambivalent, da sie die Chancen von Bürgerbewegungen einerseits zwar skeptisch beurteilen, andererseits aber keine_r von ihnen die Möglichkeit der eigenen Beteiligung daran ausschließt, wenngleich dies meist vage geäußert wird. Es muss hier also offen bleiben, ob hier nicht eher im Sinne einer vermuteten sozialen Erwünschtheit oder tatsächlich auf der Grundlage eigener Überzeugungen und politischer Einstellungen geantwortet wird.

Abschließend kann also festgehalten werden, dass die vor allem auf die methodische Vorgehensweise und weniger auf inhaltliche Zusammenhänge ausgerichtete Gesprächsführung der Lehrerin auch dazu führt, dass der fachliche Gehalt des Gegenstands im Unterrichtsverlauf nicht vollständig ausgeschöpft wird. Diese sachlichen Leerstellen, gelegentliche Widersprüchlichkeiten sowie auch die Ambivalenzen zwischen methodischer Offenheit und Engführung können auch als inhaltliche und methodische Unsicherheiten der Lehrperson interpretiert werden (vgl. z. B. auch Massing 1992c; 1997c). Andererseits ist aber auch nicht auszuschließen, dass gerade diese den Schüler_innen Raum für eigenständige Erarbeitungs- und Auseinandersetzungsprozesse – durchaus auch in einem bildenden Sinn – gegeben haben können.

Die *Strategie der Kameraführung* ist vor allem auf die Dokumentation der Vorderbühne des zentralen Unterrichtsgeschehens mit einer eindeutigen Konzentration auf die aktiv beitragenden Akteur_innen aus der Lerngruppe ausgerichtet. Entsprechend deren Verortung im Raum sowie bedingt durch die Positionierung der Kamera im Verhältnis zur Raumordnung – die lediglich die Dokumentation perspektivisch gekennzeichnete Ausschnitte des Gesamtgeschehens zulässt – ergibt sich eine dominierende Fokussierung des vorderen bis mittleren Raumbereichs, in dem sich die beiden vorderen Gruppentische befinden. Das sich über weite Phasen des Unterrichts im Hintergrund vollziehende Agieren der Lehrperson, die sich dabei in allen Bereichen des Raums bewegt, kann auf diese Weise ebenfalls dokumentiert werden. Im Gesamtverlauf sind dabei kaum Besonderheiten im Sinne visuell emergierender Bedeutungen oder auffälliger Nebenhandlungen der Schüler_innen zu verzeichnen. Letztere finden größtenteils höchstens in Form leise geführter Hintergrundgespräche statt, von denen nicht ausgeschlossen werden kann, dass sie sich – ebenso wie die wenigen zu beobachtenden anderen Nebenaktivitäten – nicht auch auf das offizielle Unterrichtsgeschehen beziehen.

3.4 Zusammenfassung: Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)

Im beschriebenen Kontext der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen des Referats für politische Bildungsarbeit der FU können die drei analysierten Aufzeichnungen zwei unterschiedlichen Phasen zugeordnet werden, die jeweils mit spezifischen Rahmenbedingungen verbunden sind: Die Aufzeichnung der Unterrichtsstunde an der POS in Potsdam erfolgte zu einem – im Vergleich zu den anderen vorliegenden Dokumentationen – relativ frühem Zeitpunkt innerhalb des Transformationsprozesses, sodass die Unsicherheiten in Bezug auf geltende Richtlinien in einem Kommentar in der zugehörigen Publikation in besonderer Weise

hervorgehoben werden (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 26). Dagegen sind die beiden anderen Aufzeichnungen in ein bereits ausgearbeiteteres Konzept für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mit dazugehörigem Curriculum eingebunden (vgl. Grammes/Weißeno 1993a: 91; Massing 1992b; 1996a). Die Vorbereitungszeit für die Potsdamer Lehrerin wird in dem begleitenden Kommentar als relativ kurz gekennzeichnet (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 26), während in den Darstellungen der weiterentwickelten Fort- und Weiterbildungskonzepte eine in gemeinschaftlicher Gruppenarbeit stattfindende Erarbeitung der Stundenkonzeptionen vorgesehen ist (vgl. Grammes/Weißeno 1993a: 91; Massing 1992b; 1996a). Zudem sind mit Blick auf die Umsetzung dieser Konzeptionen insofern besondere Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, als an der Potsdamer POS zum Zeitpunkt der Aufzeichnung aufgrund der hohen Temperaturen bereits unterrichtsfrei gegeben wurde und die Fortbildungen in den anderen Einzelfällen vorsehen, dass die Teilnehmer_innen in ihnen bisher nicht bekannten Schulklassen in West-Berlin unterrichten.³²³

Die Aufzeichnungen können somit kaum als repräsentativ für eine allgemein verbreitete Praxis des Ost-Berliner Gesellschaftskundeunterrichts in dieser Übergangszeit gelten – sofern es eine solche überhaupt gegeben haben sollte. Die dezidiert politischen Themen der dokumentierten Unterrichtsstunden lassen vielmehr das Gegenteil vermuten, stellt man den zeitgenössischen Diskurs um lebensweltliche, politisch unverfängliche Themen als Ausgangspunkt des Gesellschaftskundeunterrichts in Rechnung (s. auch Kap. I.2.3). Gleichwohl können sie unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Rahmenbedingungen in einer Kontrastierung als Dokumente der spezifischen Herausforderungen in der Erarbeitung und Durchführung von Unterrichtskonzeptionen im Rahmen dieser Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen analysiert und interpretiert werden. Rückschlüsse, die auf der Grundlage der analysierten Dokumentationen in Bezug auf mögliche Aneignungsprozesse der Schüler_innen gezogen werden, lassen sich somit auch nicht direkt auf eine mögliche alltägliche Praxis des Gesellschaftskundeunterrichts in dieser Übergangszeit übertragen, sondern verweisen zunächst vor allem auf Potenziale oder Schwierigkeiten in der Umsetzung der entwickelten Konzeptionen innerhalb dieser spezifischen Rahmenbedingungen.

Zunächst scheint es sich bei den Unterrichtsgegenständen um vordergründig zumindest zwei unterschiedliche Themenfelder zu handeln, bei genauerer Betrachtung stellen diese allerdings vor allem unterschiedliche Zugänge zu dem Gegenstandsbereich „Politische Willensbildung“ dar, der innerhalb des Curriculums zur Weiterbildung an der FU einen zentralen Themenschwerpunkt bildet (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 27; Massing 1992b; 1992c: 69; 1996a). Dass bei der Analyse der Videoaufzeichnungen nicht nur auf die Planung des dokumentierten Unterrichtsgeschehens bezogene didaktische Intentionen zu berücksichtigen sind, sondern auch mit den Aufzeichnungen selbst verbundene didaktische Intentionen im Rahmen der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, gilt bei dieser Fallgruppierung in besonderer Weise, da sich die unterrichtenden Lehrpersonen mit Unterrichtsgegenständen sowie didaktischen Methoden konfrontiert sahen, die sie vor beträchtliche Herausforderungen stellten:

323 Mit Blick auf die letzten beiden Fälle können dabei die herausgearbeiteten Divergenzen hinsichtlich vermutlich sozialisationsbedingter Erfahrungshintergründe sowie der eingebrachten Politikkonzepte als eine besondere fallspezifische Herausforderung beschrieben werden. Demgegenüber gerät die Schwierigkeit zahlreicher Lehrpersonen aus der DDR, auch in der Transformationsphase – als Repräsentant_innen eines Systems, das man zu überwinden beanspruchte – weiterhin auf die Akzeptanz und Anerkennung ihrer Schüler_innen angewiesen zu sein (vgl. dazu auch Grammes 1991: 8; Kuhn/Massing/Skuhr 1993: 356), im Kontexte dieser Aufzeichnungen in den Hintergrund.

So sollten sie innerhalb kürzester Zeit nicht nur in der Lage sein, „Interessenausgleichungen, Machtverteilungsprozesse, konflikthafte politische Willensbildung und Entscheidung[en]“ (Massing 1992c: 71) als offen auszuhandelnde Prozesse aufzufassen und zu vermitteln sowie „Funktionsbedingungen und Funktionsdefizite eines demokratischen und pluralistischen politischen Systems zu verstehen und zu vermitteln“ (ebd.: 70). Zugleich erfuhren im den Transformationsprozess des Unterrichtsfaches begleitenden Diskurs insbesondere handlungsorientierte didaktische Methoden im Sinne einer dezidierten Abgrenzung von der bisherigen Unterrichtspraxis erheblichen Zuspruch, was sich ebenso in den Übergangskonzeptionen sowie Rahmenplänen niederschlug und für die damit konfrontierten Lehrkräfte mit Gefühlen der Unsicherheit aufgrund der fehlenden Erfahrung verbunden war (vgl. z. B. Massing 1997c: 25; Kuhn 2003b: 148). Darüber hinaus ist bei der Analyse schließlich zu berücksichtigen, dass die Aufzeichnung an der POS in Potsdam auch zur Verwendung in weiteren Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen vorgesehen war (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 43-46), während die Aufzeichnungen in den weiteren Fortbildungsveranstaltungen in erster Linie zu Zwecken gruppeninterner Nachbesprechungen und Reflexion vorgenommen wurden (vgl. Grammes/Weißeno 1993a: 91; Massing 1992b: 636-639; 1996a: 41-42; 2017: 250).

Auch wenn in den einzelnen Fällen nicht eindeutig eruiert werden kann, welche Dokumente der Unterrichtsplanung jeweils zugrunde gelegt wurden, können die jeweiligen Unterrichtsgegenstände nicht nur innerhalb des Fort- und Weiterbildungscurriculums verortet werden, sondern es sind auch Übereinstimmungen mit den Rahmenplänen in den unterschiedlichen Fassungen zu beobachten (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 16-20; 1990b: 11-16). Dies verweist zumindest darauf, dass die dort zu findenden Erarbeitungsvorschläge, wenn sie nicht die direkte Grundlage gebildet haben, im zeitgenössischen Diskurs bzw. auch im Zuge der hier vorgenommenen Stundenplanungen präsent waren (s. auch Kap. I.2.3). So wird es als zulässig erachtet, zur Rekonstruktion der der Planung zugrunde liegenden Intentionen unter anderem auch die entsprechenden Fassungen der Rahmenpläne heranzuziehen.

Die auf diese Weise sowie auf der Grundlage der Unterrichtsführung durch die Lehrpersonen rekonstruierten inhaltlich-methodischen Vermittlungsabsichten innerhalb des übergreifenden weit gefassten Themenfeldes „Politische Willensbildung“ sind dabei in den einzelnen Fällen unterschiedlich gelagert. In Bezug auf die Möglichkeiten von Bürgerbewegungen, die Umgebung eines nahe gelegenen Baggersees in ein Naherholungsgebiet umzuwandeln, nimmt die Lehrerin im Unterrichtsgespräch eine deutliche Akzentuierung der Bedeutung eigeninitiativen Handelns vor. Indem der Unterrichtsgegenstand aus dem Lebensumfeld der Schüler_innen gegriffen wird sowie methodische Herangehensweise in Form vorangestellter Ortserkundungen und Anwohnerbefragungen durch die Schüler_innen gewählt werden, wird vor allem die eigene Betroffenheit zum Ausgangspunkt erhoben. Eine auf demokratische Verfahren der Meinungs- und Entscheidungsfindung bezogene Erarbeitung von Sachwissen zu gesetzlichen Grundlagen, den Charakteristika von Bürgerbewegungen und -initiativen sowie deren Möglichkeiten der Interessendurchsetzung findet nicht statt. Ohne dafür eine entsprechende Grundlage zu schaffen, werden im Unterrichtsgespräch konkrete Handlungsmöglichkeiten, sich für ein im Grunde bereits inhaltlich festgelegtes Anliegen zu engagieren, erarbeitet und den Schüler_innen schließlich auch nahegelegt.

Insgesamt ist dabei eine Ambivalenz zwischen den gewählten schüler- und handlungsorientierten Methoden und der engführenden Steuerung durch die Lehrperson festzustellen.

len, die auf eine Handlungsmöglichkeit hinarbeitet, weshalb schließlich von einer inhaltlich geschlossenen Konzeption auszugehen ist, die insgesamt eher auf den konkreten Fall bezogen bleibt und – abgesehen von der abschließenden Adressierung der Schüler_innen als meinungsstarke und einflussreiche Bürger_innen (vgl. AzE 1990b: # 00:31:55) – keine darüber hinausreichenden Verallgemeinerungen vornimmt. Implizit lässt die Gesprächsführung der Lehrerin erzieherische Intentionen im Sinne der Ausübung spezifischer Beteiligungsformen erkennen. Eine vorhergehende Auseinandersetzung mit kontroversen Standpunkten sowie die Anbahnung möglicher Transformationsprozesse durch die Eröffnung neuer Perspektiven auf der Grundlage der Erarbeitung von Sachwissen sind in der Unterrichtskonzeption nicht vorgesehen.

Gegenüber dieser bereits in der Übergangskonzeption stärker akzentuierten Komponente einer konkreten Handlungsorientierung in der Zielformulierung des Rahmenthemas (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990b: 11), werden in den darauf folgenden Rahmenplänen innerhalb des entsprechenden Themenkomplexes bereits deutlich wissensbezogenere Lernziele formuliert (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 17).³²⁴ Entsprechend sehen die Unterrichtsplanungen der beiden folgenden Videodokumentationen auf die Erarbeitung von Sachwissen zielende Gruppenarbeitsphasen vor, die auf unterschiedliche Weise in die Konzeptionen eingebettet sind. Inhaltlich weisen die leitenden Fragestellungen der beiden Unterrichtsstunden eine ähnliche Ausrichtung auf, indem sie auf eine Urteilsbildung der Schüler_innen in Bezug auf den Erfolg von Bürgerbewegungen zielen. In der Aufzeichnung vom 25.01.1991 grenzt die Formulierung der Fragestellung den Gegenstandsbereich nochmals näher ein, indem konkret von „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a: # 00:09:14) die Rede ist. Zur Annäherung an das Thema wählt der Lehrer zunächst eine erfahrungsbezogene Herangehensweise, wobei die anders gelagerte Erfahrungswelt der Schüler_innen vom vermuteten Erwartungshorizont des Lehrers abweicht, was auch im Folgenden zu leichten Divergenzen im Gesprächsverlauf führt. Gefragt wird im Weiteren, ob diese gescheitert seien, wobei die Schüler_innen in die Erarbeitung der Vorgehensweise zur Beantwortung dieser Frage miteinbezogen werden (vgl. ebd.: # 00:09:55). Diese nehmen dabei eine sachgerechte Interpretation der gewählten Formulierung vor, indem sie als Kriterien zur Beurteilung von Bürgerbewegungen vor allem deren jeweiliges Selbstverständnis heranziehen (vgl. ebd.: # 00:11:20; dazu auch Grammes/Weißenö 1993a: 111). Die zu unterschiedlichen Themenbereichen bereitgestellten Materialien zur Erarbeitung der Konzeptionen ausgewählter Bürgerbewegungen fokussieren allerdings vor allem auf deren Zielstellungen, sodass die Schüler_innen im weiteren Verlauf Wissensdefizite in Bezug auf die gewählten Mittel der Umsetzung artikulieren (vgl. z. B. AzE 1990a: # 00:52:14; 00:55:08). Demgegenüber wird die Fragestellung in der Aufzeichnung vom 07.02.1991 allgemeiner formuliert und bleibt auch im weiteren Unterrichtsverlauf interpretationsbedürftig. Dabei werden die Schüler_innen zwar auch in die Erarbeitung der Vorgehensweise bei der zunächst

³²⁴ Zu berücksichtigen ist dabei freilich auch, dass insbesondere der Versuch der näheren Bestimmung des zum Verständnis eines politischen Systems notwendigen Sachwissens in besonderer Weise von einem sich parallel dazu vollziehenden Transformationsprozess desselben berührt wird, wie es auch in der Formulierung der Ziele innerhalb des Rahmenthemas „Entscheiden – Regieren – Kontrollieren“ in der Übergangskonzeption zum Ausdruck kommt: „Der Unterricht zu diesem Rahmenthema verfolgt das Ziel, die Schüler mit wichtigen demokratischen Grundrechten, wie sie sich im Prozeß der tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen abzeichnen bzw. mit völlig neuen Inhalten füllen, bekanntzumachen und erste Anregungen für praktische Handhabung in ihrem sozialen Erfahrungsbereich zu vermitteln“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990b: 11).

vorzunehmenden Quellenauswertung einbezogen, die der Vorbereitung der anschließenden Befragung des Vertreters des Neuen Forums dient. Eine explizite Erläuterung des inhaltlichen Zusammenhangs zwischen den Arbeitsschritten in Bezug auf die leitende Fragestellung erfolgt allerdings nicht. Mit der Fokussierung auf ein spezifisches Anliegen des Neuen Forums Zepernick wird eine fallbezogene Herangehensweise gewählt, die durch den Einbezug eines Vertreters einer Bürgerbewegung einen Lebensweltbezug herstellen kann, der nicht zwingend auf die unmittelbare Erfahrungswelt der Schüler_innen rekurren muss (vgl. dazu auch Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 20). Dass dieser als Akteur innerhalb des thematisierten Fallbeispiels allerdings auch eine spezifische Deutung des thematisierten Geschehens miteinbringt, wird innerhalb des dokumentierten Unterrichtsgesprächs nicht reflektiert.

Die der Erarbeitung von Sachwissen zugrunde gelegten Materialien stehen der Analyse in beiden Fällen nicht zur Verfügung. Die inhaltlich zurückhaltenden Kommentierungen der jeweils vorgestellten Arbeitsergebnisse durch die Lehrpersonen erschweren es darüber hinaus, einen auf diese Unterrichtsphase bezogenen Erwartungshorizont in der Planung zu rekonstruieren. Überdies erfolgt keine Form von Ergebnissicherung, die das in Bezug auf den Gegenstand als verbindlich erachtete Sachwissen für alle Beteiligten transparent macht. Soweit dies auf der Grundlage des Gesprächsverlaufs zu rekonstruieren ist, wurden mit den Materialien keine inhaltlich kontroversen Positionen aufbereitet, die es mit Blick auf die leitende Fragestellung zu diskutieren gäbe. Vielmehr bleibt die Beantwortung dieser Frage auf der Grundlage der im Stundenverlauf hinzugewonnenen Informationen in unterschiedlicher Weise der eigenständigen Urteilsbildung der Schüler_innen überlassen. So zeigt der Gesprächsverlauf in Bezug auf die Frage nach dem Scheitern der Bürgerbewegungen, dass die Schüler_innen dazu zwar begründete Stellungnahmen vorbringen, in ihren Begründungen aber nur vereinzelt und peripher auf die vorher erarbeiteten Inhalte Bezug nehmen. Zur Beantwortung der Frage nach den Chancen von Bürgerbewegungen müssen die Schüler_innen zudem zunächst eigenständig Kriterien entwickeln, anhand derer sie ihr Urteil fällen, wobei auch in diesem Fall im Gesprächsverlauf nicht zu erkennen ist, welche Bedeutung dem vorher thematisierten „Fall Zepernick“ im Prozess der Urteilsbildung zukommt.

Insgesamt kann also zunächst festgehalten werden, dass es in beiden Fällen gelingt, dass die Schüler_innen am Ende der Unterrichtseinheit in der Lage sind, begründete Urteile zu den Fragestellungen zu formulieren. In beiden Fällen äußern sie sich dabei überwiegend skeptisch in Bezug auf die Einflussmöglichkeiten und Erfolgsaussichten von Bürgerbewegungen, wobei nicht rekonstruiert werden kann, inwieweit sie diese Urteile in dieser Form erst auf der Grundlage der im Verlauf der Unterrichtseinheiten gewonnenen Informationen gebildet haben oder ob diese dafür überhaupt von Bedeutung waren. Die zurückhaltenden Kommentierungen der Beiträge durch die Lehrpersonen in diesen Gesprächssequenzen verweisen dabei auf den offenen Ergebnishorizont dieser Fragestellung, die zwar vorsieht, dass ein begründetes Urteil gefällt wird, dessen Ergebnis dabei aber nicht vorweggenommen wird. Somit ist den Stundenkonzeptionen sowie auch ihren Durchführungen durchaus ein bildender Anspruch zuzuschreiben, wenngleich Aussagen in Bezug auf dessen Einlösung nur bedingt möglich sind, da nicht auszuschließen ist, dass die Schüler_innen am Ende bereits im Vorfeld feststehende Urteile reproduzieren, die im Verlauf der Unterrichtseinheit keinerlei Transformation erfahren haben.

Implizit lassen sich jedoch in beiden Stunden kontroverse Orientierungen in Bezug auf die leitenden Fragestellungen erkennen, die sich als unterschiedlich gelagerte Demokratiever-

ständnisse der Beteiligten interpretieren lassen. Während die Schüler_innen, wenn sie ihre Skepsis gegenüber den Möglichkeiten von Bürgerbewegungen mit den besseren Erfolgsaussichten einer Partei begründen, vor allem mit der Funktionslogik einer repräsentativen Demokratie argumentieren, betonen der Lehrer sowie der Vertreter der Bürgerbewegung vor allem die Bedeutung der partizipatorischen Elemente eines demokratischen Systems (vgl. dazu auch Massing 1992c: 70-71). Der fachliche Gehalt dieser im Gesprächsverlauf in Ansätzen thematisch werdenden Kontroverse wird allerdings in beiden Fällen nicht erkannt bzw. wird das Potenzial einer systematisch vertiefenden Diskussion dieser beiden Positionen im Sinne einer Reflexion bisheriger Urteile nicht ausgeschöpft (vgl. dazu auch Jehle i. V.).

Diese kontrastierende Akzentuierung eines anders gelagerten Demokratieverständnisses, das der Lehrer in seinem die Stunde abschließenden Fazit vornimmt, stellt allerdings keine direkte auf das Verhalten und die Einstellungen der Schüler_innen gerichtete, inhaltlich bestimmte erzieherische Intervention dar. Dieses wird in den Beiträgen der Schüler_innen in Form der vorgebrachten Begründungen auch nur vermittelt zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs, womit eine mögliche erzieherische Intention auf die Aufforderung zu einer Positionierung zur Sache begrenzt bleibt. Demgegenüber wird das Partizipationsverhalten der Schüler_innen in der Unterrichtseinheit zu den Chancen von Bürgerbewegungen durch die Fragen der Lehrerin zum Abschluss der Stunde auf im Sachzusammenhang unvermittelte Weise direkt zum Gesprächsgegenstand, wenngleich auch an dieser Stelle keine direkten erzieherischen Interventionen zu verzeichnen sind.

Im Kontrast dazu steht die appellative, deutlich intentional ausgerichtete Gesprächsführung der Lehrerin an der Potsdamer POS, der bestimmte erzieherische Intentionen zugeschrieben werden können, die der thematischen Offenheit eines zugleich als bildend zu verstehenden Unterrichts nicht mehr gerecht werden (vgl. dazu Benner 2012: 231-290). Zugleich sind in der Durchführung dieser Stunde keine systematisch angelegten Impulse für die Urteilsbildung befördernde Reflexionsprozesse zu identifizieren. Stellenweise werden in der Gesprächsführungen Positionierungen eingefordert, ohne dass vorher eine diesbezügliche argumentative Auseinandersetzung stattfand, was Parallelen zu der thematisch unvermittelt aufgeworfenen Frage nach der eigenen Beteiligung an Bürgerbewegungen aufweist.

Diese damit insgesamt auszumachende, in den Einzelstunden auf unterschiedliche Weise zum Tragen kommende Ambivalenz zwischen einer dem Ziel der Urteilsbildung geschuldeten Offenheit der Gesprächsführung, der strukturierten Vermittlung des zur Urteilsbildung nötigen Sachwissens sowie eines angemessenen Maßes hinsichtlich der Formulierung erzieherischer Intentionen, lässt sich in ähnlicher Weise in dem Verhältnis von Zielen, Inhalten, gewählten Methoden und eingesetzten Medien beobachten. Zum größten Teil kommen in den dokumentierten Unterrichtseinheiten aktivierende Unterrichtsmethoden zum Einsatz, wobei in allen Aufzeichnungen auch im Allgemeinen geltende Grenzen hinsichtlich der Möglichkeit einer durchgängigen Aktivierung aller Schüler_innen sichtbar werden. Zum Einsatz kommen dabei handlungsorientierte Methoden sowie Formen der Gruppenarbeit, denen in großen Teilen die Funktion der Informationserarbeitung zukommt. Zugleich zeigt sich dabei regelmäßig die besondere Herausforderung, die für die Lehrpersonen darin besteht, die so erarbeiteten Informationen entsprechend der Unterrichtsplanung strukturiert und systematisch in das Unterrichtsgespräch zu integrieren. Wie in den einzelnen Stunden zu beobachten war, besteht andernfalls die Gefahr, dass zwar eine Fülle von Informationen in das Unterrichtsgespräch eingebracht wird, diese aber nicht im Sinne der anzustrebenden Urteilsbildung produktiv aufgegriffen werden können.

Unterstützt wird die Informationsaufbereitung durch verschiedene Medien, wie beispielsweise einen Kassettenrekorder und vorbereitete Arbeitsmaterialien zur Auswertung. Begleitend kommen im Zuge der Erarbeitung in allen Stunden die Tafel sowie in den beiden Stunden zur Thematik der Bürgerbewegungen ein Tageslichtprojektor zum Einsatz. Die Einbindung dieser Unterrichtsmedien stand aber offensichtlich nicht im Fokus des Dokumentationsinteresses, sodass auch über den Ertrag dieses Medieneinsatzes kaum empirische gestützte Aussagen möglich sind. Insgesamt weist die methodische Gestaltung einen nahezu durchgehenden Verzicht auf die Form des Lehrervortrags auf, was sich zum einen mit einer stärkeren Orientierung auf aktivierende Unterrichtsmethoden sowie zum anderen aber auch mit anzunehmenden inhaltlichen Unsicherheiten begründen lässt. So lassen sich schließlich auch im Umgang mit den Methoden Ambivalenzen zwischen Offenheit und Engführung sowie sachliche Leerstellen und Widersprüchlichkeiten ausmachen, die im Kontext der Fort- und Bildungsmaßnahmen nachvollziehbar zu begründen sind. Zugleich dokumentieren diese Aufzeichnungen damit in besonderem Maße die diesen Unterrichtskonzeptionen inhärenten Herausforderungen in Abgrenzung zu geschlossenen Unterrichtskonzeptionen mit dem Ziel der Vermittlung inhaltlich eindeutig festgelegter Urteile.

Trotz der besonderen, in den Einzelfällen unterschiedlich gelagerten Rahmenbedingungen zeigen sich die Schüler_innen insgesamt – wenngleich auch in jeweils unterschiedlichen Ausprägungen und mit in Einzelfällen aufscheinenden Schwierigkeiten in den Aufgabebearbeitungen – als kompetente und kooperationsbereite Akteur_innen eines ihnen bekannten Unterrichtsgeschehens, in dem sie mit den an sie gestellten Erwartungen vertraut sind (vgl. z. B. Breidenstein 2006), was wiederum auf grundlegende Konstanten in der Form Unterricht verweist, die sich selbst in diesen Ausnahmesituationen als stabil erweisen. Wenn die Schüler_innen sich dabei – wie im Fall des Engagements für ein Naherholungsgebiet – korrespondierend zu den impliziten Intentionen der Lehrperson positionieren und entsprechende Handlungsvorschläge entwickeln, lässt dies allerdings auch keinen direkten Rückschluss auf ihre tatsächlichen Haltungen und Einstellungen zu, womit hinsichtlich der tatsächlich erfolgten Aneignungen innerhalb dieser Unterrichtsstunde nur begrenzt Aussagen möglich sind, was in ähnlicher Weise auch für die im Gespräch sowie in den Arbeitsphasen vermittelten Kenntnisse in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten gilt.

Hier – wie auch mit Blick auf die in den anderen Stunden erarbeiteten Informationen und Kenntnisse über Anliegen der unterschiedlichen Bürgerbewegungen in der DDR – gilt es festzuhalten, dass auf der Grundlage der Videodokumentation nur rekonstruiert werden kann, wie die Arbeitsergebnisse zum Gegenstand des klassenöffentlich geführten Unterrichtsgesprächs und somit Bestandteil eines kommunikativ etablierten „Unterrichtsgedächtnisses“ (Proske 2009: 796) werden. Nicht ausgeschlossen werden kann dabei, dass dieses letztlich vielmehr eine „Wissensfiktion“ (ebd.) erzeugt, die Differenzen zwischen tatsächlichen und kommunikativen Aneignungsprozessen verschleiert.

Zu berücksichtigen ist allerdings auch, dass in der dem Engagement für ein Naherholungsgebiet gewidmeten Unterrichtseinheit generell ein eher bescheidener, kaum über das Erfahrungswissen der Schüler_innen hinausgehender sachlicher Vermittlungsanspruch ausgemacht werden kann. Ebenso bleibt mit Blick auf die den Bürgerbewegungen gewidmeten Unterrichtseinheiten die Frage offen, ob sich die Schüler_innen die Fülle neuer Informationen tatsächlich nachhaltig aneignen. Dass diese für sie mit Blick auf ihre abschließenden Stellungnahmen und Begründungen von besonderer Bedeutung waren, lässt sich auf der Grundlage der dokumentierten Äußerungen jedenfalls nicht erhärten. Insbesondere da sich

die aktiv zum Gespräch beitragenden Schüler_innen in Bezug auf das aktuelle Geschehen als durchaus informiert und in Grundzügen auch vertraut mit politischen Argumentationen und Erwägungen gezeigt haben, kann kaum nachvollzogen werden, ob diese in Auseinandersetzungen mit den Inhalten einen reflexiven Prozess der Urteilsbildung durchlaufen haben oder vielmehr bereits unabhängig davon bestehende Einschätzungen zur Beantwortung der leitenden Fragestellung reproduziert haben.

Die in den Dokumentationen angelegten *Visualisierungen* bilden vor allem die Vorderbühne des offiziellen Unterrichtsgeschehens mit einem Fokus auf die aktiv partizipierenden Schüler_innen ab. Die Positionierung der Kamera erlaubt es dabei in keinem der drei Fälle, die Lerngruppe als Ganzes in nur einer Einstellung in den Blick zu nehmen, was der Möglichkeit von gesicherten Aussagen in Bezug auf die gesamte Gruppe umfassende Interaktions- sowie Partizipationsstrukturen einschränkt. Das Verhältnis von Aufzeichnungswinkel und Raumordnung führt in den Dokumentationen der Unterrichtseinheiten zur Thematik der Bürgerbewegungen, in denen die Sitzordnung den Anforderungen der Gruppenarbeitsphasen angepasst wurde, zudem dazu, dass Schüler_innen zum Teil von ihren Mitschüler_innen verdeckt werden oder nur von hinten zu sehen sind, während andere weitaus prominenter ins Bild gesetzt werden können.

Im visuellen Zusammenspiel von Strategien der Kameraführung mit der je spezifischen Raumordnung lassen sich dabei in zwei Fällen emergierende Bedeutungen in Form einer visuellen Abbildung von räumlicher Distanz bzw. räumlichen Barrieren zwischen Lehrpersonen und Lerngruppe feststellen, denen zunächst keine intentionale Absicht unterstellt wird. Zugleich wird die Aufmerksamkeit der Beobachter_innen damit aber auch auf die Bedeutung räumlicher Ordnungen gelenkt, die in der Aufzeichnung, in der vergleichbare emergierende Bedeutungen nicht festzustellen sind, im Bewusstsein der Akteur_innen bereits präsent zu sein scheint, wenn die Lehrerin zu Beginn des Expertengesprächs den moderierenden Schüler Sm13 bei der Gestaltung der räumlichen Situation unterstützt (vgl. AzE 1991b: # 00:43:42) oder kurz darauf der noch ins Bild ragende Tageslichtprojektor zur Seite geschoben wird (vgl. ebd.: # 00:44:05).

Zugleich ist mit dieser Aufzeichnungsstrategie der Effekt verbunden, dass die Lehrpersonen, sofern sie sich vor allem im Bereich zwischen Pult und Tafel aufhalten, in den Aufzeichnungen wenig bis kaum in den Blick genommen werden. Dies ist vor allem insofern bemerkenswert, als Videoaufzeichnungen von Unterricht im Kontext der Fort- und Weiterbildungszusammenhänge üblicherweise auch zu einer Analyse und Reflexion des Verhaltens der Lehrpersonen herangezogen werden. Zugleich entsteht damit wiederum ein Effekt, der in der Gesamtheit der Aufzeichnungen auf die Bedeutung von Bewegungen im Raum, insbesondere in Zusammenhang mit in Kleingruppen organisierten Arbeitsformen aufmerksam macht, da die Lehrpersonen dann wiederum im Bild sind, wenn sie sich – und sei es als Akteur_innen im Hintergrund – im Raum bewegen und etablierte Distanzen überwinden, um mit den Schüler_innen ins Gespräch zu kommen.

Darüber hinaus kann dieser herausgearbeiteten Strategie der Kameraführung, in der in Einzelfällen auch von der Dokumentation des offiziellen Unterrichtsgeschehens abweichende Fokussierungen von Hintergrundhandlungen oder von Arbeitsaufträgen abweichenden Schülertätigkeiten zu beobachten sind, wiederum genau in diesem Fort- und Weiterbildungskontext eine eigene Plausibilität zugeschrieben werden. So lassen sie sich als spezifische Handlungen des Zeigens interpretieren, die gezielte Blickführungen vornehmen und

die Aufmerksamkeit der Beobachter_innen lenken: Im Fokus stehen dabei zum einen Aufmerksamkeitsverschiebungen der Schüler_innen sowie zum anderen Differenzen zwischen der Aufgabenstellung bzw. Handlungsaufforderungen durch die Lehrperson und den Aktivitäten der Schüler_innen, die der Aufmerksamkeit der unterrichtenden Lehrperson entgangen sein könnten und somit einer nachträglichen Reflexion zugänglich gemacht werden können. Insgesamt erscheint damit immer noch ein visueller Deutungsrahmen dominant, der aus einer institutionalisierten Perspektive an einer oppositionellen Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenhandlungen festhält, wenngleich in einzelnen Einstellungen den Nebenhandlungen der Schüler_innen mittels einer emergierenden Bildästhetik eine eigene Dignität verliehen wird (vgl. dazu auch Jehle 2016a; 2016c).³²⁵

325 Entwickelt und diskutiert wurden diese auf die Visualisierungen in dieser Fallgruppierung bezogenen Überlegungen im Rahmen von Vorträgen auf der Tagung „Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Annäherungen an ein zentrales Element pädagogischer Praxis“ vom 23.-24.05.2014 in Siegen und auf der European Conference on Educational Research (ECER) „Education and Transition – Contributions from Educational Research“ vom 07.-11.09.2015 in Budapest (vgl. dazu auch Jehle 2016a; 2016c).

4 Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)

Zur Analyse einzelner Unterrichtsdokumentationen innerhalb der übergeordneten Fallgruppierung *„Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“* wurden drei Aufzeichnungen aus den erhaltenen und digitalisierten Beständen des Referats für politische Bildungsarbeit der Freien Universität Berlin (FU) ausgewählt. Die Planung der Unterrichtsstunden sowie die Videographie der Durchführung erfolgten in je spezifischen Aus-, Fort- und Weiterbildungszusammenhängen³²⁶ der Lehrer_innenbildung. Im Mittelpunkt der ersten ausgewählten Dokumentation, die am 18.12.1992 in einer neunten Gesamtschulklasse aufgezeichnet wurde, steht die Durchführung eines Rollenspiels zum Thema „Schwangerschaftsabbruch“ (vgl. AzE 1992), zu der eine vor allem auf das geschlechtsspezifische Verhalten in der Schulklasse fokussierte Analyse vorliegt (vgl. Lück 1995). Die zweite ausgewählte Aufzeichnung, die im Rahmen von zwei Wochenendseminaren innerhalb eines viersemestrigen Weiterbildungskurses „Sozialkunde“ entstanden ist, zeigt eine Unterrichtsstunde am 08.01.1993 in einer 11. Klasse, in der die politische Auseinandersetzung um den Paragraphen 218 in Form einer Talkshow simuliert wird (AzE 1993a). Ergänzend zur Aufzeichnung liegt eine fachdidaktische Analyse vor, die der Frage des politischen Gehalts der Unterrichtseinheit nachgeht (vgl. Kuhn 1995). In der dritten ausgewählten Aufzeichnung, die eine Unterrichtseinheit vom 09.11.1993 in einer 13. Klasse an einem Gymnasium in Berlin-Nikolassee dokumentiert, steht die Durchführung einer simulierten Fraktionssitzung der CDU im Mittelpunkt (AzE 1993b). Die Aufzeichnung zeigt einen Teil einer mehrere Stunden umfassenden Unterrichtssequenz, die im Rahmen der Referendarausbildung geplant, durchgeführt und ausgewertet wurde. Dazu liegt eine umfassende Dokumentation vor (vgl. Kuhn/Massing 1999a).³²⁷ Damit kann innerhalb dieser Gruppierung von einem thematisch-methodischen Zusammenhang ausgegangen werden: Mit der politischen Auseinandersetzung um die Neuregelung des Paragraphen 218 StGB ist ein gemeinsamer inhaltlicher Gegenstandsbezug zu erkennen; methodisch besteht die Gemeinsamkeit in der Bearbeitung der Thematik mittels handlungsorientierter Unterrichtsmethoden.

326 Die Verwendung der Begrifflichkeiten „Aus-, Fort- und Weiterbildung“ orientiert sich jeweils an den Begrifflichkeiten, die in der zur Kontextualisierung herangezogenen Literatur zu finden sind. Gelegentlich entsteht dabei der Eindruck, dass die Begrifflichkeiten dort nicht durchgehend trennscharf voneinander unterschieden werden. Daher ist vor allem dann, wenn innerhalb des Kontexts keine eindeutig erkennbare Regelung der Begriffsverwendung zu erkennen ist, in einer allgemeineren Formulierung von Fort- und Bildungsmaßnahmen die Rede.

327 Auf der Grundlage dieser Dokumentation war es zudem möglich, die unterrichtende Lehrkraft ausfindig zu machen und ein Gespräch mit ihr zu führen (vgl. Gespräch 2016). Allerdings konnte sich die Lehrperson kaum an Details in Bezug auf dieses Projekt erinnern, sodass keine zusätzlichen für die Interpretation relevanten Informationen gewonnen werden konnten.

4.1 „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (Klasse 9, 18.12.1992)³²⁸

Die Unterrichtsaufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) – deren Bezeichnung auf einen handschriftlichen Vermerk auf der aus den Archivbeständen zur Retro-Digitalisierung übermittelten Videokassette zurückzuführen ist und die so bei der Aufnahme in die Datenbank übernommen wurde – ist am 18.12.1992 entstanden. Dokumentiert wird eine Unterrichtseinheit in einer 9. Klasse einer Gesamtschule in Berlin-Pankow, in der ein Rollenspiel durchgeführt wird. Simuliert wird eine Gesprächsrunde, in der eine 16-Jährige unter Einbezug ihres Freundes sowie von Familienangehörigen, einer Freundin und Sachverständigen mit Bezug auf ihre aktuelle Lebenssituation beraten werden soll. Einer vorliegenden Interpretation dieses Rollenspiels unter der Frage nach geschlechtsspezifischen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen ist zu entnehmen, dass die Anregung zu dieser Unterrichtsgestaltung auf eine Lehrerfortbildungsveranstaltung für Lehrer_innen aus den neuen Bundesländern zurückgeführt werden kann (vgl. Lück 1995: 265). Während in den anderen beiden Aufzeichnungen aus dieser Fallgruppierung diese Thematik in engem Zusammenhang mit der aktuellen politischen Auseinandersetzung um den Paragraphen 218 StGB bearbeitet wird, wird mit der Anlage dieses Rollenspiels vor allem der Schwerpunkt „Lebenshilfe“ akzentuiert (vgl. auch Kuhn 1995: 163). Mit der gewählten Methode haben weder der unterrichtende Lehrer noch die Schüler_innen der Klasse bisher Erfahrung (vgl. Lück 1995: 266). Die Interpretation der Durchführung wurde im Rahmen des Diskurses um den politischen Gehalt des Fachunterrichts publiziert (vgl. Massing/Weißeno 1995a). Eine eindeutige Zuordnung zu Lehrplaninhalten ist in diesem Fall nicht möglich.³²⁹

4.1.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung

Die Unterrichtsstunde wurde mit einer feststehenden, schwenkbaren *Kamera* aufgezeichnet, die mittig auf der rechten Seite des Raums positioniert worden war und über die Technik des Zooms verfügte. Die Erfassung der gesamten Klasse in nur einer Einstellung ist so nicht möglich; selbst in einer lang gezogenen Schwenkbewegung können in den einzelnen Einstellungen immer nur Ausschnitte erfasst werden (vgl. Abb. II.4.1.2; II.4.1.3), was die Rekonstruktion der Sitzordnung zu Unterrichtsbeginn erschwert. Zu sehen sind insgesamt 21 Schüler_innen, davon zehn Schülerinnen und elf Schüler, die an Zweiertischen in einer frontal ausgerichteten Anordnung sitzen (vgl. Abb. II.4.1.1). In der Gruppenarbeitsphase

328 Das vollständige anonymisierte Transkript zur Aufzeichnung ist an der entsprechenden Stelle in der Datenbank des FDZ nach einer Nutzerregistrierung zugänglich: <https://www.fdz-bildung.de/datenarchiv.php?la=de&id=862> (26.03.2020). Eine vollumfängliche Beantragung eines Zugangs zu geschützten Inhalten, wie sie die Videodaten darstellen, ist in diesem Fall nicht erforderlich (URL: <https://www.fdz-bildung.de/registrieren?la=de>; 06.06.2020). Eine Legende der verwendeten Transkriptionszeichen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

329 Das herangezogene von der Kultusministerkonferenz veröffentlichte „Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ (Sekretariat 1995) weist für die Gesamtschule zu diesem Zeitpunkt den „Vorläufigen Rahmenplan für Unterricht und Erziehung“ aus dem Jahr 1987 als geltende Fassung aus (vgl. ebd.: 82). Diese Version ist allerdings weder in der Lehrplansammlung der Forschungsbibliothek des Georg-Eckert-Instituts noch in anderen einschlägigen Bibliothekskatalogen zu finden. In der vorherigen Version aus dem Jahr 1984 sind in der 9. Jahrgangsstufe die Themenbereiche „Recht“ und „Grundlagen des Wirtschaftens“ vorgesehen (vgl. Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 7-8). Aufgrund der thematischen Akzentuierung in der dokumentierten Unterrichtsstunde können allerdings weder direkte Bezüge zu diesen Themenbereichen noch zu möglichen Themenbereichen anderer Jahrgangsstufen hergestellt werden.

ändert sich diese Sitzordnung, da sich die Schüler_innen entsprechend der Gruppenaufteilung an den Tischen, deren Anordnung nicht verändert wird, zusammenfinden.³³⁰ Zur Durchführung des Rollenspiels werden auch die Tische neu im Raum angeordnet. Eine Reihe von Tischen, an denen die aktiv Beteiligten Platz nehmen, wird frontal zur Kamera platziert (vgl. Abb. II.4.1.4, II.4.1.5; II.4.1.6). Direkt vor ihnen bezieht ein Mitarbeiter der FU mit einem Richtmikrofon Position, die Mitschüler_innen sitzen im hinteren und rechten Raumbereich verteilt auf freien Tischen und Stühlen.³³¹ In der gesamten Dokumentation – sowohl während des Rollenspiels als auch während der Phasen des Unterrichtsgesprächs – wird größtenteils mit der Technik des Zooms gearbeitet, um zu diesem Zeitpunkt sprechende Schüler_innen zu fokussieren (vgl. Abb. II.4.1.7; II.4.1.8). Als leitender Akteur dieses Unterrichtsgesprächs wird auch der Lehrer – der sich im Gespräch im Raum bewegt, sich ansonsten aber meist im vorderen Bereich des Raums aufhält – in entsprechender Weise in die Dokumentation einbezogen (vgl. Abb. II.4.1.9). Ebenfalls mitdokumentiert wird die Tafel, auf der zentral das Stundenthema angeschrieben ist, sowie die Notation der zu vergebenden Rollen in der ersten Erarbeitungsphase (vgl. Abb. II.4.1.10).

330 Da diese Phase – vermutlich auch aufgrund der unzureichenden Tonqualität – größtenteils geschnitten wurde und keiner vertieften Auswertung unterzogen wird, wurde auch darauf verzichtet, einen entsprechenden Sitzplan anzufertigen.

331 Da die Kameraführung keine systematische Erfassung dieser Sitzordnung unterstützt, wurde auch hier auf die Anfertigung eines entsprechenden Sitzplans verzichtet. Mithilfe des bereits angefertigten Sitzplans zu Unterrichtsbeginn war es dennoch möglich, sprechende Schüler_innen in der anschließenden Auswertungsphase, in der die Sitzordnung des Rollenspiels beibehalten wird, zu identifizieren und im Transkript entsprechend auszuweisen.

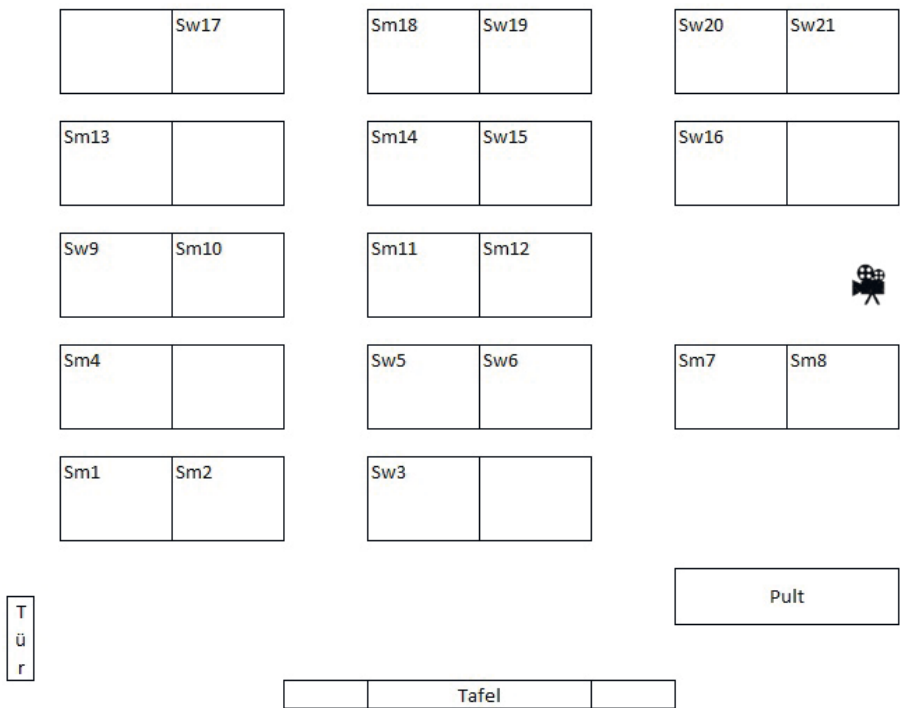


Abb. II.4.1.1: Sitzplan (AzE 1992)



Abb. II.4.1.2 und II.4.1.3: Ausschnitte der Klasse im Zuge eines Kameraschwenks (ebd.: 00:01:48; 00:01:55)

Sm2 Arzt	Sm18 Jugendamt	Sw9 Moderation	Sw6 Petras Freundin	Sw22 Petra	Sm13 Petras Vater	
						Sw19 Petras Mutter
						Sm8 Petras Freund



Abb. II.4.1.4: Sitzplan zur Durchführung des Rollenspiels (ebd.)



Abb. II.4.1.5 und II.4.1.6: Durchführung des Rollenspiels (ebd.: 00:32:52; 00:32:58)



Abb. II.4.1.7 und II.4.1.8: Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:21:17; 00:53:39)

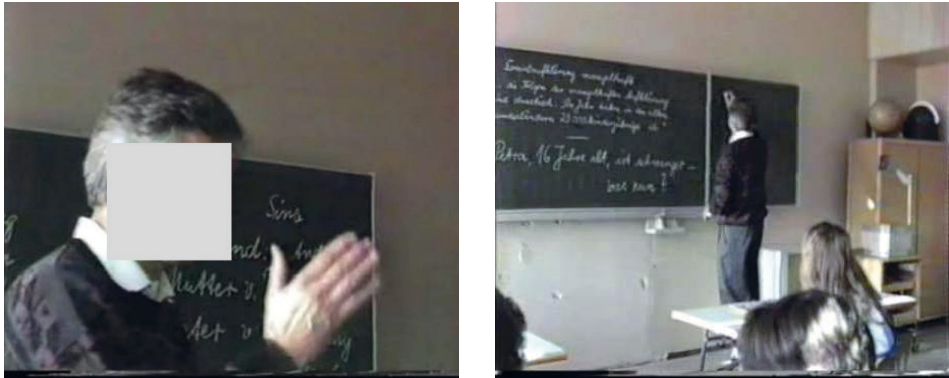


Abb. II.4.1.9 und II.4.1.10: Lehrperson und Tafelanschrift (ebd.: 00:45:21; 00:02:57)

Im Vergleich zu anderen vorliegenden Aufzeichnungen ist die Qualität der Farbaufzeichnung als mittelmäßig zu bezeichnen. Insgesamt ist regelmäßig eine leichte Bildunschärfe zu verzeichnen, was jedoch den Nachvollzug der dokumentierten Interaktionen nicht wesentlich beeinträchtigt. Da der Ton der Aufnahme im gesamten Verlauf relativ leise ist, sind zwar die Äußerungen des Lehrers größtenteils gut zu verstehen, die der Schüler_innen können nicht immer vollständig und eindeutig erfasst werden.³³²

In der publizierten Interpretation des Rollenspiels, die zweifelsfrei dieser Aufzeichnung zugeordnet werden kann, sind keine direkten Hinweise auf die Zielsetzung der Unterrichtsstunde zu finden. Die Publikation selbst kann wiederum innerhalb des Diskurses um den politischen Gehalt des Fachunterrichts verortet werden (vgl. dazu Massing/Weißenö 1995b). Ausgegangen wird dabei zunächst von der auf Erfahrungen aus Lehrerfort- und weiterbildungen beruhenden Feststellung, dass Lehrpersonen in Fächern der politischen Bildung „eine starke Präferenz für einen Unterricht haben, der auf der Ebene der Lebenshilfe oder des Sozialen Lernens angesiedelt ist“ (ebd.: 9). Dabei wird der hier dokumentierten Unterrichtsstunde auch eine diesem Ansatz entsprechende Schwerpunktsetzung zugeschrieben (vgl. Kuhn 1995: 163). Die Dominanz eines derart akzentuierten Unterrichts begründen die Lehrpersonen – so Peter Massing (1995a: 63) – mit ihrer pädagogischen Verantwortung angesichts einer wahrgenommenen Orientierungslosigkeit auf Seiten der Jugendlichen sowie mit deren zunehmenden Politikverdrossenheit.

In diesem Zusammenhang lässt sich – angesichts der Notwendigkeit, im Sinne der Legitimation eines eigenständigen Unterrichtsfaches auch ein fachliches begründetes „Proprium“ desselben auszuweisen (vgl. ebd.: 61) – der „Brückenschlag von lebensweltlich sozialen Fragen zu politischen Problemen [als] Königsweg in der politischen Bildung“ (ebd.: 64) bezeichnen. Dass dieser häufig nicht gelinge, führt Massing wiederum darauf zurück, dass die Lehrpersonen in der Regel nicht über einen hinreichend präzisen Politikbegriff verfügten, den sie bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts zugrunde legen könnten. Zur Orientierung wird dazu neben den bereits in den 1980er Jahren diskutierten drei Dimensionen des Politischen (*policy*, *polity* und *politics*) das Modell des Politikzyklus herangezogen. Als Phasenmodell

332 Außerdem ist im Hintergrund der Audiospur gegen Ende der Durchführung des Rollenspiels eine Radiosendung zu vernehmen. Die Ursache dafür konnte nicht geklärt werden (vgl. AzE 1992: 00:31:12-00:34:50).

angelegt, soll dieses die Dynamik und Prozesshaftigkeit von Politik zum Ausdruck bringen. Zugleich werden zentrale politikwissenschaftliche Kategorien so in das Modell integriert, dass sowohl die wichtigen Phasen als auch die zentralen Aspekte dieser Prozesse in ihrem Zusammenspiel der Analyse zugänglich werden (vgl. z. B. ebd.: 72-98; s. auch Kap. I.2.4). Der Interpretation des Rollenspiels kommt im Rahmen der vorliegenden Publikation vor allem die Aufgabe zu, in der Analyse geschlechtsspezifische Verhaltensweisen sowie einen entsprechenden – z. B. eher konsens- oder konfliktorientierten – Umgang mit politischen Fragen herauszuarbeiten (vgl. Lück 1995: 255). Damit wird vor allem die Diskussion eröffnet, inwieweit eine stärkere Berücksichtigung solcher geschlechtsspezifischer Zugänge zum Politischen notwendig sei. Vor dem Hintergrund der auf Fragen der Lebenshilfe bezogenen Schwerpunktsetzung wird im Folgenden allerdings noch zu fragen sein, inwieweit in der hier dokumentierten Stunde überhaupt eine politische Dimension des diskutierten Falls thematisiert wird (vgl. dazu auch Mingerzahn 1992). Als Inhalt der Stunde wird in den Publikationen das Thema „Schwangerschaftsabbruch und Paragraph 218“ benannt (vgl. Massing/Weißeno 1995b: 24; Lück 1995: 265) und auch der Zeitpunkt der Aufzeichnung lässt eine zumindest gedanklich hergestellte Bezugnahme auf die zeitgenössische politische Auseinandersetzung um diesen Paragraphen als naheliegend erscheinen: Nachdem der Bundestag im Juli 1992 einen fraktionsübergreifend eingebrachten und mehrheitlich angenommenen Gruppenantrag, der eine Fristenregelung mit Beratungspflicht vorsah, verabschiedet hatte, sollte 1993 nach einer Normenkontrollklage das Bundesverfassungsgericht darüber entscheiden. Bis zu diesem Zeitpunkt galt in den alten Bundesländern die Indikationsregelung, während in den neuen Bundesländern weiterhin die in der DDR geltende Fristenregelung Bestand hatte. Abgesehen von einer kurzen Erläuterung dieser Rechtslage (vgl. AzE 1992: # 00:21:28), wird diese aktuelle politische Auseinandersetzung in der dokumentierten Unterrichtsstunde allerdings nicht thematisiert.

Innerhalb des fachdidaktischen Diskurses werden im Zeitraum dieser Aufzeichnung sowie den darauf folgenden Jahren unterschiedliche Konzeptionen zur Behandlung dieser Thematik entwickelt (vgl. Mingerzahn 1992; Engelhart 1995; Reinhardt 1995) oder bereits zurückliegende wieder aufgegriffen, die auf die historische Dimension dieser politischen Auseinandersetzung in der alten Bundesrepublik verweisen (vgl. Sutor 1979; 1995;³³³ für eine knappe Skizze der Historie der rechtlichen Regelung in der DDR vgl. Mingerzahn 1992: 497-498). In einer weiteren Analyse differenziert Sibylle Reinhardt, die diese Konzeptionen mit Blick auf die Bedeutung der Kategorie der „Geschlechterdifferenz“ vergleichend untersucht, unterschiedliche Zugänge zu dieser Thematik. Sie unterscheidet dabei Aspekte wie subjektive Betroffenheit der Lernenden und objektive Betroffenheit der bundesrepublikanischen Gesellschaft und fragt nach der Verortung sowie Gewichtung des zentralen Wertekonflikts (Recht des ungeborenen Lebens, Selbstbestimmungsrecht der Frau) und der zentralen Politikfrage (Entscheidung des Individuums, hier der Frau, oder Vorgabe der Entscheidung durch den Staat). Für die Bearbeitung der öffentlich-politischen Auseinandersetzung um den Paragraphen 218 im Fachunterricht leitet sie schließlich die Konsequenz ab, dass „individuell-moralisches Entscheidungsdilemma und kollektiv-politische Beurteilung der Handlungssituation

333 Die von Bernhard Sutor in den 1970er Jahren entworfene Unterrichtseinheit zur damaligen Diskussion um die Neufassung des Paragraphen 218, die 1979 in der Zeitschrift *Politische Bildung* erschienen ist, wurde dort 1995 – in einer inhaltlich um eine Textarbeit gekürzten Form, aber mit der vorangestellten Diskussion der Thematik „Grundwerte im Politikunterricht“ – im Rahme einer Reihe „Kommentierte Unterrichtseinheiten aus zwei Jahrzehnten ‚Politische Bildung‘“ wieder abgedruckt.

miteinander zu verknüpfen sind“ (Reinhardt 1996: 70), um eine angemessene Urteilsbildung sowie die Reflexion des Prozesses der Urteilsbildung zu fördern.

Im Fokus der aufgezeichneten Unterrichtsstunde steht die Durchführung eines Rollenspiels, womit eine didaktische Methode gewählt wurde, die im Diskursumfeld der Aufzeichnung zu den simulativen handlungsorientierten Unterrichtsmethoden gezählt wird (vgl. z. B. Massing 1998: 9; 1999a: 14). Gewissermaßen kann hier eine Fortsetzung der in den 1980er Jahren unter dem Aspekt der Handlungsorientierung begonnenen unterrichtsmethodischen Diskussion festgestellt werden (vgl. auch Sander 2004: 155), mit der zugleich besondere Erwartungen im Hinblick auf einen erneuerten Politikunterricht in den neuen Bundesländern verbunden waren (vgl. z. B. Heinig 1995). Zurückgeführt wird diese verstärkte Aufmerksamkeit für handlungsorientierte Unterrichtsmethoden auf ein in der Breite festgestelltes unterrichtspraktisches Bedürfnis nach der Entwicklung neuer Lernkulturen sowie einer demokratischen Strukturierung der Unterrichtskommunikation (vgl. z. B. Sander 2004: 155; Ackermann et al. 1994: 133-138; Massing 1998: 5).

Handlungsorientierten Methoden wird in diesem Zusammenhang zugeschrieben, dass sie den aktiven Einbezug der Schüler_innen in den Unterricht befördern und damit als Aufforderung zu selbstständiger Tätigkeit verstanden werden können. Fokussiert wird vor allem der über eine rein intellektuell-kognitive Aneignung von Fach- und Sachwissen hinausreichende Nachvollzug verschiedener Handlungsperspektiven innerhalb politischer Prozesse. Überdies wird eine besondere Stärke handlungsorientierter Methoden darin gesehen, dass sie Gelegenheit zum „Einüben eines individuellen Handlungsrepertoires für die politische Auseinandersetzung und Meinungsbildung (Ackermann et al. 1994: 148; auch Massing 1998: 8-9; 1999a: 12-13) bieten. Zugleich wird allerdings auch die Notwendigkeit der Kombination mit Unterrichtsformen betont, „in denen neben Grundwissen auch das notwendige Detailwissen vermittelt wird“ (Massing 1998: 11).

In Rollenspielen im Besonderen wird eine Simulation gesellschaftlich-politischer Wirklichkeit vollzogen, indem die Schüler_innen sich in den gespielten Handlungen an sozialen Rollen orientieren, die mit jeweils spezifischen Erwartungen verbunden sind (vgl. Massing 1998: 13-14). Auf der Ebene der Lebenshilfe sowie des sozialen Lernens werden dabei in der Regel Alltagssituationen aus dem sozialen Nahbereich der Schüler_innen symbolisiert, sodass diese auch auf ihre Erfahrungen zurückgreifen können. Zugleich sind jedoch meist auch formalisierte Rollen wie Vertreter_innen von Institutionen oder politische Akteur_innen vorgesehen, zu deren Erarbeitung Informationsmaterial zur Verfügung gestellt werden muss (vgl. ebd.: 15-17).

Wie Reinhardt betont, bedürfen Schüler_innen bei moralischen Fragen, die sie persönlich betreffen könnten, allerdings auch eines Schutzraums, der sie nicht zu klassenöffentlichen Stellungnahmen in persönlichen Fragen zwingt (vgl. Reinhardt 1995: 148-149). Vor diesem Hintergrund kann die Wahl der didaktischen Methode des Rollenspiels zudem damit begründet werden, dass diese eine Distanz zwischen Personen und ihren Auffassungen ermögliche (vgl. ebd.). Die Erarbeitung erfolgt dabei in der Regel in Gruppen, aus denen jeweils ein_e Schüler_in schließlich die Rolle übernimmt, während die anderen Beobachtungsaufgaben übertragen bekommen. Die Funktion des Rollenspiels im Rahmen der Unterrichtseinheit sowie die im Einzelnen zu vollziehenden Arbeitsschritte sollten dabei für alle Beteiligten transparent sein. Im Anschluss an die Simulation ist schließlich dafür Sorge zu tragen, dass der Phase der Distanzierung sowie der Auswertung ausreichend Zeit eingeräumt wird (vgl. Massing 1998: 17-25).

4.1.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)

Die aufgezeichnete Unterrichtsstunde wurde entlang ihrer Strukturierung in unterschiedliche methodische Erarbeitungsphasen wie folgt sequenziert:

Tab. II.4.1: Sequenzierung der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992)

00:00:00-00:00:27	Interaktionen in der Klasse vor Unterrichtsbeginn
00:00:27-00:01:02	Begrüßung
00:01:03-00:05:59	Unterrichtsgespräch: Themenankündigung durch Tafelanschrift; Fragestellung: „Wen betrifft das eigentlich?“
00:06:00-00:11:10	Inhaltliche Vorbereitung des Rollenspiels: Gruppenbildung; Verteilung der Rollen; Ausgabe der Materialien
00:11:11-00:15:04	Gruppenarbeitsphase
00:15:04-00:19:46	Festlegung der Rollenübernahme; Raumvorbereitung
00:19:47-00:34:46	Durchführung des Rollenspiels
00:34:47-00:47:26	Unterrichtsgespräch: Reflexion des inhaltlichen Verlauf des Rollenspiels (Moderation durch den Lehrer)
00:47:27-00:55:58	Unterrichtsgespräch: Reflexion der Methode (Moderation durch den Mitarbeiter der FU)

Der Lehrer eröffnet den Unterricht 27 Sekunden nach Beginn der Aufzeichnung, indem er zunächst die Schüler_innen sowie die Mitarbeiter_innen des Referats für politische Bildungsarbeit der FU begrüßt. Mit der Ankündigung „Vorhang auf“ (AzE 1992: # 00:01:03) öffnet er die zugeklappte Tafel, sodass der dort bereits in der Mitte der Tafel angeschriebene Text zu lesen ist:

„Sexualaufklärung mangelhaft
 ... die Folgen der mangelhaften Aufklärung sind drastisch: Pro Jahr treiben in den alten Bundesländern 20.000 Minderjährige ab.“ –
 Petra, 16 Jahre alt, ist schwanger – was nun?“ (ebd.: # 00:01:10)

Nach der Aufforderung, sich dazu Gedanken zu machen (vgl. ebd.: # 00:01:06), und einer Pause von ungefähr einer halben Minute, fordert der Lehrer die Schüler_innen auf, sich dazu zu äußern. Diese Aufforderung konkretisiert er durch die anschließende Nachfrage, wer davon eigentlich betroffen sei (vgl. ebd.: # 00:01:41). Dem Unterrichtsgespräch folgend, notiert er an der Tafel eine Liste der von den Schüler_innen benannten Personen, wobei er die folgende Auswahl vornimmt: Petra, P.s Freund, Mutter v. P., Vater v. P., Freundin, Arzt, Jugendamt (vgl. ebd.: # 00:04:58).³³⁴ Daran anschließend kündigt er an, dass man „das Problem [...] zum Beispiel durch ein Rollenspiel“ (ebd.: # 00:06:02) „untersuchen und ne mögliche Antwort [...] finden“ (ebd.: # 00:06:03) könne. Er bittet die Schüler_innen, sich in

³³⁴ Bei der Abkürzung von Petras Vornamen im Zusammenhang mit den weiteren Rollen handelt es sich um die von der Lehrperson an der Tafel verwendete Schreibweise, die auch hier übernommen wurde.

Dreier- oder Vierergruppen zusammenzufinden und verteilt die Materialien zur Erarbeitung der Rollen entsprechend der von den Gruppen signalisierten Präferenzen.

Nach der Erläuterung der weiteren Vorgehensweise durch den Lehrer beginnt die Gruppenarbeitsphase (ebd.: 00:11:11-00:15:04), die von einer an die gesamte Klasse gerichteten Erklärung der Lehrperson zur Durchführung des Rollenspiels unterbrochen wird (vgl. ebd.: 00:13:00-00:14:58). Kurz darauf fragt die Lehrkraft dann für die einzelnen Rollen ab, wer aus den Gruppen diese übernehmen wird (vgl. ebd.: # 00:15:05). Die Verteilung wird an der Tafel festgehalten und der Lehrer beauftragt die übrigen Schüler_innen, die Vertreter_innen aus ihrer Gruppe während der Durchführung zu beobachten (vgl. ebd.: # 00:16:30). Daraufhin kündigt er eine kurze Pause an, die zur Vorbereitung des Raums für die Durchführung des Rollenspiels genutzt wird (vgl. ebd.: # 00:17:48).

Die Schülerin Sw9, der die Aufgabe der Moderation übertragen wurde, beginnt das Rollenspiel mit einer Begrüßung und ersten Fragen zu den Vorstellungen in Bezug auf den Umgang mit der Ausgangssituation, die sie an Petra (Sw22) und deren Mutter (Sw19) richtet. Sw19 spricht sich in der Rolle der Mutter für eine Abtreibung aus (vgl. ebd.: # 00:20:38), während die Aussagen von Sw22, die die Rolle von Petra übernommen hat, etwas widersprüchlich bleiben (vgl. ebd.: # 00:20:23; 00:21:00). Als nächstes adressiert die Moderatorin Petras Freund (Sm8), der seiner Freundin finanzielle Unterstützung zusichert und sich beim Arzt nach möglichen Folgen erkundigt (vgl. ebd.: # 00:21:10). Dieser – vertreten durch Sm2 – erläutert detailliert die rechtlichen Regelungen (vgl. ebd.: # 00:21:28), woraufhin Sm8 die Befragung fortsetzt (vgl. ebd.: # 00:22:33), dabei auch den Vertreter des Jugendamtes (Sm18) einbezieht (vgl. ebd.: # 00:22:58) und schließlich Petra nach der Einstellung ihrer Eltern fragt (vgl. ebd.: # 00:23:26). Als er sich weiter nach der Meinung der Freundinnen erkundigt (vgl. ebd.: # 00:23:48), antwortet Sw6 in der Rolle der Freundin direkt darauf. Sie schließt sich der Einschätzung von Petras Mutter an, woraufhin Sm8 in der Rolle des Freundes seine Befragung abschließt (vgl. ebd.: # 00:23:53).

Es kommt zu einer längeren Pause von achtzehn Sekunden, in der die Moderatorin in ihre Unterlagen sieht und mehrmals den Kopf schüttelt. Mit der wiederholten Äußerung des Partikels „ähm“ (ebd.: # 00:24:18; 00:24:36) bringt sie zum Ausdruck, dass sie nach geeigneten inhaltlichen Anschlussmöglichkeiten und Formulierungen zur Fortsetzung des Gesprächs sucht. Auf die Nachfrage der Lehrkraft bestätigt sie schließlich, dass „der Faden“ (ebd.: # 00:24:41) gerissen sei. Schließlich wendet sie sich an Petras Vater (Sm13) und fragt diesen nach seiner „Meinung“ (ebd.: # 00:24:50). Dieser spricht sich entschieden für eine Abtreibung aus, steht aber auch der Möglichkeit einer Adoption, die von der Moderatorin ins Gespräch gebracht wurde (vgl. ebd.: # 00:25:24), nicht grundsätzlich ablehnend gegenüber. Nachdem Petras Freundin (Sw6) auf Nachfrage der Moderatorin versichert hat, dass die Freundschaft unabhängig von Petras Entscheidung weiterhin Bestand haben werde (vgl. ebd.: # 00:26:28), meldet sich Petra (Sw22) selbst unaufgefordert zu Wort. Mit der Begründung, das Kind vor einem „Schock“ (ebd.: # 00:26:59) bewahren zu wollen, schließt sie eine Freigabe des Kindes zur Adoption aus, woraufhin der Vertreter des Jugendamtes (Sm18) Möglichkeiten der staatlichen Unterstützung ins Gespräch einbringt (vgl. ebd.: # 00:27:13). Für die Erwiderung Petras (Sw22), dass sie ihr „Leben weiter leben [möchte], so, wie es ist“ (ebd.: # 00:27:27), zeigt er Verständnis (vgl. ebd.: # 00:27:30). Nachdem Petras Freund (Sm8) die Frage der zukünftigen Berufsausbildung – ebenso unaufgefordert wie seine Vorredner_innen – thematisiert hat (vgl. ebd.: # 00:27:32), spricht sie sich erneut für eine Abtreibung aus (vgl. # 00:27:52).

Erneut kommt es zu einer Pause von ungefähr fünfzehn Sekunden, in der stellenweise verhaltenes Lachen der Schüler_innen zu verzeichnen ist, bis sich Sw9 in ihrer Rolle als Moderatorin bei den Eltern nach deren Bereitschaft erkundigt, ihre Tochter zu unterstützen, auch „wenn sie ihre Meinung [...] ändert“ (ebd.: # 00:28:10). Nachdem diese eine bedingte Unterstützungsbereitschaft signalisiert haben, meldet sich Sm8 in der Rolle von Petras Freund erneut unaufgefordert zu Wort und verweist darauf, dass er auch zur Verfügung stünde, dies aber auch noch mit seinen „Eltern regeln“ (ebd.: # 00:29:15) müsse. Die Moderatorin (Sw9) erkundigt sich daraufhin auch nach deren Einstellung (vgl. ebd.: # 00:29:21). Nach der Beantwortung dieser Frage durch Petras Freund (Sm8) stellt sie fest, keine weiteren Fragen mehr zu haben. Zugleich räumt sie den anderen aber die Möglichkeit zu weiteren Äußerungen ein (vgl. ebd.: # 00:29:53).

Daraufhin entwickelt sich ein kurzer Austausch, in dem Sw22 in der Rolle der schwangeren Petra Bedenken in Bezug auf die Stabilität der Beziehung und die damit verbundene Sicherheit äußert (vgl. ebd.: # 00:30:05), der Vertreter des Jugendamtes (Sm18) auf die diesbezüglichen gesetzlichen Regelungen hinweist (vgl. ebd.: # 00:30:16), Sm8 in der Rolle des Freundes sich zuversichtlich äußert (vgl. ebd.: # 00:30:36) und der Vater von Petra (Sm13) erneut seine Bedenken einbringt sowie zu einer Abtreibung rät (vgl. ebd.: # 00:30:51). Petras Freund (Sm8) setzt dagegen, dass dies Petras Entscheidung sei (vgl. ebd.: # 00:31:27), woraufhin sich die Moderatorin (Sw9) mit dem Hinweis, dass Petra dafür noch „vier Wochen Zeit“ (ebd.: # 00:31:51) habe, wieder ins Gespräch einbringt und weitere Beratungsangebote nennt. Petra (Sw22) wiederholt, sich bereits für die Abtreibung entschieden zu haben (vgl. ebd.: # 00:32:21), woraufhin Sw9 als Moderatorin das Gespräch abschließen möchte. Sie erkundigt sich nach noch offenen Fragen (vgl. ebd.: # 00:32:47), hält fest, dass es „ganz gut“ (ebd.: # 00:32:53) sei, dass sie sich „mal zusammen gesetzt ham, geredet haben“ (ebd.: # 00:32:54), und gerät erneut ins Stocken. Sie sieht in ihre Unterlagen, schüttelt wiederholt den Kopf, beißt sich auf die Lippen und atmet mehrfach laut hörbar aus und ein. Dies dauert etwas länger als 40 Sekunden, in denen der rechts neben der Moderatorin sitzende Sm18 wiederholt leise etwas zu ihr sagt. Schließlich beendet sie die Diskussion, indem sie den Teilnehmenden ihren Dank ausspricht und den Wunsch äußert, dass die Betroffenen die für sie richtige Entscheidung getroffen haben (vgl. ebd.: # 00:33:54).

Der Lehrer eröffnet die anschließende Reflexion des durchgeführten Rollenspiels, indem er den Beteiligten dankt und kurz die Schwierigkeiten der Moderatorin thematisiert (vgl. ebd.: # 00:34:47). Anschließend erkundigt er sich nach den Beobachtungen der Schüler_innen, indem er nacheinander die je einer Rolle zugeteilten Arbeitsgruppen adressiert (vgl. ebd.: # 00:35:15). Die Schüler_innen äußern sich in ihren Einschätzungen größtenteils wohlwollend; die herangezogenen Kriterien und Begründungen erscheinen allerdings nicht im Vorfeld geklärt und festgelegt worden zu sein. So beziehen sich die Einschätzungen in erster Linie auf die Qualität der Ausgestaltung der Rolle oder auch auf das von der Rolle gezeigte Verhalten, wobei nicht immer eindeutige inhaltliche Abgrenzungen dieser Aspekte voneinander möglich sind (vgl. ebd.: 00:35:31-00:39:16).³³⁵ Der Lehrer beschränkt sich zunächst auf kurze Kommentierungen, Rückfragen oder Fragen nach Ergänzungen und erläutert abschließend knapp die Regelungen zur gesetzlichen Vormundschaft (vgl. ebd.: # 00:37:57).

Im nächsten Schritt wirft der Lehrer die Frage auf, warum sie sich im Unterricht mit dieser Thematik befassen würden (vgl. ebd.: # 00:39:20). Der Schüler Sm8 und die Schülerin Sw5

³³⁵ Äußerungen wie „Sm18 fand ich och gut“ (AzE 1992: # 00:38:28) lassen es beispielsweise offen, ob sich diese Einschätzung auf die Ausgestaltung der Rolle oder auf die in der Rolle vertretenen Position bezieht.

führen daraufhin die Möglichkeit der eigenen Betroffenheit sowie eine in diesem Zusammenhang möglicherweise im Sinne einer Vorbereitung hilfreichen Auseinandersetzung mit damit verbundenen Schwierigkeiten an (vgl. ebd.: # 00:39:30; 00:39:49). Nachdem keine weiteren Äußerungen dazu erfolgen, fragt der Lehrer weiter, was durch „das Schwierige“ (ebd.: # 00:40:13) verdeutlicht werde und wie mit diesem Problem umzugehen sei. Die Schülerin Sw22 weist darauf hin, dass es dabei um Menschenleben gehe (vgl. ebd.: # 00:40:22). Als der Lehrer dann weiter nach einem der Situation angemessenen Verhalten fragt (vgl. ebd.: # 00:40:32), schlägt Sm13 vor, dass man „vorsichtiger [...] miteinander umgehen“ (ebd.: # 00:40:38) sollte. Der Lehrkraft hält dem entgegen, dass sie doch vom Fall der bereits eingetretenen Schwangerschaft ausgegangen seien (vgl. ebd.: # 00:40:49). Daraufhin nennen die Schüler Sm18, Sm13 und Sm7 unterschiedliche Beratungsangebote bzw. betonen die Bedeutung eines offenen Gesprächs darüber (vgl. ebd.: # 00:41:10; 00:41:15; 00:41:32).

Der Lehrer lenkt das Gespräch durch Nachfragen und Kommentierungen nun gezielt auf den Begriff der „Verantwortung“ (ebd.: # 00:42:52), der schließlich auch genannt wird. In seinem Kommentar unterstreicht der Lehrer die Bedeutung dieses Aspekts und formuliert als „abschließende Frage“ (ebd.: # 00:43:18), wie es sich mit der Lösung dieses Problems verhält. Dabei hebt er schließlich hervor, dass es letztlich nur individuelle Lösungen gebe, wozu sie nun verschiedene Möglichkeiten diskutiert hätten (vgl. ebd.: # 00:45:13). Er dankt den Schüler_innen für ihre offene Diskussionsbereitschaft und fragt, ob dies im Unterricht schon einmal behandelt worden sei (vgl. ebd.: # 00:46:08). Das wird von Sm8 verneint, woraufhin der Lehrer auf weitere Informationsangebote in Form von „Videos“ (ebd.: # 00:46:56) hinweist.

Als der Lehrer damit zum Ende kommt, bringt sich nun der Mitarbeiter der FU in das Unterrichtsgespräch ein und erkundigt sich bei den Schüler_innen, wie sie den Ertrag der eingesetzten Methode des Rollenspiels einschätzen würden (vgl. ebd.: # 00:47:29). Daraufhin melden sich unterschiedliche Schüler_innen zu Wort. Zuerst äußern die aktiv beteiligten Schüler Sm13 und Sm8 sowie die Schülerin Sw6, dass sie sich nun mehr mit diesem Thema und auch der eigenen Verantwortung beschäftigen würden (vgl. ebd.: 00:47:52-00:48:48). Der Schüler Sm18 und die Schülerin Sw19 stellen Reflexionen auf der methodischen Ebene an und beschreiben, dass man mehr ins aktive sowie direkte Gespräch komme und auch die Meinungen der anderen erfahre (vgl. ebd.: # 00:48:49; 00:49:03). In einem ähnlichen Sinn äußert sich Sw5, die den Unterschied einer solchen Thematisierung im Unterricht und einer Zeitungslektüre dazu hervorhebt (vgl. ebd.: # 00:49:16), Sm2 betont „die andere Art von Unterricht“ (ebd.: # 00:49:40) und Sm8 schlägt vor, auch andere Themen auf diese Weise zu bearbeiten (vgl. ebd.: # 00:49:48).

Daraufhin fragt der Mitarbeiter gezielt nach Schwierigkeiten in Verbindung mit einem Rollenspiel und adressiert die Schülerin Sw9, die die Moderation innehatte (vgl. ebd.: # 00:50:04). Diese benennt die Kürze der Vorbereitungszeit und die geforderte Spontaneität in der Durchführung als besondere Herausforderungen (vgl. ebd.: # 00:50:15) und Sm18 ergänzt den Perspektivenwechsel im Zuge der Rollenübernahme (vgl. ebd.: # 00:50:50). Die Schülerin Sw6 beschreibt die Schwierigkeit, angemessene Formulierungen für die eigene Position zu finden (vgl. ebd.: # 00:50:58). Der Schüler Sm8 äußert schließlich Bedenken, dass eine zu lange Vorbereitungszeit dazu führen könne, dass die zu vertretende Meinung verzerrt werde (vgl. ebd.: # 00:51:06).

Der Mitarbeiter der FU spricht schließlich nochmals die beobachtenden Schüler_innen an und erkundigt sich, ob ihnen das „auch was gebracht“ (ebd.: # 00:51:38) habe.

Die Schüler_innen äußern sich dazu in unterschiedlicher Weise zustimmend und anerkennend gegenüber den aktiv Beteiligten (vgl. ebd.: 00:51:40-00:52:32). Die abschließende Frage nach dem auf das Lernen bezogenen Ertrag im Vergleich zum „normalen Unterricht“ (ebd.: # 00:53:15) beantworten die Schüler_innen differenziert, indem sie im positiven Sinn auf Aspekte wie Motivation und Aktivierung verweisen (vgl. ebd.: # 00:53:25; 00:53:34; 00:54:06), zugleich aber auch abwägen, dass die Methode nicht in allen Fächern gleichermaßen geeignet sei (vgl. ebd.: # 00:53:42; 00:54:57) sowie bei zu häufigem Einsatz auch die Motivation sinken könne (vgl. ebd.: # 00:54:28).

Die *Kameraführung* ist im gesamten Verlauf auf das für den Unterrichtsgegenstand zentrale Interaktionsgeschehen ausgerichtet. Vor der Stundeneröffnung durch den Lehrer sind zunächst kurz Aufnahmen eines links neben der Tafel hängenden Bildes, das Johann Wolfgang von Goethe zeigt, sowie einer an der rechten Wand hängenden russischen Konjugationstabelle zu sehen. Nach einem Schwenk dokumentiert die Kamera die Interaktionen im Klassenraum, nach 27 Sekunden erfolgt ein Schnitt (vgl. ebd.: # 00:00:27). Als der Lehrer die Stunde eröffnet, wird er mit Einsatz des Zooms fokussiert und anschließend das bereits an der Tafel angeschriebene Thema in den Blick genommen (vgl. ebd.: # 00:00:37). Während des folgenden Unterrichtsgesprächs schwenkt die Kamera auf die Lerngruppe, wobei wiederholt insbesondere an die aktiv zum Gespräch beitragenden Schüler_innen heranzoomt wird. Dokumentiert werden ebenso die Aktivitäten des Lehrers an der Tafel. Während längerer Erläuterungen und Überleitungen wird dieser in der Einstellung der Nahaufnahme fokussiert. In Abhängigkeit vom Verhältnis der Position des Lehrers im Raum zum Standort der Kamera weicht der Aufzeichnungswinkel dabei gelegentlich von üblichen Sehgewohnheiten entsprechenden Einstellungen ab.

In der Phase der Gruppenbildung schwenkt die Kamera über die Lerngruppe. Im Hintergrund ist zu sehen, dass sich der Lehrer nun erläuternd Sw9 zuwendet, der die besondere Aufgabe der Moderation übertragen worden ist und die inzwischen am Lehrertisch Platz genommen hat. Während der Verteilung der Rollen für die Vorbereitung sowie der Aushändigung der zugehörigen Materialien, folgt die Kamera der Bewegung des Lehrers im Raum und nimmt zu Beginn der Arbeitsphase vor allem die im vorderen Bereich des Raums befindlichen Arbeitsgruppen in den Blick, bevor sie sich erneut auf die Tafelanschrift ausrichtet. Bei Minute 13 wurde die Aufzeichnung geschnitten (vgl. ebd.: # 00:13:00), es folgt eine Erläuterung des Lehrers, bei der dieser fokussiert wird. Die Dokumentation der nach einem weiteren Schnitt (vgl. ebd.: # 00:15:04) erfolgenden Verteilung der aktiv zu vertretenden Rollen wird vor allem mittels Schwenkbewegungen vollzogen, die die Interaktionsabläufe von Lehrerfragen, Meldungen wie Wortbeiträgen der Schüler_innen und anschließender Notation an der Tafel durch die Lehrperson nachzeichnen. Während seiner folgenden Ausführungen bleibt die Kamera auf den Lehrer ausgerichtet und schwenkt schließlich auf den Raum, in dem die Schüler_innen in der Pause beginnen, die Tische zu verschieben.

In einer schnellen Schnittfolge werden Ausschnitte des aufgebauten Settings für das Rollenspiel gezeigt (vgl. ebd.: # 00:18:39; 00:18:40; 00:18:41), in dem sich nun die daran aktiv teilnehmenden Schüler_innen platzieren. Der Reihe nach schwenkt die Kamera über die einzelnen Akteur_innen, während einer der Mitarbeiter der FU wiederholt ins Bild tritt und Anweisungen zur Platzierung erteilt. Während der Durchführung des Rollenspiels werden mittels Kameraschwenks und durch Einsatz der Zoom-Technik die jeweils sprechenden Akteur_innen in Halbnah- oder Nahaufnahmen gezeigt (vgl. ebd.: 00:19:47-00:34:46). Nur

gegen Ende der Sequenz ist eine Zoom-out-Bewegung zu verzeichnen (vgl. ebd.: # 00:32:46), mit der in die Halbtotale gewechselt wird und ein größerer Teil der Gruppe sowie der das Mikrofon haltende Mitarbeiter der FU ins Bild kommen. Kurz darauf wird erneut die Moderatorin (Sw9) fokussiert (vgl. ebd.: # 00:33:10), die versucht, das Rollenspiel zu einem Abschluss zu bringen.

Zu Beginn des Reflexionsgesprächs richtet sich die Kamera nach einem Schwenk zuerst auf den Lehrer und nimmt dann – dem Gesprächsverlauf folgend – die jeweils sprechenden Schüler_innen in den Blick (vgl. ebd.: 00:34:47-00:47:26). Während Überleitungen oder längerer Kommentierungen durch den Lehrer schwenkt die Kamera auf diesen oder bleibt stellenweise auch auf die Schüler_innen ausgerichtet. Diese Strategie wird im Wesentlichen auch in der folgenden Sequenz beibehalten, in der der Mitarbeiter der FU – der allerdings selbst nicht im Bild zu sehen ist – im Gespräch mit den Schüler_innen den Einsatz der Methode reflektieren lässt (vgl. ebd.: 00:47:27-00:55:58). Durch die im Verlauf entstandene zufällige Sitzordnung der Schüler_innen kommt es dabei vor, dass diese sich wechselseitig verdecken oder auch längere Schwenkbewegungen der Kamera erforderlich sind.

4.1.3 Analysen ausgewählter Sequenzen

Bei der Auswahl der Sequenzen für detaillierte Rekonstruktionen der dokumentierten Kommunikations- und Interaktionsprozesse wurde sich entlang der vorgenommenen Sequenzierung an der Schrittfolge der Erarbeitung orientiert. Analysiert werden sollen je eine Sequenz aus der Vorbereitungsphase des Rollenspiels, der Durchführung sowie der anschließenden Auswertung. Die erste Sequenz, welche die Annäherung an das Fallbeispiel unter der vom Lehrer aufgeworfenen Fragestellung „Wen betrifft denn das eigentlich?“ (vgl. AzE 1992: # 00:01:41) dokumentiert (ebd.: 00:03:09-00:05:47), wird zugleich als aufschlussreich im Hinblick auf die mit dem Rollenspiel verfolgten didaktischen Intentionen betrachtet. Der anschließenden Durchführung des Rollenspiels wurde die zweite ausgewählte Sequenz entnommen, in der unterschiedliche Stellungnahmen zu einer möglichen Abtreibung des Kindes abgegeben werden (ebd.: 00:23:25-00:26:15) und die spezifische Charakteristika in der Interaktionsdynamik sowie der Entwicklung der Argumentationen in kurzer Abfolge verdichtet. Ein Auszug aus der Auswertungsphase, in der der Lehrer nach Möglichkeiten zu verallgemeinernder Schlussfolgerungen fragt, bildet schließlich die dritte ausgewählte Sequenz (ebd.: 00:40:49-00:42:56).

Die erste ausgewählte Sequenz beginnt nach ungefähr drei Minuten der Aufzeichnung. Nach einer kurzen Begrüßung fordert der Lehrer die Schüler_innen auf, sich zu dem an der Tafel angeschriebenen Text „Sexualaufklärung mangelhaft,... die Folgen der mangelhaften Aufklärung sind drastisch: Pro Jahr treiben in den alten Bundesländern 20.000 Minderjährige ab.“ – Petra, 16 Jahre alt, ist schwanger – was nun?“ Gedanken zu machen (ebd.: # 00:01:10). Nachdem direkte Äußerungen der Schüler_innen dazu ausbleiben, konkretisiert er diesen Arbeitsauftrag durch die Fragestellung, wer eigentlich davon betroffen sei (vgl. ebd.: # 00:01:41). Als zusätzliche Erläuterung fügt er hinzu, dass es sich bei der Tafelanschrift um ein Zitat aus einem Artikel in einer pädagogischen Zeitschrift sowie die dazugehörige Überschrift handle (vgl. ebd.: # 00:01:52). Zudem weist er darauf hin, dass der beschriebene Fall „überall auftreten“ (ebd.: # 00:02:05) könne und vor einer „Weile“ (ebd.: # 00:02:10) auch schon an dieser Schule vorgekommen sei.

Mit Verweis auf Kontakte der Schüler_innen im Freundeskreis und auch auf andere Schulen betont er die Aktualität des Themas und beginnt die Aufzählung der betroffenen Personen

indirekt selbst, indem er fragt, wer außer Petra noch davon betroffen sei (vgl. ebd.: # 00:02:11). Der Schüler Sm8 nennt den männlichen Erzeuger des Kindes (vgl. ebd.: # 00:02:26), was der Lehrer mit einem zustimmenden „gut“ (ebd.: # 00:02:32) kommentiert. Die Äußerung von Sm7, dass eigentlich „alle Jugendlichen im Alter von fuffzehn bis achtzehn Jahren“ (ebd.: # 00:02:35) betroffen seien, bezeichnet er dagegen als „zu allgemein“ (ebd.: # 00:02:42). Im Anschluss an die kurze Unterbrechung durch den Mitarbeiter der FU, der darum bittet, dass alle etwas lauter sprechen (vgl. ebd.: # 00:02:44), schreibt der Lehrer „Petra“ und „P.s Freund“ auf die rechte Tafelseite (vgl. ebd.: # 00:02:58) und setzt das Unterrichtsgespräch mit einer Wiederholung der bereits aufgeworfenen Fragestellung fort (vgl. Abb. II.4.1.11).

Sequenz I: Unterrichtsgespräch zur Vorbereitung des Rollenspiels „Wen betrifft denn das eigentlich?“ (AzE 1992: 00:03:09-00:05:47)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:03:09		Lm	So, wen vielleicht noch? Also gut, in Ordnung, ja? Aber ich würd mal sagen, wir (schneiden) das mal auf das Mädchen zu, Petra. Sw22?	Lm geht Richtung Pult, gestikuliert Richtung Klasse; Sw3 meldet sich
	S.r.	Sw22	Äh, na, die Eltern von Petra. (20)	Sw3 nimmt Hand runter; Lm geht zur Tafel, schreibt: „Mutter v. P., Vater v. P.“; dreht sich zur Klasse
	S.r.	Lm	Noch jemand? (...)	Lm geht Richtung Tür, zeigt Richtung Klasse
	S.r.: Sm1/ S.u./ S.I., Zoom-out	Sm1	Petras Freundinnen (und so). (12)	Sw6 nimmt Hand runter, meldet sich wieder
		Lm	So, nun müsst ihr vielleicht mal n bisschen (...) weiter überlegen noch-, ist das alles? Können die das Problem untereinander schon regeln? (...)	Sw3 meldet sich
00:04:00	S.I.	Sw3	Na, die Lehrer (vielleicht auch)-	Sw3, Sw6 nehmen Hände runter
	Lm	Lm	Ja, ich schreibs mal mit Absicht nicht an, () vielleicht nachher dazu. Sw9?	Sw3, Sw6 melden sich
	S.r.	Sw9	Vielleicht die Eltern von dem Freund.	Sw3 dreht sich mit Oberkörper nach links, Sw6 nimmt Hand runter an der rechten Tafelseite steht: „Freundin“
		Lm	Ja, die lass ich auch mit Absicht erst mal weg.	Sw6 meldet sich
		Sm4	Ja, das Kind vielleicht?	Sw6 nimmt Hand herunter; Sm4 meldet sich
		Lm	Das Kind, (das da geboren wird)?	
		Sm4	Ja.	Sm4 nimmt den Arm runter, Sw6 meldet sich
		Lm	Mhm, richtig, aber das spielt jetzt heute nicht so die Rolle, sondern das Problem liegt erst mal noch davor, erst mal noch davor- (...)	
	S.r.	Sm13	Ich würd aber noch sagen, die zukünftige Arbeitsstelle.	Sm12 sieht Richtung Kamera
	Zoom-in: Sm13	Lm	Ich geh mal jetzt davon aus, gut, Schülerin, vielleicht gerade aus der Schule entlassen, Lehre ist noch nicht angetreten, kann in der zehnten Klasse sein, kann auch in der neunten sein, wenn jemand älter ist und so weiter. (...) So, aber (...) eigentlich (...) ist das alles?	Sm13 streicht mit Finger über den Mund
	S.I.	Sw6	Ja, vielleicht die Ärztin noch, (zu)-(5)	
	S.I.	Lm	Dann wollen wir noch ein bisschen (...) nachfragen? Wer könnte da noch eine Rolle spielen? Überlegt mal, das Mädchen ist erst 16 Jahre alt. (...) Sw22?	an der Tafel steht „Arzt“, Lm geht Richtung Klasse; Sm8 meldet sich kurz; Lm geht Richtung Pult, Richtung Klasse
00:05:00		Sw22	Das Jugendamt.	
	S.I.	Lm	Gut (5) So, (...) tja, und was machen die denn nun alle? (8) Was könnten die alle tun? (...) Ihr könnt euch ruhig zahlreicher melden, kann jeder drankommen, wer nicht drankommt, hat gut mitgedacht. Bitte?	Lm wendet sich zur Tafel, schreibt „Jugendamt“; geht Richtung Pult, Richtung Klasse, sieht Richtung Tafel, Richtung Klasse, reibt sich die Hände; geht Richtung Tafel
	S.r./S.u.	Sw5	Ähm, vielleicht sie unterstützen?	
		Lm	(Mhm.)	Sw6 meldet sich, Sw6 nimmt den Arm wieder runter
		Sw6	(Ihr helfen-)	
	S.I.	Lm	Gut. Noch ein bisschen lauter. Bitte?	
		Sm7	Ihr helfen, ihre Meinung (...), also, zu entscheiden, was mit dem Kind nun passiert. (...)	Sw3 meldet sich
		Lm	Helfen, unterstützen, da gibt es vielleicht einen Sammelbegriff.	
00:05:47		Sw3	Na, die helfen, (), ähm, das Kind () zu erziehen (und)-	Lm geht Richtung Tür

Abb. II.4.1.11: Transkriptauszug (AzE 1992: 00:03:09-00:05:47)

Die Frage des Lehrers verweist auf die Intention, die begonnene Aufzählung von Personen, die von der an der Tafel beschriebenen Situation der Schwangerschaft der 16-jährigen Petra betroffen sein könnten, fortzusetzen. Das folgende „Also gut, in Ordnung, ja?“ (AzE 1992:

00:03:04) wirkt an dieser Stelle zusammenhangslos und interpretationsbedürftig. Plausibel erscheint die Deutung, dass der Lehrer damit der vorangegangenen Äußerung von Sm7, die er als „zu allgemein“ (ebd.: # 00:02:42) zurückgewiesen hat, trotzdem eine Berechtigung zuspricht. Warum dieser Vorschlag dennoch nicht in die Aufzählung an der Tafel aufgenommen worden ist, kommt dabei im Folgenden zumindest indirekt zum Ausdruck, indem der Lehrer verdeutlicht, dass die Frage nach den betroffenen Personen auf den konkreten Fall von Petra zu beziehen sei (vgl. ebd.: # 00:03:13). Dies wird allerdings nicht inhaltlich begründet, sondern durch die einleitende Wendung „Aber ich würd mal sagen“ (ebd.) als ein an die Person des Lehrers gebundener Vorschlag markiert.

Die daraufhin adressierte Schülerin Sw22 nennt „die Eltern von Petra“ (ebd.: # 00:03:18), woraufhin die Schülerin Sw3, die sich bereits seit Beginn der Sequenz meldet (vgl. ebd.: # 00:03:09), ihre Hand sinken lässt. Der Lehrer wendet sich kommentarlos zur Tafel und schreibt untereinander die Begriffe „Mutter“ und „Vater“ an (vgl. ebd.: # 00:03:20). Anschließend entfernt er sich einen Schritt von der Tafel, tritt dann erneut näher, ergänzt hinter beiden Begriffen jeweils „v. P.“ (ebd.: # 00:03:27) und dreht sich mit der Frage „Noch jemand?“ (ebd.: # 00:03:35) wieder zur Klasse. Der von der Lehrperson gestisch zum Sprechen aufgeforderte Schüler Sm1 benennt mit „Petras Freundinnen und so“ (ebd.: # 00:03:37) einen eher unspezifisch eingegrenzten Personenkreis, woraufhin die Schülerin Sw6, die sich ebenfalls gemeldet hat, ihre Meldung zurückzieht und der Lehrer wieder etwas an der Tafel notiert.

Währenddessen meldet sich die Schülerin Sw6 erneut, ebenso die schräg vor ihr sitzende Mitschülerin Sw3. Als der Lehrer wieder zu sprechen beginnt, lassen beide die Hände kurz sinken (vgl. ebd.: # 00:03:48), um sie nur wenige Sekunden später wieder zu heben (vgl. ebd.: # 00:03:52). Es kann vermutet werden, dass beide das einleitende „So“ (ebd.: # 00:03:48) des Lehrers als einen Abschluss dieser Frage-Sequenz gedeutet haben, weshalb sie ihre beabsichtigten, darauf bezogenen Beiträge zurückziehen. Nachdem die Fortsetzung des Satzes durch den Lehrer allerdings zunächst keine neue Fragestellung, sondern lediglich die Aufforderung, weiter zu überlegen, beinhaltet, melden sie sich erneut. Warum die Lehrperson die Meldungen der Schülerinnen nicht direkt berücksichtigt und die begonnene Aufzählung unkommentiert fortsetzt, kann hier nicht eindeutig nachvollzogen werden. Mit seiner anschließenden Frage, ob die bisher genannten Personen „das Problem untereinander schon regeln“ (ebd.: # 00:03:54) könnten, beabsichtigt er wahrscheinlich einen weiteren Hinweis auf zu berücksichtigende Personen. Die Schülerin Sw6 scheint ihren beabsichtigten Beitrag daraufhin nicht mehr für adäquat zu halten; sie zieht ihre Meldung erneut zurück (vgl. ebd.: # 00:03:55).

Als die Schülerin Sw3 „die Lehrer“ (ebd.: # 00:03:58) vorschlägt – wobei das nachgeschobene „vielleicht auch“ (ebd.: # 00:03:59) eine mögliche Unsicherheit zum Ausdruck bringt –, ist im Hintergrund die rechte Tafelseite zu sehen, auf welcher der Lehrer den durch den Schüler Sm1 etwas unpräzise beschriebenen Personenkreis der „Freundinnen und so“ (ebd.: # 00:03:38) durch den Begriff „Freundin“ auf eine Person reduziert hat. Den Vorschlag der Schülerin Sw3 kommentiert er mit einem als bedeutungs offen einzuschätzenden „Ja“ (ebd.: # 00:04:00) und setzt hinzu, dass er diesen nicht mit an der Tafel aufnehmen wolle. Seine Formulierung „mit Absicht“ (ebd.: # 00:04:01) verweist darauf, dass er dies aus bestimmten Gründen unterlässt, die er allerdings nicht näher ausführt. Seine anschließende Äußerung ist akustisch nicht vollständig verständlich, lässt sich aber zumindest als einen Verweis auf einen späteren Zeitpunkt des Unterrichts interpretieren, wobei offen bleibt, ob dieser auf eine noch

zu erwartende Erläuterung seiner Gründe oder ein noch mögliches Aufgreifen des Vorschlags von Sw3 bezogen ist.

Bereits während des Kommentars des Lehrers meldet sich die Schülerin Sw6 erneut (vgl. ebd.: # 00:04:02). Als dieser die Schülerin Sw9 adressiert, lässt Sw6 ihre Hand wieder sinken (vgl. ebd.: # 00:04:04); im Hintergrund ist der sich ebenfalls meldende Schüler Sm4 zu sehen. Die Schülerin Sw9 schlägt nun „die Eltern“ (ebd.: # 00:04:05) von Petras Freund vor, wobei auch hier ein einleitendes „[v]ielleicht“ (ebd.: # 00:04:04) eine Unsicherheit markiert, ob diese dem von der Frage des Lehrers intendierten Personenkreis zuzurechnen seien. Der Vorschlag wird vom Lehrer nach einem ähnlichen Muster wie der vorherige der Schülerin Sw3 kommentiert: Zwar weist er ihn nicht direkt zurück, nimmt ihn aber auch nicht auf. Verknüpft wird das mit dem expliziten Hinweis, dass damit eine – auch dieses Mal nicht näher erläuterte – „Absicht“ (ebd.: # 00:04:08) verbunden sei, wobei die Formulierung „erst mal“ (ebd.: # 00:04:09) eine auf den weiteren Stundenverlauf bezogene mögliche Vorläufigkeit dieser Nicht-Berücksichtigung zum Ausdruck bringt.

Der Schüler Sm4, der seine Meldung bis dahin aufrechterhalten hat, schlägt „das Kind“ (ebd.: # 00:04:10) als eine weitere möglicherweise zu berücksichtigende Person vor, während zu sehen ist, dass Sw6 sich erneut meldet. Der Beitrag von Sm4 veranlasst den Lehrer zu der Nachfrage, ob „[d]as Kind, das da geboren wird“ (ebd.: # 00:04:12), gemeint sei. Da dies auf der Grundlage des bisherigen Gesprächsverlaufs die einzige plausible Bedeutungsmöglichkeit darstellt, deutet diese Rückfrage vor allem darauf hin, dass diese Antwort im Erwartungshorizont der Lehrperson nicht vorgesehen war. Zugleich verweist sie indirekt auf den Aspekt des Schutzes des ungeborenen Lebens, der in der politischen Auseinandersetzung, in deren Zusammenhang das Unterrichtsthema interpretiert werden kann, einen wesentlichen Aspekt darstellt.

So evaluiert der Lehrer den Beitrag auch zunächst als „richtig“ (ebd.: # 00:04:14), bringt aber zugleich zum Ausdruck, dass „das [...] jetzt heute nicht so die Rolle“ (ebd.: # 00:04:15) spiele, wobei offen bleibt, ob „das“ auf die Person des Kindes oder das damit möglicherweise verbundene Argument zu beziehen ist. Ebenso bleibt die Formulierung, dass „das Problem [...] erst mal noch davor“ (ebd.: # 00:04:17) liege, inhaltlich vage. Sie kann zumindest dahingehend gedeutet werden, dass die Ausgangsfrage des Lehrers auf das Szenario der Schwangerschaft zu beziehen sei, wohingegen der Begriff des Kindes bereits mit einem Zeitpunkt nach der Geburt assoziiert werden könnte. Das in dem Beitrag von Sm4 indirekt enthaltene Argument verweist darüber hinaus auf die mit der Tafelanschrift implizit zur Diskussion gestellte Möglichkeit einer Abtreibung – die der Lehrer bis dahin allerdings noch nicht thematisiert hat. So bleibt an dieser Stelle die eigentlich zu verhandelnde Problematik der in der Tafelanschrift dargestellten Ausgangssituation in Bezug auf die vom Lehrer aufgeworfene Frage inhaltlich diffus.

Als nächstes schlägt der Schüler Sm13 die „zukünftige Arbeitsstelle“ (ebd.: # 00:04:23) vor. In seiner Reaktion verzichtet der Lehrer auf eine explizit eindeutige Evaluation, sondern er führt aus, dass von einer Schülerin die Rede sei, was er durch seine Einleitung als eine persönliche Annahme markiert (vgl. ebd.: # 00:04:25). Die Ableitung, dass die Perspektive der Arbeitsstelle damit nicht zu berücksichtigen sei, bleibt somit den Schüler_innen überlassen. Erneut eingeleitet mit einem „So“ (ebd.: # 00:04:37), das zum einen als Markierung des Abschlusses der Kommentierung sowie zum anderen – nach einer kurzen Verzögerung durch das eingeschobene gedehnte „aber (.) eigentlich (.)“ (ebd.) – als Wiederaufnahme der Fragestellung interpretiert werden kann, fragt der Lehrer, ob dies „alles“ (ebd.: # 00:04:48) sei.

In einem akustisch nicht vollständig verständlichen Beitrag schlägt die Schülerin Sw6 „die Ärztin“ (ebd.: # 00:04:41) vor, woraufhin der Lehrer den Begriff „Arzt“ an der Tafel festhält. Danach wendet er sich mit der Formulierung „Dann wollen wir noch ein bisschen (.) nachfragen“ (ebd.: # 00:04:47) wieder der Klasse zu, worauf sich der Schüler Sm8 meldet. Inhaltlich bleibt die Frage zunächst unbestimmt. Als der Lehrer konkretisierend hinzufügt, wer „da noch eine Rolle spielen“ (ebd.: # 00:04:49) könne, zieht der Schüler Sm8 seine Meldung wieder zurück. Während der Lehrer ein paar Schritte Richtung Pult geht und sich dann erneut der Klasse zuwendet, weist er die Schüler_innen explizit auf das Alter des schwangeren Mädchens hin, woraufhin die von ihm adressierte Schülerin Sw22 „[d]as Jugendamt“ (ebd.: # 00:04:45) nennt. Mit einem kurzen „Gut“ (ebd.: # 00:04:47) wendet sich der Lehrer zur Tafel und notiert auch diesen Begriff.

Indem er anschließend Richtung Pult und von dort in den rechten Gang zwischen den Sitzreihen geht, markiert er auch mit seiner räumlichen Distanzierung von der Tafel – die die Vermutung nahelegt, dass die Sammlung betroffener Personen bzw. Institutionen hiermit abgeschlossen ist – einen Phasenübergang, der durch das begleitende „So, (.) tja“ (ebd.: # 00:05:07) verbalisiert wird. Die daran anschließende Fragestellung, was „die denn nun alle“ (ebd.: # 00:05:09) machen würden, weist vor dem Hintergrund des bisher beschriebenen Szenarios einen hohen Grad an inhaltlicher Offenheit auf. Nach einer Pause von acht Sekunden wiederholt er diese nochmals, formuliert sie allerdings durch die konjunktivische Verwendung des Modalverbs „können“ deutlich hypothetischer. Die anschließende Aufforderung, sich „ruhig zahlreicher zu melden“ (ebd.: # 00:05:20), fällt in ihrer Begründung etwas zirkulär bzw. widersprüchlich aus: Der intendiert motivierende Aspekt der Ankündigung, dass „jeder drankommen“ (ebd.: # 00:05:52) oder zumindest mitdenken könne, setzt bereits eine vorhandene intrinsische Motivation auf Seiten der Schüler_innen voraus. Auf der anderen Seite lässt diese ausschließlich auf die Motivation bezogene Aufforderung im Umkehrschluss vermuten, dass der Lehrer diese für nicht besonders ausgeprägt hält. Der dabei gleichzeitig vollzogene Ausschluss von möglichen Verständnisschwierigkeiten mag aus der Perspektive des Lehrers naheliegend erscheinen, da eine offene Frage gestellt worden ist, zu der freie Vermutungen geäußert werden können.

Dabei begibt sich der Lehrer wieder in Richtung Tafel und adressiert die Schülerin Sw5, die eingeleitet mit einem „vielleicht“ (ebd.: # 00:05:24) die Möglichkeit vorschlägt, dass diese Personen bzw. Institutionen Petra „unterstützen“ (ebd.: # 00:05:24) könnten. Der Lehrer kommentiert dies zunächst inhaltlich zurückhaltend. Als nächstes ergänzt die Schülerin Sw6, die sich unmittelbar vor ihrer Äußerung gemeldet hat, dass sie „[i]hr helfen“ (ebd.: # 00:05:27) könnten, was der Lehrer mit „Gut“ (ebd.: # 00:05:28) quittiert und die Sammlung von Vorschlägen – verbunden mit der Aufforderung, etwas lauter zu sprechen – fortsetzt. Der Schüler Sm7 konkretisiert daraufhin die Beiträge seiner Vorrednerinnen, indem er einen inhaltlichen Bezug zu der problematisierten Situation herstellt, wobei seine Umschreibung, „was mit dem Kind nun passiert“ (ebd.: # 00:05:34), offen lässt, ob es sich dabei auf das ungeborene oder bereits geborene Kind bezieht. Nach einer Pause von zwei Sekunden meldet sich die Schülerin Sw3 und schlägt – nachdem der Lehrer inzwischen die Frage nach einem „Sammelbegriff“ (ebd.: # 00:05:40) für die bisherigen Vorschläge eingeworfen hat – eine weitere Konkretisierung vor, die zwar akustisch nicht vollständig verständlich ist, sich aber eindeutig auf die Erziehung des bereits geborenen Kindes bezieht (vgl. ebd.: # 00:05:42).

Mit einer vagen Handbewegung zur Tafelanschrift kommentiert der Lehrer diesen letzten Beitrag der ausgewählten Sequenz damit, dass „das [...] dann nur ganz wenige“ (ebd.:

00:05:48) betreffe und ergänzt den offenbar von ihm gesuchten, die Reihe neben „helfen“ (ebd.: # 00:05:55) und „unterstützen“ (ebd.) vervollständigenden Begriff „beraten“ (ebd.: # 00:05:54) schließlich selbst. Insgesamt zeichnen sich in dieser Sequenz mit Blick auf den Unterrichtsgegenstand eine thematische Unbestimmtheit sowie eine Widersprüchlichkeit in der Gesprächsführung des Lehrers ab: Bereits die im Vorfeld der Sequenz durch den Lehrer als „zu allgemein“ (ebd.: # 00:02:42) zurückgewiesene Antwort des Schülers Sm7 verweist auf den hohen Grad an inhaltlicher Offenheit der die Sequenz leitenden Fragestellung, wobei die Reaktionen und Kommentierungen des Lehrers erkennen lassen, dass dieser eine spezifische Intention verfolgt, die jedoch nicht offen gelegt wird. Diese inhaltliche Intransparenz spiegelt sich auch in den Beiträgen der Schüler_innen wider, die fast durchgehend durch die Verwendung des Adverbs „vielleicht“, angehängter Relativierungen oder des Konjunktivs als Vermutungen markiert werden. Für die Erweiterung des möglicherweise von der Problemstellung betroffenen Personenkreises scheinen keine eindeutigen Kriterien vorzuliegen, wobei sich dieser Eindruck durch die unterlassenen bzw. sehr unspezifischen Erläuterungen des Lehrers im Falle von Zurückweisungen verstärkt (s. dazu auch Kap. III.3.4.5).

Darüber hinaus ist im Verlauf der Sequenz zu vermuten, dass den Schüler_innen auch nicht transparent ist, inwiefern die an der Tafel angeschriebenen Aussagen zu der Zahl der Abtreibungen und der Situation des schwangeren Mädchens zu der vom Lehrer formulierten Fragestellung in Beziehung zu setzen sind. So scheint über die zu verhandelnde Problemstellung, die vom Lehrer bisher noch nicht expliziert worden ist, insgesamt noch Unklarheit zu bestehen. Dennoch ist eine regelmäßige Mitarbeit einzelner, sich im Sichtfeld der Kamera befindender Schüler_innen zu beobachten, wobei die Wortbeiträge in der Regel größtenteils aus wenigen Begriffen oder kurzen Sätzen bestehen. Dass die Schüler_innen ihre Meldungen in Reaktion auf Impulse des Lehrers wiederholt zurückziehen, unterstreicht allerdings den Eindruck der inhaltlichen Diffusität in Bezug auf den Gegenstand auf Seiten der Schüler_innen. Dabei nimmt der Lehrer – der sich, wenn er nicht durch die Aktivität an der Tafel auf einen Standort festgelegt ist, während des Unterrichtsgesprächs im vorderen Raumbereich über die gesamte Raumbreite bewegt – mittels dieser Impulse implizite Lenkungen vor, wobei bis zum Ende der Sequenz nicht der Eindruck einer inhaltlichen Klärung entsteht.

Im Anschluss an diese Sequenz kündigt der Lehrer mit der Absicht, „das Problem zu untersuchen und ne mögliche Antwort zu finden“ (ebd.: # 00:06:02), die Durchführung eines Rollenspiels an, in dem den an der Tafel als „Beteiligte“ (ebd.: # 00:06:12) Benannten die Aufgabe zukommt, „Lösungen zu finden, zu beraten, zu helfen“ (ebd.: # 00:06:24). Die Beschreibung dieses Arbeitsauftrags formuliert er mithilfe der konjunktivischen Verwendung des Modalverbs „können“ in der Möglichkeitsform. Die Schülerin, die die Moderation übernehmen soll, wird von der Lehrperson bestimmt (vgl. ebd.: # 00:06:35); die übrigen Schüler_innen sollen sich eigenständig in Dreier- bzw. Vierergruppen zusammenfinden (vgl. ebd.: # 00:06:30). Anschließend vergibt der Lehrer die Rollen auf der Grundlage freiwilliger Meldungen der Gruppen (vgl. ebd.: # 00:08:46) und verteilt an diese entsprechende Unterlagen zur Vorbereitung (vgl. ebd.: # 00:09:05; 00:10:11). Nach einer in diese Arbeitsphase eingeschobenen Erläuterung des Ablaufs des Rollenspiels durch den Lehrer (vgl. ebd.: 00:13:00–00:15:00) werden aus den Gruppen Vertreter_innen bestimmt, die die vorbereiteten Rollen übernehmen (vgl. ebd.: # 00:15:05). Den übrigen Schüler_innen erteilt der Lehrer Beobachtungsaufträge (vgl. ebd.: # 00:16:30) und nach der Vorbereitung des Raums (vgl. ebd.: # 00:17:55) beginnt schließlich das Rollenspiel (vgl. ebd.: # 00:19:47).

Nach einer kurzen Begrüßung der Anwesenden durch die Moderatorin (Sw9) wendet diese sich direkt an Petra (Sw22) (vgl. ebd.: # 00:20:01). Auf die Fragen der Moderatorin (Sw9) erläutert diese, bisher mit noch niemandem über ihre Schwangerschaft gesprochen zu haben und dass sie das Kind zu ihren Eltern oder Großeltern geben könne, um zu arbeiten oder zunächst ihre Ausbildung zu beenden (vgl. ebd.: # 00:20:10). Nachdem sich die Mutter von Petra (Sw19) – allerdings auf Nachfrage der Moderatorin (Sw9) – für eine Abtreibung ausspricht (vgl. ebd.: # 00:20:38), befürwortet auch Petra (Sw22) eine Abtreibung (vgl. ebd.: # 00:21:00), woraufhin sich die Moderatorin (Sw9) an Petras Freund (Sm8) wendet (vgl. ebd.: # 00:21:05). Dieser sichert seiner Freundin zunächst finanzielle Unterstützung zu und wendet sich dann direkt an den Arzt (Sm2) (vgl. ebd.: # 00:21:17), der die Fragen des Freundes nach den rechtlichen Regelungen detailliert beantwortet (vgl. ebd.: # 00:21:28). Nachdem der ebenfalls direkt von Petras Freund (Sm8) adressierte Vertreter des Jugendamtes (Sm18) (vgl. ebd.: # 00:22:58) erläutert, dass ein vom Gericht bestimmter Vormund über eine Fortsetzung oder einen Abbruch der Schwangerschaft zu entscheiden habe (vgl. ebd.: # 00:23:07), wendet sich der Junge (Sm8) schließlich direkt an seine Freundin Petra (Sw22) (vgl. Abb. II.4.1.12).

Sequenz II: Durchführung des Rollenspiels: Stellungnahmen zu einer möglichen Abtreibung des Kindes (AzE 1992: 00:23:25-00:26:15)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:23:25	S.r.	Sm8	Äh, würden (.) ähm, Petra, würden denn deine Eltern das Baby (.) auch haben wollen oder-, würden, werden, würden sie hinter dir stehen?	Sm18 sieht nach links; Sm8 gestikuliert leicht, sieht zu Sw22
	S.l. Zoom-in	Sw22	Naja, meine Mutter würde sagen, dass ichs abtreiben soll, weil ich mir da mei-, meine Zukunft total verbaue damit, und es wäre auch besser fürs Kind, wenn ich dann keine Zeit hab, also es-, und es immer bei, bei seinen Großeltern aufwächst, das ist eigentlich nicht schön. (..)	Sw22 sieht zu Sm8
	S.r./Zoom-out	Sm8	Ja, und was sagen () deine Freundinnen dazu, was halten die davon, dass du jetzt abtreiben willst?	
00:24:00	S.l.	Sw6	Ja, also, ähm, ich bin eigentlich der Meinung auch von Petras Mutter, weil es würde wirklich irgendwie, irgendwie ein Hindernis für ihr weiteres Leben sein, wenn-, wenn sie, äh äh, (..) naja, wenn sie sich um das Kind kümmern müsste, und dann eben könnte sie sich nicht auf ihre Arbeit konzentrieren und (..) ja. (...)	Sw6 hält Blick unruhig, nach unten, zu Sm8, nach oben, nach unten Sw22 sieht nach unten Sw6 sieht nach links Sw22 sieht nach rechts zu Sw6 Sw22 sieht nach links
		Sm8	(Ja.) (..)	
	S.l.	Sw9	Ähm. (13) @ Ähm @ (5)	Sw22 sieht nach rechts; Sw9 sieht auf Unterlagen, presst Lippen zusammen, schüttelt leicht den Kopf, sieht auf, lächelt, sieht nach unten, schüttelt den Kopf, Sw6 lächelt, Sw9 streicht sich übers Kinn, zuckt mit Schultern, kratzt sich am Kopf; Sw9 sieht nach links, Sw6 sieht nach links
00:25:00	Lm		Jetzt fehlt der Faden?	
	S.r.	Sw9	Ja. (6) Ja, was sagen Sie denn dazu, ich mein, Ihre Meinung?	
	S.r.	Sm13	Also, an ihrer Stelle würd ich das Kind abtreiben lassen, denn die, (also wie schon gesagt) sie verbaut sich damit ihre Zukunft, ähm, also () äh, sie hat noch das ganze Leben vor sich und jetzt, ich persönlich würde det Kind, also, ich würds nicht nehmen, weil sie ist dafür selber verantwortlich und wenn sie dit-, ich meine, wir ham se aufgeklärt im früheren Leben, also wenn sie det-, wenn sie nu nich beachtet-, also ich meine, man kann sich ja nun schützen davor. Also, ich persönlich würds nicht nehmen, des is ihr eigenes Problem, () ich meine, ich würde, ich rede mit ihr darüber und so, aber (..) so (bin ich nich) dafür. (.)	Sm13 sieht nach rechts Sm13 richtet sich auf, beugt sich leicht nach vorne Sm13 gestikuliert leicht, sieht nach rechts Sm13 kaut Kaugummi, sieht nach rechts, zuckt mit den Schultern, schüttelt den Kopf
00:26:00	S.l.	Sw9	Ja, und was ist, wenn sie jetze sagt, sie will jetzt, sagen wir mal, ähm, austragen, aber sie will det jetzt zur Adoption eben freigeben, (wat)-?	Sw9 sieht nach links Sw9 macht leichte Handbewegung
	S.r.	Sm13	Hm,(..), zur Adoption, (..) hm (..) @@@, weeß ich jetzt nicht, was ich sagen soll (4). Hm.	Sm13 sieht nach unten, sieht lachend nach oben, sieht nach rechts, nach vorne, nach links, bewegt Finger der rechten Hand auf und ab
	S.l.	Sw9	Weil (Sie hatten) ja gesagt, Sie wollen nicht, dass sie zu Hause, sagen wir mal, mit diesem Kind jetzt lebt, (dies-) alleine großzieht ()	Sw9 sieht nach links, gestikuliert leicht
00:26:15	S.r.	Sm13	LAlso dagegen-, (richt-), dagegen hätt ich nichts, aber sie-, also sie muss es nun selber wissen, sie verbaut sich dann ihre-, also ihr Leben, also sie macht sich ihrer Jugend, macht sich ein Strich durch, also, (...) sie hat eben keene Freizeit mehr wie die andern, wie die andern Schüler, also ihre Freundinnen oder so haben, () sie kann sich nicht mehr so viel mit Freunden treffen, kann nicht in Discos gehen. Also- (.)	Sm13 sieht nach rechts Sm13 richtet sich leicht auf, lehnt sich zurück

Abb. II.4.1.12: Transkriptauszug (AzE 1992: 00:23:25-00:26:15)

Auf die widersprüchlichen Aussagen von Petra (Sw22) im Vorfeld der Sequenz geht ihr Freund (Sm8) mit seiner Frage nicht explizit ein, sondern er erkundigt sich nach der Bereitschaft ihrer Eltern, sie zu unterstützen. Durch mehrfache Abbrüche, Pausen und die Wiederholung des Partikels „äh“ (AzE 1992: # 00:23:25) bzw. „ähm“ (ebd.: # 00:23:26) zu Beginn wird die Frage zögerlich formuliert, sodass die Bedeutung der mittels „oder“ (ebd.: # 00:23:31) formulierten Alternative nicht eindeutig festgelegt werden kann. Mit dem ersten Teil der Frage übergeht er (Sm8) die bereits in das Gespräch eingebrachte Ablehnung des Kindes durch

die Mutter (vgl. ebd.: # 00:20:38).³³⁶ Der zweite, auf die Unterstützung der Eltern bezogene Teil der Frage wird nun als eine Alternative formuliert, womit gemeint sein könnte, dass die Eltern Petra im Falle eines Schwangerschaftsabbruchs unterstützen würden, da sie diesen ebenfalls befürworten. Gemeint sein könnte aber auch, dass die Eltern Petra auch trotz ihrer möglichen Präferenz für einen Schwangerschaftsabbruch im Falle einer Austragung des Kindes unterstützen würden oder dass sie Petra auch im Falle eines Schwangerschaftsabbruchs entgegen ihrer eigenen Position für eine Fortsetzung der Schwangerschaft zur Seite stehen würden. Als weitere Varianten wären außerdem nicht auszuschließen, dass Übereinstimmung in Bezug auf eine Fortsetzung der Schwangerschaft besteht und mit der Unterstützung der Eltern gerechnet werden könne oder dass der Junge (Sm8) sich generell nach der Unterstützungsbereitschaft von Petras Eltern unabhängig von deren Entscheidung erkundigen möchte. Petra (Sw22) bezieht sich in ihrer Antwort ausschließlich auf die bereits geäußerte Position ihrer Mutter; die Position des Vaters (Sm13) ist bisher nicht bekannt, da dieser in der Gesprächsrunde noch nicht zu Wort gekommen ist. Sie referiert deren Standpunkt, dass Petra das Kind abtreiben solle, und gibt deren Begründung, dass Petra „noch das ganze Leben vor sich“ (ebd.: # 00:20:50) habe, in der Formulierung wieder, dass sie sich nach Meinung der Mutter ihre „Zukunft total verbaue damit“ (ebd.: # 00:23:38). Als weitere Begründung führt sie das Wohl des Kindes an, für das es „nicht schön“ (ebd.: # 00:23:46) wäre, bei den Großeltern aufzuwachsen, wenn sie „keine Zeit“ (ebd.: # 00:23:42) haben sollte.

Nach einer Pause von zwei Sekunden setzt Petras Freund (Sm8) die Abfrage der Positionen fort und erkundigt sich nun nach der Meinung von Petras „Freundinnen“ (ebd.: # 00:24:49), wobei er dieses Mal in seiner Formulierung explizit davon ausgeht, dass seine Freundin (Sw22) sich bereits für einen Abbruch der Schwangerschaft entschieden hat. Obwohl der Freund (Sm8) in der Formulierung der Frage weiterhin Petra (Sw22) adressiert hat, antwortet nun direkt Petras Freundin (Sw6), nach deren Meinung gefragt war und die sich bisher im Gespräch auch noch nicht äußern konnte. Diese setzt zunächst mit einer Reihung verzögernder Partikel ein (vgl. ebd.: # 00:23:32) und schließt sich der „Meinung [...] von Petras Mutter“ (ebd.: # 00:23:55) an, ohne deren Standpunkt explizit zu benennen. In ihrer anschließenden Begründung, die mehrfache Satzabbrüche und Pausen aufweist, schließt sie einmal an das bereits mehrfach eingebrachte Argumentationsmuster an, dass das Kind – wie sie es nennt – „ein Hindernis“ (ebd.: # 00:24:01) für Petras zukünftiges Leben wäre. Zusätzlich greift sie – auch wenn der Lehrer diesen Aspekt zumindest mit Blick auf die beteiligten Rollen mit der Festlegung, dass Petra noch zur Schule gehe, in den Hintergrund zu rücken gesucht hat (vgl. ebd.: # 00:04:25) – den bereits im Vorfeld der Sequenz von Petra (Sw22) selbst eingebrachten Gedanken einer möglichen zukünftigen Berufstätigkeit auf. Allerdings kehrt sie deren Überlegung, dass Eltern oder Großeltern die Betreuung des Kindes übernehmen müssten, wenn sie arbeiten gehe (vgl. ebd.: # 00:20:10), um und argumentiert damit, dass sich Petra aufgrund der Kinderbetreuung „nicht auf ihre Arbeit konzentrieren“ (ebd.: # 00:24:09) könne. Zunächst bleibt sie mit der Stimme oben, als wolle sie den Beitrag noch fortsetzen, beendet diesen aber nach einer Pause von zwei Sekunden mit einem bedeutungs-offenen „ja“ (ebd.: # 00:24:13).

336 Die Intonation legt es dabei nahe, dass in der Frage enthaltene „auch“ (ebd.: # 00:23:30) als Partikel zu interpretieren, das eine Unsicherheit in Bezug auf eine positive Antwort markiert. Eine Interpretation im Sinne eines Adverbs würde dagegen bedeuten, dass Petras Freund (Sm8) implizit davon ausgeht, dass Petra (Sw22) im Widerspruch zu der zuletzt von ihr getätigten Aussage das Kind zur Welt bringen wolle und die Eltern dies unterstützen würden (vgl. AzE 1992: # 00:21:00).

Nach einer weiteren Pause von drei Sekunden kommentiert Petras Freund (Sm8) diese Antwort mit einem leisen „Ja“ (ebd.: # 00:24:16), woraufhin erneut eine Pause eintritt. Die Moderatorin (Sw9), die sich im Hintergrund gehalten hat, während der Junge (Sm8) verschiedene Fragen an die Anwesenden richtete, macht sich daraufhin in Form eines lang gezogenen „Ähm“ (ebd.: # 00:24:18) bemerkbar. Sie hält den Blick auf ihre Unterlagen gerichtet, atmet zwischendurch hörbar aus, presst ihre Lippen zusammen, schüttelt mehrmals den Kopf und senkt ihn tiefer. Nachdem sie bereits seit ungefähr acht Sekunden geschwiegen und ihre Wortlosigkeit lediglich auf diese Weise performativ zum Ausdruck gebracht hat, hebt sie kurz den Kopf, sieht mit einem Lächeln zu ihrer linken Seite und mit einem Kopfschütteln nach unten. Nach einem erneuten „Ähm“ (ebd.: # 00:24:36), schüttelt sie nochmals den Kopf, zuckt mit den Schultern und kratzt sich am Kopf. Als sie wieder aufsieht, kommentiert der Lehrer im Hintergrund „Jetzt fehlt der Faden“ (ebd.: # 00:24:40), was sie lächelnd und mit einem Nicken bestätigt. Nach einer erneuten Pause von sechs Sekunden, in der sie zunächst kurz nach rechts sieht, wendet sie sich schließlich nach links und fragt einen weiteren Anwesenden nach seiner „Meinung“ (ebd.: # 00:24:50).

Petras Vater (Sm13), der seinen Standpunkt als Einziger bisher noch nicht darlegen konnte, bezieht nun entschieden und relativ ausführlich Stellung für einen Schwangerschaftsabbruch (vgl. ebd.: # 00:24:51). Mit der Wendung „an ihrer Stelle würd ick“ (ebd.) markiert er dies zunächst als einen subjektiv-persönlichen Standpunkt und bezieht sich in seiner Begründung zunächst auf bereits eingebrachte Argumente, wobei er sowohl die Formulierung Petras (Sw22) von der ‚verbauten Zukunft‘ (vgl. auch # 00:23:38) als auch die von Petras Mutter (Sw19), dass jene „noch das ganze Leben vor sich“ (ebd.: # 0:24:58) habe (vgl. auch ebd.: # 00:20:38), aufgreift. Die im Gespräch bereits mehrfach aufgekommene Frage nach der Unterstützung der Eltern beantwortet Sm13 in der Rolle von Petras Vater zunächst mit einer deutlichen Ablehnung einer Übernahme der Kinderbetreuung (ebd.: # 00:24:59), da Petra „dafür selber verantwortlich“ (ebd.: # 00:25:04) sei. Die darauf folgende, inhaltlich etwas ineinander verschachtelte und von Satzabbrüchen durchzogene Erläuterung seiner Position lässt sich dabei im Sinne einer Rechtfertigung seines kompromisslosen Standpunkts interpretieren. Er führt aus, dass sie als Eltern bereits ihrer Verantwortung nachgekommen wären, indem sie ihre Tochter aufgeklärt hätten und die Schwangerschaft somit eine Folge von Petras Nachlässigkeit sei. Er wiederholt nochmals seine Position, das Kind „nicht nehmen“ (ebd.: # 00:25:14) zu wollen, da dies Petras „eigenes Problem“ (ebd.: # 00:25:16) sei. Mit dem nach einer kurzen Pause folgenden Einschub, dass er mit ihr darüber reden würde (vgl. ebd.: # 00:25:18), scheint er diese möglicherweise etwas unversöhnlich wirkende Position etwas relativieren zu wollen, verdeutlicht dann allerdings nochmals, dass er „nich dafür“ (ebd.: # 00:25:23) sei.

Weiterhin an Petras Vater (Sm13) gerichtet, bringt die Moderatorin (Sw9) nun die bisher nur durch den Arzt thematisierte Möglichkeit einer Adoption (vgl. ebd.: # 00:22:22) in das Gespräch ein, was mit Blick auf die bisher eingebrachten Argumente eine vermittelnde Möglichkeit sein könnte (vgl. ebd.: # 00:25:24). Die Reaktion von Sm13 in der Rolle des Vaters zeigt, dass er auf diese Möglichkeit offensichtlich inhaltlich nicht vorbereitet war. Zunächst antwortet er mit einer sich versichernden Wiederholung dieser Option (vgl. ebd.: # 00:25:34). Nach mehreren kurzen Pausen sowie einer mehrfachen Wiederholung des Partikels „hm“ äußert er schließlich nach einem kurzen Lachen, dass er nicht wisse, was er dazu sagen solle (vgl. ebd.: # 00:25:40). Die Moderatorin (Sw9) fügt daraufhin ihrem Vorschlag eine Erläuterung hinzu, die die Einwände von Petras Vater (Sm13) entkräften soll (vgl. ebd.:

00:25:42). Dieser unterbricht sie mit dem Einwurf, nichts gegen eine Adoption zu haben (vgl. ebd.: # 00:25:47), setzt dann aber seine Argumentation für einen Schwangerschaftsabbruch fort, ohne die Möglichkeit der Adoption weiter in Betracht zu ziehen. Während er mit seinen Ausführungen in seiner ersten Replik vor allem aus der Perspektive eines Vaters, der vorrangig betont, seiner eigenen Verantwortung nachgekommen zu sein, argumentiert hat, bleibt er auch jetzt zunächst dabei, dass nun Petra die Verantwortung zu übernehmen habe (vgl. ebd.: # 00:25:54). In einer Verkettung mehrerer abgebrochener Teilsätze wechselt er schließlich von der bisherigen vor allem zukunftsbezogenen zu einer gegenwarts- wie freizeitbezogenen Argumentation, in der insbesondere die lebensweltliche Perspektive eines Jugendlichen zum Ausdruck kommt (vgl. ebd.: # 00:25:56). Seine Ausführungen beendet er schließlich mit einem „Also-“ (ebd.: # 00:26:13), was eine schlussfolgernde Fortsetzung erwarten lässt, die jedoch ausbleibt.

Insgesamt lässt sich diese Sequenz in einer Zweiteilung interpretieren. Der erste Teil wird von dem Schüler Sm8 in der Rolle von Petras Freund dominiert, der von der Moderatorin (Sw9) nach seinen Vorstellungen gefragt worden ist (vgl. ebd.: # 00:21:05). Daraufhin beginnt dieser, an die Vertreter der Institutionen – den Arzt (Sm2) und das Jugendamt (Sm18) – gerichtete Informationsfragen zu stellen. Anschließend erkundigt er sich nach den Meinungen anderer, am Gespräch beteiligter Personen, wie Petras Eltern und deren Freundinnen. Allerdings adressiert er diese nicht direkt, sondern er formuliert beide Fragen an seine Freundin Petra (Sw22) gerichtet. Diese referiert zuerst nur die Position ihrer Mutter (Sw19), die sie um weitere Argumente ergänzt, die von der Mutter (Sw19) nicht geäußert wurden, aber in Petras (Sw22) Ausführungen dieser zugeschrieben werden. Die Position des Vaters (Sm13) ist bisher noch nicht bekannt ist und wird auch zu diesem Zeitpunkt nicht erfragt. Die Schülerin Sw6 in der Rolle von Petras Freundin antwortet dagegen direkt auf die Frage des Jungen (Sm8), wobei sie sich der bereits eingebrachten Position von Petras Mutter (Sw19) anschließt und dies mit ebenfalls schon gehörten Argumenten begründet.

Mit dieser kurzzeitigen Übernahme der Gesprächsführung durch Petras Freund (Sm8) wurde die bisherige Ordnung der Moderation aufgehoben. Als dieser, ohne dies explizit anzukündigen, die Rolle der Gesprächsleitung wieder aufgibt, lässt die Moderatorin (Sw9) zunächst Schwierigkeiten erkennen, wieder zu dieser Ordnung zurückzukehren. Nach längerem, hilflos wirkendem Schweigen wendet sie sich schließlich an Petras Vater (Sm13), was innerhalb der Gesprächsordnung insofern schlüssig ist, als dieser seine Position als Einziger noch nicht darlegen konnte. Mit dessen entschieden vorgetragenen Statement zeichnet sich innerhalb des Gesprächsverlaufs – abgesehen von den sich bisher neutral positionierenden Institutionenvertretern – eine Mehrheit unter den Beteiligten ab, die sich für den Abbruch der Schwangerschaft aussprechen. Im gesamten Gesprächsverlauf sind dabei mit Blick auf die vertretenen Argumentationen wiederholt implizite Bezugnahmen auf bereits eingebrachte Argumente zu vermerken, wobei nicht eindeutig rekonstruiert werden kann, ob diese bewusst vorgenommen werden oder möglicherweise auch auf Vorgaben aus den vorher ausgehändigten Materialien zurückgehen. Die Moderatorin (Sw9) bringt nun explizit an den Vater gerichtet die bisher kaum beachtete Option einer Adoption in das Gespräch ein, die dieser zwar nicht ablehnt, aber dann sein Plädoyer für einen Abbruch der Schwangerschaft fortsetzt, wobei er einen Wechsel auf den Argumentationsebenen vollzieht.

Auch im weiteren Verlauf des Rollenspiels wechseln durch die Fragen der Moderatorin (Sw9) gesteuerte sowie selbstläufige Passagen, in denen sich die Gesprächsteilnehmer_innen unauf-

gefordert einbringen und miteinander interagieren, einander ab, was auch inhaltlich zu einer leicht diffusen Struktur führt. Zunächst versichert Petras Freundin, die sich vorher bereits für eine Abtreibung ausgesprochen hat, auf die Nachfrage der Moderatorin (Sw9), ob sie auch im Falle einer Abtreibung mit Petra befreundet bleiben würde (vgl. ebd.: # 00:26:17), dass sie unabhängig von deren Entscheidung „weiter hinter ihr stehen“ (ebd.: # 00:26:34) würde. Die anschließende Pause nutzt Petra (Sw22), um sich gegen eine Adoption auszusprechen (vgl. ebd.: # 00:26:43). Nach einer Erläuterung staatlicher Unterstützungsangebote durch den Vertreter des Jugendamtes (Sm18) (vgl. ebd.: # 00:27:13) sowie der zum Ausdruck gebrachten Skepsis ihres Freundes (Sm8) in Bezug auf die zukünftige Berufsausbildung (vgl. ebd.: # 00:27:32) bekräftigt sie schließlich ihren Entschluss zu einem Schwangerschaftsabbruch (vgl. ebd.: # 00:27:52).

Als sich die Moderatorin (Sw9) nach einer erneuten Pause von fünfzehn Sekunden nochmals nach der Unterstützung der Eltern im Falle einer anderen Entscheidung Petras erkundigt (vgl. ebd.: # 00:28:07), äußern sich beide eher zurückhaltend (vgl. ebd.: # 00:28:19). Petras Freund (Sm8) bringt daraufhin seine Unterstützungsbereitschaft sowie die seiner Eltern in das Gespräch ein (vgl. ebd.: # 00:29:10), woraufhin die Moderatorin ein mögliches Ende dieses Gesprächs andeutet (vgl. ebd.: # 00:29:53). Petra äußert nochmals ihre Bedenken in Bezug auf die Fortsetzung ihrer Schwangerschaft (vgl. ebd.: # 00:30:05) – denen sich im Folgenden auch ihr Vater (Sm13) anschließt (vgl. ebd.: # 00:30:51) – und wiederholt den Entschluss zu einem Schwangerschaftsabbruch am Ende des Gesprächs (vgl. ebd.: # 00:32:21). Petras Freund (Sm8) äußert sich dagegen zuversichtlich (vgl. ebd.: # 00:30:36), nachdem der Vertreter des Jugendamtes (Sm18) nochmals die Möglichkeiten staatlicher finanzieller Unterstützung erläutert hat (vgl. ebd.: # 00:30:16). Die Moderatorin (Sw9) weist schließlich auf weitere Beratungsangebote hin (vgl. ebd.: # 00:31:49) und hebt positiv hervor, dass das Gespräch stattgefunden habe (vgl. ebd.: # 00:32:50). Da sie erneut Schwierigkeiten zeigt, Formulierungen zu finden, beendet sie das Gespräch schließlich erst nach längeren Pausen, wobei sie den Wunsch zum Ausdruck bringt, dass eine Entscheidung zur Zufriedenheit aller gefunden werden könne (vgl. ebd.: # 00:34:24).

In dem an das Rollenspiel anschließenden Auswertungsgespräch erkundigt sich der Lehrer zunächst nach den Einschätzungen der Beobachter_innen, wobei er nacheinander die einzelnen Rollen abfragt (vgl. ebd.: # 00:34:47). Insgesamt äußern diese sich in unterschiedlicher Weise, wobei deutlich wird, dass sie ihren Einschätzungen unterschiedliche Kriterien zugrunde legen. Der Lehrer beschränkt sich zunächst auf Kommentierungen sowie Rückfragen und leitet schließlich zu der Frage über, warum sie sich im Unterricht mit dieser Thematik befassen würden (vgl. ebd.: # 00:39:20). Das sich daraus ergebende Gespräch kreist zunächst um Überlegungen der möglichen eigenen Betroffenheit, Fragen des Umgangs mit einer solchen Situation sowie damit verbundenen Schwierigkeiten (vgl. ebd.: # 00:39:30). Als der Schüler Sm13 Möglichkeiten der Verhütung thematisiert, weist der Lehrer nochmals auf die Ausgangssituation im Fallbeispiel hin (vgl. Abb. II.4.1.13).³³⁷

337 Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite abbilden zu können, wurden die Zeilenabstände bei Unterbrechungen oder Überschneidungen im Vergleich zum vollständigen Transkript der Aufzeichnung teilweise verringert.

Sequenz III: Unterrichtsgespräch zur Auswertung: Möglichkeit verallgemeinernder Schlussfolgerungen (AzE 1992: 00:40:49-00:42:56)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:40:49	S.I.	Lm	Gut, aber wir sind ja davon ausgegangen, Petra ist schwanger geworden und wir haben das auch allseitig beleuchtet. Vorsicht ist die eine Sache, aber nun ist es passiert, (wie so ein alter Vorwurf), ja was nun, aber, wie sollte man-, oder ich sagte schon, kann sich jemand noch mal äußern dazu, wie man mit dem Problem allgemein dann umgehen sollte, wem passiert ist? Sw22 hats in etwa ungefähr schon getroffen. Sm18?	Sm13 sieht nach unten, sieht auf, lacht, sieht nach links
00:41:00		S.r.	L Ja-, (.) am besten wär, zum Arzt gehen und seinen Eltern Bescheid sagen (..) (ja)- L Sm13?	Lm steht vor Tafel, Sm10 sieht Richtung Kamera
00:42:00	S.r.	Sm13	L Sich beraten lassen, zu Jugendämter, also, also, ick persönlich, wenn ick jetzt der Vater wäre, ich würde mit meiner Tochter zu jedem Jugendamt rennen (.) und sich beraten lassen. L @@	Sm18 sieht nach links; Sw9 und Sw22 unterhalten sich; Sm13 fasst sich an Hals, gestikuliert leicht, verschränkt die Arme
	S.I.	SuS	Also, du würdest viel unternehmen, dir was einfallen lassen-,	Sm13 kaut Kaugummi, nickt Sm13 sieht nach links
		Lm	L Ja. L Gut, wir kommen gleich darauf, ich hab da noch etwas, worauf ich hinweisen möchte, bitte?	
	S.I.	Sm7	Naja, also überhaupt erstmal offen darüber reden und nicht totschweigen, bis es zu spät ist dafür.	Lm gestikuliert, hebt Arme nach oben Lm zeigt in Klasse
		Lm	Na, den Punkt haben wir noch nicht, ich such da noch was anderes, es gibt jetzt viele Vorschläge, was man alles machen könnte, das zeugt eigentlich von einer gewissen Charaktereigenschaft. (...) Darauf müsstet ihr kommen-, (.) ich kann auch sagen, na und?- (..)	
	S.o.	Sm13	Es hängt viel von den Eltern ab, ich meine, man kann Eltern haben, die zum Beispiel sagen, das ist dein Problem, mach det, was du willst, (uns interessiert nicht weiter wollen, wir machen uns da n Scheiß draus), du kannst jetzt damit machen, was du willst mit dem (Scheißkind). L (Richtig.)	Sm13 sieht Richtung Kamera
	S.r.		Ja, dass Petra und ihrem ganzen Umfeld erst mal (.), also erst mal nich egal ist, (was mit dem Kind passiert) L Sondern? Wenns nich egal ist, dann isse-, dann verhält man sich wie?	
	S.I.	Lm	Äh, naja@-	Lm beugt sich leicht nach vorne Lm gestikuliert Lm gestikuliert Lm zeigt nach rechts
		Lm	Wenns einem nicht egal ist, wie verhält man sich dann?	
	S.o./S.r.	Sm7	Naja, man kümmert um, kümmert sich darum, die Probleme aus der Welt zu schaffen.	Sm? meldet sich
		Lm	Dann zeigt man eine bestimmte Charaktereigenschaft, jetzt müssten wir es aber gleich haben. (...) Mir ist es nicht egal, ich informiere mich, ich frage, ich berate mich, was zeig ich also für eine Charaktereigenschaft, von mir aus, wenns mir nicht egal ist? (..)	
	S.u./S.I.	Sm19	Na, Interesse an-	Lm gestikuliert und wippt in den Knien
		Lm	L Und-, noch mehr? Nicht nur Interesse, ich hab doch nich n Problem, wo ich ein Bastelbogen ausschneide, hm?	
	S.o./S.r.	Sw?	Na, Hilfsbereitschaft? Also-	Lm hebt beide Hände mit den Innenflächen nach vorne zeigend auf Schulterhöhe
		Lm	Noch mehr, ich selbst. Och, wir kriegens noch, ich lass nicht locker. Bitte?	
	Zoom-out	Sw?	L (Verantwortung.) L Verantwortung, L Ja.	
		Lm	Nicht? Das ist das Entscheidende.	

Abb. II.4.1.13: Transkriptauszug (AzE 1992: 00:40:49-00:42:56)

Implizit weist der Lehrer den Schüler Sm13 darauf hin, dass seine Antwort, dass man auf Verhütung achten solle (vgl. AzE 1992 # 00:40:37), auf die Frage nach ratsamen Verhaltens-

möglichkeiten in „dieser Situation“ (ebd.: # 00:40:33), nicht adäquat sei, da im Fallbeispiel bereits von einer Schwangerschaft Petras ausgegangen worden sei. Der genaue Referenzpunkt der Äußerung, dass „das auch allseitig beleuchtet“ (ebd.: # 00:40:53) worden sei, bleibt allerdings unbestimmt. Anzunehmen ist, dass der Lehrer damit auf die Durchführung des Rollenspiels Bezug nimmt, wobei zu diskutieren wäre, inwiefern es eine angemessene Beschreibung darstellt, dass dabei „allseitig beleuchtet“ (ebd.) worden wäre, dass Petra „schwanger geworden“ (ebd.: # 00:40:52) sei.

Während sich der erste Teil seiner folgenden Äußerungen noch weiter auf die Thematik von auf Verhütung bezogenen Ratschlägen, die nun nicht mehr hilfreich seien, bezieht, konkretisiert er in seiner anschließend aufgeworfenen Frage zwar implizit die Bedingungen „dieser Situation“ (ebd.: # 00:40:33), die im Rahmen seiner vorherigen Fragestellung noch unbestimmt geblieben ist. Allerdings enthält auch die Formulierung „wie man mit dem Problem allgemein dann umgehen sollte, wenns passiert ist“ (ebd.: # 00:41:04) keine inhaltlich präzise Beschreibung der Ausgangssituation. Einen Hinweis auf die mit der Frage intendierte Ausrichtung der Beiträge gibt die Lehrkraft durch den folgenden Verweis auf die Antwort der Schülerin Sw22, die auf die Bedeutung des Schutzes des ungeborenen Lebens hingewiesen hatte (vgl. ebd.: # 00:40:22). Dabei bleibt offen, ob daraus auch eine direkte Handlungsempfehlung im Sinne einer zu treffenden Entscheidung abgeleitet werden soll.

Der Schüler Sm18, der mit seiner Antwort bereits vor der Erteilung des Rederechts durch den Lehrer beginnt (vgl. ebd.: # 00:41:09), spricht dagegen Handlungsempfehlungen aus, die keine Präferenz für eine der Entscheidungsoptionen beinhalten. Die Intonation gegen Ende seines Beitrags lässt zunächst eine Fortsetzung der aufgezählten Optionen „zum Arzt gehen und seinen Eltern Bescheid sagen“ (ebd.: # 00:41:10) erwarten, die jedoch nicht erfolgt. Stattdessen schließt er den Beitrag nach einer Pause von zwei Sekunden mit einem bedeutungsneutralen „ja“ (ebd.: # 00:41:15), dem der Lehrer bereits um eine Sekunde mit der Adressierung des Schülers Sm13 zuvorkommt (vgl. ebd.: # 00:41:14; dazu auch Erickson 1996). Dieser schlägt die Wahrnehmung von Beratungsangeboten vor und nennt explizit „Jugendämter“ (ebd.: # 00:41:17) als aufzusuchende Ansprechpartner. Mit seiner anschließenden Stellungnahme, die er zunächst als persönlichen Standpunkt markiert (vgl. ebd.: # 00:41:18), nimmt er direkten Bezug auf die von ihm verkörperte Rolle des Vaters des schwangeren Mädchens. Ob er mit der Schilderung des Engagements – das in der Aussage, „zu jedem Jugendamt rennen“ (ebd.: # 00:41:21) zu wollen, zum Ausdruck kommt – eine Distanzierung von der vorher in der Rolle dargestellten Verhaltens intendiert, lässt sich dabei nicht eindeutig interpretieren. In der Klasse sorgt die Äußerung jedenfalls für Heiterkeit (vgl. ebd.: # 00:41:23); der Lehrer wiederholt in seiner Entgegnung den Aspekt des persönlichen Engagements (vgl. ebd.: # 00:41:25), was der Schüler bestätigend bejaht (vgl. ebd.: # 00:41:26).

Der Intonation nach zu urteilen, stellt das folgende „gut“ (ebd.: # 00:41:27) des Lehrers weniger eine Evaluation des Schülerbeitrags dar, als dass es einen gedanklichen Abschluss dieses Aspekts thematisiert. Der Lehrer kündigt an, diesen nochmals aufgreifen zu wollen (vgl. ebd.: # 00:41:28), wobei offen bleibt, ob der im Folgenden angekündigte Hinweis (vgl. ebd.: # 00:41:29) auch auf diesen Aspekt oder auf die diesem vorzuziehende Fragestellung bezogen ist. Der daraufhin mit „bitte“ (ebd.: # 00:41:31) adressierte Schüler, der nicht eindeutig identifiziert werden kann, betont die Bedeutung eines offenen Gesprächs zum gegebenen Zeitpunkt (vgl. ebd.: # 00:41:32), was als indirekter Hinweis auf die im Falle eines Schwangerschaftsabbruchs zu berücksichtigenden Fristen interpretiert werden kann.

Die Replik des Lehrers lässt sich im Sinne einer Evaluation dieses inhaltlichen Beitrags nicht eindeutig interpretieren (vgl. ebd.: # 00:41:40). Er geht auch nicht weiter auf diesen ein, sondern weist stattdessen darauf hin, dass er mit seiner Frage eine bestimmte Intention verfolge (vgl. ebd.: # 00:41:42). Sein Hinweis, dass „viele Vorschläge, was man alles machen könnte, [...] von einer gewissen Charaktereigenschaft“ (ebd.: # 00:41:44) zeugen, grenzt dabei zwar den Bereich der gesuchten Begrifflichkeit ein, gibt allerdings keinen Anhaltspunkt, welche der Vorschläge diese im Besonderen verdeutlichen könnten. Die im Abstand von zwei Sekunden folgende Äußerung „Darauf müsstet ihr kommen“ (ebd.: # 00:41:50) bringt bereits eine gewisse Ungeduld zum Ausdruck und impliziert zudem, dass es sich bei der gesuchten Begrifflichkeit um eine naheliegende Antwort handeln müsse. Nach einer weiteren Sekunde schließt der Lehrer bereits eine weitere Hilfestellung an, indem er eine offensichtlich nicht dieser gesuchten Charaktereigenschaft entsprechende gleichgültige Haltung begleitet von ausladenden Gesten zur Schau stellt (vgl. ebd.: # 00:41:52).

Den ersten Teil dieser Hinweise lässt der Schüler Sm13, dem der Lehrer das Rederecht gestrichen hat, mit seiner Antwort unberücksichtigt, da er nicht auf Charaktereigenschaften Bezug nimmt, sondern mit dem Verweis auf die Eltern zunächst mögliche Begleitumstände in der Situation als relevant erläutert (vgl. ebd.: # 00:41:55). Seine Beschreibung deren möglicherweise desinteressierter Haltung, die er in auffallend informeller Sprache zum Ausdruck bringt, könnte entweder als eine Reaktion auf die vorherige Ausführung des Lehrers, als Referenz auf die von ihm im Rollenspiel dargestellte Position oder auch als ein von beiden Aspekten unabhängiger Beitrag gelesen werden. Im Hintergrund ist eine leise bestätigende Evaluation durch den Lehrer zu hören (vgl. ebd.: # 00:42:07), an die die Antwort des Schülers Sm19 anschließt. Gleichwohl auch im Falle dieser Antwort nicht eindeutig belegt werden kann, dass die vorangegangenen Beiträge des Lehrers sowie des Mitschülers Sm13 den gedanklichen Anstoß dazu gaben, so bildet dessen Vorschlag doch die explizite Verneinung der vorher beschriebenen, direkt wie indirekt als negativ markierten Gleichgültigkeit (vgl. ebd.: # 00:42:08). Der Lehrer unterbricht die Ausführungen des Schülers Sm19 bereits nach dessen Umschreibung, dass das – im nächsten Halbsatz hinzugefügte – weitere Schicksal des Kindes „Petra und ihrem ganzen Umfeld [...] erst mal nicht egal ist“ (ebd.: # 00:42:09). Mit seinen unterbrechenden Fragen bringt der Lehrer nachdrücklich zum Ausdruck, dass er eine positive Umschreibung dieses Gegensatzes im Sinn hat, die nach seiner Vorstellung allerdings von den Schüler_innen eingebracht werden soll (vgl. ebd.: # 00:42:14).

Das Unterrichtsgespräch wird damit auf die Suche nach einem bestimmten Begriff reduziert, wobei die Hinweise des Lehrers auf der linguistischen Ebene widersprüchlich ausfallen. Während der erste Teil seiner Frage „Wenns nicht egal is, dann isses-“ (ebd.: # 00:42:15) zur Vervollständigung ein Adjektiv oder eine substantivische Wendung benötigen würde, zielt die daran anschließende Frage auf ein Adjektiv zur Beschreibung einer entsprechenden Verhaltensweise (vgl. ebd.: # 00:42:16). Nachdem der Schüler Sm19, der sich offensichtlich durch diese Fragen direkt adressiert sieht, durch Verzögerungslaute, entsprechende Interjektionen sowie ein anschließendes Lachen zum Ausdruck gebracht hat, dass er diese nicht beantworten kann (vgl. ebd.: # 00:42:18), nimmt der Lehrer eine konkretisierende Reformulierung vor, mit der nur noch nach einem Adjektiv zur Charakterisierung eines Verhaltens fragt, „[w]enns einem nicht egal ist“ (ebd.: # 00:41:19).

Darauf antwortet ein nicht zu identifizierender Schüler wiederum mit einer Umschreibung, die auf Engagement und Lösungsorientierung verweisen (vgl. ebd.: # 00:41:22), worauf der Lehrer erneut insistiert, dass man dann „eine bestimmte Charaktereigenschaft“ (ebd.:

00:42:25) zeige. Dabei bringt er zum Ausdruck, dass der gesuchte Begriff seiner Erwartung nach „gleich“ (ebd.: # 00:42:27) gefunden sein müsste. Nach einer Pause von zwei Sekunden, in der er erwartungsvoll in die Klasse blickt (vgl. ebd.: # 00:42:28), beschreibt er gestikulierend die entsprechende Verhaltensweise (vgl. ebd.: # 00:42:30) und fragt erneut nach der dadurch gezeigten Charaktereigenschaft (vgl. ebd.: # 00:42:33). Der Schüler Sm19 wirft den Begriff des Interesses ein (vgl. ebd.: # 00:42:40), den der Lehrer – wie seine Replik deutlich macht – angesichts der im Fallbeispiel zugrunde gelegten Problemstellung für nicht angemessen hält, da diesem eine größere Tragweite zukomme als Problemen, denen man lediglich mit Interesse begegne (vgl. ebd.: # 00:42:41). Daraufhin schlägt eine nicht zu identifizierende Schülerin „Hilfsbereitschaft“ (ebd.: # 00:42:47) vor, wobei der Lehrer ihre weiteren Ausführungen dazu bereits im Ansatz abbricht, indem er erneut andeutet, dass ein Begriff gesucht werde, der eine größere Bedeutsamkeit sowie einen subjektiven Bezug impliziere, den er jedoch nicht konkretisiert (vgl. ebd.: # 00:42:49). Sowohl performativ – in Form einer ausladenden Gestik sowie eines leichten Wippens in den Knien – als auch verbal bringt er eine von Spannung begleitete Zuversicht zum Ausdruck und betont seine eigene Hartnäckigkeit (vgl. ebd.: # 00:42:49). Den im Hintergrund leise eingeworfenen Begriff „Verantwortung“ (ebd.: # 00:42:52) registriert er zugleich aufmerksam und reagiert mit der nachfragenden Bitte um Wiederholung (vgl. ebd.: # 00:42:53). Als die adressierte, nicht zu identifizierende Schülerin dieser nachkommt (vgl. ebd.: # 00:42:54), evaluiert er das unmittelbar mit einem deutlichen „Ja“ (ebd.), unterstreicht diesen geradezu erlösenden Moment mit einer ausladenden Geste und setzt zu einer weiteren Erläuterung an, dass das „das Entscheidende“ (ebd.: # 00:42:56) sei.

Dabei verwendet er schließlich auch begriffliche Variationen wie „[s]ich verantwortlich fühlen (ebd.: # 00:42:57) und „sich verantwortlich verhalten“ (ebd.: # 00:42:59), die auch der in den unterschiedlichen Fragestellungen enthaltenen inhaltlichen wie begrifflichen Diversität von gesuchten Adjektiven oder substantivischen Wendungen zur Beschreibung von Charaktereigenschaften sowie Verhaltensweisen entsprechen. Insgesamt bildet die Sequenz eine gewisse Widersprüchlichkeit in der Gesprächsführung durch den Lehrer ab, der einerseits deutlich erkennbar insbesondere um eine inhaltliche Lenkung bemüht ist, dabei allerdings in seinen Formulierungen wiederholt zu unspezifische Impulse setzt. Die Schüler_innen äußern sich dazu größtenteils mit entsprechend eigenständigen Beiträgen; je nachdrücklicher der Lehrer sich allerdings um eine inhaltliche Engführung bemüht, desto mehr nimmt das Unterrichtsgespräch die Form einer mehr oder weniger ratenden Suche nach einem bestimmten Begriff an.

Im Anschluss daran verweist der Lehrer – beziehend auf die von Sm8 zum Ausdruck gebrachte Haltung – auf die Bedeutung nahestehender Personen, die sich für die Lösung des Problems mitverantwortlich fühlen (vgl. ebd.: # 00:42:55). Im weiteren Unterrichtsgespräch wird gelenkt durch die Fragestellungen des Lehrers schließlich erarbeitet, dass es keine „Patentlösung für so ein Problem“ (ebd.: # 00:44:42) gebe, sondern dass dieses jeweils individuell zu lösen sei (vgl. ebd.: # 00:45:13). Thematisiert wird dabei auch die Bedeutung entsprechender Informationen (vgl. ebd.: # 00:46:13), wozu der Lehrer die Stunde abschließend auf filmische Angebote verweist (vgl. ebd.: # 00:46:51). Die noch verbleibende Zeit nutzt der anwesende Mitarbeiter der FU, um die Schüler_innen nach Einschätzungen in Bezug auf den Ertrag der didaktischen Methode zu fragen, wozu diese sich differenziert äußern (vgl. ebd.: # 00:47:29).

Die bereits mit Blick auf den gesamten Unterrichtsverlauf festgestellte Ausrichtung der *Strategie der Kameraführung* auf das für den Unterrichtsgegenstand zentrale Interaktionsgeschehen kann anhand der drei Sequenzen nachvollzogen und weiter differenziert werden. Sofern Medien wie die Tafel der inhaltlichen Erarbeitung dienen, werden auch diese in die Dokumentation einbezogen. Nachdem im weiteren Unterrichtsgespräch jedoch nicht mehr auf diese Bezug genommen wird, richtet sich die Kamera zunehmend auf die jeweils aktiv zum Unterrichtsgespräch beitragenden Personen aus. Nachdem die Sitzordnung vor dem Rollenspiel vor allem mit Blick auf eine vorteilhafte Dokumentation dieser Arbeitsphase ausgerichtet worden ist, erweist sich deren Beibehaltung für die Aufzeichnung des anschließenden Auswertungsgesprächs als eher ungünstig.

Zu Beginn der *ersten Sequenz* ist die Kamera auf die soeben vom Lehrer an der Tafel notierten Begriffe „Petra“ und „P.s Freund“ gerichtet. Am unteren Bildrand ist die Hand der Schülerin Sw3 zu sehen, die sich meldet. Der Lehrer, der sich zu Beginn der Sequenz in Richtung Pult begeben hat, ist in dem Bildausschnitt nicht mehr zu sehen. Als die Schülerin Sw22 die gestellte Frage beantwortet, schwenkt die Kamera minimal nach rechts und bleibt damit weiter auf die Tafel ausgerichtet. Zu sehen ist, dass die Schülerin Sw3 ihre Meldung zurückzieht und der Lehrer zur Tafel geht, um weitere Begriffe anzuschreiben. Ohne dass er dies kommentiert, ist zu sehen, dass er die Antwort von Sw22, „die Eltern von Petra“ (ebd.: # 00:03:18), weiter differenziert, indem er „Mutter v. P.“ und „Vater v. P.“ anschreibt, wobei er die angehängten Abkürzungen erst mit leichter Verzögerung ergänzt.

Anschließend folgt die Kamera seiner gestischen Adressierung mit einem Schwenk nach rechts in Richtung des Schülers Sm1, wobei minimale Nachjustierungen nötig sind, bis dieser sich im Fokus der Einstellung befindet. Das untere Bilddrittel wird dabei durch die Köpfe der Schülerinnen Sw5 und Sw6 dominiert. Im Anschluss an die Äußerung des Schülers Sm1 zieht Sw6 ihre Meldung zurück. Als sie sich erneut meldet, fokussiert die Kamera diese mit einem leichten Schwenk nach links. Mit der anschließenden Zoom-out-Bewegung wird sichtbar, dass sich auch die Schülerin Sw3 erneut meldet. Während der Lehrer weiter spricht, verweilt die Kamera in dieser Einstellung, sodass die Reaktionen der beiden Schülerinnen Sw6 und Sw3 auf dessen Ausführungen in Form von Rücknahmen ihrer Meldungen und deren erneuten Anzeigens zu beobachten sind. Die Körperhaltung der Schülerin Sw3, die sich mit dem Oberkörper nach links dreht, den Kopf nach hinten wendet und ihre Körperhaltung anschließend wieder nach vorne ausrichtet, legt dabei nahe, dass sich der Lehrer inzwischen auf der rechten Raumseite zwischen die Tischreihen begeben hat und dann wieder vor die Tafel tritt. Als die Schülerin Sw3 antwortet, schwenkt die Kamera weiter nach links, sodass diese sich im Fokus der Einstellung befindet. Zu sehen ist außerdem, dass sich die Schülerin Sw6 während der Kommentierung durch den Lehrer erneut meldet.

Die anschließend vom Lehrer adressierte Schülerin Sw9 ist in diesem Bildausschnitt nicht zu sehen, sodass nur vermutet werden kann, dass diese sich ebenfalls gemeldet hat. Während ihrer Antwort schwenkt die Kamera nach rechts auf die Klasse. Die antwortende Schülerin Sw9 befindet sich im Hintergrund des Bildes, wird allerdings durch ihren Mitschüler Sm11 verdeckt. Ebenfalls zu sehen ist die Meldung des Schülers Sm4, der als nächster antwortet. Ob zuvor eine gestische Aufforderung durch den Lehrer erfolgt ist, muss offen bleiben, da dieser in dem Bildausschnitt nicht erfasst wird. Nach dem leichten Schwenk nach links, mit dem der antwortende Schüler Sm4 fokussiert wird, ist am linken Bildrand erneut die Meldung der Schülerin Sw6 zu sehen, wobei nicht sicher davon ausgegangen werden kann, dass sie diese durchgehend aufrechterhalten hat.

Die Kamera verweilt kurz in dieser Einstellung und schwenkt dann nach rechts, auf den antwortenden Schüler Sm13, wobei der einzusehende Bildausschnitt keine Aussagen darüber zulässt, ob dieser sich im Vorfeld gemeldet hat und eine gestische Erteilung des Rederechts durch den Lehrer erfolgt ist. Im Vordergrund ist ein kurzer Blick des Schülers Sm12 in die Kamera zu verzeichnen (vgl. ebd.: # 00:04:24), die im Anschluss an die Antwort von Sm13 näher an diesen heranzoomt und ihn während der anschließenden Kommentierung seiner Antwort durch den Lehrer weiter fokussiert. Erst als dieser den Übergang von der Kommentierung zur Fortführung der Fragestellung anzeigt (vgl. ebd.: # 00:04:37), folgt ein zügiger Schwenk nach links auf die dann antwortende Schülerin Sw6. Kurz verweilt die Kamera auch nach deren Antwort auf ihr und schwenkt dann weiter nach links, um zunächst die durch den Lehrer weiter ergänzte Tafelanschrift zu fokussieren, wobei mit Blick auf die notierten Begriffe leichte Abweichungen von den Antworten der Schüler_innen zu verzeichnen sind. In dieser Einstellung verweilt die Kamera, während der Lehrer sich im weiteren Gesprächsverlauf im Aktionsradius der Tafel bewegt. Im Bildvordergrund ist die kurzzeitige Meldung des Schülers Sm8 zu sehen, die adressierte und antwortende Schülerin Sw22 befindet sich nicht in dem Bildausschnitt, sondern es wird weiter die Vervollständigung der Tafelanschrift fokussiert. Als der Lehrer diese abgeschlossen hat und in den rechten Gang zwischen den Sitzreihen tritt, richtet sich die Kamera auf ihn, wonach er aufgrund seiner räumlichen Nähe zur Kamera in einer halbnahen Einstellung gezeigt wird, bis er sich wieder vor die Tafel begibt. Daraufhin schwenkt die Kamera nach rechts, um die antwortenden Schülerinnen in den Blick zu nehmen, wobei zunächst kleinere Nachjustierungen erforderlich sind. Dann sind vor allem die antwortende Schülerin Sw5 sowie nach einem weiteren Schwenk der Schüler Sm7 zu sehen sowie die sich im Hintergrund meldende Schülerin Sw3, während der Lehrer sich in Richtung der Tür begibt.

Als der Schüler Sm8 in der Rolle des Freundes von Petra zu Beginn der *zweiten Sequenz* das Wort ergreift, setzt die Kamera zu einem Schwenk nach rechts an, nachdem sie noch drei Sekunden auf den Vertreter des Jugendamtes ausgerichtet war, der sich zuletzt geäußert hatte. Aus der Fokussierung des sprechenden Sm8 schwenkt die Kamera mit dem nächsten Sprecherwechsel nach links und zoomt dabei auch näher an die sprechende Sw22 heran. Nach einem erneuten Schwenk nach rechts auf den weiter fragenden Freund (Sm8) folgt eine leichte Zoom-out-Bewegung, sodass mit dem nächsten Schwenk nach links außer der antwortenden Freundin (Sw6) auch die neben ihr sitzende Petra (Sw22) im Bildausschnitt zu sehen ist.

In der anschließend eintretenden Pause verweilt die Kamera zunächst kurz in dieser Einstellung und richtet sich dann mit einem Schwenk nach links auf die Moderatorin (Sw9), die sich mit einem Verzögerungslaut bemerkbar gemacht hat (ebd.: # 00:24:18). Während ihres Ringens um eine Anschlussäußerung bleibt die Kamera konstant auf sie ausgerichtet; am rechten Bildrand ist außerdem die Schülerin Sw6 in der Rolle von Petras Freundin zu sehen, die wiederholt zur Moderatorin (Sw9) sieht und lächelt. Als diese schließlich Petras Vater (Sm13) adressiert, setzt die Kamera zu einem zweigeteilten Schwenk nach rechts an, mit dem der antwortende Vater (Sm13) fokussiert wird. Die daran anschließende Konversation zwischen der Moderatorin (Sw9) und Petras Vater (Sm13) wird auch bis zum Ende der Sequenz in dieser Weise dokumentiert, dass jeweils die sprechenden Personen mittels Kameraschwenk fokussiert werden, wobei während der Schwenkbewegungen die zwischen beiden sitzenden Schülerinnen Sw6 und Sw22 in den Rollen von Petras Freundin und Petra zu sehen sind.

Zu Anfang der *dritten Sequenz* ist die Kamera auf den Schüler Sm13 ausgerichtet, der sich im Vorfeld geäußert hatte. Erst nach sieben Sekunden setzt die Kamera zu einem Schwenk nach links an, sodass zunächst zu sehen ist, wie Sm13 während der Kommentierung durch den Lehrer seinen Blick erst nach unten richtet, wieder aufblickt, lacht und zur Seite sieht. Der Kameraschwenk endet schließlich beim Lehrer, der vor der Tafel steht und zur Klasse gerichtet spricht. Im Vordergrund ist die obere Hälfte des Kopfes von Sm10 zu sehen, der kurz in die Kamera blickt (vgl. ebd.: # 00:41:02). Als der Lehrer den Schüler Sm18 adressiert, schwenkt die Kamera nach rechts und nimmt diesen in den Fokus. Es folgt ein weiterer Schwenk nach rechts, mit dem erneut der sprechende Schüler Sm13 während seiner Antwort, im folgenden Austausch mit dem Lehrer sowie in daran anschließenden Interaktionen mit nicht im Bild zu sehenden Mitschüler_innen fokussiert wird.

Mit dem folgenden Schwenk gelingt es schließlich nicht, den als nächstes sprechenden Schüler in den Blick zu nehmen. Aufgrund der im Verhältnis zu der nach dem Rollenspiel beibehaltenen Sitzordnung ungünstigen Positionierung der Kamera entsteht der Eindruck einer Suchbewegung. Mit über die Schülerköpfe – die teilweise in Halbnah- bis Nahaufnahmen ausschnittsweise im Bild zu sehen sind – hinweggehenden Richtungsänderungen nach oben und nach rechts wird schließlich erneut der vor der Tafel stehende Lehrer fokussiert, der seinen Fragen gestisch Nachdruck verleiht. Mit leichter Verzögerung schwenkt die Kamera dann auf den antwortenden Schüler Sm13 und justiert – dort angekommen – kurz nach, um diesen in der Bildmitte zu fokussieren. Es ist noch ein kurzer Blick von Sm13 in Richtung der Kamera zu verzeichnen, bevor diese nach links schwenkt, um den dann antwortenden Schüler Sm19 in den Blick zu nehmen. Aufgrund dessen Nähe zur Kamera dominiert dieser in einer seitlichen Nahaufnahme das Bild, wobei der Kamerawinkel sowie die Lichtverhältnisse eher als ungünstig zu bezeichnen sind. Erneut wird mit einer Kombination von Schwenks nach oben und rechts über ausschnitthaft zu sehende Schülerköpfe hinweg gegangen, bis wieder der Lehrer in Nahaufnahme vor der Tafel zu sehen ist. Dessen ausladende Gesten bestimmen das Bild, was sich deutlich abhebt von der folgenden Bewegung zurück zu der seitlich links der Kamera sitzenden Schülergruppe, die stets nur in perspektivisch verzerrten Nahaufnahmen ausschnitthaft abgebildet wird. Mit erneuten Schwenks nach oben und rechts wird die Kamera wieder auf den Lehrer ausgerichtet, wobei die Hand eines sich meldenden Schülers den Bildvordergrund dominiert. Die Kamera folgt dem Lehrer im Zuge seiner Bewegungen vor der Klasse, wobei es schließlich mit einer Zoom-out-Bewegung gelingt, ihn vollständiger im Bildausschnitt abzubilden, während im Vordergrund erneut der Schüler Sm10 zu sehen ist.

4.1.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf

Bereits die Sequenzierung der Unterrichtseinheit lässt eine Strukturierung erkennen, in deren Mittelpunkt die Durchführung des Rollenspiels steht, was im hinführenden Unterrichtsgespräch durch den Lehrer allerdings nicht explizit deutlich gemacht wird. So bleibt dieser Unterrichtseinstieg – wie bereits in der Analyse der ersten ausgewählten Sequenz herausgearbeitet – nicht nur mit Blick auf die zu verhandelnde Thematik, sondern auch hinsichtlich ihrer methodischen Durchführung zunächst diffus. Die Hinführung zum Unterrichtsgegenstand erfolgt mittels der unkommentierten Präsentation der Tafelschrift ohne eine explizite Erläuterung. Es erfolgt auch keine Erarbeitung, welche Fragestellungen sich in Bezug auf das eingeführte Fallbeispiel der schwangeren 16-jährigen Petra vor dem Hintergrund der in der

Überschrift thematisierten mangelnden Aufklärung sowie der Zahl der Minderjährigen, die Abtreibungen vornehmen lassen, ergeben könnten.

Stattdessen erfolgt in dieser Sequenz eine Aufzählung von Personen, die zunächst als von dem Fall Betroffene klassifiziert werden (vgl. AzE 1992: # 00:01:41) und denen im weiteren Verlauf des Gesprächs die Aufgabe zugeschrieben wird, beratend, helfend sowie unterstützend tätig zu sein (vgl. ebd.: # 00:05:54). In den Ausführungen des Lehrers ist dabei allerdings weiterhin vage von einem „Problem“ (ebd.: # 00:06:02) die Rede, das es zu untersuchen und worauf es eine „mögliche Antwort“ (ebd.: # 00:06:03) zu finden gelte. Diese inhaltlich auf das Fallbeispiel bezogene Gesprächsebene verlässt der Lehrer dann etwas unvermittelt und beschreibt nun die vorgesehene unterrichtliche Bearbeitung dieses unspezifisch belassenen Problems in Form eines Rollenspiels,³³⁸ wobei er dieses durch das Modalverb „kann“ (ebd.: # 00:06:05) zunächst als eine mögliche Bearbeitungsform einführt und dessen Durchführung im Konjunktiv beschreibt. Der direkt daran anschließende Arbeitsauftrag, Gruppen zu bilden – deren Aufgabe allerdings bestenfalls indirekt erschlossen werden kann, da der Lehrer die Schülerin Sw9 von dieser Aufgabe mit dem Hinweis auf eine „extra Rolle“ (ebd.: # 00:06:37) ausnimmt –, macht allerdings deutlich, dass es sich dabei nicht um einen zur Diskussion stehenden Vorschlag handelt.

Mit Blick auf die inhaltliche Abfolge erfolgt die Erteilung des Arbeitsauftrags in einer leicht diffusen Strukturierung: Abwechselnd thematisiert der Lehrer mögliche Gruppengrößen sowie Formen der Zusammensetzung und erteilt Anweisungen hinsichtlich vorzunehmen-der Änderungen in der Raumordnung, bevor im Zuge der Rollenzuteilung schließlich auch explizit deutlich wird, dass es Aufgabe der Gruppen ist, jeweils eine Rolle zu übernehmen. Vor dem Hintergrund der Information, dass sowohl diese als auch die Lerngruppe zum ersten Mal ein Rollenspiel im Unterricht durchführen (vgl. Lück 1995: 265–266), stellt es allerdings auch keine überraschende Beobachtung dar, dass sich die Einteilung der Gruppen nicht reibungslos vollzieht. Gleiches gilt für die unstrukturierte Erteilung der Arbeitsaufträge durch die Lehrkraft.

Bereits zu Beginn zeichnet sich ein widersprüchliches Verhältnis von Offenheit und inhaltlicher Engführung in der Gesprächsführung der Lehrperson ab. Im Zuge der einleitenden Sammlung der von der im Fallbeispiel beschriebenen Situation betroffenen Personen verzichtet der Lehrer größtenteils auf direkte Zurückweisungen der von den Schüler_innen eingebrachten Vorschläge. Seine Kommentierungen und nicht zuletzt die Notation ausgewählter Vorschläge in Kombination mit gelegentlichen Modifikationen der Formulierungen lassen jedoch bereits eine implizite Intention erkennen. Dass die im Unterrichtsgespräch kommunizierte Vorgehensweise, nach der sich die Anlage des Rollenspiels aus den Vorschlägen der Schüler_innen ergibt, nicht mit den im Vorfeld zu treffenden Vorbereitungen zu vereinbaren

338 „Gut (..), bis dahin (...) das Problem zu untersuchen und ne mögliche Antwort zu finden, kann man zum Beispiel durch ein Rollenspiel (..) durch ein Rollenspiel; wir haben also sieben Beteiligte aufgezählt, es könnten jetzt (..) verschiedene Rollen vergeben werden dazu (..) und man könnte versuchen, Lösungen zu finden, zu beraten zu helfen. Jetzt kommt der nächste Teil (..), ihr findet euch bitte jetzt in Gruppen zusammen, wir sind 23 Schüler, Sw9 lassen wir aus. Sw9 kriegt eine extra Rolle in der ganzen Angelegenheit. À drei Schüler, einmal vier, wobei sie eben auch immer auch in der Gruppe zusammenbleiben. So, ich würde sagen, ihr findet euch jetzt mal beliebig, es können auch Jungen und Mädchen in einer Gruppe sein zusammen. Wir machen das mal so, wir werden den Innenraum brauchen in der zweiten Stunde, da kann der Innenraum schon mal ruhig ein bisschen geräumt werden und ihr könnt die Tische an der Stirnseite beisammen schieben und euch zusammensetzen. Zu zweit, zu dritt, zu viert, aber zu dritt ist es am besten. So, das könnt ihr jetzt bitte machen“ (AzE 1992: # 00:05:57).

ist, wird schließlich spätestens dann deutlich, wenn der Lehrer den Gruppen bereits zusammengestellte Materialien zur Erarbeitung der Rollen aushändigt (vgl. ebd.: # 00:09:05).

Nachdem der Lehrer einzelne Gespräche mit der zur Moderation bestimmten Schülerin (Sw9) sowie den Arbeitsgruppen geführt hat, erfolgt die erste klassenöffentliche Erläuterung in Bezug auf die Durchführung des Rollenspiels erst mitten in der Erarbeitungsphase.³³⁹

Dabei betont der Lehrer, dass sich die Schüler_innen in ihren Rollen vor allem zu der Frage, ob sie Petra helfen wollen, positionieren sollen.³⁴⁰ Die von ihm formulierte Anweisung, dass jeder äußern dürfe, was er selbst empfinde und tun würde (vgl. ebd.: # 00:13:31), entspricht dabei allerdings nicht dem der Methode zugeschriebenen Zweck. Dieser würde vielmehr vorsehen, dass soziale Rollen vertreten werden sollen, deren Positionen im Rahmen gesellschaftlich erwartbarer Zuschreibungen mit einem gewissen Handlungsspielraum im Vorfeld bereits festgelegt wurden, um unterschiedliche Perspektiven auf das zu verhandelnde Problem offenzulegen und wechselseitiges Verständnis zu fördern (vgl. z. B. Massing 1998: 13-16). Auch der an die nicht aktiv in das Rollenspiel eingebundenen Schüler_innen ergehende Beobachtungsauftrag nimmt weniger die Sachebene der vorgebrachten Argumente in den Blick, als dass er die Aufmerksamkeit auf die darstellerischen Fähigkeiten sowie eine normative Bewertung der vertretenen Position lenkt.³⁴¹

Die Festlegung der aktiv eingebundenen Schüler_innen erfolgt schließlich im Anschluss an die Gruppenarbeiten und nach einer kurzen Umbauphase wird das Rollenspiel durch die moderierende Schülerin Sw9 eröffnet (vgl. AzE 1992: # 00:19:47). Dabei verweist sie mit der einleitenden Wendung „es betrifft ja heute sehr viele Jugendliche“ (ebd.: # 00:19:54) zwar auf die allgemeine Bedeutung des Gesprächsgegenstands, allerdings ohne diesen auch inhaltlich zu benennen. Auch in der Adressierung Petras (Sw22), an die sie sich zuerst wendet, ist zunächst nur vage von einem „Problem“ (ebd.: # 00:20:04) die Rede. Die inhaltliche Ausrichtung und Intention des Gesprächs bleibt damit unbestimmt. Mit der ersten von Petra (Sw22) verneinten Frage der Moderatorin (Sw9), ob Petra (Sw22) schon mit jemandem über ihre Situation gesprochen habe (vgl. ebd.: # 00:20:01), wird eine Rahmung der Gesprächsrunde vorgenommen, mit der als deren Zweck zunächst das Gespräch an sich verstanden werden kann.

Mit der Frage nach Petras (Sw22) Zukunftsvorstellungen, „wenn [sie] das Kind behäl[t]“ (ebd.: # 00:20:16), spricht die Moderatorin (Sw9) die diesbezüglich zu treffende Entscheidung zwar an, nimmt aber zugleich eine Lenkung des Gesprächs in Richtung einer bestimmten Option vor, die Sw22 in der Rolle von Petra mit ihrer Antwort zunächst bestätigt. Die bereits mit der Tafelanschrift thematisierte und mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in den Arbeitsmaterialien diskutierte Option eines Schwangerschaftsabbruchs ist bis dahin nur

339 „Ich sagte also schon zu einigen; das Ganze soll nachher so ablaufen, dass einer aus der Gruppe sich möglichst freiwillig meldet und die Rolle spielt, mit Spielen ist jetzt gemeint, wir bilden nachher eine Gesprächsrunde, haben dazu einen Gesprächsleiter und der Gesprächsleiter wird die ganze Sache öffnen und ein bisschen steuern und lenken und ihr beantwortet praktisch die Fragen, die euch dort gestellt werden, gebt die Information die ich verschiedentlich euch schon gegeben habe“ (AzE 1992: # 00:13:00). Da die Aufzeichnung in der Erarbeitungsphase geschnitten wurde, kann der Zeitpunkt im Stundenverlauf nicht genau bestimmt werden.

340 „Denn es kommt ja nun darauf an, wollen wir ihr helfen, wollen wir ihr nicht helfen? Jeder darf also wirklich das, was er empfindet, was er tun würde, woran er denkt, äußern. Das kann also ein kontroverses Gespräch sein, kann Meinungsaustausch sein, auf alle Fälle, wenn man sich einig ist, dass man Petra helfen muss, dann muss man das auch entsprechend formulieren“ (AzE 1992: # 00:13:31).

341 „Also, war sie überzeugend (...) hat sie sich vielleicht gar nicht bemüht, oder müsste man doch, wenn man sich betroffen fühlt, bisschen anders reagieren oder ähnliches“ (AzE 1992: # 00:14:12).

indirekt Gegenstand des Gesprächs und wird nun direkt von Petras Mutter (Sw19) eingebracht, die – nach ihrer Stellungnahme gefragt – auf die von ihrer Tochter (Sw22) erwogenen Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern gar nicht eingeht, sondern sich direkt für eine Abtreibung ausspricht (vgl. ebd.: # 00:20:39). Indem Petra (Sw22) auf Nachfrage der Moderatorin (Sw9) diese Entscheidung ebenfalls befürwortet, äußert sie sich nun gegen die zuerst von der Moderatorin (Sw9) vorausgesetzte Entscheidung für das Kind.

Die Moderatorin (Sw9) zeigt sich kurz überrascht, wendet sich dann ohne weitere Nachfrage an Petras Freund (Sm8), der in jedem Fall die finanzielle Unterstützung seiner Freundin zusichert und beginnt dann – wie bereits in der Rekonstruktion der zweiten ausgewählten Sequenz dargestellt wurde – selbst Fragen an die in der Gesprächsrunde vertretenen Personen zu richten, womit er eine eigene eindeutige Positionierung vermeidet (vgl. auch Lück 1995: 271). Dabei zeichnet sich im weiteren Gesprächsverlauf und auch im Anschluss an diese Sequenz ab, dass sich die Petra nahe stehenden Personen wie ihre Eltern (Sw16, Sm13) sowie ihre Freundin (Sw6) – besonders dezidiert vor allem Petras Vater (Sm13) – für eine Abtreibung aussprechen. Die Unterstützungsangebote seitens der Mutter (Sw16) und des Freundes (Sm8) im Falle einer Fortsetzung der Schwangerschaft bleiben vage,³⁴² die von der Moderatorin in das Gespräch eingebrachte Möglichkeit einer anschließenden Adoption – zu der sich der Vater (Sm13) nicht ganz eindeutig äußert³⁴³ – wird von Petra (Sw22) zurückgewiesen.³⁴⁴ Der Vertreter des Jugendamtes (Sm18) bringt sich gelegentlich unaufgefordert mit der Erläuterung von Unterstützungsangeboten in das Gespräch ein (vgl. AzE 1992: # 00:27:14; 00:30:16), der Arzt (Sm2) äußert sich nach seinen Erläuterungen in Reaktion auf die Frage von Petras Freund zu Beginn nicht mehr.

Insgesamt kann der Gesprächsverlauf größtenteils als inhaltlich diffus beschrieben werden; die zur Diskussion stehenden Frage sowie die zu verhandelnden Entscheidungsmöglichkeiten werden nur selten präzise benannt. Petra (Sw22) selbst spricht sich abschließend nochmals für einen Abbruch der Schwangerschaft aus (vgl. ebd.: # 00:32:21), während eine eindeutige Positionierung ihres Freundes (Sm8) nicht zu erkennen ist. Entsprechend der anfangs vorgenommenen Rahmung betont die Moderatorin (Sw9) daraufhin den Wert des Gesprächs an sich³⁴⁵ und versucht, dieses zu beenden. Ihre sichtlichen Schwierigkeiten, Formulierungen dafür zu finden, führen zu Pausen von bis zu dreißig Sekunden (vgl. ebd.: # 00:33:11). Im gesamten Gesprächsverlauf gerät die Moderation mehrfach deutlich ins Stocken, sodass es wiederholt zu langen Pausen kommt. Gelegentlich melden sich die Gesprächsteilnehmer_innen unaufgefordert zu Wort. Inwieweit diese in ihren Argumentationen von den ausgegebenen Materialien Gebrauch machen bzw. durch diese Unterstützung erfahren, kann

342 „Naja, ich würds vielleicht mal (.), ein- oder zweimal nehmen, also, nee, ich würds vielleicht mal nehmen, aber nicht, dass es zur Gewohnheit wird“ (AzE 1992: # 00:28:52); „Ach, ich könnt das ja auch noch nehmen (oder so), aber das müsste man ja dann mit meinen Eltern regeln, also, (wie man das) (..) (treiben)“ (ebd.: # 00:29:11).

343 „Also dagegen, richtig dagegen hätt ich nichts, aber sie muss es dann selber wissen, sie verbaut sich also ihr Leben“ (AzE 1992: # 00:25:52).

344 „Ähm, wenn ich dazu jetzt noch mal was sagen darf, also, wenn ich jetzt mein Kind kriegen würd, also ich würds nicht zur Adoption freigeben, weil wenn, also wenns dann bei ihren, bei den Pflegeeltern halt aufwächst und irgendwann erfährt, dass die Pflegeeltern, so nicht ihre richtigen-, also ist dann schon ein ziemlich großer Schock und der möchte ich nicht“ (AzE 1992: # 00:26:43).

345 „Ja, dann ist eigentlich-, ich finds eigentlich ganz jut, dass wir uns mal zusammen jesetzt ham, geredet haben“ (AzE 1992: # 00:32:50).

nicht rekonstruiert werden, da die Materialien nicht dokumentiert wurden und auch der Gesprächsverlauf wenig Aufschluss darüber gibt.

In der ersten Auswertungsphase fragt der Lehrer zunächst der Reihe nach die den jeweiligen Rollenvertreter_innen zugeordneten Beobachter_innen nach ihren Eindrücken. Entsprechend der Fragestellungen des Lehrers werden dabei vor allem die jeweils vertretenen Positionen und Haltungen bewertet sowie in einzelnen Fällen auf Nachfrage der Lehrperson auch die Qualität der Darstellung. Die Schüler_innen äußern sich dabei durchweg positiv; Kriterien, nach denen diese Bewertung zu erfolgen hat, wurden im Vorfeld nicht festgelegt.³⁴⁶

Im Anschluss an diese Abfrage der Einschätzungen, die damit unverbunden nebeneinander stehen bleiben, erläutert der Lehrer die gesetzliche Regelung zur Vormundschaft im Falle minderjähriger Eltern (vgl. ebd.: # 00:38:57), die von Sm18 in der Rolle des Vertreters des Jugendamtes zuvor nicht ganz korrekt dargestellt wurde,³⁴⁷ was auf ein Bemühen um die Vermittlung sachlich richtiger Informationen in Bezug auf den Gegenstand verweist. Insgesamt lässt die Anlage des Rollenspiels sowie die Gesprächsführung in der Auswertung eine Orientierung an den Zielrichtungen „Lebenshilfe“ sowie „soziales Lernen“ erkennen, die jedoch keine Vertiefung in Form einer differenzierteren Erarbeitung, Gegenüberstellung sowie kritischen Reflexion der unterschiedlichen zum Ausdruck gebrachten Lebenspläne und Wertvorstellungen erfahren (vgl. auch Kuhn 1995: 163; ausführlicher dazu Mingerzahn 1992: 498-501).

Vielmehr akzentuiert der Lehrer – wie in der Analyse der dritten ausgewählten Sequenz herausgearbeitet – den Begriff der Verantwortung und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, die er auf ein Gefühl der Betroffenheit zurückführt, als die in einer solchen Situation einzig angemessene einzunehmende Haltung (vgl. AzE 1992: # 00:42:55). Die von den Schüler_innen im Vorfeld eingebrachten auf die konkrete Situation bezogenen Handlungsvorschläge (vgl. z. B. ebd.: # 00:41:10; 00:41:15) werden damit nicht weiter diskutiert. Auch die Äußerung der Schülerin Sw22, dass man sich bewusst machen müsse, dass es eine Entscheidung über ein Menschenleben zu treffen gelte (vgl. ebd.: # 00:40:22), greift der Lehrer nicht auf, um eine Verbindung zwischen dem gewählten lebensweltlichen Zugang und der politischen Dimension der Thematik zumindest ansatzweise aufzuzeigen (vgl. dazu z. B. Mingerzahn 1992: 500-501). Dabei ließe sich gerade mittels einer Verknüpfung von individueller Entscheidung und kollektiver politischer Regelung der auf der Ebene des politischen Entscheidungsprozesses thematisch werdende zentrale Wertkonflikt zwischen dem Selbstbestimmungsrecht der Frau und dem Recht des ungeborenen Lebens als ein zentrales Moment politischen Lernens in diesem thematischen Zusammenhang entfalten (vgl. dazu auch Reinhardt 1996).

Unter Vernachlässigung dieser politischen Komponente betont der Lehrer insbesondere die Verantwortung des Einzelnen, zumal jeder spezielle Fall einer individuellen Lösung bedürfe (vgl. ebd.: # 00:45:13). Inwieweit die hier dokumentierte Stunde in diesem Zusammenhang einen unterstützenden Beitrag leisten kann, bleibt allerdings fraglich. Dass die Ausgangssituation des Fallbeispiels und die in diesem Zusammenhang zu entscheidenden Fragen und

³⁴⁶ Folgt man der Formulierung des Arbeitsauftrags durch die Lehrperson ist davon auszugehen, dass die Schüler_innen jeweils die Mitschüler_in beobachtet haben, mit der_dem sie vorher gemeinsam die zu vertretende Position erarbeitet haben. Die Intention dieser anschließenden normativen Bewertung dieser gemeinsam erarbeiteten Position erschließt sich damit nicht eindeutig.

³⁴⁷ „Ja, ähm, das, ähm, das Gericht bestimmt, ähm, ein Vormund (.) für die Mutter und der Vormund muss dann entscheiden, was, ähm, was richtig ist, also austragen oder abtreiben“ (AzE 1992: # 00:23:07).

abzuwägenden Aspekte zu Beginn nicht systematisch erarbeitet oder eingeführt wurden, zeitigt auch im weiteren Stundenverlauf Konsequenzen. So wird auch der in der nicht näher besprochenen Tafelanschrift enthaltene Verweis auf die Problematik fehlender Aufklärung von den Schüler_innen wiederholt aufgegriffen (vgl. z. B. ebd.: # 00:40:36), ohne dass diese unterschiedlichen Ebenen der Problem Diskussion und bearbeitung explizit voneinander getrennt werden können. So lässt sich auch die abschließende Empfehlung des Lehrers vor allem als ein Ratschlag in Bezug auf das eigenverantwortliche Bemühen um sexuelle Aufklärung interpretieren,³⁴⁸ als dass er die wesentlichen Dimensionen der im Rollenspiel verhandelten Problemstellung reflektiert.

Im Anschluss daran regt der Mitarbeiter der FU, der während der Aufzeichnung die Kamera führt, ein kurzes Gespräch zur Reflexion der Methode an. Die sich dazu einbringenden Schüler_innen heben zunächst größtenteils übereinstimmend hervor, dass diese zu einer eigenständigeren und vertiefteren gedanklichen Auseinandersetzung mit der Thematik anrege (vgl. ebd.: # 00:47:51). Zugleich sind im Gesprächsverlauf unterschiedliche Auffassungen dazu, ob im Rollenspiel die eigene oder eine der Rolle zuzuschreibende Position zu vertreten sei, auszumachen, was allerdings unkommentiert bleibt und damit keine Klärung erfährt (vgl. ebd.: # 00:50:48). Nach ihrer Einschätzung des Ertrags der Methode in Bezug auf Lernfortschritte gefragt, äußern sich die Schüler_innen vor allem positiv mit Blick auf deren motivierende Auswirkung (vgl. ebd.: # 00:53:25; 00:53:34; 00:54:06). Auch der Aspekt der Möglichkeit einer multiperspektivischen Auseinandersetzung wird von einer Schülerin zur Sprache gebracht wird (vgl. ebd.: # 00:53:43). Differenzierend fügen andere Schüler_innen hinzu, dass der Effekt einer gesteigerten Motivation vor allem einem abwechslungsreichen Methodeneinsatz zuzuschreiben sei und sich bei einem ausschließlichen Einsatz von Rollenspielen vermutlich in das Gegenteil verkehren würde (vgl. ebd.: # 00:54:28). Insgesamt zeigen sie sich dazu in der Lage, die Eignung der Methode in Bezug auf das Unterrichtsfach und den zu verhandelnden Gegenstand zu reflektieren (vgl. ebd.: # 00:53:43; 00:54:57).

Mit Blick auf die *Strategie der Kameraführung* über die Sequenzen hinweg bestätigt sich zum einen die eingangs bereits festgestellte Dominanz der Ausrichtung der Kamera auf das zentrale Interaktionsgeschehen. Zum anderen ist dabei allerdings das bereits im Zuge der Analysen der ausgewählten Sequenzen erwähnte, jeweils unterschiedliche Verhältnis von dokumentierter Interaktion, entsprechender Raumordnung und Kameraposition zu beachten, das sich je unterschiedlich auf die Bildgestaltung auswirkt.

Die seitliche Positionierung der Kamera in der Mitte des Raums ermöglicht es zwar, in den zur Durchführung des Rollenspiels hinführenden Sequenzen, die Tafelanschrift, den Aktionsradius des Lehrers vor der Tafel sowie einen Teil der Schüler_innen von vorne in den Blick zu nehmen.³⁴⁹ Es ist allerdings nicht möglich, das gesamte Interaktionsgeschehen

348 „Gut, vielleicht auch das Schlusswort noch von mir, einer hatte in seinem Material, dass (.) Videos im Angebot sind, (.) Partnerschaft, Beziehung, Liebesbeziehung, sexuelle Beziehung, was man da vorher wissen sollte, wie man da kräftig zu Werke geht und vielleicht, Sm8, wäre es da eine Anregung für den Kerngruppenleiter, ganz einfach mal, ja, wir möchten mal n Video sehen dazu, gar nicht diskutieren wie heute, möchten mal ein Video sehen dazu und uns mal einfach Informationen holen, damit man ganz einfach klug ist. Klug ist, um sein Leben richtig beginnen zu können. Ja? Gut. Ich danke euch“ (AzE 1992: # 00:46:52).

349 Befindet sich dieser allerdings auf der gleichen Raumseite wie die Kamera und tritt zudem einige Schritte an die Klasse heran, sodass er sich auf der Höhe der ersten oder zweiten Bankreihe befindet, kann ihn die Kamera nur noch in einer halbnahen bis nahen Einstellung zeigen, wodurch der Bildausschnitt von seiner Person dominiert wird.

in der Klasse aus dieser Perspektive in einer Einstellung zu dokumentieren, ein Teil der Schüler_innen ist nur von hinten zu sehen. In der Ausrichtung auf sprechende Schüler_innen kommt es häufiger dazu, dass weiter von der Kamera entfernte Schüler_innen durch ihre Mitschüler_innen verdeckt werden. Direkt im Umfeld der Kamera sitzende Schüler_innen werden wiederum in einem relativ steilen Kamerawinkel von oben in halbnaher bis naher Einstellung erfasst, womit stets nur sehr begrenzte Interaktionsausschnitte zu sehen sind. Die Interaktionsabläufe innerhalb der Klasse, der Schüler_innen untereinander bzw. in Reaktion auf den Lehrer sind damit nur schwer und kaum umfassend zu rekonstruieren. Damit kommt in dieser Form der Visualisierung vor allem die Lehrperson als die das Interaktionsgeschehen dominierende Person in den Blick (vgl. AzE 1992: 00:01:03-00:05:59; 00:34:47-00:47:27). Durch die für die Durchführung des Rollenspiels angepasste Raumordnung ist die Kamera in dieser Sequenz ideal positioniert, um die einzelnen Akteur_innen zu fokussieren, wofür nahezu durchgehend halbnaher bis naher Einstellungen verwendet werden (vgl. ebd.: 00:19:47-00:34:46). Zu beobachten ist dabei eine in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck kommende gestische Verkörperung der eingenommenen Rollen: Während beispielsweise der Schüler Sm2 sowie die Schülerinnen Sw6 und Sw19 insgesamt körperlich zurückhaltend agieren, unterstreichen die Schüler Sm18 und Sm8 das Gesagte oftmals mit ihren Händen (vgl. z. B. ebd.: # 00:23:02; 00:23:11; 00:30:20; 00:30:38). Letzteres kann auch bei den drei anderen Akteur_innen beobachtet werden, wobei der Schüler Sm13 auch mit dem gesamten Oberkörper raumeinnehmender als die anderen agiert (vgl. z. B. ebd.: # 00:24:53; 00:30:51). Die Schülerinnen Sw9 und Sw22 setzen dagegen häufiger auf den eigenen Körper bezogene Gesten ein, die bisweilen – wie das Spielen mit Haarsträhnen oder der Griff an die Halskette – auch als Verlegenheitsgesten klassifiziert werden könnten (vgl. z. B. ebd.: # 00:26:50; 00:32:22; 00:33:45). Deutlich zum Ausdruck kommt dies vor allem in den Sequenzen, in denen die Moderatorin (Sw9) ins Stocken gerät und es zu langen Pausen kommt, in denen sie nach Formulierungen sucht. Die Fokussierung durch die Kamera kann dabei auf die Betrachter_innen bisweilen wie eine erbarmungslose Dokumentation dieser situativen Überforderung wirken, die mit verlegenen Gesten, Kopfschütteln und in Form umherschweifender Blicke zum Ausdruck gebracht wird (vgl. ebd.: 00:24:17; 00:33:11; s. dazu auch Kap. IV.1.3, v. a. FN 650).³⁵⁰

Durch die Dominanz der halbnahen bis nahen Einstellungen gerät allerdings der Überblick über die Gruppeninteraktion zwischen den Akteur_innen des Rollenspiels aus dem Blick, sodass keine Aussagen darüber getroffen werden können, wie diese auch gestisch aufeinander Bezug nehmen. Auch ihre exponierte Position im Raum, die durch den vor den Tischen sitzenden, ein Richtmikrofon haltenden Mitarbeiter der FU noch verstärkt wird, kommt in der Aufzeichnung so nicht zum Ausdruck. Lediglich das Richtmikrofon ist im Verlauf des Rollenspiels wiederholt in den Bildausschnitten zu sehen (vgl. z. B. ebd.: # 00:20:43; 00:21:10; 00:28:53). Insgesamt sind allerdings kaum direkte, sichtbare Reaktionen der Schüler_innen zu verzeichnen, die eindeutig auf die Präsenz des Kamerateams zurückgeführt werden können.

350 Erfasst werden dabei auch einzelne Reaktionen von Mitschüler_innen, wie die der neben ihr sitzenden Schülerin Sw6 in der Rolle von Petras Freundin, die zunächst auch den Blick schweifen lässt und diesen schließlich mit einem Lächeln auf Sw9 richtet (vgl. AzE 1992: # 00:24:18), oder des auf der anderen Seite sitzenden Schülers Sm18 in der Rolle des Vertreters des Jugendamtes, der sich ihr im Zuge ihrer Schwierigkeiten, die Durchführung des Rollenspiels abzuschließen, zuwendet und ihr etwas zuflüstert (vgl. ebd.: # 00:33:14).

Dass weder Raum- noch Sitzordnung für die die Stunde abschließenden Gesprächssequenzen verändert werden, wirkt sich auch weiterhin in der Bildgestaltung aus (vgl. ebd.: 00:34:47-00:47:26). Wie auch in den dem Rollenspiel vorangehenden Sequenzen können die Aktivitäten des Lehrers in seiner das Gespräch leitenden Funktion nachvollziehbar visualisiert werden, wobei die Dominanz seiner Person in den Bildausschnitten in Abhängigkeit von seiner Positionierung im Raum variiert. Während die Wortbeiträge der aktiv in das Rollenspiel eingebundenen Personen weiterhin in halbnahen bis nahen Einstellungen dokumentiert werden können, erfordert die Dokumentation der Beiträge von Schüler_innen, die in nicht direkt von der Kamera erfassten Raumbereichen sitzen, längere Schwenkbewegungen mit gelegentlichen Nachjustierungen (vgl. z. B. ebd.: # 00:52:10). Teilweise werden die sprechenden Schüler_innen von ihren Mitschüler_innen verdeckt oder sie werden nur teilweise, bisweilen in steilen Kamerawinkeln und unter ungünstigen Lichtverhältnissen erfasst (vgl. z. B. ebd.: # 00:35:32; 00:36:00). Visuell wird die Dokumentation damit unübersichtlich und es entsteht der Eindruck einer Abfolge von unvermittelt nebeneinander stehenden Wortbeiträgen.

4.1.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen

Mit Blick auf die rekonstruierte Konzeption der Unterrichtseinheit³⁵¹ kann die Aufzeichnung im Rahmen des zeitgenössischen Diskurses um den fachlichen Gehalt politischen Unterrichts als ein Beispiel für eine lebensweltorientierte Grundintention beschrieben werden, der die Zielrichtungen „Lebenshilfe“ und „soziales Lernen“ zugeordnet werden können (vgl. z. B. Massing/Weißenö 1995b: 9; Mingerzahn 1992: 499). Deutlich wird das bereits an der Hinführung zum Stundenthema durch den Lehrer, in der dieser insbesondere die Möglichkeit der eigenen Betroffenheit hervorhebt.³⁵² Zugleich steht der zu verhandelnde Gegenstand eines möglichen Schwangerschaftsabbruchs in einem thematischen Zusammenhang zu der zum Zeitpunkt der Aufzeichnung andauernden politischen Auseinandersetzung um die Neuregelung des Paragraphen 218 StGB auf, worauf eine Äußerung des Schülers Sm2 in der Rolle des Arztes im Rahmen der Simulation Bezug nimmt.³⁵³ Es ist anzunehmen, dass in den zur Vorbereitung ausgehändigten Materialien auch entsprechende inhaltliche Hinweise zu

351 Da begleitende Publikationen (vgl. Lück 1995) bzw. darin zu findende Hinweise auf die Aufzeichnung (vgl. Kuhn 1995) keine detaillierten Informationen zur Planung der Unterrichtseinheit sowie den dabei zugrunde gelegten Intentionen enthalten und auch keine anderen darüber Aufschluss gebenden Dokumente vorliegen, bleibt diese Darstellung in erster Linie auf eine auf den Verlauf der dokumentierten Unterrichtsinteraktion basierende Rekonstruktion unter entsprechender Berücksichtigung dazugehöriger Diskurskontexte angewiesen.

352 „Vielleicht zur, zur äußeren Erklärung noch so viel: Dieser Artikel aus der pädagogischen Zeitschrift mit der Überschrift und das hab ich aus dem Zusammenhang (genommen) wörtlich zitiert, ist da zu sehen. Daraus abgeleitet ein Fall, der überall auftreten kann, und der auch schon bei uns an der Schule war, Namen spielen jetzt keine Rolle, ist schon ne Weile her, aber ihr kennt euch untereinander, ihr habt Verbindungen zu anderen Schulen, das ist aktuell“ (AzE 1992: # 00:01:51).

353 „Also, es kommt auch drauf an, wo sie wohnt. Ähm, also, wenn sie in den alten Bundesländern wohnt, dann gibts die Indikationsregelung, ähm, die besagt, also es gibt vier Möglich-, also man darf das Kind überhaupt nicht abtreiben, außer wenn, wenn wenn das Kind durch eine Verwa-, Vergewaltigung gezeugt wurde, wenn, das Kind behindert zur Welt kommen würde oder wenn es (dring-) schwierige Umstände ()bringen würde, das Kind zur Welt zu bringen, (..) au-, auch für sie und wenn sie in den, ähm, neuen Bundesländern wohnt, dann, ähm, dann gibt es die Fristenregelung, die besagt, dass man zur zwölften Woche, bis zur zwölften Woche abtreiben kann“ (AzE 1992: # 00:21:28).

finden gewesen sein dürften. Trotzdem wird dieser thematische Zusammenhang im folgenden Unterrichtsgespräch nicht hergestellt.

Mit Blick auf diese inhaltliche Schwerpunktsetzung wird mit dem Rollenspiel ein methodischer Ansatz gewählt, der das Potenzial böte, unterschiedliche Perspektiven auf das zu verhandelnde Problem zu analysieren und reflektieren sowie vor diesem Hintergrund konkrete Handlungsalternativen abzuwägen (vgl. auch Massing 1998: 15-17; Mingerzahn 1992: 498-501).³⁵⁴ Den damit verbundenen Ansprüchen an die Vor- und Nachbereitungsphase wird die dokumentierte Durchführung allerdings nicht gerecht. Zunächst erweist es sich als problematisch, dass die Annäherung an die Thematik direkt mit der Hinführung zum Rollenspiel verbunden wird. Abgesehen von dem eher vagen Hinweis auf die Relevanz des Themas (vgl. AzE 1992: # 00:01:51) konfrontiert der Lehrer die Schüler_innen kommentarlos mit der Tafelanschrift, das ein Hintergrundthema und ein damit verbundenes Fallbeispiel als Ausgangspunkt der Stunde benennt. Mit der Beschreibung ungewollter Schwangerschaften als „Folgen der mangelhaften Aufklärung“ (ebd.: # 00:01:10) und der aufgeworfenen Frage, „was nun?“ (ebd.), werden allerdings zwei unterschiedliche Dimensionen der Problemstellung angesprochen, die in der weiteren Bearbeitung einer analytischen Trennung bedürften. Anstelle einer solchen analytischen Durchdringung der Ausgangssituation lässt der Lehrer im Unterrichtsgespräch eine Liste möglicherweise davon betroffener Personen erstellen, ohne dass die Systematik dieser Auswahl transparent wird. Diese werden anschließend als Beteiligte an einem Rollenspiel eingeführt. Der dabei simulierten Gesprächsrunde wird die Aufgabe zugeschrieben, der schwangeren 16-Jährigen „zu helfen“ (ebd.: # 00:06:26). Abgesehen von den unpräzisen Formulierungen, die Differenzierungen zwischen den unterschiedlichen Handlungsebenen vernachlässigen, handelt es sich dabei um einen sehr unspezifischen Arbeitsauftrag, der weder die zu verhandelnde Ausgangssituation noch denkbare Entscheidungsmöglichkeiten und dabei abzuwägende Aspekte präzise benennt.³⁵⁵

Insgesamt kann dabei festgestellt werden, dass der Verzicht auf diese Klärungen in Bezug auf die verschiedenen Dimensionen der Problemstellung und die in der Stunde zu verhandelnden Fragestellungen im weiteren Verlauf für wiederholte inhaltliche Konfusionen sorgt (vgl. z. B. ebd.: # 00:40:36). Die eigentliche Zielrichtung des im Rollenspiel zu führenden Gesprächs bleibt damit unklar (vgl. z. B. ebd.: # 00:20:01; 00:32:50) und auch die anschließende Auswertung trägt zu keiner Klärung bei. Damit werden mit der Konzeption und ihrer dokumentierten Umsetzung nicht nur Ansprüche auf der Ebene politischer Urteilsbildung, auf der das „individuell-moralische[...] Entscheidungsdilemma und kollektiv-politische Beurteilung der Handlungssituation miteinander zu verknüpfen sind“ (Reinhardt 1996: 70), unterboten und die Dimension des Politischen nicht erreicht (vgl. dazu Mingerzahn 1992: 500). Vielmehr wird die dokumentierte Unterrichtsstunde auch den der Konzeption inhä-

354 Zugleich bietet dieser methodische Ansatz die Möglichkeit, dass unterschiedliche Positionen im klassenöffentlichen Gespräch verhandelt werden können, ohne dass diese als persönliche Standpunkte offenbart werden müssen, was angesichts der Thematik und nicht auszuschließender persönlicher Betroffenheiten einen geschützten Lernraum eröffnen kann (vgl. dazu auch Reinhardt 1995). Allerdings sind auch hier im Unterrichtsverlauf Äußerungen zu finden – sowohl in den Anweisungen der Lehrperson (vgl. AzE 1992: # 00:13:31) als auch in den Reflexionen eines Schülers (vgl. AzE 1992: # 00:50:48) –, die davon abweichende Auffassungen in Bezug auf das Verhältnis von persönlichem Standpunkt und in der Rolle zu vertretender Position nahelegen.

355 Welchen ausgleichenden Beitrag die zur Vorbereitung ausgehändigten Materialien dabei leisten können, kann aufgrund ihrer fehlenden Dokumentation nicht eindeutig rekonstruiert werden. Einzelne Wortbeiträge lassen zwar ergänzende Sachinformationen vermuten (vgl. z. B. AzE 1992: # 00:21:28; 00:27:13; 00:30:16); insgesamt bleibt der fachliche Gehalt und der Stellenwert dieser Informationen allerdings intransparent.

renten Ansprüchen auf der Ebene der Lebenshilfe oder des sozialen Lernens nicht gerecht, da weder konkrete Handlungsoptionen noch ihre Begründungen systematisch herausgearbeitet, analysiert und reflektiert werden.

Die Gesprächsführung des Lehrers, die eine präzise Benennung der zu verhandelnden Ausgangssituation und der dabei abzuwägenden Entscheidungen geradezu vermeidet, verführt zu Spekulationen, dass das gewählte Themenfeld für ihn persönlich keine unproblematische Herausforderung darstellt, was jedoch nicht eindeutig belegt werden kann. Bezeichnend ist jedenfalls, dass er auch in der auf das Rollenspiel folgenden Auswertung auf eine analytische inhaltlich-differenzierende Auseinandersetzung mit der Sache verzichtet – stattdessen eine normative Bewertung nach nicht festgelegten Kriterien der vertretenen Positionen sowie der Qualität der Darstellung vornehmen lässt, die allerdings auch nicht weiter vertieft wird – und schließlich auf außerhalb der Stunde liegende Möglichkeiten zur inhaltlichen Information verweist (vgl. AzE 1992: # 00:46:52).

Anstelle einer analytisch-reflexiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sachbezogenen Perspektiven und Positionen formuliert der Lehrer schließlich einen als erzieherisch zu interpretierenden Appell an das Verantwortungsbewusstsein der Schüler_innen (vgl. ebd.: # 00:42:54), der zwar durchaus auch als angemessen verstanden werden kann, die im Vorfeld eingebrachten Äußerungen der Schüler_innen in Bezug auf mögliche Handlungsoptionen, die eine solche Haltung bereits zum Ausdruck bringen (vgl. z. B. ebd.: # 00:40:22; 00:41:09; 00:41:16), allerdings sachlich unterbietet. Zudem ist die Art und Weise der Erarbeitung – wie in der Analyse der dritten Sequenz dargestellt – zu problematisieren, da diese in der Form der Suche nach einer spezifischen Begrifflichkeit auf eine semantische Ebene verlagert wird und somit nicht auf der Ebene einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Sache begründet werden kann. Letztlich wird damit der die erzieherischen Intentionen legitimierende, zugleich bildende Anspruch eines politischen Unterrichts im demokratischen Sinne unterlaufen (vgl. dazu z. B. Benner 2012: 277-290).

Insgesamt bleibt die Gesprächsführung durch den Lehrer ambivalent: Die fehlende Klärung in Bezug auf die Sache und die gewählte Methodik zu deren Bearbeitung können zum einen möglicherweise auf persönliche Schwierigkeiten in Bezug auf die zu verhandelnde Thematik zurückgeführt werden. Zum anderen kann dabei allerdings auch ein missverstandenes Bemühen um eine offene Gesprächsführung zum Ausdruck kommen, die – wie es auch die gewählte Methode nahelegt – mit einem Bedürfnis nach einer demokratischeren Strukturierung der Unterrichtskommunikation verbunden sein könnte (vgl. dazu auch z. B. Sander 2004: 155; Ackermann et al. 1994: 133-138; Massing 1998: 5). Zugleich lassen sich in den Erarbeitungsphasen wiederum Intentionen rekonstruieren, denen sich jedoch überwiegend nicht auf der inhaltlich-sachlichen Ebene, sondern vielmehr durch Strategien semantischer Engführungen angenähert wird.

Auf der formalen Ebene zeigen sich die Schüler_innen jedoch größtenteils auch in der Lage, diesen bisweilen etwas widersprüchlichen Anforderungen nachzukommen. Insgesamt beteiligt sich gut die Hälfte der Lerngruppe – in Abhängigkeit von der Sozialform nach Möglichkeit kontinuierlich – aktiv am Unterrichtsgespräch. In Reaktion auf offene Fragen bieten ihre Beiträge, die im Einzelnen auch Rückschlüsse auf Fähigkeiten zu eigenständigem, assoziativem wie sachbezogenem Denken zulassen, ein breites inhaltliches Spektrum an Aspekten, deren fachlichen Gehalt der Lehrer im weiteren Unterrichtsgespräch allerdings nur in seltenen Fällen aufgreift und kaum produktiv im Sinne politischen Lernens zu wenden vermag. Somit unterbieten die von ihm vorgenommenen semantischen Engführungen in der Regel

den fachlichen Gehalt der Beiträge der Schüler_innen, die damit allerdings auch unverbunden nebeneinanderstehen bleiben und nicht zueinander in Beziehung gesetzt werden, sodass der Gesprächsverlauf insgesamt diffus bleibt.

Einzelne Äußerungen lassen zwar die Vermutung zu, dass diese auf reflexiv vollzogene Auseinandersetzungsprozesse mit der Sache zurückzuführen sind, wobei offen bleibt, ob diese vor oder während der Unterrichtseinheit vollzogen wurden. Ebenso kommen der erzieherischen Intention der Lehrperson entsprechende Haltungen zum Ausdruck, wobei auch hier nicht nachvollzogen kann, in welchem Zusammenhang diese zu in der Stunde vollzogenen reflexiven Auseinandersetzungsprozessen stehen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass entsprechende Auseinandersetzungsprozesse in der Unterrichtsstunde angeregt wurden und auch nach deren Abschluss eine ergebnisoffene Fortsetzung finden.³⁵⁶ Mit Blick auf die der Unterrichtsstunde zugrunde gelegte Konzeption und ihre dokumentierte Umsetzung kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass dieser systematische Ansätze zur Anregung solcher Auseinandersetzungsprozesse zugeschrieben werden können, womit auch der erzieherische Appell an entsprechende Haltungen unabhängig von seiner inhaltlichen Ausrichtung als problematisch einzuschätzen ist.

Die *Strategie der Kameraführung* ist auf die Dokumentation der Vorderbühne des Unterrichts ausgerichtet (vgl. dazu Zinnecker 1987: 34), wobei die Positionierung der Kamera dazu führt, dass das Interaktionsgeschehen in den als Unterrichtsgespräch konzipierten Sequenzen nicht in seiner Gesamtheit, sondern nur in fragmentarischen Ausschnitten in den Blick gerät. Verstärkt wird diese Einschränkung vor allem durch die durchgehende Dominanz halbnaher bis naher Einstellungen, was zu einer Konzentration der Dokumentation auf die aktiv beteiligten Akteur_innen führt und wodurch auf der visuellen Ebene eine Engführung des Vorderbühnengeschehens vorgenommen wird. Dabei kann letztlich nicht eindeutig entschieden werden, ob diese Kameraführung vor allem den durch die Positionierung gegebenen Möglichkeiten geschuldet bleibt oder ob sich darin ein schülerorientiertes Aufzeichnungsinteresse dokumentiert. Letzteres fände seine Entsprechung auch in der ausgeprägt lebenswelt- wie handlungsorientierten Unterrichtsführung und könnte somit auf eine verbreitete Auffassung in Bezug auf die im Unterrichtsgeschehen als zentral zu erachtenden Akteur_innen verweisen.

Interaktionen auf der Ebene der Hinterbühne gehen der Dokumentation verloren, wobei auch hier nicht eindeutig nachvollzogen werden kann, ob dieser Effekt bewusst in Kauf genommen wurde oder ob diese Handlungsebene gar nicht erst im Fokus des Interesses stand, was wiederum Rückschlüsse auf das implizit zugrunde gelegte Verhältnis dieser beiden Handlungsebenen in Bezug auf die Konstitution des Unterrichtsgeschehens zulassen könnte (vgl. dazu auch Jehle 2016c: 223; Reh/Jehle 2020: 361; FN 11). Zugleich visualisiert diese Strategie der Kameraführung auf der Ebene emergierender Bedeutung die im Gesprächsverlauf festzustellende Unverbundenheit der einzelnen Beiträge der Schüler_innen, da wechselseitige Bezugnahmen, sofern sie in gestischen Interaktionsverhältnissen ihren Ausdruck finden, so nur unzureichend erfasst werden können. Auf ebendieser Bedeutungsebene anzusiedeln wäre schließlich die vor allem im offenen Unterrichtsgespräch aus dem Verhältnis von Kameraposition und Raumordnung hervorgehende Unübersichtlichkeit bei Sprecherwechsel.

³⁵⁶ Entsprechend könnten auch einzelne Beiträge der Schüler_innen im Zuge der abschließend durch den Mitarbeiter der FU angeregten und geleiteten Reflexion der Methode interpretiert werden (vgl. z. B. ebd.: # 00:47:51; 00:53:43).

seln im Kommunikationsverlauf, was bisweilen der inhaltlich zu konstatierenden Diffusität entspricht.

4.2 „Talkshow § 218“ (Klasse 11, 08.01.1993)^{357 358}

Die Unterrichtsaufzeichnung, die entsprechend eines Vermerks auf der aus den Archivbeständen zur Retro-Digitalisierung übermittelten Videokassette unter der Bezeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) in die Datenbank aufgenommen wurde, ist am 08.01.1993 entstanden. Die Unterrichtsstunde wurde im Rahmen von zwei Wochenendseminaren von Teilnehmer_innen an einem viersemestrigen Weiterbildungskurs³⁵⁹ geplant und in einer 11. Klasse in einem Ostberliner Stadtteil durchgeführt sowie aufgezeichnet (vgl. Kuhn 1995: 163; 2003b: 148). Gegenstand der Unterrichtseinheit ist mit der zum Zeitpunkt der Aufzeichnung noch mit offenem Ausgang geführten Auseinandersetzung um den Paragraphen 218 (StGB) eine aktuelle innenpolitische Kontroverse. Unterrichtsmethodisch bildet die Simulation einer Talkshow, in der Vertreter_innen politischer Parteien sowie gesellschaftlicher Interessengruppen unterschiedliche Standpunkte diskutieren, den Mittelpunkt der Unterrichtseinheit, wobei sich durch die Bereitstellung entsprechender Arbeitsmaterialien um eine fachwissenschaftliche Fundierung bemüht wird (vgl. Kuhn 1995: 163). Eine eindeutige Zuordnung der Thematik zu in den Lehrplänen zu findenden Zielstellungen ist nicht möglich.³⁶⁰ Im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen wurde auf einen „Zusammenklang von handlungsorientierten Methoden, politikfeldbezogenen Analysen und kategorialer Auswertung“ (Kuhn 2003b: 148) zur Stärkung der Wahrnehmungs-, Planungs- und Handlungskompetenz der Lehrenden abgezielt. Die vorliegende fachdidaktische Analyse fokussiert entsprechend auf die Umsetzung der gewählten handlungsorientierten Methode sowie auf die Verknüpfung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Überlegungen, wobei insbesondere die Frage nach dem politischen Gehalt des Unterrichts im Zentrum der Aufmerksamkeit

357 Das vollständige anonymisierte Transkript zur Aufzeichnung ist an der entsprechenden Stelle in der Datenbank des FDZ nach einer Nutzerregistrierung zugänglich: <https://www.fdz-bildung.de/datenarchiv.php?la=de&id=863> (26.03.2020). Eine vollumfängliche Beantragung eines Zugangs zu geschützten Inhalten, wie sie die Videodaten darstellen, ist in diesem Fall nicht erforderlich (URL: <https://www.fdz-bildung.de/registrieren?la=de;06.06.2020>). Eine Legende der verwendeten Transkriptionszeichen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

358 Eine ausgewählte Sequenz dieser Unterrichtsaufzeichnung wurde bereits im Rahmen eines Artikels in der *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (ZISU) unter den Gesichtspunkten der Performativität sowie deren Potenziale für die Förderung einer mündigen Urteilsbildung im Politikunterricht analysiert und diskutiert (vgl. Jehle 2017b).

359 Die Verwendung der Begrifflichkeiten orientiert sich jeweils an den Begrifflichkeiten, die in der zur Kontextualisierung herangezogenen Literatur zu finden sind. Gelegentlich entsteht dabei der Eindruck, dass die Begrifflichkeiten dort nicht durchgehend eindeutig voneinander unterschieden werden. Daher ist vor allem dann, wenn innerhalb des Kontexts keine eindeutig erkennbare Regelung der Begriffsverwendung zu erkennen ist, in einer allgemeineren Formulierung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen die Rede.

360 Das herangezogene von der Kultusministerkonferenz veröffentlichte „Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ (Sekretariat 1995) weist für die gymnasiale Oberstufe zu diesem Zeitpunkt den „Vorläufigen Rahmenplan für Unterricht und Erziehung“ aus den Jahren 1987/93 und 1992 (sic) als geltende Fassung aus (vgl. ebd.: 85). Diese Versionen sind allerdings weder in der Lehrplansammlung der Forschungsbibliothek des Georg-Eckert-Instituts noch in anderen einschlägigen Bibliothekskatalogen zu finden. In den in der vorherigen Version aus dem Jahr 1984 vorgesehenen Themenbereichen kann der Gegenstand der dokumentierten Unterrichtseinheit nicht plausibel begründet vertortet werden.

steht (vgl. Kuhn 1995: 162-163). Zugrunde gelegt wird dabei die in der Planung vorgesehene didaktische Perspektive, die als Ziel formuliert, dass „den Schülern wesentliche Positionen und Argumente der Auseinandersetzung um den Paragraphen 218 StGB deutlich werden und damit die Basis für eine begründete Urteilsbildung möglich wird“ (zit. n. ebd.: 198).

4.2.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung

Die Unterrichtseinheit wurde mit einer feststehenden schwenkbaren *Kamera* aufgezeichnet, die zugleich über die Technik des Zooms verfügte. Diese war relativ mittig auf der rechten Seite des Raums³⁶¹ positioniert und nach vorne ausgerichtet worden. Die gesamte Klasse kann somit nicht innerhalb einer Einstellung erfasst werden; vielmehr zeigen die Einstellungen selbst in der Abfolge lang gezogener Schwenkbewegungen nur einzelne Ausschnitte aus dem Interaktionsgeschehen (vgl. Abb. II.4.2.2; II.4.2.3). Auf dieser Grundlage wurde die im Folgenden abgebildete Sitzordnung rekonstruiert; demnach befinden sich 25 Schüler_innen, dreizehn Schülerinnen und zwölf Schüler, in der Klasse. Die Raumordnung wird durch fünf frontal ausgerichtete Tischreihen bestimmt, von denen die ersten beiden nicht vollständig bzw. unterbrochen sind (vgl. Abb. II.4.2.1). Die Anordnung der Tische bleibt während der Gruppenarbeitsphase unverändert, wohingegen sich die Sitzpositionen der Schüler_innen ändern.³⁶² Zur Durchführung der Talkshow werden drei Tische im vorderen Bereich so angeordnet, dass die Kamera – deren Position nicht verändert wird – die aktiv Beteiligten frontal in den Blick nehmen kann und diese zugleich den im mittleren und hinterem Raumbereich sitzenden Zuschauer_innen zugewandt sind (vgl. Abb. II.4.2.4; II.4.2.5; II.4.2.6). Vor ihnen positioniert sich ein Mitarbeiter der FU, der den Kommunikationsverlauf mit einem Richtmikrofon aufzeichnet.

Während der Durchführung der Talkshow sowie auch im Verlauf des Unterrichtsgesprächs werden unter Verwendung der Zoom-Technik und mittels Kameraschwenks zumeist die gerade zur klassenöffentlichen Kommunikation beitragenden Sprecher_innen in halbnahen bis nahen Einstellungen fokussiert (vgl. Abb. II.4.2.7). Aufgrund des Verhältnisses von Kameraposition und Sitzordnung lässt sich dies jedoch nicht immer vollumfänglich umsetzen, da bisweilen die sprechenden Schüler_innen durch vor ihnen sitzende Mitschüler_innen verdeckt werden (vgl. Abb. II.4.2.8). Die Lehrerin, die das Unterrichtsgespräch innerhalb ihres Aktionsradius zwischen Tafel und Pult moderiert, wird in gleicher Weise mit in die Dokumentation einbezogen (vgl. Abb. II.4.2.9). Auch die von ihr erstellten Tafelanschriften (vgl. Abb. II.4.2.10) sowie an die Wand projizierte Folien (vgl. Abb. II.4.2.11) werden im Zuge der Aufzeichnung festgehalten.

361 Vermutlich handelt es sich dabei um die Seite des Raums, auf der sich die Fenster befinden, die jedoch in der Aufzeichnung aufgrund der Kameraausrichtung nicht zu sehen sind.

362 Auf die Anfertigung eines entsprechenden Sitzplans wurde allerdings verzichtet, da diese Arbeitsphase – vermutlich auch aufgrund der unzureichenden Tonqualität – größtenteils geschnitten wurde und auch keiner vertieften Auswertung unterzogen wird.

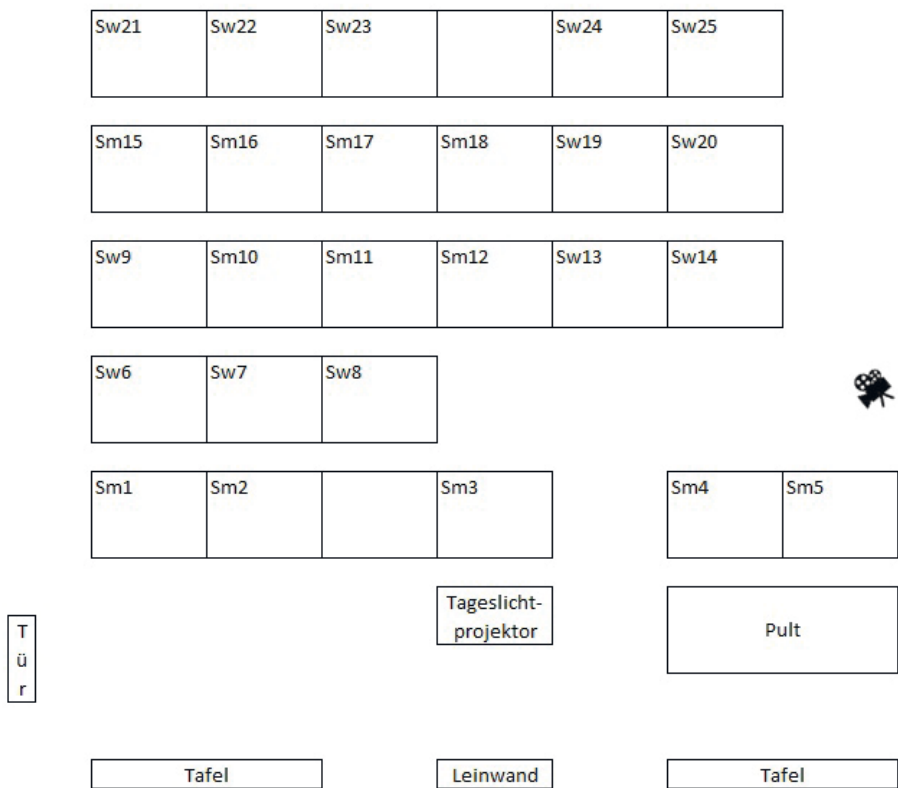


Abb. II.4.2.1: Sitzplan (AzE 1993a)



Abb. II.4.2.2 und II.4.2.3: Ausschnitte der Klasse im Zuge eines Kameranischen (ebd.: 00:02:23; 00:02:28)

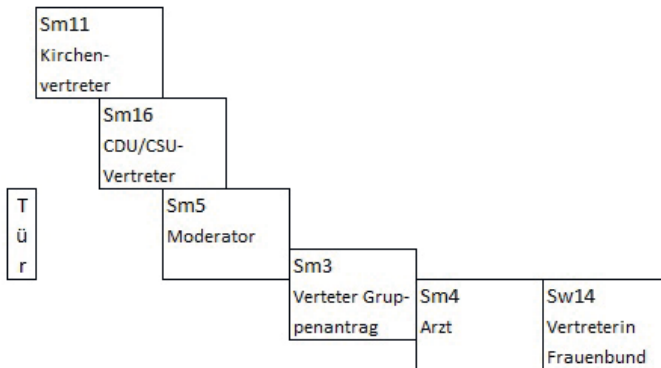


Abb. II.4.2.4: Sitzplan zur Durchführung der Talkshow (ebd.)



Abb. II.4.2.5 und II.4.2.6: Durchführung der Talkshow (ebd.: 00:34:51; 00:34:54)

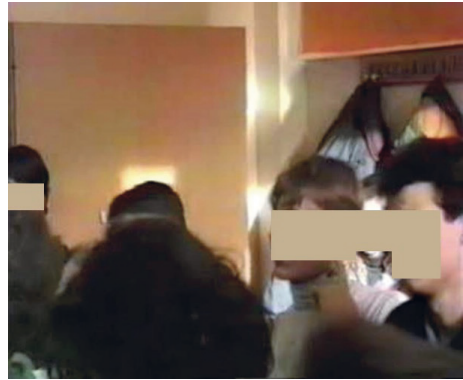
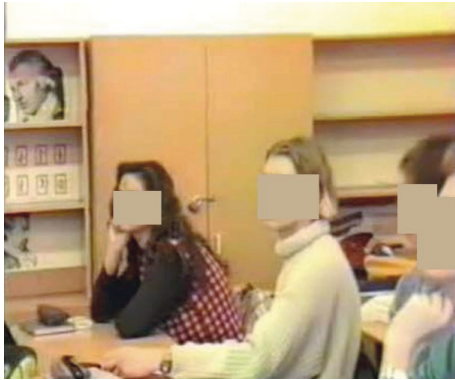


Abb. II.4.2.7 und II.4.2.8: Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:04:18; 01:12:39)

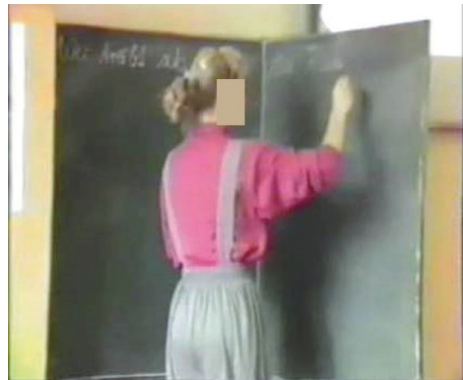


Abb. II.4.2.9 und II.4.2.10: Lehrperson und Tafelanschrift (ebd.: 00:07:07; 00:13:22)



Abb. II.4.2.11: Dokumentation der projizierten Folie (ebd.: 00:01:50)

Die Qualität der Farbaufzeichnung ist insgesamt mittelmäßig. Es ist eine durchgehende leichte Bildunschärfe zu verzeichnen, die jedoch die Erfassung der dokumentierten Interak-

tionen nicht wesentlich beeinträchtigt. Mit Blick auf die Tonspur sind unterschiedliche Störungen zu verzeichnen: In regelmäßigen Abständen sind im Hintergrund leise Radiogeräusche in Form von Wortbeiträgen oder Musik zu hören (vgl. ebd.: z. B. # 00:01:42; 00:19:12; 00:27:52), an verschiedenen Stellen weicht die Audiospur mit leichter Verzögerung von der Videodokumentation ab. Dennoch sind die meisten der dem offiziellen Unterrichtsgespräch zuzurechnenden Äußerungen größtenteils verständlich.

Im Zuge der Planung der Unterrichtseinheit wurde als Ziel formuliert, dass die Schüler_innen die wesentlichen Positionen und Argumente in der Auseinandersetzung um den Paragraphen 218 nachvollziehen, was eine begründete Urteilsbildung ermöglichen soll (vgl. Kuhn 1995: 198). Es handelt sich dabei um ein Unterrichtsthema, das eine aktuelle Kontroverse mit zum Zeitpunkt der Aufzeichnung noch offenem Ausgang abbildet (vgl. ebd.: 163). Aufgrund der Brisanz, die die breite gesellschaftspolitische Debatte entfaltet hat, sowie der möglichen Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Oberstufenschüler_innen wird die Thematik innerhalb des fachdidaktischen Diskurses sowohl unter den Gesichtspunkten objektiver als auch subjektiver Betroffenheit beleuchtet (vgl. Engelhart 1995: 189; dazu auch Mingerzahn 1992: 497). Im Sinne einer Analyse eines Gesetzgebungs- bzw. politischen Entscheidungsprozesses lässt sich der Unterrichtsgegenstand der Rahmenthematik „Politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland“ zuordnen (vgl. Engelhart 1995: 188). Zugleich werden dabei in diesem Fall Fragen der dieser Ordnung zugrunde liegenden Werte berührt (vgl. dazu auch Sutor 1979: 64; 1995: 48), die mit Aspekten eines diagnostizierten Wertewandels sowie der Möglichkeit eines Minimalkonsenses in einer pluralen Gesellschaft verbunden werden und die zugleich von verfassungspolitischer Relevanz sind (vgl. Engelhart 1995: 189). Im Fokus stehen dabei die ersten beiden Artikel des Grundgesetzes, aus denen sich die für die Auseinandersetzung zentrale antinomische Konstellation von Recht und Schutz des ungeborenen Lebens versus Selbstbestimmungsrecht der Frau ableiten lasse (vgl. ebd.), die von Reinhardt auch als moralisches Dilemma beschrieben und entsprechend als der „zentrale Wertekonflikt“ (Reinhardt 1996: 59) bezeichnet wird. Zugleich ist dessen individuelle Entscheidung mit Fragen kollektiv verbindlicher politischer Regelungen verzahnt, was Reinhardt als die ebenso „zentrale Politikfrage“ (ebd.) einordnet (vgl. dies. 1995: 150; 155).

Die unterschiedlichen vorliegenden Konzeptionen verweisen auf die Vielschichtigkeit der verhandelten Thematik, womit der begrenzte Rahmen einer zu planenden Unterrichtseinheit die Fokussierung ausgewählter Aspekte erforderlich macht (vgl. auch Engelhart 1995: 193). Dabei weisen die diskutierten Konzeptionen je unterschiedliche Akzentuierungen mit Blick auf die Gewichtung individueller Abwägungen oder politischer Entscheidungsfragen auf, die Konsequenzen für die Zielsetzungen und Ausgestaltungen der Konzeptionen haben sowie für die damit verbundenen Fragestellungen und didaktischen Herausforderungen (vgl. ausführlicher Reinhardt 1996; dazu auch Mingerzahn 1992). Einen weiteren thematischen Bezugspunkt bildet zudem der Prozess der Wiedervereinigung, durch den die Frage der rechtlichen Regelung schließlich erneut auf die politische Tagesordnung gesetzt wurde. Dieser politische Anlass erwies sich bereits in der Planung der jeweiligen Unterrichtsreihen von unterschiedlicher Bedeutung und wird auch in den Einheiten selbst in unterschiedlicher Weise thematisiert.³⁶³

363 So wurde beispielsweise die von Frauke Mingerzahn publizierte Unterrichtseinheit, in der explizit vergleichende Bezugnahmen auf die unterschiedlichen Regelungen in der alten Bundesrepublik und der DDR vorgesehen sind (vgl. Mingerzahn 1992: 505), für Lehrer_innen und Schüler_innen aus den neuen Bundesländern kon-

Die Planung der Unterrichtsaufzeichnung sowie deren didaktische Auswertung finden zudem im Rahmen des Diskurses um den fachlichen Gehalt politischen Unterrichts statt (vgl. Kuhn 1995). Als Minimalkriterien für einen als politisch zu klassifizierenden Unterricht nennt Hans-Werner Kuhn die Zielsetzung exemplarischen Lernens, eine politische Realsituation als Gegenstand, eine problemhaltige Situation als Ausgangspunkt sowie die Fokussierung des politischen Entscheidungsprozesses (vgl. ebd.: 165). Zur fachdidaktischen Analyse der in der simulierten Talkshow vorgebrachten Äußerungen sowie Argumentationsstrategien zieht er die im Modell des Politikzyklus vorgesehenen Kategorien heran (vgl. z. B. Kuhn/Massing 1999a: 84; s. auch Abb. I.2.4.1, S. 81). Auf diese Weise arbeitet er heraus, dass die didaktische Perspektive vor allem auf die *policy*-Dimension des Politischen ausgerichtet sei. Dabei würden mit dem in der Problematisierungsphase vermittelten „Bild von Politik, das auf *Entscheiden, Verhandeln und Kompromissfähigkeit* als zentralen normativen Grundelementen der Demokratie beruht“ (Kuhn 1995: 201; kurs. i. O.), sowohl auf andere politische Probleme übertragbare Elemente als auch ein über bloße Meinungsbildung hinausgehender Maßstab der Kritik herausgearbeitet werden. Verwiesen ist damit zugleich auf die Zielsetzung der politischen Urteilsbildung, die sich in diesem Fall auch auf – ebenfalls im zeitgenössischen fachdidaktischen Diskurs erörterte – Fragen der Verhandlung von Rationalitätskonflikten beziehen lässt (vgl. Weinbrenner 1996). Berührt wird damit die Unterscheidung von Zweck- und Wertrationalität (vgl. z. B. Massing 1997b: 120-122; auch Ackermann et al. 1994: 83-88) sowie schließlich der moralische Aspekt politischer Urteile und die Bezogenheit politischer Entscheidungen auf ihnen zugrunde liegende Werte (vgl. auch Massing/Weißeno 1997: 10; Breit/Weißeno 1997: 299; s. auch Kap. I.2.4).

Mit der Durchführung einer Talkshow wurde in der Unterrichtsaufzeichnung schließlich eine Methode gewählt, die nicht bruchlos in die sozialkundlichen Unterrichtsmethoden eingeordnet werden kann (vgl. Kuhn 1995: 167). Als eine „in erster Linie [...] mediale Inszenierung“ (ebd.: 166) wird ihr zugeschrieben, der zeitgenössischen „telekratischen Machart“ (ebd.) von Politik Rechnung zu tragen. Als didaktische Methode, die Elemente des Rollenspiels und des Planspiels enthält, kann sie als simulative, handlungsorientierte Methode klassifiziert werden. Das ihr zuzuschreibende didaktische Potenzial besteht vor allem in der Möglichkeit zur prägnanten Darstellung politischer Positionen, der damit verbundenen Aufforderung zu Perspektivenwechseln sowie schließlich der in der Simulation möglichen Differenzierung zwischen vertretener Position und eigener Auffassung, die Diskussionen ermöglicht, ohne zur Offenlegung persönlicher Standpunkte zu zwingen (vgl. Massing 1998: 42; Kuhn 1995: 167; Reinhardt 1995: 149). Andererseits wird diesen Potenzialen aufgrund unzureichender Bezüge zur Mikrowelt des Sozialen und des fehlenden Entscheidungsdrucks die Gefahr vordergründiger Selbstdarstellungen sowie beliebiger Meinungsdeklarationen gegenübergestellt, sodass die Methode insgesamt als ambivalent gilt (vgl. Kuhn 1995: 168; Massing 1998: 42).

4.2.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)

Die aufgezeichnete Unterrichtsstunde wurde entsprechend ihrer Strukturierung entlang der unterschiedlichen methodischen Arbeits- und Sozialformen sowie der in diesem Zusammenhang verhandelten Fragen wie folgt sequenziert:

zipiert (vgl. ebd.: 490), wohingegen der Entwurf von Engelhart die unterschiedlichen rechtlichen Regelungen zwar als ein Erschwernis bezeichnet, diese in der inhaltlichen Umsetzung allerdings nicht weiter vertieft (vgl. Engelhart 1995: 189).

Tab. II.4.2: Sequenzierung der Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a)

00:00:00-00:08:01	Begrüßung und Überleitung zum Stundenthema: Karikatur zum Einstieg
00:08:02-00:18:10	Unterrichtsgespräch und Gruppenarbeit: Vorbereitung und Überleitung zur Durchführung der Talkshow
00:18:11-01:03:50	Durchführung der Talkshow
	00:18:11-00:19:02 Begrüßung und Vorstellung der Gäste durch den Moderator
	00:19:03-00:27:34 Vorstellung des Gruppenantrags und Stellungnahmen dazu
	00:27:35-00:32:36 Diskussion von geforderten Sozialmaßnahmen
	00:32:36-00:45:26 Diskussion der Position des Kirchenvertreters
	00:45:27-00:56:40 Diskussion von Beiträgen aus dem Publikum
	00:56:41-01:03:50 Diskussion der Möglichkeit von Kompromissen
01:03:51-01:04:53	Übergang zur Auswertung
01:04:54-01:17:40	Unterrichtsgespräch: Auswertung des inhaltlichen Verlaufs der Talkshow
	01:05:23-01:09:42 Zusammenfassung veriteter Positionen und zugehöriger Begründungen
	01:09:42-01:11:34 Diskussion: Berücksichtigung der Perspektive der Frauenverbände
	01:11:35-01:17:40 Diskussion: Möglichkeiten der Konfliktlösung
01:17:41-01:20:37	Unterrichtsgespräch: Reflexion der Methode Talkshow

Nachdem die Lehrerin den Raum betreten hat, begrüßt sie zunächst die Schüler_innen und bittet sie mit dem Hinweis auf die Videoaufzeichnung laut und deutlich zu sprechen (vgl. AzE 1993a: # 00:00:35). Als Thema der Stunde kündigt sie anschließend „den Paragraphen 218“ (ebd.: # 00:01:21) an, welches sie als „derzeit stark diskutiert“ (ebd.: # 00:01:07) charakterisiert. Zum Einstieg projiziert sie mithilfe des Tageslichtprojektors eine Karikatur an die vordere Wand (vgl. ebd.: # 00:01:26), auf der – soweit das die Aufzeichnung erkennen lässt – eine Gruppe von Personen zu sehen ist, die mit Transparenten, die mit Slogans wie „Abtreibung ist Mord“ und „Ja zum Leben“ versehen sind, auf eine auf dem Boden liegende Person einschlagen (vgl. Abb. II.4.2.11, S. 498).

Auf die Aufforderung zu Wortmeldungen nimmt der Schüler Sm11 eine erste Beschreibung vor, in deren Zuge er die Slogans als kirchliche Positionen und die am Boden liegende Person als weiblich identifiziert. Als Interpretation schlägt er vor, dass die Frau bevormundet werde (vgl. ebd.: # 00:02:31). Die Rückfrage der Lehrerin, ob diese Positionen so eindeutig und ausschließlich der Kirche zugeordnet werden könnten (vgl. ebd.: # 00:03:18), beantworten Sm10, der auch konservative Parteien nennt (vgl. ebd.: # 00:03:30), und Sm11, der diese wiederum als christlich motiviert einordnet (vgl. ebd.: # 00:04:26). Daraufhin benennt es die Lehrerin als „Ziel“ (ebd.: # 00:04:35) der Stunde, die Interessen unterschiedlicher Gruppierungen herauszuarbeiten. In einer längeren Ausführung skizziert sie unter Verwendung einer weiteren Folie knapp die Hintergründe und formuliert – wie sie selbst sagt „n bisschen provozierend“ (ebd.: # 00:07:53) – als Stundenthema: „Wer treibt ab? Die Frau? Der Staat? Oder niemand?“ (ebd.: # 00:07:57).

Anschließend kündigt sie an, dieses Thema auch gleich an der Tafel schriftlich festzuhalten, und formuliert den Auftrag, in Gruppen bereits vorliegendes Material zu bearbeiten (vgl.

ebd.: # 00:08:03). Die dazugehörige Aufgabe besteht darin, die zentrale Position sowie die entsprechenden Argumente innerhalb der Gruppe herauszuarbeiten, die im Rahmen einer daraufhin durchzuführenden Talkshow vertreten werden sollen. Während die Schüler_innen sich auf die Bitte der Lehrerin in Gruppen zusammenzufinden, schreibt diese die Aufgabenstellung an die Tafel und liest sie noch einmal vor (vgl. ebd.: # 00:09:43). Im Folgenden vervollständigt sie die Tafelanschrift und gibt weitere Hinweise zur Vorbereitung. Die darauf folgende Erarbeitungsphase wurde erkennbar geschnitten (vgl. ebd.: 00:13:38), danach ist eine vollständig beschriftete Tafel zu sehen, vor der bereits die Tische zur Durchführung der Talkshow angeordnet sind. Während einzelne Schüler_innen dort Platz nehmen, erläutert die Lehrerin den Arbeitsauftrag für die beobachtenden Schüler_innen sowie die zu beachtenden rechtlichen Regelungen in Bezug auf die Problemstellung, die auch an der Tafel festgehalten sind.

Die Durchführung der Talkshow beginnt mit einer Begrüßung und Vorstellung der Gäste durch den Moderator (Sm5) (vgl. ebd.: 00:18:11-00:19:02), der anschließend auch die Gesprächsleitung übernimmt. Zu Beginn stellt der Vertreter des Gruppenantrags diesen inhaltlich vor (vgl. ebd.: # 00:19:12). Darauf folgen zwei diesen grundsätzlich befürwortende Stellungnahmen durch den Arzt (Sm4) und eine als Soziologin vorgestellte Vertreterin der Frauenverbände³⁶⁴ (Sw14), wobei erstere die Frage der Strafverfolgung des Arztes und letztere die vorgeschriebene Beratung der Frau kritisch diskutieren (vgl. ebd.: # 00:21:48; 00:23:17). Bereits zu diesem Zeitpunkt beteiligen sich einzelne Schüler aus der Zuschauerposition unaufgefordert an der Diskussion (vgl. ebd.: # 00:24:07). Ebenso sind von dieser frühen Phase an regelmäßig Lautäußerungen in Form von Klopfen auf den Tischen zu verzeichnen (vgl. ebd.: # 00:22:07). Die Stellungnahme des CDU/CSU-Vertreters gegen den Gruppenantrag (vgl. ebd.: # 00:26:19) zieht eine Diskussion der von ihm ins Gespräch gebrachten Sozialmaßnahmen nach sich, wobei zugleich die Frage des Geschlechterverhältnisses in der Partei kritisch diskutiert wird (vgl. ebd.: # 00:27:35-00:32:36).

Die Diskussion wird schließlich von dem Vertreter der katholischen Kirche (Sm11), der bisher noch keine Stellungnahme abgegeben hat, unterbrochen (vgl. ebd.: # 00:32:36). Dieser vertritt mit Nachdruck die Position, dass es sich bei einer Abtreibung um „die Tötung des Kindes“ (ebd.: # 00:32:46) bzw. einen „hinterhältigen Mord“ (ebd.: # 00:33:48) handle. Daraufhin sind eine zunehmende Emotionalisierung sowie eine phasenweise Selbstläufigkeit der Diskussion zu verzeichnen, in der das Rederecht nicht mehr durchgehend durch den Moderator delegiert wird. Es entwickeln sich verschiedene Diskussionsstränge, die zum einen um das Selbstbestimmungsrecht der Frau (vgl. z. B. ebd.: # 00:34:36) sowie zum anderen um mögliche soziale Konsequenzen eines Abtreibungsverbots (vgl. z. B. ebd.: # 00:36:01) kreisen und die teilweise ineinander verwoben sind, parallel laufen sowie die Diskussion in unterschiedlicher Weise bestimmen. Die auf einer allgemeineren Ebene zu verhandelnde Frage, welche Institutionen befugt sind, die Rechte von Individuen zu vertreten oder regulierend in diese einzugreifen, lässt sich dabei als ein weiterer Diskussionsstrang identifizieren, der im Gesprächsverlauf bisweilen thematisch wird (vgl. z. B. ebd.: # 00:41:57). Überlagert wird die inhaltliche Dimension stellenweise von einer eher auf einer persönlichen Ebene anzusiedelnden Auseinandersetzung zwischen der Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) und dem Vertreter der Kirche (Sm11) (vgl. z. B. ebd.: # 00:36:43; 00:38:49). Emotional involviert zeigen

364 Die Begriffsverwendung ist hier im Unterrichtsverlauf sowie in der dazugehörigen Publikation (vgl. Kuhn 1995) nicht einheitlich. Innerhalb dieser Arbeit wird als vereinheitlichender Überbegriff der der Frauenverbände gewählt.

sich auch die Beobachter_innen im Bereich der Zuschauer_innen (vgl. ebd.: # 00:41:36), aus dem im weiteren Verlauf wiederholt Wortmeldungen zu verzeichnen sind (vgl. ebd.: # 00:42:57).

Als die Diskussion schließlich ins Stocken gerät, eröffnet der Moderator (Sm5) eine neue Sequenz, indem er sich jetzt dezidiert nach Beiträgen aus dem Publikum erkundigt (vgl. ebd.: # 00:45:27). Diskutiert wird damit im weiteren Verlauf erneut die Frage des Selbstbestimmungsrechts der Frau und wer darüber entscheiden dürfe (vgl. z. B. ebd.: # 00:45:31). Entgegenhalten werden diesem in einzelnen Beiträgen „die Menschenwürde des Kindes“ (ebd.: # 00:48:53) sowie das Selbstbestimmungsrecht des Mannes (vgl. ebd.: # 00:49:30; 00:51:13). Thematisch werden dabei auch Fragen und Möglichkeiten der Übernahme von Verantwortung für das geborene Kind (vgl. ebd.: # 00:51:37) sowie für die Verhütung (vgl. ebd.: # 00:52:13). Gegen letztere spricht sich der Vertreter der Kirche (Sm11) allerdings ebenso aus, wenn sie durch die Einnahme einer Anti-Baby-Pille vorgenommen wird, da er diese gleichfalls als eine Form der Abtreibung betrachtet (vgl. ebd.: # 00:52:58), woran im Gegenzug eine Diskussion zur Frage der Verantwortlichkeit für die Gestaltung der Gesamtgesellschaft anschließt (vgl. ebd.: # 00:54:06) und die beiden Diskussionsstränge schließlich wieder ineinander verwoben werden.

An dieser Stelle unterbricht der Moderator (Sm5) schließlich die Auseinandersetzung mit der Feststellung, „dass das hier jetzt bloß ein Aneinanderwerfen von Meinungen ist“ (ebd.: # 00:56:41), und stellt die Möglichkeit von Kompromissen zur Diskussion. Der dabei adressierte Vertreter der Kirche (Sm11) wiederholt seinen Standpunkt, dass eine Abtreibung Mord sei, weshalb ihr Verbot auch nicht an eine spezifische Religionszugehörigkeit zu binden sei, sondern allgemein zu gelten habe (vgl. ebd.: # 00:57:11). Im Zuge einer längeren Diskussion äußert er schließlich auch explizit, dass aufgrund dieser Position auch keine Kompromisse in Bezug auf den Gruppenantrag von ihm zu erwarten seien (vgl. ebd.: # 01:01:54), worin ihm der CDU/CSU-Vertreter (Sm16) beipflichtet (vgl. ebd.: # 01:01:56). Daraufhin kündigt der Moderator (Sm5) an, die Runde zu schließen, wenn kein Kompromiss zustande kommen könne (vgl. ebd.: # 01:02:36), was er nach einer kurzen Fortsetzung der Diskussion schließlich umsetzt (vgl. ebd.: # 01:03:35).

Die Lehrerin leitet das anschließende Auswertungsgespräch mit einem kurzen Kommentar und der Aufforderung einer Zusammenfassung der vertretenen Positionen ein (vgl. ebd.: # 01:05:23). Nach einer kurzen Beschreibung der verschiedenen Standpunkte durch den Schüler Sm15 (vgl. ebd.: # 01:06:16) – die die Lehrerin zusammenfassend als eine, wenn gleich mit leichten Differenzierungen, im Wesentlichen in zwei Lager geteilte charakterisiert –, fragt die Lehrerin nach diesen zugrunde liegenden „Bewertungskriterien“ (ebd.: # 01:08:12). Die Schüler Sm10 und Sm15 äußern sich dazu zum einen aus der Perspektive ihrer Gruppe (vgl. ebd.: # 01:08:31) sowie zum anderen auch in Form eines Überblicks über die verschiedenen Positionen (vgl. ebd.: # 01:09:05). Einen ersten sich daraus ergebenden Diskussionsaspekt stellt dabei die Berücksichtigung der Perspektive der Frauenverbände dar (vgl. ebd.: # 01:09:42), wozu die Schülerin Sw6 sich noch einmal stellvertretend für die diese Position vorbereitende Gruppe äußert (vgl. ebd.: # 01:10:53).

Danach erkundigt sich die Lehrerin in Form einer weiteren Frage nach den Einschätzungen der Schüler_innen, „welche Position [...] Ihnen am geeignetsten [scheine], diesen Konflikt zu lösen“ (ebd.: # 01:12:10). Daraufhin sprechen sich die Schüler Sm17 und Sm15 zunächst für den Gruppenantrag aus (vgl. ebd.: # 01:12:22; 01:12:51). Die Schülerin Sw13 befürwortet dagegen die Position des Arztes (vgl. ebd.: # 01:14:06), was eine kurze Diskussion

der Praxis von Beratungsgesprächen nach sich zieht. In diesem Zusammenhang betont der Schüler Sm15 die Bedeutung von Aufklärung sowie der Verfügbarkeit von Verhütungsmitteln, was die Lehrerin mit einem scherzhaften Verweis auf die anstehende Klassenfahrt als „gutes Schlusswort“ (ebd.: # 01:15:58) bezeichnet und kurz darauf die Stunde beendet (vgl. ebd.: # 01:17:38). An dieser Stelle schaltet sich der Mitarbeiter der FU in das Unterrichtsgespräch ein und fragt die Schüler_innen nach ihren Einschätzungen bezüglich des Ertrags der Methode (vgl. ebd.: # 01:17:41). Die Schüleräußerungen dazu fallen im Allgemeinen positiv aus, wobei der Beitrag zur eigenen Meinungsbildung differenziert abgewogen wird sowie stellenweise auch dargestellte Zuspitzungen einzelner Positionen im Spielverlauf reflektiert werden.

Die *Kameraführung* ist im gesamten Verlauf der Aufzeichnung vor allem auf das für den Unterrichtsgegenstand zentrale Interaktionsgeschehen fokussiert und folgt dabei dem Kommunikationsverlauf. Zu Beginn sind für wenige Sekunden Wandbilder von William Shakespeare und Johann Wolfgang von Goethe im Bild (vgl. ebd.: 00:00:00-00:00:04), bevor zu sehen ist, wie die Lehrerin den Raum betritt, im Vorbeigehen etwas vom Tageslichtprojektor nimmt und sich seitlich des Pultes positioniert (vgl. ebd.: # 00:00:05). Während der Begrüßung und Überleitung zum Stundenthema bleibt die Kamera zunächst auf ihre Person ausgerichtet. Als zum Einstieg die Karikatur gezeigt wird, schwenkt die Kamera mit leichter Verzögerung auf die Projektionsfläche und zoomt etwas näher an diese heran. Als die Lehrerin die Klasse adressiert, ist zunächst eine Suchbewegung der Kamera zu beobachten, bis diese nach leichten Nachjustierungen einen Schwenk über die Lerngruppe vollzieht und schließlich den sprechenden Schüler fokussiert (vgl. ebd.: # 00:02:32). Diese Fokussierung der gerade sprechenden Personen wird bis zum Ende dieser Sequenz (vgl. ebd.: 00:00:00-00:08:01) fortgesetzt.

Während der Überleitung verweilt die Kamera kurz auf der Lehrperson, schwenkt dann aber über die Lerngruppe, in der sich die Schüler_innen zu Gruppen zusammenfinden (vgl. ebd.: # 00:08:52). Dann richtet sich die Kamera wieder nach vorne aus, zeigt die Lehrerin, die das Thema sowie die Aufgabenstellungen an der Tafel festhält und zwischendurch kurze Hinweise an die Schüler_innen richtet (vgl. ebd.: # 00:09:47), und verweilt wenige Sekunden auf der Tafelanschrift (vgl. ebd.: # 00:12:39). Nach einem Schwenk auf den vorderen Teil der Lerngruppe (vgl. ebd.: # 00:12:44) richtet sich die Kamera wieder auf die Lehrerin aus, die die Tafelanschrift fortsetzt (vgl. ebd.: # 00:13:09). Schließlich erfolgt ein Schnitt (vgl. ebd.: 00:13:38), nachdem die Lehrerin vor der inzwischen vollständig beschriebenen Tafel zu sehen ist. Diese wird zunächst – abgesehen von kleineren Schwenks über die Lerngruppe – weiter fokussiert, wobei im Hintergrund einzelne Schüler_innen zu sehen sind, die an den vor der Tafel aufgestellten Tischen Platz nehmen.

Die Durchführung der Talkshow wird nahezu durchgehend in den Einstellungen der Halbnah- sowie Nahaufnahme aufgezeichnet, wobei mittels Einsatz des Zooms und Kameraschwenks – die auch bis in den Bereich der Zuschauer_innen reichen können – die jeweils sprechenden Personen fokussiert werden (vgl. ebd.: 00:18:11-01:03:50). Gelegentlich ist dabei am unteren Bildrand das Richtmikrofon zusehen. Lediglich einmal ist eine Zoom-out-Bewegung zu verzeichnen, nach der in einer kurzen Sequenz ein etwas umfassenderer Blick auf die Gruppe möglich ist (vgl. ebd.: 00:34:32-00:35:05; s. auch Abb. II.4.2.5; II.4.2.6, S. 497). Zu sehen ist dabei auch der Mitarbeiter der FU, der das Mikrofon entsprechend der Redebeiträge ausrichtet. Nach dem Ende der Talkshow erfolgt erneut eine Zoom-out-

Bewegung und die Kamera schwenkt so über die Gruppe, dass zu sehen ist, wie die Schüler_innen mit Unterstützung der Lehrerin die vorherige Sitzordnung wiederherstellen, sich auf ihre Plätze begeben und vereinzelt in kurze Gespräche vertieft sind (vgl. ebd.: 01:03:51-01:04:53).

Das folgende Unterrichtsgespräch wird bis zum Ende der Aufzeichnung weiterhin mit einem erkennbaren Fokus auf die sprechenden Personen aufgezeichnet. Während Kommentierungen und längerer Überleitungen durch die Lehrperson wird die Kamera – teilweise unter Verwendung des Zooms – auf deren Aktionsradius im vorderen Raumbereich zwischen Pult und Tafel ausgerichtet. Wenn im Rahmen der Formulierung von Fragestellungen direkte Adressierungen der Klasse zu verzeichnen sind, werden diese wiederholt von Schwenks über die Lerngruppe begleitet (vgl. ebd.: z. B. # 01:05:58; 01:08:20), sodass auch Meldungen der Schüler_innen – wenn auch nicht vollständig – mitdokumentiert werden können. Insbesondere wird sich darum bemüht, die gerade sprechenden Schüler_innen – zum Teil mit Unterstützung des Zooms – zu fokussieren, wobei diese stellenweise von vor ihnen sitzenden Mitschüler_innen verdeckt werden.

4.2.3 Analysen ausgewählter Sequenzen

Für detailliertere Rekonstruktionen der dokumentierten Interaktions- und Kommunikationsprozesse wurden drei Sequenzen aus dem Verlauf der Aufzeichnung ausgewählt. Da die Dokumentation der Arbeitsphase zur Vorbereitung der Talkshow kaum interaktive Sequenzen, sondern vor allem Erläuterungen der Lehrperson zeigt, und die eine interaktive Sequenz in dieser Phase zudem nicht die inhaltliche Tiefe der Auseinandersetzung im Rahmen der späteren Talkshow-Durchführungen erreicht, wurde aus dieser Phase keine Sequenz ausgewählt. Aufgrund der zentralen Stellung, die die durchgeführte Talkshow auch mit Blick auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Stundenthema im Rahmen der Unterrichtsaufzeichnung einnimmt, wurden stattdessen zwei Sequenzen aus dieser Arbeitsphase ausgewählt. Die erste Sequenz setzt kurz nach der Stellungnahme des Kirchenvertreters ein, mit der die Diskussion eine deutliche Polarisierung erfährt und dokumentiert die darauf folgende Auseinandersetzung mit dessen Position (AzE 1993a: 00:34:36-00:36:01). Infolgedessen entwickeln sich unterschiedliche Diskussionsstränge, wie beispielsweise um mögliche soziale Konsequenzen eines Abtreibungsverbots oder Fragen der Verhütung, die teilweise ineinander verwoben werden, was anhand der zweiten ausgewählten Sequenz nachvollzogen werden kann (ebd.: 00:38:10-00:40:02). Die dritte Sequenz wurde schließlich aus dem folgenden Auswertungsgespräch entnommen und dokumentiert die Auseinandersetzung mit der Frage, ob die Perspektive der Frauenverbände und deren Argumentation für das Selbstbestimmungsrecht der Frau in der Diskussion hinreichend berücksichtigt wurde (ebd.: 01:09:05-01:11:48).

Die erste ausgewählte Sequenz beginnt nach ungefähr fünfunddreißig Minuten der Aufzeichnung und ungefähr siebzehn Minuten nach Beginn der Talkshow. Den Unterrichtseinstieg bildet ein kurzes Gespräch über eine an die Wand projizierte Karikatur zur Auseinandersetzung um den Paragraphen 218 (StGB), in dem Sm11 vor allem die Kirche, aber – in Übereinstimmung mit seinem Mitschüler Sm10 – auch konservative Parteien – als Gegner der Straffreiheit eines Schwangerschaftsabbruchs klassifiziert (vgl. ebd.: # 00:02:31). Ausgehend von den Regelungen im Einigungsvertrag erläutert die Lehrerin kurz die Hintergründe der aktuellen Auseinandersetzung und benennt als Ziel der Stunde, herauszuarbeiten, welche Positionen in dieser vertreten werden (vgl. ebd.: # 00:04:32). Nach einer entsprechenden

Formulierung des Stundenthemas findet die geplante Durchführung einer Talkshow eher beiläufig Erwähnung und die Lehrerin formuliert den Auftrag, die dort vertretenen Positionen in Gruppen zu erarbeiten (vgl. ebd.: # 00:07:41). Nachdem diese Arbeitsphase in der Aufzeichnung geschnitten wurde, folgt darauf die Erläuterung der Arbeitsaufträge für die beobachtenden Schüler_innen sowie der für die Einordnung der Positionen relevanten Artikel des Grundgesetzes und des Einigungsvertrages (vgl. ebd.: # 00:14:10).

Die Talkshow wird durch den Moderator (Sm5) eröffnet (vgl. ebd.: # 00:18:11), woraufhin zunächst der Vertreter des Gruppenantrags (Sm3), der Arzt (Sm4) und eine Soziologin als Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) ihre Positionen vortragen (vgl. ebd.: # 00:19:12; 00:21:48; 00:23:17). Nach ersten kurzen Diskussionen zieht die anschließende erfolgreiche Stellungnahme des CDU/CSU-Vertreters (vgl. ebd.: # 00:26:19) weitere Auseinandersetzungen um die Möglichkeit von Sozialmaßnahmen zur Unterstützung junger Familien sowie um das Geschlechterverhältnis innerhalb der Partei nach sich. Der Kirchenvertreter (Sm11), der bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht vom Moderator oder von anderen Anwesenden adressiert wurde, wirft unaufgefordert ein, dass die Diskussion vom Thema abschweife (vgl. ebd.: # 00:32:36). Auf die von ihm mit Nachdruck vertretene Position, dass Abtreibung Mord sei (vgl. ebd.: z. B. # 00:33:48), entgegnet der Vertreter des Gruppenantrags (Sm3), dass ein Fötus zu diesem Zeitpunkt noch nicht eigenständig überlebensfähig sei (vgl. ebd.: # 00:34:08). Als der Vertreter der Kirche das Argument daraufhin zuspitzt, dass man mit dieser Begründung auch das neugeborene Kind ermorden könne (vgl. ebd.: # 00:34:22), setzt der Vertreter des Gruppenantrages schließlich zu einem neuen Argument an (vgl. Abb. II.4.2.12).³⁶⁵

365 Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum vollständigen Transkript der Aufzeichnung die Zeilenabstände im Falle von Überschneidungen und Unterbrechungen teilweise verringert.

Sequenz I: Durchführung der Talkshow: Diskussion der Position des Kirchenvertreters (AzE 1993a: 00:34:36-00:36:01)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:34:36	S.I.	Sm3	Ich denk, die Kirche steht hinter ihren Schäfchen, warum wird ein Leben-	Sm3 hat Oberkörper nach vorne gebeugt, gestikuliert
		Sm11	L Naja, (deswegen-)	Sm11 sieht auf seine Unterlagen
		Sm3	L einem ihrer Schafe, besonders den Frauen ihr Leben zerstört, zur Hölle gemacht, durch ein Kind? Durch eine ungewollte Schwangerschaft?	Sm11 gestikuliert mit rechter Hand S7 gestikuliert
	S.I.	Sw14	Die Entscheidung der Frau, die wird hier vollständig in den Hintergrund gerückt. Es geht nur um det Kind. Det Kind, wenn det im dritten Monat-	Sm5 sieht zu Sw14 Sw14 gestikuliert mit Brille in der rechten Hand
	S.r.	Sm11	Sie haben ja Recht, Selbstbestimmung ist ein Teil der menschlichen Würde (), aber die Selbstbestimmung findet da-, findet dann ihre Grenzen, wenn sie das Lebensrecht eines anderen, äh, ähm, unterschreitet, überschreitet.	Sm5 sieht zu Sm11
00:35:00	Zoom-in		L ((Klopfgeräusche))	Sm11 gestikuliert Sm5 gestikuliert, Sm5 gestikuliert mit rechter Hand, sieht zur Seite
	S.I.	Sm5	L () finden Sie nicht, dass Sie da mit ihrer Religion, also ähm, etwas, äh, Leuten unterstellen oder überschreiben wollen, die vielleicht gar nicht Ihrer Religion anhängen?	
	S.r.	Sm11	will niemanden etwas vorschreiben. Sie gibt-	Sm11 sieht auf
		SuS	L ((Unruhe))	
		Sw?	das tun Sie aber damit	L (Ja,
		Sw?	(Das tun Sie aber damit.)	
		Sm11	L (Warum tun sie (w)as damit?)	
	S.I.	Sm4	L (Sie wollen ja,) dass die Abtreibung verboten wird.	Sm4 zeigt mit Finger der linken Hand in Richtung Sm11
	S.r.	Sm11	Die Abtreibung-, es ist doch ein Mord, Sie müssen doch zugeben, Sie sind doch jetzt hier der Experte in, in Sachen Biologie und so weiter-,	Sm11 gestikuliert ausladend mit rechtem Arm in Richtung Sm4 Sm11 legt rechte Faust auf den Tisch
	Zoom-in	SuS	L @@@	
		Sm11	L sagen Sie mir, wann Ihrer Meinung nach beginnt wirklich das Leben?	
	S.I.	Sm4	Ich würde es nicht vor dem vierten oder fünften Schwangerschaftsmonat einse-, (L)-	Sm4 sieht auf
		Sm11	L (Begründung?)	
		Sm4	L einsetzen.	
		SuS	L @@@ ((Klopfgeräusche))	
		Sm4	L Ich glaube nicht, dass ich das jetzt begründen muss, da es allgemein bekannt ist, warum und wieso, das lernt man in der zehnten Klasse, falls Sie diesen Abschluss haben, aber-	Sm4 gestikuliert mit linker Hand Sm4 sieht in seine Unterlagen, Sw14 lacht
		SuS	L @@@	
		Sw14	L ()	Sw14 klatscht, Sm3 klatscht
		SuS	L ((Klatschen))	
	S.r.	Sm?	(Also ich möchte bitte -)	
		Sm?	L (Bleiben Sie sachlich)	
		Sm5	L () solche Beleidigungen)	Sm5 gestikuliert in Richtung Sm4
		Sm?	(sachlich)	Sm11 rückt auf seinem Stuhl
		Sm11	Also, wo Sie Ihren Doktor gemacht haben- ()	Sm11 sieht nach links
		SuS	L @@@()@@@	
00:36:01	S.I.	Sm5	L (Beleidigungen)	Sm5 gestikuliert in beide Richtungen

Abb. II.4.2.12: Transkriptauszug (AzE 1993a: 00:34:36-00:36:01)

Der Vertreter des Gruppenantrags (Sm3) bringt sich unaufgefordert in die bereits zugespitzte Diskussion ein. Sein Einwurf, dessen Formulierung in der Anspielung auf die biblische Metaphorik der Gott anvertrauten Schafe ironisierend sowie provokativ aufgefasst werden kann, setzt dem bis eben diskutierten Standpunkt des Rechts des ungeborenen Lebens nun den

Standpunkt des Selbstbestimmungsrechts der Frau entgegen. Während diese Frage im bisherigen Verlauf der Talkshow vor allem auf der Ebene der politisch zu treffenden Entscheidung diskutiert wurde,³⁶⁶ stellt sie Sm3 in seiner Rolle nun auf der Ebene einer persönlich zu treffenden Entscheidung der Lebensplanung, wobei er in der Schilderung möglicher Konsequenzen zu ähnlich drastischem Vokabular wie vorher der Schüler Sm11 in der Rolle des Kirchenvertreters in seinen Positionierungen für das Recht des ungeborenen Lebens greift.³⁶⁷ Der adressierte Kirchenvertreter (Sm11) setzt bereits zu Beginn des Beitrags des Vertreters des Gruppenantrags zu einer Erwiderung an, die in Form der geäußerten Zustimmung (vgl. AzE 1993a: # 00:34:38) vermuten lässt, dass er dessen Argument auch für seine Argumentation nutzen möchte. Zunächst sieht er allerdings auf seine Unterlagen und gestikuliert wortlos mit der rechten Hand (vgl. ebd.: # 00:34:44), was Sw14 in der Rolle der Vertreterin der Frauenverbände nutzt, um sich der Argumentation des Vertreters des Gruppenantrags anzuschließen (vgl. dazu auch Erickson 1996). Mit ihrer Brille in der rechten Hand gestikulierend führt sie an den Kirchenvertreter gewandt aus, dass mit dessen Perspektive, auf die sich das „hier“ (AzE 1993a: # 00:34:46) beziehen dürfte, „die Entscheidung der Frau [...] vollständig in den Hintergrund“ (ebd.: # 00:34:47) gerückt werde. Damit wird die „nur [auf] det Kind“ (ebd.: # 00:34:48) gerichtete Perspektive als zu einseitig kritisiert; die begonnene Fortsetzung des Beitrags lässt vermuten, dass Sw14 in ihrer Rolle eine auf die Entwicklungsstadien des Kindes bezogene Argumentation anschließen möchte, die sie aber aufgrund der Unterbrechung durch Sm11 in der Rolle des Kirchenvertreters nicht ausführen kann.

Dieser (Sm11) äußert zunächst grundsätzliche Zustimmung zu den vorgebrachten Einwänden, wobei er mit der Wahl der Begrifflichkeiten auf die Grundrechte Bezug nimmt und für seine Position vor allem das in Artikel 2 festgehaltene Recht auf Leben in Anspruch nimmt (vgl. ebd.: # 00:34:51; dazu auch Reinhardt 1996: 59). Aus dem Bereich der Zuschauer_innen ist vereinzelt zustimmendes Klopfen auf den Tischen zu vernehmen. Der Moderator (Sm5), der sich dem Kirchenvertreter bereits während dessen Ausführungen zugewandt hat, schließt direkt eine kritische Nachfrage an, wobei er seinen Blick abwechselnd auf seine Unterlagen richtet oder Sm11 zuwendet. In der Formulierung ist die Nachfrage etwas unpräzise, doch sie lässt sich dahingehend interpretieren, dass der Moderator die Legitimität hinterfragt, mit der der Kirchenvertreter als Vertreter einer Religionsgemeinschaft eine Position in Bezug auf über diese Gemeinschaft hinausgehenden kollektiv verbindliche Entscheidungen beansprucht. Inhaltlich ist das an dessen vorhergehenden Beitrag allerdings nicht vollständig anschlussfähig, da der Kirchenvertreter (Sm11) mit impliziten Bezugnahmen auf das Grundgesetz und nicht auf kirchliche Gebote argumentiert hat.

Dieser unterbricht den Moderator (Sm5) und weist zunächst zurück, dass die Institution der Kirche den Anspruch kollektiv verbindlicher Vorschriften erhebe (vgl. AzE 1993a:

366 „Nun ist, äh, von der CDU jedoch Einspruch erhoben worden, und zwar (.) von der Mehrheit, also von zweihundertfünfzehn Männern und dreiunddreißig Frauen. Das heißt also, ich finde das ein bissl ungerecht, dass die Männer drüber entscheiden und dazu möchte ich, dass Herr (.) Streng dazu Stellung bezieht“ (AzE 1993a: # 00:26:01); „Es geht nicht um die Kommunen (und) die Leitung der Städte und deren Meinungen, sondern um das Volk geht es, und vor allem um die Frauen dabei. Und Sie als Mann, find ich, können das einfach nicht entscheiden, äh, die Frau darf nicht abtreiben-“, (ebd.: # 00:30:35).

367 „Vorher ist es Abfall, ich weiß, dass Sie das gerne so sehen möchten, Sie verdienen ja auch Ihr Geld damit, das versteh ich ja, ist ja in Ordnung. Ich, ich sehe es als hinterhältigen Mord. Es ist (.) sogar für mich ein Schuss in den Rücken, wenn Sie- wenn ich das mal den Vergleich anbringen darf“ (AzE 1993a: # 00:33:40); „Ja, auch das Kind würde nicht überleben, das nach der Geburt, das könnte man dann ja auch gleich ermorden, oder was?“ (ebd.: # 00:34:22).

00:35:12), wobei er in der Fortsetzung seines Beitrags nun seinerseits durch eine allgemein einsetzende Unruhe unterbrochen wird. Von mehreren Seiten ist der an den Kirchenvertreter persönlich adressierte Vorwurf zu hören, dass er das damit aber tue (vgl. ebd.: # 00:35:15). Die dabei verwendete Höflichkeitsform in der dritten Person Plural behält Sm11 in der Rolle des Kirchenvertreters in der Formulierung seiner Rückfrage bei, sprachlich äußert er die Frage nach einer Begründung dieses Vorwurfs damit in der Form eines Redens über Dritte (vgl. ebd.: # 00:35:18), womit er zum einen den an die Rolle des Kirchenvertreter gerichteten Vorwurf entpersonalisiert, zum anderen aber zugleich eine möglicherweise auch unbewusste Distanzierung von dieser in der Rolle vertretenen Position vornimmt. Der Arzt (Sm4) begründet den Vorwurf nun damit, dass der Kirchenvertreter sich für ein Verbot der Abtreibung ausspreche (vgl. ebd.: # 00:35:19).

Dabei wird nicht weiter explizit diskutiert, dass es sich dabei um ein kollektiv verbindliches Verbot handeln würde und mit welchem Recht die Institution der Kirche, die nur einen Teil der Bevölkerung repräsentiere, ein solches fordern könne. Stattdessen wiederholt der Vertreter der Kirche (Sm11) seinen grundsätzlichen Standpunkt, dass es sich bei der Abtreibung um „Mord“ (ebd.: # 00:35:23) handle. Dass man ausgehend von dieser Auffassung im Folgenden nicht weiter im Namen der Kirche argumentieren müsse, sondern sich im Bereich der kollektiv verbindlichen Rechtsprechung befinde, berücksichtigt er in seinen weiteren Ausführungen nicht. Stattdessen greift er die für seine Grundannahme zentrale Frage – die bereits in seinem vorherigen Beitrag sowie in der begonnenen, auf die Entwicklung des Kindes zielenden Äußerung seiner Vorrednerin, die er damit unterbrochen hatte, thematisch wurde –, wann der Zeitpunkt beginnenden Lebens anzusetzen sei, auf (vgl. ebd.: # 00:35:29).

Dass er sich damit mit der etwas nonchalanten Formulierung „Sie sind doch jetze hier der Experte in, in Sachen Biologie“ (ebd.: # 00:35:25) – die von den Zuschauer_innen mit erheitertem Gelächter quittiert wird (vgl. ebd.: # 00:35:29) – dabei an den Arzt (Sm4) wendet, ist strategisch zumindest ambivalent einzuschätzen. Einerseits legt bereits die Adressierung nahe, dass er sich von diesem eine argumentative Begründung verspricht, die nicht mit der Frage der Kircheng Zugehörigkeit verbunden werden kann, was seine Position in Bezug auf die vom Moderator (Sm5) hinterfragte Legitimität einer möglichen Einflussnahme der Institution Kirche stärken könnte. Andererseits hat der Arzt (Sm4) bereits in seinem Eingangsstatement seine grundsätzliche Zustimmung zu der Position des Vertreters des Gruppenantrags (Sm3) geäußert (vgl. ebd.: # 00:21:40), wobei er sich insbesondere auch gegen eine Strafverfolgung des Arztes zwischen der zwölften und der 22. Schwangerschaftswoche ausspricht (vgl. ebd.: # 00:22:00). Nicht auszuschließen, aber auch nicht zu belegen ist, dass der Kirchenvertreter (Sm11) auf dabei zu beobachtende, sich sprachlich zeigende Unsicherheiten³⁶⁸ in Bezug auf den Zeitpunkt des beginnenden Lebens reagiert, mit seiner nochmaligen Nachfrage, wann dieses denn „wirklich“ (ebd.: # 00:35:31) beginne.

Der Arzt antwortet allerdings in Übereinstimmung mit seiner bisherigen Positionierung, wenngleich mit einer indirekten und bezüglich der Zeitangabe etwas vagen Formulierung (vgl. ebd.: # 00:35:33). Der direkte Einwurf mit der auf ein Wort reduzierten Frage nach einer „Begründung?“ (ebd.: # 00:35:36) von Sm11 in der Rolle des Kirchenvertreters führt beim Arzt (Sm4) zu kurzer Irritation, er unterbricht seinen Satz, blickt auf und vervollstän-

368 „[...] denn es ist ja bis zum fünften Monat nachher doch, äh, schon ein gewisses Leben erkennbar und die, äh, Reize, äh, die aufgenommen werden von dem, äh, Fetus, äh, die werden also auch registriert und es reagiert darauf und insofern sollte da die Frau nicht mehr entscheiden können, dass sie dieses dann doch schon Leben im Prinzip beendet“ (AzE 1993a: # 00:22:48).

digt ihn dann nach kurzem Zögern. Die Zuschauer_innen reagieren darauf mit Gelächter und zustimmenden Klopfen (ebd.: # 00:35:37), während der Arzt (Sm4) seine Ausführungen fortsetzt. Er entzieht sich dabei einer inhaltlichen Begründung, indem er dieses Wissen als „allgemein bekannt“ (ebd.: # 00:35:40) deklariert und voraussetzt, wobei er diese Strategie zugleich nutzen kann, um die Position des Kirchenvertreters (Sm11) zu schwächen, indem er dessen schulische Bildung in Frage stellt. Darauf wird erneut mit Gelächter reagiert, die Vertreterin der Frauenverbände (Sw14), der Vertreter des Gruppenantrags (Sm3) sowie vermutlich auch einige der Zuschauer_innen klatschen zustimmend und es entsteht kurz eine allgemeine Unruhe. Der Vertreter der Kirche (Sm11) reagiert ebenfalls mit einer Äußerung, die die fachliche Qualifikation des Arztes in Frage stellt (vgl. ebd.: # 00:35:54), während einzelne, an die Sachlichkeit der Debatte gemahnende Zwischenrufe zu hören sind (vgl. ebd.: # 00:35:52) und der Moderator (Sm5) sich in beide Richtungen gestikulierend um Beruhigung bemüht.

Insgesamt hat die Vehemenz, mit der der Kirchenvertreter (Sm11) seine Position in die Debatte eingebracht hat, auf unterschiedlichen Ebenen zu Zuspitzungen geführt. Dies zeigt sich auch an der in den zahlreichen wechselseitigen Unterbrechungen zum Ausdruck kommenden Gesprächsdynamik, in der der Moderator phasenweise in den Hintergrund tritt. Der Vertreter des Gruppenantrags (Sm3) sowie die Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) greifen die Position des Kirchenvertreters (Sm11) als zu einseitig an und stellen auf der inhaltlichen Ebene dem von diesem (Sm11) absolut gesetzten Recht des ungeborenen Lebens das Selbstbestimmungsrecht der Frau entgegen. Damit werden der für die Thematik zentrale Wertkonflikt und letztlich auch die daraus hervorgehende Frage nach dem Zeitpunkt des beginnenden Lebens (vgl. dazu Mingerzahn 1992; Reinhardt 1996) in das Zentrum der Debatte gerückt.

Dabei weisen die inhaltlichen Beiträge implizit noch mehr Potenzial auf als explizit ausgeschöpft wird. Stattdessen verlagert sich die Diskussion teilweise auf die persönliche Ebene, sie wird sowohl im sprachlichen wie auch im gestischen Ausdruck engagiert geführt. Den in den Rollen agierenden Schüler_innen gelingt dabei der Balanceakt, auch in den Heiterkeit erzeugenden Situationen, in denen sie, was das formale Auftreten betrifft, am Rande ihrer Rolle agieren, inhaltlich dennoch in diesen zu bleiben.

Im Anschluss an diese Sequenz kehrt Sm4 in der Rolle des Arztes zunächst auf die Sachebene zurück, indem er nun explizit auf die Grundrechte Bezug nimmt: Als Argumente zur Rechtfertigung eines Schwangerschaftsabbruchs führt er das in Artikel 2 festgeschriebene Recht auf körperliche Unversehrtheit sowie den in Artikel 6 zugesicherten Anspruch von Müttern auf Schutz und Fürsorge der Gemeinschaft an und hält mit Verweis auf die allgemeine soziale Not und Verwahrlosung sowie die Überbevölkerung fest, dass dies „doch nicht gegeben“ (ebd.: # 00:36:14) sei. Der Schüler Sm11 sorgt in seiner Rolle des Kirchenvertreters daraufhin für eine erneute Zuspitzung der Debatte, indem er vorschlägt, dass man nach dieser Logik von sozialer Not Betroffene „alle umbringen [könne], weil sie keine gesicherte Zukunft haben“ (ebd.: # 00:36:29). Daraus entsteht ein kurzer Schlagabtausch zwischen der Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) und dem Vertreter der Kirche (Sm11), in dem jene diesem eine widersprüchliche Argumentation vorwirft (vgl. ebd.: # 00:36:43), woraufhin er unter unterstützendem Gelächter des Publikums sowie unter Beifall des CDU/CSU-Vertreters und eines Teils der Zuschauer_innen kontert, dass es ihm leid tue, wenn sie seine Ironie nicht erkenne (vgl. ebd.: # 00:37:07). Zugleich ist an dieser Stelle eine Solidarisierung des gegen

den Gruppenantrag argumentierenden CDU/CSU-Vertreter (Sm16) mit dem Vertreter der Kirche (Sm11) zu beobachten, wenn jener einen Einwand gegen die Darstellung sozialer Notlagen in der Debatte platziert.³⁶⁹

Der Kirchenvertreter (Sm11) kehrt im Anschluss an seiner Auseinandersetzung mit der Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) ebenfalls wieder auf die Sachebene zurück, indem er nun – möglicherweise auch in strategischer Absicht – das eingebrachte Argument des Arztes (Sm4) zustimmend aufgreift. Mit dem Argument, dass das Leben nicht nur geschützt, sondern dass auch für es gesorgt werden müsse (vgl. ebd.: # 00:37:45) – was zugleich als Reaktion auf den Vorwurf des Arztes sowie der Vertreterin der Frauenverbände (Sw14), dass seine Argumentation widersprüchlich sei (vgl. ebd.: # 00:37:38; 00:37:44), zu verstehen ist –, fordert er die Sicherstellung sozialer Absicherung als eine Aufgabe der Politik (vgl. ebd.: # 00:37:35; 00:38:08). Nach einer kurzen Pause wendet sich dann der Moderator (Sm5) an den Kirchenvertreter (Sm11) (vgl. Abb. II.4.2.13).³⁷⁰

369 „Nennen Sie mir bitte ein Ghetto in unserer Gesellschaft“ (AzE 1993a: # 00:36:44).

370 Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum vollständigen Transkript der Aufzeichnung teilweise die Zeilenabstände bei Überschneidungen oder Unterbrechungen verringert.

Sequenz II: Durchführung der Talkshow: Diskussion sozialer Konsequenzen und Möglichkeiten der Verhütung (AzE 1993a: 00:38:10-00:40:02)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:38:10	S.I.	Sm5	Aber sehen Sie nicht, je mehr Kinder geboren werden, um so mehr, äh, verschlechtert sich doch die soziale Lage. Ich meine, Eltern tun das ja nicht umsonst, ihr Kind abtreiben, und nicht einfach so aus Freude. Sicherlich auch, wie Sie sagten eben, die Indikation mit den neunzig Prozent der sozialen Lage. Und wenn die Eltern nun nicht die Fähigkeiten oder die Möglichkeiten haben, dieses Kind aufzuziehen, äh, ist das ja klar, dass das Kind danach verkommt. Und wenn, äh, daraus dann eben wieder Penner werden und so, also, das ist ja-, die Bevölkerung, die besteht dann ja nach einer Weile fast nur aus Pennern.	Sm5 sitzt nach links gewendet, hat Oberkörper nach vorne geneigt, gestikuliert mit linker Hand Sm3 sieht nach unten
		S.r.	Sm11	Sm3 sieht auf Sm11 gestikuliert Sm11 sieht nach rechts
	S.I. S.r.	Sm? Sm?	L ((Das hieße-))	
		Sm?	L () würden Sie töten lassen, ja? Weils nicht funktioniert hat?	
		Sm11	L Das ist-, Mann, das ist ironisch gemeint.	Sm11 gestikuliert
		Sw14	Ja, warum sagen Sie (das jetzt zum -ten Mal, wir haben beim ersten Mal verstanden.)	
	00:39:00	Sm11	Nee, Sie haben noch nicht verstanden Frau, Frau (..) Verhüter. (..)	Sm11 zeigt mit ausgestrecktem Arm in Richtung Sw14
		SuS	L @@@@	
	S.I.	Sm16	Noch ein Punkt, äh, warum (..) sind Sie als Frauenverband und Ärzte, fördern Sie eigentlich nicht die Verhütung? (..) Sie als Frauenverband haben zum Beispiel (..), eine der Aufgaben, okay, die Männer müssen auch drauf achten aber-	Sm16 sieht nach rechts, sieht in seine Unterlagen, Sm11 bewegt Hand mit Bleistift, legt Stift weg, Sm16 sieht nach rechts, gestikuliert mit Stift in rechter Hand Sm16 sieht nach rechts
		Sm?	(Immer Probleme mit der Verhütung-)	
		SuS	L @@@@ ((Unruhe))	
		Sm16	L (sozial denkende Menschen, muss ich mal sagen-)	Sm16 gestikuliert
00:40:02	S.I.	Sw14	Dann kann ich Ihnen mal sagen, dass der Papst gegen die, äh, Verhütung im Allgemeinen ist. Und der Papst gehört ja zur katholischen Kirche.	Sw14 hält Unterlagen vor sich, gestikuliert mit Brille in linker Hand; Sw14 sieht auf
		Sm16 Sw14	L (Ich vertrete hier leider nicht die katholische Kirche.) L Naja, aber und-	
	S.r.	Sm5	Und der Papst regiert nicht unser Land, muss ich mal sagen.	Sm5 gestikuliert mit Zeigefinger, Sm16 sieht nach rechts
	S.I.	Sm3	Aber der Papst, äh, erzählt es den, äh, (gä), kirchlichen Leuten, der katholischen Kirche vor allen Dingen, denn er ist ja das Oberhaupt, und wenn die Leute dann eben nicht ab-, also keine Verhütungsmittel nehmen dürfen, und, äh, dann Geschlechtsverkehr haben und es kommt zur Befruchtung der Eizelle und sozusagen zum, äh, zu einer Schwangerschaft, warum, äh, können wir-	Sm11 hat Arm aufgestützt, sieht nach rechts Sm3 hat Arme auf dem Tisch verschränkt, beugt Oberkörper leicht nach vorne, gestikuliert
		Sm?	L Ja, dann zeigen Sie mir bitte einen Penner, der katholisch ist!	
		SuS	L ()	
		Sm3	Warum soll es keinen katholischen Penner geben?	Sm11 gestikuliert

Abb. II.4.2.13: Transkriptauszug (AzE 1993a: 00:38:10-00:40:02)

Mit diesem längeren Beitrag verlässt Sm5 die Rolle eines neutralen Moderators, indem er eine argumentative Positionierung vornimmt, die über eine kritische Nachfrage hinausgeht. Dabei beginnt er inhaltlich verkürzend damit, dass er die Erhöhung der Geburtenrate mit einer Verschlechterung der sozialen Lage verbindet (vgl. AzE 1993a: # 00:38:10). Daraus leitet er in seinen weiteren Ausführungen ein zentrales Motiv bei der Entscheidung für einen

Schwangerschaftsabbruch ab (vgl. ebd.: # 00:38:15), wobei er auch die vorher von Sm11 in der Rolle des Kirchenvertreters eingebrachte Zahl, dass fast neunzig Prozent aller Schwangerschaftsabbrüche mit einer sozialen Indikation begründet seien (vgl. ebd.: # 00:37:23), aufgreift (vgl. ebd.: # 00:38:19). Im Anschluss kehrt er dieses Argument um und führt aus, dass die Entscheidung gegen einen Schwangerschaftsabbruch in einem solchen Falle zu sozialer Vernachlässigung wie Verwahrlosung führen würde (vgl. ebd.: # 00:38:23). Mit der daran anschließenden Beschreibung einer zunehmenden Reproduktion von „Pennern“ (ebd.: # 00:38:35) weicht er schließlich auch sprachlich von mit der Moderatorenrolle verbundenen Erwartungshaltungen ab.

Direkte Reaktionen auf diese Rollenabweichungen sind innerhalb der Gruppe allerdings nicht zu beobachten. Der Kirchenvertreter (Sm11) greift diesen abwertenden Begriff vielmehr auf, um diesen in die bereits vorher im ähnlichen Sprachstil eingebrachte Provokation³⁷¹ zu integrieren und diese nun in der Form zu erneuern, dass man den „Penner“ (ebd.: # 00:38:38) doch bei Anzeichen einer entsprechenden Entwicklung auch ermorden könne. Im Gegensatz zu seinem Vorredner (Sm5), dessen Tonhöhe und Lautstärke sich gegen Ende seines Beitrags steigerte (vgl. ebd.: # 00:38:33), bleibt der Tonfall von Sm11 sachlich. Sowohl die Zuschauer_innen als auch die Gesprächsrunde reagieren direkt mit zunehmender Unruhe und entsprechenden Rückfragen (vgl. ebd.: # 00:38:47). Daraufhin steigert auch Sm11 in der Rolle des Kirchenvertreters seine Gesprächslautstärke deutlich und unterstreicht den erneuten Hinweis auf die ironische Bedeutung seines Vorschlags gestikulierend sowie mit dem Ausruf „Mann“ (ebd.: # 00:38:48).

Die Vertreterin der Frauenverbände (Sw14), der der Kirchenvertreter (Sm11) erst kurz zuvor publikumswirksam vorgehalten hat, dass sie diese Ironie nicht verstehe (vgl. ebd.: # 00:37:07), wirft ein, warum er dies nun zum wiederholten Male sage, sie hätten dies schon „beim ersten Mal verstanden“ (ebd.: # 00:38:52). Sm11 zeigt sich in der Rolle des Kirchenvertreters weiterhin aufgebracht und adressiert die Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) persönlich. Mit ausladender Gestik zeigt er auf diese und weist ihren Anspruch des Verstehens mit gesteigerter Lautstärke zurück (vgl. ebd.: # 00:38:53). Dass er bei der Anrede kurz vor ihrem Nachnamen ins Stocken gerät, sorgt für erheiterte Reaktionen unter den Zuschauer_innen und auch Sm11 beendet diesen Beitrag mit leichtem Grinsen (vgl. ebd.: # 00:38:55). Ob dieses wiederholte Stocken (vgl. auch ebd.: # 00:36:36) vor der Aussprache ihres Nachnamens „Verhüter“ auf tatsächliche Schwierigkeiten, das Namensschild zu entziffern, zurückzuführen ist, oder ob Sm11 in seiner Rolle damit zum Ausdruck bringen möchte, dass der Kirchenvertreter diesen Begriff problematisch findet, kann nicht eindeutig entschieden werden.

Der Begriff wird nun jedenfalls von Sm16 in der Rolle des CDU/CSU-Vertreters aufgegriffen, der die Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) und den Arzt (Sm4) mit der Frage adressiert, warum diese sich nicht umfänglicher für Verhütung engagieren würden (vgl. ebd.: # 00:39:01). In der Fortsetzung seines Beitrags betont er vor allem die Aufgabe der Frauenverbände (vgl. ebd.: # 00:39:08), womit er eine an das Geschlecht gebundene Verantwortungszuschreibung vornimmt, die er jedoch direkt wieder zu relativieren sucht (vgl. ebd.: # 00:39:12), wobei er schließlich ins Stocken gerät. Die entstehende Pause nutzt ein männlicher Schüler, der nicht eindeutig identifiziert werden kann, aber bei dem es sich auch um einen Talkshow-Teilnehmer handeln könnte, für den vermutlich scherzhaft gemeinten, auf der sachlichen Ebene nichts Substantielles beitragenden Kommentar „Immer Probleme

371 „(Seh ich vollkommen ein, seh ich ein), sie sind asozial, die müsste man alle umbringen, weil sie keine gesicherte Zukunft haben oder wie bitte?“ (AzE 1993a: # 00:36:26).

mit der Verhütung“ (ebd.: # 00:39:16). Auf diesen Einwurf folgt allgemeines Gelächter und eine kurze Phase der Unruhe, sodass die Fortsetzung des Beitrags von Sm16 in der Rolle des CDU/CSU-Vertreterers nicht vollständig verständlich ist.

Die in erster Linie adressierte Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) nimmt in ihrer Entgegnung keinen Bezug auf die durch den CDU/CSU-Vertreter (Sm16) offenbar nach Kriterien des Geschlechts vorgenommene Zuschreibung von Verantwortung, sondern verweist auf die ablehnende Position des Papstes gegenüber Verhütungsmaßnahmen (vgl. ebd.: # 00:39:23). Wie bereits ihre bisherige Positionierung in der Debatte vermuten lässt, kommt in der Fortsetzung ihres Beitrags allerdings auch zum Ausdruck, dass sie mit diesem Verweis weniger eine Position der Frauenverbände zu begründen sucht. Vielmehr möchte sie die Ernsthaftigkeit dieses Vorschlags des CDU/CSU-Vertreterers in Frage stellen, indem sie bezweifelt, dass dessen Urheber ihn tatsächlich befürwortet, womit sie letztlich auch seine Glaubwürdigkeit angreift. Allerdings setzt sie dessen Position dabei mit der der katholischen Kirche gleich, was dieser im Folgenden als unzureichende Differenzierung zurückweist (vgl. ebd.: # 00:39:28), womit er zugleich den auf seine Rollenposition gerichteten Angriff abwehrt. Sw14 setzt in der Rolle der Vertreterin der Frauenverbände noch zu einer Erwiderung darauf an, die sie allerdings abbricht (vgl. ebd.: # 00:39:30).

Die inhaltliche Reaktion auf den von der Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) eingebrachten Einwand, erfolgt zunächst in Form eines kritischen Kommentars des Moderators (Sm5), der den weltlichen Einflussbereich des Papstes und damit auch den möglichen Stellenwert des Arguments in der Diskussion relativiert (vgl. ebd.: # 00:39:33). Dagegen beschreibt der Vertreter des Gruppenantrags (Sm3) den Papst in seiner Funktion als „Oberhaupt“ (ebd.: # 00:39:43) als eine einflussreiche Größe innerhalb des katholischen Christentums und schließt eine detaillierte Beschreibung an, wie es unter Verzicht auf Verhütungsmittel zu einer Schwangerschaft kommen kann (vgl. ebd.: # 00:39:44).

An dieser Stelle wird er allerdings durch den Einwurf eines nicht näher zu identifizierenden männlichen Sprechers unterbrochen, der ihn dazu auffordert, ihm doch „einen Penner, der katholisch ist“ (ebd.: # 00:39:57), zu zeigen. Daraufhin entsteht Unruhe im Zuschauerraum sowie in der Gesprächsrunde; der Vertreter des Gruppenantrags (Sm3) stellt die Gegenfrage, warum es keine „katholischen Penner“ (ebd.: # 00:44:01) geben sollte, die unbeantwortet bleibt. Inhaltlich kann an dieser Stelle der Eindruck entstehen, dass die die zu verhandelnde Problemstellung berührende Sachebene verlassen wird. Bei genauerer Analyse zeigt sich jedoch, dass sich in der Frage nach der Existenz „katholische[r] Penner“ (ebd.: # 00:44:01) mehrere Argumentationsstränge verdichten – was letztlich auch in dem Ernst zum Ausdruck kommt, mit dem die Diskussion an dieser Stelle geführt wird.

Der Begriff „Penner“ wurde zunächst zu Beginn der Sequenz durch den Moderator (Sm5) in einem metaphorischen Sinn zur abwertenden Bezeichnung der Folgen sozialer Notlagen und Verwahrlosung eingeführt, wobei sich in seiner Argumentation das eine aus dem anderen zu ergeben scheint. Im Grunde nimmt er damit eine Umkehrung der im Vorfeld der Sequenz eingebrachten Forderung des Kirchenvertreterers (Sm11) vor – mit der dieser die soziale Fürsorge als eine politische Aufgabe zur Verhinderung sozialer Indikationen bezeichnet hat (vgl. ebd.: # 00:38:08) –, indem er nun die soziale Indikation als Rechtfertigung zur Verhinderung sozialer Notlagen anführt.³⁷²

³⁷² Letztlich entsteht damit ein Argumentationszirkel, dem Sm11 in der Rolle des Kirchenvertreterers jedoch entgeht, indem er seine absolute Position des unbedingten Rechts jeder Form des Lebens entgegenhält. Rhetorisch geschickt greift der dabei auf die von Sm5 in der Rolle des Moderators eingeführte abwertend-dramatisierende

Die Position der katholischen Kirche wiederum wird in dieser Sequenz explizit von der Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) in die Diskussion eingebracht, wobei sie diese nicht zur Begründung ihrer eigenen Positionierung heranzieht. Vielmehr weist sie damit eine an sie gerichtete Frage zurück, indem sie den darin enthaltenen Vorschlag als eine Position ausweist, die vom Fragesteller selbst (Sm16) nicht vertreten werden könne. Zwar gelingt dies nicht vollständig; doch die von ihr vorgenommene Verbindung des Begriffs „katholisch“ sowohl mit der den Schwangerschaftsabbruch als auch die Verhütung ablehnenden Position bleibt auch im weiteren Diskussionsverlauf präsent. Während der Beitrag des Vertreters des Gruppenantrags (Sm3) aus der der katholischen Kirche zugeschriebenen Ablehnung von Verhütungsmitteln in Kombination mit Geschlechtsverkehr die Folge einer Schwangerschaft ableitet, nimmt der folgende Einwurf bereits die Verknüpfung mit der zu Beginn der Sequenz diskutierten sozialen Indikation auf. Die in der Aufforderung enthaltene In-Frage-Stellung der Existenz katholischer „Penner“ (ebd.: # 00:39:57) stellt damit auch in Frage, dass Angehörige der katholischen Kirche von der Ausgangslage einer sozialen Indikation betroffen sein könnten, was der Vertreter des Gruppenantrags (Sm3) in seiner Gegenfrage wiederum bezweifelt.

Insgesamt zeigt sich in dieser Sequenz in den einzelnen Beiträgen eine ausgeprägte wechselseitige Bezugnahme der Akteur_innen aufeinander, woraus sich unterschiedliche ineinander verwobene Diskussionsstränge entfalten, die nicht nur auf die ausgewählte Sequenz beschränkt bleiben. Die sich bereits in der Analyse der ersten Sequenz abzeichnenden Fronten zwischen den in den Rollen angelegten gegensätzlichen Positionen sowie die daraus entstehenden Allianzen und Solidarisierungseffekte setzen sich fort, lassen aber auch Differenzierungen zu. Die kritischen Nachfragen des Moderators (Sm5) bewegen sich dabei stellenweise auch an der Grenze zu über diese hinausgehenden eigenständigen Positionierungen in der Debatte und auch in der Wahl der Formulierungen verlassen er wie auch andere den Rahmen formeller Rollenerwartungen. Nach wie vor ist es vor allem die mit Vehemenz vertretene Position des Kirchenvertreters (Sm11), die für Zuspitzungen in der Debatte sorgt, was auch in der zunehmend ausladenden Gestikulation aller Akteur_innen in der Interaktion zum Ausdruck kommt. Nicht zuletzt entfalten sich dabei schließlich auch spezifische Dynamiken in den Rollenbeziehungen, die sich beispielsweise in der wiederholten Auseinandersetzung zwischen der Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) und des Kirchenvertreters (Sm11) zeigen, die bisweilen auch an der Grenze zum Verlassen der Rolle geführt werden.

In der Fortsetzung der Diskussion, in deren Zuge sich die Akteur_innen einschließlich des Moderators (Sm5) in ihren Rollen auch wiederholt auf persönlicher Ebene angreifen,³⁷³ befürwortet der Kirchenvertreter (Sm11) in Bezug auf die diskutierten Fragen die Methode

Metaphorik einer „Bevölkerung [...] fast nur aus Pennern“ (AzE 1993a # 00:38:33) auf. Seine zynisch anmutende Überspitzung, dass man diese doch auch ermorden könne, bringt dabei in ihrer zugleich das von ihm vertretene Recht jedes Lebens zum Ausdruck, wobei die empörten Reaktionen innerhalb der Gesprächsrunde diese Position zunächst bestätigen.

373 Vgl. z. B. „[...] ich versteh, dass sie sich (dagegen) aufregen, weil die garantiert nicht zu Ihnen kommen werden wegen der Abtreibung eines Kindes, das ist klar. Ich meine es ist Ihr Brot, äh, äh Ihr Broterwerb, nicht wahr?“ (AzE 1993a: # 00:40:27); „Wollen Sie das dann, äh, verantworten, dass die Kinder (in, äh) sozial verloren sind?“ (ebd.: # 00:40:41); „Also, ich finde (das schon mal) unverschämt, dass Sie mir unterstellen, ich möchte-, ich bin dafür, dass Kinder sozial, ähm, (.) äh, na den Bach runterschwimmen sozusagen“ (ebd.: # 00:40:52); „Ja, das ist aber-, ich bin nicht für die Religion, ich steh hier eigentlich nicht für die Religion, sondern für die Menschenwürde. (.) Verstehen Sie? (.) Nee. Ich sehs“ (ebd.: # 00:42:16).

der natürlichen Empfängnisverhütung (vgl. ebd.: # 00:40:13) und betont das soziale Engagement der Kirche (vgl. ebd.: # 00:41:09). Die in der Gesprächsrunde geäußerte Kritik fokussiert vor allem die Frage, mit welchem Recht die Kirche ein allgemeines, rechtlich geltendes Verbot eines Schwangerschaftsabbruchs fordern könne, während ihre Fürsorge nur ihren Angehörigen gelte (vgl. z. B. ebd.: # 00:42:03; 00:43:43). Sm11 argumentiert in der Rolle des Kirchenvertreters dagegen, dass er die Position nicht ausschließlich kirchlich begründe, sondern mit Bezug auf die Grundrechte (vgl. ebd.: # 00:42:16); ein Teilnehmer aus dem Publikum (Sm10) verweist unterstützend auf die begrenzten Möglichkeiten der Kirche (vgl. ebd.: # 00:42:57) und der Vertreter der CDU/CSU (Sm16) hebt schließlich auch das soziale Engagement seitens des Staates hervor (vgl. ebd.: # 00:44:26).

Als der Moderator die Diskussion schließlich für Beiträge aus dem Publikum öffnet (vgl. ebd.: # 00:45:27), wird erneut das Selbstbestimmungsrecht der Frau thematisiert (vgl. ebd.: # 00:45:31). Gegenstand dieser engagiert geführten Diskussion werden zudem die Fragen, wer mit welchem Recht allgemein verbindliche Entscheidungen fordern könne (vgl. ebd.: # 00:47:27) und des Rechts des ungeborenen Lebens (vgl. ebd.: # 00:48:35) sowie die Rolle der Väter in diesem Zusammenhang (vgl. ebd.: # 00:49:30). Daran schließt eine erneute längere Debatte über Maßnahmen der Verhütung an (vgl. ebd.: # 00:52:17), in deren Zuge auch erneut die Frage der staatlichen Verantwortlichkeit für die soziale Fürsorge thematisch wird (vgl. ebd.: # 00:54:06). Der Moderator (Sm5) lenkt die Diskussion daraufhin auf die Möglichkeit von Kompromissen (vgl. ebd.: # 00:56:51) und beendet sie schließlich mit der Feststellung, dass diese nicht gefunden werden können (vgl. ebd.: # 01:03:35).

In der auf die Durchführung der Talkshow folgenden Auswertung bittet die Lehrerin zunächst um eine Zusammenfassung der in dieser vertretenen Positionen (vgl. ebd.: # 01:05:56). Nach einem ersten Überblick über diese durch den Schüler Sm15 (vgl. ebd.: # 01:06:16) erläutert Sm10 auf Nachfrage der Lehrerin (vgl. ebd.: # 01:08:01) die Kriterien, nach denen seine Gruppe die Position der Kirche sowie deren Argumente erarbeitet hat (vgl. ebd.: # 01:08:31). In ihrem Kommentar benennt die Lehrerin „ein Grundgesetz“ (ebd.: # 01:08:58) als zentralen Bezugspunkt und adressiert die „anderen Gruppen“ (ebd.: # 01:09:01), woraufhin sich erneut der Schüler Sm15 zu Wort meldet (vgl. Abb. II.4.2.14).³⁷⁴

³⁷⁴ Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum vollständigen Transkript der Aufzeichnung die Zeilenabstände im Fall von Überschneidungen oder Unterbrechungen teilweise verringert.

Sequenz III: Auswertung des inhaltlichen Verlaufs: Diskussion der Berücksichtigung der Perspektive der Frauenverbände (AzE 1993a: 01:09:05-01:11:48)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
01:09:05	S.r.	Sm15	Naja, also ich würde sagen, bei, bei dieser andern Gruppe sozusagen, also Gruppenantrag, Arzt und Frauenverbände, die ham sich, äh, also besonders Frauenverbände, halt für die Frau, für die Zukunft der Frau und, äh, besonders auf soziale Gründe, ähm, geachtet und ähm, ja, was wollt ich denn noch sagen und, ähm, ebend die Zukunft des Kindes überhaupt. Und während, äh, während die, ähm, katholische Kirche und, äh, die CDU/CSU () im Prinzl, äh, mehr davon ausgegangen, von, von, äh, weniger die Frau, würd ich sagen, mehr, äh, auf ihre Religion, sozusagen, dass sie ebend, äh, dass, dass, äh, die Menschenrechte sozusagen-	Sm12 hat Kopf aufgestützt, Sm11 sieht nach rechts hinten Sm10 sagt etwas zu Sm11 Sm11 beugt sich zu Sm10 Sm11 sagt etwas zu Sm10 Sm11 wendet sich nach links
01:10:00	S.l.	Sm11 SuS Sm11	Ja aber-, (...) wir sind aber auch auf die Frauen eingegangen. L ((Unruhe)) L Es waren-, es waren natürlich die Menschenrechte, gehören genauso zu den-, (), sind Frauen keine Menschen oder was?	Sm10 sieht kurz über rechte Schulter nach hinten
	S.l.	Lw Sm11	L Gut, und was ist mit der Selbstverwirklichung der Frau, wenn, äh, die Kirche- L (Da sind wir ja drauf eingegangen.) Es hört dann auf, wenn es ein, äh, wenn es das, das Leben von irgendwelchen andern Menschen behindert.	Sm10 fasst mit rechter Hand an rechte hintere Kopfseite, sieht nach links, sieht nach hinten, grinst. Lw steht mit verschränkten Armen vor Klasse
	S.r.	Lw	L Gut, aber das Leben der Frau beinhaltet ihr eigenes Leben und das, was sie irgendwann einmal austragen soll. Ich meine-	Sm12 fasst sich mit linker Hand an linke Schläfe
	S.l.	Sm11	L (Ja, wir sind) aber darauf eingegangen. (Wir wolltn das nicht diskutieren, aber-)	Lw steht vor Klasse, gestikuliert mit beiden Händen Lw gestikuliert mit rechter Hand und ausgestrecktem Zeigefinger, sieht nach rechts, geht ein paar Schritte nach rechts
		Lw	L Ja, aber wem wird jetzt eigentlich die-, ja, wem wird jetzt aber die Priorität gegeben? Das ist doch eigentlich die Frage. Ich glaube, in dem Moment haben Sie den Frauenverband () n bisschen, äh, () ausgeschaltet. Über-, überrannt einfach. Überrannt.	
		Sm11	L (Das war doch Sinn der Sache-), das war ja Sinn der Sache, oder nicht?	
	S.r.	Lw	Ja gut, jetzt müsste der Frauenverband sich vielleicht nochmal dazu äußern. (4) Wie es um die Selbstverwirklichung der Frau steht, wenn es um den Schwangerschaftsparagraphen geht. (...)	
		Sw6	()	
		Lw	Hm?	
	S.l.	Sw6	Also, die Selbstverwirklichung, die Frau kann sich nicht weiter selbstverwirklichen- (),	
		Lw	L Warum?	
01:11:00	Zoom-in	Sw6	L wenn sie ein Kind kriegt, (wird ihre Chance,) wieder in ihren Beruf einzusteigen oder so (), die is gleich null eigentlich. Wenn sie jetzt zum Beispiel irgendwelche höheren Ziele hat, sich weiterzubilden, muss sie noch mal unten anfangen. Und das Kind wird ja auch mal krank und wer bleibt dann zu Hause, die Frau oder der Mann () würde vielleicht auch mal, wenn die Frau keinen Urlaub mehr kriecht für das Kind, dann müsste der Mann ja eigentlich einspringen, oder aber die Frau nimmt unbezahlten Urlaub oder-, und nimmt Rücksicht auf ihren Mann, aber wer macht das (heutzutage schon)?	Sw6 gestikuliert mit linker Hand
01:11:48		Lw	Jetzt sind wir natürlich an einem Punkt angekommen, wo wir, wenn wir diese ganze Diskussionsrunde hier vorne beobachtet haben, es soll ja auch irgendwo rauskommen, dass Sie sich selber ne Meinung zu dem Ganzen bilden.	Lw steht vor Klasse, gestikuliert mit rechter Hand

Abb. II.4.2.14: Transkriptauszug (AzE 1993a: 01:09:05-01:11:48)

Entsprechend der offenen Fragestellung der Lehrerin versucht der Schüler Sm15 einen Überblick über die die jeweiligen Argumentationen leitenden Kriterien zu geben, wobei er seine vorherige unter leichten Differenzierungen vorgenommene Unterteilung in zwei Gruppen – die der Unterstützer_innen der wesentlichen Punkte des Gruppenantrags und die der Gegner eines Schwangerschaftsabbruchs (vgl. AzE 1993a: # 01:06:16) – beibehält. Für die Befür-

worter_innen der Straffreiheit eines Schwangerschaftsabbruchs innerhalb einer festgelegten Frist führt er als zentrale Bezugspunkte der Argumentation „die Zukunft der Frau“ (ebd.: # 01:09:15) – was er im Besonderen den „Frauenverbände[n]“ (ebd.: # 01:09:13) zuschreibt –, „soziale Gründe“ (ebd.: # 01:09:18) und die „Zukunft des Kindes“ (ebd.: # 01:09:26) an. Auf fachlicher Ebene ließen sich diese Aspekte vor allem als das Argument des Selbstbestimmungsrechts der Frau sowie Argumentationen in Bezug auf die soziale Indikation (vgl. dazu auch Reinhardt 1996) klassifizieren, die man in einer Umkehrung des Arguments der Gegner_innen eines Schwangerschaftsabbruchs auch als das Recht des geborenen Lebens bezeichnen könnte.

Der Logik der entgegengesetzten Positionen folgend, beginnt er bei der Klassifizierung der Argumentation der anderen Seite damit, dass er den vorher zuerst benannten Aspekt der „Zukunft der Frau“ (AzE 1993a: # 01:09:15) für diese als „weniger“ (ebd.: # 01:09:38) relevant beschreibt. Durch die Nennung der „Religion“ (ebd.: # 01:09:41) als ersten bedeutenden Bezugspunkt betont er die christliche Orientierung der CDU/CSU und stellt damit die Verbindung zur kirchlichen Position her, wobei die Lehrerin bereits zu Beginn der Stunde die Frage aufgeworfen hat, ob der Schutz des ungeborenen Lebens als eine ausschließlich kirchliche Position zu charakterisieren sei (vgl. ebd.: # 00:03:18). Das Verhältnis, in das er die als zweiten Bezugspunkt benannten „Menschenrechte“³⁷⁵ (ebd.: # 01:09:46) dazu setzt, kann aufgrund der fragmentarischen Satzkonstruktion nicht eindeutig rekonstruiert werden. Auch wenn durch das Adverb „sozusagen“ (ebd.: # 01:09:43; 01:09:47) eine gewisse Analogie zwischen den beiden Begriffen hergestellt wird, kann nicht zwingend davon ausgegangen werden, dass diese Begrifflichkeiten hier voneinander abgeleitet werden und der Schüler nicht vielmehr die Menschenrechte als einen zweiten Bezugspunkt benennt, der nicht an den der Religion gebunden ist.

Der Schüler Sm11, der in der Diskussion die Rolle des Kirchenvertreters übernommen hat, erhebt an dieser Stelle direkt und unaufgefordert Einspruch, indem er einwirft, dass sie „auch auf die Frauen eingegangen“ (ebd.: # 01:09:49) seien. Als daraufhin Unruhe entsteht, führt er diesen Einwand zunächst weiter aus, dass der Bezug auf die „Menschenrechte“ (ebd.: # 01:09:54) doch auch genauso die Frauen berücksichtige (vgl. ebd.: # 01:09:57). Daraufhin setzt die Lehrerin zu einer Frage an, mit der sie die bisher diskutierte Berücksichtigung der Frauen als eine Berücksichtigung der „Selbstverwirklichung der Frau“ (ebd.: # 01:09:59) präzisiert und in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Die Fortsetzung der Fragestellung zeigt an, dass sie diese in einen Zusammenhang zur Position der Kirche stellen möchte (vgl. ebd.: # 01:10:01). Allerdings kann sie dies nicht zu Ende ausführen, da sie von Sm11 unterbrochen wird, der wiederholt, dass sie „ja drauf eingegangen“ (ebd.: # 01:10:04) seien. In seiner darauf folgenden Erläuterung nimmt er dabei – wie bereits in seiner Argumentation im Rahmen der Talkshow (vgl. ebd.: # 00:34:51) – implizit Bezug auf den Artikel 2 des Grundgesetzes, in dem das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit durch die Rechte anderer begrenzt wird, unter die auch das ebenso dort festgehaltene Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit gezählt werden kann (vgl. ebd.: # 01:10:05).

Dieses Argument erkennt die Lehrerin mit dem evaluierenden „Gut“ (ebd.: # 01:10:11) zwar an, das „aber“ (ebd.: # 01:10:12) in ihrer Fortsetzung zeigt allerdings bereits an, dass sie ein Gegenargument entwickelt, indem sie zunächst eine Verbindung zwischen dem Leben der Frau und dem von ihr auszutragenden herstellt. Was sie weiter damit ausführen möchte,

375 Eine Differenzierung von Grundrechten, auf die hier mit Bezug auf das Grundgesetz referiert wird, und den hier benannten Menschenrechten wird innerhalb der dokumentierten Unterrichtsstunde nicht vorgenommen.

bleibt offen, da sie erneut von Sm11 unterbrochen wird. Ohne die möglichen Argumente der Lehrerin zu antizipieren, beharrt er in der erneuten Wiederholung seines Widerspruchs vor allem darauf, die Zuschreibung zurückzuweisen, darauf nicht eingegangen zu sein (vgl. ebd.: # 01:10:20). Er gesteht zwar zu, dass sie darüber nicht diskutieren wollten (vgl. ebd.: # 01:10:21), scheint dabei aber – wie dieses mehrfache Insistieren nahelegt – Wert darauf zu legen, dass diesem Zurückweisen des Anspruchs keine fehlende Berücksichtigung darstellte, sondern mit einer vorangegangenen Abwägung begründet wurde, mit der die Gruppe für die Erarbeitung der Position bereits eine für sie nicht mehr zu diskutierende Entscheidung getroffen hatte.

Gleichzeitig benennt die Lehrerin die Abwägung dieser Rechte als „eigentlich die Frage“ (ebd.: # 01:10:24), was nahelegt, dass diese aus ihrer Sicht im Zuge der Talkshow hätte diskutiert werden sollen. Der Bezugspunkt mit Blick auf den inhaltlichen Verlauf der Talkshow, auf den die Lehrerin mit der Formulierung „in dem Moment“ (ebd.: # 01:10:27) referiert, bleibt unbestimmt, sodass nicht eindeutig rekonstruiert werden kann, was genau ihrer Meinung nach dazu führte, dass der Kirchenvertreter (Sm11) „den Frauenverband [...] überrannt“ (ebd.: # 01:10:28) hat. Auf der Grundlage der vorgenommenen Rekonstruktion erscheint es allerdings eine naheliegende Interpretation, dass die Kritik der Lehrerin darauf zielt, dass die von Sm11 beschriebene Argumentationsstrategie einer Verweigerung dieser Diskussion zum einen dazu geführt hat, dass die ihrer Ansicht nach relevante Frage nicht mehr verhandelt wurde und der Position der Frauenverbände von diesem Standpunkt aus betrachtet im Zuge der Debatte keine Bedeutung mehr zugemessen wurde. Die Erwiderung des Schülers Sm11, dass das doch „Sinn der Sache“ (ebd.: # 01:10:35; 01:10:36) gewesen sei, spiegelt dabei schließlich die im fachdidaktischen Diskurs beschriebene Ambivalenz der gewählten Methode wider: Kritisch gesehen wird dabei vor allem die Gefahr einer unkritischen Reproduktion der „zwar medienwirksame[n], aber nicht unproblematische[n] Verquickung von Politik und Unterhaltung“ (Massing 1998: 40), mit der die mediale Inszenierung von Politik in den Vordergrund rückt. Damit könne zwar die pointierte Darstellung von den Positionen gefördert werden, zugleich bestehe aber die Gefahr, dass die konstruktive Auseinandersetzung auf der inhaltlichen Ebene dabei in den Hintergrund gerate (vgl. ebd.: 40-42).

Mit einem knapp kommentierenden „Ja gut“ (AzE 1993a: # 01:10:38) erkennt die Lehrerin diesen Einwurf zwar an, geht allerdings auch nicht weiter auf diesen ein, sondern adressiert indirekt die Gruppe der Vertreter_innen der Frauenverbände mittels der Anmerkung, dass dieser „sich vielleicht nochmal dazu äußern müsse“ (ebd.: # 01:10:40). Die so Angesprochenen reagieren darauf nicht direkt, es kommt zu einer Pause von vier Sekunden, in der sich die Blicke eines Teils der Schüler_innen zunächst in Richtung von Sw14 wenden, die in der Talkshow die Rolle vertreten hat. Die Lehrerin setzt ihren Satz daraufhin mit einer inhaltlichen Konkretisierung fort, deren Relationierung von „Selbstverwirklichung der Frau“ (ebd.: # 01:10:45) und „Schwangerschaftsparagrafen“ (ebd.: # 01:10:47) auch als Bezugnahme auf die von Reinhardt beschriebene „zentrale Politikfrage“ (Reinhardt 1996: 59) nach dem Verhältnis einer individuell zu treffenden Entscheidung und diesbezüglicher Vorgaben durch rechtliche Regelungen des Staates interpretiert werden kann. Die Schülerin Sw14 blickt währenddessen in Richtung der Schülerin Sw6, was vermuten lässt, dass diese ebenfalls Teil der Gruppe war, die die Argumentation für diese Rolle erarbeitet hat.

Die Schülerin Sw6 äußert sich nun auch zu der von der Lehrerin aufgeworfenen Frage, wobei ihr erster Beitrag akustisch nicht verständlich ist (vgl. ebd.: # 01:10:51). Die Nachfrage der Lehrerin (vgl. ebd.: # 01:10:52) legt dabei nahe, dass dies nicht nur die vorliegende Aufzeich-

nung betrifft, sondern bereits auch für die klassenöffentliche Kommunikation galt. Etwas lauter stellt die Schülerin nun zunächst die Feststellung in den Raum, dass die Selbstverwirklichung der Frau nicht gegeben sei (vgl. ebd.: # 01:10:53). Auf Nachfrage der Lehrerin (vgl. ebd.: # 01:10:57) stellt sie dabei keinen direkten Bezug zu der von dieser mitangesprochenen rechtlichen Regelung bezüglich eines Schwangerschaftsabbruchs her, sondern sie thematisiert zunächst die Schwierigkeiten eines beruflichen Wiedereinstiegs nach der Geburt eines Kindes, die sie als kaum überwindbar beschreibt (vgl. ebd.: # 01:10:58). Darüber hinaus nennt sie eine Reihe von Fragen mit Blick auf die Betreuung der Kinder, sofern beide Elternteile berufstätig sind, die sie unbeantwortet lässt (vgl. ebd.: # 01:11:11). Damit zielt ihr Beitrag vor allem auf die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, was aus der Perspektive der Gruppe, die sich mit Anliegen der Frauenverbände beschäftigt, auch ein durchaus plausibles Anliegen darstellt. Der in den Fragestellungen zumindest potenziell angelegte fachliche Gehalt hinsichtlich der für den politischen Entscheidungsprozess vordergründigen Fragen bezüglich abzuwägender Werte und individueller Entscheidungsspielräume ist mit dieser Perspektive allerdings noch nicht vollständig ausgeschöpft.

Die Lehrerin vertieft die Diskussion an dieser Stelle nicht weiter und stellt auch die von Sw6 eingebrachte Perspektive nicht mehr in einen expliziten Zusammenhang zu der vorher von ihr aufgeworfenen Frage. Vielmehr legt ihre Äußerung nahe, dass sie an dieser Stelle den ersten Teil der Auswertung, der in einem Austausch über die Beobachtungen der Diskussionsrunde bestand, als abgeschlossen betrachtet (vgl. ebd.: # 01:11:34). Die daran angeschlossene Beschreibung des Stundenziels in Form einer Meinungsbildung³⁷⁶ der Schüler_innen (vgl. ebd.: # 01:11:43) legt nahe, dass sie in einem nächsten Schritt der Auswertung nun dazu übergehen möchte.

Die in der analysierten Sequenz aktiv partizipierenden Schüler_innen beteiligen sich sowohl mit Blick auf die zu verhandelnde Sache als auch auf die von ihnen in der Simulation vertretenen Positionen engagiert. Dabei ist zu beobachten, dass sie in ihren Beiträgen aufeinander Bezug nehmen und sich auch darüber hinaus wechselseitig aufmerksam zuwenden. Auf der inhaltlichen Ebene zeichnen sich vor allem in den Kommentierungen und Fragestellungen der Lehrerin fachliche Zielstellungen ab, die sich vor dem Hintergrund des fachdidaktischen zeitgenössischen Diskurses als plausibel erweisen, deren Gehalt in der Unterrichtskommunikation allerdings nicht vollständig ausgeschöpft wird.

Anschließend leitet die Lehrerin zu der nächsten Phase der Auswertung über, indem sie die Frage aufwirft, welche Position nach Meinung der Schüler_innen am ehesten geeignet sei, „den Konflikt zu lösen“ (ebd.: # 01:12:04), ohne dass dieser nochmals inhaltlich konkretisiert wird. Mit leichten Differenzierungen sprechen sich die sich dazu äussernden Schüler_innen für die Positionen der Vertreter_innen des Gruppenantrags aus (vgl. ebd.: # 01:12:22; 01:12:51; 01:14:06). Die daran anschließenden kurzen Diskussionen zur Praxis von Beratungsgesprächen (vgl. ebd.: # 01:14:14) sowie Fragen der Aufklärung und Verhütung (vgl. ebd.: # 01:15:19) nutzt die Lehrerin zunächst für eine scherzhafte Ermahnung mit Blick auf die anstehende Klassenfahrt (vgl. ebd.: # 01:16:00). Mit der Formulierung der

376 In Abweichung von dem in der begleitenden Dokumentation verwendeten Begriff des Ziels der begründeten Urteilsbildung (vgl. Kuhn 1995: 198) verwendet die Lehrerin im Unterricht vor allem den Begriff der Meinungsbildung. Wenngleich zwischen den Begriffen des begründeten Urteils und der Meinung inhaltlich differenziert werden kann, werden hier in Anlehnung an die Wiedergabe der Unterrichtskommunikation im Folgenden auch die im Gespräch genannten Begrifflichkeiten verwendet.

Hausaufgabe – die in einer sowohl politisch als auch gesellschaftlich begründeten Einschätzung der Chancen besteht, die die Schüler_innen der Entscheidung des Bundestags im Zuge der anstehenden Prüfung durch das Bundesverfassungsgericht zuspriechen, besteht – leitet sie das Gespräch allerdings wieder auf die fachliche Ebene zurück und beendet anschließend die Stunde.

An dieser Stelle schaltet sich der anwesende Mitarbeiter der FU in das Unterrichtsgespräch ein, um nach den Einschätzungen der Schüler_innen in Bezug auf den Ertrag der eingesetzten Methode zu fragen (vgl. ebd.: # 01:17:41). Nach ersten teilweise amüsierten Reaktionen (vgl. ebd.: # 00:17:51) äußern sich die Schüler_innen durchgehend sachbezogen, indem sie die Methode insbesondere in ein Verhältnis zu persönlichen Positionierungen sowie zum Prozess der eigenen Meinungsbildung setzen. Als sich keine weiteren Schüler_innen mehr zu Wort melden, wird die Aufzeichnung schließlich beendet (vgl. ebd.: # 01:20:22).

Die mit Blick auf den Gesamtverlauf als auf den für den Unterrichtsgegenstand zentrale Interaktionsgeschehen fokussiert beschriebene *Strategie der Kameraführung* kann auch mit Blick auf die drei ausgewählten Sequenzen mit leichten Differenzierungen als eine vor allem auf die verbal zur offiziellen Unterrichtsinteraktion beitragenden Akteur_innen fokussierte genauer nachgezeichnet werden. Zu Beginn der *ersten Sequenz* ist die Kamera in einer halbtotalen Einstellung auf die rechte Seite der Gruppe der aktiv in die Durchführung der Talkshow eingebundenen Akteur_innen ausgerichtet, die an den im vorderen Raumbereich in einer halbrunden Formation ausgerichteten Tischen sitzen. Als der Schüler Sm3 in der Rolle des Vertreters des Gruppenantrags zu sprechen beginnt, schwenkt die Kamera leicht nach links, sodass die Interaktion zwischen diesem und dem Kirchenvertreter (Sm11) der Beobachtung zugänglich ist. Zu sehen ist, dass Sm3 sich mit dem Oberkörper nach vorne, in die Richtung von Sm11 beugt und auch in diese Richtung gestikuliert, während dieser wiederum die Gestikulation seiner Hände in die Richtung des Vertreters des Gruppenantrags (Sm3) ausrichtet. Am vorderen rechten Bildrand sind zudem gestische Reaktionen unter den Zuschauer_innen zu beobachten, wobei nicht eindeutig beurteilt werden kann, ob diese sich damit aktiv in die simulierte Interaktion einbringen möchten.

Als die Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) unaufgefordert in diese eingreift, schwenkt die Kamera nach links. Dabei ist zu sehen, dass der Mitarbeiter der FU, der das Richtmikrofon hält, dieses zunächst in die Richtung von Sm11 bewegt hat – was darauf schließen lässt, dass er von diesem den nächsten Beitrag erwartet hat –, dann allerdings schnell nach links zu Sw14 schwenkt. Diese lässt ebenfalls eine performative Involviertheit in die Interaktion erkennen, indem sie ihre Brille abgenommen hat und nun mit dieser in der Hand gestikuliert. Zu Beginn der Replik von Sm11 schwenken Kamera und Mikrofon wieder nach rechts; die Halbtotale erlaubt es nicht, dass die gesamte Gruppe in einer Einstellung im Bild ist. Sm3 hält seinen Oberkörper nach wie vor in die Richtung von Sm11 geneigt, auch Sm5 in der Rolle des Moderators sitzt diesem zugewendet. Dieser gestikuliert ausladend mit beiden Armen, gegen Ende seines Beitrags zoomt die Kamera näher heran und schwenkt dann nach links auf Sm5, der sich ebenfalls gestikulierend mit einer Nachfrage zu Wort meldet. Im Zuge dieser Kamerabewegung sowie des anschließenden Schwenks zurück auf den zur Antwort ansetzenden Kirchenvertreter (Sm11) ist zu erkennen, dass dieser mit Blick auf Lautäußerungen aus dem Publikum reagiert.

Der nächste Schwenk nach links auf den sich einbringenden Arzt (Sm4) zeigt zugleich die Formation der Oberkörper von Sm5, Sm3 und Sm4, die einen gegen Sm11 ausgerichteten

Block bildet. Unterstützt wird dies durch die wechselseitig aufeinander weisenden Gesten von Sm4 und Sm11. Während dessen an den Arzt (Sm4) gerichteten Ansprache fokussiert die Kamera erneut Sm11 und zoomt bis zur halbnahen Einstellung heran, in der nach einem Schwenk nach links auch der darauf antwortende Arzt (Sm4) gezeigt wird. Zu sehen sind dabei auch die Reaktionen der unmittelbar neben ihm sitzenden Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) und des Vertreters des Gruppenantrags (Sm3). In der anschließenden Unruhe bleibt die Kamera noch kurz auf den Arzt ausgerichtet und schwenkt dann über den um Ausgleich bemühten Moderator (Sm5) auf den antwortenden Kirchenvertreter (Sm11), der dabei erneut seine Blicke auf die Reaktionen im Publikum richtet. Mit dem abschließenden Schwenk nach links ist der immer noch ausgleichend gestikulierende Moderator (Sm5) zu sehen.

Insgesamt wird in der Sequenz die ausgeprägte Gestik der Akteur_innen sichtbar, mit der diese in der Interaktion agieren. Die in den halbtotalen Einstellungen wahrnehmbaren Positionierungen der Oberkörper zueinander lassen sich dabei auch als Ausdruck eines dargestellten Beziehungsgefüges interpretieren (vgl. dazu auch Jehle 2017b; Kellermann 2012). Dabei wird die inhaltliche Zuspitzung der Diskussion von einer zunehmenden Fokussierung der involvierten Akteur_innen begleitet, was es zugleich aber erschwert, die Interaktion in einem umfassenderen Zusammenhang im Blick zu behalten.

Die kurz darauf anschließende *zweite Sequenz* beginnt mit einem Schwenk nach links in halbnaher Einstellung von dem kurz zu sehenden Schüler Sm11 in der Rolle des Kirchenvertreters auf den Moderator (Sm5), der die Sequenz mit einem längeren Beitrag einleitet. In seiner Körperhaltung ist er dabei Sm11 zugewendet, er neigt den Oberkörper nach vorne und gestikuliert in dessen Richtung. Der neben ihm sitzende Vertreter des Gruppenantrags (Sm3) hat den Blick nach unten gerichtet. Gegen Ende der Ausführungen von Sm5 sieht er auf und blickt in Richtung des Kirchenvertreters (Sm11). Mit einem Schwenk nach rechts fokussiert die Kamera diesen während seiner Erwiderung und bleibt auch während der daraufhin einsetzenden Unruhe noch auf diesen ausgerichtet. Mit leichter Verzögerung ist ein Schwenk nach links zu verzeichnen, der möglicherweise den so nicht eindeutig zu identifizierenden Urheber der Rückfrage in den Blick rücken wollte. Doch bevor dies gelingt, schwenkt die Kamera mit dem Ende des Redebeitrags zurück nach rechts und fokussiert erneut Sm11, der in der Rolle des Kirchenvertreters die ihm entgegengebrachten Reaktionen mit ausladender Gestik erwidert. Zu sehen ist dabei auch sein Lachen, das ein kurzzeitiges Verlassen der Rolle andeutet.

Mit einem leichten Schwenk nach links wird daraufhin der sich anschließend einbringende CDU/CSU-Vertreter (Sm16) fokussiert, der sich mit Oberkörper und Gestik der von ihm adressierten Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) zuwendet. Auch während der auf den Einwurf aus dem Publikum folgenden Unruhe bleibt die Kamera auf diesen ausgerichtet, sodass seine gestische Reaktion auf diesen mitdokumentiert wird. Mit der Erwiderung der Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) setzt ein Schwenk nach links ein, bis diese im Bild zu sehen ist, wie sie während ihrer Ausführungen ausladend in Richtung des CDU/CSU-Vertreters (Sm16) sowie des von ihr adressierten Kirchenvertreters (Sm11) gestikuliert. Während der Replik des ersteren bleibt die Kamera auf sie gerichtet, sodass auch ihre die Suche nach Argumenten untermalende Gestik mitdokumentiert wird. In der kurzen unübersichtlichen Phase leichter Unruhe, in der sich der Moderator (Sm5) ebenfalls mit einem Einwand einbringt, schwenkt die Kamera nach rechts auf den adressierten Kirchenvertreter (Sm11), der sich jedoch nicht äußert.

Stattdessen meldet sich der Vertreter des Gruppenantrags (Sm3) zu Wort, der mit einem Schwenk nach links fokussiert wird. Dieser hält die Arme zunächst verschränkt, wippt mit dem Oberkörper nach vorne und hinten und setzt im Zuge seiner Ausführungen auch die Hände zur Untermalung seiner Argumentation ein. Den Blick hält er dabei dem Vertreter der Kirche (Sm11) sowie dem CDU/CSU-Vertreter (Sm16) zugewandt, aus dessen Richtung auch der nächste Einwand formuliert wird. Die Kamera bleibt zunächst auf Sm3 ausgerichtet, sodass dieser zu Beginn seiner Rückfrage noch zu sehen ist. Mit dem dann einsetzenden Schwenk nach rechts werden in seiner Fortführung zunächst der Moderator und schließlich auch die adressierten rechts sitzenden Akteure sichtbar, wobei lediglich am Bildrand zu erkennen ist, dass Sm11 in der Rolle des Kirchenvertreters bereits in gestischer Form reagiert. Insgesamt wird damit die Fokussierung der einzelnen, sich aktiv einbringenden Akteur_innen fortgesetzt, womit auch die performativen Vollzüge ihrer Positionierungen visuell erfasst werden, was aber zugleich eine vollständige Dokumentation, insbesondere von kaum vorhersehbaren Wendungen in der Interaktion erschwert.

Die *dritte Sequenz* beginnt mit einem Schwenk nach rechts von der vor der Klasse stehenden Lehrerin über die Sitzreihen der Schüler_innen auf den von der Lehrerin zuvor adressierten Schüler Sm15. Dieser wird allerdings in der halbtotalen Einstellung durch den schräg vor ihm sitzenden Schüler Sm12 verdeckt, sofern er seinen Oberkörper leicht nach vorn neigt. Damit ist er meist nur teilweise zu sehen, wenn er in aufgerichteter Haltung spricht. Der Schüler Sm11 sieht zunächst über die rechte Schulter nach hinten und ist somit dem sprechenden Schüler Sm15 zugewandt. Am linken Bildrand ist außerdem zu sehen, dass es während der weiteren Ausführungen von Sm15 zu einer kurzen Interaktion zwischen Sm10 und Sm11 kommt, nach der Sm11 sich nach links wendet. Im Zuge seines Einspruchs in Bezug auf die Beschreibung von Sm15 wendet er nochmals kurz den Kopf in dessen Richtung. Als er wieder nach vorne sieht, ist ein minimaler Schwenk der Kamera nach links zu verzeichnen, sodass sich Sm11 im Mittelpunkt des Bildes befindet, zum Teil allerdings durch den neben ihm sitzenden Schüler Sm12 verdeckt wird. In der anschließenden kurzen Unruhe wird diese Einstellung beibehalten; der neben Sm11 sitzende Schüler Sm10 blickt zunächst in dessen Richtung, im Anschluss auf eine nicht verständliche Äußerung in der letzten Reihe sieht er nach hinten und grinst.

Als die Lehrerin deutlich vernehmbar zu einer Gegenanfrage ansetzt, schwenkt die Kamera nach links und fokussiert diese, die mit verschränkten Armen vor der Tafel steht, sodass die Schüler_innen in dieser Einstellung nicht zu sehen sind. Während der Erwiderung von Sm11 wird wiederum dieser mit einem Schwenk nach rechts fokussiert, was zunächst auch beibehalten wird. Der nächste Schwenk nach links kommt somit erst wieder bei der Lehrerin an, als Sm11 diese in ihren Ausführungen erneut unterbricht. In der Fortsetzung dieser Diskussion ist nun weiter die Lehrerin zu sehen, die sich, ihre Ausführungen unterstreichend, gestikulierend vor der Klasse bewegt. Ihre Gestik legt dabei eine beabsichtigte Adressierung der Schülerinnen Sw13 und Sw14 nahe, der die Kamera in ihrem Schwenk nach rechts folgt. Auch die Blicke der Mitschüler_innen richten sich auf diese, die sich allerdings nicht äußern, sondern ihren Blick nach rechts wenden. Aus dieser Richtung meldet sich daraufhin die Schülerin Sw6 zu Wort. Dieser wenden sich dann auch die Blicke der Mitschüler_innen sowie die Aufmerksamkeit der Kamera mittels eines Schwenks nach links zu. Zum Teil wird auch diese von der in derselben Reihe sitzenden Schülerin Sw8 verdeckt, nach einer auf Sw6 gerichteten Zoom-in-Bewegung ist Sw8 allerdings nur noch am linken unteren Bildrand zu sehen. Da sie aber weiterhin vor allem das Gesicht von Sw6 verdeckt, gerät hauptsächlich

deren gestikulierende Hand in den Blick. Als die Lehrerin deren Äußerung kommentiert, erfolgt ein weiterer Kameranachschwenk nach links, nach der die vor der Klasse stehende, gestikulierende Lehrerin fokussiert wird.

Die Kamera folgt in den Sequenzen somit vorrangig einer Ausrichtung auf die offiziell sprechenden Personen. Während der Durchführung der Talkshow geraten damit vor allem auch der körperliche Ausdruck und die Positionierungen der Beteiligten in den Blick. Im auswertenden Unterrichtsgespräch wird eine entsprechende Fokussierung teilweise durch das Verhältnis von Kameraposition und Sitzordnung erschwert.

4.2.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf

Die bereits in der Sequenzierung der Aufzeichnung zu erkennende Strukturierung zeigt eine Gewichtung des Aufzeichnungsinteresses auf die Durchführung und anschließende Auswertung der Talkshow an. Mit Blick auf die zeitlichen Anteile wird dem von Kuhn ein paar Jahre nach dieser Aufzeichnung als „Faustregel“ (Kuhn 1999a: 46) bezeichneten Grundsatz, Vorbereitungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase als gleichwertige Teile anzusehen, nicht nachgekommen. Vielmehr kann das Verhältnis von Durchführung und Auswertung mit 3:1 beschrieben werden; die Länge der Vorbereitungsphase kann aufgrund des festzustellenden Schnitts (vgl. AzE 1993a: 00:13:38) nicht eindeutig bestimmt werden.

Zu Beginn der Stunde bezeichnet die Lehrerin den Gegenstand der Stunde als ein in Medien und Politik „derzeit stark diskutiert[es] Thema“ (ebd.: # 00:01:07), das möglicherweise auch in der Klasse diskutiert werde, und benennt es zunächst noch relativ offen als „den Paragraphen 218“ (ebd.: # 00:01:20). Zur Annäherung an dieses Thema zeigt sie mittels Folienprojektion eine Karikatur und fordert die Schüler_innen zu Äußerungen dazu auf (vgl. ebd.: # 00:01:40). Mit den Beiträgen von zwei Schülern wird daraufhin eine Interpretation vorgenommen, dass die als kirchlich-konservativ klassifizierten Positionen zur rechtlichen Regelung eines Schwangerschaftsabbruchs im Sinne der Karikatur eine Bevormundung der Frau darstellen würden (vgl. ebd.: # 00:02:31).

Erst daran anschließend nimmt die Lehrerin nun in Form eines längeren Redebeitrags eine Konkretisierung des inhaltlichen Anliegens der Unterrichtsstunde vor, wobei auffällt, dass sie der normativ festlegenden Ankündigung, was das Ziel der Stunde sein sollte (vgl. ebd.: # 00:04:35; 00:07:20), wiederholt ein relativierendes „ich glaube“ (ebd.: # 00:04:34; 00:07:19) voranstellt. Die darauf folgende Zielbeschreibung stellt in erster Linie eine Klassifizierung sowie auch eine Abwägung der in der Auseinandersetzung vertretenen Positionen und Interessen in den Mittelpunkt (vgl. ebd.: # 00:04:39; 00:07:22). Dazu erläutert die Lehrerin anhand einer projizierten Folie die jeweiligen rechtlichen Regelungen der Bundesrepublik und der DDR sowie die aus dem Einigungsvertrag hervorgehende, aktuell zu verhandelnde Aufgabe, eine gemeinsame Neuregelung zu finden (vgl. ebd.: # 00:04:47).

Sie skizziert die aktuelle Historie seit der mehrheitlichen Annahme des Gruppenantrags im Bundestag für eine modifizierte Fristenregelung mit einer Zwangsberatung bis hin zur noch ausstehenden Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts. Dass sie diese Auseinandersetzung im Zuge ihrer Ausführungen als einen „Religionsstreit“ (ebd.: # 00:06:27) bezeichnet, interpretiert Massing als einen Indikator für eine – seiner Einschätzung nach weiter verbreitete – von Missverständnissen gekennzeichnete Auffassung, die eine argumentative Auseinandersetzung mit Werten nicht im Bereich der Politik verorte (vgl. Massing 1997c: 24). Die an diese Ausführungen anschließende Formulierung der leitenden Fragestellung „Wer treibt ab? Die Frau? Der Staat? Oder Niemand?“ (AzE 1993a: # 00:07:57), die die Lehrerin selbst als

eine provokante Zuspitzung bezeichnet (vgl. ebd.: # 00:07:53), zielt dabei auf die bereits in den Beiträgen der beiden Schülern angedeutete Frage, wem bei der Entscheidung über einen Schwangerschaftsabbruch begründetes Mitspracherecht bzw. die letztliche Entscheidungsbefugnis zugesprochen werden kann.

Die zur Vorbereitung ausgegebenen Materialien wurden nicht dokumentiert und konnten auch nicht mittels Recherchen ausfindig gemacht werden. Der Ablauf des Übergangs zur Gruppenarbeitsphase legt nahe, dass die Gruppeneinteilung sowie die Aushändigung der Materialien bereits im Vorfeld der Stunde erfolgt sind. Aus den Ausführungen der Lehrerin geht hervor, dass jede Gruppe auf der Grundlage der ihr vorliegenden Materialien eine je spezifische Position sowie deren Begründung zu erarbeiten habe. Als Anliegen der durchzuführenden Talkshow beschreibt sie es, dass diese den Schüler_innen zunächst einen Überblick vermitteln könne, welche Positionen in der aktuellen Debatte überhaupt vertreten würden (vgl. ebd.: # 00:08:02). Dabei bereitet sie eine Zuspitzung in der Diskussionsführung vor, indem sie den Schüler_innen nahelegt, dass die jeweiligen Positionen in Absehung von der eigenen Meinung engagiert zu vertreten seien, wobei das von ihr verwendete Vokabular eine kämpferische Auseinandersetzung antizipiert, aus der es als Sieger_in hervorzugehen gelte.³⁷⁷ Die von ihr gewählte Formulierung in Bezug auf Einübung eines solchen Agierens kann auch als Beschreibung einer über die Durchführung der Talkshow hinausgehende Lernaufgabe interpretiert werden.

Aufgrund des Schnitts der Aufzeichnung (vgl. ebd.: 00:13:38) können Einzelheiten dieser Vorbereitungsphase nicht rekonstruiert werden. Dass ein Schüler – entsprechend der später von ihm vertretenen Rolle des CDU/CSU-Vertreters – bereits zu diesem Zeitpunkt einen Anzug und eine Krawatte trägt, was mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht seine alltägliche Schulkleidung darstellt (vgl. Kuhn 1995: 183; dazu auch z. B. Muno/Meßner/Hahner 2013: 164), kann als weiteres Indiz gewertet werden, dass die Durchführung der Talkshow bereits im Vorfeld der Aufzeichnung vorbereitet wurde.³⁷⁸ Vor dem Schnitt haben sich die Schüler_innen in den Arbeitsgruppen zusammengefunden, die Lehrerin hat inzwischen das Thema der Stunde und die Aufgabenstellungen der Gruppenarbeitsphase an die Tafel angeschrieben. Nach dem Schnitt nehmen die Schüler_innen, die aktiv in die Durchführung der Talkshow eingebunden sind, ihre Plätze an den im vorderen Raumbereich angeordneten Tischen ein.

Die Lehrerin steht vor der Klasse und formuliert zunächst den Arbeitsauftrag für die beobachtenden Schüler_innen, die vertretenen Positionen und Argumente der einzelnen Gruppen in einer Tabelle zu notieren (vgl. AzE 1993a: # 00:14:21). Indem sie in ihren daran anschließenden Ausführungen auf den Artikel 2 des Grundgesetzes, den Paragraphen 218 des Strafgesetzbuchs sowie den Artikel 31 (4) des Einigungsvertrags Bezug nimmt (vgl. ebd.: # 00:14:53), charakterisiert sie die Ausgangssituation vor allem als eine rechtliche. Im Hintergrund ist zu sehen, dass die entsprechenden rechtlichen Regelungen in der Zwischenzeit von ihr an der Tafel angeschrieben worden sind. Ob diese dabei im Zuge der Vorbereitungs-

377 „Sie müssen sich also vorstellen, Sie müssen jetzt, egal, ob Sie wollen oder nicht, sich in diese Meinung, die in Ihren Artikeln vertreten wird, hineinversetzen und auf Teufel komm raus auch verteidigen können. Das müssen Sie einfach lernen, eine Position mit Argumenten zu vertreten, die die anderen mehr oder weniger aus dem Rennen schleudert. Versuchen Sies mal bitte gegenseitig“ (AzE 1993a: # 00:10:17).

378 Für diese Annahme spricht außerdem die Beobachtung, dass die etwas unvermittelt erfolgende Überleitung der Lehrerin von der Formulierung des Stundenthemas zur Vorbereitung der Gruppenarbeiten, bei den Schüler_innen keine sichtliche Irritation erzeugt (vgl. AzE 1993a: # 00:07:42).

phase auch expliziter Gegenstand eines klassenöffentlichen Gesprächs gewesen oder von der Lehrerin stillschweigend angeschrieben worden sind, kann anhand der geschnittenen Aufzeichnung nicht eindeutig nachvollzogen werden. Am Ende ihrer Überleitung verweist sie darauf, dass die Durchführung der Talkshow selbst zwar keine unmittelbaren Konsequenzen innerhalb der rechtlich-politischen Handlungssphäre nach sich ziehe, zielt aber zugleich auf die didaktische Kategorie der Betroffenheit, wenn sie hervorhebt, dass die ausstehende Entscheidung vor allem für die Altersgruppe der Schüler_innen von Bedeutung sei, was sie mit einem aktivierenden Appell zur politischen Beteiligung verbindet.³⁷⁹

Wie bereits in den Analysen der ausgewählten Sequenzen ersichtlich wurde, zeichnen sich im Verlauf der Talkshow unterschiedliche Diskussionsstränge und thematische Schwerpunkte ab: Der Moderation folgend werden zunächst verschiedene Positionen in Bezug auf den Gruppenantrag diskutiert, wobei sich zunächst die Akteur_innen – Sm3 als Vertreter des Gruppenantrags, Sm4 in der Rolle eines Arztes und Sw14 als Vertreterin der Frauenverbände – äußern, die diesen tendenziell befürworten, wenngleich die mögliche Strafverfolgung von Ärzten sowie die vorgeschriebene Pflichtberatung für Frauen in den einzelnen Statements problematisiert werden (vgl. ebd.: # 00:19:12). Der Moderator (Sm5) schätzt diesen Antrag mit den Worten „ziemlich annehmbar“ (ebd.: # 00:25:27) als grundsätzlich kompromissfähig ein und stellt fest, dass dieser im Bundestag ja auch mehrheitlich „angenommen worden“ (ebd.: # 00:25:59) ist. An dem Einspruch, der durch Mitglieder der CDU/CSU-Fraktion erhoben worden ist, kritisiert er vor allem, dass dieser mehrheitlich von Männern vertreten wird und fordert den CDU/CSU-Vertreter Streng (Sm16) zu einer Stellungnahme auf (vgl. ebd.: # 00:26:01).

Dieser nimmt mit der Thematisierung der Notwendigkeit von Maßnahmen der sozialen Fürsorge implizit vor allem auf die soziale Indikation als Grund eines Schwangerschaftsabbruchs Bezug (vgl. ebd.: # 00:26:48), was im weiteren Diskussionsverlauf wiederholt thematisch werden wird (vgl. z. B. ebd.: # 00:37:23; 00:38:10). Dies zieht zunächst eine Diskussion über die Finanzierung dieser Fürsorgemaßnahmen nach sich. Diese wird engagiert geführt, gelegentlich sind bei Sm16 in der Rolle des CDU/CSU-Vertreters Ironisierungen der eigenen Rolle zu beobachten (vgl. ebd.: # 00:29:29; 00:30:11). Die Frage, mit welchem Recht überwiegend Männer in einer Sache entscheiden, deren Konsequenzen vor allem Frauen betreffe (vgl. ebd.: # 00:30:35), wird erneut kurz thematisch. Im Anschluss an Beiträge zur Verwendung von Steuergeldern (vgl. ebd.: # 00:31:10), konkretisiert der Moderator (Sm5) die vorangegangene Adressierung des CDU/CSU-Vertreters (Sm16), indem er nach der Begründung für die Ablehnung des Gruppenantrags fragt (vgl. ebd.: # 00:32:06).

Als jener dies mit der ablehnenden Position gegenüber eines Schwangerschaftsabbruchs begründet (vgl. ebd.: # 00:32:32), bringt sich nun auch Sm11 in der Rolle des Kirchenvertreters – der bisher noch nicht vom Moderator (Sm5) adressiert worden ist und sich entsprechend noch nicht zur Sache geäußert hat – unaufgefordert in die Diskussion ein. Wie bereits aus der Analyse der ersten beiden ausgewählten Sequenzen ersichtlich, führt dies zu einer weiteren deutlichen Zuspitzung der Diskussion. Inhaltlich wird damit der Aspekt des vom Kirchenvertreter (Sm11) absolut gesetzten Rechts des ungeborenen Lebens fokussiert (vgl.

379 „Wir werden mit unserer Talkshow und mit dem, was wir heute machen, keinen Einfluss darauf nehmen, wie Karlsruhe entscheidet. Aber wir sollten, wenn die Entscheidung kommt, wenigstens Hintergründe kennen und, ähm, ich glaube, dass es vor allen Dingen Ihre Altersgruppe für nächsten Jahren betrifft, ähm, welche Entscheidung dort getroffen wird und vielleicht aktiviert man sich doch n bisschen, sollte es zu einer Situation kommen, die nicht ganz gefällt“ (AzE 1993a: # 00:16:35).

ebd.: # 00:32:43), was zum einen die Frage nach dem Zeitpunkt beginnenden Lebens (vgl. z. B. ebd.: # 00:33:19; 00:35:29) sowie nach dem Selbstbestimmungsrecht der Frau (vgl. z. B. ebd.: # 00:34:36) nach sich zieht, die im weiteren Verlauf wiederholt thematisch werden.

Insgesamt ist im Gesprächsverlauf eine fortlaufende, ineinander übergehende Verkettung dieser unterschiedlichen Diskussionsstränge zu beobachten, wie es exemplarisch auch anhand der zweiten ausgewählten Sequenz nachvollzogen werden kann. Zunächst spitzt sich die Diskussion der Begründung eines Schwangerschaftsabbruchs mit einer sozialen Indikation durch die Argumentation des Kirchenvertreters (Sm11) zu. Die daran anschließende Debatte der Position der katholischen Kirche zur Verhütung wird durch eine anscheinend assoziative Verknüpfung ausgelöst (vgl. ebd.: # 00:39:16) und wird dann wiederum in eine Diskussion der Frage der sozialen Fürsorge überführt (vgl. z. B. ebd.: # 00:41:09).

Bereits im Zuge dieser Debatte wird die Frage aufgeworfen, mit welchem Recht der Kirchenvertreter (Sm11) eine allgemeinverbindliche rechtliche Regelung fordere, die auch für Menschen gelten würde, die nicht der Kirche angehören (vgl. ebd.: # 00:43:30). In einer ähnlich angelegten Argumentation bringt etwas später ein Zuschauer die Frage ein, wie der CDU/CSU-Vertreter es begründen könne, dass seine Partei, die mehrheitlich aus Männern der älteren Generation bestehe, eine rechtliche Regelung in einer Sache fordere, in der Frauen das Recht zu einer eigenen Entscheidung hätten (vgl. ebd.: # 00:45:31). An dieser Stelle gehen die Diskussionsstränge schließlich zirkulär ineinander über, wenn dem zum ersten Mal mit überzeugender Vehemenz³⁸⁰ eingebrachtem Aspekt des Selbstbestimmungsrechts der Frau erneut das Recht des ungeborenen Lebens gegenübergestellt wird (vgl. ebd.: # 00:47:38; 00:48:48).

Ein Impuls aus dem Publikum, der das Selbstbestimmungsrecht des Mannes thematisiert (vgl. ebd.: # 00:51:13), führt zu einer erneuten, dieses Mal etwas längeren Diskussion der Möglichkeit der Verhütung (vgl. ebd.: # 00:52:17), die durch den Vertreter der Kirche (Sm11) als eine lediglich andere Variante eines Schwangerschaftsabbruchs vehement abgelehnt wird (vgl. ebd.: # 00:52:57). Diese engagiert geführte Debatte wird kurz mit der Frage nach der Verantwortlichkeit für die Ausgestaltung des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens verwoben (vgl. ebd.: # 00:54:06) und schließlich durch den Moderator (Sm5) mit der Feststellung, dass dies nur noch „ein Aneinanderwerfen von Meinungen“ (ebd.: # 00:56:42) sei, beendet.

Die von ihm aufgeworfene Frage nach der Möglichkeit von Kompromissen (vgl. ebd.: # 00:56:44) führt zu einer weiteren Diskussionsrunde, in der der Kirchenvertreter (Sm11) seine Position, dass Abtreibung Mord sei, erneut mit Vehemenz vertritt und auf die wiederholte Nachfrage des Moderators (Sm5) diese Position als explizit nicht kompromissfähig bezeichnet (vgl. ebd.: # 01:01:54) – worin ihm der CDU/CSU-Vertreter (Sm16) kurz darauf beipflichtet (vgl. ebd.: # 01:02:57). An dieser Stelle kündigt der Moderator (Sm5) das Ende der Diskussion an (vgl. ebd.: # 01:02:35) und schließt diese nach einigen Einwürfen zur Kompromissfähigkeit einzelner Positionen (vgl. ebd.: # 01:03:35).

380 Diese Einschätzung wird vor allem darin begründet, dass es an dieser Stelle im Unterschied zu den vorangegangenen Thematisierungen des Selbstbestimmungsrechts der Frau (vgl. AzE 1993a: # 00:26:01; 00:30:35; 00:34:36) nicht gelingt, der Frage durch thematische Abweichungen oder schlichtes Übergehen auszuweichen, sondern dem Kirchenvertreter (Sm11) kurzzeitig die Argumente fehlen (vgl. ebd.: # 00:47:09). Diese kurzzeitige Stärke dieser Position wird im weiteren Verlauf allerdings wieder relativiert, da der CDU/CSU-Vertreter (Sm16) – kurz darauf gefolgt vom Vertreter der Kirche (Sm11) (vgl. ebd.: # 00:48:48) – dieser erneut das Recht des ungeborenen Lebens gegenüberstellt (vgl. ebd.: # 00:47:38).

Zusammenfassend lässt sich in der ersten Viertelstunde der Talkshow eine thematische Fokussierung beobachten, die insbesondere als eine Auseinandersetzung mit Schwangerschaftsabbrüchen vor dem Hintergrund einer sozialen Indikation interpretiert werden kann, ohne dass diese von den Akteur_innen explizit als eine solche markiert wird. Mit der Position des Kirchenvertreters (Sm11) rückt dann der Aspekt des Rechts des ungeborenen Lebens – dessen Abwägung gegen das Selbstbestimmungsrecht der Frau von Reinhardt als der zentrale Wertekonflikt beschrieben wird (vgl. Reinhardt 1996: 59) – ins Zentrum der Debatte. Durch die dargestellte Vehemenz und Kompromisslosigkeit, mit der diese Position dargestellt wird, lässt sich diese im folgenden Gesprächsverlauf als eine inhaltlich dominierende klassifizieren, der weitaus mehr Diskussionszeit zukommt als dem Selbstbestimmungsrecht der Frau. Dieses wiederum wird in der Diskussion wiederholt mit der Frage verbunden, mit welcher Legitimation die individuell zu treffende Entscheidung über einen Schwangerschaftsabbruch durch kollektiv verbindlich geltendes Recht geregelt werden solle (vgl. AzE 1993a: # 00:26:01; 00:30:35; 00:43:30; 00:45:31). Diese Frage, die auch in der Formulierung des Stundenthemas durch die Lehrerin aufgegriffen wird (vgl. ebd.: # 00:07:57), gewinnt jedoch im Verlauf der Talkshow kaum an inhaltlicher Tiefe und wird in der Regel zügig in thematisch anders gelagerte Diskussionsstränge überführt. Weitere Aspekte der Diskussion wie das kurz thematisierte Selbstbestimmungsrechts des Mannes sowie wiederholt und länger debattierte Maßnahmen der Verhütung (vgl. ebd.: # 00:39:16; 00:51:13; 00:52:17) werden als in der didaktischen Planung nicht vorgesehene Themen interpretiert.

Während der Durchführung der Talkshow zeichnen sich im Gesprächsverlauf bereits zu einem frühen Zeitpunkt Eigendynamiken – sowohl mit Blick auf den thematischen Verlauf als auch auf die Organisation der Prozesse des *turn-taking* – ab. Der Moderator (Sm5), der sich insgesamt bemüht zeigt, die einzelnen Positionen in Verbindung mit ausgewählten Fragestellungen gezielt und differenziert zu diskutieren, tritt dabei phasenweise in den Hintergrund. Es ist dabei vor allem die Positionierung des Kirchenvertreters (Sm11), die nicht nur für eine inhaltliche Zuspitzung der Debatte sorgt, sondern auch zu einer Intensivierung der performativen Vollzüge beiträgt. Zu beobachten ist, dass die inhaltlichen Ausführungen von zunehmend raumgreifenderen Haltungen und Gesten unterstrichen werden, die sich zugleich als emotionale Ausdrucksformen interpretieren lassen, die soziale Beziehungen konstituieren, Beziehungsgefüge regulieren sowie Machtverhältnisse und Statusrepräsentationen zur Auf-führung bringen. Dabei lässt sich eine wechselseitige Verstärkung von Körper-Ausdrücken und -Eindrücken feststellen, die wiederum auf die Interaktionsdynamik zurückwirkt (vgl. dazu auch Kellermann 2012; Jehle 2017b).

Dabei werden die Verschränkungen der Diskussionsstränge auf der inhaltlichen Ebene phasenweise auch von den auf der Ebene des sozialen Beziehungsgefüges geführten Auseinandersetzungen überlagert, wie sich beispielsweise an der fortgeführten Diskussion zwischen dem Kirchenvertreter (Sm11) und der Vertreterin der Frauenverbände (Sw14), ob jener sich widerspreche oder diese die von ihm angewendete Ironie verstehe (vgl. AzE 1993a: # 00:36:42; 00:37:44; 00:38:47), nachvollziehen lässt. Die regelmäßige festzustellende Beteiligung des Publikums in Form von Zustimmungsbekundungen durch Klatschen oder Klopfen (vgl. z. B. ebd.: # 00:32:36; 00:34:25; 00:35:05; 00:37:10; 00:45:49; 00:48:55), Zwischenrufen (vgl. z. B. ebd.: # 00:41:20; 00:42:36; 00:44:38), Gelächter (vgl. z. B. ebd.: # 00:35:44; 00:36:53; 00:37:10; 00:38:56; 00:44:38; 00:51:07) oder eigenen Redebeiträgen (vgl. z. B. ebd.: # 00:45:31; 00:46:57) – die bereits früher als eigentlich vorgesehen zu verzeichnen sind

(vgl. z. B. ebd.: # 00:24:10; 00:31:10) –, verweist auch darauf, dass diese Dynamiken nicht nur auf den kleinen Kreis der aktiv involvierten Akteur_innen beschränkt bleiben.

Zudem führen diese Dynamiken auf Seiten der Akteur_innen zu Solidarisierungseffekten zwischen dem CDU/CSU-Vertreter (Sm16) und dem Kirchenvertreter (Sm11) auf der einen Seite (vgl. z. B. ebd.: # 00:36:44; 00:37:10; 00:44:13; 00:54:58; 00:58:09; 01:01:50) sowie dem Vertreter des Gruppenantrags (Sm3), dem Arzt (Sm4) und der Vertreterin der Frauenverbände (Sw14) auf der anderen Seite (vgl. z. B. ebd.: # 00:34:56; 00:35:44). Dies führt letztlich auch auf der inhaltlichen Ebene zu einer Frontenbildung, die die Differenzen zwischen einzelnen Positionen verwischt, was von dem Kirchenvertreter (Sm11) bereits im Verlauf der Talkshow treffend festgestellt wird.³⁸¹

Auf der anderen Seite ist auf der Ebene des performativen Ausdrucks ein Agieren innerhalb eines Erfahrungsmodus zu beobachten, der mit theaterpädagogischen Begrifflichkeiten als ein „Dazwischen“ charakterisiert werden kann (vgl. Hentschel 2010: 238). Dabei können nicht nur gewählte Namen wie „Verhüter“ oder „Streng“ sowie ausgewählte Kleidung wie Anzug und Krawatte nicht nur als durchscheinende Ironie oder Distanzierung von der vertretenen Rolle interpretiert werden (vgl. dazu auch Kuhn 1995: 183). Auch in ironisierenden Äußerungen³⁸², relativierenden Zusätzen³⁸³ oder Differenzen von inhaltlicher Aussage und performativem Ausdruck (vgl. AzE 1993a: # 00:47:07) sind ähnliche Distanzierungen zu beobachten. Sehen sich die Akteur_innen innerhalb der Interaktionsdynamik damit konfrontiert, dass sie über keine adäquate Gestaltungsmöglichkeit zur Reaktion verfügen, kann es zu einem kurzzeitigen explizitem Verlassen der Rolle kommen³⁸⁴ oder die Akteur_innen weichen der Fortsetzung der Interaktion gewissermaßen aus, indem sie von an die Rolle gebundenen Erwartungshaltungen abweichen, was meist von kollektivem Lachen begleitet wird (vgl. z. B. ebd.: # 00:47:09; dazu auch Jehle/McLean/Dorsch 2020).

Entsprechend der vorher benannten Intention beginnt die Lehrerin die anschließende Auswertung mit der an die Beobachter_innen gerichteten Aufforderung, die in der Talkshow vertretenen Positionen zusammenfassend zu skizzieren (vgl. ebd.: # 01:05:23). Im Unterrichtsgespräch wird zunächst die beobachtete Herausbildung zweier „Lager“ (ebd.: # 01:07:47) beschrieben. Auf die Frage nach den den jeweiligen Positionen zugrunde liegenden „Bewertungskriterien“ (ebd.: # 01:08:12) wird eine Gegenüberstellung der Standpunkte vorgenommen. Die Positionen der Kirche und auch der CDU/CSU, die mit dem Schutz des ungeborenen Lebens argumentieren, werden aus dem Artikel 1 des Grundgesetzes, dass die Würde des Menschen unantastbar sei, abgeleitet. Dagegen werden den anderen drei Positionen soziale Argumente mit Blick auf die Zukunftsperspektiven der Frauen sowie der Kinder

381 „Wissen Sie, wenn ich jetzt hierbei nicht gesessen hätte, dann hätten Sie sich nämlich untereinander gestritten. Sie sind sich nicht einig“ (vgl. AzE 1993a: # 01:02:30).

382 „Das Geld kommt aus der Staatskasse wie immer“ (AzE 1993a: # 00:29:29); „Ja, also, was das Volk glaubt, das weiß ich jetzt nicht so genau“ (ebd.: # 00:30:11); „Nee, ich krieg‘ kein Kind mehr“ (ebd.: # 00:49:49).

383 „hm, denn es ist ja bis zum fünften Monat nachher doch, äh, schon ein gewisses Leben erkennbar und die, äh, Reize, äh, die aufgenommen werden von dem, äh, Fötus, äh, die werden also auch registriert und es reagiert darauf und insofern sollte da die Frau nicht mehr entscheiden können, dass sie dieses dann doch schon Leben im Prinzip beendert“ (AzE 1993a: # 00:22:48).

384 Vgl. z. B.: Sm11: „Also, wer ein Kind zeugt und für dessen Zukunft nicht weni-, ist für dessen Zukunft nicht wenig-, nicht weniger verantwortlich als die schwangere Frau und bei seiner Verantwortung zu behaften, ja.“ – Sm?: „(Wo steht das denn?)“ – Sm11: „Hier auf meinem Zettel.“ – SuS: @@@ (AzE 1993a: # 00:50:24); Sm5: „Diese hatten doch, äh, für den Gruppenantrag gestimmt. Wieso sind, äh, grade Sie da dagegen, wenn Sie (.), ähm, da gemeinsame Sach-, Sache machen? (..)“ – Sm16: „Was meinst du jetzt?“ (ebd.: # 00:32:03).

zugeschrieben. Die Formulierung der Beiträge verweist dabei auch auf eine eher diffuse Verhältnisbestimmung zwischen religiös begründeten und auf die Menschenrechte gestützten Argumentationen.³⁸⁵ In der darauf folgenden Diskussion, ob die Position der Kirche auch die Selbstverwirklichung der Frau berücksichtigt habe, verteidigt der Vertreter dieser Rolle (Sm11) die von ihm dargestellte Priorisierung, die – wie die Lehrerin es beschreibt – zu einer Verdrängung der Perspektive der Frauenverbände aus der Diskussion geführt habe (vgl. ebd.: # 01:10:22), damit, dass die von der Lehrerin beschriebene Konsequenz doch „Sinn der Sache“ (ebd.: # 01:10:36) gewesen sei. Dies kann auch als eine Bezugnahme auf die von der Lehrerin in der Hinführung vorgenommene Zuspitzung interpretiert werden (vgl. ebd.: # 00:10:17).

Im weiteren Verlauf verknüpft die Lehrerin die beschriebene Zielsetzung der Bildung einer eigenen Meinung mit der Frage, welche der Positionen am kompromissfähigsten einzuschätzen sei (vgl. ebd.: # 01:11:34). Dazu äußern sich schließlich zwei Schüler und eine Schülerin in differenzierten Stellungnahmen (vgl. ebd.: # 01:12:22; 01:12:51; 01:14:06), wobei die Lehrerin an einzelne Positionen kritische Kommentierungen anschließt (vgl. ebd.: # 01:14:42), was sich sowohl als Form einer impliziten eigenen Positionierung als auch als Impuls, die geäußerte Meinung reflexiv zu prüfen, interpretieren lässt. Der letzte Schülerbeitrag dazu ist schließlich nicht direkt auf das in der Fragestellung zu verhandelnde Problem bezogen, sondern spricht sich vielmehr für bereits vorbeugende Maßnahmen aus.³⁸⁶ Der daran anschließende Appell der Lehrerin mit Blick auf die anstehende Klassenfahrt ist zwar vor allem vordergründig in erster Linie scherzhaft angelegt, lässt sich aber durchaus auch als ein ernst gemeint erzieherischer interpretieren.³⁸⁷ Mit der Formulierung der Hausaufgabe, eine politische und gesellschaftliche Einordnung einer möglichen Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vorzunehmen, führt sie das Gespräch schließlich wieder auf die Ebene der inhaltlich-fachlichen Auseinandersetzung zurück (vgl. ebd.: # 01:17:03).

Zu der zum Stundenabschluss durch den Mitarbeiter der FU aufgeworfenen Frage nach einer Einschätzung der Methode (vgl. ebd.: # 01:17:41), äußern sich vor allem Schüler, die in der Durchführung der Talkshow aktiv Rollen übernommen oder sich bereits im bisherigen Auswertungsgespräch mit Beiträgen beteiligt haben. Der Einfluss auf die inhaltliche Ausrichtung der Meinungsbildung wird in diesen Beiträgen zunächst niedrig eingeschätzt (vgl. ebd.: # 01:18:10) und es wird als eine besondere Herausforderung beschrieben, in der Diskussion eine von der eigenen Meinung abweichende Position zu vertreten (vgl. ebd.: # 01:18:40). Abschließend wird es vor allem als ein Ertrag der Methode bezeichnet, dass die Positionen und Argumente in ihrer Breite zur Darstellung gekommen sind, was – zwar verbunden mit

385 „Und während, äh, während die, ähm, katholische Kirche und, äh, die CDU/CSU () im Prinzi-, äh, mehr davon ausgegangen, von, von, äh, weniger die Frau, würd ich sagen, mehr, äh, auf ihre Religion, sozusagen, dass sie ebend, äh, dass, dass, äh, die Menschenrechte sozusagen“ (AzE 1993a: # 01:09:27).

386 „Ähm, ich würd sagen, ganz wichtig is noch ne, äh, Beratung davor, ich meine, äh, schön, das man jetzt schon dann, äh, wenns passiert ist, sozusagen ne Beratung hat, aber ich denke, () davor ist Aufklärung und, und Verhütung und sowat, dass man die ganzen Sachen davor schon klärt, sozusagen. In der Schule, und, und, äh, da kann man auch von der Politik, von der Politik her her () festlegen, dass man schon in der Schule sozusagen, darauf, äh, besonders Wert legt und durch, äh, Verhütungsmittel nimmt vom Staat denn, äh, kostenlos oder so zur Verfügung gestellt ()“ (AzE 1993a: # 01:15:19).

387 „(Super). Da haben Sie natürlich jetzt ein gutes Schlusswort gesetzt. Sie fahrn ja demnächst zur Klassenfahrt (.) und da obliegt es dann also Ihrer Reife und dem Aufklärungsgrad, dem Sie sich schon unterworfen haben, inwieweit Sie also von dieser Klassenfahrt alle gesund, geschwängert oder ungeschwängert zurückkommen“ (AzE 1993a: # 01:15:56).

der Einschränkung der im Zuge der Talkshow erfolgten Zuspitzungen (vgl. ebd.: # 01:19:50) – als förderlich für die eigene Meinungsbildung eingeschätzt wird (vgl. ebd.: # 01:19:09).

Die bereits im Kontext der Sequenzierung beobachtete Fokussierung auf das für den Unterrichtsgegenstand zentrale Interaktionsgeschehen in der *Strategie der Kameraführung* – die im Zuge der detaillierteren Analysen der ausgewählten Sequenzen vor allem als eine auf die verbal zur offiziellen Unterrichtsinteraktion beitragenden Akteur_innen beschrieben worden war – kann weiterhin bestätigt werden. Gleichwohl können mit Blick auf die einzelnen Unterrichtsphasen und die damit verbundenen jeweiligen Interaktionsstrukturen und Raumordnungen Differenzierungen vorgenommen werden, die wiederum unterschiedliche Aspekte des Geschehens in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken.

Die zur Durchführung der Talkshow hinführende Unterrichtsphase wird insbesondere während der Phase des klassenöffentlichen Gesprächs vor allem so aufgezeichnet, dass zumindest in Ansätzen die dialogische Struktur mitabgebildet wird. Während längerer Ausführungen der Lehrerin wird die Kamera zwar fokussiert auf diese ausgerichtet, wobei die Anwendung des Zooms auch dazu führt, dass die Schüler_innen nicht zu sehen sind (vgl. z. B. ebd.: # 00:01:15; 00:05:50). Wenn die Schüler_innen sich zur Sache äußern, sind allerdings wiederholt auch Schwenkbewegungen zu verzeichnen, mit denen die Sprecher_innen in den Blick genommen werden (vgl. ebd.: # 00:02:13; 00:03:29). Zudem ist mit der Ausrichtung der Kamera auf die gezeigte Karikatur (vgl. ebd.: # 00:01:38), die projizierten Folien (vgl. ebd.: # 00:05:12) und die Tafelanschriften (vgl. ebd.: # 00:09:47; 00:10:53) ein Dokumentationsbemühen zu erkennen, was auch als eine gegenstandsbezogene Fokussierung beschrieben werden kann. Dass wiederholte mehrsekündige Suchbewegungen mitverfolgt werden können (vgl. z. B. ebd.: # 00:02:11; 00:05:44), lässt eine eher ungeübte Kameraführung vermuten. Vereinzelt sind leise Hintergrundgespräche der Schüler_innen (vgl. ebd.: # 00:02:20; 00:02:28) oder Blicke in die Kamera zu verzeichnen (vgl. ebd.: # 00:03:17).

Während der Durchführung der Talkshow werden vor allem die einzelnen Akteur_innen in Halb- und Nahaufnahmen fokussiert, nur in einer kurzen Sequenz wird die an den Tischen im vorderen Raumbereich sitzende Gruppe im Zuge eines Schwenks als Ganze abgebildet (vgl. z. B. ebd.: # 00:34:43-00:35:35). So wird auch der zunehmend intensivere gestische Ausdruck im performativen Interaktionsvollzug deutlich wahrnehmbar. Die beobachtenden Schüler_innen sind so allerdings nur teilweise am Bildrand zu sehen, wobei auch einzelne gestische Reaktionen auf das Geschehen beobachtet, aber nicht in Gänze interpretiert werden können (vgl. z. B. ebd.: # 00:34:32). Erst im Zuge der Öffnung der simulierten Diskussion für Beiträge aus dem Publikum, beziehen die Kameraschwenks auch die dort sitzenden Sprecher_innen mit ein (vgl. z. B. ebd.: # 00:45:30; 00:51:12). Zugleich verweist das in diesen Sequenzen wiederholt zu sehende Richtmikrofon (vgl. z. B. ebd.: # 00:34:25; 00:35:11; 00:41:07; 00:56:12) visuell auf die fortwährende Präsenz der Kamera.

Da in der Phase des Übergangs zum Auswertungsgespräch die Aufzeichnung nicht geschnitten wurde, ist im Hintergrund zu sehen, dass manche der aktiv eingebundenen Akteur_innen diese Zeit für kurze Gespräche miteinander nutzen, bevor sie sich zurück zu ihren Sitzplätzen begeben (vgl. z. B. ebd.: # 01:04:13). Die Auswertungsphase wird erneut vor allem in einer Orientierung an einem dialogischen Prinzip aufgezeichnet. Das Verhältnis von Sitzordnung und Kameraposition ist dazu nicht immer optimal, sodass die sprechenden Schüler_innen gelegentlich von ihren Mitschüler_innen verdeckt werden (vgl. z. B. ebd.: # 01:06:16; 01:09:05; 01:11:11; 01:13:05). Dass sich die Kamera – als die Lehrerin die

Gruppe adressiert, die die Position der Frauenverbände erarbeitet haben – zunächst auf die Schülerin ausrichtet, die die Rolle aktiv übernommen hat, und erst dann an die Schülerin heranzoomt, die die Frage schließlich beantwortet, kann als Ausdruck einer Erwartungshaltung des aufzeichnenden Akteurs interpretiert werden, die durch den tatsächlichen Verlauf der Interaktion korrigiert wird (vgl. ebd.: # 01:10:41). Stellenweise kann beobachtet werden, dass die Schüler_innen im Gespräch direkt aufeinander reagieren (vgl. ebd.: # 01:09:47; 01:14:27). Ebenso werden vereinzelt geführte leise Hintergrundgespräche und Interaktionen der Beobachtung zugänglich (vgl. ebd.: # 01:08:36; 01:09:19; 01:10:45; 01:15:37) und es sind wiederholte Blicke in die Kamera zu verzeichnen (vgl. ebd.: # 01:07:01; 01:07:39). Diese verweisen darauf, dass sie sich der Präsenz der Kamera durchaus bewusst sind, auch wenn sie vor allem in der Phase der Durchführung der Talkshow nicht den Eindruck erweckt haben, dass die Präsenz der Kamera sie in ihrem freien Agieren hemmen würde.³⁸⁸

4.2.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen

Wie eingangs bereits dargelegt, ist die Videoaufzeichnung im Kontext eines Weiterbildungskurses entstanden und wurde anschließend fachdidaktischen Analysen unterzogen (vgl. Kuhn 1995: 163; 2003b: 148). Diese sollten dazu dienen, „zentrale Analyse Kriterien für den Politikunterricht [...] herauszuarbeiten“ (Kuhn 1995: 162) und „die Wahrnehmungs-, Planungs- und Handlungskompetenz der Lehrenden zu stärken“ (ders. 2003b: 149). In diesem Zusammenhang gilt die Aufzeichnung als exemplarisches Anschauungsmaterial für eine Unterrichtskonzeption, die die Forderung nach handlungsorientierten Methoden mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen, wie politikfeldbezogenen Analysen und kategorialer Auswertung, verknüpft (vgl. Kuhn 1995: 162-163; 2003b: 148-149). Zugleich wurde im Zuge der Analysen deutlich, dass die Unterrichtsaufzeichnung als Teil einer umfassenderen Einheit zu interpretieren ist, da dieser offensichtlich bereits Vorbereitungen vorangegangen waren, die auf der Aufzeichnung nicht zu sehen sind. Die zum Stundenabschluss formulierte Hausaufgabe (vgl. AzE 1993a: # 01:17:04) verweist zudem darauf, dass die Bearbeitung des Themas mit dem Ende der Aufzeichnung noch nicht abgeschlossen ist.

Der Darstellung Kuhns zufolge zielt die Unterrichtsstunde auf den Nachvollzug der politischen Auseinandersetzung um den Paragraphen 218, womit ein aktuell noch offener politischer Prozess aufgegriffen wird, der zudem als lebensweltlich relevant für die Schüler_innen eingeschätzt wird (vgl. Kuhn 1995: 163). In ähnlicher Weise stellt auch die Lehrerin in der Hinführung zum Stundenthema, die Vermutung an, dass auch die Schüler_innen dieses Thema diskutieren würden (vgl. AzE 1993a: # 00:01:02), und betont in der Überleitung zur Talkshow, dass es doch vor allem die Altersgruppe der Schüler_innen sei, die die anstehende Entscheidung betreffen werde (vgl. ebd.: # 00:16:48). In einzelnen Äußerungen der Schüler_innen wird diese zugrunde liegende Annahme bestätigt.³⁸⁹ Darüber hinaus verweist

388 Nicht ausgeschlossen werden kann dabei allerdings der Effekt, dass insbesondere das Agieren in der Talkshow, das die Lehrerin im Vorfeld auch als ein „[S]ich hier vorne [...] [P]roduzieren“ (ebd.: # 00:14:31) bezeichnet hat, in seinem performativen Ausdruck durch die Präsenz der Kamera eine Verstärkung erfährt (vgl. dazu auch Jehle/Schluß 2013: 49).

389 „Ich kann mir jetzt nicht vorstellen, dass jetzt-, dass jetzt, sagen wir mal Sm11 wirklich gegen die Abtreibung persönlich auch ist, denn als Jugendlicher, ja das Problem kommt ja vielleicht doch mal auf einen zu“ (AzE 1993a: # 01:18:40); „Ja, ich meine, wir sind ja alle eigentlich mit ner Vormeinung schon hergekommen, also

die im Gesamtverlauf zu beobachtete Beteiligung sowie das im performativen Vollzug der Talkshow zum Ausdruck kommende Engagement der Schüler_innen – zumindest auf Seiten der sichtlich aktiv zum Unterrichtsgeschehen Beitragenden³⁹⁰ – auf ein inhaltliches Interesse am zu verhandelnden Gegenstand. Innerhalb des fachdidaktischen Diskurses, der die Videoaufzeichnungen für interpretative Auswertungen zur Weiterentwicklung der Analyseinstrumente nutzte, sowie in zeitgenössischen Unterrichtskonzeptionen zur gleichen Thematik, wird es dabei allerdings auch für bedeutsam gehalten, dass die inhaltliche Auseinandersetzung nicht auf der Mikroebene der Lebenswelt der Schüler_innen verbleibt, sondern dass ebenso die Makroebene der politischen Entscheidungsprozesse zum Gegenstand wird (vgl. z. B. Grammes 1995: 158; Mingerzahn 1992: 500; dazu auch Kuhn 1995).

Zugleich ist diese aktuelle politische Auseinandersetzung als Teil des noch nicht abgeschlossenen Prozesses der Wiedervereinigung zu verstehen. In ihren konkretisierenden Ausführungen zum Stundenthema nimmt die Lehrerin in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde eine entsprechende Rahmung mit Bezugnahme auf den Einigungsvertrag vor (vgl. ebd.: # 00:04:53). Durch die wiederholte Bezugnahme auf die in diesem Zusammenhang zu diskutierenden gesetzlichen Bestimmungen (vgl. auch ebd.: # 00:14:55) kann diese Rahmung als eine in erster Linie rechtliche charakterisiert werden. Explizit thematisiert wird dieser Hintergrund im Verlauf der Talkshow, wenn die im Einigungsvertrag im Artikel 31 (4) als Aufgabe formulierte bessere Gewährleistung des „Schutz[es] vorgeburtlichen Lebens und die verfassungskonforme Bewältigung von Konfliktsituationen schwangerer Frauen“ (EV Art. 31 Abs. 2) aufgegriffen wird, um in Bezug auf die mit der Formulierung angemahnten „Verbesserung“ (AzE 1993a: # 00:50:55) zu argumentieren, dass beide bisher geltenden Regelungen einer Reform bedürften (vgl. ebd.: # 00:50:41). Andere Bezugnahmen auf den Erfahrungshintergrund stellen im Rahmen der simulierten Diskussion z. B. Verweise auf Informationsdefizite innerhalb der Bevölkerung in den neuen Bundesländern in Bezug auf soziale Unterstützungs- oder steuerliche Entlastungsmöglichkeiten (vgl. ebd.: # 00:45:09) dar sowie das explizite Zurückweisen, dass die eigene Position nicht mit der Herkunft aus alten oder neuen Bundesländern begründet werden könne (vgl. ebd.: # 00:50:58).³⁹¹

Die die Planung leitende didaktische Perspektive der Verdeutlichung „wesentliche[r] Positionen und Argumente der Auseinandersetzung um den Paragraphen 218 [als] Basis für eine begründete Urteilsbildung“ (zit. n. Kuhn 1995: 198) wird von der Lehrerin in den verschiedenen Zielformulierungen innerhalb des Stundenverlaufs unterschiedlich akzentuiert. Auch die beiden von Reinhardt als zentral herausgearbeiteten inhaltlichen Aspekte des zugrunde

wir, wir ham uns ja unsre Meinung schon vorher (.), äh, jebildet, wo die ganze Debatte schon anfang und (noch) davor“ (ebd.: # 01:18:10).

390 Explizit sei hier angemerkt, dass mit dieser Einschränkung lediglich darauf verwiesen wird, dass über das inhaltliche Interesse der Schüler_innen, deren beobachtbares Verhalten im Video keine begründbaren Rückschlüsse auf deren inhaltliches Interesse erlaubt, auch keine Aussagen getroffen werden können. Zurückgewiesen wird dabei auch der Umkehrschluss, diesen mit dieser Einschränkung ein mögliches inhaltliches Interesse abzusprechen.

391 Ungeachtet dieser in der Ausübung der Rolle vorgebrachten Zurückweisungen, kann die vom gleichen Schüler vorgebrachte Argumentation, dass das kritiklose Hinnehmen einer Mehrheitsentscheidung die Entstehung einer Diktatur fördere (vgl. AzE 1993a: # 00:46:47) vor dem spezifischen Erfahrungshintergrund einer Ost-Berliner Schulklasse im Jahr 1993 interpretiert werden (vgl. auch Kuhn 1995: 195). Ob die im gesamten Unterrichtsgespräch dominierende Verknüpfung einer Ablehnung des Schwangerschaftsabbruchs mit einer vor allem kirchlichen Position ebenso als eine in ostdeutschen Schulklassen besonders ausgeprägte Orientierung zu interpretieren wäre, bleibt an dieser Stelle allerdings eine offene Frage (vgl. dazu auch Mingerzahn 1992: 492–293).

liegenden Wertekonflikts der Abwägung zwischen dem Recht des ungeborenen Lebens und dem Selbstbestimmungsrecht der Frau sowie der politischen Frage, ob ein Schwangerschaftsabbruch eine individuell zu treffende oder durch Gesetze kollektiv verbindlich zu regelnde Entscheidung sei (vgl. Reinhardt 1996: 59), findet man in den unterschiedlichen Aufgabenstellungen in unterschiedlicher Gewichtung.

Bereits die eingangs gezeigte Karikatur führt zu einer Verknüpfung der beiden Aspekte, was für Reinhardt eine Voraussetzung für eine fachlich angemessene Behandlung des Gegenstands darstellt (vgl. ebd.: 70). Die erste Beschreibung des Stundenziels durch die Lehrperson nennt die Erarbeitung der verschiedenen Positionen und Argumente in der Auseinandersetzung (vgl. AzE 1993a: # 00:04:34), wobei mit der anschließenden Fokussierung auf die rechtliche Ausgangslage (vgl. ebd.: # 00:04:53; 00:14:55) vor allem der zugrunde liegende Wertekonflikt im Vordergrund steht. Zugleich deutet die Bezeichnung dieser Auseinandersetzung als „Religionsstreit“ (ebd.: # 00:06:27) durch die Lehrerin eine Auffassung an, die die Diskussion von Werten nicht im Bereich des Politischen verortet (vgl. Massing 1997c: 24). In der Vorbereitungsphase der Talkshow wird von der Lehrerin schließlich die auch über die Simulation hinausgehende Lernaufgabe der argumentativen Vertretung einer Meinung akzentuiert (vgl. AzE 1993a: # 00:10:17). Wenngleich sie explizit darauf hinweist, dass mittels der Unterrichtsstunde kein Einfluss auf die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts genommen werden könne, appelliert sie unter Verweis auf die eigene Betroffenheit an die Möglichkeit der Interessenvertretung in Form politischen Engagements (vgl. ebd.: # 00:16:35).

Die Durchführung der Talkshow kommt diesen unterschiedlichen Zielformulierungen zunächst zumindest insofern nach, als auf Seiten der aktiv beteiligten Schüler_innen ein hohes Engagement in der Erarbeitung sowie der argumentativen Vertretung der unterschiedlichen Positionen zu verzeichnen ist. Inwieweit gewisse Argumentationslinien bereits in den ausgehändigten Materialien angelegt waren, kann an dieser Stelle allerdings nicht rekonstruiert werden. Mit Blick auf die von Reinhardt benannten zentralen didaktischen Aspekte ist im Verlauf der Simulation zu beobachten, dass die Diskussionsstränge der Abwägung von Grundrechten sowie die Frage nach der Legitimität einer politischen, d. h. kollektiv verbindlichen, Entscheidung, zwar als ineinander verwoben diskutiert werden, der Wertekonflikt allerdings deutlich im Vordergrund steht. Die Frage, inwiefern die Entscheidung über einen Schwangerschaftsabbruch überhaupt als ein politisches Problem zu verstehen sei, wird zwar wiederholt in einzelnen Beiträgen thematisiert (vgl. dazu auch Kuhn 1995: 185-186). Die dabei auch vertretene politische Argumentationslinie, dass es eine staatliche Aufgabe sei, ungeborenes Leben zu schützen (vgl. Mingerzahn 1992: 493), klingt dabei in einzelnen Argumenten an (vgl. AzE 1993a: # 00:34:30; 00:58:42), wird jedoch weder im Zuge der Talkshow noch der anschließenden Auswertung Gegenstand einer systematisierenden Diskussion. Vielmehr entsteht der Eindruck einer insgesamt vorherrschenden Auffassung, die die Ablehnung eines Schwangerschaftsabbruchs vor allem als eine kirchliche Position klassifiziert.

In der Auswertung wird zunächst das von der Lehrerin bereits zu Beginn benannte Ziel der Identifikation der in der Auseinandersetzung vertretenen Positionen und Argumente bearbeitet, wobei die durch den Schüler Sm15 vorgenommenen Differenzierungen zwischen einzelnen Positionen (vgl. ebd.: # 01:06:16) zugunsten einer Gegenüberstellung von lediglich zwei Positionen, der Ablehnung eines Schwangerschaftsabbruchs und der Befürwortung einer Fristenregelung (vgl. ebd.: # 01:07:43), von der Lehrerin aufgehoben werden. Mit der Frage nach den zugrunde liegenden „Bewertungskriterien“ (ebd.: # 01:08:12) wird das wei-

tere Unterrichtsgespräch vor allem auf den zu verhandelnden Wertekonflikt gelenkt, wobei die Lehrerin – wie auch in der Analyse der dritten ausgewählten Sequenz zu sehen war – Wert darauf legt, dass neben der dominant vertretenen Position des Schutzes des ungeborenen Lebens auch die Perspektive des Selbstbestimmungsrechts der Frau Gehör findet.

Die Abwägung dieser beiden Positionen wird von der Lehrerin als zentrale Frage markiert, der – zumindest legt das ihre Formulierung nahe (vgl. ebd.: # 01:10:11) – im Zuge der Talkshow nicht hinreichend Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Die Erwiderung des Schülers Sm11 (vgl. ebd.: # 01:10:35; 01:10:36), mit der er zugleich auf die von der Lehrerin formulierte Aufgabe einer konsequent-kämpferischen Verteidigung der zu vertretenden Position (vgl. ebd.: # 00:10:17) referiert, verweist dabei auf die Ambivalenz der Methode, dass die mit ihr verbundenen Zuspitzungen einer möglichst pointierten Gegenüberstellung von Positionen zwar dienlich, diese aber zugleich für konstruktive Auseinandersetzungen auf der inhaltlichen Ebene hinderlich sein können (vgl. Massing 1998: 40-42). Wie auch im Auswertungsgespräch herausgearbeitet und von dem Schüler Sm11 in der Rolle des Kirchenvertreters bereits im Verlauf der Simulation bemerkt wird (vgl. AzE 1993a: # 01:02:30), führt die Dynamik der zunehmenden Zuspitzung zugleich zu einer Verwischung der Differenzen zwischen den einzelnen Positionen auf den jeweiligen Seiten der zwei Fronten. Dennoch zeigt die Auswertung, dass die Schüler_innen diese Differenzierungen durchaus noch wahrnehmen und zum Gegenstand machen (vgl. ebd.: # 01:06:16), wohingegen die Lehrerin nun die inhaltliche Zuspitzung auf den Wertekonflikt als Ausgangspunkt für die Fortführung des Auswertungsgesprächs nimmt.

Von der beschriebenen Gegenüberstellung der beiden „Lager“ (ebd.: # 01:07:47) ausgehend, deren inhaltliche Abwägung gegeneinander zwar als bedeutsam markiert, aber im Folgenden nicht weiter vertieft wird, leitet die Lehrerin nun zum Erarbeitungsschritt über. Dabei benennt sie die in der Planung bereits enthaltene, im Unterrichtsgespräch bisher noch nicht explizierte zweite Zielperspektive der Meinungsbildung, die sie mit der Fragestellung verbindet, welche Position den Schüler_innen „am ehesten geeignet [scheint], den Konflikt zu lösen“ (ebd.: # 01:12:04). Für Kuhn wird mit dieser Fragestellung ein entscheidender inhaltlicher Schritt in der Auswertung vollzogen, indem die bisher vor allem auf die normativ zugrunde liegenden Positionen bezogene Diskussion in der *policy*-Dimension mit der Frage nach der Möglichkeit von Konfliktlösungen nun auch mit der *politics*-Dimension verknüpft wird (vgl. Kuhn 1995: 199-201). Kuhn verweist in diesem Zusammenhang auf tieferliegende Kategorien wie Macht, Kompromiss und Konsens, die in dem videographierten Auswertungsgespräch nicht so differenziert bearbeitet werden, dass der potenzielle fachliche Gehalt dieses Diskussionsaspekts als ausgeschöpft gelten könnte. Dennoch ist es für ihn dieser Schritt in der Analyse, mit dem sich die Eignung der bisher entwickelten Modelle der Dimensionen des Politischen sowie des Politikzyklus nicht nur für anschließende fachdidaktische Interpretationen des Unterrichts selbst erweist, sondern mit dem zugleich deutlich wird, dass diese Modelle auch zur Strukturierung der Auswertung simulierter politischer Prozesse im Unterricht selbst als Orientierung herangezogen werden können (vgl. ebd.).

Die als normativer Sollensanspruch formulierte Aufforderung zur Meinungsbildung (vgl. ebd.: # 01:12:20) kann dabei als eine bereits in der Planung vorgesehene erzieherische Intention interpretiert werden, mit der die Schüler_innen zu einer Haltung aufgefordert werden, die Stellung in Bezug auf das verhandelte Problem nimmt und gegebenenfalls auch eine ent-

sprechende Handlungsbereitschaft zeigt (vgl. ebd.: # 00:16:42).³⁹² Inhaltlich werden dabei keine Festlegungen oder Einschränkungen der möglichen Stellungnahme vorgenommen. Durch die Verknüpfung mit einer bestimmten Fragestellung werden die Schüler_innen auch nicht direkt aufgefordert, unmittelbar persönliche Einstellungen zu der verhandelten Sache zu äußern (vgl. dazu z. B. Reinhardt 1995: 148-149; 1996: 62; Mingerzahn 1992: 498), sondern es kann dabei mit Blick auf die erarbeiteten Positionen auf der Sachebene argumentiert werden. Dabei wird im Unterricht auf eine allgemein verbindliche Festlegung verzichtet, welche Position am ehesten geeignet sei, den Konflikt zu lösen. Die Lehrerin belässt es dabei, Äußerungen der Schüler_innen zu sammeln und nimmt dabei lediglich ausgewählte Kommentare vor, die dazu beitragen können, dass die Schüler_innen ihre geäußerte Meinung noch einmal hinterfragen, ohne dass ihnen damit ihre Berechtigung abgesprochen wird (vgl. ebd.: # 01:14:42). In dieser Form der Gesprächsführung kann also eine Verknüpfung der Form eines erziehenden Unterrichts, der innerhalb eines vorgegebenen Rahmens eine begründete Stellungnahme einfordert, mit bildenden Ansprüchen festgestellt werden, die die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zugleich als offene, reflexive Entwicklung eines eigenen Selbst-Welt-Verhältnisses verstehen.

Insgesamt ist mit Blick auf die Länge und inhaltliche Tiefe der Auswertung jedoch anzumerken, dass der in fachdidaktischen Planungen sowie Analyse herausgearbeitete fachliche Gehalt bei weitem noch nicht ausgeschöpft wurde. Generell gibt die Aufzeichnung – ohne Kenntnis der verwendeten Materialien sowie der vorangegangenen Einheiten und der geschnittenen Erarbeitungsphase – auch nur wenig Einblick in die Prozesse der mit dem Gegenstand verbundenen und für die anschließende Urteilsbildung vorauszusetzende Erarbeitung von Sachwissen. Die die Stunde abschließende Formulierung einer weiterhin auf den Gegenstand bezogenen Hausaufgabe verweist allerdings darauf, dass der Auseinandersetzungsprozess mit der Sache innerhalb der Unterrichtseinheit noch nicht abgeschlossen ist, sondern im Sinne des Politikzyklus fortgesetzt wird (vgl. ebd.: # 01:17:03).

Entlang des Kommunikationsverlaufs in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde kann nachgezeichnet werden, dass die schülerseitig kommunizierte und dargestellte Aneignung – abgesehen von dem höher anzusetzenden Potenzial mit Blick auf den inhaltlich-fachlichen Gehalt – im Wesentlichen den herausgearbeiteten Intentionen entspricht. Auch in der anschließend vorgenommenen fachdidaktischen Analyse kommt Kuhn zu dem Schluss, dass der Unterricht dem formulierten Anspruch eines dezidiert politischen Fachunterrichts gerecht wird (vgl. Kuhn 1995: 201). Bemerkenswert ist dabei, dass auch der von Eigendynamiken geprägte Verlauf der simulierten Talkshow den von der Lehrerin formulierten Aufgaben durchaus auf unterschiedlichen Ebenen gerecht wird: Die erarbeiteten Positionen werden prägnant zur Darstellung gebracht und argumentativ mit Nachdruck vertreten. Insbesondere beim Schüler Sm11 ist sowohl in der Darstellung der von ihm vertretenen Position in der Talkshow als auch in der anschließenden Verteidigung seines Auftritts (vgl. ebd.: # 01:10:35) sowie in der abschließenden Stellungnahme zum methodischen Ertrag (vgl. ebd.: # 01:19:25) eine

³⁹² Der vordergründig scherzhaft formulierte Appell an die Schüler_innen, auf der anstehenden Klassenfahrt entsprechend der vorangegangenen verantwortungsvoll mit Maßnahmen zur Empfängnisverhütung umzugehen (vgl. AzE 1993a: # 01:15:56), kann zwar ebenso auch als ernst gemeint erzieherischer interpretiert werden. Auf der Grundlage der aus der zugehörigen Publikation zu entnehmenden Informationen sowie der anhand der Aufzeichnung rekonstruierten Konzeption wird allerdings nicht davon ausgegangen, dass es sich dabei um einen explizit in der didaktischen Planung vorgesehenen zu thematisierenden Aspekt der Zielsetzung handelt. Die Rekonstruktion der Unterrichtskommunikation legt vielmehr nahe, dass die Lehrerin den vorhergehenden Beitrag eines Schülers spontan in diesem Sinne aufgegriffen hat.

kommunikative Präsentation von Aneignungsprozessen zu beobachten, die eine hohe Konformität zu den von der Lehrerin kommunizierten Intentionen aufweist.

Insgesamt können die Äußerungen der Schüler_innen in der Auswertungsphase so charakterisiert werden, dass sie vor allem die Aufforderung zu eigenständigen Meinungsbildung sowie einer anschließenden Begründung nachkommen, während die unterschiedlichen geäußerten Positionen ein inhaltlich differenziertes Spektrum abbilden. Die auf der intentionalen Ebene beschriebene Verknüpfung von erzieherischen und bildenden Ansprüchen ist also auch auf der Ebene der aneignungsbezogenen Kommunikation wiederzufinden. Die mögliche Differenz von kommunizierten Standpunkten und persönlichen Einstellungen gilt es zwar auch hier anzuerkennen. Gleichwohl kann zumindest auf der Ebene der Unterrichtskommunikation eine gemeinsame, zielgerichtete Arbeit an der Etablierung eines „Unterrichtsgedächtnisses“ (Proske 2009: 796) rekonstruiert werden. Diese besteht vor allem darin, die herausgearbeiteten Positionen im politischen Diskurs einzuordnen und diese mit Blick auf mögliche Lösungen des zugrunde liegenden Konflikts begründet zu beurteilen.

Der Ertrag der didaktischen Methode mit Blick auf diese Zielsetzung wird dabei von den Schüler_innen durchaus differenziert eingeschätzt: Bestätigt wird zunächst der eingangs bereits beschriebene Lebensweltbezug, mit dem davon ausgegangen werden kann, dass die Unterrichtseinheit an bereits vollzogene oder sich noch vollziehende Prozesse der Meinungsbildung auf Seiten der Schüler_innen anschließt (vgl. ebd.: # 01:18:10). Zugleich wird der Unterrichtseinheit aber auch zugestanden, dass sie auf der Wissensebene als informativ wahrgenommen wurde (vgl. z. B. ebd.), wobei wiederholt hervorgehoben wird, dass ein Gewinn darin zu sehen, dass die Schüler_innen sich auch mit ihnen ferner liegenden Standpunkten differenziert auseinandersetzen mussten (vgl. ebd.: # 01:18:39; 01:19:09). Dies wird als eine wesentliche Grundlage für die Bildung einer eigenen Meinung beschrieben (vgl. ebd.: # 01:19:25), selbst wenn diesbezügliche grundlegende Transformationsprozesse des davon berührten Selbst-Welt-Verhältnisses eher in Frage gestellt werden (vgl. ebd.: # 01:18:10). Problematisiert werden in diesem Zusammenhang die in der Simulation vorgenommenen Zuspitzungen der Positionen im Vergleich zur gesellschaftlichen Realität (vgl. ebd.: # 01:19:50). Nicht zuletzt kommt im Zuge dieser methodischen Reflexion zum Ausdruck, dass die sich aktiv einbringenden Schüler_innen über die Fähigkeit zu differenzierenden wie begründeten Stellungnahmen verfügen.

Die *Strategie der Kameraführung* zielt in erster Linie auf eine Visualisierung des Vorderbühnengeschehens des Unterrichts, wobei zugleich eine Engführung dieser Fokussierung zu beobachten ist, die auf eine möglicherweise einseitige Auffassung dieses Interaktionsgeschehens verweist. Neben der zu Beginn beobachtenden Dokumentation der über Unterrichtsmedien wie Folienprojektionen und Tafelanschriften präsentierten Inhalte wird die Kamera überwiegend auf die aktiv zur klassenöffentlich geführten Unterrichtskommunikation beitragenden Schüler_innen ausgerichtet. Die Dominanz halbnaher bis naher Einstellungen führt dabei zu einer Fokussierung dieser Sprecher_innen, mit der die anderen Akteur_innen aus der visuellen Darstellung des Interaktionsgeschehens ausgeschlossen werden. Letztlich werden damit auch die Versuche, mittels Kameraschwenks dialogische Sequenzen zwischen Lehrkraft und einzelnen Schüler_innen ebenso dialogisch abzubilden, konterkariert, indem die Akteur_innen immer nur als einzelne, aber nicht in der Interaktion miteinander im Bild zu sehen sind.

Die Lerngruppe als Ganzes kann so im Rahmen der Aufzeichnung kaum in den Blick genommen werden. Lediglich vereinzelt können Hintergrundgespräche oder Nebenhandlungen verzeichnet werden, die auf ein weitaus komplexeres Interaktionsgeschehen als das in den Blick kommende verweisen. Auf der anderen Seite kann anhand dieser Fokussierung der ausgeprägte performative Gehalt der dokumentierten Simulation in besonderer Weise nachgezeichnet und erfasst werden (vgl. auch Jehle 2017b), wenngleich die Beobachter_innen davon ausgenommen bleiben müssen. Sichtbar bleibt auch die Präsenz des Aufzeichnungsteams – insbesondere im Zusammenhang mit dem Einsatz des Richtmikrofons –, was sich zugleich auch in vereinzelt zu registrierenden Blicken in die Kamera spiegelt. Zugleich gibt die Kameraführung stellenweise Aufschluss auf Erwartungshaltungen der aufzeichnenden Akteur_innen in Bezug auf das aufzuzeichnende Interaktionsgeschehen.

4.3 „Fraktionssitzung“ (Klasse 13, 09.11.1993)³⁹³

Die Unterrichtsaufzeichnung, die entsprechend eines Vermerks auf der aus den Archivbeständen zur Retro-Digitalisierung übermittelten Videokassette unter dem Titel „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b), in die Datenbank aufgenommen wurde, ist am 09.11.1993 entstanden. Es handelt sich um eine Unterrichtseinheit in einer 13. Klasse eines Gymnasiums in Berlin-Nikolassee. Unterrichtsgegenstand ist die „Analyse und Beurteilung politischer Entscheidungsprozesse am Beispiel der Auseinandersetzung um die Neufassung des § 218“ (Kraft 1999: 58). Eine eindeutige Zuordnung der Thematik zu in den Lehrplänen zu findenden Zielstellungen ist nicht möglich.³⁹⁴ Die Lehrperson hat die Doppelstunde im Rahmen ihrer Ausbildung im Fachseminar Geschichte/Sozialkunde/Politische Weltkunde in Berlin-Zehlendorf als benotete Lehrprobe gehalten (vgl. Kuhn/Massing 1999a: 163); zugleich wurde sie videographiert, umfangreich ausgewertet und dokumentiert (vgl. Kuhn/Massing 1999a). Im Mittelpunkt der Aufzeichnung steht der Einsatz einer handlungsorientierten Methode, die in der zeitgenössischen Dokumentation als Rollenspiel bezeichnet wird (vgl. ebd.), im Folgenden aber auch als Planspiel charakterisiert werden kann (vgl. z. B. Massing 2004). Die didaktische Zielsetzung der aufgezeichneten Doppelstunde besteht laut der dokumentierten Planung darin, dass die Schüler_innen „mögliche Argumente der CDU-Fraktion für und wider den Gang nach Karlsruhe analysieren und im Rahmen eines Rollenspiels diskursiv anwenden“ (Kraft 1999: 58; Herv. n. ü.) sowie „einen politischen Entscheidungsprozess

393 Das vollständige anonymisierte Transkript zur Aufzeichnung ist an der entsprechenden Stelle in der Datenbank des FDZ nach einer Nutzerregistrierung zugänglich: <https://www.fdz-bildung.de/datenarchiv.php?la=de&cid=864> (26.03.2020). Eine vollumfängliche Beantragung eines Zugangs zu geschützten Inhalten, wie sie die Videodaten darstellen, ist in diesem Fall nicht erforderlich (URL: <https://www.fdz-bildung.de/registrieren?la=de>; 06.06.2020). Eine Legende der verwendeten Transkriptionszeichen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

394 Das herangezogene von der Kultusministerkonferenz veröffentlichte „Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ (Sekretariat 1995) weist für die gymnasiale Oberstufe zu diesem Zeitpunkt den „Vorläufigen Rahmenplan für Unterricht und Erziehung“ aus den Jahren 1987/93 und 1992 (sic) als geltende Fassung aus (vgl. ebd.: 85). Diese Versionen sind allerdings weder in der Lehrplansammlung der Forschungsbibliothek des Georg-Eckert-Instituts noch in anderen einschlägigen Bibliothekskatalogen zu finden. In den in der vorherigen Version aus dem Jahr 1984 vorgesehenen Themenbereichen kann der Gegenstand der dokumentierten Unterrichtseinheit nicht plausibel begründet vertortet werden.

analysieren [können], indem sie die unterschiedlichen Argumentationsebenen kategorial erschließen“ (ebd.; Herv. n. ü.).

4.3.1 Rahmenbedingungen, Qualität und Kontextualisierung der Aufzeichnung

Die Unterrichtsstunde wurde mit einer feststehenden, schwenkbaren Kamera aufgezeichnet, die über die Technik des Zooms verfügte und im vorderen Bereich des Raums auf der rechten Seite positioniert worden war. Die Erfassung der gesamten Lerngruppe in nur einer Einstellung ist so nicht möglich, sondern gelingt nur in einer lang gezogenen Schwenkbewegung (vgl. Abb. II.4.3.2; II.4.3.3). Insgesamt sind 15 Schüler_innen, acht Schülerinnen und sieben Schüler, anwesend (vgl. Abb. II.4.3.1). Die Tische sind in zwei Querreihen angeordnet, von denen die vordere in der Mitte einen Durchgang lässt und die hintere geschlossen ist. Im Hintergrund ist die farbig wie kreative Gestaltung der Wände zu sehen, zudem befindet sich auch an der Wand zum Schulflur im hinteren, oberen Bereich ein sichtundurchlässiges, geschlossenes Fenster. Im vorderen Raumbereich wurden zwei freie Doppeltische nebeneinander gestellt, an denen im Verlauf der Aufzeichnung die Simulation durchgeführt wird (vgl. Abb. II.4.3.1; II.4.3.4). Die Tische wurden dabei im Verhältnis zum Kamerastandort so positioniert, dass die dort sitzende Gruppe frontal in den Blick genommen werden kann (vgl. Abb. II.4.3.5).

Während der Durchführung der Simulation wird allerdings größtenteils die Technik des Zooms eingesetzt, um mittels Kameraschwenks die gerade sprechenden Personen zu fokussieren (vgl. Abb. II.4.3.6). In ähnlicher Weise kommen Zoom und Kameraschwenks während des Unterrichtsgesprächs zum Einsatz, sodass aktiv zum Unterrichtsgespräch beitragende Schüler_innen meist in halbnahen bis halbtotale Einstellungen fokussiert werden (vgl. Abb. II.4.3.7). Die Lehrperson, die vor allem im vorderen Raumbereich agiert und im Verlauf des Unterrichtsgesprächs wiederholt auf den freien Tischen Platz nimmt (vgl. Abb. II.4.3.8), wird während seiner Beiträge in ähnlicher Weise fokussiert. Größtenteils wird dabei bis hin zur Halbnahaufnahme herangezoomt. Mitdokumentiert werden ebenfalls die Erstellung des Tafelbildes sowie die an die Wand projizierten Folien (vgl. Abb. II.4.3.9; II.4.3.10).

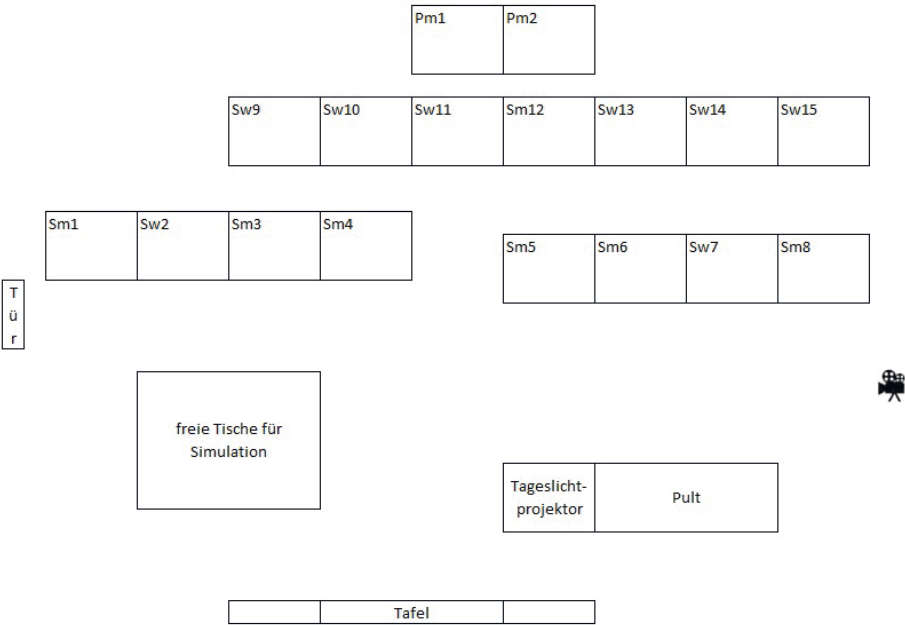


Abb. II.4.3.1.: Sitzplan (AzE 1993b)



Abb. II.4.3.2 und II.4.3.3: Überblick über den Kurs im Zuge eines Kameraschwenks (ebd.: 00:00:32; 00:00:38)³⁹⁵

³⁹⁵ Da die Schülerinnen Sw9 und Sw10 erst zu einem späteren Zeitpunkt zum Unterricht erscheinen, sind diese auf der Abb. II.4.3.2 noch nicht zu sehen (vgl. dagegen Abb. II.4.3.1).

	Sm3 Schlau	Sw13 Kohlhaase	
Sw11 Hardt			Sm12 Meier
Sm6 Schulze (Vorsitz)			Lm Schmidt



Abb. II.4.3.4: Sitzplan zur Durchführung der Simulation (ebd.)



Abb. II.4.3.5 und II.4.3.6: Durchführung der Simulation (ebd.: 00:09:06; 00:19:06)



Abb. II.4.3.7 und II.4.3.8: Fokussierung sprechender Personen (ebd.: 00:56:20; 01:12:05)

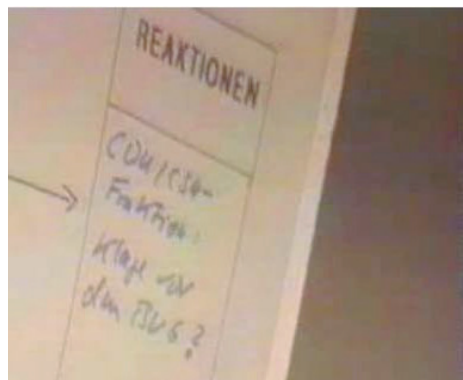
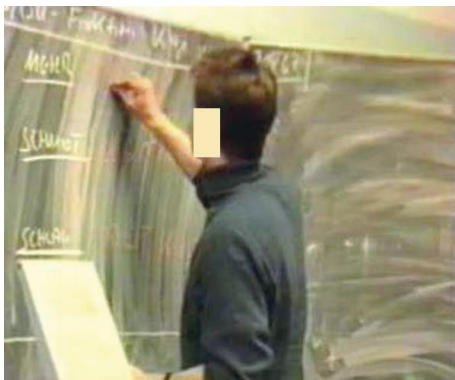


Abb. II.4.3.9 und II.4.3.10: Dokumentation des Medieneinsatzes (ebd.: 00:57:20; 00:06:36)

Die Qualität der Farbaufzeichnung ist im Vergleich zu anderen Aufzeichnungen aus dem Gesamtbestand relativ gut. Abgesehen von Störungen zu Beginn und in der Mitte der Aufzeichnung sowie einer leichten durchgehenden Unschärfe ist die Bildqualität vergleichsweise gut. Die Erfassung der aufgezeichneten Interaktionen wird jedenfalls nicht erheblich beeinträchtigt. Die Wortbeiträge sind größtenteils akustisch verständlich, auch wenn nicht immer jeder Beitrag vollständig inhaltlich erfasst werden kann. Es sind nur wenige, nicht eindeutig bestimmbar Hintergrundgeräusche sowie ein verzögerter Einsatz der Audiospur nach einer kurzen Unterbrechung in der Mitte der Aufzeichnung zu vermerken.

In der begleitenden Dokumentation zur Unterrichtsaufzeichnung wird vor allem das didaktische Anliegen hervorgehoben, „die aktuelle Forderung nach Handlungsorientierung im Politikunterricht mit der traditionellen nach kategorialer Bildung [zu] verknüpfen“ (Kuhn/Massing 1999a: 1). Der Verwendung von Kategorien wird dabei grundlegend die Funktion zugeschrieben, dass diese eine „Brücke zwischen den konkreten Gegenständen, den Inhalten und Themen des Unterrichts einerseits und den grundlegenden Prinzipien der Politik andererseits“ (ebd.) bilden können. Ausgehend von einem Politikbegriff, „in dessen Zentrum der politische Entscheidungsbegriff steht“ (ebd.), werden die Kategorien des Politikzyklus

(s. auch Abb. I.2.4.1, S. 81) herangezogen, die sich in sequentielle (Problem, Auseinandersetzung, Entscheidung, Reaktion) und Einflusskategorien (Machtverhältnisse, Situation, Interessen, Akteure und Beteiligte, Werte und Ideologien, Erfahrungen, Rechtslage, Institutionen, Verfassung, Kosten und Nutzen, Lösungsentwürfe, Situation) unterscheiden lassen (vgl. ebd.).

Grundlegend wird das zentrale Ziel des Politikunterrichts mit dem Begriff des „Politikbewusstseins“ beschrieben, worunter zunächst die „Fähigkeit zur kognitiven Orientierung in Politik und Gesellschaft, das Interesse an öffentlichen Aufgaben und Sensibilität für gesellschaftlich-politische Probleme in den verschiedenartigen Aufgabenfeldern der Politik sowie die Einsicht in die Komplexität und die Zusammenhänge genereller politischer Regelungen“ (Massing 1999a: 6) zu verstehen ist. Mitgemeint sind zudem eine „prinzipielle Partizipationsbereitschaft und (Be-)Wertungssicherheit“ (ebd.), womit auch die Fähigkeit beschrieben wird, aktuelle politische Herausforderungen mit Blick auf die Normen und Gestaltungsspielräume des demokratischen Staatswesens zu beurteilen (vgl. ebd.).

Ausgehen sei von Politikbildern, die bei den Schüler_innen bereits vorhanden sind. Diese gelte es im Unterricht herauszuarbeiten, zu differenzieren, zu erweitern oder zu ergänzen (vgl. ebd.: 7). Ein kategorial konzipierter Politikunterricht verfolgt dabei das Ziel, bei Schüler_innen „die Gewohnheit und Fähigkeit auszubilden, generell bei der Beschäftigung mit Politik Schlüsselfragen zu stellen und in den darin enthaltenen Kategorien zu denken, mit ihnen konkrete Politik zu analysieren, zu beurteilen, um so zu eigenen handlungsleitenden Werten zu kommen“ (ebd.: 11). Zugleich wird konstatiert, dass in der Fachliteratur bisher kaum Dokumentationen eines solchen kategorialen Politikunterrichts vorliegen, die empirisch fundierte Aussagen über dessen Grenzen und Möglichkeiten erlauben würden (vgl. Lach 1999: 124). Damit kann die vorliegende Unterrichtsaufzeichnung auch als ein Dokument zum Zweck entsprechender Analysen verstanden werden.

Der strukturelle bzw. objektive gesellschaftliche Kern des in der Unterrichtsstunde verhandelten Problems der Neufassung des Paragraphen 218 (StGB) wird zunächst in dem dabei thematisch werdenden Spannungsverhältnis zwischen Grundwerten wie dem Recht auf Leben einerseits und dem Selbstbestimmungsrecht der Frau andererseits gesehen (vgl. Massing 1999a: 10). Mit Blick auf die sequentiellen Kategorien des Politikzyklus ist die Unterrichtseinheit bereits an der Sequenz „Reaktion“ angelangt (ebd.: 35). Bei der Analyse des Ausgangsproblems wurde das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 28.05.1993 zugrunde gelegt, mit der die Abtreibung für rechtswidrig, aber straffrei erklärt wurde. Im Folgenden wurde der Prozess bis zur mehrheitlichen Entscheidung für die modifizierte Fristenregelung innerhalb des Bundestags rekonstruiert (vgl. Kraft 1999: 59-62).

Damit berührt der Gegenstand der videographierten Unterrichtseinheit „Analyse und Bewertung der Entscheidung der CDU, das Bundesverfassungsgericht anzurufen“ (ebd.: 58) allerdings mehr Aspekte als das von Massing hervorgehobene Spannungsverhältnis zwischen Grundwerten. Der Stundenentwurf der Lehrkraft sieht hier eine Vielfalt divergenter Kategorien, wie „[e]thische Überlegungen, die Sorge um die Legitimität und Außenwirkung des Parlaments und die politische Kultur [sowie] pragmatische, macht- und parteipolitische Argumente“ (ebd.: 60), in den zu erarbeitenden Argumentationen vor. Die didaktische Herausforderung wird dabei vor allem darin gesehen, dass die Herkunft und Begründbarkeit der Positionen für politische Laien nur schwer zu überblicken sei, weshalb in der Unterrichtseinheit der Versuch unternommen werden soll, „die immanenten Kategorien der politischen Auseinandersetzung zu explizieren und damit wesentliche Elemente der Politik bewußt zu

machen“ (ebd.). Die der Planung zugrunde gelegte, die Unterrichtseinheit leitende Fragestellung „Hat die Politik versagt?“ (ebd.: 59) soll dabei nicht im Sinne einer eindeutigen Entscheidung beantwortet werden, „aber es sollen Kategorien gefunden werden, die es ermöglichen, die eigene Entscheidung rational zu begründen“ (ebd.: 60).

Die Erarbeitung soll in der videographierten Unterrichtseinheit entsprechend der Planung des Lehrers mittels der Durchführung eines Rollenspiels erfolgen. Als Ziel wird formuliert, dass die Schüler_innen „die von ihnen erarbeiteten Argumente [...] diskursiv verwenden und eine Strategie [entwickeln], um Mehrheiten für ihre Position zu erreichen“ (ebd.: 63). Dass die von den Schüler_innen entwickelten Argumentationen dabei erwartungsgemäß weniger komplex ausfallen dürften als die in der politischen Realsituation vertretenen, kann sich dabei – so die Planung des Lehrers – insofern zu Nutze gemacht werden, als die somit zugänglicheren und leichter nachvollziehbaren Argumentationsebenen eine geeignete Übungsgrundlage zur Bildung kategorialer Begriffe darstellen können (vgl. ebd.: 61). Die Potenziale der Methode werden in der begleitenden Dokumentation zudem darin gesehen, dass eine Lebensnähe erzeugt werden kann, die eine – nicht nur ausschließlich kognitiv zu verstehende – Aneignung auch komplexer gesellschaftlicher Wirklichkeit sowie den Nachvollzug gesellschaftlicher Zwänge ermöglichen kann (vgl. Kuhn/Massing 1999a: 151; Kuhn 1999a: 41).

In der begleitenden Dokumentation wird die Simulation der Fraktionssitzung methodisch also zunächst als Rollenspiel klassifiziert; zugleich lassen sich aber auch zentrale Elemente der didaktischen Methode Planspiel erkennen: So nehmen die Schüler_innen, erstens, Positionen von CDU-Politiker_innen ein, was gegenüber aus der alltäglichen Lebenswelt der Schüler_innen stammenden Akteur_innen eine deutlich formalisiertere Rollenvorgabe darstellt. Zweitens wird mit der am Ende durchzuführenden Abstimmung über die Anrufung des Bundesverfassungsgerichts ein Entscheidungsdruck implementiert, der als charakteristisches Merkmal von Planspielen gilt (vgl. Kuhn 1999a: 41; dazu auch Massing 2004: 164-165). In einem 2004 erschienenen Methodenhandbuch für den Politikunterricht werden schließlich Sequenzen aus der hier zu analysierenden Aufzeichnung herangezogen, um die praktische Durchführung eines Planspiels zu illustrieren und reflektieren (vgl. Massing 2004). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden vor allem auf den Begriff der Simulation zurückgegriffen, wenn auf die didaktische Methode Bezug genommen werden soll, da sowohl Planspiele als auch Rollenspiele einer gängigen Klassifizierung handlungsorientierter Methoden folgend im Bereich des simulativen politischen Handelns verortet werden können (vgl. Reinhardt 1997; Massing 1998; 1999a: 14).³⁹⁶

In Verbindung mit der Erarbeitung von Kategorien zur Analyse und Reflexion des politischen Entscheidungsprozesses sollen die Schüler_innen schließlich zu einer eigenständigen politischen Urteilsbildung befähigt werden (vgl. Kuhn 1999a: 52). Mit Blick auf den Unterrichtsgegenstand in der vorliegenden Aufzeichnung wird dabei auch die Verknüpfung von

³⁹⁶ Kritisch diskutiert wird diese Charakterisierung als handlungsorientierte Methode in Bezug auf die didaktische Methode Planspiel im schulischen Kontext aktuell von Andreas Petrik, da die zugrunde gelegten Szenarien in der Regel nicht im politischen oder wirtschaftlichen Nahraum der Schüler_innen verortet werden und somit keine lebensweltbezogenen politischen Erfahrungen vermittelt werden (vgl. Petrik 2018: 119; ähnlich auch ders. 2017: 44). Legt man mit dem Begriff der Handlungsorientierung den Akzent allerdings weniger – wie Petrik mit Bezug auf John Dewey – auf ausschließlich reales politisches Handeln, sondern bezieht auch simulatives politisches Handeln ein, das statt lebensweltbezogener Erfahrungen vor allem dem Nachvollzug sowie der Analyse politischer Entscheidungsprozesse dient, so kann die Klassifizierung der Simulation als handlungsorientierte Methode hier beibehalten werden.

Moral und Politik thematisch, die auch im Begriff der politisch-moralischen Urteilsbildung zum Ausdruck kommt (vgl. auch Massing 1995b: 212). Politischer Unterricht hat dabei im Sinne der Befähigung zur eigenständigen Urteilsbildung, die Bewertungsmaßstäbe bzw. Kriterien zu vermitteln, die zu einer entsprechenden Urteilsbildung herangezogen werden können und schließlich abgewogen werden müssen (vgl. ebd.: 217). Als zentralen Maßstab eines politischen Urteils führt Massing die „politisch-gesellschaftliche Rationalität“ (ebd.: 219) an, die der Unterscheidung von Zweckrationalität und Wertrationalität folgend mithilfe der Kategorien Effizienz und Legitimität Bewertungsmaßstäbe politischer Urteile differenzieren kann (vgl. ebd.: 220-221; auch 1997b: 120-122; dazu auch Juchler 2012: 12-13). Die in der Aufzeichnung unter dem Aspekt „Moral“ verhandelten Gesichtspunkte lassen sich dabei auch unter der Kategorie „Legitimität“ subsummieren, wobei die unter dem Aspekt „Politik“ gefassten Argumente entweder der Kategorie „Effizienz“ oder auch der Kategorie „Legitimität“ zugeordnet werden können.

4.3.2 Überblick über den Stundenverlauf (Sequenzierung)

Die Unterrichtsaufzeichnung wurde entlang ihrer Strukturierung durch die unterschiedlichen methodischen Erarbeitungsformen sowie mit Blick auf die dabei thematisierten Aspekte in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand wie folgt sequenziert:

Tab. II.4.3: Sequenzierung der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b)

00:00:00-00:06:43	Unterrichtsgespräch: Hinführung zum Stundenthema	
00:06:43-00:09:05	Überleitung zur Simulation	
00:09:06-00:35:40	Durchführung der Simulation	
	00:09:06-00:15:14	Eingangsstatements
	00:15:14-00:21:09	Diskussion der Position: Abtreibung ist Mord
	00:21:09-00:31:37	Diskussion: Gründe für und gegen eine Normenkontrollklage
	00:31:38-00:35:40	Hinführung zur Entscheidungsfindung und Abstimmung
00:35:41-00:36:58	Unterbrechung der Aufzeichnung	
00:36:59-01:20:23	Unterrichtsgespräch: Auswertung der Simulation	
	00:36:59-00:42:51	Sammlung erster Eindrücke und Diskussionsaspekte
	00:42:51-00:48:24	Erste Systematisierung durch den Lehrer
	00:48:24-00:57:29	Kategorisierung der Positionen und Argumentationen
	00:57:29-01:11:24	Diskussion entscheidender Argumente und möglicher Strategien
	01:11:24-01:13:16	Zwischenfazit und Überleitung durch den Lehrer
	01:13:15-01:08:17	Diskussion der Frage: Hat die Politik versagt?
	01:08:17-01:20:23	Diskussion der Kategorisierung der Positionen

Der Lehrer eröffnet das Unterrichtsgespräch mit einem kurzen Hinweis auf die besondere Unterrichtssituation und kündigt für die folgende Stunde die Durchführung eines Rollenspiels an (vgl. AzE 1993b: # 00:00:32). Er fordert den Schüler Sm12 zu einer Zusammenfassung des bisher Erarbeiteten sowie zu einem Ausblick auf die folgende Stunde auf (vgl. ebd.:

00:01:11), woraufhin dieser die sich gegenüberstehenden Positionen in der Auseinandersetzung um die Neufassung des Paragraphen 218 erläutert (vgl. ebd.: # 00:01:16). Im weiteren Unterrichtsgespräch werden die bisher erarbeiteten Inhalte auf die an die Wand projizierten „Kategorien“ (ebd.: # 00:02:06) des Politikzyklus (Problem, Auseinandersetzung, Entscheidung) bezogen und die in der CDU-Fraktion geführte Debatte um eine mögliche Normenkontrollklage vor dem Bundesverfassungsgericht als Gegenstand der anstehenden Simulation benannt. Als erste Aufgabenstellung formuliert der Lehrer die Vorbereitung einer Argumentationsstrategie (vgl. ebd.: # 00:04:06), wobei eine Schülerin Schwierigkeiten in Bezug auf die von ihrer Rolle vertretenen Position zum Ausdruck bringt (vgl. ebd.: # 00:04:44).

In dem an diese Arbeitsphase anschließenden Übergang zur Durchführung der Simulation nehmen die aktiv eingebundenen Schüler_innen an den freien, vorne im Raum positionierten Tischen Platz. Der Lehrer erinnert die nicht aktiv involvierten Schüler_innen an ihre Beobachtungsaufträge (vgl. ebd.: # 00:07:28) und die Vertreter_innen der Rollen daran, dass am Ende eine Entscheidung getroffen werden muss (vgl. ebd.: # 00:07:41). Es fällt auf, dass aufgrund des Fehlens einer Arbeitsgruppe eine Rolle nicht besetzt werden kann (vgl. ebd.: # 00:07:52), woraufhin der Lehrer spontan diese Rolle übernimmt (vgl. ebd.: # 00:08:45).

Auf ein Handzeichen des Lehrers eröffnet der Schüler Sm6 in seiner Rolle als Fraktionsvorsitzender Schulze die Sitzung (vgl. ebd.: # 00:09:06) und bittet die Anwesenden nacheinander um eine Erläuterung ihrer Positionen (vgl. ebd.: # 00:09:30). Dabei befürworten die Abgeordneten Hardt (Sw11) und Kohlhaase (Sw13) eine Klage vor dem Bundesverfassungsgericht (vgl. ebd.: # 00:09:35; 00:11:22) – wofür sich auch der Vorsitzende indirekt ausspricht (vgl. ebd.: # 00:13:36) –, während die Abgeordneten Schlau (Sm3), Meier (Sm12) sowie Schmidt (Lm) dies ablehnen (vgl. ebd.: # 00:10:51; 00:11:52; 00:13:01). Diskutiert wird zunächst die von der Abgeordneten Hardt (Sw11) vertretene Position, dass Abtreibung Mord sei (vgl. ebd.: # 00:15:27), sowie der Einwand des Abgeordneten Meier (Sm12), dass es sich um eine moralische und nicht um eine politisch zu entscheidende Frage handle (vgl. ebd.: # 00:15:56). Der Einwurf des Abgeordneten Schmidt, dass in der Diskussion auch das Selbstbestimmungsrecht der Frau zu berücksichtigen sei (vgl. ebd.: # 00:17:31), bleibt dabei im Hintergrund der Debatte.

Der Abgeordnete Schmidt (Lm) erinnert schließlich daran, dass die Frage einer Anrufung des Bundesverfassungsgerichts zu entscheiden sei und stellt mögliche Konsequenzen einer solchen Entscheidung zur Diskussion (vgl. ebd.: # 00:21:09). Das Plädoyer der Abgeordneten Hardt (Sw11) für eine Normenkontrollklage (vgl. ebd.: # 00:21:17) zieht allerdings in erster Linie eine Debatte über die Abwägung zwischen moralischen und demokratischen Werten nach sich (vgl. ebd.: # 00:22:48), die mit der Diskussion, inwieweit die Anrufung des Verfassungsgerichts vertretbar oder angemessen sei, verwoben wird. Der Fraktionsvorsitzende Schulze (Sm6) sowie die Abgeordneten Hardt (Sw11) und Kohlhaase (Sw13) gehen dabei – wenngleich mit unterschiedlich starker Überzeugung – davon aus, dass das Verfassungsgericht in ihrem Sinne entscheiden werde (vgl. ebd.: # 00:21:17; 00:22:27; 00:27:01), wohingegen die Abgeordneten Schlau (Sm3) und Schmidt (Lm) argumentieren, dass die durch den Bundestag getroffene Mehrheitsentscheidung demokratisch legitimiert und damit zu akzeptieren sei (vgl. ebd.: # 00:22:17; 00:23:28). Der Abgeordnete Meier (Sm12) plädiert darüber hinaus mit Verweis auf die Mehrheitsverhältnisse in den neuen Bundesländern in dieser Frage sowie mit Blick auf zukünftige gesellschaftliche Bedürfnislagen auf eine fortschrittlichere Positionierung und warnt zudem davor, dass die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts auch die eigene Position schwächen könne (vgl. ebd.: # 00:26:14).

Zur Diskussion gestellt werden im Folgenden Fragen der Orientierung an der Rechtsprechung der DDR (vgl. ebd.: # 00:27:17) sowie Folgen der Einführung einer Fristenlösung (vgl. ebd.: # 00:28:23), woraufhin der Abgeordnete Meier (Sm12) den Fokus der Debatte erneut auf die Frage einer Klage vor dem Bundesverfassungsgericht lenkt (vgl. ebd.: # 00:28:56). Diskutiert wird im Weiteren, ob aus dem Recht, das Bundesverfassungsgericht anzurufen, sowie aus den positiv eingeschätzten Aussichten einer Normenkontrollklage auch deren Notwendigkeit abzuleiten sei oder ob nicht langfristig negative politische Konsequenzen einer solchen Klage zu befürchten seien (vgl. ebd.: # 00:29:06), wobei insbesondere der Abgeordnete Schmidt (Lm) in letzterem Sinne insistiert. Während die Abgeordnete Kohlhaase (Sw13) als Befürworterin einer Normenkontrollklage mit den Mehrheitsverhältnissen innerhalb der CDU/CSU-Fraktion³⁹⁷ argumentiert (vgl. ebd.: # 00:29:14), begründet die Abgeordnete Hardt (Sw11) deren Notwendigkeit wiederholt mit der christlichen Orientierung der Partei (vgl. ebd.: # 00:29:27; 00:31:31).

Der Fraktionsvorsitzende Schulze (Sm6) unterbricht die Diskussion an dieser Stelle mit einem abschließenden Hinweis auf die hohe und langfristige Verbindlichkeit einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts sowie der Ankündigung, dass nun eine Entscheidung herbeizuführen sei (vgl. ebd.: # 00:31:38). Nachdem sich die Beteiligten nochmals in Form kurzer Statements positioniert haben, folgt die Abstimmung (vgl. ebd.: # 00:35:21). Der Fraktionsvorsitzende Schulze (Sm6) sowie die Abgeordneten Hardt (Sw11) und Kohlhaase (Sw13) stimmen für eine Normenkontrollklage beim Bundesverfassungsgericht, die Abgeordneten Schlau (Sm3) und Meier (Sm12) stimmen dagegen. Der Abgeordnete Schmidt (Lm) enthält sich. Damit ist die Simulation beendet, im Hintergrund sind Klopfgeräusche zu hören und der Lehrer kündigt eine Pause an (vgl. ebd.: # 00:35:34).

Nach einer kurzen Unterbrechung der Aufzeichnung in Form eines Bild- und Tonausfalls (vgl. ebd.: 00:35:41-00:36:58) setzt diese nach Beginn des Auswertungsgesprächs mitten in einer Äußerung des Lehrers wieder ein, mit der dieser die Frage „Mord oder nicht Mord“ (ebd.: # 00:37:07) in den Kontext einer „Wertediskussion“ (ebd.: # 00:37:05) stellt. Der Schüler Sm4, der eine Beobachterrolle eingenommen hat, positioniert sich kritisch zu den vorgebrachten Argumenten (vgl. ebd.: # 00:37:09), woraufhin Sw11, die die Rolle der Abgeordneten Hardt eingenommen hat, auf die Schwierigkeit verweist, Argumente vertreten zu müssen, die nicht den eigenen entsprechen (vgl. ebd.: # 00:37:57). Der Schüler Sm12, der die Rolle des Abgeordneten Meier übernommen hat, ergänzt dazu, dass mehr Diskussionszeit eine diskursivere Weiterentwicklung der jeweiligen Argumentationen erlaubt hätte (vgl. ebd.: # 00:38:35). Dagegen wendet Sm4 ein, dass der Gegensatz zwischen moralisch-christlichen und demokratischen Werten in den Argumentationen nicht aufzuheben sei (vgl. ebd.: # 00:39:20), was Sm3, der in der Simulation den Abgeordneten Schlau dargestellt hatte, ihm beipflichtend als „die Hauptfrage“ (ebd.: # 00:39:25) bezeichnet. Die Schüler_innen Sw13 – in der Simulation die Abgeordnete Kohlhaase – und Sw11 verweisen erneut auf Schwierigkeiten der Rollenübernahme (vgl. ebd.: # 00:40:16; 00:40:52), woran sich eine kurze Diskussion anschließt.

397 Aus den vorliegenden Planungsdocumenten geht hervor, dass sich die durchgeführte Simulation ausschließlich auf die Entscheidungsfindung innerhalb der CDU-Fraktion bezieht, wohingegen in einzelnen Argumenten in den Unterrichtsmaterialien sowie im Unterrichtsgespräch auch auf das Meinungsbild innerhalb der CDU/CSU-Fraktion Bezug genommen wird. Entsprechend werden auch hier die Begriffe der CDU- und CDU/CSU-Fraktion verwendet.

An dieser Stelle setzt der Lehrer einen ersten systematisierenden Impuls, indem er neben den Herausforderungen der Rollenübernahme auf die Notwendigkeit einer Differenzierung von unterschiedlichen Ebenen der Argumentationen verweist und nach möglichen Gründen für die fehlenden diskursiven Bezugnahmen aufeinander im Diskussionsverlauf fragt (vgl. ebd.: # 00:42:51). Neben auf unterschiedlichen Ebenen der Simulation angesiedelten psychologischen und organisatorischen Begründungen (vgl. ebd.: # 00:43:44) kommen die Schüler_innen in ihren Beiträgen erneut auf die verschiedenen Arten von Argumenten zu sprechen, zu denen sie sich in unterschiedlicher Weise positionieren. Nachdem der Lehrer bereits in dieser Phase mehrfach die Absicht angedeutet hat, die Argumente mithilfe von Schlüsselbegriffen kategorisieren zu wollen (vgl. ebd.: # 00:45:19; 00:47:03), greift er schließlich den Kritikpunkt der Schülerin Sw9, dass die Argumente in der Diskussion nicht abgewogen worden seien (vgl. ebd.: # 00:47:52), auf, um zu einer nachträglichen Abwägung der Argumente überzuleiten (vgl. ebd.: # 00:48:22).

Nach einer ersten Zusammenfassung der jeweiligen Argumente durch den Schüler Sm4 (vgl. ebd.: # 00:48:31) schlägt der Lehrer eine genauere Charakterisierung der Positionen der einzelnen Abgeordneten vor (vgl. ebd.: # 00:49:31). Als erste werden die Position der Abgeordneten Hardt (Sw11) sowie auch die der Abgeordneten Kohlhaase (Sw13) mit dem Begriff der „Werte“ überschrieben (vgl. ebd.: # 00:50:41; 00:51:36), wohingegen die Position des Fraktionsvorsitzenden Schulze (Sm6) mit dem Begriff „Recht“ charakterisiert wird (vgl. ebd.: # 00:52:03). Als weitere Kategorie schlägt der Lehrer auf der Grundlage der vorangegangenen Gesprächsbeiträge der Schüler_innen den Begriff „Politische Kultur“ vor (vgl. ebd.: # 00:53:59), dem die Position des Abgeordneten Schlaw (Sm3) zugeordnet wird. Die Position des Abgeordneten Schmidt (Lm) wird mit „Legitimität“ überschrieben (vgl. ebd.: # 00:55:26) und die des Abgeordneten Maier (Sm12) mit der Kategorie „Macht“ (vgl. ebd.: # 00:57:05).

Im weiteren Verlauf fragt der Lehrer, ob die Schüler_innen Argumente identifizieren konnten, die ausschlaggebend für die getroffene Entscheidung waren (vgl. ebd.: # 00:57:38). Die antwortenden Schüler_innen verneinen dies und begründen dies mit der Beobachtung im Grunde unvereinbarer Standpunkte, die die Diskutant_innen unverändert beibehalten hätten (vgl. ebd.: # 00:57:45; 00:58:16; 00:58:46). Diskutiert werden im Weiteren alternative Strategien mittels des Einbringens von Argumenten, die in der simulierten Debatte weniger Berücksichtigung gefunden hätten (vgl. ebd.: # 00:58:55). Insbesondere der Aspekt des Selbstbestimmungsrechts der Frau wird in diesem Zusammenhang länger diskutiert (vgl. ebd.: # 00:59:09; 01:04:28). Thematisiert werden darüber hinaus Argumentationsstrategien, die möglicherweise ein anderes Abstimmungsergebnis hervorgebracht hätten (vgl. ebd.: # 01:01:36; 01:02:32; 01:06:15; 01:08:05), wobei wiederholt Fragen nach dem Stellenwert der Werte innerhalb der Diskussion, ihrer Berechtigung sowie eines angemessenen argumentativen Umgangs mit diesen aufgeworfen werden (vgl. ebd.: # 01:02:05; 01:03:21; 01:07:30). Nach einer kurzen Klärung dabei aufgekommener Verständnisfragen (vgl. ebd.: # 01:08:51; 01:09:49) hält der Lehrer als „Zwischenfazit“ (ebd.: # 01:11:29) fest, dass es am ehesten möglich gewesen wäre, den Abgeordneten Schulze (Sm6) argumentativ zu einer Veränderung seiner Argumentation zu bewegen.

Mit der Formulierung der Fragen, ob in dieser Situation von einem Versagen der Politik zu sprechen sei (vgl. ebd.: # 01:12:03), sowie nach der Eignung der diskutierten Kategorien zur Klassifizierung der Positionen (vgl. ebd.: # 01:12:36), setzt er dann neue Impulse für das Auswertungsgespräch. Mit Blick auf die erste Frage wird weiterhin vor allem der Stellenwert

und die Berechtigung von auf Wertbegründungen zurückgehenden Positionen in einer politischen Debatte diskutiert (vgl. ebd.: 01:13:15-01:08:17). Die Frage nach der Eignung der in der Auswertung verwendeten Kategorien wird erst relativ kurz vor Stundenende aufgegriffen und insgesamt differenziert eingeschätzt (vgl. ebd.: 01:18:17-01:20:23).

Die *Kameraführung* kann über den gesamten Verlauf hinweg als größtenteils gegenstandsbezogen beschrieben werden, wobei eine deutliche Fokussierung der aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen zu verzeichnen ist. Nach einem fünfsekündigen Bildflimmern zu Beginn zeigt die Kamera zunächst die noch unbesetzten, vorne im Raum positionierten Tische, an denen später die Simulation durchgeführt wird. An der Wand dahinter sind rassistuskritische Plakate in französischer Sprache angebracht, auf denen die Kamera kurz verweilt (ebd.: 00:00:05-00:00:15). Danach ist der Lehrer zu sehen, der hinter dem Pult stehend seine Unterlagen sortiert, anschließend auf einem der freien vorne im Raum stehenden Tische Platz nimmt und sich wieder erhebt. Die Kamera setzt zu einer Schwenkbewegung über die Klasse an (ebd.: # 00:00:26). Währenddessen eröffnet der Lehrer das Unterrichtsgespräch, woraufhin die Kamera sich auf ihn ausrichtet und näher heranzoomt (ebd.: # 00:00:47). Anschließend nimmt sie die an die Wand projizierte Folie in den Blick (vgl. ebd.: # 00:01:13) und fokussiert im folgenden Unterrichtsgespräch in erster Linie die gerade sprechenden Personen. Als sich die Schüler_innen zur Vorbereitung der Argumentationsstrategien in Gruppen zusammenfinden (vgl. ebd.: # 00:06:03), schwenkt die Kamera mit wieder erweitertem Fokus über die Klasse. Nach einem Schnitt der Aufzeichnung (vgl. ebd.: 00:06:35) ist ein Ausschnitt des an die Wand projizierten Schaubildes zu sehen (vgl. Abb. II.4.3.10, S. 542). Darauf folgt ein erneuter Schnitt (vgl. ebd.: 00:06:43), nach dem der Lehrer vor der Klasse stehend zu sehen ist, während einzelne Schüler_innen sich in den vorderen Teil des Raums begeben. Die Kamera wird nun auf die vorne im Raum positionierten Tische ausgerichtet, um die sich die aktiv an der Simulation beteiligten Schüler_innen versammeln. Während der Durchführung der Simulation werden unter Anwendung der Zoom-Technik in erster Linie die gerade sprechenden Personen fokussiert (vgl. ebd.: 00:09:06-00:35:40).

Es folgt eine Unterbrechung der Aufzeichnung, in der das Bild bei leichtem Flimmern größtenteils schwarz ist und abgesehen von gelegentlichem Rauschen und Störgeräuschen kein Ton vorhanden ist (vgl. ebd.: 00:35:41-00:36:58). Als das Bild wieder einsetzt, haben die Schüler_innen – so weit zu sehen – wieder ihre ursprünglichen Sitzplätze eingenommen und die Kamera fokussiert den Schüler Sm3, der sich gerade meldet. Mittels Kameraschwenks und durch Verwendung des Zooms werden auch im anschließenden Auswertungsgespräch – sofern die Positionierung der Kamera im Verhältnis zur Sitzordnung dies erlaubt – die gerade sprechenden Personen fokussiert. Da dabei größtenteils mit halbtotalen und halbnahen Einstellungen gearbeitet wird, sind während der einzelnen Wortbeiträge auch Meldungen sowie Reaktionen oder andere Aktivitäten, wie beispielsweise das Anfertigen von Notizen, der im Umfeld sitzenden Mitschüler_innen zu sehen. Mitdokumentiert wird im Weiteren auch die Visualisierung der im Unterrichtsgespräch vorgenommenen Kategorisierung der einzelnen Positionen an der Tafel. Diese am Unterrichtsgegenstand orientierte und vor allem auf die aktiv am Unterrichtsgespräch beteiligten Personen fokussierte Strategie wird bis zum Ende der Aufzeichnung beibehalten (vgl. ebd.: 00:36:59-01:20:23).

4.3.3 Analysen ausgewählter Sequenzen

Für detailliertere Rekonstruktionen der dokumentierten Kommunikations- und Interaktionsprozesse wurden drei Sequenzen aus dem Verlauf der Aufzeichnung ausgewählt, in

denen das im Verlauf der Unterrichtsstunde thematisch gewordene Verhältnis von moralischen Werten und Politik in unterschiedlicher Weise bearbeitet wird. Bei der ersten Sequenz handelt es sich um einen Ausschnitt aus der Simulation, in dem nach der einleitenden Diskussion der Position, dass Abtreibung Mord sei, zu der Frage übergegangen wird, welche möglichen Folgen eine Anrufung des Bundesverfassungsgerichts haben könne, womit zum ersten Mal eine Gegenüberstellung von demokratischen und christlich-moralischen Werten erfolgt (AzE 1993b: 00:21:03-00:23:18). Die zweite Sequenz dokumentiert einen Auszug aus dem Auswertungsgespräch, in dem ausgewählte Positionen und Argumentationen bestimmten Einflusskategorien aus dem Politikzyklus zugeordnet werden (ebd.: 00:50:41-00:53:25). Abschließend diskutiert wird der Stellenwert und die Berechtigung von auf Wertbegründungen zurückgehenden Positionen im Zuge der Diskussion der die Stunde leitenden Frage, ob die Politik versagt habe, die auszuhaft in der dritten ausgewählten Sequenz wiedergegeben wird (ebd.: 01:13:44-01:16:32).

Die erste ausgewählte Sequenz beginnt, nachdem fast genau 21 Minuten der Aufzeichnung vergangen sind. Nach einem kurzen Rückblick auf die vorangegangenen Unterrichtseinheiten, in denen die politische Auseinandersetzung um die Neufassung des Paragraphen 218 (StGB) bearbeitet worden war, hat der Lehrer das Szenario des durchzuführenden Rollenspiels skizziert, in dem die Diskussion innerhalb der CDU-Fraktion um die Anrufung des Bundesverfassungsgerichts simuliert werden soll (vgl. AzE 1993b: # 00:04:14). Den Schüler_innen, die sich bereits im Vorfeld mit den Materialien beschäftigt haben, stehen nochmals ungefähr zehn Minuten Zeit zur Verfügung, um in Gruppen die Argumente vorzubereiten (vgl. ebd.: # 00:04:10). Aus jeder Gruppe haben schließlich ein_e Vertreter_in an im vorderen Raumbereich positionierten Tischen Platz genommen – die Rolle einer fehlenden Gruppe wurde dabei spontan von der Lehrperson eingenommen – und die Fraktionssitzung ist durch den Vorsitzenden Schulze (Sm6) eröffnet worden (vgl. ebd.: # 00:09:06). Nach dem Vortragen der Eingangsstatements (vgl. ebd.: 00:09:06-00:15:14) ist zunächst die Position der Abgeordneten Hardt (Sw11), dass Abtreibung Mord sei, diskutiert worden (vgl. ebd.: 00:15:14-00:21:09), bis der Abgeordnete Schmidt (Lm) diese Diskussion beendet und an die Ausgangsfrage der Sitzung erinnert (vgl. Abb. II.4.3.11).

Sequenz I: Simulation: Diskussion möglicher Folgen einer Anrufung des Bundesverfassungsgerichts (AzE 1993b: 00:21:03-00:23:18)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:21:03	S.r.	Lm	Ja, () die Frage, ob Mord oder nicht, die diskutieren wir ja schon seit Ewigkeiten. Ich glaube, da werden wir jetzt nicht auf einen Punkt kommen. Wir müssen nur mal überlegen, was bringt uns denn letztlich die Entscheidung, die wir jetzt hier fällen, wenn wir vors Bundesverfassungsgericht gehen. Was sind denn dann eigentlich die Folgen, die wir jetzt hier damit haben?	Lm gestikuliert, bewegt Oberkörper vor und zurück, Sw13 sieht zu Lm Sm12 stützt Kopf auf, Sw13 senkt den Blick Sm12 sieht kurz zu Lm Sw13 streicht Haare zurück
	S.l.	Sw11	L Also, ich denke, es würde auf jeden Fall etwas bringen. Weil ich glaube nicht, dass sich die Einstellung des Bundesverfassungsgerichts sehr geändert hat seit, äh, 1971, das war, wann wars, ja, 1975, okay, ähm.(.) Ich denke, die Verfassung ist gleich geblieben und des wird das-, ist unbestritten und ich denke mal, dass die Entscheidung ähnlich ausfallen wird und deshalb, äh, denke ich, dass es gute Konsequenzen für uns hätte, so, die Indikationslösung wäre durchgesetzt und, äh, die Kirche und alle die Gläubigen sozusagen würden wieder hinter uns voll stehen können und sich mit uns identifizieren können und wir könnten sozusagen wieder stolz auf unser christliches Bekenntnis sein.	Sm6 führt Hand mit Stift zum Mund Sw11 sieht in ihre Unterlagen Sm3 sieht zu Sw11, führt Hand mit Stift zum Mund
	S.r.	Sm3	Du sprichst (gerade) von der Kirche und den Gläubigen. (.) Wir sind zwar ne christliche Partei, aber wir sind auch eine demokratische Partei ()-, und wenn man-	Sm6 beugt sich nach vorne, Sw13 sieht nach links, Sw11 sieht nach rechts, Sm3 sieht in seine Unterlagen
		Sw11	L Ja, dann sollten wir das aus unserem Namen streichen.	Sm3 hält inne, grinst, sieht zu Sw11
00:22:00		SuS	L ((Unruhe))	
		Sw11	L @ () @	Sw11 lacht, bewegt Oberkörper hin und her
		Sm6	L Ja, und gerade darüber, deshalb-	Sm6 gestikuliert mit Stift
	Zoom-in	Sm3	Und wenn man davon ausgeht, dass wir eine demokratische Partei sind, dann finde ich, dass eine demokratische Mehrheitsentscheidung wohl Grund genug ist, diese auch zu akzeptieren.	Sw13 sieht zur Seite, Sm3 richtet Oberkörper auf, beugt sich nach vorne, hält Blick gesenkt, nickt wiederholt Sm3 sieht zu Sm6
00:23:00	S.l.	Sm6	Wenn diese Entscheidung sich aber gegen die Verfassung richtet und diese Verfassung, die uns ja als demokratischen Staat ausweist, dafür ausspricht, dass wir dieses ungeborene Leben schützen, ist es doch meines Erachtens nur rechtens, dass wir vors Bundesverfassungsgericht gehen und dieses Recht des Lebens einklagen, was höchst wahrscheinlich ist ().	Sm6 gestikuliert mit Stift in Richtung Sm3 Sw11 sieht zu Sm6, lächelt zwischendurch leicht, fasst sich ins Gesicht Sm3 spielt mit Stift in der Hand, dreht sich zurück Sm6 gestikuliert in Richtung Sm3 Sm6 richtet sich auf, beugt sich nach vorne
	S.r.	Sm3	L Ich wollt grad sagen, wenn mer so ne Interessensabwägung machen zwischen den demokratischen Werten, über die hier zu entscheiden ist und über die -, die christlichen, moralischen Werte-	Sm3 hält Hände ineinander verschränkt
		Sm6	L Wir sprechen nicht nur von christlichen Werten.	
		Sm3	L und wenn man in Anbetracht dessen, dass die Politikverdrossenheit in Deutschland immer mehr um sich greift, finde ich (.) schlägt die Waage eher auf die Seite der Demokratie-	Sm3 gestikuliert mit Stift in der Hand
00:23:18		Sw11	L Aber (unsere Wähler, ich mein).	
		Sm3	L des demokratischen Bewusstseins. Dass man da den Bürgern zeigen muss, dass wir demokratisch entscheiden-	Sm3 gestikuliert mit Stift in der Hand, kratzt sich mit linker Hand an der Nase

Abb. II.4.3.11: Transkriptauszug (AzE 1993b: 00:21:03-00:23:18)

In der Rolle des Abgeordneten Schmidt verweist der Lehrer zunächst darauf, dass die Diskussion, ob ein Schwangerschaftsabbruch als Mord anzusehen sei, seit Längerem geführt werde. Der von ihm verwendete Begriff „Ewigkeiten“ (AzE 1993b: # 00:21:06) bringt dabei auch semantisch seine Einschätzung einer bis jetzt ergebnislosen Debatte und auch zukünftig kaum lösbaren Streitfrage zum Ausdruck, mit der er seine Argumentation fortführt (vgl. ebd.: # 00:21:07). Diese zielt implizit darauf, dass eine Fortsetzung der Erörterung dieses Aspekts wenig zielführend sei, da – wie er weiter ausführt – letztlich eine andere Frage zur Diskus-

sion stehe. Zugleich nimmt er damit eine inhaltliche Verlagerung der Beratung über die zu treffende Entscheidung vor, indem er vor allem die möglichen Folgen eines Gangs vor das Bundesverfassungsgericht in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt (vgl. ebd.: # 00:21:10). Noch während der Formulierung der Frage nach den Folgen meldet sich die Schülerin Sw11 in der Rolle der Abgeordneten Hardt zu Wort (vgl. ebd.: # 00:21:16). Sie beginnt ihren Beitrag zunächst mit der als positiv zu interpretierenden Einschätzung, dass die Anrufung des Bundesverfassungsgerichts „auf jeden Fall etwas bringen“ (ebd.: # 00:21:18) werde, was sie in einer längeren mehrteiligen Ausführung begründet. Zunächst nimmt sie Bezug auf das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Reform des Paragraphen 218 von 1975, das in Auszügen auch in ihren Materialien enthalten war (vgl. Kraft 1999: 66–67). Mit der Annahme, dass „die Entscheidung ähnlich ausfallen wird“ (AzE 1993b: # 00:21:39), eignet sie sich die von dem Fraktionsvorsitzenden Schulze (Sm6) in seinem Eingangsstatement vorgebrachte Argumentation an (vgl. ebd.: # 00:14:41), die in ihren Unterlagen in dieser Form nicht enthalten war.³⁹⁸ Davon ausgehend bezeichnet sie es als „gute Konsequenzen“ (ebd.: # 00:21:45), dass so die Durchsetzung der Indikationslösung erreicht werden könne und die Partei vor allem Zustimmung von Kirchenangehörigen erfahren werde, woraus wiederum – im Sinne einer weiteren guten Konsequenz – der Stolz auf das „christliche[...] Bekenntnis“ (ebd.: # 00:22:03) auch innerhalb der Partei eine neuerliche Stärkung erfahren könne. Diese dezidierte Fundierung der Position in der Bindung an das christliche Bekenntnis der Partei ist dabei auf der Rollenkarte so vorgegeben. Die Verbindung dieses Bekenntnisses mit einem Gefühl des Stolzes wurde allerdings von der Schülerin selbst in die Argumentation eingebracht, wohingegen sie auf der anderen Seite auf der Rollenkarte zu findende Aussagen, mit denen die Abgeordnete persönlich für dieses Bekenntnis eintritt, nicht einbringt.

Der Abgeordnete Schlau (Sm3), der ihren Ausführungen mit konzentriertem Gesichtsausdruck und ihr zugewandtem Oberkörper gefolgt ist und gestisch bereits seine Bereitschaft zu einer Erwiderung zum Ausdruck gebracht hat, schließt direkt an ihren Beitrag an. Auffallend ist, dass er im Unterschied zu den anderen Akteur_innen zur Anrede seiner Gesprächspartnerin nicht die Höflichkeitsform mit dem Pronomen „Sie“ verwendet, sondern diese duzt – was an dieser Stelle nicht zum ersten Mal auftritt (vgl. ebd.: # 00:19:08), im gesamten Verlauf der Simulation aber auch keine beobachtbaren Irritationen nach sich zieht. Inhaltlich setzt er der Bezugnahme seiner Vorrednerin auf die Position der Kirche eine Charakterisierung der Partei als „demokratisch[...]“ (ebd.: # 00:22:11) entgegen. Durch die Verwendung der Konjunktion „aber“ (ebd.: # 00:22:10) formuliert er zwar einen Gegensatz, wobei dieser in Verbindung mit dem Adverb „auch“ (ebd.) nicht zwingend als ein sich wechselseitig ausschließender verstanden werden muss. Von der Abgeordneten Hardt (Sw11) wird dies allerdings offenbar so interpretiert, wenn sie entgegnet, dass man das – womit die bereits in der Selbstbezeichnung vorgenommene Bindung an das christliche Bekenntnis gemeint sein dürfte – dann auch „aus [d]em Namen streichen“ (ebd.: # 00:22:14) könne.

Nach dieser Erwiderung entsteht kurz Unruhe, nicht alle Äußerungen sind im Detail verständlich. Der Abgeordnete Schlau (Sm3) unterbricht seine Ausführungen, grinst kurz und sieht zu Sw11 in der Rolle der Abgeordneten Hardt, die lachend mit dem Oberkörper hin und her wippt. Der begonnene Beitrag des Fraktionsvorsitzenden Schulze (Sm6) in Richtung

398 Dass sie dies zugleich mit der gleich gebliebenen Verfassung begründet (vgl. AzE 1993b: # 00:21:32), kann wiederum als eine Bezugnahme auf ihre Materialien interpretiert werden, in denen die Notwendigkeit einer Klage vor dem Bundesverfassungsgericht daraus abgeleitet wird, dass die Mehrheitsentscheidung des Bundestags im Widerspruch zur Verfassung stehe (vgl. Kraft 1999: 65).

des Abgeordneten Schlau (Sm3) lässt sich als unterstützende Zustimmung der Position der Abgeordneten Hardt (Sw11) interpretieren. Jedoch kommt er nicht dazu, diese inhaltlich auszuführen, da der Abgeordnete Schlau (Sm3) seine vorherige Argumentation nun wieder aufnimmt und fortsetzt.

Er führt dabei erneut vor allem das als „demokratisch[...]“ (ebd.: # 00:22:19) bezeichnete Selbstverständnis der Partei an, und rückt das Prinzip einer zu akzeptierenden Mehrheitsentscheidung, das er damit implizit zum zentralen Kriterium demokratischer Entscheidungsfindungsprozesse erhebt (vgl. dazu z. B. Galtung 1997; Sartori 1992: 137-143), in den Mittelpunkt seiner Argumentation. Die differenzierteren Ausführungen, die dazu in seinen Materialien zu finden sind, integriert er dabei nicht in seine Begründung (vgl. Kraft 1999: 77), mit der einseitigen Akzentuierung der Mehrheitsentscheidung als Legitimation vereinfacht er diese vielmehr. Er akzentuiert zunächst vor allem den auch in seinen Materialien zu findenden Begriff der „Demokratie“ (ebd.: 76) – den zentralen Aspekt der auf der Rollenkarte vorgegebenen Argumentation, dass diese durch die Anrufung des Bundesverfassungsgerichts Schaden nehmen könne, was angesichts der zunehmenden Politikverdrossenheit bedenklich sei (vgl. ebd.: 76-77), lässt er bislang unberücksichtigt.

Der Fraktionsvorsitzende Schulze (Sm6) hält nun dagegen, dass diese mehrheitlich getroffene Entscheidung nicht verfassungskonform sei (vgl. AzE 1993b: # 00:22:28). Er stellt dabei eine argumentative Verbindung zu dem Beitrag seines Vorredners her, indem er diesen Verfassungsbezug als entscheidendes Kriterium für das Selbstverständnis als demokratischer Staat ausweist und zugleich den Schutz des ungeborenen Lebens als von dieser Verfassung vorgegeben beschreibt. Implizit greift er dabei auf die in seinen Materialien enthaltene Begründung des Bundesverfassungsgerichts zum entsprechenden Urteil aus dem Jahr 1975 zurück (vgl. Kraft 1999: 71-72). Insgesamt sehen die Vorgaben seiner Rollenkarte allerdings weniger eine inhaltlich vorzunehmende Positionierung zur Sache als Argumentationsstrategie vor, sondern rücken den strategischen Gesichtspunkt in den Mittelpunkt, dass gute Aussichten bestünden, im Falle einer Klage auch Recht zu bekommen. Diesen Aspekt deutet Sm6 in der Rolle des Fraktionsvorsitzenden schließlich auch in dem Zusatz „was höchst wahrscheinlich ist“ (AzE 1993b: # 00:22:46) an, den er der davor ausgeführten rechtlichen Begründung hinzufügt.

Ohne direkt auf diese inhaltlichen Ausführungen einzugehen, schlägt der Abgeordnete Schlau (Sm3) nun eine „Interessensabwägung“ (ebd.: # 00:22:50) vor. Dabei stellt er „demokratische[...] Werte, über die hier zu entscheiden ist“ (ebd.: # 00:22:52), – womit seiner bisherigen Argumentation folgend die Orientierung am Prinzip einer zu akzeptierenden Mehrheitsentscheidung gemeint sein dürfte – und „die christlichen, moralischen Werte“ (ebd.: # 00:22:57) gegenüber, wobei nicht eindeutig interpretiert werden kann, ob er darunter auch den vom Fraktionsvorsitzenden (Sm6) vorgebrachten Aspekt des verfassungsrechtlich gebotenen Schutz des ungeborenen Lebens zählt oder vor allem auf den vorherigen Beitrag der Abgeordneten Hardt (Sw11) Bezug nimmt. Mit seinem Einwurf weist der Fraktionsvorsitzende (Sm6) die Klassifizierung seiner Position als ausschließlich auf christliche Werte bezogen jedenfalls zurück (vgl. ebd.: # 00:22:58), worauf Sm3 in der Rolle des Abgeordneten Schlau jedoch nicht reagiert.

Dieser setzt seine Argumentation nun fort, indem er nun auch den auf seiner Rollenkarte fokussierten Aspekt der zunehmenden Politikverdrossenheit (vgl. Kraft 1999: 76-77) in die Debatte einbringt (vgl. AzE 1993b: # 00:22:59). Den Zusammenhang zwischen der zur Diskussion stehenden Normenkontrollklage und der diagnostizierten Politikverdrossenheit wird von ihm nicht detailliert expliziert. Insgesamt ist seiner Aussage allerdings zu entneh-

men, dass er dieser zu beobachtenden Politikverdrossenheit ein Eintreten für die Demokratie in Form demonstrativer demokratischer Entscheidungsprozesse entgegenstellen möchte. Auf den von der Abgeordneten Hardt (Sw11) eingeworfenen Einwand, mit dem sie zunächst nur an „die Wähler“ (ebd.: # 00:23:13) erinnert – was entsprechend ihrer vorherigen Argumentation als Hinweis, dass die Partei ihrer Ansicht nach vor allem deren Interessen zu vertreten habe –, geht der Abgeordnete Schlau (Sm3) an dieser Stelle nicht ein. Ohne sich unterbrechen zu lassen, setzt er seine Ausführungen über die Sequenz hinaus fort und stellte dabei auch den seine Position begründenden Zusammenhang dar, dass die Anrufung des Bundesverfassungsgerichts eine Entwertung der im Bundestag getroffenen Entscheidung bzw. des politischen Prozesses, zuerst eine Abstimmung durchzuführen und diese dann aufgrund ihres Ergebnisses anzufechten, darstelle (vgl. ebd.: # 00:23:22).

Damit wurde in dieser Sequenz durch den Abgeordneten Schlau (Sm3) eine Gegenüberstellung konstruiert, nach der in der Anerkennung dieses politischen Verfahrens ein demokratischer Wert zu sehen sei, der auch für die eigene Partei gelte und auch mit der Sorge um eine zunehmend zu beobachtende Politikverdrossenheit begründet werden könne. Dieser Position stellt er in seiner Argumentation christlich-moralische Werte gegenüber, wobei die Zuordnung zu den jeweiligen in der Sequenz vorgebrachten Argumenten nicht ganz eindeutig vorgenommen werden kann. So hat die Abgeordnete Hardt (Sw11) zwar vor allem explizit mit Bezug auf die Position der Kirche argumentiert, inhaltlich allerdings eher strategische Argumente vorgebracht. Die inhaltliche Gegenposition – mit der sie selbst die Diskussion eröffnet hat (vgl. ebd.: # 00:15:14) –, dass der Schutz des ungeborenen Lebens zu gewährleisten sei, wird in dieser Sequenz vom Fraktionsvorsitzenden Schulze (Sm6) eingebracht, der dies allerdings als durch die Verfassung geboten begründet und die Klassifizierung dieser Begründung mittels ausschließlich christlichen Werten zurückweist.

Im Fortgang der Diskussion spricht sich der Abgeordnete Schmidt (Lm) dafür aus, die Beratung jenseits moralischer Standpunkte auf die politisch zu klärenden Fragen zu fokussieren und dass das Parlament der angemessene Ort dafür sei (vgl. ebd.: # 00:23:58). Dagegen werden Bedenken in Bezug auf die Verfassungskonformität der dort getroffenen Entscheidung angeführt, um die Zuständigkeit des Bundesverfassungsgerichts zu rechtfertigen (vgl. ebd.: # 00:25:16), wobei Sw11 in der Rolle der Abgeordneten Hardt mit Bezug auf die in Frage gestellte Identifikation der Wähler mit der Partei einen Aspekt ihrer Rollenkarte aufnimmt, der in einer Erweiterung auch machstrategisch interpretiert werden könnte. Diese Argumentationslinien werden in Form unterschiedlicher Standpunkte bezüglich der Einschätzungen der Erfolgsaussichten oder auch der Position der Befürworter_innen einer Klage weiter ausdifferenziert.

Neben kurzen Abweichungen der Diskussion, in denen sich die Akteur_innen erneut inhaltlich zur Reform des Paragraphen 218 positionieren (vgl. ebd.: # 00:27:51), argumentieren die Abgeordneten Kohlhaase (Sw13) und Hardt (Sw11) als Befürworterinnen einer Klage vor allem mit den Mehrheitsverhältnissen innerhalb der CDU/CSU-Fraktion (vgl. ebd.: # 00:29:14). Dagegen verweisen insbesondere die Abgeordneten Schmidt (Lm) und Schlau (Sm3) auf längerfristige Folgen einer solchen Normenkontrollklage und warnen vor einem Verlust von Akzeptanz und Vertrauen in Bezug auf das eigene politische Handeln auf Seiten der Bevölkerung, weshalb sie sich weiterhin gegen die Anrufung des Bundesverfassungsgerichts aussprechen. Auf diesen Austausch von Argumenten folgt relativ unvermittelt die die Beratung abschließende Abstimmung (vgl. ebd.: # 00:32:10), in der die Abgeordneten – mit

Ausnahme des Abgeordneten Schmidt (Lm), der sich enthält – entsprechend ihrer bereits zu Beginn dargelegten Positionen abstimmen, womit die Entscheidung für eine Klage vor dem Bundesverfassungsgericht gefällt wird.

Nach einer kurzen Bild- und Tonunterbrechung (ebd.: 00:35:42-00:37:00) setzt die Aufzeichnung wieder im Auswertungsgespräch ein. Zunächst werden Eindrücke in Bezug auf die inhaltliche Qualität der Argumente im Zusammenhang des Diskussionsverlaufs eingebracht und diskutiert. Nach fast sechs Minuten schlägt der Lehrer eine systematisierende Differenzierung der bisherigen Beiträge vor und lenkt die Diskussion auf die eingebrachte Beobachtung, dass die Akteur_innen mit ihren Argumentationen inhaltlich kaum aufeinander eingegangen seien (vgl. ebd.: # 00:42:51). Der nächste durch den Lehrer angeregte Schritt der Systematisierung sieht eine Klassifizierung der Argumente vor (vgl. ebd.: # 00:47:03), woraufhin der Schüler Sm4 zunächst eine Unterscheidung von rechtlich-moralischen Standpunkten auf der einen Seite und der Orientierung an praktischen Konsequenzen auf der anderen Seite vornimmt (vgl. ebd.: # 00:48:31). Dies wird vom Lehrer mit der Absicht einer weiteren Vertiefung aufgenommen, indem er um nähere Charakterisierungen der Positionen bittet (vgl. ebd.: # 00:49:31), um diese „auf den Kern ihrer Argumentation zurückführen [zu] können“ (ebd.: # 00:49:51). Die Schülerin Sw11 geht in ihrem Beitrag allerdings nicht direkt darauf ein, sondern benennt mögliche Argumente gegen die von ihr vertretene Position in Form einer Ausdifferenzierung des Oberbegriffs der christlichen Kirche (vgl. ebd.: # 00:49:54). Darauf reagiert der Lehrer mit einer Rückführung dieser Äußerung auf seine Frage und fordert zu einer Charakterisierung der Position der Abgeordneten Hardt (Sw11) auf (vgl. ebd.: # 00:50:19). Die Schülerin Sw7 fasst den Kern der Position in der Aussage, dass Abtreibung Mord sei, zusammen und bezeichnet dies als „christliche Position“ (ebd.: # 00:50:31). Auf Nachfrage des Lehrers wird diese Einordnung von einem weiteren Schüler bestätigt, woraufhin die zweite ausgewählte Sequenz beginnt (vgl. Abb. II.4.3.12).³⁹⁹

399 Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite abbilden zu können, wurden für den Gesprächsverlauf unerhebliche, nicht verständliche Hintergrundäußerungen aus dem Ursprungstranskript gekürzt und die Zeilenabstände bei sich überlappenden sowie sinnzusammenhängenden Kommunikationsverläufen verringert. Sofern es sich dabei nicht um Unterbrechungen, sondern reguläre Gesprächsanschlüsse handelt, wurde versucht, dies nach Möglichkeit durch die Positionierung der Anschlussäußerung entlang der Spaltenbreite kenntlich zu machen.

Sequenz II: Auswertung der Simulation: Kategorisierung ausgewählter Positionen und Argumentationen (AzE 1993b: 00:50:41-00:53:25)

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:50:41	S.I.	Lm	Also, eine Argumentation, Sie sagen christlich. Christlich ist jetzt ne religiöse-, es gibt ja auch die Möglichkeit, das humanistisch, () das zu vertreten. Ich schreib mal auf: Werte, als Grundsatz. Hier geht es letztlich um Werte (..) und Sie sagen für mich ist Abtreibung Mord, da gibt es gar nichts dran zu zetteln, also müssen wir auch-, da, darüber kann man nicht diskutieren, das ist so, das ist mein Wert und basta. Ja? () Gut. Kriegen wir so was für die anderen auch hin? (...) Sm12.	Sw2 gähnt, hustet, räuspert sich, sortiert ihre Unterlagen, kramt im Mäppchen
00:51:00	S.I. Zoom-out S.r.	Sm12 Lm	Also, ich möchte jetzt mal zu @meinem Meier hier, also- L Ja.	Lm hält Kreide in der Hand, gestikuliert Lm dreht sich Richtung Tafel, gestikuliert, wendet sich Richtung Klasse, geht ein paar Schritte Richtung Tafel, setzt sich zur Klasse gewandt auf Tisch; Sm12 grinst; Sm5 sieht zu Sm6, Sm6 sagt etwas, Sm5 sieht nach vorne
	S.I.	Lm	Warten wir jetzt noch mit der Eigeneinschätzung, das machen wir auch noch. Wollen wir auf jeden Fall-, aber eher die Beobachter, die haben sich bis jetzt ja, die haben eben warten müssen und durften nur zusehen. Vielleicht können die ja einige Bemerkungen machen. Sie halten ja alle die Beobachtungsaufträge Ihres Abgeordneten. Was fällt a-, welcher fällt noch auf? Weichen hatten wir noch?	Sm5 wendet sich wieder zu Sm6; Sm5, Sm6 sprechen miteinander; Sw11 sieht nach vorne, schreibt etwas Sm12 spielt mit Stift in den Händen Sm5, Sm6 sehen in ihre Unterlagen, Sm6 macht Handbewegung
	S.I.	Sm4	Äh, bei, bei Kohlhaase ist derselbe Grund wie bei Hardt, auch die Werte und bei Schulze, da isse n bisschen ein anderer Grund, da ist der rechtliche Standpunkt im Vordergrund, der heißt also „Abtreibung ist Mord“, ab zwei Wochen oder was da da gesagt hast-	Sm4 gestikuliert mit Stift in der Hand Sm5 sieht zu Sm4
00:52:00	S.I. Zoom-in	Lm	L Mhm, (Sie sagen eigentlich auch) Werte bei Kohlhaase, ja? Werte, (werden wir gleich noch mal-). Und bei diesem Fraktionsvorsitzenden Schulze, was hatten Sie da gesagt? L Der hat argumentiert es sei, sei Mord. L Ja- L Das	Sw10 sagt etwas Lm steht an der Tafel und schreibt die Begriffe zu den Namen an der Tafel an, dreht sich Richtung Klasse
		Sm7 Lm Sm7	ist ja so kein Wert, äh, also keine Wertvorstellung, wenn man gegen Mord ist oder so, sondern einfach n rechtlicher Standpunkt. L N rechtlicher Standpunkt, sagen Sie. Fragen wir ihn doch mal selbst, ja-	
		Lm	Ja, das ist ein rechtlicher, aber auch ein Wertestandpunkt. (.) Also beides war's. (.) L Ja- L Stützt sich im Grunde wie gesagt rechtlich auf die Verfassung.	Lm zeigt in Klasse
	S.r.	Sm6 Lm Sm12	Ja, das ist ein rechtlicher, aber auch ein Wertestandpunkt. (.) Also beides war's. (.) L Ja- L Stützt sich im Grunde wie gesagt rechtlich auf die Verfassung.	
		Lm	Ja, schreibense doch mal Recht drunter. (...) Recht. (...) Ja-, äh, () der Abgeordnete Kohlhaa-, die Abgeordnete Kohlhaase, fühlen Sie sich richtig mit dem Wertebegriff, ja? Fühlen Sie sich da richtig? L (Jaja) L Ich meinte ja, dass ich das nicht moralisch vertreten kann.	SuS schreiben etwas auf
	S.r.	Lm	Dass Sie es nicht moralisch vertreten können-	
	S.r.	Sw7	Aber sie hat sich-, du hast dich ja auch aufs Grundgesetz berufen.	Sw7 meldet sich Sw7 dreht sich um zu Sw13 Sm8 dreht sich um
		Sw13	Ja, aber ich glaub, ähm, im Vordergrund hab ich gesagt-	
		Lm	Erst ham Sie in Ihrem Eingangsstatement-, () Argumente, was war da in etwa Ihre Position?	Sw13 streicht sich durch die Haare
00:53:00	S.I.	Sw13	Ich weiß nicht mehr, was ich als ersten Satz gesagt hab. Ich glaub, dass ich das, ähm, (.) L Du hast gesagt (Embryo Leben) L Mord gegen das Grundgesetz verstoßen würde- L Mord sei mit dem demokratischen Grundgesetz nicht zu vereinbaren.	Sw14 macht sich Notizen, Sw13 sieht in ihre Unterlagen, Sw7 wendet sich zu ihren Unterlagen und notiert etwas
00:53:25		Lm	Ja. Also müssten wir das letztlich, wie sie argumentiert hat, müssten wir das als eine Wertentscheidung, äh , äh, so verstehen, ja. (.) Wunderbar.	

Abb. II.4.3.12: Transkriptauszug (AzE 1993b: 00:50:41-00:53:25)

Der Lehrer wiederholt zunächst die von den Schüler_innen vorgenommene Einschätzung und erweitert diese in seiner Kommentierung, indem er eine „humanistisch“ (AzE 1993b:

00:50:46) fundierte Begründung dieses Standpunkts als mögliche Alternative einführt. Da die Schülerin Sw11 in der Rolle der Abgeordneten Hardt im Wesentlichen in Übereinstimmung mit den Vorgaben auf ihrer Rollenkarte (vgl. Kraft 1999: 65) vor allem mit Bezug auf die Position der Kirche argumentiert sowie darauf verwiesen hat, dass die Verfassung den Schutz des ungeborenen Lebens gebiete, erschließt sich diese Erweiterung vor dem Hintergrund des inhaltlichen Diskussionsverlaufs der Simulation zunächst nicht. Mit der darauf folgenden Ankündigung, dafür den Begriff „Werte“ (AzE 1993b: # 00:50:49) festzuhalten, kann hier auf die in der Stundenplanung vorgesehene Absicht der kategorialen Auswertung anhand ausgewählter Begriffe, die eine Ableitung aus den im Modell des Politikzyklus beschriebenen Einflusskategorien (vgl. Massing 1999a: 34) vermuten lassen (vgl. Kraft 1999: 63), geschlossen werden.

Die Fundierung der Argumentation auf der Aussage, dass Abtreibung Mord sei, wird schließlich zusammenfassend so dargestellt, dass sie in Diskussionen nicht verhandelbar sei, was letztlich auf einen zugrunde liegenden „Wert“ (AzE 1993b: # 00:51:05) zurückgeführt wird, der an dieser Stelle allerdings nicht inhaltlich präzisiert wird. Das fragende „Ja“ (ebd.: # 00:51:06), mit dem diese Beschreibung abgeschlossen wird, lässt sich so interpretieren, dass hiermit die Möglichkeit eröffnet wird, Verständnisfragen oder Einwände zu formulieren. Allerdings lassen die Sprechgeschwindigkeit des Lehrers und die einsekündige Pause vor dem die Beschäftigung mit dieser Position abschließenden „Gut“ (ebd.: # 00:51:07), kaum Zeit, diese die Beiträge der Schüler_innen erweiternde Einordnung der Argumentation der Abgeordneten Hardt (Sw11), die der Lehrer hier vorgenommen hat, zu überdenken (vgl. dazu auch Friesen 2011: 127-147).

Die anschließende Frage „Kriegen wir so was für die anderen auch hin?“ (AzE 1993b: # 00:51:09) kann hier insofern als rhetorisches Mittel der Überleitung verstanden werden, als der folgende Gesprächsverlauf zeigt, dass die Schüler_innen diese nicht als Aufforderung interpretiert haben, direkt auf diese Frage bezogene Einschätzungen zu äußern, und auch der Lehrer nicht weiter in diese Richtung insistiert. Der vom Lehrer adressierte Schüler Sm12 beginnt seinen Beitrag mit der Ankündigung, sich zu der von ihm vertretenen Position des Abgeordneten Meier äußern zu wollen (vgl. ebd.: # 00:51:14). Direkt nach dem dazu überleitenden „also“ (ebd.: # 00:51:16) wird er dabei allerdings vom Lehrer unterbrochen (vgl. ebd.: # 00:51:17), der die „Eigeneinschätzung“ (ebd.: # 00:51:19) zunächst zurückstellen möchte und ankündigt, diese zu einem späterem Zeitpunkt durchführen zu wollen. Diese Intervention lässt sich in Bezug auf die Frage nach den zugrunde liegenden didaktischen Intentionen auf unterschiedlichen Ebenen interpretieren: Allgemein dient sie der Sicherung einer in der Planung vorgesehenen Schrittfolge, die sowohl mit einer didaktisch zu nutzenden Differenz von Selbst- und Fremdbeobachtung begründet werden kann als auch mit der Absicht – wie es die folgende Äußerung nahelegt (vgl. ebd.: # 00:51:22) –, zunächst vor allem die in der Simulation nicht direkt involvierten Schüler_innen zu Wort kommen zu lassen.

Die anschließenden Fragen (vgl. ebd.: # 00:51:33) bleiben insofern inhaltlich diffus, als sie nach unterschiedlichen Aspekten fragen und den Gehalt der Frage nach einer Klassifizierung der Argumente unterbieten. Der vorangegangene Hinweis auf die „Beobachtungsaufträge“ (ebd.: # 00:51:31) sowie der Gesamtzusammenhang der Kommunikation lassen es allerdings naheliegend erscheinen, dass der Lehrer auch keine explizite Beantwortung dieser Fragen im Sinn hat, sondern vielmehr weiterhin dazu auffordert, sich mit den jeweiligen Argumentationen einzelner Abgeordneter auseinanderzusetzen. Auf eine entsprechende Interpretation der aufgeworfenen Fragestellungen verweist auch die Antwort des Schülers Sm4, der der Arbeits-

gruppe angehört, die die Argumentation des Abgeordneten Schlu (Sm3) vorbereitet hat (vgl. ebd.: # 00:06:04) und deren auf der Rollenkarte formulierter Beobachtungsauftrag sich auf die Argumentation der Abgeordneten Kohlhaase (Sw13) bezieht (vgl. Kraft 1999: 76).

Allerdings geht Sm4 nicht detailliert auf die Argumentation der Abgeordneten Kohlhaase (Sw13) ein, sondern führt sie ohne nähere Begründung „wie bei Hardt“ (AzE 1993b: # 00:51:38) auf die Kategorie „Werte“ (ebd.: # 00:51:40) zurück. Diesen beiden Positionen stellt er die in seinem Beobachtungsauftrag nicht vorgesehene Argumentation des Fraktionsvorsitzenden Schulze (Sm6) gegenüber, der ebenfalls für eine Klage vor dem Bundesverfassungsgericht votiert, dessen Begründung nach Einschätzung des Schülers Sm4 allerdings von der der anderen beiden Positionen abweicht (vgl. ebd.: # 00:51:42). Dessen Standpunkt beschreibt er als einen in erster Linie „rechtliche[n] Standpunkt“ (ebd.: # 00:51:45), den er auf die zu Beginn der Sequenz auch der Position der Abgeordneten Hardt zugrunde gelegte Aussage, dass Abtreibung Mord sei (vgl. ebd.: # 00:50:57), zurückführt (vgl. ebd.: # 00:51:47). Explizit nimmt er dabei Bezug auf eine im Eingangsstatement des Vorsitzenden Schulze (Sm6) vorgetragene Ausführung, dass ein Embryo „medizinisch gesehen seit dem vierzehnten Tag nach der Zeugung ein menschliches Wesen“ (ebd.: # 00:13:56) sei. Der Zusatz „oder was du da gesagt hast“ (ebd.: # 00:51:51) markiert dabei eine inhaltliche Unsicherheit und richtet sich an den Schüler Sm6, was auch als Bitte oder Aufforderung um Bestätigung oder Korrektur interpretiert werden kann.

Dessen unmittelbare Reaktion ist in der Aufzeichnung nicht zu beobachten; zunächst ist die direkt anschließende Kommentierung des Lehrers zu vernehmen, die mit einem neutral-abwägend intonierten „Mhm“ (ebd.: # 00:51:52) beginnt. Die Wiederholung der Klassifizierung der Argumentation Kohlhaases mit der Kategorie „Werte“ (ebd.: # 00:51:54) wird zwar in der Form einer um Bestätigung ansuchenden Rückfrage formuliert; durch die gleichzeitig erfolgende Aufnahme des Begriffs im Tafelanschrieb wird dieser einerseits bereits als gültige Antwort legitimiert, während der akustisch nicht eindeutig verständliche Zusatz (vgl. ebd.: # 00:51:58) auf einen möglicherweise noch bestehenden Diskussionsbedarf verweist. Zur Einordnung der Position des Fraktionsvorsitzenden Schulze (Sm6) wird zunächst kein Begriff notiert, sondern der Lehrer bittet den Schüler Sm4 in Form einer Nachfrage, seine Einschätzung noch einmal zu wiederholen (vgl. ebd.: # 00:51:59).

Da die Kamera zu diesem Zeitpunkt auf dem Tafelanschrieb verweilt, ist der antwortende Schüler nicht zu sehen, der erneut die Bezeichnung des Schwangerschaftsabbruchs als Mord als zentrales Argument anführt (vgl. ebd.: # 00:52:02). Das an dieser Stelle eingeworfene „Ja“ (ebd.: # 00:52:05) des Lehrers kann dabei einerseits als eine Bestätigung aufgefasst werden, es verweist andererseits allerdings auch auf einen noch offenen Diskussionspielraum, da der Lehrer die Stimme an dieser Stelle nicht vollständig absenkt. Ungeachtet dessen setzt der Schüler seinen Beitrag damit fort, dass dieser Position „kein Wert“ (ebd.: # 00:52:05) oder „keine Wertvorstellung“ (ebd.: # 00:52:08) zugrunde liegt, sondern dass es sich bei der Ablehnung von Mord um einen rechtlichen Standpunkt handle (vgl. ebd.: # 00:52:09). Dass dabei streng genommen zwei unterschiedliche Aussagen – zum einen, dass ein Schwangerschaftsabbruch Mord sei, und zum anderen, dass Mord abzulehnen sei – zur Bewertung herangezogen werden, wird hier im Gesprächsverlauf nicht registriert oder zumindest nicht klassenöffentlich thematisiert. Stattdessen wiederholt der Lehrer die vorgenommene Einordnung und markiert sie mit dem Zusatz „sagen Sie“ (ebd.: # 00:52:14) zunächst als individuell zurechenbaren Standpunkt eines Schülers.

Ohne dass die dahinterstehende Absicht eindeutig bestimmt werden kann, nimmt er daran anschließend mit der direkten Adressierung des Schülers Sm6, der die Rolle des Fraktionsvorsitzenden in der Simulation übernommen hat, eine Überleitung von der Fremdeinschätzung zur Selbsteinschätzung vor (vgl. ebd.: # 00:52:16). Dessen Einschätzung, dass seine Argumentation sowohl auf einen rechtlichen als auch auf einen „Wertestandpunkt“ (ebd.: # 00:52:18) zurückgeführt werden könne, kommentiert der Lehrer mit „Ja“ (ebd.: # 00:51:22), wobei die Intonation keine eindeutige Bestätigung suggeriert, sondern die Einschätzung zur Diskussion stellt. Der darauf folgende Beitrag des Schülers Sm12 unterstützt wiederum vor allem die durch den Schüler Sm4 vorgenommene Einordnung, indem er die „Verfassung“ (ebd.: # 00:52:25) anführt und eine entsprechende Argumentation als „rechtlich“ (ebd.: # 00:52:24) klassifiziert, wobei nicht eindeutig nachvollzogen werden kann, auf welche vorangegangenen Äußerung der Schüler mit dem Einschub „wie gesagt“ (ebd.) Bezug nimmt.

An dieser Stelle schließt der Lehrer die Gesprächssequenz zur Einordnung der Argumentation des Fraktionsvorsitzenden Schulze (Sm6) ab, indem er es als Vorschlag formuliert, „doch mal Recht drunter“ (ebd.: # 00:52:25) zu schreiben, wobei die Hintergrundgeräusche darauf schließen lassen, dass er diesen Begriff auch an der Tafel anschreibt (vgl. ebd.: # 00:52:27). Dabei wiederholt er ihn (vgl. ebd.: # 00:52:30), die kurzen Pausen und folgenden Füllwörter (vgl. ebd.: # 00:52:31) deuten bereits einen Übergang an, den der Lehrer vollzieht, indem er nun die Schülerin Sw13 adressiert, die die Rolle der Abgeordneten Kohlhaase in der Simulation übernommen hat (vgl. ebd.: # 00:52:37). Dabei wird die Frage, ob die durch den Schüler Sm4 vorgenommen Einordnung der Argumentation unter dem Begriff der Werte geteilt werde, so formuliert, dass nicht nach einer rational argumentierenden Begründung, sondern vielmehr nach einem Gefühl von Übereinstimmung gefragt wird (vgl. ebd.: # 00:52:39). Die adressierte Schülerin äußert dabei bereits nach der ersten Formulierung dieser Frage ihre Zustimmung mit einem eingeworfenen „Jaja“ (ebd.: # 00:52:40) und führt, nachdem der Lehrer die Frage ein zweites Mal formuliert hat, als Begründung ihre im Schlussstatement vorgebrachte Stellungnahme an, dass sie „den Gruppenantrag moralisch einfach nicht vertreten“ (ebd.: # 00:33:44) könne, wobei sie diesen in ihrer retrospektiven Äußerung etwas unspezifisch mit „das“ (ebd.: # 00:52:43) bezeichnet.

Während der Lehrer diese Aussage wiederholt (vgl. ebd.: # 00:52:44), meldet sich die Schülerin Sw7. Ergänzend verweist sie darauf, dass sich Sw13 in der Rolle der Abgeordneten Kohlhaase (Sw13) doch auch auf das Grundgesetz bezogen habe – womit sie sich auf deren Argumentation in ihrem Eingangsstatement⁴⁰⁰ beziehen dürfte –, und spricht dabei ihre Mitschülerin direkt an. Diese zeigt in ihrer Erwiderung zunächst Unsicherheiten in Bezug auf die ausschlaggebenden Argumente für ihre Position (vgl. ebd.: # 00:52:50), woraufhin der Lehrer nun explizit ihr Eingangsstatement anspricht und nach der dort geäußerten Position sowie Argumenten fragt (vgl. ebd.: # 00:52:54). Nachdem die Schülerin Sw13 zum Ausdruck gebracht hat, sich nicht genau erinnern zu können, und weiter zögert (vgl. ebd.: # 00:53:00),⁴⁰¹ fassen verschiedene Schüler_innen die von ihr in diesem Statement vorge-

400 „Ja, also ich bin auch ganz eindeutig dafür, dass die Klage vors Bundesverfassungsgericht kommt, da ich der Meinung bin, dass der Embryo schon ein selbstständiges menschliches Leben ist und somit ein, ähm, muss ich für das, für den Schutz des ungeborenen Lebens eintreten, da es sonst Mord wäre und Mord lässt sich nicht mit den Grundsätzen der Demokratie vereinen“ (AzE 1993b: # 00:11:22).

401 Diese Unsicherheit in der Einordnung der eigenen Argumentation kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass die Schülerin Sw13 in der Rolle der Abgeordneten Kohlhaase im Verlauf der Simulation nicht inhaltlich stringent argumentiert, was auch im Zusammenhang mit den Vorgaben der Rollenkarte und den zugehörigen Arbeitsmaterialien betrachtet werden kann. Während in den Materialien eine vor allem als ver-

brachte Argumentation als eine zusammen, die vor allem damit argumentiert, dass die mit dem Gruppenantrag beschlossene Regelung nicht mit dem Grundgesetz zu vereinbaren sei (vgl. ebd.: # 00:53:06).

Damit wird der Abgeordneten Kohlhaase (Sw13) im Unterrichtsgespräch letztlich eine ähnliche Begründungsstrategie zugeordnet wie zuvor dem Fraktionsvorsitzenden Schulze (Sm6). Während dessen Standpunkt allerdings unter Nichtberücksichtigung seiner eigenen Einschätzung unter der Kategorie Recht subsummiert wurde, behält der Lehrer in diesem Fall die zunächst von Sm4 eingebrachte und von Sw13 bestätigte Einordnung der Position unter Begriff Werte bei (vgl. ebd.: # 00:53:17),⁴⁰² auch wenn diese durch die letzten Beiträge der Schüler_innen in dieser Eindeutigkeit in Frage gestellt worden ist. Das diese Gesprächssequenz abschließende „Wunderbar“ (ebd.: # 00:53:24) suggeriert darüber hinaus eine hohe Zustimmung zu dieser Einschätzung, was sich deutlich von den vorherigen Kommentierungen abhebt, die in der Intonation meist auf mögliche Diskussionsspielräume verwiesen haben.

Insgesamt zeigt sich in dieser Sequenz die Schwierigkeit und inhaltliche Diffusität der vorgenommen Einordnungen auf der Grundlage der parallel zu den komplexen Interaktionsverläufen erfolgenden Beobachtungen durch die Schüler_innen. Da alle drei die Normenkontrollklage befürwortenden Positionen mit der Aussage, dass es sich bei einer Abtreibung um Mord handle, verknüpft werden, scheinen es im Einzelnen von dieser Aussage unabhängige Aspekte zu sein, die den Ausschlag für die Einordnung unter die Kategorie Werte oder Recht geben. Während Reinhardt in ihren fachdidaktischen Analysen von Unterrichtsentwürfen den zentralen Wertekonflikt auf der Ebene der Abwägung von im Grundgesetz verankerten Grundrechten ansiedelt (vgl. Reinhardt 1996: 59), wird der Begriff der Werte hier zunächst zur Klassifizierung nicht näher differenzierter Argumentationen im christlich-religiösen oder humanistischen Sinn herangezogen (vgl. AzE 1993b: # 00:50:41). Vor dem Hintergrund der in der Simulation eingebrachten Diskussionsbeiträge sowie der Selbst- und Fremdeinschätzungen der Position der Abgeordneten Hardt (Sw11) kann diese ziemlich eindeutig als christlich-katholisch markiert werden. Die Rückführung auf den „Grundsatz“ (ebd.: # 00:50:50) Werte wird ohne nähere Erläuterung oder inhaltliche Spezifikation des Begriffs durch den Lehrer vorgenommen, der diese Position zugleich als wenig diskussionsfähig beschreibt.

fassungsrechtlich zu klassifizierende Argumentation vorgesehen ist (vgl. Kraft 1999: 80-82), wie sie von der Abgeordneten (Sw13) im Wesentlichen auch in ihrem Eingangsstatement vorgetragen wird (vgl. AzE 1993b: # 00:11:22), führt die Begründung der Position auf der Rollenkarte als ausschlaggebendes Argument an, dass die Mehrheit der CDU/CSU-Fraktion dem Gruppenantrag ablehnend gegenübersteht (vgl. Kraft 1999: 80). Dies wird von der Abgeordneten schließlich in ihren beiden Diskussionsbeiträgen im Verlauf der Simulation vorgebracht (vgl. AzE 1993b: # 00:27:00; 00:29:14). Kritisiert wird diese Argumentation im Besonderen durch den Abgeordneten Schmidt (Lm) (vgl. ebd.: # 00:29:06; 00:30:09), woraufhin die Abgeordnete Kohlhaase (Sw13) in ihrem abschließenden Statement auch einräumt, dass ihr „Zweifel“ (ebd.: # 00:33:42) gekommen seien, und ihre Befürwortung einer Normenkontrollklage schließlich damit begründet, dass sie „den Gruppenantrag moralisch einfach nicht vertreten“ (ebd.: # 00:33:44) könne, wobei diese Begründung weder auf der Rollenkarte vorgesehen war noch durch die Materialien nahegelegt wurde (vgl. Kraft 1999: 80-82).

402 Es kann dabei nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass mit dem an dieser Stelle geäußerten „letztlich“ (AzE 1993b: # 00:53:18) nicht auch auf das Abschlussstatement der Abgeordneten Kohlhaase (Sw13) Bezug genommen wird, das mit dem Argument der moralischen Vertretbarkeit tatsächlich dieser Kategorie zugeordnet werden könnte. Vor dem Hintergrund des vorangegangenen Gesprächsverlaufs, in dem sich sowohl der Lehrer als auch die Schüler_innen auf das Eingangsstatement bezogen, würde es sich dabei allerdings um eine schwer nachvollziehbare Folgerung handeln.

Bei der Einordnung der Argumentation des Fraktionsvorsitzenden Schulze (Sm6) agiert der Lehrer zunächst inhaltlich zurückhaltender, übergeht allerdings in der abschließenden Festlegung des Begriffs dessen Selbsteinschätzung. Dass die Rollenkarten und Arbeitsmaterialien vor allem eine Argumentation vorgesehen haben, die vor allem strategisch die positiv einzuschätzenden Erfolgsaussichten betont (vgl. Kraft 1999: 70-73), was auch in der simulierten Debatte zum Ausdruck kommt, bleibt an dieser Stelle unberücksichtigt. Ebenso wird der zumindest auf der Rollenkarte vorgegebene Kern der Argumentation der Abgeordneten Kohlhaase (Sw13), der die Mehrheitsverhältnisse in der CDU/CSU-Fraktion zum Ausgangspunkt nimmt (vgl. ebd.: 80) und von ihr auch im Verlauf der Simulation entsprechend in die Diskussion eingebracht wird, an dieser Stelle der Auswertung nicht aufgegriffen. Inhaltlich bleibt dabei ungeklärt, warum die Argumentation mit Bezug auf das Grundgesetz einmal als ein rechtlicher und einmal als ein Wertestandpunkt bezeichnet wurde.

Die Gesprächsführung durch den Lehrer kann insgesamt als ambivalent beschrieben werden. Auf der einen Seite kann durchaus ein Bemühen, die Beiträge der Schüler_innen aufzugreifen und zur Diskussion zu stellen, beobachtet werden. Auf der anderen Seite bleiben von ihm vorgenommene Einordnungen in ihren Begründungen teilweise intransparent und auch wenn verbal die Möglichkeit zur Diskussion der vorgeschlagenen Klassifizierungen angedeutet wird, verleiht die gleichzeitig erfolgende Aufnahme der Begriffe an der Tafel diesen bereits die Legitimität gültiger Antworten.

Im Anschluss an diese Sequenz leitet der Lehrer zu den Positionen der Abgeordneten über, die sich in der Diskussion gegen eine Normenkontrollklage ausgesprochen haben (vgl. AzE 1993b: # 00:53:25). In weiterer Folge werden die Argumentation des Abgeordneten Schlau (Sm3) mit dem Begriff „Politische Kultur“ (vgl. ebd.: # 00:54:12), die des Abgeordneten Schmidt (Lm) mit dem der „Legitimität“ (vgl. ebd.: # 00:54:50) und die des Abgeordneten Meier (Sm12) mit dem der „Macht“ (vgl. ebd.: # 00:55:54) charakterisiert. Länger diskutiert wird die Feststellung, dass im Grunde keine Veränderungen der Standpunkte der Akteur_innen zu beobachten waren (vgl. ebd.: # 00:57:45). Inhaltlich wird dabei eine Charakterisierung des Konflikts vorgenommen, in dem vor allem moralische Werte gegen demokratische Werte abzuwägen gewesen seien (vgl. z. B. ebd.: # 00:58:46; 01:06:15). Als „Zwischenfazit“ (ebd.: # 01:11:29) wird festgehalten, dass es wenig aussichtsreich gewesen wäre, die Abgeordneten argumentativ zu überzeugen, die Wertestandpunkte vertreten hätten (vgl. ebd.). Daraufhin formuliert der Lehrer die Frage, ob die Entscheidung für eine Klage vor dem Bundesverfassungsgericht als Versagen der Politik zu beschreiben sei (vgl. ebd.: # 01:12:03). Der Schüler Sm6 äußert zunächst, dass die Diskussion „nicht negativ“ (ebd.: # 01:13:30) zu bewerten sei, da sie zeige, „dass da Demokratie noch stattfindet“ (ebd.: # 01:13:41). Mit dem daran anschließenden Beitrag des Schülers Sm3 beginnt schließlich die dritte Sequenz (vgl. Abb. II.4.3.13).

Sequenz III: Unterrichtsgespräch: Diskussion der strukturierenden Fragestellung „Hat die Politik versagt?“ (AzE 1993b: 01:13:44-01:16:32)

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
01:13:44	S.I.	Sm3	Also, ich würde sagen, Aufgabe der Politik ist es ja, Politik zu machen und nicht über Werte zu bestimmen, und nicht über Werte zu diskutieren oder die Werte festzulegen. Da würde ich einfach sagen, ähm, hat die Politik schon in einer gewissen Weise versagt, weil sie sich einfach mit irgendwas beschäftigt hat und sich durch etwas hat vom Kurs abbringen lassen, was in der Politik eigentlich gar nichts zu suchen hat: Die Werte nämlich. (.)	Sm4 hat Kopf aufgestützt, Sw10 macht sich Notizen, Sm3 gestikuliert, Sm4 richtet sich auf, spielt mit Stift
01:14:00	S.r.	Sm6	Ähm, das stimmt gar nicht. Eine Partei ist ja nur dann eine gute Partei, wenn sie sich von den anderen Parteien abgrenzt und dadurch, dass sie sich selbst abgrenzt und dazu noch eine Diskussion führt, die sich selbst also praktisch fragt, inwieweit es ratsam ist, sich abzugrenzen und inwieweit die Fronten gegenüber den anderen Parteien geklärt werden sollten. Insofern- (.) (.)	Sm4 kratzt sich an der Nase Sw9 meldet sich
01:15:00	S.I.	Sm3	L (Dann hätte) die Diskussion aber auch überparteilich stattfinden müssen. Man kann sich nicht abgrenzen und dann zu machen, um innerparteilich dann über diese Abgrenzung zu diskutieren, das ist doch Schwachsinn.	Sw13 sagt etwas zu Sw14 Sm6 gestikuliert mit Stift in der Hand Sm12 sagt etwas zu Sw13 Sm12 lacht Sm6 sieht in Richtung Sm3, hebt leicht die Schultern
		Sm7	L ()	
		Sm3	L- Dann hätte man über, über seine Abgrenzung wirklich mit den anderen diskutieren müssen, damit halt da irgendwie-, damit die Parteien ineinander finden und irgendso ein Kompromiss, der kann doch gar nicht gefunden werden, wenn sich jeder abgrenzt und jeder die Tür zu macht (.) und dann im Haus drinnen, also innerhalb der Partei einfach abstimmt darüber, was jetzt zu machen ist.	Sw10 ist mit ihren Händen beschäftigt, Sw2 sieht auf ihre Hände, Sm4 hält Stift über Unterlagen
		Lm	Sw9.	Sm4 legt Kopf zur Seite
		Sw9	Ja, ich wollte eigentlich sagen, dass man, also zum Sm3 sagen, dass man dieses, diese Entscheidung auch nicht ohne die Wertediskussion finden kann, also, man muss da über Werte diskutieren. Im Grunde geb ich ihm ja auch recht, dass ich, also ich würde auch eher sagen, dass man versuchen sollte, die demokratischste Abstimmungsmöglichkeit oder Lösungsfindung, ähm, ja, herbeizuführen und halt nicht immer mit den Werten herumzurechteln, aber auf der anderen Seite bei dieser Entscheidung ist es halt grade-, ist halt das gerade der Streitpunkt. Wie bewertet man das? Und da muss man halt auch drüber sprechen, das kann man ja nicht außen vor lassen.	Sm4 richtet sich auf, kippt mit dem Stuhl nach hinten
01:16:00	Zoom-in			Sm3 presst in regelmäßigen kurzen Abständen seine Lippen zusammen
	S.I. Zoom-out	Lm	Ja, also ich denke auch, wenn wir uns das hier ansehen, wenn wir uns, äh, sehen, wie stark diese Werte in diese Diskussion eingegangen sind, dann können wir zwar unzufrieden mit dieser Entscheidung sein und zu Recht auch unzufrieden, wenn wir andere Positionen vertreten, wenn wir zum Beispiel politische Kultur vertreten, aber ob wir das als ein Versagen bezeichnen-, wir haben am Anfang mal gesagt, vielleicht von vornherein, die (Sw?) hat das gesagt, war ja von vornherein die CDU, wird sich da gar nicht auf eine Diskussion einlassen, äh, die wird von vornherein dagegen stimmen und sozusagen politisch blockieren, aber wenn, wenn wir das so versuchen zu analysieren, dann gibt es ja tatsächlich ein Potenzial, das auch, ja, das völlig zu Recht in seiner Position, auch völlig zu Recht, auch versucht seiner Meinung, seine Meinung versucht durchzusetzen, ja-	Lm gestikuliert
	S.r.	Sm12	Ich denke, gerade deshalb, weil Werte da mit reinspielen, kann es nur im Grunde eine fraktionsunabhängige Entscheidung geben, dass sozusagen jeder Abgeordnete sich selbst entscheidet und somit ist das immer eine, äh, Zufallsentscheidung, welches Modell jetzt da durchkommt, denk ich.	Lm zeigt Richtung Tafel Lm zeigt Richtung Klasse Sm6 sieht kurz zu Sm12
01:16:32				

Abb. II.4.3.13: Transkriptauszug (AzE 1993b: 01:13:44-01:16:32)

In seinem Beitrag nimmt der Schüler Sm3 zunächst eine Aufgabenbeschreibung der Politik vor, mit der er die Bestimmung und Diskussion über sowie die Festlegung von Werten aus dem Bereich des Politischen ausschließt (vgl. AzE 1993b: # 01:13:44). Ausgehend von

dieser Beschreibung beantwortet er die vom Lehrer aufgeworfene Frage mit der – durch die konjunktivische Einleitung und die verwendeten Modalpartikel gleichwohl vorsichtig formulierte, aber inhaltlich eindeutige – These, dass ein Versagen der Politik zu diagnostizieren sei. Dies begründet er damit, dass sie „sich einfach mit irgendwas beschäftigt hat“ (ebd.: # 00:13:59), wobei das unspezifische „irgendwas“ (ebd.: # 01:14:00) entsprechend seiner vorherigen und folgenden Ausführungen auf die Kategorie „Werte“ bezogen werden kann. Semantisch wird dabei zugleich der geringe Stellenwert zum Ausdruck gebracht, der dieser Thematik im Bereich des Politischen zugesprochen wird, und mit dem vorangestellten „einfach“ (ebd.: # 00:13:59) wird zugleich der begründete Anlass für diese Auseinandersetzung in Frage gestellt. Somit – so sein Fazit – habe sich die Politik „durch etwas [...] vom Kurs abbringen lassen, was in der Politik eigentlich gar nichts zu suchen hat“ (ebd.: # 01:14:02). Nach einer einsekündigen Pause meldet sich die Schülerin Sw9 und gleichzeitig äußert der Schüler Sm6 seinen Einspruch zu dieser These, wobei nicht nachvollzogen werden kann, ob er vorher um das Rederecht angesucht hat und ihm dieses erteilt worden ist. Unmissverständlich bringt dieser direkt mit dem ersten Satz seiner Äußerung seinen Widerspruch zum Ausdruck (vgl. ebd.: # 01:14:10). In seiner daran anschließenden Begründung geht er inhaltlich nicht auf die von Sm3 vorgenommene Verhältnisbestimmung von Politik und Werten ein, sondern er nimmt mit seiner Beschreibung einer „gute[n] Partei“ (ebd.: # 01:14:13) eine normative Setzung vor, die den Ausgangspunkt seiner weiteren Ausführung bildet. Als wesentliche Merkmale einer „gute[n] Partei“ (ebd.: # 01:14:13) beschreibt er die Abgrenzung von anderen Parteien, wobei er diese Abgrenzung zugleich mit der Führung einer Diskussion verbindet, die die vorgenommene Abgrenzung auch unter Gesichtspunkten der Praktikabilität und Opportunität sowie der Klärung des Verhältnisses zu anderen Parteien einer regelmäßigen Prüfung unterzieht.

Er sieht dabei in die Richtung seines Mitschülers Sm3 und setzt mit „Insofern“ (vgl. ebd.: # 01:14:29) zu einer daraus abzuleitenden Schlussfolgerung an. Ohne dass er die Stimme senkt, folgt darauf eine kurze Pause. Das leichte Heben der Schultern in diesem Moment kann dabei so interpretiert werden, dass er diese Ausführung bereits ohne weitere Fortführung für eine ausreichende Begründung hält. Der akustisch nicht verständliche Neueinsatz zeigt zwar die Bereitschaft zu einer Fortsetzung an, die er allerdings nicht weiter verfolgt, als der Schüler Sm3 diese kurze Pause nutzt (vgl. dazu auch Erickson 1996), um einen Einwand anzubringen.

Im Wesentlichen kritisiert er, dass diese Auseinandersetzung nicht überparteilich geführt wurde. Dass – wie es von Sm6 als Merkmal einer guten Partei beschrieben wurde – eine Abgrenzung vorgenommen werde, über die dann innerparteilich diskutiert werde, bezeichnet er als „Schwachsinn“ (AzE 1993b: # 01:14:40), ohne dafür eine sachliche Begründung anzuführen. Im Hintergrund ist ein akustisch nicht verständlicher Beitrag eines Schülers zu hören, auf den Sm3 keine erkennbare Reaktion zeigt. Er wiederholt, dass über die vorgenommene Abgrenzung mit den anderen Parteien diskutiert werden müsse, was er damit begründet, dass nur auf diese Weise ein „Kompromiss“ (ebd.: # 01:14:50) gefunden werden könne. Die von ihm als zu kritisierende wahrgenommene Situation veranschaulicht er seinen Beitrag abschließend in dem Bild, dass „jeder die Tür zumacht und dann im Haus drinnen, also innerhalb der Partei einfach abstimmt, was jetzt zu machen ist“ (ebd.: # 01:14:54). Im Vergleich zu seinem ersten Statement zielt seine Kritik nun nicht mehr direkt auf die Beschäftigung mit Werten als etwas außerhalb des Politischen befindlichem, sondern vielmehr dar-

auf, dass eine Abgrenzung vollzogen wurde, die überparteiliche Diskussionen und das Finden von Kompromissen verhindert habe.⁴⁰³

Der Lehrer adressiert daraufhin die Schülerin Sw9 (vgl. ebd.: # 01:15:04), die sich bereits nach dem ersten Beitrag des Schülers Sm3 gemeldet hat und diese Meldung zu Beginn seines zweiten Beitrags zurückgezogen hat.⁴⁰⁴ Die ihren Beitrag einleitende Formulierung verweist dabei auch darauf, dass sie auf eine bereits zurückliegende ursprüngliche Redeabsicht rekurriert, ohne dass explizit daraus hervorgeht, ob sie unter dem Eindruck des weiteren Gesprächsverlauf inhaltliche Modifikationen vorzunehmen beabsichtigt. Sie adressiert zunächst ihren Mitschüler Sm3 und die Fortsetzung ihres Beitrags macht deutlich, dass sie sich auf seinen ersten Beitrag in dieser Sequenz bezieht. Diesem hält sie entgegen, dass man „diese Entscheidung auch nicht ohne die Wertediskussion finden kann“ (ebd.: # 01:15:08), sondern eine Diskussion über Werte vielmehr notwendig sei (vgl. ebd.: # 01:15:11). Von welcher Entscheidung die Rede ist, wird von ihr inhaltlich nicht präzisiert, es ist jedoch naheliegend, davon auszugehen, dass die in der Simulation verhandelte Entscheidung über eine Normenkontrollklage gemeint ist.

In ihrer weiteren Ausführung stimmt sie Sm3 zwar grundsätzlich zu, „dass man versuchen sollte, die demokratischste Abstimmungsmöglichkeit oder Lösungsfindung [...] herbeizuführen“ (ebd.: # 01:15:15). Dabei ist davon auszugehen, dass sich das inhaltlich unspezifische Pronomen „man“ (ebd.) auf die politischen Akteur_innen bezieht. Sofern die Verwendung des Superlativs an dieser Stelle kein sprachliches Versehen darstellt, unterscheidet sie dabei implizit verschiedene Verfahren der Abstimmung oder Lösungsfindung, die unterschiedliche Grade einer demokratischen Ausprägung aufweisen können, für die allerdings keine Kriterien angeführt werden. Ebenso bleibt es etwas unbestimmt, was unter dem den demokratischen Abstimmungsverfahren gegenübergestellten „mit den Werten herum zu rechteln“ (ebd.: # 01:15:25) zu verstehen ist. Interpretieren ließe sich diese Äußerung mit einiger Vorsicht als ein Standpunkt, nach dem formellen Entscheidungsverfahren grundsätzlich der Vorzug zu geben sei gegenüber dem Beharren auf einer Position, die mit dieser zugrunde liegenden Werten begründet werde. Diesem Standpunkt stellt sie nun allerdings gegenüber, dass die Frage einer Bewertung doch gerade der Streitpunkt bei dieser Entscheidung sei (vgl. ebd.: # 01:15:28), womit sie schließlich auch die zu Beginn ihres Beitrags vertretene Notwendigkeit einer Wertediskussion begründet (vgl. ebd.: # 01:15:34).

In der Einleitung zu seiner Replik bringt der Lehrer zunächst eine inhaltlich unspezifische grundsätzliche Übereinstimmung mit den Beiträgen der Schüler_innen zum Ausdruck (vgl. ebd.: # 01:15:38). Direkt daran anschließend nimmt er auf die bisherige Auswertung Bezug und beschreibt es als eine mögliche Konsequenz, dass die Beobachtung, „wie stark diese Werte in diese Diskussion eingegangen sind“ (ebd.: # 01:15:42), zu Unzufriedenheit mit der getroffenen Entscheidung führen könne, der er insbesondere dann eine Berechtigung zuspricht, wenn die Akteur_innen selbst eine davon abweichende Position vertreten haben (vgl. ebd.: # 01:15:46). Indem er als Beispiel die Kategorie „politische Kultur“ (ebd.: # 01:15:49)

403 Vor dem Hintergrund des im Vorfeld durch den Lehrer formulierten „Zwischenfazit[s]“ (AzE 1993b: # 01:11:29), dass die Vertreterinnen von Wertestandpunkten argumentativ kaum zu überzeugen seien, ließe sich allerdings ein inhaltlicher Zusammenhang herstellen, indem die Auseinandersetzung mit Werten und die Verhinderung von Diskussionen durch Abgrenzung in einen Zusammenhang gestellt werden.

404 Ob sie trotz dieser zurückgezogenen Meldung nochmals signalisiert hat, dass sie um Erteilung des Rederechts ansucht, kann nicht eindeutig nachvollzogen werden, da sie teilweise von dem schräg vor ihr sitzenden Mitschüler Sm3 verdeckt wird.

anführt, nimmt er Bezug auf die Position des Abgeordneten Schlau (Sm3). Indirekt bringt er Verständnis für die von Sm3 eingebrachte Kritik zum Ausdruck, sofern diese darauf zurückgeführt werden kann, dass der Schüler sie möglicherweise auch aus der Perspektive der von ihm vertretenen Rolle äußert. Zugleich formuliert er es mit der Fortsetzung seines Beitrags als eine offene Frage, ob die Einschätzung des Schülers Sm3, der die Beschäftigung mit Werten als ein Versagen von Politik bezeichnet, angemessen sei (vgl. ebd.: # 01:15:51).

Der Intonation zufolge sind seine daran anschließenden Ausführungen als ein Beitrag zur Klärung dieser Frage zu verstehen, wobei er zunächst an den „Anfang“ (ebd.: # 01:15:54) erinnert, was sich vermutlich auf den Beginn der gesamten Unterrichtseinheit bezieht. Er beschreibt eine zu diesem Zeitpunkt formulierte Annahme, die durch die Verwendung des Personalpronomens „wir“ (ebd.: # 01:15:53) zum einen dem Klassenkollektiv, zum anderen durch die Nennung eines Namens einer individuellen Schülerin zugerechnet werden kann. Prognostiziert wurde, dass „die CDU [...] sich gar nicht auf eine Diskussion einlassen, [...] von vorneherein dagegen stimmen und sozusagen politisch blockieren“ (ebd.: # 01:15:49) werde. Wenn dieser Gesichtspunkt – so seine Fortführung – in der Analyse entsprechend berücksichtigt werde, könne dem Bestreben, „seine Meinung [...] durchzusetzen“ (ebd.: # 01:16:15) auch seine Berechtigung zugesprochen werden. Auf welche Weise und ob diese Ausführungen tatsächlich zu einer Klärung der diskutierten Frage beitragen, kann nicht eindeutig rekonstruiert werden.

Der gestisch adressierte Schüler Sm12 nimmt in seinem Beitrag weder direkten Bezug auf die Ausführungen des Lehrers noch ist ein unmittelbarer Argumentationszusammenhang zur vorherigen Diskussion zu erkennen. Implizit legt der Ausgangspunkt seiner Äußerung allerdings nahe, dass es für ihn außer Frage steht, dass Werte in der Diskussion von Bedeutung und entsprechend zu berücksichtigen seien. Wenn er daraus ableitet, dass in einem solchen Fall eine „fraktionsunabhängige Entscheidung“ (ebd.: # 01:16:21) getroffen werden müsse, erläutert und legitimiert er das der in dieser Stunde verhandelten Diskussion vorangegangene Verfahren, nach dem der fraktionsübergreifend eingebrachte Antrag im Bundestag mehrheitlich angenommen wurde. Ob er damit auch eine Stellungnahme dazu beabsichtigt, ob der Beschluss der Normenkontrollklage als ein Versagen der Politik zu verstehen sei, bleibt allerdings offen, da er seinen Beitrag inhaltlich zunächst darauf beschränkt, das Verfahren einer solchen Entscheidung inhaltlich kurz zu erläutern. Der dabei von ihm verwendete Begriff zur daraus abgeleiteten Charakterisierung einer solchen Abstimmung als „Zufallsentscheidung“ (ebd.: # 01:16:28) verweist in fachlicher Hinsicht allerdings auf weiteren Klärungsbedarf. Insgesamt verweist die hier analysierte Sequenz darauf, dass das im Verlauf der Unterrichtseinheit wiederholt zur Diskussion gestellte Verhältnis von Werten und Politik weiterhin diffus und klärungsbedürftig bleibt.

Im Anschluss an diese Sequenz verweist der Lehrer zunächst auf mögliche Gründe zur Rechtfertigung einer Klage vor dem Bundesverfassungsgericht (vgl. ebd.: # 01:16:33), woraufhin Sm12 nochmals wiederholt, dass man durch Abstimmungen „auf so ein zufälliges Ergebnis kommt, das sich irgendwann mal wieder ändern kann“ (ebd.: # 01:16:49). Im Weiteren findet die Diskussion zwischen Sm3, der „Werte nicht unbedingt [für] ein Standbein einer Demokratie“ (ebd.: # 01:16:55) hält, und Sw9, die „die Werte [...] im Grundgesetz [...] verankert“ (ebd.: # 01:17:13) sieht, eine kurze Fortsetzung. Der Lehrer reagiert dabei zwar mit ausgesprochen bestätigenden evaluativen Kommentaren auf die Äußerungen von Sw9 (vgl. ebd.: # 01:17:34), bezeichnet die Positionen der Diskussion abschließend allerdings

neutraler formuliert als „different“ (ebd.: # 01:18:02) und beschreibt es als möglichen Ertrag dieser Unterrichtsstunde, dass das Problem nun anhand gezielterer Fragen analysiert und die Positionen somit auch „genauer“ (ebd.: # 01:18:08) begründet werden könnten. In den letzten knapp zwei Minuten der Stunde kommt der Lehrer auf die Frage nach der Eignung des Kategorienmodells zur Analyse politischer Entscheidungsprozesse zurück (vgl. ebd.: # 01:18:17). Der Schüler Sm6 und die Schülerin Sw9 halten das Modell „zum Teil“ (ebd.: # 01:19:05) für geeignet, weisen aber zugleich auch auf andere mögliche Einflussfaktoren hin. Dies greift der Lehrer in seinem abschließenden Statement mit dem Hinweis, dass die Realität doch komplexer als die Simulation sei (vgl. ebd.: # 01:19:33), bestätigend auf.

Die bereits entlang des gesamten Verlauf beschriebene *Strategie der Kameraführung*, die sich vor allem durch eine Fokussierung der sprechenden Personen sowie einen erkennbaren Bezug zum Unterrichtsgegenstand auszeichnet, kann auch mit Blick auf die Analyse der drei ausgewählten Sequenzen mit leichten Modifikationen und Ausdifferenzierungen bestätigt werden. Die *erste Sequenz* beginnt mit einem Kameraschwenk nach rechts auf den Lehrer, der an dieser Stelle in der Rolle des Abgeordneten Schmidt unaufgefordert das Wort ergreift. Es ist zu sehen, wie dieser seine Argumentation mit Vorwärts- und Rückwärts-Bewegungen seines Oberkörpers sowie einer ausgeprägten Gestikulation seiner Hände unterstreicht. Die Schülerin Sw13 in der Rolle der Abgeordneten Kohlhaase hat den Blick zunächst auf den Sprechenden gerichtet, senkt ihn dann im Zuge seiner Ausführungen; der Schüler Sm12 in der Rolle des Abgeordneten Meier wirft dem neben ihm sitzenden Akteur einmal einen kurzen Seitenblick zu. Nachdem die Schülerin Sw11 in der Rolle der Abgeordneten Hardt zu einer Erwiderung angesetzt hat, schwenkt die Kamera nach links. Diese blickt während ihrer Ausführungen wiederholt nach unten und nimmt dabei einmal die Unterlagen zur Hand. Die Schüler Sm6 und Sm3 in den Rollen des Fraktionsvorsitzenden Schulze und des Abgeordneten Schlau haben sich ihr mit den Oberkörpern zugewendet, sie halten Stifte in den Händen, ihre Körperhaltung bringt aufmerksames Zuhören zum Ausdruck. Als die Abgeordnete Hardt (Sw11) auf die Position der Kirche zu sprechen kommt, richtet sich Sm3 in der Rolle des Abgeordneten Schlau auf und vollzieht eine Bewegung mit der linken Hand, die bereits ankündigend darauf verweist, dass er sich dazu äußern möchte (vgl. dazu auch Brinkmann 2015).⁴⁰⁵

Als sie mit ihrem Beitrag zum Ende kommt, geht dem Einsatz seiner Erwiderung ein dezentes Gestikulieren mit dem Stift in der linken Hand voraus, das er auch während seiner Ausführungen fortsetzt. Die Kamera schwenkt minimal nach rechts, sodass der sprechende Abgeordnete Schlau (Sm3) mittig im Bild fokussiert wird, die Blicke der neben ihm sitzenden Personen sind ihm zugewandt. Es ist zu beobachten, dass Sm3 und Sw11 in der Interaktion in ihren Rollen ihre Oberkörper und Blicke aufeinander ausrichten. Zugleich wird der Interaktionsraum durch die Zuwendung von Blicken auch zur Klasse hin geöffnet, aus der hörbare Reaktionen auf den gerade stattfindenden Schlagabtausch zu verzeichnen sind. Am linken Bildrand sind Handbewegungen des Schülers Sm6 zu sehen, mit der dieser den Einwurf, zu dem er in der Rolle des Fraktionsvorsitzenden Schulze ansetzt, unterstreicht.

Während der weiteren Ausführungen des Abgeordneten Schlau (Sm3) zoomt die Kamera schließlich bis zur Nahaufnahme an diesen heran, sodass die anderen Akteur_innen nicht mehr zu sehen sind. Er hält den Blick gesenkt und nickt mehrere Male leicht während des

⁴⁰⁵ Es ist dann auch das genau zu diesem Zeitpunkt begonnene Argument der Abgeordneten Hardt (Sw11), auf das der Abgeordnete Schlau (Sm3) in seiner Erwiderung reagiert.

Sprechens, als er zum Ende kommt, sieht er in Richtung des Fraktionsvorsitzenden (Sm6), dessen Einwurf er mit der Fortsetzung seines Beitrags übergangen hat. Als dieser zu sprechen beginnt, ist zunächst nur dessen rechte Hand mit einem Stift am linken Bildrand zu sehen, mit der er seine Worte gestisch unterstreicht. Es folgt ein Kameraschwenk nach links, nach dem der Vorsitzende (Sm6), der sich mit dem Oberkörper dem Abgeordneten Schlau (Sm3) zuwendet, auf der linken Seite des Bildes schräg von hinten mit Blick auf seine rechte Schulter zu sehen ist. Die andere Bildhälfte zeigt die Abgeordnete Hardt (Sw11), die mit ihm zugewendeten Oberkörper und Blick neben ihm sitzt. Während seiner weiteren Ausführungen lässt sie den Blick schweifen, Sm6 gestikuliert in die Richtung des Abgeordneten Schlau (Sm3).

Als dieser zu sprechen ansetzt, schwenkt die Kamera mit leichter Verzögerung nach rechts, sodass zunächst Sm6, der sich nach vorne beugt und aufrichtet, dominant ins Bild gerät. Daraufhin ist wieder Sm3 in einer Nahaufnahme zu sehen, der in der Rolle des Abgeordneten Schlau mit teils gesenktem, teils schweifendem Blick und kontinuierlichen, seine Worte unterstreichenden Handbewegungen argumentiert. Diese Ausrichtung wird auch bei Einwüfen anderer Akteur_innen bis zum Ende der Sequenz kontinuierlich beibehalten.

Zu Beginn der *zweiten Sequenz* ist die Kamera zunächst noch auf die Schülerin Sw7 ausgerichtet, die sich im Vorfeld geäußert hat. Kurz nachdem der Lehrer zu seiner Kommentierung dieses Beitrags angesetzt hat, schwenkt die Kamera über die Klasse nach links und verweilt kurz auf der Schülerin Sw2, die nach einem Gähnen, Husten und Räuspern ihre Unterlagen sortiert und ihren Blick schließlich in Richtung der Tafel ausrichtet. Im Hintergrund ist zu hören, dass der Lehrer etwas an der Tafel anschreibt, was bei dieser Kameraeinstellung allerdings nicht in den Blick kommt. Während der Lehrer seine Ausführungen fortsetzt, schwenkt die Kamera weiter nach links, bis dieser in einer Nahaufnahme von der Seite zu sehen ist. Er spricht gestikulierend zur Klasse gewandt, es folgt eine leichte Zoom-out-Bewegung. Während der Lehrer wenige Schritte Richtung Tafel geht und sich dann auf einen der im vorderen Raumbereich gruppierten Tische setzt, folgt ihm die Kamera weiterhin.

Als er den Schüler Sm12 adressiert, schwenkt die Kamera nach rechts, bis der sprechende Schüler in einer halbtotalen Einstellung fokussiert wird. Dabei ist zu sehen, dass einzelne Schüler_innen im Hintergrund miteinander interagieren oder sich Notizen machen. Sobald der Schüler Sm4 zu sprechen beginnt, erfolgt ein Kameraschwenk nach links, sodass dieser in der Bildmitte zu sehen ist. Er unterstreicht seine Worte mit dezenten Handbewegungen und sieht nach links in Richtung Sm6, als er auf dessen Argumentation in der Rolle des Fraktionsvorsitzenden Schulze Bezug nimmt. Zu sehen ist noch, dass die Schülerin Sw10 sich ihrer etwas notierenden Sitznachbarin Sw11 zuwendet und etwas sagt. Während der Lehrer den Beitrag von Sm4 kommentiert, folgt ein Kameraschwenk nach links bis zur Tafel, vor der der Lehrer steht und neben den Namen der Abgeordneten Begriffe notiert, sich dann wieder der Klasse zuwendet und somit nicht mehr im Bild zu sehen ist. Es folgt eine minimale Zoom-in-Bewegung zur Nachjustierung und die Kamera verweilt weiter auf dem Tafelanschrieb.

Im Verlauf des weiteren Gesprächs schwenkt die Kamera mit Beginn des Beitrags des Schülers Sm12 schließlich nach rechts, wobei dieser erst fokussiert wird, nachdem er seinen Beitrag bereits beendet hat. Entsprechend seiner auf den Tafelanschrieb bezogenen Äußerungen ist zu hören, dass der Lehrer etwas anschreibt. Die Schüler_innen, die in der weiter auf Sm12 ausgerichteten Halbtotale zu sehen sind, blicken entweder zur Tafel oder beginnen ebenfalls zu schreiben. Diese Einstellung wird zunächst beibehalten, als der Lehrer die Schülerin Sw13

adressiert, die neben Sm12 sitzt, allerdings durch den vor ihr sitzenden Schüler Sm6 verdeckt wird. Daran ändert auch der folgende Schwenk nach rechts nichts; zu sehen ist jetzt auch die Schülerin Sw7, die sich kurz darauf meldet. Mit einer weiteren minimalen Schwenkbewegung wird nun diese fokussiert. Mit ihrem Beitrag spricht sie ihre Mitschülerin Sw13, deren rechte Schulter noch am linken Bildrand zu sehen ist, direkt an und dreht sich dabei zu ihr um. Auch während der Antwort von Sw13 und einer weiteren Nachfrage durch den Lehrer wird diese Einstellung zunächst weiter beibehalten. Indem Sw13 im Zuge ihrer Replik mit dem Oberkörper nach links rückt, während der vor ihr sitzende Schüler Sm6 sich zur rechten Seite wendet, ist nun auch ihr Gesicht im Bild zu sehen. Als sich weitere Schüler_innen etwas unkoordiniert in das Gespräch einbringen, schwenkt die Kamera nach links über die Klasse und fokussiert schließlich die Schülerin Sw2, die das die Diskussion abschließende Statement formuliert.

Als der Schüler Sm3 am Anfang der *dritten Sequenz* zu sprechen beginnt, schwenkt die Kamera vom Schüler Sm6, der sich zuvor geäußert hat, auf den nun sprechenden Schüler. In der Halbtotale sind die ihn umgebenden Schüler_innen zu sehen. Während Sm4 den Blick größtenteils nach unten gerichtet hält sowie mit einem Stift spielt und Sw10 mit Notizen beschäftigt ist, sehen Sw2 und Sw9 zu Sm3. Als dieser seine Ausführungen beendet, meldet sich die Schülerin Sw9 im Hintergrund. Ob der Schüler Sm6, der dann zu sprechen beginnt, woraufhin die Kamera zu einem Schwenk nach rechts ansetzt, sich ebenfalls gemeldet hat und ihm das Rederecht erteilt wurde, ist in dem Bildausschnitt nicht zu sehen. Er wird in einer halbnahen Einstellung fokussiert, dabei sind Hintergrundgespräche und Lachen unter den Schüler_innen in der Reihe hinter ihm zu sehen. Sm6 unterstreicht seine Worte, indem er mit einem Stift in der rechten Hand gestikuliert. Als er zum Ende seiner Argumentation kommt, wendet er seinen Oberkörper und Blick in Richtung des Schülers Sm3, auf dessen Beitrag er reagiert hat.

Als dieser zu einer Erwiderung ansetzt, schwenkt die Kamera nach links, um ihn erneut zu fokussieren. Im Hintergrund ist zu sehen, dass sich die Schülerin Sw9 entweder immer noch oder schon wieder meldet, während der Ausführungen des Schülers Sm3 ihre Meldung allerdings zurückzieht. Der Schüler Sm3 hat seinem linken Arm nach hinten über die Stuhllehne gelegt, seinen Oberkörper in Richtung Sm6 ausgerichtet und gestikuliert mit der rechten Hand. Die um ihn herum sitzenden Schüler_innen halten teilweise die Blicke gesenkt und beschäftigen sich mit ihren Händen. Gegen Ende seiner Argumentation richtet Sm3 den Blick schließlich überwiegend nach vorne.

Als die Schülerin Sw9 daraufhin vom Lehrer adressiert wird und ihren Einwand vorbringt, richtet sich der Schüler Sm4 mit leichter Verzögerung auf und wendet sich in ihre Richtung um. Die Kamera zoomt ungefähr nach der Hälfte ihres Beitrags näher heran, sodass die sprechende Schülerin in einer Halbnahaufnahme zu sehen ist. Sie wird leicht rechts von der Bildmitte fokussiert, sodass auch Details ihrer Gestik nachvollzogen werden können und sie nur geringfügig durch die schräg vor ihr sitzenden Schüler Sm3 und Sm4 verdeckt wird. Zu sehen ist außerdem, dass der Schüler Sm3, dessen Standpunkt von Sw9 kritisch diskutiert wird, in kurzen regelmäßigen Abständen seine Lippen zusammenpresst.

Nachdem der Lehrer daraufhin zu einer längeren Kommentierung ansetzt, verweilt die Kamera noch einen kurzen Moment in dieser Einstellung und schwenkt dann nach links, bis der Lehrer von der Seite in Nahaufnahme zu sehen ist. Nach einer Zoom-out-Bewegung kommt dabei auch seine Gestik in den Blick, mit der er seine Ausführungen unterstreicht. Zum Ausdruck kommen auf diese Weise auch die dabei vorgenommenen Bezugnahmen

auf das Tafelbild sowie die anschließende Adressierung eines Schülers. Damit schwenkt die Kamera erneut nach rechts und fokussiert den sprechenden Schüler Sm12 in einer halbtotalen Einstellung. Seine dezenten gestischen Untermalungen seiner Ausführungen sind dabei ebenso zu sehen wie die um ihn herum sitzenden Schüler_innen, von denen sich Sm6 einmal kurz umwendet und in seine Richtung sieht.

Durch die überwiegende Fokussierung der sprechenden Personen und die dabei bevorzugt gewählten Einstellungen der Halbtotale, Halbnah- und Nahaufnahme wird das Interaktionsgeschehen in den Sequenzen meist nur ausschnitthaft abgebildet. Somit kommt zwar kaum das gesamte Interaktionsgeschehen in der Klasse in den Blick. Allerdings vermitteln auch die Ausschnitte der Interaktionen einen Eindruck davon, wie die Schüler_innen Bezugnahmen aufeinander sowie Fokussierungen ihrer Aufmerksamkeit auch in Form der Ausrichtung ihrer Oberkörper und Blicke zum Ausdruck bringen.

4.3.4 Diskussion in Bezug auf den gesamten Stundenverlauf

Nach einem kurzen Hinweis auf die Besonderheit der Aufzeichnungssituation (vgl. AzE 1993b: # 00:00:35) kündigt der Lehrer an, „direkt in medias res [zu] gehen“ (ebd.: # 00:00:42), wobei die Beschreibung des Vorhabens in der Unterrichtsstunde – wie auch Massing (2004: 170) kritisch anmerkt – als Durchführung „eines Rollenspiels [...], eines nachgespielten Rollenspiels, eines nachgespielten Entscheidungsprozesses“ (ebd.: # 00:00:48) von Beginn an von begrifflichen Unklarheiten begleitet wird. Mit der an einen Schüler gerichteten Bitte um eine Zusammenfassung – die anhand eines an die Wand projizierten Schaubildes erfolgen soll (vgl. ebd.: # 00:01:06) – wird die Einbettung der aufgezeichneten Stunde in eine umfassendere Unterrichtssequenz deutlich (vgl. ebd.: # 00:01:00).⁴⁰⁶ Anhand des eingesetzten Schaubildes wie auch der Darstellung in der Planung wird deutlich, dass bereits an dieser Stelle auf das Modell des Politikzyklus Bezug genommen werden soll (vgl. ebd.: # 00:01:15; Kraft 1999: 58-59).

Im Unterrichtsgespräch zeigen sich allerdings Schwierigkeiten der Schüler_innen, ihre vor allem auf das Ausgangsproblem der Reform des Paragraphen 218 fokussierten inhaltlichen Zusammenfassungen auf die weiteren Phasen dieses Zyklus zu beziehen (vgl. AzE 1993b: # 00:01:16; dazu auch Lach 1999: 125-127), sodass diese Erarbeitung durch die lenkende Moderation des Lehrers unterstützt wird (vgl. AzE 1993b: # 00:03:21). Die Schüler_innen machen größtenteils einen aufmerksamen Eindruck; diejenigen, die sich aktiv beteiligen, zeigen sich inhaltlich informiert sowie in der Lage, die zutreffenden Fachbegriffe, wie z. B. „Normenkontrollklage“ (ebd.: # 00:03:43), eigenständig einzubringen. Allerdings wird an dieser Stelle keine eindeutige, dieser Unterrichtsstunde zugrunde liegende Fragestellung formuliert, mit der das Unterrichtsthema der zur Diskussion stehenden Normenkontrollklage von dem vorgelagerten Entscheidungsproblem zur Reform des Paragraphen 218 (StGB), auf den die im Bundestag erfolgte Abstimmung des Gruppenantrags bereits eine Reaktion darstellte, abgegrenzt wird (vgl. dazu auch Lach 1999: 127-128). Die Formulierung der Arbeitsaufträge⁴⁰⁷ zur Vorbereitung der Simulation läuft in ihrer Beiläufigkeit sowie der Häufung

406 Die dokumentierte Stundenplanung des Lehrers lässt dabei darauf schließen, dass es sich bei der aufgezeichneten Unterrichtseinheit um die ersten beiden Stunden dieser Sequenz handelt (vgl. Kraft 1999: 58), wohingegen diese Frage nach einer Zusammenfassung voraussetzt, dass bereits im Vorfeld eine inhaltliche Erarbeitung erfolgt sein muss.

407 „Heute soll eine Entscheidung gefunden werden, das heißt, Sie müssen sich Gedanken darüber machen, wie wollen Sie argumentieren, wie wollen Sie Ihre Position mehrheitsfähig machen, wann bringen Sie Ihre Argu-

komplexer Fragen vielmehr Gefahr, dass die Schüler_innen diese gar nicht erst so aufnehmen können, um an ihrer Umsetzung zu arbeiten, geschweige denn, dass sie diese in Beziehung zur der Stunde zugrunde liegenden Problemstellung setzen können (vgl. dazu auch Kuhn 1999a: 42-43; Massing 2004: 170).

Mit der an dieser Stelle erfolgenden Wortmeldung der Schülerin Sw10, dass sie aufgrund der zu großen Abweichung der in der Rolle zu vertretenden Position von ihrer persönlichen Meinung Schwierigkeiten sehe, diesen Standpunkt in der Simulation auch angemessen in der Diskussion vertreten zu können (vgl. AzE 1993b: # 00:04:44), wird die Herausforderung des mit der Rollenübernahme verbundenen Perspektivenwechsels thematisch (vgl. dazu auch Engartner et al. 2015: 198-200). Klassenöffentlich beschreibt der Lehrer die von der Schülerin benannte Schwierigkeit als ein erwartbares wie nachvollziehbares und vermutlich nicht nur für diese geltendes Problem, aber zugleich als die zu bewältigende Aufgabe, was er im Weiteren in einem individuellen, im Rahmen der Aufzeichnung nicht nachvollziehbaren, Gespräch zu bearbeiten sucht (vgl. AzE 1993b: # 00:05:06). In der Simulation wird die von ihr zu vertretende Rolle der Abgeordneten Hardt schließlich von einer anderen Schülerin aus der Gruppe, von Sw11, übernommen.

Die hier thematisch gewordene Herausforderung der Übernahme einer fremden Rolle und die damit verbundene Entwicklung und möglichst authentische Vertretung einer dieser Position entsprechenden Argumentation sowie der Aneignung eines dazugehörigen angemessenen Rollenverhaltens und damit verbundener Umgangsformen kann dabei sowohl entlang der Simulation als auch der Auswertung auf verschiedenen Ebenen nachvollzogen werden. So bestätigt die Schülerin Sw11 die von Sw10 zu Beginn geäußerte Schwierigkeit auch in der Auswertung, indem sie einerseits eine der Ausgangsposition adäquate Weiterentwicklung der Argumente innerhalb der Dynamik des Simulationsverlaufs als kaum zu bewältigende Herausforderung beschreibt (vgl. ebd.: # 00:40:52), ein Abweichen von der ursprünglichen Position ihr andererseits aber auch nicht als glaubwürdig vertretbar erscheint (vgl. ebd.: # 00:41:36).

Die Schülerin Sw13, die die Rolle der Abgeordneten Kohlhaase übernommen hatte, sieht weniger Schwierigkeiten in Bezug auf die persönliche Position, sondern führt diese vielmehr auf fehlende Übung zurück. Dies hätte sich insofern auch auf den inhaltlichen Verlauf ausgewirkt, als vor allem die Vertretung der eigenen Argumente im Vordergrund stand und weniger die Frage, wie auf die Argumentation der anderen eingegangen werden könne (vgl. ebd.: # 00:40:16; dazu auch Kuhn 1999a: 42). Der Lehrer schließt die diesen Aspekt betreffende Diskussion in der Auswertung schließlich damit ab, dass er sie als „Kritik an unserem Vorgehen“ (AzE 1993b: # 00:43:03) methodisch einordnet und sie – explizit auch aus der Perspektive als Akteur in der Simulation (vgl. ebd.: # 00:43:09) – als gut nachvollziehbar bestätigt und dann aber Fragen der inhaltlichen Auswertung in den Vordergrund stellt (vgl. ebd.: # 00:43:07).⁴⁰⁸

mente (fraktisch), also welche Argumentationsstrategie entwickeln Sie und wo sind Sie vielleicht auch selbst kompromissfähig, wo können Sie (untereinander einig werden)“ (AzE 1993b: # 00:04:25).

408 Dass die insbesondere von Schülerinnen problematisierte Herausforderung, eine einen Schwangerschaftsabbruch entschieden ablehnende Position vertreten zu müssen, auch vor dem Hintergrund einer geschlechtsspezifischen Betroffenheit auch didaktisch berücksichtigt werden könnte, scheint weder in der Planung noch in der Auswertung der Unterrichtseinheit reflektiert worden zu sein (vgl. dazu auch Kroll 1999; z.B. auch Reinhardt 1995; 1996). Vielmehr kann darüber hinaus diesen Aspekt verschärfend die inhaltliche Dynamik des Auswertungsgesprächs betrachtet werden, mit der die Argumentationen der in diesem Fall von zwei Schülerinnen vertretenen – und somit weiblichen Abgeordneten zugeschriebenen – Positionen als emotional und

Allerdings zeitigt der unterschiedliche Umgang mit dieser Herausforderung durchaus auch in der Entwicklung der Argumentationsstrategien sowie im daraus resultierenden inhaltlichen Verlauf Konsequenzen. Beispielsweise zeigt sich das auch in der Argumentation der Abgeordneten Hardt, wenn die Schülerin Sw11 in dieser Rolle, zwar konsequent die christliche Ausrichtung der Partei zur Begründung anführt, dabei allerdings vor allem auf eine Verantwortung für Parteimitglieder und Wähler_innen verweist und dies nicht – wie auf der Rollenkarte angelegt (vgl. Kraft 1999: 65) – als einen persönlichen Standpunkt der Abgeordneten Hardt ausweist. Wenn sie in der Folge vor möglichen Parteiaustritten warnt (vgl. AzE 1993b: # 00:29:46), ließe sich das auch als eine, wenngleich auf der Rollenkarte so nicht zwingend vorgesehene, machtstrategisch einzuordnende Intervention interpretieren, was allerdings im Zuge der Auswertung nicht thematisiert wird.

Im Gegensatz zu der hier zu beobachtenden implizit vorgenommenen Distanzierung von der in der Rolle zu vertretenden Position können mit Blick auf die Ausführungen des Abgeordneten Meier (Sm12) auf der sprachlichen Ebene Anzeichen dafür ausgemacht werden, dass im Sinne der in der Rolle vorzubringenden Argumentation auch auf eine dahinter stehende persönliche Position des Schülers Sm12 rekurriert wird. Besonders augenfällig wird das in Bezeichnungen wie „reaktionäre Politik“ (ebd.: # 00:26:34) für die Ablehnung des Gruppenantrags oder auch „reaktionäre Entscheidung“ (ebd.: # 00:26:48) für eine möglicherweise dieser Ablehnung stattgebende Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts, was in der Positionierung über die auf der Rollenkarte vorgesehenen Argumente hinausgeht (vgl. Kraft 1999: 67-70; dazu auch z. B. AzE 1993b: # 00:15:56).

Differenzerfahrungen zwischen der einzunehmenden Rolle und der eigenen Person (vgl. dazu auch Jehle 2017b) werden dabei auch auf der Ebene des Rollenverhaltens sichtbar, jedoch ohne dass dabei jedes Mal zwingend Konsequenzen für die inhaltliche Verlaufsebene anzunehmen sind. Dass Sm3 in der Rolle des Abgeordneten Schläu durchgehend auf die formelle Anrede des Sitzens seiner Fraktionskolleg_innen verzichtet (vgl. z. B. AzE 1993b: # 00:19:08, 00:25:52, 00:32:17), sorgt in der Regel nicht für beobachtbare Irritationen im Interaktionsverlauf.⁴⁰⁹ Als auffällig ist in diesem Zusammenhang allerdings die regelmäßig auftretende allgemeine Heiterkeit zu verzeichnen, wenn der Schüler Sm6 in seiner Rolle als Fraktionsvorsitzender den Lehrer in der Rolle des Abgeordneten Schmidt beispielsweise zurechtweist⁴¹⁰ oder ihn dazu auffordert, „sich mal jetzt konkret“ (ebd.: # 00:34:29) zu äußern. Diese lässt sich als ein Verweis auf den im Hintergrund präsent bleibenden, der Simulation übergeordneten Handlungsrahmen Unterricht und das damit verbundene Rollenverhältnis der beteiligten Akteur_innen interpretieren (vgl. dazu Jehle 2017b: 71; auch Jehle/Schluß 2013: 48-49). Der Rolle des Fraktionsvorsitzenden, die in dem Kommentar eines Fachseminarleiters bereits aufgrund der zur Vertretung einer inhaltlichen Position hinzukommenden Moderationsaufgabe als eine überfordernde Doppelrolle beschrieben wird (vgl. Lach 1999: 131), kann mit der Teilnahme der Lehrperson an der Simulation eine weitere – aus der Perspektive des Schülers möglicherweise auch reizvolle – Herausforderung zugeschrieben werden.

moralisierend argumentierende, die letztlich keiner Diskussion zugänglich seien, dargestellt werden, wohingegen den Positionen der von Schülern vertretenen Abgeordneten eine der politischen Diskussion zugängliche Rationalität zugeschrieben wird (vgl. Kroll 1999).

409 Die mit der auf die Abstimmungsankündigung folgende Rückfrage „Findest du?“ (AzE 1993b: # 00:32:17) verbundene Heiterkeit scheint in diesem Zusammenhang auch weniger auf die Form der Fragestellung als auf deren die Autorität des Vorsitzenden (Sm6) in Frage stellenden Inhalt zurückzuführen.

410 „Kucken Sie nicht so mürrisch!“ (AzE 1993b: # 00:32:26).

Die spontane Mitwirkung des Lehrers ist in dieser Hinsicht somit als zumindest ambivalent zu markieren: Angesichts des kurzfristigen Fehlens einer gesamten Gruppe zeigt dieser ein hohes Maß an Flexibilität, was die plangemäße Durchführung der Simulation erst ermöglicht (vgl. auch Lach 1999: 129) und auch von den Schüler_innen in Form von Kommentaren wie „Schön“ (AzE 1993b: # 00:08:58) und „Toll“ (ebd.: # 00:09:05) anerkennend honoriert wird. Zugleich kann sein Agieren in dieser Rolle in einem doppelten Sinn als strategisch interpretiert werden, zum einen im Sinne der in seiner Rolle zu vertretenden Position, zum anderen aber auch im Sinne einer dieser übergeordneten didaktischen Intention. So kann beispielsweise die gezielte Adressierung der Abgeordneten Kohlhaase (Sw13)⁴¹¹ als eine seiner Rolle entsprechende Argumentationsstrategie interpretiert werden, ebenso könnte damit aber auch ein der Lehrperson zuzuschreibendes Bemühen um eine stärkere Einbindung der bisher vergleichsweise zurückhaltend agierenden Akteurin verbunden werden. Damit übernimmt er allerdings zugleich auch eine moderierende Funktion und greift somit in den dem Fraktionsvorsitzenden (Sm6) zukommenden Kompetenzbereich ein. Am deutlichsten wird dies schließlich im Moment der Abstimmung, der zwar durch die Impulse des Vorsitzenden⁴¹² herbeigeführt wird, während ihre Realisierung durch den Lehrer in der Rolle des Abgeordneten Schmidt initiiert und moderiert wird.⁴¹³ Darüber hinaus können Beiträge wie der die erste ausgewählte Sequenz eröffnende⁴¹⁴ zugleich als gezielt gesetzte Impulse interpretiert werden, die die Aufmerksamkeit der Diskussion nach zu beobachtenden thematischen Abweichungen wieder auf die eigentlich zu diskutierende Frage lenken sollen (vgl. dazu auch Lach 1999: 129-130).

Doch die bereits zu Beginn der Unterrichtsstunde in den Beiträgen der Schüler_innen zu beobachtende inhaltliche Verlagerung von der in der Simulation zur Diskussion stehenden Normenkontrollklage auf die dieser vorgelagerten Debatte der unterschiedlichen Positionierungen in Bezug auf die Reform des Paragraphen 218 (StGB) – die bereits die erste Diskussionsphase der Simulation bis zur beschriebenen Intervention des Lehrers dominiert hat (vgl. AzE 1993b: 00:15:14-00:21:09) – bleibt sowohl in der Simulation als auch in der Auswertung präsent. Dass sich der Fraktionsvorsitzende Schulze (Sm6) bereits zu Beginn die von der Abgeordneten Hardt (Sw11) eingebrachte Position, dass Abtreibung Mord sei (vgl. ebd.: # 00:15:27), entgegen der auf seiner Rollenkarte vorgesehenen Argumentation aneignet, kann auch einem strategischen Bemühen um die Integration verschiedener Argumente zur Stärkung seiner Position zugeschrieben werden.

Doch auch nach der beschriebenen Intervention des Lehrers ist eine erneute thematische Verschiebung zu vermerken: Durch einen Beitrag des Abgeordneten Meier (Sm12) wird zunächst auch auf die Einbindung der aktuellen politischen Auseinandersetzung in den

411 „Und da haben Sie eben gesagt, wenn ich Sie richtig verstanden habe, wir haben das Recht vor das Bundesverfassungsrecht zu gehen und deswegen tun wir das auch, aber (), da möchte ich doch.“ (AzE 1993b: # 00:29:07).

412 „[U]nd ich glaube, jetzt ist es erstmal an der Zeit eine Entscheidung durchzuführen“ (AzE 1993b: # 00:32:09); „Tja, äh, uns, äh, bleibt nicht mehr Zeit und wir werden dadurch gezwungen, eine Entscheidung jetzt zu fällen“ (ebd.: # 00:32:20).

413 Lm: „Dann stimmen wir ab.“ – Sm6: „Stimmen wer ab, ja.“ – Lm: „Wer ist dafür? [...] Wer ist dagegen? (.) Ich (enthalte mich). (.) Gut“ (AzE 1993b: # 00:35:21).

414 „Ja, () die Frage, ob Mord oder nicht, die diskutieren wir ja schon seit Ewigkeiten. Ich glaube, da werden wir jetzt nicht auf einen Punkt kommen. Wir müssen nur mal überlegen, was bringt uns denn letztlich die Entscheidung, die wir jetzt hier fällen, wenn wir vors Bundesverfassungsgericht gehen. Was sind denn dann eigentlich die Folgen, die wir jetzt hier damit haben?“ (AzE 1993b: # 00:21:03).

noch nicht abgeschlossenen Prozess der Wiedervereinigung verwiesen.⁴¹⁵ Die Rückfrage des Fraktionsvorsitzenden Schulze (Sm6), warum das „nicht immer so einwandfrei[e]“ (ebd.: # 00:27:39) DDR-Recht „gerade in diesem Punkt [...] fortschrittlich gewesen sein“ (ebd.: # 00:27:44) sollte, führt erneut zu den inhaltlich begründeten Positionierungen in Bezug auf den Paragraphen 218 (StGB) zurück, bis der Abgeordnete Meier dies als ein Abkommen vom Thema bezeichnet und daran erinnert, dass „eigentlich über die Klage beim Bundesverfassungsgericht“ (ebd.: # 00:28:56) zu beraten sei.

In seinem Fachseminarleiter-Kommentar führt Dieter Bergmann dieses zu problematisierende Phänomen auf das didaktisch ungünstig gewählte Beispiel „Neufassung des Paragraphen 218“ zurück (vgl. Bergmann 1999: 119). Die beabsichtigte Analyse des politischen Entscheidungsprozesses, ob das Bundesverfassungsgericht angerufen werden solle, mithilfe des Politikzyklus scheiterte letztlich daran, dass die Thematik „zwangsläufig [zu einer] Polarisierung in nicht kompromißfähige ‚moralische‘ und in kompromißfähige ‚demokratische‘ Positionen“ (ebd.) führe, wohingegen das didaktische Modell eine „Erkenntnis vom Wesen der Politik als einer ‚endlosen Kette von Versuchen zur Bewältigung politischer Probleme““ (ebd.: 120) zugrunde lege, „die ja auf eine Kompromißfähigkeit der Positionen in einem demokratischen System abstellt“ (ebd.).

Die in der Analyse der ersten ausgewählten Sequenz nachgezeichnete Konstruktion einer Gegenüberstellung von demokratischen und christlich-moralischen Werten wird (vgl. dazu auch Lach 1999: 131) – wie auch anhand der Analysen der zweiten und dritten Sequenz nachvollzogen werden kann – in der anschließenden Auswertung und Kategorisierung weiter fortgeführt. Die zunächst allgemein bemängelte fehlende Kompromissbereitschaft der Akteur_innen (vgl. AzE 1993b: # 00:57:43) wird dabei mit der im Gesprächsverlauf weiter vollzogenen Zuspitzung eines Konflikts zwischen christlich-moralischen und demokratischen Werten (vgl. ebd.: # 00:58:46; 01:01:36) verbunden. Daran, dass der Mangel an Kompromissfähigkeit dabei schließlich vor allem den beiden Vertreter_innen von Wertestandpunkten, der Abgeordneten Hardt (Sw11) und der Abgeordneten Kohlhaase (Sw13) zugeschrieben wird, hat letztlich auch die inhaltliche Gesprächsmoderation des Lehrers einen nicht unerheblichen Anteil (vgl. dazu auch Bergmann 1999: 120–123).⁴¹⁶

In seiner Planung bezeichnet der Lehrer die aufgeführte Vielfalt an Kategorien – wie „[e]thische Überlegungen, die Sorge um die Legitimität und Außenwirkung des Parlaments und die politische Kultur [sowie] pragmatische, macht- und parteipolitische Argumente“ (Kraft 1999: 60) – als einen „Versuch“ (ebd.), deren immanente Verwobenheit innerhalb der Argumentationszusammenhänge explizieren zu können (vgl. ebd.). Im Zuge der Dynamik des Spielverlaufs sowie der folgenden Auswertung wird diese Vielfalt schließlich auf den beschriebenen Gegensatz von Politik und Werten reduziert (vgl. z. B. AzE 1993b: # 00:22:49;

415 „Andererseits-, [...] andererseits muss ich auch noch sagen, äh, wir hatten jetzt gerade die Wiedervereinigung und, äh, aus den neuen Bundesländern, ich mö-, ich versuche sie durch Zahlen zu überzeugen, haben 74 Abgeordnete aus allen Parteien für die Fristenlösung gestimmt und ich denke, man, äh, sollte nicht immer nur reaktionäre Politik betreiben, sondern auch mit der Zeit gehen und, äh, ich denke, dass deshalb gerade eine Klage vor dem Bundesverfassungsgericht im Grunde nichts bringt“ (AzE 1993b: # 00:26:13).

416 Vgl. z. B. „Wenn wir jetzt ein Zwischenfazit ziehen würden. könnten wir ja sagen, ja, wir haben im Prinzip die Diskussion insoweit eigentlich schon ganz gut analysiert, worauf die gesprochen haben, wir haben auch gut herausbekommen, dass man zum Beispiel, dass es taktischer viel sinnvoller gewesen wäre, auf diesen Schulze einzugehen. Wir haben herausbekommen, dass es mit dem Hardt und mit dem Kohlhaase, dass mit denen schlecht Kirschenessen ist, weil die, äh, letztlich eine Wertediskussion führen wo man sowieso den Anderen nicht innerhalb von einer halben Stunde von seinen Werten abbringen wird“ (AzE 1993b: # 01:11:29).

00:39:20; 00:44:34). Die ursprünglich in den Materialien vorgesehene Diversität kommt damit nicht mehr zum Tragen (vgl. dazu auch Lach 1999: 130; 134; Kuhn 1999a: 46-47). Dabei ist festzustellen, dass die Intention des Lehrers, in der Auswertung zum nächsten Schritt der kategorialen Auswertung überzuleiten, letztlich zu impliziten Bestätigungen dieser inhaltlichen Reduktion führt,⁴¹⁷ wohingegen Beiträge, die die inhaltliche Diffusität problematisieren⁴¹⁸ oder Möglichkeiten einer breiteren inhaltlichen Diversität thematisieren,⁴¹⁹ nicht vertiefend aufgegriffen werden.

Die sich im Spielverlauf abzeichnende Polarisierung der Positionen wird somit in der Reflexion nicht ausdifferenziert, sondern ihre Fortführung ist bereits in der Überleitung zur kategorialen Auswertung angelegt (vgl. AzE 1993b: # 00:45:19). Erschwerend kommt im weiteren Verlauf hinzu, dass die Klassifizierung der Positionen anhand ausgewählter Kategorien – wie es auch in der Analyse der zweiten ausgewählten Sequenz herausgearbeitet wurde – unter deutlicher Lenkung des Lehrers vorgenommen wird, ohne dass die dabei zugrunde gelegten Kriterien von den Schüler_innen eindeutig nachvollzogen werden können (vgl. dazu auch Lach 1999: 126).⁴²⁰ Als der Schüler Sm6 im Anschluss an die zweite Sequenz – ähnlich wie auch schon in Bezug auf die in seiner Rolle des Fraktionsvorsitzenden vertretenen Argumentation – einbringt, dass auch die Gegner einer Normenkontrollklage ihre Position auf Werte – in diesem Fall auf „demokratische Werte“ (ebd.: # 00:53:56) – zurückführen, führt er zwar eine Differenz zwischen Demokratie und Moral ein, stellt allerdings zugleich einen Zusammenhang von Demokratie und Werten her. Dies bestätigt den Eindruck, dass im Rahmen der dokumentierten Unterrichtseinheit keine Klärung erfolgt ist, welches Begriffsverständnis den zentralen, zur Analyse herangezogenen Kategorien zugrunde gelegt wird.

Mit der Fortführung der Kategorisierung, deren Auswahl vom Lehrer wie bereits in seiner Planung vorgesehen (vgl. Kraft 1999: 63) vorgenommen wird, schreibt dieser die Polarisie-

417 Vgl. z. B. Sm4: „Ich fand die Art der Argumente, es, sie, ja, die, da, da konnte überhaupt keine Diskussion entstehen, weil die vom Standpunkt her schon so absolute, äh, denn, denn, wenn man sich ja jetzt klar darüber ist, dass man eben mehr auf der christlichen, äh, christlich orientierten Seite steht oder mehr, äh, äh, auf der demokratischen, man hat da so eigene Wertvorstellungen, die ja, wie gesagt, da muss eben jeder für sich selber entscheiden und da lässt sich nicht drüber diskutieren. Da lässt sich auch keiner auf die andere Seite ziehen, wenn der jetzt so sagt: ‚Mensch, so christlich bin ich aber nicht wie du...‘ und dann, das ist, da sind einfach zwei verschiedene Ebenen, Ebenen, wo dran vorbei geredet wird. Der eine kommt Demokratie, der andere kommt Moral und dann geht das immer wieder so hin und her.“ – Lm: „Ganz prima. Es gibt also () irgend-wie so) Schlüsselbegriffe, die kaum mehr miteinander kommunizierbar sind“ (AzE 1993b: # 00:44:34).

418 Vgl. z. B. „Ja, ich fand es auch komisch, ähm, während der Diskussion, dass ich mich, also, ich hab mich manchmal wirklich gefragt, worüber diskutiert man jetzt. Also, ich hätte, ähm, eigentlich gedacht, dass man darüber diskutieren sollte, warum man vor das Bundesverfassungsgericht gehen möchte“ (AzE 1993b: # 00:45:34).

419 Vgl. z. B. „Ich findes schade, dass es halt nicht abgewogen wurde in der Runde. Dass man sich nicht sozusagen, dass man innerhalb der Partei fest, auch noch so Fronten aufgebaut hat“ (AzE 1993b: # 00:47:53).

420 So wird z. B. die Klassifizierung der Position des Abgeordneten Meier (Sm12) durch den Lehrer mit folgender Äußerung vorgenommen: „Wollen wir doch mal sehen. Sie sagen ‚Ansehen der Wähler‘, wie sich das in der Wahl entscheiden wird, ja- [...] Taktik. Und was ist das letztlich, das Ziel dieser Taktik dann? Auf was will er damit, frag ich Sie ganz direkt, letztlich dieser, wie heißt er, dieser Meier-. [...] Popularität, die dann umschlägt in Wählerstimmen und damit, das würd ich aufschreiben, da geh ich mal so weit zu sagen, auch Macht, denn nichts anderes sind diese Wählerstimmen. Sie sind ein Element von politischer Macht, um seine eigenen Positionen durchzusetzen“ (AzE 1993b: # 00:56:47). Im weiteren Verlauf ist dazu eine Nachfrage eines Schülers zu verzeichnen, die darauf verweist, dass sich der Bezug auf diese Kategorie inhaltlich nicht erschließt: „Ich hab jetzt nur mal so ne Verständnisfrage: Wie ist denn die Macht bei dem Meier gemeint? Das hab ich jetzt irgendwie nicht mitbekommen, inwiefern jetzt (das jetzt) Macht bedeutet, wenn man gegen d () zum Verfassungsgericht ist (ebd.: # 01:08:52).

rung allerdings fort, indem er an Stelle der demokratischen Werte den Begriff der politischen Kultur einführt, den er von Werten im Sinne eines ethischen Postulats abgrenzt (vgl. AzE 1993b: # 00:53:59). Dabei wird dieser Begriff zwar nur dem Abgeordneten Schlau (Sm3) zugeordnet, wohingegen die Lehrkraft zur Charakterisierung der Positionen der Abgeordneten Schmidt (Lm) und Meier (Sm12) die Begriffe „Macht“ und „Legitimität“ einführt.⁴²¹ Allerdings vermittelt der Verlauf der Unterrichtskommunikation in dieser Sequenz nicht den Eindruck, dass diese Differenzierung von den Schüler_innen inhaltlich nachvollzogen wurde (vgl. auch Lach 1999: 134); vielmehr halten die Schüler_innen weiter an der Gegenüberstellung von christlichen Werten und demokratischen Positionen fest (vgl. z. B. AzE 1993b: # 00:58:16; 00:58:46).

Mit der an dieser Stelle aufkommenden Diskussion um eine mögliche Gegenüberstellung des Rechts des ungeborenen Lebens und des Selbstbestimmungsrechts der Frau wird schließlich erneut eine Abwägung thematisiert, die mit Reinhardt (1996: 59) als der zentrale Wertekonflikt in Bezug auf die Neufassung des Paragraphen 218 bezeichnet werden kann. Zugleich verlagert sich die inhaltliche Ebene der Diskussion damit allerdings erneut, da sich diese Abwägung auf das der Stunde vorgelagerte Ausgangsproblem und nicht auf die im Rahmen der Simulation geführte Debatte bezieht. Entsprechend lenkt auch der Lehrer das Unterrichtsgespräch darauf, diese Diskussion als eine „auf der Wertebene“ (ebd.: # 01:02:09) auszuweisen, wobei der zugrunde gelegte Wertebegriff im Verhältnis zum Politischen weiterhin klärungsbedürftig zu bleiben scheint.⁴²²

In seinem Fachseminarleiter-Kommentar unterscheidet Kurt Lach zwischen einer auf die „Werte, im wesentlichen [auf] das Recht auf Leben“ (Lach 1999: 131) bezogenen moralischen Ebene der Diskussion und einer politischen Ebene, auf der „eine rationale Auseinandersetzung sowie Urteilsbildung und Entscheidungsfindung durch Kompromiß eher die Regel“ (ebd.) seien. Vor diesem Hintergrund problematisiert Lach, dass die Lehrkraft den Schüler_innen weder die Differenzierung dieser Ebenen bewusst gemacht noch zu einer Fokussierung der politischen Ebene in der Simulation aufgefordert habe (vgl. ebd.), sodass sich den Schüler_innen letztlich die Bedeutung der Kategorien für die jeweiligen Argumentationsstrategien nicht erschlossen habe. Die auf die beschriebene Diskussion des Wertekonflikts folgende Sequenz des Auswertungsgesprächs, insbesondere ein längerer überleitender Beitrag des Lehrers,⁴²³ lässt sich nun allerdings als ein Versuch interpretieren, genau diese

421 „Mehr-, Mehrheits-entscheidung, ganz genau. Nur der einzelne Abgeordnete, so könnte man zusammenfassen, ist legitimiert, dieses Urteil, dieses politische Urteil zu fällen. Deshalb schreib ich mal dahin: Legitimität“ (AzE 1993b: # 00:55:26); „Wollen wir doch mal sehen. Sie sagen ‚Ansehen der Wähler‘, wie sich das in der Wahl entscheiden wird, ja- [...] Taktik. Und was ist das letztlich, das Ziel dieser Taktik dann? Auf was will er damit, frag ich Sie ganz direkt, letztlich dieser, wie heißt er, dieser Meier-. [...] Popularität, die dann umschlägt in Wählerstimmen und damit, das würd ich aufschreiben, da geh ich mal so weit zu sagen, auch Macht, denn nichts anderes sind diese Wählerstimmen. Sie sind ein Element von politischer Macht, um seine eigenen Positionen durchzusetzen“ (AzE 1993b: # 00:56:47).

422 Vgl. z. B. „Die Frage ist ja, wo, wo, wenn man jetzt davon ausgeht, Meier, Schmidt und Schlau die Entscheidung also eher gegen die, gegens Gericht hätten, dass die dann ja eher versucht hätten, die -, diese Werteargumentation von den anderen derart zu schwächen, dass die einfach wegfallen und dann, ich würde nicht halt so es für gut heißen, dass man gegen Werte mit Werten argumentiert, sondern eher gegen Werte mit irgendwas Handfestem, was jeder versteht. Werte, da gibt's einige, die haben die Werte und andere, die haben sie nicht“ (AzE 1993b: # 01:02:32).

423 „Okay. Man müsste also zuerst, wenn man die Sache jetzt ausgewogen machen will, müsste man mal so eine Wertediskussion in der Tat führen. Aber dann haben wir ja gesehen, mit der Wertediskussion als einzigen Punkt, das wär eben schön, das wär wunderbar, wenn wir die Wertediskussion in den Vordergrund stellen

Intention einzuholen. Deutlich wird das schließlich in der Bestätigung des Beitrags der Schülerin Sw9, dass einem Urteil eine Abwägung der zugrunde gelegten Kategorien vorausgehen hätte müssen (vgl. AzE 1993b: # 01:06:16), dass das der eigentliche Gegenstand der Diskussion hätte sein müssen.⁴²⁴

Die daran anschließende Abwägung der Kategorien trägt allerdings insofern zur Verfestigung des Eindrucks einer notwendigen Trennung von Politik und Werten bei, als sie zu dem vom Lehrer formulierten „Zwischenfazit“ (ebd.: # 01:11:29), dass die auf Wertestandpunkten beruhenden Positionen im Gegensatz zu den anderen nicht kompromissfähig seien. Als der Lehrer daraufhin auf die der Einheit zugrunde liegende Ausgangsfragestellung, ob die Politik versagt habe (vgl. Kraft 1999: 58), zu sprechen kommt (vgl. AzE 1993b: # 01:12:03) – und diese damit innerhalb der dokumentierten Unterrichtsstunde zum ersten Mal formuliert wird –, fallen die Einschätzungen unterschiedlich aus. Während der Schüler Sm6 die Diskussion selbst als einen positiven Ausdruck gelebter Demokratie beschreibt (vgl. ebd.: # 01:13:38), bezeichnet der Schüler Sm3 – wie bereits in der Analyse der dritten ausgewählten Sequenz dargestellt – die Auseinandersetzung mit Werten als einen Ausdruck des Versagens von Politik (vgl. ebd.: # 01:13:44). Zwar wurde in der Analyse dieser Sequenz auch ersichtlich, dass diese Einschätzung seitens der Mitschüler_innen nicht unwidersprochen bleibt (vgl. ebd.: # 01:14:10; 01:15:04; 01:17:13) und auch in den Fragestellungen sowie evaluativen Äußerungen des Lehrers ein impliziter Einspruch zu erkennen ist (vgl. ebd.: # 01:15:51; 01:17:34). Letztlich bleibt er in seinem Fazit allerdings dahinter zurück, wenn er die unterschiedlichen Standpunkte in dieser Frage lediglich als „different[e]“ (ebd.: # 01:18:02) Positionen bezeichnet.

Die *Strategie der Kameraführung* wurde bereits im Kontext der Sequenzierung der Unterrichtsstunde als gegenstandsbezogene sowie auf die aktiv zum offiziellen Unterrichtsgeschehen beitragenden Personen fokussierte beschrieben. Dies kann auch mit den im Zuge der Analyse ausgewählter Sequenzen vorgenommenen Differenzierungen weiter beibehalten werden. Über die unterschiedlichen Sequenzen hinweg zeigt sich dabei, dass das Verhältnis von Kameraposition und Raum- sowie Sitzordnung mit Blick auf die beschriebenen Fokussierungen günstig gewählt ist. Während der als Unterrichtsgespräch organisierten Erarbeitungsphasen erlaubt es die Kameraposition, sowohl den im vorderen Raumbereich zwischen Tafel und Schülertischen agierenden Lehrer als auch die Sitzreihen der Schüler_innen – die sich im Vergleich zu anderen Aufzeichnungen nur selten verdecken – in den Blick zu nehmen. Durch Kameraschwenks kann die Interaktion dabei auch in ihrer dialogischen Struktur visualisiert werden, wobei in der Regel innerhalb einer Einstellung entweder nur der Lehrer oder nur die Schüler_innen zu sehen sind. Ebenso ist es möglich, die Bezugnahme auf projizierte Folien mitzudokumentieren, auch wenn diese nicht vollständig lesbar sind (vgl. ebd.: # 00:01:15),

könnten. Wir könnten nur sagen, wir überlegen mal, eigentlich, was sind die wichtigen Werte in unserer Gesellschaft? Könnte man vielleicht noch, äh, mit Hilfe von Wissenschaftlern oder mit Hilfe von, von, von irgendwelchen Meinungsumfragen herausbekommen oder man könnte auch perspektivisch denken für die Zukunft. Aber wir haben ja gesehen, eben so verlief diese Diskussion überhaupt nicht, sondern es wurden ganz verschiedene Ebenen gemischt und Sie würden ja letztlich dafür plädieren, man müsste nur lang genug nachdenken, dann kommt man auf ein rationales Urteil, nicht?“ (AzE 1993b: # 01:03:19).

424 „Ganz genau. Darüber hätte es eigentlich gehen müssen. Was natürlich vorausgesetzt hätte, dass auch die Diskutanten in der Runde sich so darüber klar gewesen wären, wie wir jetzt, mit welchen Argumenten die eigentlich dort argumentiert haben“ (AzE 1993b: # 01:06:25).

und auch die Entwicklung des Tafelbildes kann – wenn auch nicht in allen Schritten – nachvollzogen werden.

Zugleich können die Akteur_innen während der Durchführung der Simulation ohne Veränderungen der Raumordnung oder Kameraposition so fokussiert werden, dass auch ihr gestischer Ausdruck detailliert nachvollzogen werden kann. Durch die Dominanz von Nah- wie Halbnahaufnahmen ist zwar selten die Gruppe als Ganze zu sehen, aber auch in den Ausschnitten kommt die performative Ebene der Interaktion in den Blick, auf der beobachtet werden kann, wie die Schüler_innen auch mittels der Ausrichtung ihrer Körper, ihrer Blicke und Gesten aufeinander Bezug nehmen (vgl. dazu auch Jehle 2017b; Brinkmann 2015). Zugleich ist zu sehen, in welcher Weise die Akteur_innen im Verlauf der Diskussion ihre vorbereiteten Unterlagen hinzuziehen (vgl. z. B. AzE 1993b: # 00:11:23; 00:27:00) und – wenngleich auch nur, sofern dies in den Bildausschnitten zu sehen – an welchen Stellen sie zusätzlich Notizen anfertigen (vgl. z. B. ebd.: # 00:10:23).

In dem die Stunde abschließenden Unterrichtsgespräch kommt neben Nah- und Halbnahaufnahmen noch die Einstellung der Halbtotalen hinzu. Vorrangig mittels Schwenkbewegungen werden vor allem die aktiv zum offiziellen Unterrichtsgespräch beitragenden Personen in den Blick genommen, womit auch visuell abgebildet wird, dass das Gespräch nicht ausschließlich einer dialogischen Struktur von Lehrerfragen auf der einen und Schülerantworten auf der anderen Seite folgt, sondern dass die Schüler_innen auch direkt aufeinander reagieren (vgl. z. B. ebd.: # 00:40:56). Zugleich zeigen die entsprechenden Sequenzen, dass die Schüler_innen diese Bezugnahmen aufeinander nicht nur verbal zum Ausdruck bringen, sondern sich auch mittels Drehungen ihrer Oberkörper einander zuwenden und sich durch Gesten und Blicke wechselseitig adressieren (vgl. z. B. auch ebd.: # 00:45:34; 00:52:46; 01:00:50; 01:17:12). Vor allem in den halbtotalen Einstellungen sind zudem weitere Interaktionen unter den Schüler_innen oder Nebentätigkeiten zu verzeichnen, die nicht unmittelbar dem klassenöffentlichen offiziellen Unterrichtsgeschehen zugeordnet werden können. Während beispielsweise die Anfertigung von Notizen (vgl. ebd.: # 00:50:10; 00:54:54; 00:56:54; 01:13:18) vor allem den Eindruck einer auf den Unterricht bezogenen Handlung erweckt, kann das bei den leise im Hintergrund geführten Gesprächen (vgl. ebd.: # 00:51:16; 00:54:05; 01:00:07; 01:14:14; 01:19:08) nicht eindeutig entschieden werden. Die Erstellung des Tafelbildes wird in dieser Sequenz nur teilweise mitdokumentiert. Da das Vorgehen des Lehrers allerdings nach der Anschrift der ersten Kategorien von den Betrachter_innen durchaus antizipiert werden kann, sind die weiteren Schritte in der Regel auch anhand der akustisch vernehmbaren Schreibgeräusche sowie der Kommentierung des Lehrers nachvollziehbar (vgl. ebd.: # 00:52:25; 00:54:24).

4.3.5 Interpretation mit Blick auf das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozessen

Nicht nur vor dem Hintergrund der Videoaufzeichnung sowie der damit verbundenen intendierten Dokumentation der Unterrichtseinheit (vgl. Kuhn/Massing 1999a: 2), sondern insbesondere im Wissen darum, dass die dokumentierte Stunde als benotete Lehrprobe gehalten wurde (vgl. Kuhn/Massing 1999a: 152; 163), ist davon auszugehen, dass die gesamte Einheit sorgfältig geplant und vorbereitet wurde, was auch anhand der vorliegenden Planungsdokumente bestätigt werden kann (vgl. Lach 1999). Zu Beginn der dokumentierten Unterrichtsstunde weist der Lehrer explizit auf die Besonderheit durch die Aufzeichnungssituation sowie die Anwesenheit zweier weiterer Beobachter hin. Im weiteren Verlauf sind allerdings weder

von seiner Seite noch auf Seiten der Schüler_innen beobachtbare Reaktionen auf die Präsenz der Kamera zu verzeichnen. Die Aufzeichnung vermittelt den Eindruck, dass die Beteiligten mit ihrer Aufmerksamkeit vor allem auf die zu verhandelnde Sache fokussiert sind. Erfahrungswerte aus der videobasierten Interaktionsforschung, nach denen das Bemühen um Transparenz der Situation sowie eine entsprechende Konzentration der Akteur_innen auf die Sache dem Effekt der Reaktanz entgegenwirken (vgl. z. B. Huhn et al. 2000; Helmke 2010; Herrle/Breitenbach 2016), können also auch in diesem Fall bestätigt werden. Einzelne Äußerungen des Lehrers⁴²⁵ sowie die Tatsache, dass er die Schüler_innen nahezu durchgehend – abgesehen von einer Ausnahme⁴²⁶ – mit ihren Vornamen adressieren kann, legen eine gewisse Vertrautheit zwischen Lehrperson und der Lerngruppe nahe, wenngleich in einem der Fachseminarleiter-Kommentare darauf verwiesen wird, dass der Lehrer diese nicht gut genug kannte, um einschätzen zu können, inwieweit die Schüler_innen mit der eingesetzten Methode vertraut sind (vgl. Lach 1999: 129).

Zugleich lässt sich die Aufzeichnung als ein Dokument zum Zweck fachdidaktischer Analysen einordnen, die empirisch fundierte Aussagen über Grenzen und Möglichkeiten eines kategorialen Politikunterrichts ermöglichen sollen (vgl. ebd.: 124),⁴²⁷ wobei zu berücksichtigen ist, dass diese mit der Doppelstunde nur einen Teil einer umfassenderen Unterrichtseinheit dokumentiert (vgl. z. B. Lach 1999: 124; Kraft 1999: 58). In diesem wird in erster Linie die Intention verfolgt, dass die Schüler_innen die Entscheidung der CDU-Fraktion, das Bundesverfassungsgericht anzurufen, unter der Fragestellung, ob es sich dabei um ein Versagen von Politik handle, mithilfe einer kategorialen Analyse bewerten können. Die inhaltliche Positionierung zu dieser Frage soll dabei den Schüler_innen überlassen bleiben, der formulierte Erwartungshorizont sieht diesbezüglich lediglich vor, dass sie ihre Einschätzung mithilfe der Kategorien begründen können (vgl. Kraft 1999: 59-60). Die Fachseminarleiter-Kommentare sowie die fachdidaktischen Analysen (vgl. z. B. Bergmann 1999; Lach 1999; Kuhn 1999a; Massing 1999a; 1999b) fallen bezüglich der beschriebenen Zielsetzungen ambivalent aus. Angesichts der wiederholten inhaltlichen Verlagerungen der Diskussion sowie der von einzelnen Schüler_innen daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen stellt die Aufzeichnung zugleich ein Dokument dar, das auf die Notwendigkeit der Klärung des Verhältnisses von Politik und Werten sowie eines angemessenen Umgangs mit dieser Thematik verweist.

Zunächst wird die Stunde in den Fachseminarleiter-Kommentaren – trotz der noch auszuführenden deutlich formulierten Kritikpunkte – insgesamt positiv eingeschätzt (vgl. Bergmann 1999: 119). Die Verlaufsstruktur wird sowohl in der Planung wie auch in der Durchführung als klar einsichtig und nachvollziehbar beschrieben (vgl. Lach 1999: 126). Der Lerngruppe

425 „Sie kennen ja mittlerweile schon meine Vorliebe für die Kästchen“ (AzE 1993b: # 00:01:07).

426 „Ihren Namen vergess ich immer“ (AzE 1993b: # 01:09:18).

427 Im allgemeineren fachdidaktischen Diskurs wird der Arbeit mit Kategorien eine Art Brückenfunktion zugeschrieben, nach der diese zwischen konkreten Unterrichtsinhalten und übergeordneten Prinzipien eines politischen Systems vermitteln sollen (vgl. z. B. Kuhn/Massing 1999a). Dass die im Unterricht verhandelte Thematik auch direkte Bezüge zur Lebenswelt der Schüler_innen aufweisen könnte, wird hier nicht explizit thematisiert. An der allerdings explizit thematisierten Schwierigkeit der mit der Vertretung bestimmter Positionen verbundenen Rollenübernahme (vgl. AzE 1993b: # 00:04:44) sowie implizit bleibender, semantisch angezeigter Verknüpfungen der vertretenen Argumentation mit persönlichen, bereits vorhandenen Positionierungen in Bezug auf den Gegenstand (vgl. ebd.: # 00:26:14), zeigt sich allerdings, dass vorhandene Lebensweltbezüge und zugehörige Orientierungen auch im Zuge der Simulation von Bedeutung sind. Dass die Thematik zugleich in Bezug auf den damit verbundenen, nicht abgeschlossenen Wiedervereinigungsprozess verhandelt werden kann, wird nur einmal im Verlauf der Simulation in einem Beitrag thematisch (vgl. ebd.) und von einem anderen Akteur wieder zurückgewiesen, ohne dass dieser Aspekt in der Auswertung nochmals aufgegriffen wird.

wird ein grundsätzlich hohes Leistungsvermögen zugesprochen (vgl. ebd.: 124), die Mitarbeit wird als inhaltlich engagiert und auch der Anteil der sich beteiligenden Schüler_innen als relativ hoch wahrgenommen (vgl. dazu auch Bergmann 1999: 123). In Bezug auf die letztlich intendierte politische Urteilsbildung kann konstatiert werden, dass die Schüler_innen sich in der Lage zeigen, in Bezug auf die zu verhandelnde Sache, eigenständig begründete Urteile zu formulieren und kontroverse Positionen in der Unterrichtsdiskussion argumentativ zu vertreten (vgl. z. B. AzE 1993b: # 01:13:44). Dabei nähern sie sich auch der Thematik zugrunde liegenden Fragen, die deren gesellschaftspolitische Aktualität und Brisanz begründen (vgl. dazu auch Lach 1999: 135) und die einer weiteren Klärung bedürften.

Es zeigt sich dabei auf der anderen Seite aber auch, dass die Bezugnahme auf die von der Lehrperson eingeführten Kategorien – sofern diese von den Schüler_innen überhaupt vorgekommen wird – vor allem eine Verständigung auf der formalen semantischen Ebene in Form einer Einigung auf die Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten darstellt (vgl. dazu auch Massing 1999b: 138). Nicht zuletzt die eigenständig von den Schüler_innen eingebrachten Nachfragen in Bezug auf einzelne Kategorien (vgl. z. B. AzE 1993b: # 01:08:52) verweisen allerdings darauf, dass deren Zuordnung von den Schüler_innen inhaltlich nicht nachvollzogen wurde (vgl. auch Massing 1999b: 138-139; Lach 1999: 134). In der praktischen Umsetzung führt das letztlich dazu, dass, erstens, mit inhaltsleeren Begrifflichkeiten operiert wird, die sich zur Analyse der Problemstellung nicht als hilfreich erweisen können, sowie zweitens, dass sich der konstruierte Gegensatz von Politik und Werten zumindest in einzelnen Schüleräußerungen zunehmend manifestiert.

Dies kann zum einen als Kritik am Steuerungsverhalten des Lehrers formuliert werden, der in seiner Fokussierung auf die kategoriale Auswertung der Simulation entsprechende Beiträge nicht hinreichend hinterfragt und problematisiert bzw. bisweilen selbst in unpräzisen Formulierungen der Fragestellungen und Impulse die Möglichkeit für entsprechende Interpretationen eröffnet (vgl. auch Bergmann 1999: 122-123). Beschrieben werden kann hier eine gewisse Ambivalenz in der Unterrichtsführung des Lehrers, der – wie gezeigt wurde – sowohl in der Simulation selbst als auch in der folgenden Auswertung moderierend und inhaltlich lenkend agiert, an entscheidenden Stellen allerdings nicht deutlich genug eingreift. Zum anderen kann der Nutzen der Kategorienbildung an sich in Frage gestellt werden, deren Gewinn zumindest in dieser Stunde nicht ersichtlich werden konnte (vgl. ebd.: 119), wenn gleich dies auch darauf zurückgeführt werden kann, dass sowohl der Referendar als auch die Schüler_innen mit dem Modell des Politikzyklus und den zugehörigen Kategorien kaum vertraut waren (vgl. Kuhn/Massing 1999a: 161; Lach 1999: 134-135).

Der zentrale Kritikpunkt in den Auswertungen richtet sich damit schließlich auf die inhaltliche Verschiebung der Debatte und ihrer Reflexion auf den für die Thematik zentralen Wertekonflikt, der zugleich in einer reduzierten Einseitigkeit verhandelt wird, in dem vor allem die Position des Rechts des ungeborenen Lebens und ihre Kompromissfähigkeit zur Diskussion steht. Angemerkt wird, dass diese Problematik bereits in der fehlenden Passung des angewendeten Analysemodells und der Themenwahl angelegt war (vgl. Bergmann 1999: 119-120) und somit auch in der Simulation nicht aufgelöst werden konnte (vgl. Lach 1999: 131). Dass allerdings auch in der Reflexion wiederholt ersichtlich wurde, dass das Verhältnis von Werten und Politik offensichtlich einer Klärung bedarf, ohne dass sich um eine solche bemüht wurde, lässt vermuten, dass dieses Verhältnis selbst auf der konzeptionellen Ebene weiter klärungsbedürftig bleibt.

Die den Kategorien auf der konzeptionellen Ebene zugeschriebene Funktion einer Vermittlungsleistung zwischen der konkret bearbeiteten Thematik und grundlegenden politischen Prinzipien (vgl. z. B. Kuhn/Massing 1999a: 1) kann in der dokumentierten Umsetzung damit nicht nachgekommen werden. Vielmehr lassen sich sogar beide von Massing beschriebenen „Gefahren“ (Massing 1999a: 11) im Umgang mit Kategorien anhand dieser Dokumentation nachvollziehen: Zum einen ist der von ihm beschriebene „leere[...] Schematismus“ (ebd.), den er darauf zurückführt, dass die Schüler_innen die inhaltliche Bedeutung der Kategorien in direktem Bezug zum behandelten Gegenstand erschließen und reflektieren (vgl. ebd.: 12), insbesondere im Zusammenhang mit der Klassifizierung von Positionen mittels Kategorien wie „Legitimität“ (vgl. AzE 1993b: # 00:55:26) oder „Macht“ (vgl. ebd.: # 00:56:47) zu beobachten. Die Problematik, dass Kategorien ohne „Einordnung, Zuordnung, Vernetzung und Beurteilung [...] auf der Grundlage von sozialwissenschaftlichen Theorien und Diskussionszusammenhängen“ (Massing 1999a: 12) dazu tendieren, „isolierte[...] Begriffinseln“ (ebd.: 11) zu bilden, wird vor allem entlang der Diskussion um die Bedeutung von Werten in politischen Zusammenhängen deutlich, die letztlich nicht dazu führt, dass der theoretische Hintergrund dieser Debatte den Schüler_innen einsichtig wird (vgl. dazu auch ebd.: 12).⁴²⁸ Das Potenzial der im Zuge der Diskussion sichtbar werdenden kontroversen Positionen der Schüler_innen in Bezug auf die Reflexion von Werten im Zusammenhang politischer Entscheidungen (vgl. z. B. AzE 1993b: # 01:13:44; 01:14:10; 01:15:04; 01:17:13) wird nicht produktiv ausgeschöpft. Vielmehr ist es nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund zeitgenössischer fachdidaktischer Reflexionen, die die Beziehungen zwischen Moral und Politik als ein bedeutsames Vermittlungsfeld beschreiben (vgl. dazu Massing 1999b: 141; Henkenborg 1992), als problematisch einzuschätzen, dass auch die Position, in der Politik seien Entscheidungen ausschließlich rational und ohne Bezüge auf zugrunde liegende Werte zu treffen (vgl. AzE 1993b: # 01:13:44; 01:16:54), letztlich als vertretbar stehen gelassen wird (vgl. ebd.: # 01:17:59; dazu auch Bergmann 1999: 122).

Entsprechend der Planung sollte die kategoriale Auswertung vor allem die Bildungsfunktion der handlungsorientierten Methode unterstützen (vgl. Kuhn/Massing 1999a: 2). Im Nachhinein reflektiert die unterrichtende Lehrkraft, dass die Kategorien bei einer Strukturierung der angestrebten vertiefenden Analyse zwar hilfreich sein können. Zugleich sei aber ein flexibler Umgang mit diesen gefragt, um auch dem gerecht werden zu können, was in der Dynamik der Simulation sowie der anschließenden Auswertung letztlich situativ bedingt thematisch wird (vgl. Kuhn/Massing 1999a: 164-165). In der hier dokumentierten Unterrichtseinheit zeigt sich im Verlauf, dass die Auswertungsphase in der Planung mit Blick auf die ihr eingeräumte Zeit als der Simulation gleichwertige Unterrichtssequenz berücksichtigt wird und auch inhaltlich erscheint sie sorgfältig strukturiert (vgl. auch Kuhn 1999a: 46-47). Ebenso lässt sich in der videographierten Durchführung die beschriebene didaktische Intention erkennen, mit der in der Verknüpfung von handlungsorientierter Methode und kategorialer Auswertung die unterschiedlichen Positionen und Argumente in der Debatte

428 Da dieser Verzicht auf eine problematisierende wie begründende Einführung in diese Zusammenhänge mit Blick auf diese Stunde nicht mit einer normativen wie intransparenten Setzung eines bestimmten inhaltlich festgelegten Zusammenhangs, den die Schüler_innen zu vertreten haben, einhergeht, führt dies in diesem Fall zwar nicht zu der von Massing problematisierten Gefahr der Indoktrination (vgl. Massing 1999a: 12; dazu auch Tenorth 1995: 38; 1997: 342; ähnlich Benner 2012: 169-181). Die unterlassenen Aufforderungen, formulierte Positionen aufgrund in der Sache zu begründender Einwände kritisch und reflexiv zu hinterfragen, unterlaufen allerdings einen bildenden Anspruch politischen Unterrichts, womit die Legitimation möglicher zugrunde liegender erzieherischer Intentionen letztlich beliebig zu werden droht.

analysiert werden sollen (vgl. auch Kraft 1999: 58) – mit dem Unterrichtsziel einer begründeten Urteilsbildung im Sinne einer fallbezogenen Gewichtung politischer Kategorien (vgl. Kuhn 1999a: 51).

Sofern es in diesem Zusammenhang als Ziel beschrieben wird, bei Schüler_innen „die Gewohnheit und Fähigkeit auszubilden, generell bei der Beschäftigung mit Politik Schlüsselfragen zu stellen und in den darin enthaltenen Kategorien zu denken, mit ihnen konkrete Politik zu analysieren, zu beurteilen und so zu eigenen handlungsleitenden Werten zu kommen“ (Massing 1999a: 11; vgl. auch ders. 1997a: 221), ist dabei auch eine der Unterrichtseinheit zugrunde liegende erzieherische Intention auszumachen. Vorangegangen ist dieser Aufforderung zu einer begründeten Positionierung in Bezug auf die in der Auswertung formulierte Urteilsfrage zunächst eine mit der Erarbeitung von Sachwissen verbundene Vorbereitungsphase (vgl. Kraft 1999: 64-82), auf deren Grundlage die Gegenüberstellung von Argumenten im Rahmen der Simulation erfolgt. Ausgehend von der Differenzierung von Vorausurteil und Vorurteil wird dabei eine Prozessplanung vorgenommen, die durch die Einführung der Kategorien in der Auswertungsphase Erweiterungen, Differenzierungen und Ergänzungen bisheriger Urteile intendiert (vgl. Massing 1997b: 116-123) und damit einen bildenden Anspruch in Form reflexiver und offener Auseinandersetzungsprozesse – die auch als Transformationsprozesse des Selbst-Welt-Verhältnisses gedacht werden können – formuliert.

Inwieweit diese Ansprüche im Rahmen der dokumentierten Umsetzung eingelöst werden können, lässt sich gleichwohl nur in begrenztem Umfang und mit einiger Vorsicht abschätzen. Auf begleitende Erhebungen in Bezug auf erfolgte Wissensaneignung oder möglichen Lernzuwachs wurde im Rahmen der Dokumentation der Unterrichtseinheit verzichtet (vgl. Kuhn/Massing 1999a: 153-154). Bereits zu Beginn der aufgezeichneten Unterrichtsstunde zeigen sich die Schüler_innen informiert, was zum einen auf die vorangegangene Vorbereitung zum anderen aber auch auf mögliches Sachinteresse am aktuellen politischen Tagesgeschehen zurückgeführt werden kann. Dennoch ist davon auszugehen, dass in der Auseinandersetzung mit den Arbeitsmaterialien zusätzliche Informationen erarbeitet wurden und das hinzugewonnene Sachwissen in der Anwendung im Zuge der Simulation – wenngleich in Abhängigkeit von der persönlichen Einbindung und der zu vertretenden Akteursposition – gefestigt werden konnte.

Der Aufforderung zu begründeten Positionierungen kommen die sich aktiv an der offiziellen Unterrichtskommunikation beteiligenden Schüler_innen mit hohem auf die Sache bezogenem Engagement nach. Die Kontroversität der Positionen in Bezug auf die von der Lehrperson formulierte Urteilsfrage wird dabei – wie beispielsweise in der Analyse der dritten ausgewählten Sequenz ersichtlich – in eigenständiger Leistung herausgearbeitet und akzentuiert. Damit verbundene mögliche reflexive Transformationsprozesse sind gleichwohl differenziert einzuschätzen, zumal einige Schüler_innen die einmal formulierten Urteile keiner Überprüfung unterziehen, sondern diese beibehalten. Der in dieser Kontroverse liegende fachliche Gehalt, der in Bezug auf die gestellte Frage eine Diskussion der unterschiedlichen Rationalitätsmaßstäbe politischer Effizienz und wertbezogener Rationalität, die in diesem Zusammenhang abzuwägen seien, verlangt (vgl. Massing 1997b: 120-125), wird damit ebenfalls nicht ausgeschöpft. Dennoch kann durchaus von der Konstitution eines Unterrichtsgedächtnisses ausgegangen werden, wobei zu vermuten ist, dass die Bedeutung dieser unterschiedlichen Rationalitäten, insbesondere der Wertbezug im Rahmen politischer Urteile, innerhalb dieses

Prozesses fachlich nicht angemessen repräsentiert wurde und somit auch nicht entsprechend nachvollzogen werden konnte.

Die *Strategie der Kameraführung* zielt auf eine Visualisierung des Vorderbühnengeschehens des Unterrichts, die in erster Linie die sich aktiv am offiziellen Unterrichtsgeschehen beteiligenden Akteur_innen erfasst, aber auch den Einsatz verwendeter Unterrichtsmedien so dokumentiert, dass dieser auf Grundlage der Aufzeichnung inhaltlich nachvollzogen werden kann. Die Positionierung der Kamera im Verhältnis zur Raumordnung erlaubt dabei eine übersichtliche Erfassung des Interaktionsgeschehens in den unterschiedlichen Unterrichtsphasen, wenngleich die Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler_innen in den als Unterrichtsgespräch organisierten Sequenzen, in denen sich der Lehrer im vorderen Raumbereich aufhält, nicht innerhalb einer Einstellung erfasst werden können, sondern Schwenkbewegungen erforderlich machen.

Visualisiert wird damit auch die Struktur des Unterrichtsgesprächs, die nicht nur nach einem dialogischen Prinzip abwechselnder Beiträge von Lehrperson und Schüler_innen organisiert ist, sondern – wie in den auf die Klasse gerichteten halbtotalen Einstellungen zu sehen ist –, auch durch direkte Bezugnahmen der Schüler_innen aufeinander organisiert wird. Dabei kann sowohl in diesen Sequenzen wie im Zuge der Simulation – selbst wenn deren Aufzeichnung durch die Dominanz halbnaher bis naher Einstellungen überwiegend lediglich Ausschnitte des Interaktionsgeschehens abbildet – nachvollzogen werden, dass diese Bezugnahmen aufeinander auch performativ durch die Zuwendung von Blicken und Oberkörpern zum Ausdruck gebracht werden und diese gestischen Reaktionen bisweilen der expliziten verbalen Bezugnahme vorausgehen können (vgl. dazu auch Brinkmann 2015).

In den auf die Klasse gerichteten halbtotalen Einstellungen geraten zudem regelmäßig nicht dem offiziellen Unterrichtsgespräch zuzurechnende Interaktionen der Schüler_innen untereinander in den Blick sowie das eigenständig organisierte Anfertigen von Notizen, wobei in beiden Fällen nicht eindeutig ausgemacht werden kann, ob diese in direktem Bezug zum offiziellen Unterrichtsgeschehen stehen oder als parallel ausgeübte Nebentätigkeiten zu klassifizieren sind. Insgesamt entsteht nicht der Eindruck, dass diesen seitens der Kameraführung besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden wäre. Besondere Effekte der Kamerapräsenz in Form erkennbarer Reaktionen auf Seiten der Schüler_innen oder der Lehrperson sind im gesamten Verlauf ebenso wenig zu verzeichnen.

4.4 Zusammenfassung: Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)

Detailliertere Hintergrundinformationen in Bezug auf die situative Rahmung der drei analysierten Videoaufzeichnungen im Kontext der Fort- und Weiterbildungszusammenhänge können auf je verschiedene Weise und je unterschiedlichen Umfang rekonstruiert werden, wobei sich bei allen Differenzierungen auch verbindende Gemeinsamkeiten ausmachen lassen. Die Anwesenheit der Kamera sowie im dritten Fall die Besonderheit der Situation im Allgemeinen wird in allen drei Fällen thematisiert, ohne dass die Umstände bzw. damit verbundenen Absichten näher erläutert werden. Vielmehr handelt es sich um Hinweise auf die anwesenden Personen (vgl. AzE 1992: # 00:00:48), lauter zu sprechen (vgl. ebd.: # 00:02:44; AzE 1993a: # 00:00:35), oder die allgemein gehaltene Aussage, dass „alles etwas anders“ (AzE 1993b: # 00:00:37) sei. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass die Unter-

richtsstunden – insbesondere mit Blick auf die vermutlich im Kontext der Aus-, Fort- und Weiterbildung in allen Fällen intendierte Erprobung handlungsorientierter Methoden (vgl. Lück 1995: 265-266; Kuhn 1995: 163; 1999a) – zum Zweck der Aufzeichnung in besonderer Weise vorbereitet wurden, was in der Umsetzung allerdings in unterschiedlicher Weise zum Tragen kommt.

Zugleich kann vermutet werden, dass sich die Präsenz der Kamera für die Schüler_innen im Rahmen der methodisch ungewohnten Herausforderungen als diese zusätzlich verstärkend auswirken kann (vgl. z. B. AzE 1992: # 00:24:16; 00:33:11) oder dass sie auch einen die performative Inszenierung intensivierenden Effekt hervorbringen kann (vgl. z. B. AzE 1993a). Davon abgesehen lassen sich neben vereinzelt in die Kamera in den ersten beiden Fällen (vgl. z. B. AzE 1992: # 00:04:24; 00:41:02; 00:42:08; AzE 1993a: # 00:03:17; 01:07:01; 01:07:39) kaum beobachtbare Phänomene der Reaktanz rekonstruieren, die auf ein von alltäglichen Unterrichtssituationen abweichendes Verhalten der Akteur_innen schließen lassen. In allen drei Fällen zeigen sich die Lehrpersonen in der Lage, die Schüler_innen mit Vornamen zu adressieren und auch einzelne Äußerungen verweisen auf ein gewisses Maß an Vertrautheit (vgl. z. B. AzE 1993a: # 01:15:56; AzE 1993b: # 00:01:07), wenngleich dies in den begleitenden Dokumentationen differenziert beschrieben wird (vgl. z. B. Lück 1995: 275-278; Lach 1999: 129).

Die Festlegung der Fallgruppierung wurde zunächst mit den verbindenden Elementen in Form der Unterrichtsinhalte sowie der gewählten Methoden begründet, was gleichfalls – zunächst mit Blick auf die Annäherung an den Unterrichtsgegenstand – einzelfallspezifisch ausdifferenziert werden kann. In den ersten beiden Fällen wird die mögliche Betroffenheit der Schüler_innen von der Thematik durch die Lehrpersonen explizit thematisiert (vgl. z. B. AzE 1992: # 00:02:04; AzE 1993b: # 00:16:35). Dabei werden – mit dem im ersten Fall formulierten Anliegen der Lebenshilfe (vgl. AzE 1992: # 00:06:26) sowie dem im zweiten Fall dokumentierten Anspruch des Nachvollzugs der politischen Entscheidung (vgl. Kuhn 1995: 163), aus dem eine argumentativ begründete Positionierung dazu hervorgehen soll (vgl. AzE 1993a: # 00:10:17) – unterschiedliche Ebenen politischen Lernens angesprochen. Demgegenüber steht im dritten Fall auf der konzeptionellen Ebene ausschließlich die Ebene der politischen Auseinandersetzung im Vordergrund. Mögliche Fragen einer eigenen Betroffenheit werden dabei – durch die von den Schülerinnen zu Beginn sowie in der Auswertung thematisierte Herausforderung der Vertretung ihrer Person nicht zuzurechnender Argumentationen im Zuge der Rollenübernahme (vgl. z. B. AzE 1993b: # 00:04:44; 00:40:52) – indirekt eingebracht, ohne dass diese weiter bearbeitet werden.

Wenngleich im ersten Fall die Beiträge eines Schülers im Rahmen der Simulation nahelegen, dass dessen Arbeitsmaterialien zur Rollenvorbereitung auch Informationen in Bezug auf die politische Auseinandersetzung um die Reform des Paragraphen 218 enthalten haben (vgl. AzE 1992: # 00:21:28), lässt die dokumentierte Umsetzung vermuten, dass die Thematisierung dieser Ebene in der Planung des Lehrers nicht vorgesehen war. Die dokumentierte Umsetzung im zweiten Fall lässt dagegen auf der Ebene politischen Lernens sowohl Bezugnahmen auf den in der Thematik enthaltenen Wertekonflikt sowie auf die mit dieser verbundenen zentralen Politikfrage nach der Legitimität einer kollektiv verbindlichen Regelung (vgl. Reinhardt 1996: 59) erkennen, wobei im Zug der Dynamik der Simulation sowie der anschließenden Auswertung der Wertekonflikt in den Vordergrund rückt. Im dritten Fall scheint die Diskussion dieses Konflikts zwar nicht direkt intendiert, auch wenn die Verwobenheit dieser beiden von Reinhardt zunächst analytisch unterschiedenen Aspekte auch in

der dokumentierten Umsetzung zu erkennen ist. Mit Blick auf die in der Unterrichtsstunde der intendierten Urteilsbildung zugrunde gelegten Fragestellung bedürfte diese Verwobenheit einer Reflexion, was in der dokumentierten Stunde allerdings nicht hinreichen geleistet wird.

Anhand der den jeweiligen Aufzeichnungen zugehörigen fachdidaktischen Analysen (vgl. Lück 1995; Kuhn 1995) sowie einer umfangreich angelegten Dokumentation (vgl. Kuhn/Massing 1999a) können die Videomitschnitte zugleich im Kontext des fachdidaktischen Diskurses um den politischen Gehalt des Fachunterrichts verortet werden (vgl. z. B. Massing/Weißeno 1995a). Hinsichtlich des ersten Falls kann allerdings weder mit Blick auf die vorliegende fachdidaktische Analyse noch in der bestenfalls in fragmentarischen Ansätzen zu rekonstruierenden Planung eine eindeutige Bezugnahme auf diesen Diskurs identifiziert werden. Im zweiten Fall weist die fachdidaktische Analyse dagegen die Verknüpfung von *policy*- und *politics*-Dimension in der Auswertung schließlich als den entscheidenden Schritt aus, um Grundelemente politischer Prozesse herauszuarbeiten, womit die Aufzeichnung letztlich auch als exemplarisches Anschauungsmaterial für eine Unterrichtskonzeption gilt, die die Forderung nach handlungsorientierten Methoden mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen, wie politikfeldbezogener Analyse und kategorialer Auswertung, miteinander verknüpft (vgl. Kuhn 1995: 162-163; 199-201; 2003b: 148-149). Die Anwendung des Politikzyklus sowie der zugehörigen Kategorien in Kombination mit handlungsorientierten Methoden steht schließlich bei der Planung und fachdidaktischen Auswertung des dritten Falls im Fokus (vgl. Kuhn/Massing 1999a).

Aufgrund dieser spezifischen Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexte sowie der damit verbundenen, zum Teil umfassend dokumentierten fachdidaktischen Begleitung, werden die in den drei Aufzeichnungen dokumentierten Unterrichtseinheiten nicht als repräsentativ für die alltägliche Berliner Unterrichtspraxis in dieser Zeit angesehen – sofern von einer solchen in einem einheitlichen Sinne überhaupt ausgegangen werden kann. Mit Einschränkungen für den ersten Fall können diese allerdings als exemplarische Beispiele von Unterrichtskonzeptionen gelten, anhand derer sich Möglichkeiten und Grenzen der erprobten Methoden und eingesetzten Analyseinstrumente diskutieren lassen. Darüber hinaus verweisen die herausgearbeiteten Intentionen im zweiten und dritten Fall auf den ebenfalls am Referat für politische Bildungsarbeit der FU geführten und mit Videodokumentationen begleiteten Diskurs um politische Urteilsbildung als zentrale Aufgabe des Politikunterrichts (vgl. Massing/Weißeno 1997; Henkenborg/Kuhn 1998a; Kuhn 2003a; AzE 1995a; 1995b; 1995c; 1999a, 1999b). Innerhalb des breiteren fachdidaktischen Diskurses, dessen Kontext auch die analysierten Aufzeichnungen zugeordnet werden können (vgl. z. B. Massing/Weißeno 1995a; Kuhn/Massing 1999a), gilt der über einen längeren Zeitraum hinweg entwickelte (vgl. dazu Massing 1995a; 1999a) Politikzyklus mit den dazugehörigen Kategorien als ein Analyseinstrument, dem die Funktion zugeschrieben wird, mittels der Kategorien eine Brücke zwischen konkreten Gegenständen sowie lebensweltlichen Deutungen und komplexeren Prinzipien der Politik zu bilden (vgl. Massing 1995a: 86; Grammes 1995: 158-159; Kuhn/Massing 1999a: 1). Wie die Analysen gezeigt haben, können der zweite und dritte Einzelfall dieser Fallgruppierung als exemplarische Beispiele für Unterrichtseinheiten verstanden werden, in deren konzeptioneller Planung sowie im Zuge ihrer Umsetzung diese Modelle explizit oder implizit zum Tragen kamen (vgl. dazu Kuhn/Massing 1999a; Kuhn 1995).⁴²⁹ Im Kontext des Dis-

429 Zugleich verweist die Analyse des ersten Einzelfalls darauf, dass einzelne Beiträge der Schüler_innen ebenfalls das Potenzial geboten hätten, einen Transfer von der lebensweltlichen Ebene zur Ebene der politischen Ausei-

kurses um die Zielstellung der politischen Urteilsbildung verweist die Thematik aller drei Stunden auf die in diesem Zusammenhang diskutierte Ausdifferenzierung von Zweck- und Wertrationalität bzw. das in dieser Differenzierung zur Diskussion gestellte Verhältnis von Werten und Politik (vgl. dazu z. B. Massing 1997b: 121; Massing/Weißeno 1997: 10; Breit/Weißeno 1997: 299).⁴³⁰ Die in diesem Zusammenhang wie bereits in vorhergehenden Publikationen (vgl. Henkenborg 1992) wiederholt als unzureichend beschriebene Erörterung dieses Verhältnisses innerhalb des politikdidaktischen Diskurses, mit der auch das Verhältnis von Politik und Moral letztlich nur vage bestimmt bleibt, zeigt sich auch in den hier vorliegenden Dokumentationen (vgl. dazu auch Massing 1999b: 140-147).

Der Ertrag der unterschiedlichen handlungsorientierten simulativen Unterrichtsmethoden ist in allen drei Fällen jeweils differenziert einzuschätzen. Da die in der Vorbereitungsphase eingesetzten Materialien nur im dritten Fall dokumentiert wurden, ist eine Rekonstruktion der konzeptionellen Anlage und damit verbundenen didaktischen Intentionen nur bedingt möglich. Allerdings erlauben Rekonstruktionen der Beiträge der Akteur_innen auch in den ersten beiden Fällen Rückschlüsse auf in den Materialien zu findende Informationen, vorgegebene Positionierungen oder Argumentationslinien. Neben im allgemeinen mit handlungsorientierten simulativen Methoden verbundenen Zielstellungen wie einer über eine rein intellektuell-kognitive Aneignung hinausgehende Aktivierung der Schüler_innen im Zuge der Erarbeitung von Sach- und Fachwissen können in allen drei Unterrichtseinheiten Konzeptionen ausgemacht werden, die auf eine Diskussion der zu verhandelnden Problemstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven zielen.

Im ersten Fall erscheinen die Positionen – abgesehen von dem Informationsmaterial, das den Schüler_innen zur Vorbereitung institutionalisierter Rollen, wie z. B. Vertreter_innen des Jugendamtes oder einer ärztlichen Expertise, ausgehändigt wird (vgl. dazu auch Massing 1998: 21-22) – inhaltlich wenig festgelegt, was in Kombination mit der unklaren Problemstellung wie Zielformulierung des Rollenspiels zur beschriebenen inhaltlichen Diffusion im Verlauf der Simulation führt. Demgegenüber sind die Positionen in den anderen beiden Fällen festgelegt und die Argumentationen der Schüler_innen verweisen darauf, dass sie sich zur Verfügung gestellte Informationen angeeignet haben und in der Verwendung der Argumente zugleich frei agieren.

Allerdings bleibt offen, ob im Falle inhaltlicher Verzerrungen (vgl. z. B. AzE 1992: # 00:23:07; AzE 1993b: # 00:18:26) in der anschließenden Auswertung eine sachliche Klärung erfolgt, die auch kollektiv nachvollzogen werden kann (vgl. z. B. AzE 1992: # 00:38:57). Ebenso ist auf der Grundlage der vorliegenden Aufzeichnungen nicht zu erkennen, dass es im Rahmen der Auswertungsgespräche gelingt, die perspektivisch gebundene Erarbeitung von Informationen im Zuge der Vorbereitung (vgl. aktuell dazu Petrik 2018: 125) so zu reflektieren, dass das jeweils erarbeitete Sachwissen auch im kollektiv geführten Unterrichtsgespräch verfügbar gemacht und gesichert werden kann. Ob die vereinzelt zwar in der Auswertung thematisierten (vgl. z. B. AzE 1993a: # 01:06:16), im Zuge der Spieldynamik zu beobachtenden

nersetzung zu vollziehen (vgl. z. B. AzE 1992: # 00:21:28; 00:40:22), was von der Lehrkraft im auswertenden Unterrichtsgespräch allerdings nicht in diesem Sinne aufgegriffen wird und – wie seine Gesprächsführung vermuten lässt – in seiner Planung auch nicht vorgesehen war.

430 Während der der Thematik zugrunde liegende Wertekonflikt (vgl. Reinhardt 1996: 59) im zweiten Einzelfall bereits als ein Aspekt in der leitenden Fragestellung enthalten war, wird er im dritten Einzelfall vor allem im Zuge der Umsetzung in durchaus auch problematischer Weise virulent, wohingegen die Thematisierung dieser Frage durch eine Schülerin im ersten Einzelfall (vgl. AzE 1992: # 00:40:22) eher unbeabsichtigt schien und auch keine Vertiefung erfährt.

Komplexitätsreduzierungen, die in der Regel als konstitutiver Bestandteil simulativer Unterrichtsmethoden verstanden werden (vgl. z. B. Massing 1998: 40-42; aktuell z. B. Engartner et al. 2015: 206), in der Auswertung hinreichend reflektiert werden, sodass sich den Schüler_innen auch die der Problemstellung inhärente Komplexität erschließt, bleibt in Frage zu stellen. Während im zweiten Fall vor allem zu beobachten ist, dass die in erster Linie den Wertekonflikt betreffende Abwägung im Auswertungsgespräch zugunsten des Übergangs von der *policy*- in die *politics*-Dimension in den Hintergrund gerät, zeichnet sich im dritten Fall sogar die Verfestigung eines Duals in der Verhältnisbestimmung von Politik und Werten ab, die einer sachlichen Klärung nicht dienlich erscheint.

Insgesamt bestätigen die vorliegenden Aufzeichnungen die regelmäßig herausgestellte Notwendigkeit, der Auswertungsphase sowohl in der Planung als auch in der Durchführung hinreichend Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. z. B. Grammes 1997b; Kuhn 1999a: 46), was nicht zuletzt auch, wenngleich nicht ausschließlich, seinen Ausdruck in der dafür eingeräumten Unterrichtszeit findet. Zugleich zeigt die Kontrastierung der Fälle, dass die Vergabe von Beobachtungsaufträgen – die nicht nur der Einbindung möglichst aller Schüler_innen dient, sondern ebenso im Sinne einer vorbereitenden Strukturierung der Auswertungsphase konzeptioniert werden kann – einer Bezugnahme dieser auf die inhaltlich leitende Fragestellung sowie transparenter Kriterien der Bewertung bedarf. Vor dem Hintergrund, dass es im zeitgenössischen Diskurs als Stärke der handlungsorientierten Methoden beschrieben wurde, dass diese Gelegenheiten zum „Einüben eines individuellen Handlungsrepertoires für die politische Auseinandersetzung und Meinungsbildung“ (Ackermann et al. 1994: 148; auch Massing 1998: 8-9; 1999a: 12-13), könnten die vorliegenden Aufzeichnungen durchaus die Möglichkeit einer Diskussion eröffnen, unter welchen Bedingungen so formulierte Ansprüche einlösbar erscheinen können.⁴³¹

In den hier vorliegenden Fällen zeigt sich allerdings, dass die Fokussierung impliziter Intentionen – wie im ersten Fall –, aber auch bereits im Vorfeld explizit formulierter Fragestellungen und Auswertungsstrategien – wie in den anderen beiden Fällen – letztlich eine Auswertung verhindern können, die die erst im Spielverlauf sichtbar werdenden Dynamiken im Sinne fachlichen Lernens aufgreifen und reflektieren könnte (vgl. dazu auch Massing 1999b: 147; aktuell auch z. B. Jehle/Meßner/Heiduk 2019). So zeigt die Analyse der Unterrichtskommunikation in allen drei Fällen, dass die Steuerungsimpulse der Lehrpersonen dem fachlichen Gehalt der Gesprächsbeiträge der Schüler_innen nicht immer gerecht werden. Als problematisch erweisen sich dabei vor allem Strategien der Lenkung in Form semantischer Engführungen, in deren Zuge die Aufgabe einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Sache auf die Ebene des Suchens einer bestimmten Begrifflichkeit verlagert wird (s. v. a. Kap. II.4.1.5). Ähnliches lässt sich auch im dritten Fall mit Blick auf die bereits von Massing beschriebenen „Gefahren“ (Massing 1999a: 11) im Umgang mit Kategorien beobachten, wenn die Konzentration auf deren Einführung und Verwendung dazu führt, dass weder die damit bezeichne-

431 Verwiesen sei hier auf die aktuell vor allem von Petrik geführte Diskussion, mit der bereits der Begriff der Handlungsorientierung einer kritischen Prüfung unterzogen und stattdessen für eine Fokussierung der Prinzipien der Fall- und Konfliktorientierung unter fachdidaktischen Kritikpunkten plädiert wird (vgl. Petrik 2017; 2018). Zugleich wird auch der Beitrag dieser Methoden zur Förderung der politischen Urteilsbildung im Vergleich zum zeitgenössischen Diskurs weitaus bescheidener eingeschätzt, da diese in der Regel einer weitaus aufwendigeren Reflexion der vorliegenden Konfliktlinien und Werthaltungen bedürfte (vgl. ders. 2017: 127), was auch vor dem Hintergrund der hier vorliegenden Analysen bestätigt werden kann.

ten Positionen und Argumente noch die hinter den Begriffen stehenden fachlichen Konzepte inhaltlich angemessen erfasst und reflektiert werden.

In den implizit wie explizit zum Ausdruck kommenden Zielsetzungen lassen die einzelnen Aufzeichnungen in unterschiedlicher Weise erzieherische Intentionen erkennen. Als problematisch ist dabei vor allem der erste Fall anzusehen, in dem eine mögliche analytisch-reflexive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sachbezogenen Perspektiven und Positionen letztlich durch einen als erzieherisch zu interpretierenden Appell der Lehrperson ersetzt wird. Vor allem ist es die dabei zu beobachtende Verlagerung der Erarbeitung von der Ebene einer inhaltlichen Auseinandersetzung auf die einer semantischen Engführung, mit der die erzieherischen Intentionen legitimierende, zugleich bildende Anspruch eines politischen Unterrichts im demokratischen Sinne unterlaufen wird.

In den anderen beiden Fällen kann die explizit formulierte wie implizit zu erkennende erzieherische Intention als eine auf die Aufforderung zu einer begründeten Positionierung bzw. zur Urteilsbildung beschrieben werden. Sofern diese sowohl in der Planung als auch in der Umsetzung mit Phasen der Erarbeitung von Sachinformationen sowie der Diskussion unterschiedlicher Perspektiven verbunden wird, kann hier ein bildender Anspruch in Form der Ermöglichung von reflexiven und offenen Auseinandersetzungsprozessen – die auch als reflexive Transformationsprozesse des Selbst-Welt-Verhältnisses interpretiert werden können – konstatiert werden. Wie bereits in den Analysen der anderen Fallgruppierungen ist allerdings auch hier anzumerken, dass Aussagen über die Einlösung dieses Anspruchs auf der Grundlage des vorliegenden Materials nur bedingt möglich sind – so wie andererseits der Anstoß solcher Prozesse im Rahmen der dokumentierten Unterrichtseinheiten nicht ausgeschlossen werden kann, auch wenn in den Konzeptionen kein Bemühen um eine systematische Vorbereitung oder Ermöglichung solcher zu erkennen ist.

Die Analysen der Unterrichtskommunikation zeigen vor diesem Hintergrund immerhin, dass die Schüler_innen – selbst im Fall äußerst diffus formulierter Erwartungshaltungen – kompetent mit den im Unterrichtsgeschehen an sie gestellten Anforderungen umgehen können. Der inhaltliche Ertrag der Unterrichtseinheiten im Sinne eines gemeinsam konstruierten Unterrichtsgedächtnisses ist dabei mit Blick auf die einzelnen Fälle allerdings differenziert einzuschätzen. Während im ersten Fall der inhaltliche Ertrag des Rollenspiels sowie seiner Auswertung in Bezug auf die diffus formulierte Zielstellung den der Konzeption inhärenten Ansprüchen kaum gerecht werden dürfte, bleibt der einzige durch die Lehrperson als verbindlich markierte Appell in seinem sachlichen Gehalt sogar noch hinter den bereits eingebrachten Äußerungen der Schüler_innen zurück. In den anderen beiden Fällen ließe sich die gemeinsame Erarbeitung eines Unterrichtsgedächtnisses am ehesten in der der intendierten Urteilsbildung vorangehenden Phase verorten, die vor allem dazu dient, unterschiedliche Positionen herauszuarbeiten und im politischen Diskurs zu verorten. Es bleibt dabei allerdings in beiden Fällen offen, ob einzelne Einordnungen von den Schüler_innen dabei als verbindlich aufgefasst werden oder ob sich bereits vollzogene Meinungsbildungsprozesse demgegenüber als stabil erweisen.

Die in den Dokumentationen angelegten *Visualisierungen* fokussieren in allen drei Fällen das Vorderbühnengeschehen des Unterrichts. Indem sich zugleich um eine Dokumentation der im Stundenverlauf angefertigten Tafelanschriften sowie projizierten Folien bemüht wird, können diese ebenso als gegenstandsbezogen beschrieben werden. Die jeweils an einer Raumseite mittig vorgenommene Positionierung der Kamera erlaubt es, sowohl die Klasse als auch

die Lehrperson und die Tafel in den Blick zu nehmen. Allerdings ist es in keinem der Fälle möglich die Lerngruppe als ganze, geschweige denn Interaktionen zwischen Lehrperson und Lerngruppe, in nur einer Einstellung abzubilden. Dazu sind in der Regel Schwenkbewegungen erforderlich, die bisweilen der dokumentierten Interaktion vorauslaufen. Somit bringen sie auch implizite Erwartungshaltungen auf Seiten der Kameraführung zum Ausdruck, wobei im Falle von Differenzen zwischen diesen Erwartungen und der darauf folgenden Interaktion in der Regel mit einer nachholenden Fokussierung der sich einbringenden Akteur_innen reagiert wird.

Sofern diese Schwenkbewegungen allerdings nicht immer vorgenommen werden oder gelegentlich erst mit Verzögerung erfolgen, kann das Interaktionsgeschehen nur in fragmentarischen Ausschnitten in den Blick genommen werden. Verstärkt wird dieser Effekt insbesondere dann, wenn zur Fokussierung der sich aktiv am Gespräch beteiligenden Personen bevorzugt mit (Halb-)Nahaufnahmen gearbeitet wird. Deutlich wird in der Kontrastierung der drei Fälle auch, dass die seitliche Positionierung der Kamera in Kombination mit dem Wechsel der Sozialformen im Unterrichtsverlauf sowie mit Blick auf das Verhältnis von Aufzeichnungswinkel und gesamter Raumordnung sorgfältiger Überlegung bedarf.

Können die Interaktionsabläufe infolge eines ungünstig gewählten Verhältnis von Kameraposition und Raumordnung nur unvollständig abgebildet werden, führt dies letztlich auch auf der Ebene emergierender Bedeutung zu einer Wahrnehmung eines diffus organisierten Unterrichtsgeschehens, was wiederum Konsequenzen in der Analyse und Interpretation desselben zeitigen kann. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass eine günstige Positionierung in Verbindung mit (Halb-)Nahaufnahmen eine detaillierte Erfassung auch performativer Vollzüge erlaubt, mittels derer entlang der einzelnen Bildausschnitte Bezugnahmen aufeinander sowie gestische Ausdrucksformen rekonstruiert werden können. Gleichwohl bleiben diese Rekonstruktionen gezwungenermaßen vor allem auf die am offiziellen Vorderbühnengeschehen beteiligten Akteur_innen beschränkt, da sich das Interesse der Kamera kaum auf die Komplexität des die gesamte Lerngruppe umfassenden Interaktionsgeschehens richtet. Zwar geraten immer wieder auch Hintergrundgespräche oder Nebenhandlungen in den Blick, denen allerdings seitens der Kameraführung keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Insgesamt sind damit kaum Interpretationen möglich, die diese Aktivitäten in ein Verhältnis zu dem als offiziell bezeichneten Vorderbühnengeschehen setzen können.

III Kontrastierungen und Diskussion

Im Anschluss an die Fallstudien sollen nun Kontrastierungen unter ausgewählten in den Analysen fall- wie fallgruppenübergreifend auszumachenden Aspekten vorgenommen werden, die eine Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung unter diesen Aspekten ermöglichen sollen. Dazu sollen die zunächst vorläufig vorgenommenen und mit der Durchführung der Fallstudien bestätigten Fallgruppierungen auf dieser empirisch fundierteren Grundlage sowie unter Berücksichtigung expliziter wie impliziter wechselseitiger Bezugnahmen aufeinander oder auch von Kontinuitäten innerhalb der Diskurse differenzierend zueinander relationiert werden (Kap. III.1). Zusammenfassend werden daran anschließend die für jede Fallgruppierung in den Fallstudien herausgearbeiteten Zielsetzungen auf der konzeptionellen Ebene in ihrem Verhältnis zu den dokumentierten Umsetzungen skizziert. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf fall- wie fallgruppenübergreifend auszumachende fachdidaktische Orientierungen sowie auf die kommunikative Form der Bearbeitung der jeweiligen Unterrichtsgegenstände auch vor dem Hintergrund dieser Orientierungen im Unterrichtsgespräch gelegt, die in den durchzuführenden Kontrastierungen als leitende Aspekte dienen sollen (Kap. III.2).

Davon ausgehend werden die in allen Fallgruppierungen in unterschiedlicher Weise festzustellenden Bezugnahmen auf Alltagserfahrungen und Lebenswelt, auf Formen aktiver politischer Partizipation und auf normative Ordnungen sowie die jeweilige Form der Unterrichtskommunikation als leitende Aspekte der Kontrastierungen bestimmt, wobei diese ausgewählten Aspekte dann in unterschiedlichen Akzentuierungen zuerst noch einmal fallspezifisch genauer in den Blick genommen und anschließend kontrastierend diskutiert werden (Kap. III.3). Diese Diskussionen sollen schließlich in einer auf diese Aspekte bezogenen Darstellung von Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht verdichtet werden, die auch die verschiedenen Ebenen der Fragestellung – wie das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung sowie Fragen der pädagogischen Legitimation – berücksichtigt, was vor allem einer Beantwortung der auf die inhaltliche Erschließung der Quelle bezogenen Fragestellung dienen soll (Kap. III.4). Damit soll ein unter einer spezifischen Fragestellung ermittelter „Einsichtsgewinn“ (Wiegmann 2013: 125) der Quelle mittels ihrer Erschließung als *source of information* zur Diskussion gestellt werden, um beide Analyseebenen in der abschließenden Reflexion – die die Quelle auch als *object of research* in Bezug auf die Art und Weise der Repräsentationen sowie ihrer Erzeugung noch einmal fundierter im Lichte ihrer Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge diskutiert – zueinander in Beziehung zu setzen (s. Kap. IV).

1 Relationierung der Fallgruppierungen

Den folgenden Kontrastierungen sowie der daran anschließenden Diskussion der in den einzelnen Fallstudien herausgearbeiteten Ergebnisse soll eine Relationierung der Fallgruppierungen vorangestellt werden. Diese schließt an die in Teil I erfolgte Skizzierung der unterschiedlichen fachdidaktischen Diskurse an, die der Einordnung und Interpretation der Einzelfälle sowie auch der Fallgruppierungen als Hintergrundfolie dienen (s. auch Kap. I.2). Auf der Grundlage der in den Fallstudien durchgeführten Kontextanalysen sowie Rekonstruktionen der Stundenverläufe, die detailliertere Einblicke in die den Einzelstunden zugrunde gelegten Konzeptionen sowie deren Umsetzung in die Unterrichtspraxis erlauben, kann nun eine empirisch fundiertere Verhältnisbestimmung der Fallgruppierungen zueinander vorgenommen werden. Die Darstellung dieser Relationierung bildet somit das parallel zur Analyse des Datenmaterials erfolgte *theoretical sampling* ab (vgl. dazu Kelle/Kluge 2010: 48-50). Zugleich bildet diese Verhältnisbestimmung die Grundlage für die anschließend vorzunehmenden Kontrastierungen ausgewählter Ergebnisse entlang des vorher bestimmten heuristischen Rahmens (s. auch Kap. I.3, v. a. Tab. I.3.2, S. 101). Im Sinne eines erleichterten Nachvollzugs der vorgenommenen Verhältnisbestimmungen, die ein besonderes Augenmerk auf (wechselseitige) Bezugnahmen und Abgrenzungen bzw. Kontinuitäten innerhalb der jeweiligen, für die den aufgezeichneten Unterrichtsstunden zugrunde liegenden Konzeptionen relevanten fachdidaktischen Diskurse legen, lassen sich diese Relationierungen in einem Schaubild visualisieren (vgl. Abb. III.1.1).

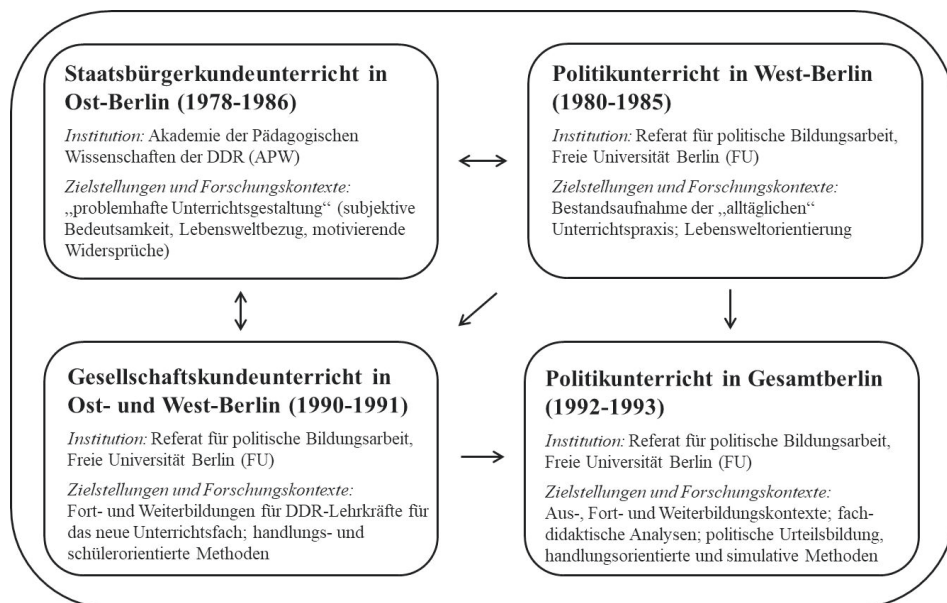


Abb. III.1.1: Relationierung der Fallgruppierungen (eigene Darstellung)

Wenn komplexe Zusammenhänge – als die auch diese Verhältnisbestimmungen zwischen den unterschiedlichen fachdidaktischen Diskursen zu verstehen sind – in solchen Schaubildern abgebildet werden, ist das in aller Regel mit Vereinfachungen, wenn nicht sogar Verkürzungen, verbunden. Dennoch wurde hier diese Form der Darstellung gewählt, da sie eine anschauliche wie übersichtliche Orientierung bezüglich der zugrunde gelegten Struktur der Relationierungen bietet. Zugleich bedürfen insbesondere die mit den eingezeichneten Pfeilen zum Ausdruck gebrachten Beziehungsverhältnisse differenzierender Erläuterungen.

Mit Blick auf das Verhältnis zwischen den Fallgruppierungen „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ und „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ wird in erster Linie ein Selbstverständnis der beteiligten Akteur_innen markiert, nach dem die jeweiligen Fachkonzeptionen wechselseitig voneinander abgegrenzt werden. Daraus folgt allerdings nicht zwingend, dass bei der Entwicklung der Unterrichtskonzeptionen das jeweils andere Unterrichtsfach als zentraler Bezugspunkt im Sinne eines Gegenpols zu verstehen ist. Vielmehr ist die Entwicklung der Fächerkonzeptionen im Kontext zweier – zwar gemeinsame Traditionen aufweisender – Bildungssysteme zu betrachten, deren Pädagogik nach 1945 jedoch durch unterschiedliche Bezugspunkte geprägt wurde. Im Rückblick auf das Symposium „Die Teilung der Pädagogik. Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR 1945 – 1965“ im Jahr 1993 wird dieses Verhältnis als „aufs ganze gesehen, wenn nicht feindlich, so doch zumindest fremd gegenüberstehend[...]“ (Hoffmann/Neumann 1994: 8) gekennzeichnet, womit nicht gesagt ist, dass nicht auch innerhalb dieser Systeme wechselseitig voneinander Kenntnis genommen wurde.

In der DDR erfolgte die offizielle Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem der Bundesrepublik innerhalb des ideologischen Deutungsrahmens der gegenwärtigen „Klassenauseinandersetzung“ (Akademie/Akademie 1981: 10; Akademie 1981b: 10; vgl. dazu auch Anweiler 1994: 16). Insbesondere mit Blick auf die politische Bildung galt die „Verpflichtung [...], im politisch-ideologischen Gehalt der Ziele der Bildung und Erziehung der Schuljugend in der BRD die dem gesellschaftlichen Fortschritt widersprechende antikomunistische Funktion der Schule in der BRD nachzuweisen und die notwendige Auseinandersetzung zu führen“ (Girbig/Leonhardt 1981: 5; vgl. dazu auch Akademie 1985). Entsprechend skizziert Ralf-Jürgen Girbig 1984 in einem Beitrag der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* „Zur Funktion der Politischen Bildung der Jugend in der BRD in den achtziger Jahren“ die „[f]orcierte antikomunistische Erziehung“ (Girbig 1984: 551) als „Bestandteil imperialistischer Konfrontationspolitik“ (ebd.).

Unter Bezugnahme auf Dokumente der Deutschen Kommunistischen Partei (DKP), Gewerkschaften sowie kritischer Auseinandersetzungen mit zeitgenössischen Konzepten politisch-historischer Bildung in der Bundesrepublik wird eine Frontstellung zwischen „immer mehr Werktätige[n]“ (ebd.) sowie „realistisch denkenden[n] bürgerliche[n] Pädagogen, Sozialwissenschaftler[n] und Publizisten in der BRD“ (ebd.: 552) und einer „fortschrittsfeindlichen Schul- und Bildungspolitik“ (ebd.) beschrieben. Als Referenzen für diese wird auf den explizit so bezeichneten „konservative[n] Politologe[n] und Schulbuchautor B. Sutor“ (ebd.) sowie auf Dokumente deutscher Vertriebenenverbände (vgl. ebd.: 553) Bezug genommen. Eingebettet in den Interpretationsrahmen einer „historische[n] Auseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus“ (ebd.) wird die „Politische[...] Bildung im Imperialismus – und folglich auch in der Bundesrepublik Deutschland – [als] ein umfassendes System der Menschen zur Durchsetzung der Gesamtstrategie des Monopolkapitals“ (ebd.: 554)

bezeichnet, das zudem zunehmend „reaktionär[er]“ (ebd.: 557) sowie „aggressive[r]“ (ebd.) wahrgenommen wird.

Nicht zuletzt, da dieser „Ausrichtung der Politischen Bildung die Aufgabe, vor allem die Jugend im Sozialismus zu desorientieren“ (ebd.: 556), zugeschrieben wird (vgl. dazu auch Akademie 1981b: 241-244), kann daraus die „Notwendigkeit, [die] Jugend [in der DDR; MJ] mit den Erscheinungsformen und Methoden des sich verschärfenden ideologischen Klassenkampfes vertraut zu machen“ (Girbig 1984: 554), abgeleitet werden. Auf der Ebene der Konzeption des Staatsbürgerkundeunterrichts kommt dies allgemein in dem dieser zugrunde liegenden dichotomen Weltbild von Sozialismus und Imperialismus zum Ausdruck (vgl. dazu auch Jehle 2017a; 2018b). Innerhalb der Fallgruppierung lassen sich in einzelnen Fällen zunächst auf der Ebene der Konzeptionen diesem entsprechende Ableitungen in Bezug auf die Aufgabenstellungen identifizieren (vgl. z. B. Piontkowski 1983: 21; Ministerrat 1975: 21), die auch in den jeweils dokumentierten Umsetzungen ihre Berücksichtigung finden (vgl. AzE 1985a; o.J.g.).

Die Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem, insbesondere dem Schulwesen, der DDR innerhalb der Bundesrepublik ist vor allem mit dem Namen Oskar Anweiler verbunden, dessen Forschungen nicht nur das Bildungssystem der DDR, sondern auch anderer osteuropäischer Länder, insbesondere der Sowjetunion sowie auch Polens, in den Blick nahmen (vgl. Schluß/Crivellari 2013: 185; Dilger/Kuebart/Schäfer 1986: 11-13). Anweiler konstatiert 1994, dass sich die Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik im Allgemeinen kaum mit der Pädagogik in der DDR beschäftigt habe (vgl. Anweiler 1991: 67; 1994: 16). So erfolgte die Auseinandersetzung mit dieser vor allem innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, wobei unterschiedliche Forschungsperspektiven ausgemacht werden können (vgl. ders. 1991).

So lassen sich die auf das Bildungssystem der DDR bezogenen Untersuchungen innerhalb einer Vergleichenden Deutschlandforschung verorten sowie diese zugleich als ein Aufgabenfeld einer Vergleichenden Bildungsforschung beschrieben werden, die sich nicht nur international wie interdisziplinär versteht, sondern auch Komponenten historischer bzw. zeitgeschichtlicher Forschung integriert (vgl. z. B. ders. 1981; 1988: 14-15; 1990a: 1-2; 1994: 15; Baske 1981: 8; Helmchen 1982: 11-12; Dilger/Kuebart/Schäfer 1986: 12). Dabei sind die frühen Forschungsarbeiten in den 1950er Jahren zugleich als Bestandteil einer politisch engagierten Auseinandersetzung zu verstehen, deren – wenn auch nicht ausschließliches – Bezugsmodell totalitarismustheoretische Ansätze bildeten, die in den folgenden Jahrzehnten von konvergenztheoretischen sowie „systemimmanent“ verfahrenen, vergleichenden Bestandsanalysen abgelöst wurden (vgl. Anweiler 1981: 193-195; 1991: 67-68).

Eine dritte Phase der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Bildungswesen und der Erziehung in der DDR identifiziert Anweiler ab Mitte der 1970er Jahre, für die er mit einer ideologiekritisch sowie soziologisch argumentierenden und einer historisch-bildungstheoretischen zwei unterschiedliche Zugangsweisen unterscheidet (vgl. ders. 1988: 14-15; 1991: 67-69). Während erstere das Bildungssystem vor allem in einem politisch-ideologischen Funktionszusammenhang betrachtet (vgl. z. B. Brämer 1983), fokussiert letztere eine Perspektive, die – skeptisch gegenüber soziologischen Perspektiven – in ihren Analysen vor allem auf genuin erziehungswissenschaftliche Begriffe referiert und von einer relativen Autonomie sowie Immunität des Bildungssystems gegenüber solchen Vereinnahmungsversuchen ausgeht (vgl. z. B. Waterkamp 1975; 1985; 1987; dazu auch Anweiler 1978; 1984). Das Erkenntnisinteresse wird dabei in erster Linie auch von der „systematischen Absicht“ (Anweiler 1988:

10) geleitet, „anhand der dabei gewonnenen Erkenntnisse zu theoretischen Generalisierungen zu gelangen“ (ebd.).

Das Erkenntnisinteresse der Vergleichenden Bildungsforschung wird darüber hinausgehend auch als ein „praktisch-politische[s]“ (ebd.: 9) bezeichnet. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungsdynamiken in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. dazu auch Anweiler/Kuebart 1984) sollen die besonderen Ausprägungen der jeweiligen Bildungssysteme in ihren konkreten funktionalen Zusammenhängen in den Blick genommen werden, wovon sich letztlich auch Aufschluss in Bezug auf aktuelle Problemlagen versprochen wird (vgl. Anweiler 1981: 197-198; 1988: 9-10; 1990a: 3; Anweiler et al. [1971] 1980: 16). Das Bildungssystem der DDR stellt in diesem Zusammenhang einen vielversprechenden Untersuchungsgegenstand dar, da es einerseits als Teil der sozialistischen Bildungssysteme zu betrachten, andererseits aber auch als Teil einer gemeinsamen deutschen Bildungsgeschichte zu verstehen ist, in der historische Traditionen auch in Zeiten der Teilung fortwirken (vgl. Anweiler et al. [1971] 1980: 80; Anweiler et al. 1992: 28).

Ein fortwährendes methodisches Problem dieser Untersuchungen stellte allerdings die Quellenlage dar (vgl. Anweiler 1991: 68). Allgemein zugänglich waren in der Regel nur schriftliche Quellen unterschiedlicher Art, wie z. B. bildungspolitische Verlautbarungen, Schulgesetze und -verordnungen, Lehrpläne, Schulbücher, methodische Handbücher, Studienmaterialien, Praxisberichte und wissenschaftliche Abhandlungen. Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen blieben dagegen üblicherweise ausgesuchten Kreisen innerhalb der DDR vorbehalten (vgl. ders. 1988: 12; 1990b: 6). Damit spiegeln die zugänglichen Quellen vor allem bildungs- und erziehungspolitische Intentionen, die zudem mit Blick auf die Umsetzung von einer „harmonisierende[n], stärker um Erfolgsnachweise bemühte[n] Darstellung“ (ders. 1990b: 6) sowie von dieser entsprechenden spezifischen Sprachregelungen (vgl. ders. 1988: 13) geprägt waren. So wurde – wenngleich auf diese Thematik in der Regel explizit hingewiesen und sich um eine kritische Reflexion bemüht wurde (vgl. ders. 1990b: 6) – befürchtet, dass diese einseitige Quellenlage zu einer Überschätzung der normierenden Kraft des Systems führen könne (vgl. ders. 1991: 68).

In ähnlicher Weise blieben auch auf den Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR bezogene Untersuchungen auf entsprechende Quellengrundlagen begrenzt. Die daraus resultierenden Studien stellten meist sorgfältig erarbeitete Deskriptionen der Zielstellungen auf der konzeptionellen Ebene und der in Schulbüchern und Lehrplänen sowie -materialien dokumentierten Umsetzungsbemühungen dar, deren Intentionen und Methoden kritisch reflektiert und diskutiert wurden (vgl. dazu z. B. Haase 1977; Schmitt 1980; Vogt 1979). Direkte Ableitungen in Bezug auf den politischen Unterricht in der Bundesrepublik wurden dabei nicht vorgenommen. Zwar stellte die Behandlung der „Deutsche[n] Frage im Unterricht“ (Bundesministerium 1990: 602) ein kontrovers diskutiertes Thema dar (vgl. dazu auch Mickel/Zitzlaff 1988: 114-115) und auch in ab 1984 geltenden Rahmenplänen sind z. B. in den Themenbereichen Wahlrecht oder Wirtschaftssysteme durchaus auch vergleichende Perspektiven vorgesehen (vgl. Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 5; 9; dazu auch Mickel/Zitzlaff 1988: 298), wohingegen die vorherigen vorläufigen Richtlinien noch Referenzen zur Totalitarismustheorie aufweisen (vgl. z. B. Senator für Volksbildung 1960: 7). Damit verbundene Auseinandersetzungen wurden jedoch ohne direkte Bezugnahmen auf Studien zum Staatsbürgerkundeunterricht der DDR geführt.

Die Unterrichtsgegenstände in den innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ untersuchten Stunden lassen sich nicht direkt diesem Diskussionszu-

sammenhang zuordnen. Lediglich in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde zur „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b) wird in einer vergleichenden Perspektive auf die Volkskammer der DDR Bezug genommen. Aus fachlicher Sicht ist es dabei allerdings als problematisch einzuschätzen, dass sich darauf beschränkt wird, den im Vergleich zum Deutschen Bundestag höheren Anteil an Frauen in der Volkskammer der DDR als fortschrittlich zu markieren, ohne zu reflektieren, auf welche Weise die Zusammensetzung der Volkskammer zustande kommt bzw. insgesamt deren Funktion innerhalb des Machtgefüges der DDR zu beleuchten.

Während mit dieser ersten Relationierung wechselseitige Bezugnahmen in einem Verhältnis der Gleichzeitigkeit beschrieben werden, sind die folgenden Bezugnahmen entsprechend der zeitlichen Abfolge der Fallgruppierungen zu betrachten. Mit Blick auf die Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ verweist die Visualisierung im Schaubild auf ein Selbstverständnis der Akteur_innen, mit dem die Konzeption des neuen Unterrichtsfaches in deutlicher Abgrenzung von der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ vollzogen wird, wohingegen die Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ als positiver Bezugspunkt markiert wird. Einschränkend ist dabei zu bemerken, dass sich diese Visualisierung in erster Linie auf die hier analysierte Fallgruppierung bezieht und der Komplexität sowie der Dynamik des zeitgenössischen Diskurses kaum gerecht wird (s. dazu auch Kap. I.2.3).

Dabei zeigt der Blick in den in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* dokumentierten Diskurs, dass die ehemals führenden Fachmethodiker_innen zu Beginn der Transformationsphase darum bemüht waren, sich auch weiterhin Einfluss zu sichern (vgl. z. B. Beyer 1990; Feige 1990). Darunter sind auch Positionen zu finden, die sich für eine Beibehaltung des Unterrichtsfaches aussprechen (vgl. z. B. Barthels 1990). Bereits die im Januar 1990 vorgelegte „Übergangskonzeption im gesellschafts- und sozialkundlichen Unterricht (bisher Staatsbürgerkunde) für das 2. Halbjahr des Schuljahres 1989/90“ kündigte „eine grundlegende Neugestaltung der politischen Bildung und Erziehung in einem neuen Unterrichtsfach [an; MJ], das in seiner Zielsetzung, seinem Inhalts- und Methodenkonzept sich prinzipiell vom bisherigen Staatsbürgerkundeunterricht unterscheiden wird“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990b: 1). Die im März 1990 für das kommende Schuljahr bestätigten Rahmenpläne beschrieben ein den Zielen und Inhalten entsprechendes „didaktisch-methodisches Konzept, das durch einen demokratischen, kommunikations- und kooperationsfördernden Führungsstil des Lehrers und durch aktivierende Unterrichtsmethoden geprägt ist“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 6). Vor diesem Hintergrund wurde auch auf im politikdidaktischen Diskurs der Bundesrepublik der 1980er Jahre präsente fachdidaktische Prinzipien, wie beispielsweise das der Schüler- oder Handlungsorientierung (vgl. Gagel 2005: 244; 312-313), zurückgegriffen.

Dass die Rahmen- und Lehrpläne schließlich in starker Anlehnung an westdeutsche Konzeptionen entwickelt wurden (vgl. Biskupek 2002: 181; Sander 2004: 111),⁴³² führte auch zu kritischen Diskussionen, die eine stärkere Berücksichtigung eigener Traditionen, Reforment-

432 Bei der Entwicklung dieser Lehrpläne wurde sich in den neuen Ländern mit Blick auf Struktur, Zielbestimmung und Auswahl der Inhalte teilweise auch an bereits vorhandenen Lehrplänen politischen Fachunterrichts in den unterschiedlichen länderspezifischen Zuschnitten aus den alten Bundesländern, die teilweise auch als Partnerländer fungierten, orientiert bzw. wurden diese Lehrpläne auch übernommen. Ebenso fanden aber auch, teilweise unter Inanspruchnahme von Beratung aus den alten Bundesländern, Eigenentwicklungen statt (vgl. Biskupek 2002: 188-193; Schluß 2003: 27; 76; s. auch schon FN 58).

würfe sowie situationsspezifischer Bedarfe einforderten (vgl. z. B. Kendschek 1990; Winkler 1990; ausführlicher dazu Wallraven 2003b). Verbunden war damit auch die Vorstellung, dass die Neukonstitution der politischen Bildung als gesamtdeutsches Projekt begriffen werden könne, innerhalb dessen wechselseitige kritische Betrachtungen die Grundlage für einen gleichberechtigten Dialog darstellen könnten (vgl. z. B. Wellie 1991b: 9; Wallraven 2003b; dazu auch Kuhn/Massing/Skuhr 1990: 359). Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf die in historischen Darstellungen identifizierte „Leerstelle“ bezüglich möglicherweise existierender Dokumente, die kritische Perspektiven und Reformvorstellungen oppositioneller Gruppierungen wiedergeben (vgl. hierzu auch Rohmer-Stänner/Huschka 2003: 106; s. auch Kap. I.2.3, FN 62).

Die an den Rahmenplänen geäußerte Kritik an dem als lebenskundlich bezeichneten Ansatz des Faches, an einer damit verbundenen Entpolitisierung der Inhalte, einem fehlenden fachlichen Profil sowie einem unspezifischen, der Konzeption zugrunde liegenden Politikbegriff (vgl. z. B. Mickel 1990; dazu auch Grammes 1991: 9-10; Kuhn 1992b: 121-122; Biskupek 2002: 89-97) ließe sich dabei auch als eine Fortsetzung des politikdidaktischen Diskurses in der Bundesrepublik der 1980er Jahre um das fehlende fachliche Profil des Politikunterrichts interpretieren (vgl. z. B. Grammes/Kuhn 1987; 1988; Gagel 1986; Geiger 1986; Hilligen 1986). Begegnet wurde diesem Kritikpunkt auch mit dem Verweis auf die „spezifischen sozio-kulturellen Bedingungen in der Bevölkerung der ehemaligen DDR“ (Both 1990: 390) sowie den Bedürfnislagen der adressierten Zielgruppen (vgl. z. B. Kuhn 1992b: 122). Tilman Grammes vertritt schließlich „die These, daß die Intention des vorläufigen Rahmenplanes, über soziale Themen einen wirksamen Zugang zu politischen Themen herbeizuführen, richtig ist und von der fachdidaktischen Diskussion produktiv aufgenommen werden kann“ (Grammes 1991: 10; Herv. n. ü.).

Die Aufzeichnungen der hier analysierten Fallgruppierung heben sich allerdings insofern von diesem Diskurs ab, als mit den jeweiligen Unterrichtsgegenständen wie Bürgerinitiativen oder -bewegungen dezidiert politische Themen bearbeitet werden. Die methodischen Arrangements in allen drei dokumentierten Unterrichtseinheiten zeichnen sich durch ein Bemühen aus, die Schüler_innen aktiv in die Erarbeitung des Themas miteinzubeziehen, wobei nicht immer eine inhaltliche Weiterbearbeitung der so eingebrachten Beiträge der Schüler_innen erfolgt. Die genauere Rekonstruktion der Fort- und Weiterbildungskontexte, in deren Zusammenhang die Aufzeichnungen entstanden sind, lässt darauf schließen, dass diesen Veranstaltungen das Curriculum zur Fort- und Weiterbildung des Referats für politische Bildungsarbeit der Freien Universität Berlin (FU) als Orientierungsrahmen diene (vgl. z. B. Massing 1992b; 1992c; 1996a). Der Gegenstandsbereich „Politisches System, politische Willensbildung, Innenpolitik“, in dem die drei aufgezeichneten Unterrichtseinheiten verortet werden können, knüpft dabei mit den dort vorgeschlagenen Modellen zur Analyse politischer Systeme und Prozesse an im politikdidaktischen Diskurs der Bundesrepublik diskutierte Unterscheidungen von Dimensionen des Politischen sowie der Anwendung daraus abzuleitender Kategorien an (vgl. Massing 1992c: 71-94; dazu auch Breit 1992: 391-403; zum Diskurs der 1980er Jahre vgl. z. B. Kühr 1983; Behrmann 1983; s. auch Kap. I.2.2, v. a. Tab. I.2.2, S. 62).

Somit kann das jeweilige Verhältnis der Fallgruppierungen „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ und „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ zur Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ im Sinne einer kontinuierlichen Weiterentwicklung dieser Modelle beschrieben werden. Die in den 1980er

Jahren begonnene Diskussion um den politischen Gehalt des Fachunterrichts sowie das zu Planungs- und Analysezwecken herangezogene Modell zur Unterscheidung der Dimensionen *polity*, *policy* und *politics* wurde fortgesetzt (vgl. z. B. Grammes 1994; Massing/Weißenö 1995a). Zur Unterstützung inhaltlicher Strukturierungen komplexer politischer Sachverhalte wurde darüber hinaus auf das Modell des Politikzyklus und daraus hervorgehender Kategorien Bezug genommen (vgl. z. B. Massing 1995a; s. auch Kap. I.2.4, Abb. I.2.4.1, S. 81). Die Darstellung des Entwicklungsprozesses, der schließlich zu dem angewendeten Modell geführt hat, belegt, dass in diesen auch Erfahrungen aus Fortbildungen mit Teilnehmer_innen aus den neuen Bundesländern einbezogen wurden, womit auch eine Kontinuitätslinie zur dritten Fallgruppierung zu verzeichnen ist (vgl. Massing 1999a: 38, Anm. 58).

Im Rückblick bezeichnet Peter Massing die Wiedervereinigung und damit verbundene gesellschaftliche Entwicklungsdynamiken als einen wichtigen Impuls für diese verstärkte Rezeption politikwissenschaftlicher Begrifflichkeiten (vgl. Massing 2007: 27). Mit Blick auf die hier analysierten Fallgruppierungen und den jeweils für die Entstehung der Unterrichtsaufzeichnungen verantwortlichen Akteur_innen ist dabei – ausgenommen die erste Fallgruppierung – von einer kontinuierlichen Weiterentwicklung eines spezifischen, insbesondere mit dem Standort des Referats für politische Bildungsarbeit der FU verbundenen, fachdidaktischen Diskurses auszugehen. Die Erfahrungen aus den Fort- und Weiterbildungszusammenhängen in der Transformationsphase fanden darin zwar ihre Berücksichtigung; es finden sich allerdings keine Belege dafür, dass die aus dem Diskurs der 1980er Jahre hervorgegangenen Ansätze im Zuge dieser Weiterentwicklung grundlegend hinterfragt wurden.

Innerhalb dieser Entwicklung des Diskurses über die Fallgruppierungen hinweg zeichnet sich dabei eine zunehmend dezidiertere Beschäftigung mit dem Unterrichtsziel der politischen Urteilsbildung ab, was sich auch in unterschiedlicher Ausprägung einer systematischen Anbahnung einer solchen auf der Planungsebene bemerkbar macht. Mit Blick auf die insgesamt vorliegenden Bestände an Unterrichtsaufzeichnungen aus den 1990er Jahren, die nicht dem unmittelbaren Kontext der Transformationsphase zugeordnet werden, kann die hier analysierte Fallgruppierung wiederum als ein spezifischer Fall verstanden werden: Zum einen wird die Anbahnung der politischen Urteilsbildung – wenngleich diese in den Einzelfällen je unterschiedlich akzentuiert sind – mit simulativen handlungsorientierten Methoden verbunden, wohingegen in anderen Aufzeichnungen aus dieser Zeit andere Sozialformen zum Einsatz kommen (vgl. AzE 1995a; 1995b; 1995c; 1999a; 1999b). Zum anderen weist der thematische Zusammenhang der Unterrichtsgegenstände zumindest indirekte Rückbezüge zum Prozess der Wiedervereinigung auf (vgl. z. B. AzE 1992; 1993a; 1993b; dazu auch Mingertzahn 1992) sowie mit ihm das ebenfalls diskutierte Verhältnis von Zweck- und Wertrationalität und die daraus hervorgehende Frage der Bezogenheit politischer Standpunkte auf ihnen zugrunde liegende Werte virulent wird (vgl. dazu auch z. B. Massing 1997b; Massing/Weißenö 1997; Breit/Weißenö 1997).

2 Zielsetzungen und Umsetzungsbemühungen innerhalb der Fallgruppierungen

Für die so relationierten Fallgruppierungen sollen nun zunächst auf die jeweiligen Gruppierungen bezogene, knappe Zusammenfassungen der im Zuge der Analyse herausgearbeiteten Zielstellungen und Umsetzungsbemühungen erfolgen. Die Rekonstruktionen auf der konzeptionellen Ebene beziehen sich dabei in erster Linie auf in schriftlichen Dokumenten formulierte Zielstellungen. Darüber hinaus werden allerdings auch methodische Entscheidungen in der Unterrichtsgestaltung sowie die Gesprächsführung der Lehrperson in der jeweils dokumentierten Praxis mitberücksichtigt, da auch diese Rückschlüsse auf Zielstellungen auf der konzeptionellen Ebene ermöglichen. Die Umsetzungsbemühungen werden in erster Linie entlang der dokumentierten Unterrichtspraxis rekonstruiert, wobei auch die Ebene kommunizierter Aneignungsprozesse Berücksichtigung findet (s. auch Kap. I.4). Da in diesem Zusammenhang auch inhaltliche wie methodische Entscheidungen auf der konzeptionellen Ebene von Bedeutung sein können, lassen sich Redundanzen nicht immer vermeiden.

2.1 Ebene der Konzeptionen

Bereits durch die Zielsetzung der „Entwicklung der bewußten, parteilichen und aktiven Haltung des sozialistischen Staatsbürgers“ (Laabs et al. 1987: 361) hebt sich die Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ deutlich von den anderen Fallgruppierungen ab. Die in der Fallgruppierung zusammengefassten Aufzeichnungen gelten aus der Perspektive der Fachmethodiker_innen an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) als positive Umsetzungsbeispiele einer problemhaften Unterrichtsgestaltung und geistigen Aktivierung der Schüler_innen zur Erreichung des formulierten Erziehungsziels (vgl. Akademie 1982; 1987; Jehle 2011; Mirschel 2013; s. auch Kap. I.2.1). Die auf der Ebene der Konzeptionierungen zu identifizierenden Problemstellungen in den dokumentierten Unterrichtsbeispielen zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch emotionalisierende Darstellungen sowie gezielt ausgewählte Beispiele (vgl. AzE 1985a; o.J.g) oder spezifische Formulierungen der Problemstellung (vgl. AzE o.J.a) eine Nähe zur Erfahrungswelt der Schüler_innen sowie Anlässe zur Identifikation herzustellen versuchen.

Der normative Bezugsrahmen der marxistisch-leninistischen Weltanschauung, die als alleinige Bezugswissenschaft gilt, wird dabei auf der Ebene der Konzeptionen nicht verlassen. Dies führt zu einer Geschlossenheit der jeweils aufgeworfenen Problemstellungen, zu denen sich jeweils nur in einer bestimmten Weise verhalten werden kann. Diese Monopolisierung einer Weltansicht kann bereits auf der konzeptionellen Ebene als Merkmal einer funktionalen Verkürzung erzieherischer Intentionen beschrieben werden (vgl. z. B. Benner et al. 1996a: 64).⁴³³ Die festgestellte Verkürzung grundlegender Vermittlungsproblematiken, nach der davon ausgegangen wird, dass die Vermittlung von der marxistisch-leninistischen Weltan-

433 Somit war die im Vorangegangenen beschriebene Kontrastierungslinie mit der Aufnahme dieses Kriteriums in die als *tertium comparationis* bestimmten Vergleichsdimensionen im Zuge der Entwicklung des heuristischen Rahmens der Kontrastierungen (Kap. I.3) bereits auch in der Heuristik selbst angelegt. Gleichwohl konnte aus einer internen Perspektive der Staatsbürgerkundemethodik unter der Annahme der Einheit von Bildung und Erziehung weiterhin mit der Erwartung eines reflexiv bildenden Anspruchs gearbeitet werden (vgl. z. B.

schauung entsprechendem Wissen auch zu den gewünschten Haltungen und Handlungen führe – was sowohl in den analysierten schriftlichen Dokumenten als auch in verschiedenen Appellen der Lehrerin in den dokumentierten Aufzeichnungen zum Ausdruck kommt (vgl. z. B. AzE 1985a: # 00:01:18; AzE o.J.g: # 00:32:41; 00:38:50; 00:40:39; AzE o.J.a: # 00:32:04) – gilt ebenfalls als ein Merkmal einer solchen Fehlform (vgl. z. B. Benner et al. 1996a: 64-71; auch Vogler 1997: 137).⁴³⁴

Die in der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ zusammengefassten Aufzeichnungen können dagegen im Kontext einer nicht-repräsentativen Bestandsaufnahme als exemplarische Beispiele für Unterrichtskonzeptionen dienen, die im zeitgenössischen fachdidaktischen Diskurs für ihr fehlendes fachliches Profil kritisiert wurden (vgl. z. B. Grammes/Kuhn 1987; 1988; Gagel 1986). Die Analysen der jeweiligen Unterrichtsverläufe lassen dabei zugrunde liegende Konzeptionen erkennen, die im Zuge medienbasierter Erarbeitungsprozesse das Vorwissen und bisherige Erfahrungen der Schüler_innen zu politisch-gesellschaftlich relevanten Themen durch Sachwissen zu erweitern suchen, was mit Aufforderungen zu Einschätzungen und Positionierungen verbunden wird. Dabei lassen sich unterschiedliche Erwartungshaltungen von einer propädeutisch angelegten, vor allem auf Anerkennung zielenden Einführung in rechtsstaatliche Institutionen bis zu kritisch-emanzipatorischen Ansprüchen identifizieren. Als normative Bezugspunkte werden dabei gesetzliche Regelungen wie Grundsätze des Strafgesetzbuches (StGB) oder des Grundgesetzes (GG) (vgl. AzE o.J.h; 1985b) sowie auch implizit bleibende Bewertungsmaßstäbe der Lehrperson (vgl. AzE 1984c: # 00:30:40; 00:35:52) herangezogen. Hinweise auf systematisch angelegte Planungen gezielt einzusetzender Impulse, die die Schüler_innen dazu auffordern, das erarbeitete Fachwissen strukturiert auf die zu verhandelnden Fragen zu beziehen, sind auf der Grundlage der Analysen des jeweiligen Verlaufs des Unterrichtsgesprächs allerdings nur bedingt auszumachen.

Die innerhalb der Fallgruppierung „*Gesellschaftskunde in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ analysierten Unterrichtsaufzeichnungen zielen auf der konzeptionellen Ebene darauf, dass sich die Schüler_innen in Bezug auf ausgewählte Fragestellungen aus dem Gegenstandsbereich „Politische Willensbildung“ positionieren (vgl. z. B. Grammes/Kuhn 1992b: 27; Massing 1992b; 1992c: 69; 1996a), was in Einzelfällen auch mit Appellen zur aktiven Partizipation verbunden wird (vgl. z. B. AzE 1990b: # 00:31:21). Thematisch werden Formen der Bürgerbeteiligung an zeitgenössischen politischen Transformationsprozessen behandelt, womit in unterschiedlicher Weise Anknüpfungspunkte zur Lebenswelt der Schüler_innen gegeben sind. In die Erarbeitung von Informationen und Sachwissen werden die Schüler_innen durch Gruppenarbeiten verschiedener Art aktiv miteinbezogen. Die als normativen Bezugspunkte zur Urteilsbildung dienenden Kriterien werden dabei in einem Fall in diesem Prozess gemeinsam erarbeitet (vgl. AzE 1991a); in anderen Fällen bleiben sie unbestimmt und der eigenständigen Auswahl der Schüler_innen überlassen (vgl. AzE 1991b) bzw. scheint die intendierte Positionierung in der Konzeption implizit bereits angelegt (vgl. AzE 1990b).

Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969; zur Unterscheidung dieser Perspektiven vgl. auch z. B. Grammes/Schluß/Vogler 2006: 42-45; Grammes 1996: 34-36; 1997a: 159-160; insgesamt dazu s. auch Kap. IV.2, v. a. FN 656).

434 Dass es dennoch auch ein Bewusstsein für die Vermittlungsproblematik der Differenz von Wissen und Haltung gab, darauf verweist unter anderem bereits die von Lothar Klingberg angestoßene kritische Erörterung des Problems des „Formalismus“ (Klingberg 1959) sowie auch die neben den auf die kognitive Bearbeitung von Problemstellungen setzenden Herangehensweisen entwickelten Ansätze, die in unterschiedlicher Weise auf die Emotionen der Schüler_innen zielten (s. auch FN 41).

Inwieweit hier offene und unbestimmte Transformationsprozesse im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand auf der konzeptionellen Ebene angelegt sind (vgl. dazu z. B. Benner 2012: 277-290), ist also innerhalb der Fallgruppierung unterschiedlich einzuschätzen.

Als übergreifende Zielstellung auf der konzeptionellen Ebene innerhalb der vierten Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ kann die Förderung (politischer) Urteilsbildung ausgemacht werden, wenngleich in einer der dokumentierten Unterrichtsaufzeichnungen der Anspruch der Lebenshilfe deutlich im Vordergrund steht (vgl. AzE 1992). In dieser formuliert die Lehrperson schließlich einen auf eine spezifische Haltung bezogenen Appell, während in den anderen beiden Unterrichtseinheiten ergebnisoffene Fragestellungen formuliert werden, zu denen sich die Schüler_innen begründet positionieren sollen (vgl. AzE 1993a; 1993b). Mit der Thematik der rechtlichen Regelungen bezüglich eines Schwangerschaftsabbruchs wird eine zeitgenössische gesellschaftspolitische Kontroverse behandelt, die zudem von lebensweltlicher Relevanz für die Schüler_innen ist. Durch die Anwendung handlungsorientierter simulativer Unterrichtsmethoden werden allerdings nicht die subjektiven Standpunkte der Schüler_innen zum Ausgangspunkt genommen, womit diese nicht zu klassenöffentlichen Positionierungen in Bezug auf sehr persönliche Meinungsfindungsprozesse gezwungen werden (vgl. dazu auch Reinhardt 1995: 149).

Zudem zielen die explizit formulierten Fragestellungen in den jeweiligen Unterrichtsaufzeichnungen – ausgenommen der, die dem Anspruch der Lebenshilfe zugeordnet wurde – vor allem auf Aspekte der politisch-gesellschaftlichen Meinungsbildung (vgl. AzE 1993a) sowie der politischen Entscheidungsfindung (vgl. AzE 1993b). Bezug genommen wird dabei vor allem auf rechtliche Regelungen wie die entsprechenden Paragraphen im Strafgesetzbuch, Fragen der sozialen Fürsorge, ausgewählte Artikel des Grundgesetzes sowie unterschiedliche Facetten der Rationalität politischen Handelns (vgl. dazu auch Henkenborg 2012). In einem Einzelfall wird dabei auch das im fachdidaktischen Diskurs entwickelte Modell des Politikzyklus und daraus abzuleitender Kategorien zur Analyse und Beurteilung politischer Entscheidungsprozesse herangezogen (vgl. dazu auch Kuhn/Massing 1999a). Über die Urteilsbildung hinausgehende Appelle, handelnd im Sinne politischer Partizipation aktiv zu werden, können in den in dieser Fallgruppierung zusammengefassten Unterrichtsaufzeichnungen nicht identifiziert werden.

2.2 Verhältnis von Vermittlung und Aneignung

Nimmt man das Verhältnis von in den Aufzeichnungen dokumentierten Vermittlungsbemühungen und kommunizierten Aneignungsprozessen in den Blick (s. dazu auch Kap. I.4), zeigen sich die Schüler_innen zunächst fallübergreifend als Akteur_innen, die mit den im Unterricht an sie gestellten Anforderungen vertraut sind und mit ihnen umzugehen wissen (vgl. dazu auch z. B. Breidenstein 2006; Reichenbach 2007b). Inwieweit auf dieser Grundlage Aussagen in Bezug auf Einstellungen und Haltungen zu den Unterrichtsgegenständen sowie deren Entwicklung im Zuge der Auseinandersetzungsprozesse möglich sind, bleibt vorerst eine offene Frage. In einer differenzierenderen Betrachtung soll im Folgenden zuerst der Frage nachgegangen werden, ob fallgruppenspezifische Muster in der Unterrichtskommunikation identifiziert werden können oder ob spezifische Merkmale im Kommunikationsverlauf auch fallgruppenübergreifend zu beobachten sind.

Innerhalb der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ zeigt sich in erster Linie ein Kommunikationsverhalten, das die Geschlossenheit der Problemstellungen sowie die Vorhersehbarkeit ihrer Erarbeitung spiegelt. Dass mögliche Antworten bereits in der Frageformulierung implizit festgelegt werden, weckt – ebenso wie Kommunikationsmuster, die vornehmlich einer kontinuierlichen Wiederholung der als richtig evaluierten Antworten dienen (vgl. dazu auch Jehle 2016b; 2017a) – vor allem den Eindruck der Einübung bestimmter Sprachregelungen, die im Weiteren zur Beschreibung feststehender Argumentationszusammenhänge herangezogen werden. Je spezifischer die Fragestellungen der Lehrperson ausfallen, desto ausgeprägter zeichnet sich dabei ein als katechetisch charakterisiertes Muster der Unterrichtskommunikation ab (vgl. dazu auch z. B. Grammes 1997a; Sutor 1996; s. auch FN 45). Insgesamt ist eine Verknüpfung von Doktrinen und Praktiken zu erkennen, nach der in der Verbindung von Konzeption und Vermittlung indoktrinäre Tendenzen zu identifizieren sind (vgl. dazu auch Tenorth 1996). Dennoch ist auch innerhalb dieser Fallgruppierung begründet von einer Differenz zwischen Vermittlungsanspruch und Aneignungsprozessen auszugehen (vgl. dazu auch Vogler 1997: 429-475).

Der mögliche Gehalt ausgewählter Problemstellungen, wie sie beispielsweise auch in der Fachliteratur vorgeschlagen werden (vgl. z. B. Fuhrmann 1986: 56; Beyer/Both 1982a: 364), wird in den analysierten Aufzeichnungen mittels Emotionalisierungen, Vereinfachungen komplexer Begründungszusammenhänge, falschen Analogien sowie der Verlagerung zu bearbeitender Widersprüchlichkeiten in den Kapitalismus regelmäßig unterboten (vgl. dazu auch Jehle 2018b). Dennoch kann mit Blick auf die Bandbreite der erhaltenen Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht bestätigt werden, dass sich die im Kontext des Forschungsprogramms als gelungen geltenden Unterrichtseinheiten (vgl. z. B. AzE o.J.a; o.J.g) von den übrigen dadurch abheben, dass sich die Beiträge der Schüler_innen in ihrer Länge und Eigenständigkeit positiv von dem regelhaften Kommunikationsmuster anderer Aufzeichnungen (vgl. z. B. AzE 1981; 1983; s. auch Kap. II.1.4) abheben. Die herausgearbeiteten Friktionen auf der Ebene der kommunizierten Aneignungsprozesse lassen allerdings darauf schließen, dass die beschriebene Komplexitätsreduzierung in der Vermittlung die eigenständige Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen nicht förderte. Vielmehr ist zu beobachten, dass nicht intendierte reflexive Auseinandersetzungsprozesse, die ernsthafte Verständnisfragen erzeugen, den beabsichtigten Verlauf der Unterrichtskommunikation gefährden können (vgl. auch AzE o.J.a). Somit können reflexive wie offene Auseinandersetzungsprozesse mit den Unterrichtsgegenständen im Kontext der dokumentierten Unterrichtseinheiten zwar nicht ausgeschlossen werden. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass diese auf der konzeptionellen Ebene in dieser Form intendiert waren (s. dazu auch FN 656). In den in der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ zusammengefassten Unterrichtsaufzeichnungen wird den Schüler_innen insgesamt viel Raum gegeben, auf persönliche Erfahrungen oder auch mögliches Vorwissen bezogene Beiträge einzubringen. Diese werden von den Lehrpersonen in der Regel inhaltlich zurückhaltend evaluiert; gelegentlich werden ein präziserer Bezug auf die Fragestellung angemahnt oder Korrekturen bzw. Ergänzungen mit Blick auf die sachliche Richtigkeit vorgenommen (vgl. z. B. AzE 1984c). Lediglich ausgewählte Beiträge von Schüler_innen werden so hervorgehoben, dass Rückschlüsse auf mögliche Intentionen der Lehrpersonen möglich sind (vgl. z. B. AzE 1985b). Positionierungen der Lehrperson in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand sind dabei nicht ausgeschlossen, werden jedoch hinsichtlich impliziter normativer Setzungen nicht dif-

ferenzierter begründet und nehmen in der Unterrichtskommunikation auch keinen höheren Stellenwert als die Beiträge der Schüler_innen ein (vgl. z. B. AzE 1984c).

In der Unterrichtsgestaltung ist zwar ein Bemühen zu erkennen, mittels unterschiedlicher Formen des Medieneinsatzes Sachinformationen in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand zu vermitteln, die das Vorwissen und die persönlichen Erfahrungen der Schüler_innen erweitern sollen sowie gegebenenfalls transformieren können. Dass die Lehrpersonen im Unterrichtsgespräch systematisch dazu auffordernde Impulse setzen, ist in den analysierten Aufzeichnungen jedoch eher nicht die Regel. Die Beiträge der Schüler_innen lassen diesbezüglich jedenfalls keine Rückschlüsse darauf zu, dass sie ihre eingebrachten Erfahrungen, Einschätzungen und Positionierungen in Auseinandersetzung mit den erarbeiteten Inhalten kritisch-reflexiven Prüfungen unterziehen und sich gegebenenfalls neu positionieren. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass größtenteils unabhängig von den erarbeiteten Sachinformationen bereits im Vorfeld vorhandene Meinungen reproduziert werden. Ob auf diese Weise eine Erarbeitung von als verbindlich geltenden Inhalten vollzogen werden kann, mit der zumindest auf der Ebene der kommunizierten Aneignungsprozesse ein „Unterrichtsgedächtnis“ (Prose 2009: 807) – und sei es auch nur in Form einer „Wissensfunktion“ (ebd.) – etabliert wird, bleibt offen.

In den in der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ zusammengefassten dokumentierten Unterrichtseinheiten gelingt es insgesamt, dass sich die Schüler_innen im Verlauf zu den aufgeworfenen Fragestellungen positionieren. Die Bezugnahme auf zeitgenössische gesellschaftspolitische Entwicklung erlaubt es, die Schüler_innen zum Teil mit Rechercheaufträgen aktiv einzubinden (vgl. AzE 1990b) oder auch ihre Erfahrungen als Ausgangspunkt des Unterrichtsgesprächs miteinzubeziehen (vgl. AzE 1991a). Es zeigt sich dabei allerdings auch, dass für die Lehrperson unerwartete Perspektiven der Schüler_innen dazu führen, dass diese nicht produktiv aufgegriffen werden können, sondern darauf in der Regel unvermittelt ein neuer thematischer Impuls der Lehrperson folgt (vgl. ebd.).

In den Unterrichtseinheiten, in denen explizit auf die Urteilsbildung der Schüler_innen zielende Fragestellungen formuliert wurden (vgl. ebd.; AzE 1991b), sind die Schüler_innen in der Lage, dazu eigenständig begründete Stellungnahmen zu formulieren. Ob und inwieweit die im Stundenverlauf erarbeiteten Informationen dabei im Sinne von Kriterien oder Wertmaßstäben der Urteilsbildung von Bedeutung waren, kann nicht eindeutig rekonstruiert werden. Auf über die Urteilsbildung hinausgehende Appelle, die sich auf das mögliche zukünftige politische Partizipationsverhalten der Schüler_innen beziehen und damit konkrete Handlungsvorschläge verbinden (vgl. AzE 1990b), sind keine direkten Reaktionen zu verzeichnen, die Rückschlüsse darauf zulassen, ob die persönlichen Einstellungen oder Haltungen der Schüler_innen davon berührt werden. Demgegenüber verweisen die Kommentierungen und Evaluationen der Schülerbeiträge durch die Lehrpersonen in den in erster Linie auf die politische Urteilsbildung zielenden Unterrichtseinheiten auf einen offenen Ergebnishorizont, womit ein bildender Anspruch auch auf der Ebene der Vermittlung verbunden werden kann. Aussagen in Bezug auf dessen Einlösung sind allerdings nur bedingt möglich. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Schüler_innen Urteile reproduzieren, die bereits im Vorfeld der Unterrichtseinheit vorhanden waren und in deren Verlauf keine Transformation erfahren haben. Nachzeichnen lässt sich in diesen Gesprächsverläufen außerdem die auf den Gegenstand bezogene inhaltliche Kontingenz unterrichtlicher Interaktionen, innerhalb

derer ungeplante Bedeutungen von fachlicher Relevanz emergieren, ohne dass es gelingt, diesen fachlichen Gehalt auch produktiv auszuschöpfen.

Ein inhaltliches Bindeglied zwischen den in der Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ zusammengefassten dokumentierten Unterrichtseinheiten stellt die Thematik des Schwangerschaftsabbruchs bzw. die politisch-gesellschaftliche Auseinandersetzung um den Paragraphen 218 (StGB) dar. Aufgegriffen wird damit eine zeitgenössische Kontroverse, die auch aus der Perspektive der Schüler_innen als lebensweltlich relevant gelten dürfte. Da in der Unterrichtsgestaltung handlungsorientierte simulative Methoden zum Einsatz kommen, werden die Schüler_innen allerdings nicht dezidiert zu persönlichen Stellungnahmen und Positionierungen aufgefordert, auch wenn diese im Gesprächsverlauf eingebracht werden (können). Die Perspektiven von Personengruppen, die in die dazugehörigen Entscheidungsprozesse eingebunden oder auch in besonderer Weise durch diese betroffen sind, werden dabei in unterschiedlicher Weise berücksichtigt. Während in einem Fall bereits im Rahmen der Konzeption deutlich die subjektive lebensweltliche Ebene akzentuiert wird (vgl. AzE 1992b), fokussieren die anderen beiden Unterrichtseinheiten die gesellschaftliche und politische Ebene des Aushandlungsprozesses (vgl. AzE 1993a; 1993b). Bezugnahmen auf die damit ebenfalls verbundene gesellschaftliche Dimension des Wiedervereinigungsprozesses sind im Zuge der Umsetzung nur gelegentlich zu verzeichnen (vgl. z. B. AzE 1992b: # 00:21:35; 1993a: # 00:50:59; 1993b: # 00:26:16). In den Vordergrund der Diskussion rückt vor allem der mit der Entscheidung verbundene Wertekonflikt (vgl. dazu Reinhardt 1996: 59), insbesondere die Diskussion um das Recht des ungeborenen Lebens. Im Diskussionsverlauf im Zuge der Auswertung wird dabei vor allem in einem Fall deutlich, dass das Verhältnis von rechtlichen Regelungen, politischen Entscheidungen und damit verbundenen Grundwerten inhaltlich klärungsbedürftig bleibt (vgl. AzE 1993b).

Das Auswertungsgespräch wird in einem Fall schließlich durch semantische Engführungen der Lehrperson auf einen bestimmten Begriff zur Charakterisierung einer bestimmten Haltung gelenkt, die der Lehrer als die dem Ausgangsproblem angemessene bezeichnet (vgl. AzE 1992b). Die beobachtbaren Reaktionen der Schüler_innen lassen an dieser Stelle keine Rückschlüsse darauf zu, inwieweit ihre Einstellungen und Haltungen von dieser Äußerung berührt oder beeinflusst werden. Mit Blick auf den sachlichen Gehalt werden bereits vorher von ihnen eingebrachte Beiträge damit allerdings inhaltlich unterboten. In den anderen beiden Fällen werden im Auswertungsgespräch Fragestellungen auf der Ebene der politischen Entscheidungsfindung formuliert, mit denen die Schüler_innen zur begründeten Einordnung unterschiedlicher Positionen aufgefordert werden (vgl. AzE 1993a; 1993b). Rückfragen oder Kommentierungen der Lehrperson, die zu einer kritisch-reflexiven Überprüfung von in das Gespräch eingeführten Standpunkten auffordern, lassen dabei einen bildenden Anspruch erkennen (vgl. AzE 1993a). Ob die zum Ausdruck gebrachten Positionierungen im Zuge der Erarbeitung sowie des Unterrichtsgesprächs tatsächlich Transformationsprozessen unterzogen werden, kann allerdings nicht eindeutig rekonstruiert werden.

Deutlich wird in einem Fall allerdings auch die Ambivalenz des eingesetzten Auswertungsinstrumentes der aus dem Politikzyklus abgeleiteten Kategorien zur Einordnung der unterschiedlichen Positionierungen (vgl. AzE 1993b): Sofern es nämlich nicht gelingt, die Auswahl und Zuordnung der Kategorien zu den jeweiligen Positionen auch inhaltlich begründet sowie für die Schüler_innen nachvollziehbar zu vermitteln, führt dies letztlich vor allem zu einer Verständigung auf der semantischen Ebene in Form einer Übereinkunft zur Verwendung der von der Lehrperson eingeführten Begrifflichkeiten. Da diese von den Schüler_innen aller-

dings nur teilweise und nicht immer inhaltlich angemessen verwendet werden, tragen sie in der praktischen Umsetzung nicht zwingend zur Klärung der Problemstellung bei, sondern ermöglichen auch fachliche Fehldeutungen.

Insgesamt zeigt sich also, dass auch innerhalb der Fallgruppierungen in Einzelfällen mit Blick auf die Zielsetzungen und die jeweiligen Umsetzungsbemühungen Differenzierungen vorzunehmen sind. Ebenso zeichnen sich fall- wie fallgruppenübergreifend verschiedene Aspekte ab, die in unterschiedlicher Weise sowohl auf der konzeptionellen Ebene als auch auf der der dokumentierten Unterrichtspraxis relevant sind. Auf der inhaltlichen sowie der methodischen Ebene sind in allen Fällen in unterschiedlicher Weise Bezugnahmen auf den Erfahrungsraum der Schüler_innen oder deren Lebenswelt, auf Formen einer aktiven politischen Partizipation und normative Bezugspunkte zur Einordnung politisch-gesellschaftlicher Positionen sowie von Entscheidungen auszumachen. Mit Blick auf die jeweilige Umsetzung und damit verbundene Rekonstruktionen möglicher Aneignungsprozesse entlang der Unterrichtskommunikation erweist sich zudem die spezifische Form der Interaktionsordnung Unterricht als bedeutsam. Daher wird die folgende Kontrastierung ausgewählter Beispiele aus den unterschiedlichen Fallgruppierungen entsprechend dieser Aspekte thematisch strukturiert.

Diese sollen dabei entlang der begrifflichen Heuristik zur Unterscheidung erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche sowie deren Fehlformen (s. auch Kap. I.3) sowohl auf der die globale Unterrichtsplanung betreffenden Ebene der Makroprozesse als auch auf der der Mikroprozesse unterrichtlichen Lernens analysiert werden. Diskutiert werden dabei Fragen der bildungstheoretischen Legitimation sowie erziehungstheoretischer Annahmen zum Verhältnis von Vermittlung und Aneignung, um schließlich Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht innerhalb dieser Facetten zu beleuchten.

3 Kontrastierungen in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen

Die im Vorangegangenen vorgenommene Relationierung der Fallgruppierungen bildet die Grundlage der Bestimmung der weiteren Vorgehensweise der folgenden Kontrastierungen. Nachdem die Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ als deutlich von den drei anderen Fallgruppierungen abzugrenzende beschrieben wurde – wohingegen entlang dieser drei anderen die Weiterentwicklung eines spezifischen fachdidaktischen Diskurses unter je unterschiedlichen Bedingungen nachvollzogen werden kann –, soll die Kontrastierung mit Blick auf die aus dem Verhältnis von Vermittlung und Aneignung herausgearbeiteten Aspekte der Bezugnahmen auf Alltagserfahrung und Lebenswelt, auf politische Partizipation sowie zugrunde gelegte normative Ordnungen jeweils ausgehend von der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ vorgenommen werden. So werden für diese unter besonderer Berücksichtigung einzelner Aufzeichnungen detaillierte Rekonstruktionen für jeden der ausgewählten thematischen Aspekte vorgenommen. Von den drei übrigen Fallgruppierungen wird für jeden Aspekt je eine ausgewählt, anhand derer sich dieser Aspekt gleichfalls mittels detaillierterer Rekonstruktionen am deutlichsten herausarbeiten lässt, während die anderen beiden Fallgruppierungen bezüglich dieses Aspektes global verfahrenenden Analysen unterzogen werden (vgl. dazu auch Erickson 1986; 1992).

In Abweichung davon soll der Kontrastierung mit Blick auf die Interaktionsform Unterricht noch einmal eine detailliertere Analyse der jeweiligen Gesprächsführungen durch die Lehrpersonen und der daraus resultierenden Kommunikationsmuster in den einzelnen Fällen vorangestellt werden, um zunächst fallgruppenspezifische Gemeinsamkeiten zu beschreiben sowie Differenzierungen innerhalb der Fallgruppierungen vorzunehmen. In einer diese Zusammenfassungen verdichtenden fallgruppenübergreifenden Kontrastierung sollen die so herausgearbeiteten Varianten der Gesprächsführung in Beziehung zu den den Aufzeichnungen zugrunde liegenden Vermittlungsansprüchen analysiert werden. Zu berücksichtigen sind dabei schließlich auch die innerhalb der Fallgruppierungen vorgenommenen Differenzierungen, die es schließlich erlauben sollen, bestimmte Kommunikationsformen im Fachunterricht in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung zu diskutieren.

Dabei wird im Zuge der folgenden Kontrastierungen zunächst das Anliegen verfolgt, das jeweilige innerhalb der Fallgruppierungen zugrunde zu legende Verständnis dieser ausgewählten Aspekte zu skizzieren und mit Blick auf die jeweiligen Umsetzungen sowie unter Berücksichtigung erziehungs- wie bildungstheoretischer Argumentationsfiguren Möglichkeiten und Grenzen eines so verstandenen Fachunterrichts zu diskutieren. Abschließend soll danach gefragt werden, inwiefern entlang der Kontrastierung der Fallgruppierungen schließlich auch fall- wie fallgruppenübergreifende Diskussionen von Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht hinsichtlich der herausgearbeiteten Aspekte möglich sind (s. auch Kap. III.4).

3.1 Bezugnahmen auf Alltagserfahrungen und Lebenswelt

Entsprechend der beschriebenen Herangehensweise erfolgt zunächst eine detailliertere Darstellung der in den analysierten Aufzeichnungen aus der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ beobachteten Bezugnahmen auf die Alltagserfahrungen und Lebenswelt der Schüler_innen. Da entsprechende Bezugnahmen mit Blick auf die übrigen Fallgruppierungen insbesondere innerhalb der Gruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ zu beobachten waren, wurde diese auch für detaillierte Rekonstruktionen ausgewählt. Der bisherigen chronologischen Darstellung folgend, schließen daran kürzer gefasste sowie globaler angelegte Beschreibungen an, inwieweit entsprechende Ansätze auch in den beiden anderen Fallgruppierungen ausgemacht werden konnten. In der kontrastierenden Diskussion sollen die bis dahin spezifisch für die Fallgruppierungen diskutierten Befunde schließlich unter der Frage nach einer möglichen übergreifenden Perspektive in den Blick genommen werden.

3.1.1 Fallgruppierung „Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1985)“

Im Kontext des Forschungsprogramms der APW zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler_innen durch problemhafte Unterrichtsgestaltung, wurde unter anderem von einer hohen geistigen Aktivität der Schüler_innen im Unterricht ausgegangen,

„wenn sie in Problemsituationen versetzt werden, ihnen Widersprüche bewußt werden, die sie bewegen und sie zu deren Lösung drängen, wenn ‚echte‘ Probleme unserer gesellschaftlichen Entwicklung, des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses, des Lebens im Klassenkollektiv oder Probleme aus der Erfahrungswelt der Schüler aufgegriffen werden.“ (Akademie 1981c: 52)

Entsprechend lautet ein Vorschlag zur Gestaltung des Stundenthemas „Die Befreiung des deutschen Volkes vom Faschismus“ – das ebenfalls Gegenstand einer der innerhalb der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin 1978-1986*“ analysierten Unterrichtsaufzeichnungen war (vgl. AzE 1985a; s. auch Kap. II.1.1) – in der von der APW herausgegebenen Reihe „Ratschläge für Lehrer“, dass die Schüler_innen Eltern, Großeltern oder Bekannte zu der Zeit nach 1945 befragen sollten, was den Ausgangspunkt des Unterrichtsgesprächs bilden könne (vgl. Fuhrmann 1986: 56). Zur Bearbeitung des Themas „Das Recht auf Arbeit und die Pflicht zur Arbeit“ – gleichfalls Gegenstand einer Unterrichtsaufzeichnung in dieser Fallgruppierung (vgl. AzE o.J.g; s. auch Kap. II.1.2) – wurde 1982 in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* eine Konzeption publiziert, die sich ebenfalls dem Anspruch „eine[r] interessante[n] und problemreiche[n] Gestaltung bestimmter Stoffgebiete und Unterrichtsstunden“ (Honecker 1978: 909; zit. n. Beyer/Both 1982a: 353) verpflichtet sah.

In den aufgezeichneten Unterrichtseinheiten, die innerhalb der Fallgruppierung analysiert wurden, wählt die Lehrerin allerdings jeweils andere Herangehensweisen, die im Kontext des Forschungsprogramms als positive Beispiele galten. In der Unterrichtsaufzeichnung „Die Befreiung vom Faschismus“ (AzE 1985a) wird die Problemstellung, dass die Soldaten der Roten Armee zunächst als Feinde wahrgenommen wurden, von der Lehrerin zwar – wie auch in der APW-Reihe „Ratschläge für Lehrer“ beschrieben (vgl. Fuhrmann 1986: 56) – unter Bezugnahme auf ihre eigenen biografischen Erinnerungen formuliert (s. auch Kap. I.1.1.3, Sequenz III). Davon abweichend verzichtet sie allerdings darauf, auch Erzählungen aus dem familiären Umfeld oder dem Bekanntenkreis der Schüler_innen mit in das Unterrichtsge-

sprach einzubeziehen. Auf diese Weise stellen ihre eigenen biografischen Erinnerungen, die dem offiziellen Narrativ einer ausschließlich auf die NS-Propaganda zurückzuführenden Angst vor den Soldaten der Roten Armee entsprechen, den einzigen Bezugspunkt der Problemstellung dar. Zugleich kann dieser Weg der Problemstellung als ein Versuch interpretiert werden, mögliche von diesem Narrativ abweichende Erfahrungen aus dem Lebensumfeld der Schüler_innen aus dem Unterrichtsgespräch auszuschließen.

Die in der APW-Reihe beschriebene Unterrichtskonzeption sieht vor, dass sich der im Stundenverlauf zu bearbeitende Widerspruch als Ausgangspunkt der Problemstellung aus der Differenz zwischen der von der Lehrerin beschriebenen Wahrnehmung der Soldaten der Roten Armee als Feinde und der in der Lebenswelt der Schüler_innen vorgesehenen Wahrnehmung ebendieser als Freunde ergibt, was in der publizierten Unterrichtskonzeption als selbstverständlich vorausgesetzt wird (vgl. Fuhrmann 1986: 56). Davon ausgehend sollen schließlich das vor allem der Sowjetunion „durch die deutschen Imperialisten [zugefügte] Leid“ (ebd.: 58), der „Einfluß von Feindpropaganda“ (ebd.) sowie die Bedeutung des „8. Mai 1945 als Tag des Sieges über den Hitlerfaschismus und der Befreiung des deutschen Volkes“ (ebd.) erarbeitet werden.

Demgegenüber werden in der hier analysierten Aufzeichnung diese Aspekte der beschriebenen Problemstellung bereits vorangestellt, womit der Weg zur Bearbeitung dieser bereits vorweggenommen wurde. Der in der beschriebenen Konzeption als Ausgangspunkt dienende Widerspruch ergibt sich dabei in der dokumentierten Praxis nicht selbstläufig aus der Äußerung der Lehrerin im Unterrichtsgespräch und der unmittelbar darauf folgenden Reaktion der Schüler_innen (vgl. ebd.: 56), sondern er wird im Unterrichtsgespräch mittels gezielter Fragen der Lehrerin erst hergestellt (vgl. AzE 1985a: # 00:41:23; s. auch Kap. I.1.1.3, Sequenz III). Dass die Soldaten der Roten Armee aufgrund der vorangegangenen NS-Propaganda von der Lehrerin als „Feinde“ (AzE 1985a: # 00:43:51) wahrgenommen wurden, ergibt sich dabei bereits aus deren Erzählung, sodass die Schüler_innen lediglich den gesuchten Begriff nennen müssen. Dass sie demgegenüber in der zeitgenössischen Wahrnehmung als „Freunde“ (ebd.: # 00:44:02) wahrgenommen werden, können die Schüler_innen zwar ebenfalls ohne erkennbare Schwierigkeiten oder Verzögerungen in das Unterrichtsgespräch einbringen. Jedoch ist es plausibel, davon auszugehen, dass ihnen diese Bezeichnung als die dem offiziellen Deutungsrahmen entsprechende und insofern in diesem Kontext erwünschte bekannt ist. Ob dieser Deutungsrahmen auch ihrer in Alltagserfahrungen und Lebenswelt verankerten subjektiven Wahrnehmungen entspricht, muss an dieser Stelle allerdings offen bleiben.⁴³⁵

435 Sofern das Wissen um einen offiziellen Deutungsrahmen, der von subjektiven Wahrnehmungen abweichen kann, ebenfalls als Bestandteil der Alltagserfahrung und Lebenswelt interpretiert werden kann, ließe sich zwar auch die Rede von einer Bezugnahme auf ebendiese aufrechterhalten. Jedoch darf davon ausgegangen werden, dass eine so interpretierte Bezugnahme auf die „Erfahrungswelt der Schüler“ (Akademie 1981c: 52) im Diskurs innerhalb der APW nicht vorgesehen war.

Die zu Beginn der Stunde im gemeinsamen Unterrichtsgespräch – in Abweichung von den im Lehrbuch formulierten – aufgeworfenen Fragestellungen (Was haben die Menschen zwischen 1945 und 1949 gemacht?“ (AzE 1985a: # 00:03:35), „Wie haben sie gelebt?“ (ebd.: # 00:04:41)) ließen sich dagegen zumindest insofern im Sinne der gewünschten Lebensverbundenheit interpretieren, als sie weitaus weniger abstrakt ausfallen als die Fragestellungen im Lehrbuch. Allerdings werden diese lediglich an der Tafel notiert und das Ausmaß der Zerstörung in Deutschland so bearbeitet, dass die Auswirkungen auf das alltägliche Leben der Menschen nicht thematisiert werden (s. auch Kap II.1.1.4).

Insgesamt zeigt sich in der dokumentierten Unterrichtspraxis also eine insofern von der publizierten Konzeption abweichende Vorgehensweise, als Bezüge zur Erfahrungswelt der Schüler_innen bei der Heranführung an die Problemsituation eine deutlich untergeordnete Rolle spielen.⁴³⁶ Vielmehr erscheint die Interpretation plausibel, dass innerhalb dieses thematischen Zusammenhangs mögliche Bezugnahmen auf in der Erfahrungswelt der Schüler verfügbare Erzählungen vermieden werden, da diese eine Bearbeitung der Problemstellung im Sinne des offiziellen Deutungsrahmens erschweren könnten.

Mit Blick auf die Unterrichtsaufzeichnung „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g) sieht die für diese Stoffeinheit in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* publizierte Unterrichtseinheit auch eine auf die Erfahrungswelt der Schüler_innen bezogene Problemstellung vor. Diskutiert werden soll dabei im Besonderen, dass aus dem Recht auf Arbeit keine unbegrenzte Wahlmöglichkeit des Arbeits- oder Ausbildungsplatzes abgeleitet werden könne (vgl. Beyer/Both 1982a: 364). Verwiesen wird dabei auf die im Hintergrund stehende methodische Debatte um auf den „sozialen Erfahrungsbereich des Lehrers bzw. der Schüler“ (ebd.) bezogene Problemeinstiege. Angeregt wird in diesem Kontext, „daß konkrete Situationsschilderungen aus unserem Leben, mit denen sich die Schüler vergleichen können, in unserem Unterricht einen viel häufigeren Platz haben sollen“ (Hänchen 1982: 433), sodass „die Wissensaneignung eng mit dem praktischen Leben und den praktischen Erfahrungen der Schüler verbunden wird“ (Piontkowski 1984: 118). In der dokumentierten Aufzeichnung entwickelt die Lehrerin allerdings eine andere Herangehensweise (vgl. Abb. III.3.1.1).⁴³⁷

436 Dahingestellt sei dabei außerdem, ob die Schüler_innen im Zuge dieser Vorgehensweise tatsächlich „in Problemsituationen versetzt werden [und] ihnen Widersprüche bewußt werden, die sie bewegen und sie zu deren Lösung drängen“ (Akademie 1981c: 52).

437 Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite darstellen zu können, wurden für den Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundgeräusche sowie für den inhaltlichen Verlauf unwesentliche Äußerungen in der Darstellung der Sequenz gekürzt sowie die Zeilenabstände im Falle von sich überschneidenden Äußerungen verringert.

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:00:00	Klasse	Lw	bringt Rechte und Pflichten (.) Das ist sehr allgemein, dazu könn wer mehr sagen, ja? Aber erst mal lassen wers so stehn. Bitte.	Lw schreibt etwas an die Tafel (Geräusch ist zu hören, sie ist nicht zu sehen) Sm7, Sm10, Sm15 und Sm4 melden sich
		Sm7	Durch die Arbeit ist die Existenz (von jedem) gesichert.	
00:00:17	Tafel	Lw	(Gut.) Gut. Das heißt die Arbeit ^o sichert die Existenz. Was meinst n du mit Existenz? Kannst du mir das mal etwas näher sagen, oder den anderen auch?	An der Tafel steht in einem Oval „Arbeit“ davon führt ein Pfeil nach rechts „Rechte/ Pflichten“; Lw zeichnet Pfeil nach rechts unten, schreibt „sichert die Existenz“, geht zum Pult und wendet sich zur Klasse; Sm10 meldet sich durchgehend Sm10, Sm4 melden sich; Sw1, Sw5, Sm8, Sw9 sehen zu Sm7; Sw9 spielt mit ihren Haaren
00:00:29	Klasse	Sm7	Na, also ebend, ähm, wie man lebt, überhaupt, man verdient seinen Lebensunterhalt ja durch die Arbeit	
		Lw	^L (Mhm.) Hat einer noch andere Ideen, schönen Dank erstmal, dazu, ich meine, zu dem, was er gesagt hat. Bitte.	Sm2 setzt zu einer Meldung an, lässt den Arm wieder sinken
		Sm4	Na, ick wollt nur sagen, das Recht eigentlich Arbeit, das Recht auf Arbeit	
		Lw	Mhm. (...) Gut. Na, dann machen wir weiter. Ich schreib mal hier hinter noch Lebensunterhalt. Da fällt uns noch mehr ein bei dem Wort.	Lw schreibt etwas an die Tafel Sm4 und Sw5 lehnen sich nach links Sm12 meldet sich Lw geht in den linken Gang; S73 meldet sich
		Sm12	(Vielleicht) Erhöhung des Lebensstandards, dass der immer mehr erhöht wurde	
00:01:13	Auschnitt	Lw	^L Mhm. Ja. Gut. Ich schreib mal hin Erhöhung. (...) Wisst ihr, ihr seid mir noch zu abstrakt, werdet mal n bisschen konkreter, zu allem kann man ja ^o ganz konkret sagen, wie sieht denn der, die Erhöhung des Lebensstandards für den Einzelnen aus, wodurch erreicht ^o er denn das, wenn er arbeitet?	Sm10 meldet sich, Lw geht Richtung Tafel aus dem Bild, schreibt, kommt wieder ins Bild, gestikuliert
00:01:19	Klasse	S73	Na, dass jeder zum Beispiel eine gute Wohnung hat.	Sm12 meldet sich Sm19 fasst sich kurz an den Kopf Sm2, S73, Sm10, Sm15 melden sich
		Lw	Na.	
		Sw?	Je nachdem wie fleißig der Arbeiter ebend die Arbeit, Tätigkeit ausübt	Sm4 meldet sich; Lw geht nach links, Geste des Drannehmens
		Lw	^L Was kriecht er denn erst mal ()?	
		Sw?	(Naja, Geld.)	Sm11, Sm15 melden sich
		Sm4	Geld, also den Lohn, und dafür kann er sich dann wieder	Lw geht Richtung Tafel
00:01:40	Tafel	Lw	^L So, nun werden wir schon ganz konkret. Also, für die Arbeit kriecht ^o man Lohn oder Gehalt, je nachdem, welche Art von Arbeit man macht. (.) Weiter. Denken, denken, denken.“	Lw schreibt etwas an die Tafel Lw hat weiteren Pfeil nach unten von „Arbeit“ weg gezeichnet, schreibt „Lohn“, wendet sich der Klasse zu, S7 meldet sich S717 meldet sich
00:01:48	Auschnitt	Sm7	Die sozialen Verhältnisse sind eine vollkommene Sicherheit- (), naja, sozialen Verhältnisse	
		Lw	^L (Was sind das, sozialen Verhältnisse?)	
00:02:00	Klasse	Sm7	Wo-, Wohnungs-, also, -bereich und äh ^o ^L () kannst mit dem Geld machen?	Sw9 fasst sich in die Haare Sm2, Sm4, Sm10 melden sich
		S?	Ja, man kann sichs erst mal, ick wollt noch n andern Punkt sagen,	Sm2, Sm4, Sm10 melden sich Sm15 meldet sich; Lw geht nach vorne links, Geste des Drannehmens
		Lw	^L ()	Sm10 meldet sich mit linken Arm, wechselt dann den Arm, streckt rechten Arm und meldet sich damit
		S?	^L zur Arbeit, dass man die, n Arbeitsplatz, ähm, haben kann, damit man dort gesund arbeiten kann, also, dass man dort nicht Schädigungen bekommt (vielleicht)	
		Lw	^L (Gut.) In Ordnung, das heißt also, der Arbeitsplatz selbst muss nicht gesund-, darf nicht gesundheitsschädigend sein. (...) Ich möchte euch noch mal an die Aufgabe erinnern, damit ihr nicht zu viel Umwege geht.	Lw wendet sich nach rechts, Sw1 meldet sich Lw wendet sich wieder nach links
00:02:36				Sm4, Sw1, Sm2 lassen die Arme sinken

Abb. III.3.1.1: Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:00:00-00:02:36)

Die konkrete Formulierung der Aufgabenstellung kann der Videodokumentation nicht entnommen werden. Der Gesprächsverlauf legt allerdings nahe, dass gemeinsam eine assoziative Begriffssammlung zu dem an der Tafel angeschriebenen Begriff „Arbeit“ vorgenommen werden soll. Die ersten Schüleräußerungen verweisen dabei auch auf das im methodischen Diskurs thematisierte Problem (vgl. dazu bereits Weitendorf 1958; Klingberg 1959; s. auch

FN 38), dass die Schüler_innen bei einer solchen Aufgabenstellungen in Anlehnung an im Lehrbuch zu findende Formulierungen antworten (vgl. z. B. Autorenkollektiv [1977] 1982: 92-97; [1984] 1987: 50-58) und diese nicht in Beziehung zu ihrem eigenen Erfahrungsbe- reich setzen. Mit Hinweisen, dass ihr die Antworten der Schüler_innen „zu abstrakt“ (AzE o.J.g.: # 00:01:08) seien und dass diese nicht „so viel Umwege geh[en]“ (ebd.: # 00:02:34) sollen, lenkt die Lehrerin die Aufmerksamkeit der Schüler_innen durch gezielte Fragestel- lungen auf die durch den Arbeitslohn gegebene Möglichkeit der Anschaffungen für den per- sönlichen Bedarf und fragt diese nach persönlichen Vorstellungen und Wünschen. Mögliche Schwierigkeiten in Verbindung mit dem Einbezug solcher Vorstellungen werden dabei aller- dings ersichtlich, wenn die spontan geäußerten Antworten⁴³⁸ den durchschnittlichen Lebens- standard in der DDR deutlich überschreiten (vgl. z. B. Kowalczuk 2009: 108-140), was in diesem Fall mittels einer scherzhaften Kommentierung durch die Lehrerin⁴³⁹ übergangen wird. Zudem besteht eine Grenze mit Blick auf die Möglichkeiten der Berücksichtigung von Alltagserfahrungen der Schüler_innen darin, dass der Unterrichtsgegenstand „Arbeit“ – jedenfalls in dem Sinne, wie er in dieser Unterrichtsstunde bearbeitet wird – in der Erfah- rungswelt der Schüler_innen nur vermittelt vorkommt. Nachvollziehen lässt sich das auch entlang des dokumentierten Gesprächsverlaufs, wenn die Lehrerin schließlich auf sich selbst Bezug nimmt, um mit den Schüler_innen neben den durch Arbeit gegebenen materiellen Sicherheiten auch ideelle Aspekte ihrer Bedeutung für den Einzelnen zu erarbeiten sucht (vgl. Abb. III.3.1.2).

Zeit	Kamera	Spre- cher in	Audio	Video
00:05:29	Tafel	Lw	Das allein ist aber nur die materielle Seite, gibt es viel- leicht noch andere Dinge, die die Arbeit für den Menschen bringt? (.) Ich freue mich auf den Tag des Lehrers. Könnt ihr mir mal sagen, warum ich mich auf den Tag des Leh- rers freue? Versetzt euch mal in die Lage der Frau Lw, Lehrerin seit sechsundzwanzig Jahren und warum freu ich mich immer noch auf den Tag ⁴ des Lehrers?	Sm4 nimmt Arm runter und meldet sich wieder Sw5 nimmt Arm runter Sw6 nimmt Arm runter, Sm10 meldet sich, nimmt Arm wieder runter, Sm18 meldet sich, nimmt Arm wieder runter, Sm2 lässt Arm sinken, hält ihn vors Gesicht, nimmt ihn langsam runter; Sm7 meldet sich, S73 meldet sich; Schmunzeln unter SuS Sm10 meldet sich
00:05:53		Sw?	(Weil) endlich die Anerkennung kommt, da wird man von den andern mal geehrt für seine Arbeit.	S73, Sm10 nehmen Arm runter Sm4 nimmt Arm runter
00:06:03	Klasse	Lw	Gut. Durch die Ehrung. Weiter, was noch? Wem fällt noch was ein? ⁴	Sm4 meldet sich Lw: Geste des Drannehmens
		Sm4	Durch die Auszeichnung vielleicht.	Sm10 vornübergebeugt, Kopf auf Ellbogen gestützt,
		Lw	Mhm. Sm2?	
		Sm?	Oder ne Freude von ihrem Mann.	
		Lw	Richtig. Klar.	
00:06:16		Sm?	Vielleicht auch ne Prämie so, also, wenn man ne Zeit gearbeitet hat.	Lw zeigt nach links Sw6 dreht sich kurz nach hinten um, lacht Sm4 blickt kurz zur Seite, grinst; Sw9 blickt kurz zur Seite, Sm10 grinst Lw geht Richtung Tafel
		Lw	Prima. Also, ich glaube, mit der Frau Lw wird es ganz konkret, nich.	

Abb. III.3.1.2: Transkriptauszug (AzE o.J.g.: 00:05:29-00:06:16)

Die im weiteren Verlauf der dokumentierten Unterrichtseinheit folgende Bezugnahme auf die Berufswünsche der Schüler_innen kann dabei im Gegensatz zu der in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* publizierten Unterrichtseinheit (vgl. Beyer/Both

438 „Äh, vielleicht n Einfamilienhaus und n (Auto)“ (AzE o.J.g.: # 00:04:01).

439 „@hehe@ Davon träum ich n ganzes Leben lang @, ein Einfamilienhaus und ein Auto. Wunderschön“ (AzE o.J.g.: # 00:04:05).

1982a: 364-365) nicht als eine auf die Erfahrungswelt bezogene Problemstellung interpretiert werden, die vermittelt, dass aus dem Recht auf Arbeit keine unbegrenzte Wahlfreiheit des Ausbildungsplatzes abgeleitet werden könne. Zwar weist die Lehrerin auch am Ende der dokumentierten Unterrichtseinheit auf begründete Einschränkungen der freien Wahl des Arbeitsplatzes hin,⁴⁴⁰ aber zunächst nutzt die Lehrerin diese Bezugnahme, um die durch den Staat garantierte Sicherheit der Ausbildungsplätze herauszustellen.⁴⁴¹

Die daraufhin in den Mittelpunkt der Problemstellung gerückte Fokussierung der Arbeitslosigkeit im Kapitalismus bietet wiederum lediglich vermittelte Möglichkeiten der Herstellung eines Lebensweltbezugs, indem in emotionalisierender wie dramatisierender Weise auf die ausweglose Situation arbeitsloser Jugendlicher Bezug genommen wird. Insgesamt ist allerdings eine Verlagerung der Problemstellung zu beobachten, mit der mögliche Widersprüche in der eigenen Lebenswelt der Schüler_innen nicht produktiv aufgegriffen, sondern vielmehr verschleiert werden. Der im Unterrichtsverlauf zu bearbeitende Widerspruch kann damit nicht auf ein der Erfahrungswelt der Schüler_innen entnommenes Problem zurückgeführt werden (vgl. dazu Akademie 1981c: 52), sondern besteht vielmehr in der Gegenüberstellung der unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen (s. auch FN 464).

Im Fall der dritten innerhalb dieser Fallgruppierung analysierten Unterrichtsaufzeichnung „Warum machen wir den Sozialismus?“ (AzE o.J.a) sind auf der konzeptionellen Ebene mit Blick auf zugrunde liegende Lehrplandokumente, Unterrichtshilfen oder Lehrmaterialien im Rahmen der Problemstellung keine direkten Bezugnahmen auf Alltagserfahrungen sowie Lebenswelt der Schüler_innen vorgesehen. Gleichwohl wurde im zeitgenössischen Diskurs die Frage diskutiert, auf welche Weise auch in der Gestaltung dieser Stoffeinheit eine „enge[...] Verbindung zwischen dem anzueignenden Wissen und den lebendigen Fragen des gesellschaftlichen Lebens“ (Fachkommission Strausberg 1977: 776) erreicht werden könne. Auch im Fall der hier analysierten Unterrichtsaufzeichnung wurde es in den zugehörigen ebenfalls aufgezeichneten Auswertungsgesprächen als ein Anliegen beschrieben, Problemstellungen zu finden, die die Schüler_innen „ganz hautnah bewegen“ (AzE o.J.b: # 00:04:51). Dass die Lehrerin diese lebensweltliche Annäherung nun in erster Linie mittels einer möglichst alltagssprachlichen Formulierung zu vollziehen sucht (vgl. dazu auch AzE o.J.a: # 00:43:22; 00:00:25; s. auch Kap. I.1.3.4), verweist allerdings auch darauf, dass auf der inhaltlich-thematischen Ebene Grenzen der Möglichkeit einer entsprechenden Umsetzung gesehen wurden (vgl. dazu auch Gespräch 2012; s. auch Kap. I.1.3.1).

Insgesamt kann die von Grammes herausgearbeitete im erkenntnistheoretischen Sinne aporetische Struktur des Unterrichtsfaches Staatsbürgerkunde (vgl. z.B. Grammes 1996: 34-35; 1997a: 159-160; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 42-45) innerhalb dieser Fallgruppierung auch unter dem Aspekt der Intention, „Probleme aus der Erfahrungswelt der Schüler auf[zugreifen]“ (Akademie 1981c: 52), nachvollzogen werden. Die Abweichungen, die die Lehrperson in den dokumentierten Aufzeichnungen von den auf der konzeptionellen Ebene zu findenden Gestaltungsvorschlägen in ihrer Umsetzung jeweils vornimmt, erweisen sich

440 „Er muss dafür qualifiziert sein, ja? So, das können sich einige von euch hinter ihre Ohrwuscheln schreiben. Ich kann nich Bauingenieur werden oder ein Medizinalrat, Herr Professor Doktor sowieso, wenn ich @in den Leistungen@ nun so am Ende stehe und irgendwo da unten rumwurschte und jedes Jahr nur mit Not und Mühe mein Klassenziel erreiche, ja? Das sind keine Voraussetzungen, also so ist die Arbeitswahl nicht gedacht. Leistung, dann entsprechende Möglichkeiten. Gut. Einverstanden bis hierhin“ (AzE o.J.g: # 00:40:39).

441 „[I]hr wisst, die Gesellschaft, unser Staat, hat für euch diese Ausbildungsplätze da, die Arbeiter- und Bauernmacht sichert euch die Ausbildung“ (AzE o.J.g: # 00:19:09).

dabei auch als aufschlussreich mit Blick auf die möglichen Grenzen dieses Ansatzes. So liegt in einzelnen Fällen die Vermutung nahe, dass die Lehrerin bereits in der Planung davon ausging, dass die Erfahrungsberichte ihrer Schüler_innen von den auf der konzeptionellen Ebene wie selbstverständlich vorausgesetzten Erfahrungen und damit verbundenen inhaltlichen Positionierungen der Schüler_innen möglicherweise abweichen könnten, weshalb sie bei der Vermittlung des historischen Narrativs der Befreiung vom Faschismus durch die Rote Armee ausschließlich auf ihre eigenen biografischen Erfahrungen Bezug nimmt (vgl. AzE 1985a).

Ebenso steht die Lehrperson vor Herausforderungen, wenn der Unterrichtsgegenstand per se keine direkten Bezüge zur Erfahrungswelt der Schüler_innen aufweist (vgl. AzE o.J.g). Die Ursache dieser Schwierigkeit ist dabei nicht immer in der – ebenfalls auch bei Grammes beschriebenen – Differenz von Wesen und Erscheinung innerhalb der marxistisch-leninistischen Weltanschauung (vgl. z. B. Grammes 1996: 34-35; 1997a: 159-160; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 42-43) zu suchen. Vielmehr kann dies stellenweise auch fachlich sowie aus gesellschaftlichen Strukturen heraus begründet werden, dass nicht alle Gegenstände politischen Fachunterrichts auch als unmittelbare Bestandteile der Lebenswelt der Schüler_innen anzusehen sind (vgl. dazu auch AzE o.J.g; dazu auch Benner 2012: 231-290; Grammes/Kaspar 1993: 58; Petrik 2017; 2018). Dass die Lehrerin allerdings auch dort, wo sie Probleme aus dem Erfahrungsbereich der Schüler_innen aufgreifen könnte, diese Gelegenheit nicht nutzt (vgl. AzE o.J.g), lässt vermuten, dass sie zumindest Zweifel in Bezug auf eine gelingende, dem offiziellen Deutungsrahmen entsprechende Bearbeitung hegte (vgl. dazu auch AzE o.J.a: # 00:51:17; Gespräch 2012). Die dialektische Übersetzung der „alltägliche[n] persönliche[n] Erfahrungen“ (Fohrenkamm 1987: 817) in „ein System von Aussagen über die Erscheinungen der Dinge und Prozesse, über die Welt der Erscheinungen“ (ebd.), wie sie konzeptionell diskutiert wurde, könnte somit selbst in dieser als im positiven Sinne beispielhaft geltenden Umsetzungspraxis eine Grenze gefunden haben (vgl. dazu auch Grammes 1996: 34; 1997a: 159-160; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 45).

Damit wird zwar der direkte Bezug auf lebensweltliche Erfahrungen in der Umsetzung eingeschränkt; nach Möglichkeit werden aber stattdessen zumindest emotional ausgestaltete Identifikationsangebote unterbreitet, die die lebensweltliche Perspektive der Schüler_innen zu berücksichtigen suchen (vgl. AzE 1985a; o.J.g). In anderen Fällen sucht die Lehrerin den Bezug weniger auf der inhaltlichen als auf der sprachlichen Ebene herzustellen, indem sie bei der Formulierung der Problemstellung auf Alltagssprachliche Formulierungen zurückgreift (vgl. AzE o.J.a). Die damit verbundene Intention, im Unterricht etablierte Kommunikationsmuster zu durchbrechen (vgl. dazu AzE o.J.a: # 00:44:09; o.J.b: #0:03:09), um die Schüler_innen zu einer eigenständig zu führenden Auseinandersetzung mit der Sache anzuregen (vgl. ebd.), kann dabei zumindest insofern als erfolgreich bezeichnet werden, als die Beteiligung der Schüler_innen – im Vergleich zu anderen Aufzeichnungen – als rege beschrieben werden kann und ihre Beiträge länger ausfallen sowie eine höhere inhaltliche Eigenständigkeit aufweisen (vgl. AzE o.J.a; auch AzE o.J.g; dazu auch: AzE o.J.b: # 00:27:00).

3.1.2 Fallgruppierung „Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“

Im Rückblick auf die Entwicklung des fachdidaktischen Diskurses in der Bundesrepublik wird das Aufkommen des Begriffs „Lebenswelt“ als neuer Bezugspunkt der politischen Bildung in der sogenannten nachkonzeptionellen Phase ab Beginn der 1980er Jahre verortet (vgl. z. B. Massing 1996b: 7). Die zeitgenössische kritische Auseinandersetzung verbindet

dies mit Begriffen der „Schülerorientierung“ (Gagel 1986: 289) oder „Erfahrungsorientierung“ (ebd.; vgl. ähnlich auch Grammes/Kuhn 1987: 167), die auf die von Rolf Schmiederer 1977 publizierte fachdidaktische Konzeption „Politische Bildung im Interesse der Schüler“ verweisen (vgl. v. a. Schmiederer 1977: 116-117). Verknüpft und begründet wird diese Konzeption auch mit Kategorien der „Bedeutsamkeit“ und „Betroffenheit“ (Gagel 1983: 81; vgl. auch Massing 1996b: 8), wobei es als vorherrschendes „verkürzte[s] Verständnis“ (Grammes/Kuhn 1987: 167) oder „Mißverständnis“ (Gagel 1985a: 404) kritisiert wird, dass durch die einseitige Akzentuierung subjektiver Betroffenheit deren objektive Dimension vernachlässigt werde (vgl. ebd.: 404-405). Die zeitgenössische Kritik kann dabei mit Blick auf die dokumentierte Unterrichtspraxis innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ exemplarisch nachvollzogen werden, wobei in den verschiedenen Aufzeichnungen auf unterschiedliche Weise auf die Alltagserfahrungen der Schüler_innen Bezug genommen wird. Dabei sind durchaus – wenngleich in unterschiedlicher Akzentuierung – auch Ansätze auf der konzeptionellen Ebene zu verzeichnen, die diese lebensweltlichen Erfahrungen durch die Einführung von Sachinformationen zu erweitern suchen (s. auch Kap. II.2.4).

Im Fall der Aufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (AzE o.J.h) kann zunächst das mittels des Zeitungsartikels eingeführte Fallbeispiel als eine medial vermittelte Form der Bezugnahme auf den weiteren Erfahrungsraum der Schüler_innen interpretiert werden (vgl. dazu auch Fricke-Finkelnburg 1980: 110; Sandmann 1975: 221). Dabei ermöglicht es das konkrete Fallbeispiel, ein Unterrichtsgespräch über Funktionen des Strafrechts sowie dessen Beschränkung durch im Grundgesetz verankerte Grundrechte zu führen. Allerdings gelingt der Lehrperson keine differenzierte Weiterbearbeitung der Beiträge der Schüler_innen; vielmehr tragen die fehlende Systematisierung des Unterrichtsgesprächs sowie die Unvollständigkeit der Informationen auf der Ebene des Sachwissens dazu bei, dass die Bearbeitung des Gegenstands auf der inhaltlichen Ebene diffus bleibt.

Neben dieser medial vermittelten erfolgt wiederholt eine direkte Bezugnahme auf den Erfahrungsbereich einer Schülerin, der wegen eines Vergehens im Straßenverkehr eine Unterrichtsmaßnahme auferlegt wurde (vgl. AzE o.J.h: # 00:08:22; 00:31:03), wobei hier zugleich die Ambivalenz der Kategorie der subjektiven Betroffenheit im klassenöffentlichen Raum deutlich wird. Es ist dabei die Äußerung der Lehrerin selbst,⁴⁴² die auf das Bewusstsein einer möglichen Grenzüberschreitung verweist. Auch wenn der Vorfall in der Klasse bereits bekannt zu sein scheint und zumindest keine direkte Zurückweisung der Intervention seitens der betroffenen Schülerin zu verzeichnen ist, wäre doch auch bei der Berücksichtigung von Alltagserfahrungen der Schüler_innen im Unterricht dafür Sorge zu tragen, dass niemand zu klassenöffentlichen Offenbarungen, die seine Person berühren, gezwungen werden darf (vgl. dazu auch Reinhardt 1995: 148-148; Reichel 1992).

Im Fall der Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) fällt unter dem hier zur Diskussion stehenden Aspekt neben den Äußerungen der Schüler_innen, mit denen diese eigenständig und unaufgefordert Bezüge zu ihrer Lebenswelt herstellen,⁴⁴³ insbesondere die Aufforderung des Lehrers auf, nach der sich die Schüler_innen

442 „Was sollst du denn also machen, also, so wie bei Sw4, wenn ich das mal-, wisst ihr ja alle, sagen darf, da musstest du wegen der Mopedfahrrerei, äh, Verkehrsunterricht nehmen“ (AzE o.J.h: # 00:30:56).

443 Vgl. z. B. „Ja, ich mein, äh, was ist modern und was ist nicht modern, ich mein für die einen, äh, wa-, wat ich was, für mich als Punk is vielleicht jetzt, wat ich was, GBH hinten auf der Jacke zu tragen, modern und für euch is det nich modern“ (AzE 1984c: # 00:04:41); „Ich weiß nich, ob ich da jetzt was durcheinander bringe oder so, ich hatte mal abends n Fernsehbericht gesehen, dass also, Bundestagsrede wieder war oder so, warn also alle

in ein auf einer Textgrundlage erarbeitetes Schema zu Positionierungen der Jugendlichen innerhalb der Gesellschaft einordnen sollen (vgl. Abb. III.3.1.3).⁴⁴⁴

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:28:45	Zoom-out	Lm	Vielleicht könn wer ganz kurz mal so, sagt jeder mal, wo er sich vielleicht da einordnen würde	
		Sm?		
		Lm		
	S.I.			
		Sm6		
		Lm		
		Sm?		
00:29:00	Zoom-in	Lm	Ja, würd ich auch sagen, der Reihe nach einfach mal. (...)	Sm4 lässt Arm sinken
		S?		
		Lm		
		Sm?		
	Sm3	Lm		
		Sm3		
		Lm		
		Sm2		
	S.I.	Sm1		
		Lm		
	S.r.	Sm4		
		Sm5		
	S.r.	Sm6		
		Lm		
		Sw8		
		Lm		
		Sw7		
	S.r.	Lm		
		Sm9		
	S.r.	Sm10		
		Sm12		
00:30:00	S.I.	Sm11		
		Lm		
00:30:13	Zoom-out			
	S.I.			

Abb. III.3.1.3: Transkriptauszug (AzE 1984c: 00:28:45-00:30:13)

Politiker versammelt, auch jede Menge Grüne, und die, also jeder konnte reden und sobald die Grünen also rankamen an den Rednerpult, verließ also CDU, SPD und wer alles dort saß, den Saal und die Grünen warn praktisch nachher ganz alleene“ (ebd.: # 00:36:59).

⁴⁴⁴ Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite darstellen zu können, wurden die Zeilenabstände im Falle von sich überschneidenden Äußerungen verringert.

Mit dieser Aufforderung weicht der Lehrer von den in den Unterrichtsmaterialien vorgesehenen Aufgabenstellungen ab (vgl. Sozialwissenschaften 1982: 6). Nachdem er zunächst betont hat, dass er nicht darüber urteilen möchte, ob das Schema zutreffend sei (vgl. AzE 1984c: # 00:28:51), könnte diese Intervention auch mit dem direkt im Anschluss formulierten Anspruch, „selber im Grunde ne kleine Untersuchung [zu] veranstalten“ (ebd.: # 00:29:03), begründet werden. Möglicherweise reagiert der Lehrer damit auch auf eine im Vorfeld vom Schüler Sm6 in Bezug auf den zugrunde liegenden Text geäußerte Frage nach dessen Aktualität,⁴⁴⁵ wobei er das Ergebnis dieser Abfrage in einer großzügigen Auslegung der im Text beschriebenen Verteilung entsprechend bezeichnet (vgl. ebd.: # 00:30:04). Tilman Grammes und Hans-Werner Kuhn interpretieren diese Abfrage als einen Versuch, „bei den Schülern *Betroffenheit* herzustellen“ (Grammes/Kuhn 1988: 496; Herv. i. O.). Allerdings wird auf die Ergebnisse dieser Abfrage im weiteren Unterrichtsverlauf kein Bezug mehr genommen; der Vorgang des Sich-selbst-in-Beziehung-Setzens zu dem verhandelten Unterrichtsgegenstand vollzieht sich also bestenfalls implizit. Eine mit den – auf der Grundlage der Materialien sowie des Unterrichtsverlaufs rekonstruierten – Zielsetzungen verbundene Intention auf der Ebene des fachlichen Lernens kann dieser Aufforderung jedenfalls nicht direkt zugeschrieben werden.

Die Schüler_innen kommen der Aufgabe jedenfalls bereitwillig nach, auch wenn sie sich teilweise zwischen den vorgegebenen Kategorien verorten (vgl. ebd.: # 00:29:29; 00:29:46; 00:29:56). Es sind dabei keine direkten Anzeichen zu erkennen, dass es ihnen schwerfällt, sich derart klassenöffentlich zu positionieren. Der Schüler Sm6 bringt in seinem Beitrag sogar eine offen selbstkritische Bewertung seiner Positionierung zum Ausdruck.⁴⁴⁶ Lediglich die Reaktion von Sm9, der seinen Sitznachbarn Sm10 nach dessen Selbsteinordnung als „kritisch[...]“ (ebd.: # 00:29:54) mit hochgezogenen Augenbrauen mustert, verweist darauf, dass solche klassenöffentlichen Selbstpositionierungen für die Schüler_innen auch mit prekären Situationen verbunden sein könnten.

Vor dieser Aufforderung fand eine kurze Diskussion statt, als die Schülerin Sw7 einen Einwand gegen das erarbeitete Schema vorbrachte, indem sie eine Einstellung beschrieb, die in diesem nicht vorgesehen sei.⁴⁴⁷ Ob sie bei diesem „Beispiel“ (ebd.: # 00:25:41), dessen Möglichkeit sie gegen den Widerspruch ihres Mitschülers Sm6⁴⁴⁸ mit Nachdruck vertritt, konkreten Bezug auf ihre Erfahrungswelt nimmt, lässt sich nicht rekonstruieren. Der Lehrer wendet dies allerdings so, dass er ihre eigene Selbsteinschätzung schließlich dazu heranzieht, ihr Beispiel zu entkräften.⁴⁴⁹ Letztlich führt dies zu einer Engführung der Diskussion im Sinne einer Subjektivierung der Perspektive, mit der außerhalb dieser liegende Möglichkeiten ausgeschlossen werden, womit die Diskussion abgebrochen wird. Insgesamt erscheint die Bezugnahme auf die eigene Person oder den persönlichen Erfahrungsbereich ein den Schüler_innen vertrauter Bestandteil der Unterrichtskommunikation zu sein, die in ihren Beiträ-

445 „(Weil det), ich hab mich grad gewundert, des is von neunzehnhunderteinundachtzig, wir ham jetzt vierund@achzig“ (AzE 1984c: # 00:19:05).

446 „Ich leider auch zu den achtzig Prozent und zwar kritisch bis eigeninitiativ, also eigeninitiativ ist nicht sehr viel, aber @@“ (AzE 1984c: # 00:29:29).

447 „Ja, es gibt doch auch n Teil, der zufrieden ist, der-, den des a-, alles aber gar nicht interessiert, also die könn da oben zum Beispiel machen, wat se wolln, also (sag ich da, n paar), könn wer die nich zu denen zählen, die zufrieden sind, denen es also alles egal ist, die sind zufrieden, wie es jetzt ist?“ (AzE 1984c: # 00:25:02).

448 „Ja, aber wenn denen alles egal ist, dann sin se nicht zufrieden, glaub ick“ (AzE 1984c: # 00:25:18).

449 „Aha. Also ist dir-, im Grunde ist dir doch nicht alles egal, wenn du bei den kritischen bist“ (AzE 1984c: # 00:26:09).

gen auch ohne Aufforderung dazu wiederholt zu beobachten ist.⁴⁵⁰ Teilweise greifen sie dabei auch auf medial vermittelte Erfahrungen zurück,⁴⁵¹ die darauf verweisen, dass die im Unterricht behandelte Thematik zwar keine direkte Betroffenheit herstellt (vgl. dazu Gagel 1983: 81-93), aber die Beschäftigung mit ausgewählten Akteuren oder Fragestellungen, die in einen Zusammenhang zum Unterrichtsthema gestellt werden können, zumindest bei einem Teil der Schüler_innen einen Bestandteil ihrer Alltagswelt darstellt, den sie hier einbringen und der sich mit der Kategorie der Bedeutsamkeit beschreiben ließe (vgl. ebd.).

Im Fall der Aufzeichnung „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b) stellt die Bezugnahme auf die Lebenswelt einen wesentlichen Aspekt in der Unterrichtskonzeption des Lehrers dar, wobei er wiederholt feststellen muss, dass die Schüler_innen überwiegend auf sie nicht unmittelbar betreffende Beispiele Bezug nehmen.⁴⁵² Einzelne Interventionen des Lehrers wie die gezielte Frage nach den Geschlechterrollen in den Familien der Schüler_innen mit türkischem Migrationshintergrund könnten dabei auch als grenzüberschreitend wahrgenommen werden. Allerdings stellen auch in diesem Fall sowohl der Schüler Sm12 als auch die Schülerin Sw8 diese Bezugnahmen auch eigenständig her und bringen diese unaufgefordert ein.⁴⁵³ Insgesamt lässt sich im Unterrichtsverlauf ein Kommunikationsmuster beobachten, nach dem vor allem die zwei Schülerinnen Sw7 und Sw14 kritisch und engagiert für mehr Gleichberechtigung argumentieren, wohingegen ein größerer Teil der Schüler, insbesondere Sm10, Sm11 und Sm19, eine Argumentation vertritt, der die Verantwortung einseitig den Frauen zuschreibt⁴⁵⁴ – was in einem Beitrag entgegen der zu erkennenden kritisch-emanzipatorischen Intention auch der Lehrperson selbst unterläuft⁴⁵⁵ –, die Relevanz des Themas

450 Vgl. z. B. „Ja, ich mein, äh, was ist modern und was ist nicht modern, ich mein für die einen, äh, wa-, wat ich was, für mich als Punk is vielleicht jetzt, wat ich was, GBH hinten auf der Jacke zu tragen, modern und für euch is det nich modern“ (AzE 1984c: # 00:04:41).

451 Vgl. z. B. „Ich weiß nich, ob ich da jetzt was durcheinander bringe oder so, ich hatte mal abends n Fernsehbericht gesehen, dass also, Bundestagsrede wieder war oder so“ (AzE 1984c: # 00:36:59).

452 „Ihr bringt jetzt alles lauter ausländische Erfahrungen, ich wollte inländische Erfahrungen haben. [...] Is ja, is ja nich falsch, aber wir wollten hier in (unsern Bereich bleibn. Weiter)“ (AzE 1985b: # 00:30:38); „Damen und Herren, was ich jetzt ein bisschen vermisst habe, war, ihr hattet da irgendwie Schwierigkeiten mit, äh, ich hab gefragt, berichtet ma aus eurem eigenen Erfahrungsbereich, wo ihr gemerkt habt, dass diese Gleichberechtigung, die im Gesetz vorgegeben ist, doch noch nicht erfüllt () und was ihr alle total ausgeschlossen habt eigentlich, is eure eigene Situation jetzt in der Klasse (.) und da gibt es bei jedem, bin ich sicher, irgendwelche Dinge, wo er sagt: ‚Ach, das kannst du doch nicht, du bist doch ein Mädchen‘, oder sowas“ (ebd.: # 00:39:45).

453 „Ja, also bei uns in der Türkei ist es auch genau das Gleiche, also da waren die Frauen unterdrückt (.), obwohl das, also, auch bei uns geschrieben ist, das Gesetz, also, da die Männer bei uns die bleiben zu Hause und die Frauen da dürfen () sich erstma abrackern“ (AzE 1985b: # 00:02:09); „Ja, (das stimmt allerdings, dass Frauen in der Türkei) kein Interesse haben, ähm, die wollen ja gar nicht wissen, die wissen überhaupt nicht, was für Rechte die haben“ (ebd.: # 00:04:48); „ich hab auch von meinen türkischen Freundinnen gehört, dass die in den Familien so als kleines Kind oder wenn sie erwachsen werden, keine, als Mädchen keine Rechte haben, also immer benachteiligt werden (von den junge(re)n), von den älteren Brüdern oder so“ (ebd.: # 00:33:04).

454 „Ja, ich glaube, es kommt auch im oft daher, dass die Frauen sich nicht darum kümmern, was mit ihnen passiert. Die nehmen das als gegeben hin, und kümmern sich nicht drum. Und da kann man auch sagen, sind sie zu fein dafür“ (AzE 1985b: # 00:01:51); „Die werden doch, ähm, die kriegen da Aufgaben oder so, dann machen sie des, und wie () schon gesagt hat, dass sie sich nicht dagegen wehren oder sträuben, sondern dass die dann kuschen, wenn der Mann das sagt“ (ebd.: # 00:03:21); „Ich find, die meisten Frauen, die ham gar kein Interesse daran, also falls (es so was geben sollte), dass manche Frauen den anderen erklären, die sind zufrieden, wie sie so leben“ (ebd.: # 00:08:44).

455 „Das find ich sehr gut, was sie gerade gesagt hat, dass ist der Punkt, den ich auch bei euch mehrmals angesprochen habe, und gesagt habe, den ich mehrmals angesprochen habe, und gesagt habe, dass im Grunde die Frauen gerade auch () die Mädchen in Sozialkunde und in Geschichte und in Geographie, besonders gut auf-

herunterspielt oder dieses in den Bereich belustigter Witze verschiebt.⁴⁵⁶ Auch wenn zumindest ein einzelner Beitrag erkennen lässt, dass die Erfahrungen aus der Alltagswelt durch eingeführte Sachinformationen hinterfragt werden können,⁴⁵⁷ trägt die Bezugnahme auf die Erfahrungswelt der Schüler_innen insgesamt vor allem zu einer Reproduktion bereits bestehender Meinungen bei, die nicht in einem fachlichen Sinne weiter bearbeitet werden.

Insgesamt können innerhalb dieser Fallgruppierung zunächst unterschiedliche Formen der Bezugnahme auf die Lebenswelt der Schüler_innen sowie deren Alltagserfahrungen beobachtet werden. So werden zwar in allen drei dokumentierten Unterrichtsstunden persönliche Erfahrungen und Einstellungen der Schüler_innen in Bezug auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand thematisiert; diese Bezugnahmen sind allerdings differenziert zu beschreiben, was wiederum auch dem Gegenstand selbst geschuldet ist. Im Fall der Bearbeitung gesellschaftlicher Funktionen des Strafrechts und dessen Regulation durch geltende Grundrechte können persönliche Erfahrungen der Schüler_innen als möglicher Bezugspunkt – wie ihn die Lehrerin in der entsprechenden Aufzeichnung wiederholt einbezieht – in der Regel nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Zugleich sollte im Falle solcher Bezugnahmen die Gefahr möglicher Stigmatisierungen einzelner Schüler_innen reflektiert und berücksichtigt werden. Sofern solche persönlichen Erfahrungen der Schüler_innen nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden können oder Bezugnahmen auf diese zumindest mit Vorsicht zu betrachten sind, kann stattdessen ein Fallbeispiel zur exemplarischen Bearbeitung herangezogen werden (vgl. auch Fricke-Finkelnburg 1978: 22). Im Sinne eines erweiterten Erfahrungsraumes der Schüler_innen wird mit Blick auf die Thematik des Strafrechts innerhalb des fachdidaktischen Diskurses die Empfehlung ausgesprochen, auf in den Medien thematisierte Fälle Bezug zu nehmen (vgl. Fricke-Finkelnburg 1980: 110; dazu auch Sandmann 1975: 221), was in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde so umgesetzt wird, dass ein Zeitungsartikel den Ausgangspunkt des Unterrichtsgesprächs bildet (vgl. AzE o.J.h: # 00:00:48). Die Äußerungen der Schüler_innen in Form eigenständig formulierter Beschreibungen dieses Beispiels (vgl. ebd.: # 00:02:17) sowie ihre Stellungnahmen dazu im Unterrichtsgespräch (vgl. ebd.: # 00:03:54) lassen dabei darauf schließen, dass das ausgewählte Beispiel auch den im Diskurs beschriebenen Kriterien der Fallauswahl (vgl. Sandmann 1972: 13; ähnlich auch ders. 1975: 220–221) gerecht wird: Zumindest zeigen die Beiträge der Schüler_innen, dass diese über

passen sollen und müssen, damit sie über ihre Rechte Bescheid wissen. Viele von euch sagen ja, entweder laut oder leise, Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, das ist was für Mäd-, äh, für Jungs, die Mädchen, die brauchen das nicht. Gerade das, was Sw8 gesagt hat, das ist wirklich der Punkt. Viele wissen gar nicht, was sie für Rechte haben, und dann können sie die Rechte natürlich auch nicht in Anspruch nehmen (.) Also deswegen sollten gerade die Mädchen besonders aufpassen im Unterricht, um ihre Rechte kennenzulernen und Erfahrungen zu sammeln und solche Sachen“ (AzE 1985b: # 00:05:08).

456 „Männer (sagen dat) lieber, wir müssen in der Küche stehn, dann stehn sie in der Küche. Denen gefällt det so@“ (AzE 1985b: # 00:08:52); „Wenn ich bei ihm bin, dann sagt er zu seiner Schwester, sie soll dat machen, soll die Schuhe (rausstellen oder)“ – @@@@ [...] – „Bring wat zu essen, dann bringt die wat zu essen.“ (@@@@) [...] „Die widerspricht nicht (tief) die rennt raus und (bringt se dann)“ [...] – „(@@@@ Is doch praktisch)“ [...] – „(Wenn der wat sagt, dann sprich nich-)“ – „Warte, meine Mutter macht dit ja auch“ – @@@@ (AzE 1985b: # 00:33:45).

457 „(In dieser Tabelle, da ist, ähm, in der Volkskammer sind die Frauen, also von 49, 82 vom Prozentsatz also ziemlich hochgegangen (...), im Gegensatz eben zur Bundesrepublik, da sind (irgendwie) nur, @ähm@, grade mal 10, naja, 10, 15 Frauen sinds gerademal, die dazugekommen sind, ja, 3 mal 1 Prozent (außen) hier schon 15 Prozent (Vor-....) die dazugekommen sind. (.) Ja, das find ich irgendwie so erstaunlich, das hätt ich nich so gedacht, dass es so verschieden is“ (AzE 1985b: # 00:23:12).

eine anschauliche Vorstellung des dargestellten Geschehens verfügen, sowie ihre Stellungnahmen vermuten lassen, dass auch ihr Interesse angesprochen wurde.

In den anderen beiden Stunden werden die Einstellungen und Erfahrungen aller Schüler_innen dagegen in Form der Reihe nach vollzogener Abfragen direkt zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs erhoben, wobei diesen offenbar unterschiedliche Funktionen zukommen. Im Zusammenhang mit der Thematisierung der neuen Jugendbewegung (vgl. AzE 1984c) dient diese Erhebung den Äußerungen des Lehrers folgend offenbar der Überprüfung und der daraus hervorgehenden Bestätigung des vorher erarbeiteten Schemas (vgl. ebd.: # 00:28:51; 00:29:03; 00:30:04), wobei das Ergebnis vom Lehrer nicht vorhergesehen werden konnte. Zugleich kann diese von der in den Materialien vorgesehenen Konzeption abweichende Intervention als ein Versuch interpretiert werden, „bei den Schülern *Betroffenheit* herzustellen“ (Grammes/Kuhn 1988: 496; Herv. i. O.), indem die Schüler_innen als „Repräsentanten der verschiedenen Jugendgruppen“ (ebd.) angesprochen werden und so der Unterrichtsgegenstand auch als Bestandteil der Lebenswelt der Schüler_innen sichtbar werden soll. Im Fall des Unterrichtsgegenstands der „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b) lassen die Äußerungen des Lehrers außerdem die Intention vermuten, dass die eingebrachten Erfahrungen der Schüler_innen einen zu problematisierenden Ausgangspunkt des Unterrichtsgesprächs bilden sollen, der im weiteren Verlauf einem kritisch-emanzipatorischem Ansatz folgend reflektiert und diskutiert werden soll, wobei das Gespräch in seinem Gesamtverlauf hinter dieser Erwartung zurückbleibt.

Insgesamt zeigt sich an dieser Stelle neben der bereits zeitgenössischen Kritik an einseitig subjektivierenden Ansätzen (vgl. z. B. Gagel 1985a; 1986; Grammes/Kuhn 1987: 167) die Notwendigkeit einer sorgfältigeren begrifflichen Differenzierung von Begriffen wie „Betroffenheit“, „Bedeutsamkeit“, „Lebenswelt“ und „Erfahrungsraum“ (vgl. dazu auch Gagel 1983: 81-99) sowie einer Klärung, welche didaktischen Funktionen diesen im Unterricht zugeschrieben werden. Darüber hinaus verweisen die in dieser Fallgruppierung zusammengefassten Aufzeichnungen auf die Herausforderung einer entsprechenden fachlichen Weiterbearbeitung dieser im Unterricht thematisierten Erfahrungen. Auf der konzeptionellen Ebene sind dabei Ansätze zu erkennen, nach denen das Vorwissen und die eingebrachten Erfahrungen der Schüler_innen durch in Unterrichtsmedien dargebotene Sachinformationen erweitert werden sollen, wenngleich diese mit Blick auf die einzelnen Unterrichtsstunden differenziert einzuschätzen sind.

Insgesamt entsteht allerdings nicht der Eindruck, dass die eingebrachten Erfahrungen im Unterrichtsverlauf in einem reflexiven Sinn weiter bearbeitet werden, sondern vielmehr die Reproduktion bereits bestehender Meinungen und Einstellungen dominiert. Zudem zeichnet es sich als eine zentrale Herausforderung für Lehrpersonen ab, im Verlauf der Gesprächsführung den fachlichen Gehalt einzelner Schüleräußerungen zu erkennen und diesen produktiv aufzugreifen (vgl. dazu auch Grammes/Kuhn 1988). So kann die zeitgenössische Kritik am Begriff der „Lebenswelt“ und verkürzten Ansätzen der Schülerorientierung (vgl. z. B. Gagel 1985a; 1986; Grammes/Kuhn 1987: 167) entlang der hier dokumentierten Aufzeichnungen nachvollzogen werden. Im Weiteren wird davon ausgehend allerdings auch die Frage zu stellen sein, welche der hier herausgearbeiteten Grenzen in der Weiterentwicklung des Diskurses produktiv bearbeitet werden können und welche möglicherweise auch als dem konzeptionellen Ansatz inhärente zu verstehen sind.

3.1.3 Fallgruppierung „Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“

Im zeitgenössischen fachdidaktischen Diskurs um die Konzeption des neuen Unterrichtsfaches Gesellschaftskunde wurde die Hinwendung zu lebensweltbezogenen Themen mit einer den umfassenden Politisierungsbemühungen der SED in Bezug auf den gesamten DDR-Alltag zugeschriebenen Diskreditierung politischer Themen begründet (vgl. z. B. Grammes 1991: 7-8; Biskupek 2002: 87-89; Gagel 2005: 244). Dieser auch in der Erarbeitung der Rahmenpläne zu erkennende Ansatz war von anderer Seite allerdings auch der Kritik ausgesetzt, dass daraus entpolitisierte Inhalte sowie ein fehlendes fachliches Profil resultieren würden (vgl. z. B. Mickel 1990; Kuhn 1992b). Entgegengehalten wurde dieser Kritik wiederum, dass unter Berücksichtigung der politisch-gesellschaftlichen Umbruchssituation bisherige Sozialisationserfahrungen sowie die aktuellen Lebensumstände und damit verbundene Bedürfnisse der Schüler_innen wie auch der Lehrpersonen zu berücksichtigen seien (vgl. dazu Both 1990). Dabei könne – so eine These von Grammes – gerade der Zugang über lebensweltliche soziale Themen das Potenzial bieten, sich darüber wiederum dem Politischen anzunähern (vgl. Grammes 1991: 8-10).⁴⁵⁸

Die Unterrichtsgegenstände, die in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden innerhalb dieser Fallgruppierung bearbeitet werden, lassen sich jedoch durchweg als politische Themen klassifizieren. Diese Besonderheit kann möglicherweise ihrer Entstehung im Kontext spezifischer fachdidaktischer Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zugeschrieben werden, zumal der verantwortlichen Institution zugehörige Fachdidaktiker als Befürworter der Schärfung eines spezifisch politischen Profils des Faches eingeordnet werden können (vgl. z. B. Masing/Weißeno 1995a). Der unmittelbare Bezug auf Fragen des aktuellen politischen Tagesgeschehens sowie die Bearbeitung von beispielhaft ausgewählten Fällen von lokaler Relevanz ermöglichen es allerdings, dass lebensweltbezogene Erfahrungen der Schüler_innen in unterschiedlicher Weise aufgegriffen werden können. Im Fall der Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) können die Schüler_innen bereits in die Vorbereitung in Form der Durchführung von Umfragen, Befragungen einzelner Akteure oder Ortsbegehungen aktiv eingebunden werden und ihre Perspektiven als auch subjektiv Betroffene Ausgangs- bzw. Bezugspunkte des Unterrichtsgesprächs bilden (vgl. z. B. AzE 1990b: # 00:14:18).

Die Besonderheit in den beiden anderen Fällen, das jeweils Lehrer_innen aus der DDR mit West-Berliner Schulklassen die Thematik „Bürgerbewegungen in der DDR“ bearbeiten, hat auch Konsequenzen mit Blick auf den Ansatz lebensweltlicher Bezüge. Zum einen ist nicht davon auszugehen, dass der Gegenstand der Bürgerbewegungen in der DDR dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler_innen zugerechnet werden kann, weshalb in den Unterrichtsstunden auch auf unterschiedliche Formen der Vermittlung wie der Einbezug eines Zeitzeugen bzw. Experten (s. dazu auch FN 303) oder der Bereitstellung von Arbeitsmaterial in Form einer Zusammenstellung von Konzepten und Konzeptionen unterschiedlicher Bürgerbewegungen zurückgegriffen wird. Insbesondere im Fall der Aufzeichnung „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a) zeigt sich dabei aber auch, dass mit der vorangegangenen Teilung des Landes unterschiedliche Sozialisationserfahrungen verbunden sind, die differierende Perspektiven auf den Gegenstand hervorbringen. Dass die anders gelagerte

⁴⁵⁸ Mit Blick auf die Lehrpersonen gilt es zudem zu berücksichtigen, dass insbesondere ehemalige Staatsbürgerkundelehrer_innen bei der Vermittlung entsprechender Themen auch auf die Akzeptanz seitens der Schüler_innen angewiesen waren, was nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden konnte (s. dazu auch Kap. I.2.3; auch FN 323)

Erfahrungswelt vom Erwartungshorizont des Lehrers abweicht, führt damit auch zu Friktionen im Gesprächsverlauf, wenn dieser beispielsweise über vermutete Erfahrungen einen Übergang zum Unterrichtsgegenstand schaffen möchte, er dann aber nicht an die tatsächlich eingebrachten Perspektiven der Schüler_innen anschließen kann (vgl. ebd.: # 00:08:36).⁴⁵⁹ Zudem lassen die Äußerungen sowohl des Lehrers als auch der Schüler_innen in Bezug auf die leitende Fragestellung – vermutlich auch den unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen zuzuschreibende – unterschiedliche Akzentuierungen mit Blick auf das jeweilige Demokratieverständnis erkennen, was in ähnlicher Weise mit Blick auf die Aussagen des Vertreters der Bürgerbewegung sowie der Schüler_innen in der Aufzeichnung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) zu beobachten ist. Das fachliche Potenzial, das darin liegen könnte, die vor allem auf die Funktionslogik einer repräsentativen Demokratie bezogene Perspektive der Schüler_innen mit der Bedeutung partizipatorischer Elemente innerhalb eines demokratischen Systems zu konfrontieren, wird allerdings in beiden Fällen nicht ausgeschöpft (vgl. dazu auch Jehle i. V.).

3.1.4 Fallgruppierung „Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“

Der Frage nach der Möglichkeit von Bezugnahmen auf lebensweltliche Erfahrungen der Schüler_innen wurde innerhalb des fachdidaktischen Diskurses, in dessen Kontext die in der Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ zusammengefassten Aufzeichnungen verortet werden, keine herausragende Bedeutung zugesprochen (vgl. z. B. Massing/Weißeno 1995a; Kuhn/Massing 1999a). Vielmehr stand das Desiderat nach einem „an der allgemeinen sozialwissenschaftlichen Forschung orientiert[en]“ (Massing/Weißeno 1995a: 15; Herv. n. ü.) Politikbegriff, mit dem das Politische wieder ins Zentrum eines unterrichtsbezogenen fachdidaktischen Denkens gerückt werde, im Vordergrund. Mit Blick auf die ebenfalls in diesem Kontext diskutierte Frage nach „Kriterien für die Inhaltsauswahl“ (Massing 1995a: 80) bzw. die jeweils zugrunde zu legende didaktische Perspektive werden allerdings auch hier die fachdidaktischen Kategorien der Betroffenheit und Bedeutsamkeit als Entscheidungshilfe bei der Analyse herangezogen (vgl. Ackermann et al. 1994: 58), wobei vor allem diskutiert wurde, wie der „Brückenschlag“ (Grammes 1995: 158) von der Mikroebene der Lebens- und Vorstellungswelt der Schüler_innen zur Makroebene der Politik geschlagen werden kann (vgl. Massing/Weißeno 1995b: 19-20; Breit 1995; Grammes 1995).

Die innerhalb der Fallgruppierung ausgewählten Unterrichtsaufzeichnungen, zeichnen sich vor diesem Hintergrund dadurch aus, dass mit der gewählten Thematik der rechtlichen Regelung bzw. des Umgangs mit einem Schwangerschaftsabbruch auf eine zeitgenössische politisch-gesellschaftliche Debatte Bezug genommen wird, von der im Allgemeinen davon ausgegangen werden kann, dass sie auch aus der Perspektive Jugendlicher von Interesse ist.⁴⁶⁰

⁴⁵⁹ Dabei handelt es sich hier um eine Stelle, an der die Schüler_innen im Anschluss an die Frage nach Ihren Erfahrungen nach dem Mauerfall vor allem Fremdheitserfahrungen in Bezug auf den Ostteil der Stadt äußern sowie den dortigen Verfall der Bausubstanz diskutieren, woraufhin der Lehrer etwas unvermittelt zur Bedeutung von Bürgerbewegungen als Thema der Unterrichtsstunde überleitet. Mit Blick auf den gesamten Unterrichtsverlauf ließen sich weitere Gesprächssituationen beschreiben, in denen für die Lehrperson unerwartete Perspektiven der Schüler_innen von dieser nur mit Schwierigkeiten oder kaum in den ursprünglich geplanten Gesprächsverlauf integriert werden konnten (s. auch Kap. II.3.2).

⁴⁶⁰ Damit heben sich die hier ausgewählten Aufzeichnungen auch von anderen ab, die ebenfalls dem weiteren Kontext der Bestände des Referats für politische Bildungsarbeit aus den 1990er Jahren zugeordnet werden können. Nachvollziehen ließe sich hieran auch die bereits von Gagel vorgenommenen Differenzierung unterschiedlicher Kategorien, angefangen von persönlicher Betroffenheit bis hin zur allgemeiner anzusehenden

In den einzelnen Fällen wird dies zum Teil auch explizit so formuliert⁴⁶¹ sowie es sich auch in den Äußerungen der Schüler_innen zeigt, dass sie diese Debatte interessiert verfolgen.⁴⁶² Zugleich werden in allen drei Fällen simulative handlungsorientierte Unterrichtsmethoden gewählt, mit denen nicht die persönlichen Standpunkte der Schüler_innen in Bezug auf die jeweils zu verhandelnde Frage zum Ausgangspunkt der Diskussion gewählt werden, sondern jeweils im Kontext der Simulationen bereits vorgegebene, unterschiedliche Positionen. In den zugehörigen Dokumentationen wird die Wahl dieser Methoden nicht explizit begründet, jedoch lassen sich unterschiedliche Intentionen vermuten: Zum einen kann dies mit der Absicht verbunden sein, sicherzustellen, dass ein bestimmtes Spektrum an Positionen auch in der Diskussion vertreten wird. Zum anderen könnte dieser Zugang auch gewählt worden sein, da gerade aufgrund möglicher persönlicher Betroffenheit vermieden werden soll, dass Schüler_innen zu klassenöffentlichen, ihre Person betreffenden Offenbarungen gezwungen werden (vgl. dazu z. B. auch Reinhardt 1995).

Zugleich wird die Thematik selbst allerdings nur im Fall der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) auf der Ebene lebensweltlichen Lernens bearbeitet, wobei die für diese Ebene ebenso relevante Dimension diesbezüglicher gesellschaftlicher Diskussions- wie auch politischer Entscheidungsprozesse geradezu ausgeblendet wird und lediglich in einzelnen wenigen Wortbeiträgen angedeutet wird,⁴⁶³ die im Unterrichtsgespräch

Bedeutsamkeit, wenn beispielsweise Themen wie Fragen der Entwicklungshilfe (AzE 1995b; 1995c) oder die Entscheidung über die Abschiebung Pinochets von Großbritannien nach Chile (AzE 1999a; 1999b) bearbeitet werden. Deutlicher wird mit Blick auf diesen gesamten Bestand jedenfalls auch das übergeordnet verfolgte Ziel der Förderung politischer Urteilsbildung (vgl. dazu auch Massing/Weißeno 1997; Henkenborg/Kuhn 1998a; Kuhn 2003a).

- 461 „Daraus abgeleitet ein Fall, der überall auftreten kann, und der auch schon bei uns an der Schule war, Namen spielen jetzt keine Rolle, ist schon ne Weile her, aber ihr kennt euch untereinander, ihr habt Verbindungen zu anderen Schulen, das ist aktuell“ (AzE 1992: # 00:02:04); „Naa, vielleicht das mit der- also an unserer Schule ist das schon passiert, wie Sie schon gesagt haben, und vielleicht könnte uns das selbst passieren. Also, mmh, k-, ja, eben, das kann uns selbst passieren-“ (ebd.: # 00:39:30); „Aber wir sollten, wenn die Entscheidung kommt, wenigstens Hintergründe kennen und, ähm, ich glaube, dass es vor allen Dingen Ihre Altersgruppe für nächsten Jahren betrifft, ähm, welche Entscheidung dort getroffen wird und vielleicht aktiviert man sich doch n bisschen, sollte es zu einer Situation kommen, die nicht ganz gefällt“ (AzE 1993a: # 00:16:42).
- 462 „Denn ich meine, äh, die Debatte läuft ja jetzt in unserem Land und, äh, diese Thesen, oder diese Lösung gehen ja nicht nur von der Kirche aus, äh, die geht ja überhaupt, äh, von vielen, äh, auch konservativen Parteien und () aus. Ansonsten wärs auch nicht so ne große Diskussion, wenns jetzt nur die Kirche wär. Dann würde auch gar nicht so ne Debatte darüber laufen. (Also), es ist ja eine ganze Menge, die das so sieht-“ (AzE 1993a: # 00:03:30); „(Allein wegen den Wählerstimmer her), die CDU (hätts sich) von vom Standpunkt überhaupt nicht leisten können zu sagen, okay, wir ,wir lassen das, weil se vor der Wahl angekündigt haben, wir, wir ändern, wir, wir sind für die Indikationslösung und wenn sie jetzt da diese Diskussion einfach verlassen hätten und gesagt hätten: ‚Ok, ihr habt Recht‘, dann hätten die ihr Gesicht verloren“ (AzE 1993b: # 00:41:58); „Ich hab jetzt nur im Allgemeinen noch ne Frage. Wenn die CDU sich von vorneherein eigentlich klar hätte sein müssen, ähm, dass es gegen die Verfassung wäre, warum hat sie dann überhaupt eigentlich nicht vor der Abstimmung, äh, -stimmung, also vor der gesamten Abstimmung gesagt, ähm, wir sind von vorneherein dagegen, weil, ähm, es gegen die Verfassung ist und () warum haben sie erst das Ergebnis abgewartet und wollen jetzt vors Bundesverfassungsgericht?“ (ebd.: # 01:09:49).
- 463 „Also, es kommt auch drauf an, wo sie wohnt. Ähm, also, wenn sie in den alten Bundesländern wohnt, dann gibts die Indikationsregelung, ähm, die besagt, also es gibt vier Möglich-, also man darf das Kind überhaupt nicht abtreiben, außer wenn, wenn das Kind durch eine Verwa-, Vergewaltigung gezeugt wurde, wenn, das Kind behindert zur Welt kommen würde oder wenn es (dring-) schwierige Umstände ()bringen würde, das Kind zur Welt zu bringen, (..) au-, auch für sie und wenn sie in den, ähm, neuen Bundesländern wohnt, dann, ähm, dann gibt es die Fristenregelung, die besagt, dass man zur zwölften Woche, bis zur zwölften Woche abtreiben kann“ (AzE 1992: # 00:21:40); „Also, man muss immer beachten, dass es um Menschenleben geht,

allerdings nicht weiter aufgegriffen werden. In den anderen beiden Fällen werden die Fragestellungen in einer Weise rechtlich gerahmt (vgl. AzE 1993a) oder auf einer Ebene der politischen Entscheidungsfindung bearbeitet (vgl. AzE 1993b), sodass in diesem Zusammenhang Bezugnahmen auf Erfahrungen aus der alltäglichen Lebenswelt kaum möglich bzw. nicht zielführend sind. Unterstützt wird dieser Zugang durch die jeweiligen Szenarios in den Simulationen, in denen die Schüler_innen Rollen vertreten, deren Handlungsperspektiven eben nicht den lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler_innen entsprechen (vgl. dazu z. B. auch Petrik 2017; 2018: 118-119; 2019: 58). Vielmehr können die in dieser Fallgruppierung vorliegenden Unterrichtsaufzeichnungen und die in ihnen verhandelte Thematik einen Ausgangspunkt darstellen, um notwendige begriffliche Differenzierungen hinsichtlich möglicher Bezugnahmen auf Alltagserfahrungen und Lebenswelt vorzunehmen.

3.1.5 Kontrastierende Diskussion

Mit Blick auf die in den vier Fallgruppierungen zu beobachtenden unterschiedlich gelagerten Bemühungen, lebensweltliche Erfahrungen der Schüler_innen in den Unterricht miteinzubeziehen, wird insbesondere die Notwendigkeit ersichtlich, begriffliche Differenzierungen des zum Tragen kommenden Verständnisses lebensweltlicher Erfahrungen vorzunehmen und damit verbundene Möglichkeiten und Grenzen zu diskutieren. So wird in der Fallgruppierung *„Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“* bereits auf der konzeptionellen Ebene eine ideologische Überformung der Lebenswelt vorgenommen, nach der im entsprechenden Erwartungshorizont vor allem Erfahrungen vorgesehen waren, die zwar Widersprüche mit sich führen konnten – jedoch nur solche, die auch innerhalb des marxistisch-leninistischen Deutungsrahmens bearbeitet werden können. In der dokumentierten Unterrichtspraxis zeigt sich, dass vor diesem Hintergrund der Anspruch „Probleme aus der Erfahrungswelt der Schüler“ (Akademie 1981c: 52) aufzugreifen, regelmäßig unterlaufen wurde.

Stattdessen können in den einzelnen Fällen zum einen Strategien der Unterbreitung emotional ausgestalteter Identifikationsangebote beobachtet werden (vgl. AzE 1985a; o.J.g.), die im Rahmen einer erziehungspolitischen Zielsetzung als „emotive Vereinnahmung“ (Leschinsky/Kluchert 1999: 34) charakterisiert werden können, die dem mit Fachunterricht verbundenen Anspruch reflexiver Distanz (vgl. z. B. ebd.; Henning/Kluchert/Leschinsky 1996: 102; s. auch Kap. I.3) zuwiderlaufen.⁴⁶⁴ Zum anderen ist die Strategie zu beobachten, bei der Formulierung der Problemstellung die Ebene der formalisierten Unterrichtssprache zu verlassen und durch eine Verschiebung der Unterrichtskommunikation in den Alltagssprachlichen

wenn man jetzt, also wenn man das Kind abtreiben will, dass es um Menschenleben geht und dass man mit Menschenleben nicht so umgehen kann“ (ebd.: # 00:40:21).

464 Zu berücksichtigen ist dabei gleichwohl, dass diese auf die Emotionen der Schüler_innen zielende Form der inhaltlichen Bearbeitung auf der konzeptionellen Ebene insbesondere mit Blick auf die Aufzeichnung „Die Befreiung von Faschismus“ (AzE 1985a) durchaus vorgesehen war (vgl. dazu z. B. Autorenkollektiv [1974] 1982: 44-45; Ministerrat [1974] 1978: 12; 1983: 22; Meyenberg 1985: 32; Fütterer 1985: 34; Fuhrmann 1986: 58-59). Zu differenzieren wäre an dieser Stelle allerdings, dass diese emotional ausgestalteten Identifikationsangebote dabei als erzieherisches Mittel vor allem in Zusammenhängen eingesetzt wurde, in denen ein unmittelbarer Lebensweltbezug nicht gegeben war, wie es unter anderem vereinzelt auch auf der konzeptionellen Ebene in Bezug auf die Aufzeichnung „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g.) vorgeschlagen wurde (vgl. Autorenkollektiv 1984: 45) und in der hier analysierten Aufzeichnung auch deutlich akzentuiert umgesetzt wurde (s. auch FN 41). Somit ist der auf die in Kap. I.3 entwickelte Heuristik zurückzuführende Anspruch an Fachunterricht als eine externe Perspektive zu verstehen, die hier im Sinne ihrer Funktion eines fallübergreifenden *tertium comparationis* zur Anwendung kommt.

Bereich eine lebensweltliche Annäherung zu suchen (vgl. AzE o.J.a; o.J.g). Sofern das auf der Grundlage des hier insgesamt vorliegenden Bestandes der vierzehn Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht zulässig ist, kann dabei festgestellt werden, dass in den Fällen einer solchen lebensweltlichen Öffnung der formalsprachlichen Ebene auch eine höhere Beteiligung der Schüler_innen sowie längere, eigenständig formulierte Unterrichtsbeiträge zu beobachten sind. Es zeigt sich allerdings auch hier, dass auf der inhaltlichen Ebene kein Verlassen des offiziellen Deutungsrahmens vorgesehen ist, sondern vielmehr weiterhin geschlossene Problemstellungen nach einem bekannten Muster bearbeitet werden, sodass hier weiterhin die Form „präskriptive[r] Belehrung“ (Leschinsky/Kluchert 1996: 34) dominant bleibt. Aus erziehungs- wie bildungstheoretischer Perspektive kann problematisiert werden, dass weder auf der Ebene der Konzeption noch auf der der Umsetzung eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als offene und unbestimmte Entwicklung eines je eigenen Welt-Selbst-Verhältnisses vorgesehen ist (vgl. dazu z. B. Benner 2012: 277-290; Gruschka 2013a: 52-53). Insgesamt ist in Frage zu stellen, ob der Anspruch der Berücksichtigung lebensweltbezogener Perspektiven angesichts dieser ideologisch überformten Vorstellung der möglichen lebensweltlichen Bezugspunkte innerhalb dieser Konzeption überhaupt aufrechterhalten werden kann. Die hier sichtbar werdende Grenze verweist dabei darauf, dass der mögliche Einbezug lebensweltlicher Perspektiven und Deutungen nur dann mit dem Anspruch bildender Transformationen des Selbst-Welt-Verhältnisses verbunden sein kann, wenn Perspektiven und Deutungen der Schüler_innen als solche ernst genommen und deren Inhalte nicht bereits vorweggenommen werden (vgl. dazu auch Haarmann 2019: 79).

Darüber hinaus zeigen sich allerdings auch mit Blick auf die kontrastierend gegenüber gestellten übrigen Fallgruppierungen zunächst unterschiedliche Umgangsweisen mit der Möglichkeit des Einbezugs lebensweltlicher Erfahrungen. Der vorgenommenen Relationierung dieser drei Fallgruppierungen folgend lassen sich diese Differenzierungen durchaus auch als Entwicklungslinien beschreiben. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass diese Fallgruppierungen unter Berücksichtigung der herausgearbeiteten Kontextualisierungen nicht als repräsentativ für die Entwicklung des insgesamt breiteren fachdidaktischen Diskurses stehen können. Dennoch können entlang dieser aus der Kontrastierung hervorgehenden Entwicklungslinie spezifische Möglichkeiten und Grenzen eines konzeptionellen Ansatzes des Einbezugs lebensweltlicher Erfahrungen in den Blick genommen werden.

Allgemein kann auf der Grundlage der hier analysierten Unterrichtsaufzeichnungen zunächst bestätigt werden, dass – wie es auch in der zu Beginn dieses spezifischen Diskurses stehenden Konzeption Schmiederers postuliert wurde (vgl. Schmiederer 1977) – die Äußerungen der Schüler_innen in den Fällen, in denen sie auf eigene Erfahrungen zurückgreifen und ihr diesbezügliches Vorwissen einbringen, zugleich auf ein Interesse für die im Unterricht zu verhandelnde Sache schließen lassen. Im Unterschied zu Schmiederers Konzeption ist dabei allerdings nicht zwingend davon auszugehen, dass das Interesse für die Sache auch in allen Fällen gleichzusetzen wäre mit persönlichen Interessen der Schüler_innen, die Schmiederer zum Ausgangspunkt seiner Konzeption erhebt (vgl. z. B. ebd.: 109). Die Unterrichtskonzeptionen innerhalb der Fallgruppierung *„Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“* weisen demgegenüber bereits ein weiter gefasstes Verständnis des als Bezugspunkt zu wählenden Erfahrungsraums der Schüler_innen auf. In einzelnen Aufzeichnungen sind dabei durchaus auch Ansätze in Anlehnung an die von Schmiederer dezidiert herausgestellte kritisch-emanzipatorische Ausrichtung einer solchen Unterrichtspraxis zu beobachten (vgl. z. B. AzE

1985b), die in der Umsetzung damit verbundene Zielsetzungen (vgl. z. B. Schmiederer 1977: 91) allerdings unterbieten.

Nimmt man die eingangs festgestellte Notwendigkeit begrifflicher Differenzierungen zum Ausgangspunkt, kann zunächst festgestellt werden, dass der Begriff der „Betroffenheit“ selbst mit unterschiedlichen Konnotationen versehen wird. Schmiederer bezeichnete damit ein „für die Organisation von Unterricht“ (Schmiederer 1977: 109) konstitutives Prinzip, nach dem „der ‚objektive Faktor Subjektivität‘ zur zentralen didaktischen (und politischen) Kategorie“ (ebd.) werde. Als Unterrichtsgegenstände seien demnach „vordringlich solche Probleme“ (ebd.) aus „den Erfahrungsbereichen des Schülers“ (ebd.) auszuwählen, „die für das Leben des Schülers (jetzt oder später; am besten: jetzt und später) besondere Bedeutung haben und die Problemdruck (Leid) ausüben“ (ebd.).

In seiner Kritik an der darauf folgenden Entwicklung einer „Expansion des Subjektiven“ (Gagel 1985a: 405) bezeichnet Walter Gagel es als ein auch der Darstellungsweise Schmiederers geschuldetes „Mißverständnis“ (ebd.: 404), dass die objektiven Sachverhalte, die auch bei diesem das eigentliche Ziel des Unterrichts seien, vernachlässigt werden könnten (vgl. ebd.). Entlang dieser Differenzierung von einer subjektiven sowie einer objektiven Dimension unterscheidet Gagel selbst die Begriffe „Betroffenheit“ und „Bedeutsamkeit“ als Kriterien der Auswahl der Lerngegenstände (Gagel 1983: 81-99). „Betroffenheit“ bestimmt er als „eine seelische Befindlichkeit, die sich in der Empfindung von Unlustgefühlen manifestiert“ (ebd.: 86; Herv. n. ü.), in Verbindung mit der „Wahrnehmung nicht gelungener Bedürfnisbefriedigung“ (ebd.: 88). Diese „Betroffenheit“ könne wiederum unterschiedliche Bezugspunkte aufweisen: „Man ist selber betroffen, weil einem von außen etwas zugestoßen ist, oder man ist betroffen von etwas, was anderen zustößt“ (ebd.: 85-86). Ähnlich wie bei Schmiederer bleibt der Begriff der Betroffenheit an eine Form von „Leid“ bzw. „Mitleid“ oder „Angst“ gebunden, was auf Seiten der Schüler_innen die „Bereitschaft oder Fähigkeit zur Empathie“ (ebd.: 86) sowie auch ein Vorstellungsvermögen auf einem gewissen Abstraktionsniveau voraussetzt (vgl. ebd.: 85-86).

Mit dem Begriff der „Bedeutsamkeit“ bezeichnet er demgegenüber die objektive Dimension (vgl. ebd.: 89), die sich „auf Sachverhalte der natürlichen und sozialen Umwelt [bezieht], die existenz- oder identitätsbedrohende Wirkungen auf Personen haben oder haben können“ (ebd.: 90). Mögliche Gründe, um für Bedeutsamkeit zu argumentieren, stellen nach Gagel schließlich Werte dar, „deren Verletzung von vielen oder allen in einer Gesellschaft als unerträglich angesehen wird“ (ebd.: 93). Mit Blick auf die Auswahl der Unterrichtsgegenstände hält Gagel die Frage nach der „Bedeutsamkeit“ für ein unverzichtbares Kriterium, um nicht auf der unpolitischen Ebene der Lebenshilfe lediglich „Themen zu behandeln, welche die Schüler in ihrer eigenen Lebenswelt unmittelbar erfahren“ (ebd.: 97), was er als das „Postulat vom Vorrang der Bedeutsamkeit vor der Betroffenheit“ (ebd.: 96; Herv. n. ü.) der kritisierten Lesart der von Schmiederer zum Prinzip erhobenen Schülerorientierung entgegenstellt (vgl. ebd.: 96-97).

Dagmar Richter kritisiert wiederum, dass von Schmiederer weder eine „genauere Analyse der Grundsachverhalte und ihrer Strukturen“ (Richter 1989: 194) noch eine „Differenzierung des Politik- bzw. Gesellschaftsbegriffs“ (ebd.) vorgenommen werde. Problematisch werde dies, so Richter, insbesondere in Bezug auf Gegenstandsbereiche wie „gesellschaftliche[...] Widersprüche [und] Machtstrukturen“ (ebd.: 195), von denen die Schüler_innen „nur mittelbar“ (ebd.) betroffen seien. Die fehlende Konkretisierung, auf welche Weise hier eine Vermittlung geleistet werden könne, so führt sie weiter auch mit Blick auf die Didaktik Ernst-

August Roloffs (1974a; 1974b) aus, habe zur Folge, dass „Betroffenheit“ entweder „abstrakt als ein ‚Betroffen-sein-von-Erziehung‘ in der Schule“ (Richter 1989: 197) bleibe „oder sehr allgemein, indem alles, auch internationale Konflikte ‚alle täglich‘ betreffen“ (ebd.).

Etwas allgemeiner führen Ackermann et al. (1994) „Betroffenheit“ entweder auf eine Form der emotionalen Berührung – unabhängig davon, ob die Schüler_innen von den thematisierten Gegebenheiten unmittelbar betroffen seien – zurück oder auf eine Relevanz der verhandelten Fragestellungen für deren „tägliche[s] Leben“ (Ackermann et al. 1994: 58), die entsteht, wenn „politische Probleme oder Fragen den Neigungs- und Interessenhorizont der Schülerinnen und Schüler berühren“ (ebd.). Den Gesichtspunkt der Motivation zur Begründung dieser fachdidaktischen Kategorien erkennen die Autoren zwar an; zugleich betonen sie – wiederum Bezug nehmend auf Gagel (1983) – „die Frage nach der subjektiven Betroffenheit der Schüler/innen umzukehren in die Frage nach der Bedeutung der Sache für unsere Gegenwart und absehbare Zukunft“ (Ackermann et al. 1994: 59). Politikunterricht habe demnach

„die Aufgabe der Horizonterweiterung von der subjektiven Betroffenheit hin zur Frage ihrer Bedeutsamkeit für andere, für die Gesellschaft, für die Menschheit oder umgekehrt von der Bedeutsamkeit einer Sache, die den Schülerinnen und Schülern unter Umständen noch gar nicht bewußt ist, hin zu ihrer eigenen Betroffenheit, ihrer eigenen konkreten Lebenssituation.“ (ebd.)

Hinsichtlich des Aspekts der emotionalen Berührung sowie auch der bereits bei Schmiederer und Gagel zu findenden Begriffe des „Leid[s]“ (Schmiederer 1977: 109; Gagel 1983: 85; Herv. n. ü.), des „Mitleid[s]“ (Gagel 1983: 85; Herv. n. ü.) und der „Angst“ (ebd.; Herv. n. ü.) ließe sich hinzufügen, dass Fachunterricht in der Schule mit der Erwartung verbunden sei, nicht auf der Ebene emotiver Vereinnahmung zu verbleiben, sondern eine reflexive Distanz zu den verhandelten Gegenständen zu ermöglichen (vgl. dazu auch Breit 1996: 83; Henning/Kluchert/Leschinsky 1996: 102; s. auch Kap. I.3).⁴⁶⁵

Abgesehen von diesen begrifflichen Differenzierungen mit Blick auf die Kategorie der „Betroffenheit“ verweist ein weiterer Kritikpunkt an den Konzepten der Lebensweltorientierung auf die bereits von Richter herausgestellte Differenz von Lebenswelt und Politik (vgl. Richter 1989: 194–208). Im Sinne einer intendierten Vermittlung eines umfassenden Verständnisses des Politischen gelte es dabei auch, soziologische wie politologische Perspektiven auf einer Abstraktionsebene zu berücksichtigen, die nicht über lebensweltliche Zugänge einsichtig werden können (vgl. dazu auch Gagel 1989). Vielmehr beinhalte politisches Lernen letztlich auch Gegenstandsbereiche, die sich insbesondere mit Blick auf den lebensweltlichen Erfahrungsraum der Schüler_innen eben gerade durch Alltagsferne auszeichnen (vgl. aktuell dazu auch Petrik 2017: 36–39; 2018: 117–118) bzw. zu deren Erschließung Schüler_innen eher auf gesamtgesellschaftlich etablierte Deutungsmuster zurückgreifen als auf eigenständige Erfahrungen (vgl. Fischer et al. 2019b: 17).

Verwiesen wird in diesem Zusammenhang auch auf die eigene Struktur unterrichtlicher Situationen, nach der Unterricht die „Unmittelbarkeit des Lebensvollzugs“ (Richter 1991:

⁴⁶⁵ Dabei sei an dieser Stelle erneut darauf verwiesen, dass dieser formulierte Anspruch an Fachunterricht auf die in Kap. I.3 entwickelte Heuristik zurückgeführt wird, die in den Kontrastierungen als leitendes *tertium comparationis* herangezogen wird, wohin in einzelnen Fällen der hier analysierten Aufzeichnungen aus der Fallgruppierung „Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978–1986)“ vielmehr festzustellen war, dass auf die Emotionen der Schüler_innen zielende Bearbeitungsweisen insbesondere sogar dort vorgesehen waren, wo ein unmittelbarer Lebensweltbezug gar nicht gegeben wäre (s. auch FN 464).

251) gar nicht herstellen könne, sondern ihm vielmehr die Aufgabe zukomme, „mit dieser Unmittelbarkeit zu brechen, damit die entstehende Distanz Reflektionen [sic] ermöglicht“ (ebd.). Zu berücksichtigen sei dabei, dass es mit Blick auf politische Systeme und alltägliche Lebenswelten auch zwischen unterschiedlichen Arten von Wissen zu vermitteln gelte, die bisweilen auch nach unterschiedlichen Logiken Geltung beanspruchen (vgl. Richter 1991; vgl. dazu auch Fischer et al. 2019b: 18-19). Unterricht müsse demnach auch „Umstrukturierungen vorhandenen Wissens“ (Richter 1991: 257; Herv. n. ü.) intendieren, die es ermöglichen, „ursprüngliche Formen des Wahrnehmens und des Erkennens mit neuen bzw. anderen Formen kritisch [zu] vergleichen und so Restriktionen [zu] erkennen“ (ebd.: 262), sodass schließlich auch „subjektive Grenzen verschoben werden“ (ebd.) können (vgl. dazu auch Hedtke 2019: 146; Priddat/Fischer 2019: 160-162). Verstanden werden kann dies letztlich als Bezugnahme auf Subjektivität „unter der Prämisse der Erweiterung von Denk- und Handlungsmöglichkeiten“ (Müller 2016: 117).⁴⁶⁶

Am deutlichsten ist ein entsprechender Ansatz auf der konzeptionellen Ebene innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ zu erkennen. Allerdings lässt sich anhand der hier zusammengefassten Unterrichtsdokumentationen ebenso anschaulich die mit diesem Ansatz verbundene Anforderung an die Gesprächsführung durch die Lehrperson herausarbeiten, eine reflexive Weiterbearbeitung der eingebrachten Erfahrungen bzw. des Vorwissens zu ermöglichen. Gelingt dies nicht, besteht auf der anderen Seite die Gefahr, dass bereits bestehende Meinungen und Einstellungen lediglich reproduziert oder im ungünstigsten Fall der Manifestation von Voraus- und Vorurteilen Vorschub geleistet wird. Dabei kann es zum einen als eine anspruchsvolle Herausforderung beschrieben werden, die in Schüleräußerungen in der Regel implizit bleibenden fachlichen Vorstellungen zu erkennen und einer fachlichen Einordnung wie Reflexion zugänglich zu machen.

Zum anderen ist der Einbezug der Erfahrungen und des Vorwissens der Schüler_innen mit der Möglichkeit in der Vorbereitung nicht vorgesehener, möglicherweise auch inhaltlich überraschender Beiträge verbunden, was unter dem Handlungsdruck der Umsetzung einer bestimmten Planung zur Herausforderung werden kann, wenn diese Beiträge nicht einfach übergangen werden sollen. Während umfänglichen Abweichungen von vorgesehenen Planungen auch durch institutionelle Rahmenbedingungen wie begrenzte Stundenkontingente oder zu berücksichtigende Inhalte Grenzen gesetzt sein können, ist allgemein von Grenzen einer situativen Flexibilität der Lehrpersonen auszugehen, sodass damit zu rechnen ist, dass das fachliche Potenzial solcher Beiträge kaum vollständig ausgeschöpft werden kann. Dennoch gilt es in Anerkennung dieser Grenze dafür Sorge zu tragen, dass der Einbezug lebensweltlicher Erfahrungen weder lediglich auf den Motivationsaspekt verkürzt wird und inhaltlich beliebig bleibt noch nur eine Fassade darstellt, hinter der die eingebrachten Erfahrungen der Schüler_innen als solche nicht ernst genommen werden, sondern ihnen lediglich die Funktion zugeschrieben wird, dass bestimmte in der Planung vorgesehene inhaltliche Aspekte benannt werden.

⁴⁶⁶ Zu berücksichtigen sei dabei weiterhin – so ein letzter kritischer Hinweis in diesem Zusammenhang, der genau genommen allerdings eher auf die intendierte Vermittlung von Realerfahrungen im Rahmen handlungsorientierten Unterrichts zielt –, dass auch politische Realsituationen im Unterricht nicht abgebildet werden können und dies auch nicht seine Aufgabe sei (vgl. z. B. Weißeno 1996). Vielmehr sei er „angewiesen auf Annäherungen an die Realität durch den Austausch von Wissen aus unterschiedlichen Kontexten“ (ebd.: 33; Herv. n. ü.) und diene „der Reflexion über Wirklichkeit, die sich von der alltäglichen Perzeption unterscheidet“ (ebd.; Herv. n. ü.; vgl. aktuell dazu auch Petrik 2018: 118-120).

Sofern sich Fachunterricht in seinem Anspruch zudem dadurch auszeichnet, dass auch Gegenstände behandelt werden, die nicht Teil der unmittelbaren Erfahrungswelt der Schüler_innen sind (vgl. dazu Benner 2012: 231-290) – was im Falle des Politikunterrichts beispielsweise ebenso für den Bereich institutionellen politischen Handelns, an dem die Teilhabe Alters- oder auch anderen Beschränkungen unterliegt, gilt (vgl. z. B. auch Petrik 2017; 2018) –, lassen sich in den dokumentierten Aufzeichnungen unterschiedliche Formen des Medien- oder Methodeneinsatzes zu einer ergänzenden Vermittlung beobachten (vgl. dazu auch Grammes 2019: 39). Dabei zeigt sich, dass sich diese insbesondere dann als Auseinandersetzungprozesse anregende Kommunikationsanlässe eignen, wenn ihre Inhalte auf einer Konkretionsebene angesiedelt sind, an die die Schüler_innen mit eigenen Vorstellungen dazu anschließen können (vgl. z. B. AzE o.J.h; 1984c).

Zugleich kann in allen drei Fallgruppierungen beobachtet werden, dass die Schüler_innen – unabhängig davon, ob der thematisierte Gegenstand in ihrer alltäglichen Lebenswelt von Relevanz ist – sich auch mit medial oder methodisch vermittelten Erfahrungen einbringen können, wenn Themen aus dem Bereich des zeitgenössischen, aktuell diskutierten politischen Tagesgeschehens aufgegriffen werden. Wenn die lokalen Gegebenheiten es zulassen, können die Schüler_innen auch in Form von vorbereitenden Rechercheaufträgen aktiv eingebunden und ihre eigenen Perspektiven in den Unterricht einbezogen werden. Zugleich ist dabei allerdings zu bedenken, dass diese subjektiven Perspektiven möglicherweise nur ein eingeschränktes Spektrum zu berücksichtigender Standpunkte abbilden – was auch für die Positionen als Expert_innen eingeladenen Akteur_innen gilt –, das gegebenenfalls der ergänzenden Erweiterung durch die Lehrperson bedarf.

Zuletzt ist mit Blick auf die Kategorien der Betroffenheit und Bedeutsamkeit zu bedenken, dass die Schüler_innen von bestimmten Themen in einer Weise als Person betroffen sein könnten, dass die Herstellung eines unmittelbaren Lebensweltbezugs vielmehr kritisch in Frage zu stellen und gegebenenfalls nicht zu legitimieren ist (vgl. dazu auch z. B. Reinhardt 1995). Auch wenn in den einzelnen Fällen die Begründung des jeweils gewählten methodischen Ansatzes nicht nachvollzogen werden kann, lässt sich entlang der Aufzeichnungen innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ illustrieren, auf welche Weise hier Potenziale simulativer Unterrichtsmethoden fruchtbar gemacht werden können. Selbst wenn dabei wie in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) das Rollenspiel inhaltlich vorrangig auf der lebensweltlichen Ebene angesiedelt wird, ermöglicht die Methode, dass die unterschiedlichen dargestellten Positionen zur Diskussion gestellt und reflektiert werden können, ohne dass die Schüler_innen zwingend ihre persönliche Einstellung oder Haltung offenbaren müssen (vgl. dazu auch Hedtke 2019: 147-148). Zugleich zeigt diese Aufzeichnung allerdings auch, dass es bereits in der Vorbereitung sowohl mit Blick auf die zu bearbeitende Problemstellung als auch hinsichtlich der zu vertretenden Positionen einer entsprechenden Planung bedarf, die reflektiert, inwiefern diese didaktische Methode eine Ergänzung, Erweiterung oder gegebenenfalls sogar eine Alternative zum Einbezug lebensweltlicher Erfahrungen darstellt.⁴⁶⁷

So sind die in den Aufzeichnungen „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) und „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) zum Tragen kommenden Szenarien eben nicht als lebensweltliche Erfahrungs-

⁴⁶⁷ Zu berücksichtigen wären hier auch die aktuell von Petrik diskutierten Differenzierungen mit Blick auf simulative Unterrichtsmethoden, die weder zwingend als schüler- oder adressatenorientiert bezeichnet werden können noch als genuin handlungsorientiert zu verstehen sind (vgl. Petrik 2018; zur Differenzierung von Handlungsorientierung und Realerfahrung vgl. auch Weißeno 1996).

räume zu verstehen, auch wenn diese den Schüler:innen – wie es zumindest ihr in den Aufzeichnungen dokumentiertes Agieren nahelegt – als medial vermittelte bekannt sein dürften. Zwar wird auch in der Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) auf die didaktische Kategorie „Betroffenheit“ in dem Sinn Bezug genommen, dass die Entscheidung für die Schüler_innen relevant sein könnte; die ebenso explizit vorgenommene rechtliche Rahmung sieht allerdings eine andere Diskussionsebene als die möglicher persönlicher Standpunkte vor. So können letztlich insbesondere die beiden letztgenannten Aufzeichnungen als Beispiele politischen Unterrichts interpretiert werden, dessen Gegenstand zwar als lebensweltlich relevant für die Schüler_innen bezeichnet werden kann, dessen Behandlung allerdings nicht aus deren alltagsweltlicher Perspektive, sondern auf der Ebene gesellschaftlichen oder politischen Handelns erfolgt.

Zusammenfassend verweisen die rekonstruierten intendierten Bezugnahmen auf Alltagserfahrungen und lebensweltliche Kontexte auf unterschiedliche Varianten der Auslegung dieses Ansatzes. In der Kontrastierung dieser Varianten erlaubt die Analyse der dokumentierten Umsetzungsbemühungen wiederum eine übergreifende Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen solcher Konzepte. Grundsätzlich kann mit Blick auf die dokumentierten Unterrichtsstunden die Möglichkeit nachvollzogen werden, Gegenstandsbereiche zu bestimmen, an denen die Bedeutung politischer Entscheidungen und Handlungen in lebensweltlichen Kontexten einsichtig wird.

Wenn wie innerhalb der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ der staatliche Erziehungsanspruch über den Fachunterricht hinaus bis in die Lebenswelt hineinreicht, erweist es sich schließlich als problematisch, dass die auf konzeptioneller Ebene erwarteten lebensweltlichen Äußerungen der Schüler_innen bereits derart ideologisch überformt sind, dass mögliche Abweichungen davon in der Unterrichtspraxis zu Friktionen führen können. So ließ sich wiederholt beobachten, dass ein entsprechender Ansatz des Einbezugs lebensweltlicher Erfahrungen zwar propagiert, aber in der dokumentierten Umsetzung wieder unterlaufen wurde.⁴⁶⁸ Soll demgegenüber weiterhin an einer Verbindung des Einbezugs lebensweltlicher Erfahrungen und Deutungen der Schüler_innen mit einem bildenden Anspruch im Sinne offener und reflexiver Transformationsprozesse festgehalten werden, gilt es anzuerkennen, dass die inhaltlichen Beiträge der Schüler_innen unter einer solchen Fragestellung weder inhaltlich vorweggenommen noch unkommentiert übergangen werden können. Letztlich werden auch Konzeptionen, die den Einbezug lebensweltlicher Erfahrungen lediglich unter dem motivationalen Gesichtspunkt favorisieren, ohne diesem innerhalb des Unterrichts auch eine inhaltliche Funktion zuzuweisen, einem solchen Anspruch nicht gerecht.

Zugleich zeigen die hier dokumentierten Aufzeichnungen auch, dass die Aufrechterhaltung bildender Ansprüche bei der Bearbeitung lebensweltlicher Perspektiven im Unterrichtsgespräch mit spezifischen, bisweilen hohen Anforderungen für die Lehrperson einhergeht. Mit Blick auf den jeweils zur Diskussion stehenden Gegenstand ist dabei zum einen Sorge dafür zu tragen, dass keine Grenzüberschreitungen vollzogen werden, die den Bereich des Persönlichen der Schüler_innen in unzulässiger Weise berühren können. Ebenso ist auch mit inhaltlich nicht vorgesehenen oder erwarteten Beiträgen zu rechnen, die einer flexiblen Reaktion

⁴⁶⁸ Zugleich ließen sich stattdessen Herangehensweisen beobachten, die anstelle der Bearbeitungen lebensweltlicher Erfahrungen vielmehr auf emotional ausgestaltete Identifikationsangebote als erzieherisches Mittel setzen, die in Bezug auf die in Kap. 1.3 entwickelte Heuristik als emotive Vereinnahmungen zu problematisieren sind (s. dazu auch FN 41; 464; 465).

bedürfen, wenn sie nicht als mit dem Gesprächszusammenhang unverbundene Übergänge werden sollen, wobei hier jeweils situativ auszumachende Grenzen des Möglichen anzunehmen sind. Eine weitere Herausforderung besteht in der spontan vorzunehmenden fachlichen Einordnung der Beiträge der Schüler_innen, um diese entsprechend einer vorhergehenden Planung gegebenenfalls um weitere mögliche Perspektiven zu erweitern und eine über die bisherigen Beiträge hinausgehende Reflexion anzuregen. Andernfalls läuft das Unterrichtsgespräch – wie auch hier in einzelnen Fällen zu erkennen war – Gefahr, dass dieses auf der Ebene der Reproduktion bereits bestehender Meinungen und Einstellungen verbleibt.⁴⁶⁹

Der damit verbundene Vermittlungsanspruch der Herstellung einer reflexiven Distanz im Fachunterricht, der damit nicht auf der Ebene lebensweltlicher Deutungen und Alltagswissens verbleiben sollte (vgl. z. B. Richter 1991: 251), kann dabei mittels der intendierten „Erweiterung von Denk- und Handlungsmöglichkeiten“ (Müller 2016: 117) – mithin unter Verweis auf das Leitziel der Befähigung zu einer eigenständigen politischen Urteilsbildung – begründet werden. In diesem Sinne trägt dieser Anspruch dazu bei, Strategien emotiver Vereinnahmung – auch mit Blick auf die im Vorangegangenen zu unterscheidenden Auffassungen der Kategorie „Betroffenheit“ – sowie der präskriptiven Belehrung – in Form inhaltlicher Vorwegnahmen und Nicht-Beachtung der Subjektivität der Schüler_innen – als erziehungs- wie bildungstheoretisch nicht zu legitimierende Vermittlungsformen zu identifizieren. In Abgrenzung davon kann es wiederum als eine Möglichkeit der Verknüpfung erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche betrachtet werden, dass lebensweltliche Deutungen der Schüler_innen zunächst aufgegriffen, im Unterrichtsgespräch mit weiteren Perspektiven konfrontiert und im Zuge einer Diskussion der Reflexion zugänglich gemacht werden können. Ein entscheidendes Kriterium der Differenz ist allerdings darin zu sehen, dass sowohl die damit möglicherweise verbundenen Transformationsprozesse des Selbst-Welt-Verhältnisses sowie Entwicklungen von Einstellungen und Verhaltensweisen als offene, dem Subjekt überlassene Prozesse zu verstehen sind.

Eine sachliche Grenze dieses Ansatzes der Bezugnahmen auf Alltagserfahrungen und Lebenswelt kann schließlich mit der Auswahl des Gegenstands begründet werden, sofern einem bestimmten fachlichen Anspruch folgend auch von Unterrichtsgegenständen auszugehen ist, die nicht der Erfahrungswelt der Schüler_innen zuzurechnen sind. Wie verschiedene hier analysierte Aufzeichnungen zeigen, können dabei aber auch Formen medialer Vermittlung zum Tragen kommen, die es den Schüler_innen dennoch ermöglichen, lebensweltliche Deutungen in Bezug auf das verhandelte Thema einzubringen. Zurückgegriffen werden kann zudem auf andere methodische Zugänge, beispielsweise in Form vorbereitender Arbeitsaufträge, wobei mit Blick auf die weitere Bearbeitung der auf diese Weise eingebrachten Inhalte zu unterscheiden ist, ob diese Beiträge der Schüler_innen weiterhin als lebensweltliche Deutungen, Perspektiven anderer Akteure oder als (unterrichtliches) Vorwissen zu klassifizieren sind. Die Ansätze in den der Fallgruppierung *„Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“* kontrastierend gegenübergestellten Fallgruppierungen verweisen dabei auch auf unterschiedliche Möglichkeiten, wie der intendierte „Brückenschlag“ (Grammes 1995: 158) von der Mikroebene der Lebens- und Vorstellungswelt der Schüler_innen zur Makroebene der Politik thematisch und methodisch unterschiedlich und nicht zwingend mittels

⁴⁶⁹ Dabei ist mit Blick auf diese beschriebenen Anforderungen davon auszugehen, dass es sich bei der konzeptionellen Entscheidung für einen Einbezug lebensweltlicher Erfahrungen und Perspektiven von Vorteil erweist, wenn die Lehrperson mit der Lerngruppe bereits vertraut ist.

des Versuchs, direkt auf den lebensweltlichen Alltag der Schüler_innen zuzugreifen, gestaltet werden kann.

3.2 Bezugnahmen auf politische Partizipation

Ähnlich wie im vorangegangenen Kapitel erfolgt hier nun zunächst eine detailliertere Rekonstruktion der Bezugnahmen auf Möglichkeiten der Schüler_innen zur (zukünftigen) politischen Partizipation in den analysierten Aufzeichnungen aus der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“. Da entsprechende Bezugnahmen insgesamt am deutlichsten innerhalb der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ zu beobachten waren, wurde diese auch für detailliertere Rekonstruktionen zur Kontrastierung ausgewählt. Die Aufzeichnungen der anderen Fallgruppierungen werden dagegen im Sinne global verfahrenender Analysen (vgl. dazu auch Erickson 1986; 1992) in Form kürzer gefasster Diskussionen daraufhin in den Blick genommen, inwieweit entsprechende Ansätze auch hier ausgemacht werden können. Unter Berücksichtigung der jeweiligen gesellschaftlich-politischen Ordnungen sowie verschiedener Entwicklungslinien des fachdidaktischen Diskurses sollen die verschiedenen Zielvorstellungen und damit verbundenen Erwartungszuschreibungen an die fachliche Vermittlung politischer Bildung und politischer Erziehung innerhalb der Institution Schule schließlich einer kontrastierenden Diskussion unterzogen werden, die damit verbundene Möglichkeiten und Grenzen im Verhältnis von Vermittlung und Aneignung in den Blick nimmt.

3.2.1 Fallgruppierung „Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1985)“

Die Zielvorstellung einer durch den Staatsbürgerkundeunterricht zu erreichenden zukünftigen politischen Partizipation der Schüler_innen kommt exemplarisch in der eingangs vorangestellten Aufgabenbeschreibung des Lehrplanwerks von 1983 zum Ausdruck:

„Der Unterricht trägt dazu bei, unsere marxistisch-leninistische Weltanschauung auf eine solche Weise zu propagieren, daß die Schüler zu einer wissenschaftlich-fundierten unverschiebbaren Klassenposition erzogen werden und sich ihre Bereitschaft entwickelt, für die Sache des Sozialismus in jeder Situation Partei zu ergreifen und die ganze Kraft für die begeisternden Aufgaben bei der Weiterführung der sozialistischen Revolution einzusetzen.“ (Ministerrat 1983: 5)

Dabei wurde dem „Fach im System der politisch-ideologischen Bildung und Erziehung ein[...] entscheidende[r] Beitrag [zugeschrieben], sozialistische Staatsbürger zu erziehen, das Denken, Fühlen und Handeln der Jugend im Geiste der kommunistischen Ideale [...] zu entwickeln und feste Verbundenheit mit ihrem sozialistischen Vaterland, mit der SED und ihrem revolutionären Kampf auszuprägen“ (ebd.). Ausgeprägt werden soll damit – wie es diese Ausführungen abschließend formuliert wird – auch die „Fähigkeit, eigene Erfahrungen aus der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben an den objektiven Handlungsanfordernissen zu messen und mit konstruktiven Vorstellungen, eigenen Vorschlägen und Aktivitäten am politischen Leben teilzunehmen“ (ebd.: 7). Zugrunde gelegt wurde dabei die Annahme einer Einheit von Wissens- und Überzeugungszielen, nach der die gewünschte Überzeugung wissenschaftlich begründet und auf dieser Grundlage auch das entsprechende staatsbürgerliche Verhalten gelehrt werden könne (vgl. Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969: 8-9; dazu auch Vogler 1997: 145; s. dazu ebenso FN 471).

In den innerhalb der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ analysierten Aufzeichnungen sind wenige direkt auf das (zukünftige) politische Verhalten bezogene Äußerungen der Lehrperson zu finden.⁴⁷⁰ Im Fall der Aufzeichnung „Die Befreiung vom Faschismus“ (AzE 1985a) könnte diese Zurückhaltung auch darauf zurückgeführt werden, dass mit Blick auf den Unterrichtsgegenstand die Behandlung der Vergangenheit im Vordergrund steht. Einführend formuliert die Lehrerin dabei zumindest eine – wenn auch nicht unmittelbar auf das politische Handeln, so doch zumindest auf die entsprechende Einstellung – bezogene Zielstellung, die auf die angenommene Einheit von Wissen und Haltung verweist:

„Und wir wollen uns nun heute (.) etwas eingehender (.) mit unserer DDR beschäftigen (..), wir wollen uns unsere Deutsche Demokratische Republik im Staatsbürgerkundeunterricht in den nächsten Stunden (.) so ansehen, dass wir unser Wissen und unser Können (.) über unser Land (..), über unsere Heimat noch mehr erweitern und dass auch ihr eure Beziehungen zu unserem Staat noch fester findet und noch inniger euch an unseren Staat bindet.“ (AzE 1985a: # 00:01:18)

Dagegen ist im Fall der Aufzeichnung „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g) eine bemerkenswerte Wendung dieser in den Lehrplanwerken formulierten Zielsetzungen zu verzeichnen, wenn die Perspektive des revolutionären Handelns auf die Bundesrepublik verlagert wird – wie es bereits in der detaillierteren Analyse der dritten ausgewählten Sequenz innerhalb der Fallstudie nachgezeichnet wurde (vgl. Abb. III.3.2.1).

470 Dabei können Aussagen wie die folgende, in denen sich die Lehrerin direkt auf das potenziell revolutionäre Handeln der Schüler_innen bezieht – die allerdings nicht den drei im Zuge dieser Arbeit analysierten Aufzeichnungen entstammt –, innerhalb des gesamten Bestandes der vierzehn vorliegenden Unterrichtsaufzeichnungen eher als die Ausnahme bezeichnet werden: „Die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen wird im Sozialismus beseitigt und das alles zusammen sagt (.), dass der Sozialismus eigentlich eine permanente, eine ständige Revolution ist. Sind wir nun revolutionär oder nicht? Sw?, was meinst? (.) Bist du Revolutionär? (..) Ja oder nein? (.) Natürlich bist du. Wenn du in dieser Gesellschaftsordnung dein Teil tust, dann bist du-, dann hast du revolutionäres Handeln“ (AzE 1984a: # 00:38:11).

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:36:45 00:36:49	Ausschnitt Klasse	Lw	Äh, wenn ihr () alle Antworten euch noch mal° durch den Kopf gehen lasst, welche Antwort würde nach eurer Meinung zutreffen für eine endgültige Lösung für die absolute Durchsetzung des Rechtes auf Arbeit? (...) Welche Antwort wäre dafür die richtige?	Lw zeigt nach vorn
		Sw?	Ich würde sagen, den So-, Sozialismus durchsetzen.	Sm13 meldet sich kurz
		Lw	Das heißt also, ne Revolution machen. Eine sozialistische Revolution machen. Was bedeutet denn das? Was passiert denn dabei?	Lw geht nach links, Richtung Klasse, Sm4 meldet sich, Sm8 meldet sich, Sw1 meldet sich, Lw zeigt nach links
		Sm8	Ja, wenn der Sozialismus durchgesetzt wird, dann wern auch gleichzeitig die Waffen abgeschafft ()	
		Lw	Na, wir ham ja auch Waffen, der Friede muss bewaffnet sein, na selbstverständlich, wie bei dem Igel, nich, der Igel is n ganz friedliches Tier, aber der hat mächtige Stacheln, der greift niemanden an, aber wehe, wenn er angegriffen wird, dann ist er eine Kugel, dann stellt er seine Stacheln raus und dann lassen die anderen es lieber sein, kein Hund, kein Fuchs geht an den Igel ran, wer den einmal kennegelemt hat, der lässt die Schnauze von ihm. Sollten sich einige Leute gut merken. Bitte. Sm4, (komm mal)	Sm7 meldet sich, Sm4 wechselt Arm beim Melden
		Sm4	L (Kapitalismus enteignen)	Sm7 nimmt Arm runter Lw gestikuliert Sm18 dreht sich nach hinten um
		Lw	Ja, aber Sw1 wollte noch was sagen. Ich bin, bin noch nicht ganz einverstanden, ich wills noch konkreter.	Lw zeigt nach vorn
		Sw1	(Die kapitalistischen Monopole) enteignen.	Sw1 nimmt Arm runter
		Lw	Was wird denn dort enteignet? (...) Sw1.	Lw beugt sich nach vorne, gestikuliert mit dem Zeigefinger
		Sw1	Der Besitz der Kapitalisten.	Sm10 meldet sich schnell, Sm7 meldet sich, Sm4 meldet sich, Sw1 hebt die Hand, Sm13 meldet sich, Sw1 stützt Ellenbogen auf
		Lw	Ja, was denn, was besetzen sie denn? (Komm, los aber jetzt, bohren, bohren)	Sm4 wechselt Arm beim Melden und schnipst, Sm10 schnipst, Lw zeigt nach links, Sw1 meldet sich
		Sm7	Privateigentum an Produktionsmitteln.	
		Lw	Das muss beseitigt werden. Und wer kriecht es, dieses, diese Produktionsmittel?	Sm4, Sw1, Sm7, Sm13, Sm10 nehmen die Hände runter, Lw geht ein paar Schritte rückwärts, zeigt mit dem Zeigefinger, Sm4, Sw5, Sm7, Sm10, Sm15 melden sich, Sw1 meldet sich, Lw zeigt nach rechts; Sw1, Sm4, Sm7, Sm10 nehmen Hände runter; Sm11 meldet sich, nimmt Arm wieder runter; Sm18 nimmt Arm runter, Sm11 meldet sich, nimmt Arm wieder runter
		Sw5	(Das Volk.)	
		Lw	Als?	Lw ballt die Faust, gestikuliert mit der rechten Hand
		Sw5	()	
00:38:34	Tafel	Lw	L Als Volkseigentum, oder als, in der Landwirtschaft, oder hier im Handwerk wie bei uns, als genossenschaftliches Eigen-, das heißt, wenn das Volk° das Recht auf Arbeit, wenn die Menschen, die Werktätigen, ihr Recht auf Arbeit durchsetzen wollen, endgültig, was müssen sie also tun (), um das endgültig zu sichern?	Sm10 meldet sich, Lw zeigt nach vorn
00:38:47	Klasse	Sm10	Die Produktions°mittel als Volkseigentum () (umbenennen)	Sm7 meldet sich, nimmt Arm wieder runter
		Lw	Ja. Also, das, womit sie produzieren, müssen sie selber in die Hand nehmen, dann gehört auch das, was sie mit den Produktionsmitteln produzieren, ihnen. Und dann können sie ihr Leben gestalten, ja? Gut, das wäre eine Lösung, das ist richtig.	Lw geht nach links
00:39:04				Lw geht nach rechts

Abb. III.3.2.1: Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:36:45-00:39:04)

Wie die erste Äußerung der Lehrerin anzeigt, war dieser Sequenz bereits eine Sammlung von Antworten auf die Frage vorausgegangen, welche „Lösung“ (AzE o.J.g: # 00:32:49) die Schüler_innen den arbeitslosen Menschen „in den kapitalistischen Industriestaaten [...] anbieten“ (ebd.: # 00:29:19; 00:32:54) könnten. Damit wird das Unterrichtsgespräch zwar auf die Ebene möglichen politischen Handelns ausgerichtet, jedoch in einen Bereich verlagert, der auch mit Blick auf zukünftiges Handeln außerhalb des Möglichkeitsraums der

Schüler_innen liegt. So zielt die Frage in erster Linie auf die Anwendung theoretischen Wissens, was gegebenenfalls auch als übereinstimmend mit einer gewünschten Haltung interpretiert werden kann. Insgesamt lassen die Antworten der Schüler_innen vor und in dieser Sequenz erkennen, dass die Beschreibung möglicher Handlungen auf der abstrakteren Ebene in Form der Durchsetzung der sozialistischen Revolution im intendierten Sinne zunächst gelingt (vgl. z. B. ebd.: # 00:34:19; 00:36:37; 00:37:13). Die Maßnahmen einer solchen inhaltlich zu konkretisieren, bereitet ihnen allerdings sichtliche Schwierigkeiten (vgl. z. B. ebd.: # 00:33:09; 00:34:32; 00:37:24). Mit Blick auf die intendierte Übereinstimmung von Wissen, Überzeugungen und (zukünftigem) politischen Verhalten, legt das zumindest die Vermutung nahe, dass in diesem Fall vor allem im Staatsbürgerkundeunterricht als geltend erachtetes Wissen kommuniziert wird, das die Schüler_innen nicht mit Vorstellungen eigenen Handelns verbinden und sich somit auch nicht – wie das in einer anderen Aufzeichnung dargestellt wird (vgl. AzE 1984a: # 00:38:11; s. auch FN 470) – als Akteur_innen der sozialistischen Revolution verstehen.

Ein auf indirekte Weise auf mögliches (zukünftiges) politisches Handeln der Schüler_innen bezogener Appell ist schließlich in der Aufzeichnung „Warum machen wir den Sozialismus?“ (AzE o.J.a) zu finden, wenn die Lehrerin als eine zentrale Einsicht formuliert, dass der Sozialismus von allen Menschen gestaltet werden müsse:

„Der Sozialismus wird für den Menschen durch den Menschen gestaltet, das ist eine ganz wichtige Angelegenheit, das vergessen einige Leute immer, die sind immer auf der Seite der Nehmenden und vergessen, dass sie bei der Geschichte auch die Gebenden sein müssen, und das muss ganz tief verwurzelt sein in unserem Bewusstsein.“ (ebd.: # 00:32:08)

Dabei betont sie im anschließenden Auswertungsgespräch, dass es bei der Formulierung der Fragestellung vor allem ihr Anliegen gewesen sei, dass den Schüler_innen bewusst werde, dass sie selbst handelnd tätig werden müssten (vgl. ebd.: # 00:46:27). Mittels dieser persönlichen Adressierung wird damit zwar auch eine erzieherische Intention in den Vordergrund gerückt, wobei aber auf der inhaltlichen Ebene weniger konkrete Handlungsmöglichkeiten in den Blick genommen werden, sondern die Erarbeitung vor allem darauf fokussiert, die Notwendigkeit menschlichen Handelns zur Durchsetzung einer Gesetzmäßigkeit zu begründen. Damit verbleibt das Gespräch vor allem auf einer theoretisch-abstrakten Ebene, ohne dass Möglichkeiten einer (zukünftigen) politischen Partizipation konkretisiert werden.

Somit fallen die wenigen expliziten Bezugnahmen auf mögliche politische Partizipationsformen der Schüler_innen in den innerhalb dieser Fallgruppierung analysierten Unterrichtsaufzeichnungen also vor allem indirekt aus und werden auf der inhaltlichen Ebene kaum konkretisiert. Nachvollziehbar wird dies zum einen vor dem Hintergrund der auf der Zielebene angenommenen Einheit von Wissen, Überzeugungen und entsprechendem Handeln sowie zum anderen unter Berücksichtigung der Stellung des Staatsbürgerkundeunterrichts innerhalb des gesamten Volkssystemsystems der DDR. So wird auf der konzeptionellen Ebene davon ausgegangen, dass den Schüler_innen „über die Vermittlung und Aneignung ausgewählter marxistisch-leninistischer Erkenntnisse [...] Konsequenzen für das eigene politische Denken und Handeln“ (Laabs et al. 1987: 361) bewusst würden, wobei eine einheitliche „Entwicklung der bewussten, parteilichen und aktiven Haltung des sozialistischen Staatsbürgers“ (ebd.) vorausgesetzt wurde: „Aus der Kenntnis über das Wesen der marxistisch-leninistischen Weltanschauung und ihre Bedeutung für die Politik der marxistisch-leninistischen Partei sollen die Schüler und Jugendlichen zu einem sozialistischen Klassenstandpunkt und

gesellschaftlicher Aktivität gelangen“ (ebd.). Sofern dazu auch „das offensive und überzeugende Argumentieren mit feindlichen und falschen Auffassungen“ (ebd.) gezählt wurde, ließe sich gegebenenfalls auch die Erarbeitung von Lösungsvorschlägen für „Arbeitslose in den kapitalistischen Industriestaaten“ (AzE o.J.: # 00:29:19) in diesem Sinne interpretieren (vgl. dazu v. a. auch AzE 1984b; o.J.i). Die ebenso als „wesentliche[s] Merkmal[...]“ (Laabs et al. 1987: 361) der „methodische[n] Konzeption“ (ebd.) beschriebene „Anleitung zum revolutionären Handeln“ (ebd.) wird jedoch weder auf der konzeptionellen Ebene noch auf der der Umsetzung innerhalb der hier analysierten Aufzeichnungen inhaltlich im Sinne möglicher (zukünftiger) politischer Handlungsoptionen konkretisiert.

Berücksichtigt man den Aufbau des gesamten Volksbildungswesens der DDR, kann dem Staatsbürgerkundeunterricht innerhalb der politisch-ideologischen Erziehung zwar insofern eine Leitfunktion zugeschrieben werden, als sich in ihm die auf das gesamte Volksbildungssystem gerichteten politisch-ideologischen Erziehungsansprüche in ihrem Kern verdichteten. Allerdings kommt ihm in diesem Zusammenhang vor allem eine auf fachliche Wissensvermittlung beruhende Überzeugungsbildung zu (vgl. z. B. Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969: 13-36), während der aktive Einbezug der Schüler_innen über eine enge Verflechtung der Schule mit gesellschaftlichen Erziehungsinstanzen wie der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ sowie der Freien Deutschen Jugend (FDJ) und der Kooperation mit der Gesellschaft für Sport und Technik, der Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft und andere organisiert wurde (vgl. dazu auch Tenorth/Kudella/Paetz 1996; Jehle 2018a: 28). So stand auf der unterrichtlichen Ebene vor allem die Legitimation der politischen Strategie der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) als Vertreterin der Arbeiterklasse und aller anderen Werktätigen im Vordergrund, während die intendierte Einbindung der Schüler_innen in andere Organisationsformen die aktivierende Funktion übernehmen sollte. Somit kann die Lehrerin die Schüler_innen auch bereits als Teil eines Kollektivs adressieren, das bereits am gesellschaftlichen revolutionären Handeln partizipiert, ohne dass dieses selbst näher konkretisiert werden muss (vgl. z. B. AzE 1984a: # 00:38:11; s. auch FN 470).

Mit Blick auf die hier analysierten Aufzeichnungen darf allerdings bezweifelt werden, ob es in der Umsetzung gelang, die intendierte Einheit von vermitteltem Wissen und diesem entsprechenden Überzeugungen in Übereinstimmung mit dem aktiven Handeln herzustellen. Problematisiert werden kann daran bereits die auf der konzeptionellen Ebene vorliegende Missachtung der Differenz von Wissen und Haltung (vgl. z. B. Benner et al. 1996a: 64-54).⁴⁷¹ Auf der Ebene der Umsetzung in den hier analysierten Unterrichtsdokumentationen entsteht allerdings auch der Eindruck, dass die Schüler_innen zwar in der Lage sind, zentrale im Rahmen des Staatsbürgerkundeunterrichts als Erkenntnis geltende Aussagen zu reproduzieren, zugleich aber auch Schwierigkeiten haben, diese eigenständig in Bezug auf konkrete Handlungsmöglichkeiten mit Inhalt zu füllen. Letztlich sind entsprechende Konkretisierungen bereits auf der konzeptionellen Ebene nicht vorgesehen, auf der politisches Handeln Einzel-

⁴⁷¹ Dass bereits auf der konzeptionellen Ebene in verschiedenen Themenzusammenhängen ergänzend oder vorrangig auf emotionalisierende Gestaltungsmittel gesetzt wird (vgl. z. B. Lobeda/Piontkowski 1974; Feige 1974: 520; Autorenkollektiv 1983: 27), die auch in einzelnen hier analysierten Aufzeichnungen rekonstruiert werden können (vgl. z. B. AzE 1985a; o.J.g), legt zudem die Interpretation nahe, dass man sich trotz der weiterhin geltenden angenommenen Einheit von Bildung und Erziehung (vgl. Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969) der Schwierigkeiten bewusst war, eine entsprechende Überzeugungsbildung mittels einer ausschließlich kognitiv ausgerichteten Wissensvermittlung zu erreichen.

ner meist in Form einer unbestimmt bleibenden Teilhabe am kollektiven gesellschaftlichen Handeln beschrieben wird.

Zwar ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass weder die Überzeugungen noch das außerhalb des Unterrichts liegende (zukünftige) politische Handeln der Schüler_innen auf der Grundlage der Videoaufzeichnungen erschlossen werden können. Die beobachtbaren Schwierigkeiten auf der Kommunikationsebene lassen es allerdings als wenig wahrscheinlich erscheinen, dass die von den Schüler_innen kommunizierten, im Rahmen des Staatsbürgerkundeunterrichts geltenden Wissensbestände auch mit über diesen hinausgehenden Überzeugungen, Einstellungen und möglichem eigenen politischen Engagement in diesem Sinne verbunden werden, wenngleich einzelne Ausnahmen von dieser Annahme nicht ausgeschlossen werden können.

Insgesamt kann auf der Grundlage der hier analysierten Aufzeichnungen nicht davon ausgegangen werden, dass diese Art Fachunterricht die Schüler_innen zu Formen einer politischen Partizipation im Sinne der insgesamt vor allem an die Überzeugung der Schüler_innen gerichteten Appelle befähigt, da mögliche Formen einer solchen Partizipation inhaltlich nicht näher konkretisiert werden. Insofern dem Denken und Handeln der Schüler_innen dabei mit der vorausgesetzten Einheit von Bildung und Erziehung aus einem als zweifelsfrei geltenden normativen Bezugssystem abzuleitende Überzeugungen zugrunde gelegt werden, die in der Vermittlung und Aneignung nicht zu hinterfragen sind, kann eine solche Konzeption auch als eine auf Indoktrination ausgerichtete klassifiziert werden (vgl. Gatzemann 2003: 209-210). Letztlich ist damit auch keine Befähigung zur Partizipation intendiert, die die Subjektivität der Lernenden in dem Sinne anerkennt, dass sie ihre Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern sucht (vgl. ebd.; Müller 2016: 116-117). Vielmehr ließe sich die intendierte Form der Partizipation, sofern sie auf der konzeptionellen Ebene überhaupt konkrete Gestalt annehmen kann, im Sinne einer funktionalen Vereinnahmung durch das politische System interpretieren (vgl. dazu z. B. Hedtke 2013).

3.2.2 Fallgruppierung „Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“

In den fachdidaktischen Diskursen, die für die innerhalb der Fallgruppierung „Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“ analysierten Videoaufzeichnungen als relevant erachtet wurden, scheint der Frage, zu welchen Formen einer möglichen (zukünftigen) politischen Partizipation die Schüler_innen auf welche Weise inhaltlich und methodisch befähigt werden sollen, eine untergeordnete Rolle zuzukommen. Nimmt man allerdings die Diagnose einer überdurchschnittlich hohen Präsenz von Themen im Zusammenhang mit Jugendkulturen und jugendlichem Protestverhalten im Rahmen von Fachkongressen sowie innerhalb von Fachzeitschriften genauer in den Blick (vgl. z. B. Schäfers 1980a; Schäfers/Weiß 1983; Franke 1985), spricht daraus auch eine Sorge um das Verhältnis der Jugendlichen zum politischen System der Bundesrepublik (vgl. z. B. Claußen 1985). Wahrgenommen wird eine Orientierungskrise, die sich vor allem in Form kritischer Einstellungen sowie Indifferenz gegenüber dem politischen System und möglichen Beteiligungsformen äußert (vgl. ebd.: 247-248; Hilligen 1985: 211-214) und die zugleich als positiv zu wendende Herausforderung für die Politikdidaktik aufgefasst wird (vgl. z. B. Hilligen 1985: 215-219). Dabei sind schließlich auch in über die Themenfelder Jugendkulturen und jugendliches Protestverhalten hinausgehenden Gegenstandsbereichen – wie beispielsweise im Zusammenhang von Grundrechten – Ansätze zu beobachten, die kritisch-emanzipatorische Auseinandersetzungsprozesse mit Einsicht in

bestehende Ordnungen und deren Anerkennung „als Basis für eigenes politisches Handeln“ (Rossmeiß 1980: 489) zu vermitteln suchen.

In der analysierten Unterrichtsaufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (AzE o.J.h) wird auf der konzeptionellen Ebene das Verhältnis von Strafrecht und Grundrechten in einer Weise behandelt, die keine Beziehung zu möglichem (zukünftigen) politischem Handeln der Schüler_innen herstellt. Im Fall der Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) fordert der Lehrer die Schüler_innen dagegen zu einer Selbsteinordnung mit Blick auf eine erarbeitete Klassifizierung auf, wie Jugendliche sich zum Gesellschafts- und Wirtschaftssystem positionieren, die auch als verschiedene Formen politischer (Nicht-)Partizipation interpretiert werden können.⁴⁷² Auf darüber hinausgehende Äußerungen in Bezug auf mögliches (zukünftiges) politisches Handeln der Schüler_innen verzichtet der Lehrer allerdings sowie er insgesamt die Beantwortung der die Stunde leitenden Fragestellungen weitestgehend den Schüler_innen überlässt. Deren Beiträge kommentiert er inhaltlich zurückhaltend, lässt dabei allerdings auch eine Haltung erkennen, die sich für ein Bemühen um einen wechselseitig respektvollen Dialog ausspricht, die Möglichkeit zu dessen Umsetzung aber als offene belässt.⁴⁷³

Auch innerhalb der Aufzeichnung „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b) fordert diese Lehrperson die Schüler_innen zwar dazu auf, die behandelte Thematik in Beziehung zu ihren eigenen Erfahrungen zu setzen (vgl. ebd.: # 00:01:39; 00:28:10; 00:39:45), verbindet dies aber nicht mit darüber hinausgehenden Äußerungen in Bezug auf persönliche (zukünftige), gegebenenfalls auch politische Handlungsmöglichkeiten der Schüler_innen, sieht man von der an die Schülerinnen gerichtete Aufforderung ab, „in Sozialkunde und in Sozialkunde und in Geschichte und in Geographie [...] besonders gut auf[zu]passen [...], damit sie über ihre Rechte Bescheid wissen“ (ebd.: # 00:05:22), die allerdings auch nicht das zentrale Anliegen der Unterrichtsstunde abbildet. Auf der Ebene der Konzeption ist es vielmehr vorgesehen, die Frage, wie die Inanspruchnahme grundgesetzlich garantierter Rechte realisiert werden kann, vorrangig auf einer gesellschaftlich-abstrakten Ebene sowie der des politischen Systems zu bearbeiten (vgl. ebd.: # 00:07:06; 00:16:10), wohingegen die Bezugnahmen auf persönliche Erfahrungen vor allem mit der Aufforderung zu weiterem Nachdenken verbunden werden (vgl. ebd.: # 00:28:48; 00:41:45). Insgesamt ist also festzustellen, dass Bezugnahmen auf mögliches (zukünftiges) politisches Handeln der Schüler_innen innerhalb dieser Fallgruppierung kaum vorkommen und keine inhaltlichen Konkretisierungen erfahren. Sofern Aufforderungen zur auf die Sache bezogenen Positionierungen festzustellen sind, erfolgen diese in einer Form, die die Möglichkeit zu einer reflexiv vollzogenen, inhaltlich offenen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand offen hält.

472 Vgl. z. B. „Ich leider auch zu den achtzig Prozent und zwar kritisch bis eigeninitiativ, also eigeninitiativ ist nicht sehr viel, aber @@“ (AzE 1984c: # 00:29:29); „(Ja-ah), ich zu den zwanzig und zwischen, also im ständigen Widerspruch zwischen aktiver Protest und Aussteiger“ (ebd.: # 00:29:46).

473 Vgl. z. B. „Das ist der große Begriff der Toleranz, des Ertragens, des Verstehens von andern Leuten. Ja, was jetzt so gekommen ist, hat mir alles sehr gut gefallen, hat auch sehr schön geklungen, bloß ich meine, äh, die Frage ist natürlich, glaubt ihr echt daran, wenn ich hier so höre, naja, äh, die Jugendlichen sollten sich mit den Politikern zusammensetzen, da sollte Vertrauen kommen, alles unheimlich duftig formuliert-, [...] die Frage ist natürlich jetzt, ist es tatsächlich so oder wie seht ihr das, wie sind die Zukunftsaussichten, passiert da tatsächlich etwas, setzen die sich zusammen, Politiker und Grüne, so wie wir das auf dem ()bild gesehn haben zum Beispiel, also jetzt als Beispiel zu nehmen, oder die Jugend, nehmen die Politiker die Forderungen der Jugendlichen auf, wie seht ihr das?“ (AzE 1984c: # 00:36:10).

3.2.3 Fallgruppierung „Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“⁴⁷⁴

Mit Blick auf die für die innerhalb der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ relevanten fachdidaktischen sowie die Fort- und Weiterbildungszusammenhänge betreffenden Diskurse ist in methodischer Hinsicht eine hohe Aufmerksamkeit für aktivierende und in diesem Sinne auch handlungsorientierte Unterrichtsmethoden zu konstatieren (vgl. z. B. Massing 1992b: 637; Biskupek 2002: 87-88). Daraus muss allerdings nicht zwingend abgeleitet werden, dass diese direkt auf eine über den Unterricht hinausgehende (zukünftige) politische Partizipation der Schüler_innen zielen (vgl. zu dieser Differenz z. B. aktuell Petrik 2017; 2018),⁴⁷⁵ wenngleich in den mit dem Schuljahr 1990/91 in Kraft getretenen Rahmenplänen beispielsweise im Grundkurs „Der Bürger in der demokratischen Gesellschaft“ in den „Hinweise[n] zur methodischen Gestaltung“ unter anderem auch die „direkte Teilnahme der Schüler an praktischen Formen der Demokratie (z. B. Aussprachen, Aufrufe, Vorschläge, Schülerräte, Meetings, Demonstrationen)“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 20) vorgeschlagen wird. Im Vordergrund der Lerneinheit stehen dabei Zielsetzungen wie die Vermittlung von „Einsichten in Wege und Formen der demokratischen Mitgestaltung des politischen Lebens durch die Bürger“ (ebd.: 17), was auch mit dem Anliegen, „die Fähigkeit und Bereitschaft der Schüler zum demokratischen Verhalten in der Gesellschaft weiter auszubilden“ (ebd.: 16), verbunden wird. Konkretisiert wird das im Folgenden im Sinne einer Erweiterung der „Fähigkeit und Bereitschaft, demokratische Prozesse auf ihnen zugrunde liegenden [sic] Interessen und Wertvorstellungen zurückzuführen, kritisch zu analysieren und das eigene Handeln zu überprüfen“ (ebd.: 17). In diesem Sinne fokussieren die weiteren Zielbeschreibungen vor allem die Vermittlung von Einsichten in die Funktionsweise demokratischer Prozesse und die Vermittlung entsprechender Kenntnisse auch in Bezug auf die Wahrnehmung der eigenen Rechte und Pflichten (vgl. ebd.: 16-17) sowie schließlich die „Entwicklung der Urteilstärke“ (ebd.: 18) auf der Grundlage der Analyse und Bewertung „praktizierter Politik und gesellschaftlicher Konfliktsituationen mit Hilfe erarbeiteter Kriterien“ (ebd.).

In inhaltlicher Hinsicht heben sich die innerhalb der Fallgruppierung analysierten Unterrichtsaufzeichnungen in Abgrenzung von den im allgemeineren Diskurs entwickelten, verschiedentlich als zu lebenskundlich akzentuiert kritisierten Konzeptionen (vgl. z. B. Mickel 1990) dahingehend ab, als in ihnen mit der Thematisierung von Bürgerengagement und Bürgerbewegungen explizite Bezüge zu politischen Gegenständen und Handlungsformen festzustellen sind (vgl. AzE 1990b; 1991a; 1991b). Innerhalb der Fort- und Weiterbildungskontexte, in denen diese Aufzeichnungen entstanden sind, lassen sich diese Themen dem Gegenstandsbereich „Politische Willensbildung“ zuordnen (vgl. z. B. Grammes/Kuhn 1992b: 27; Massing 1992b; 1992c: 69; 1996a). Während zwei der aufgezeichneten Unterrichtsstunden entlang der leitenden Fragestellungen vor allem auf die Urteilsbildung der Schüler_innen in Bezug auf den Erfolg von Bürgerbewegungen zielen, wobei sich auch kontroverse Ori-

474 Einzelne Aspekte der hier ausgeführten Argumentation wurden bereits im Rahmen eines Vortrags auf der interdisziplinären Tagung „Bildung und Demokratie im 20. Jahrhundert – Perspektiven bildungsgeschichtlicher Fachunterrichtsforschung“ vom 8.-9.11.2019 in Trier vorgestellt und diskutiert. Eine daran anschließende Publikation befindet sich in Vorbereitung (vgl. Jehle i. V.).

475 Vielmehr legen es die Ausführungen in den Rahmenplänen nahe, dass der Einsatz aktivierender Unterrichtsmethoden vor allem im Zusammenhang mit einem didaktisch-methodischen Konzept gesehen wurde, das „durch einen demokratischen, kommunikations- und kooperationsfördernden Führungsstil des Lehrers [...] geprägt ist“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 6).

entierungen im Sinne unterschiedlich gelagerter Demokratieverständnisse der Beteiligten erkennen lassen (vgl. AzE 1991a; 1991b), legt die Lehrerin in einer weiteren Aufzeichnung (vgl. AzE 1990b) den Schüler_innen ein über den Unterricht hinausgehendes Engagement für ein spezifisches Anliegen nahe.

Bereits zu Stundenbeginn hat die Lehrerin es als ein Anliegen der Stunde formuliert, „mal [zu] überlegen, welche Möglichkeiten [...] Bürgerbewegungen [haben], hier etwas zu verändern, und welche Möglichkeiten [...] Schüler [haben], auch daran teilzunehmen“ (AzE 1990b: # 00:00:38). Im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs hat sie bezüglich dieser Fragen insbesondere die Bedeutung eigeninitiativen Handelns zur Verwirklichung von gewünschten Veränderungen hervorgehoben und das Gespräch so gelenkt, dass diese Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auch eine entsprechende Konkretisierung erfahren (vgl. ebd.: # 00:15:48). Inhaltlich wird damit eine Engführung des Gesprächs vorgenommen, mit der Bürgerengagement als das zu erreichende Ziel beschrieben wird (vgl. ebd. # 00:18:35), sodass sich die Fragestellung schließlich darauf richtet, auf welche Weise die Schüler_innen in diesem Sinne mobilisierend tätig werden könnten (vgl. ebd.). Nachdem ausgewählte auf Aufforderung der Lehrerin verfasste Aufrufe für eine „Unterschriftenbewegung“ (ebd.: # 00:22:56) vorgetragen wurden (ebd.: # 00:28:19; 00:28:44), werden die konkreten Handlungsmöglichkeiten der Schüler_innen schließlich explizit zum Gegenstand des Gesprächs erhoben (vgl. Abb. III.3.2.2).

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:29:06	S.I. S.o.	Lw	Sagt mal (...), es wurde jetzt ja hier schon eigentlich auch von euch ne ganze Menge Konkretes gesagt. (...) Sagt mal, jetzt mal nur ne Frage, wie weit können denn eigentlich Schüler wie ihr schon ne Bürgerinitiative gründen oder muss man das den Erwachsenen überlassen? (...) Sw8.	Lw steht vor Klasse
	Zoom-out/ S.r.	Sw8	Nö, dit kann eigentlich jeder machen, wa? (...) Weil, det geht ja-, (det geht ja) alle an, die geht ja nich nur Erwachsene an, det geht ja zum größten Teil uns auch an, ne-	Lw nickt leicht
	Zoom-in S.r.	Lw	Mhm. (...) Und was würdet ihr jetzt machen, wenn ihr jetzt so ne Bürgerinitiative ins Leben ruft, nehm wer mal an, was würdet ihr jetzt alle unternehmen, um euch Verbündete zu suchen? (...) Sw10.	Sm5 liegt mit Oberkörper auf Tisch, Sm4 fasst sich in die Haare Sw9 sieht nach links, bewegt Lippen, Sw8 hält Arm aufgestützt, spielt mit Hand vor dem Mund Sm4 sieht nach hinten
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
00:30:00	S.I.	Lw	Mhm. Also, du würdest die Leute dazu bringen, dass sie sich selber informieren, ja. So, dann würd ich n kleinen Vorschlag mal von euch machen, ich meine, wenn ihr mal euren Mund halten würdet, wäre das sehr schön. (...) Ein Vorschlag wäre vielleicht auch der, wenn ihr natürlich mutig genug dazu seid, ihr ward mutig genug.- L ((Klopfen an der Tür))	Lw steht vor Klasse, hat linke Hand auf Tisch gestützt, sieht nach rechts
	Zoom-in		L-hier so n Interview zu machen und wäret es sicherlich dann auch, euch meinewegen vor die Kaufhalle zu stellen oder sonstwohin und da selber Unterschriften zu sammeln und dazu müsste man natürlich dann auch n bisschen was dazu wissen. Ja? Es wäre also ne Möglichkeit, die ihr doch durchdenken solltet (...) und dann vielleicht auch wirklich mal so eine Art eigene Bürgerinitiative von euch ausgehen lasst. Denn Schüler sind auch Bürger und zwar welche, die noch ne ganze Menge was-, noch ganz schön lange was wollen. L ((Klopfen an der Tür))	Lw geht Schritt Richtung Tür, wendet sich wieder zum Tisch, legt beide Hände darauf ab Sw1 sieht zur Tür, Sw1 deutet Richtung Tür Sw1 wendet sich Richtung Tür Sw1 sagt etwas zu Sw2, hebt die Schultern Sw1 dreht sich zur Tür und öffnet sie, Lw geht Richtung Tür, beugt sich nach draußen, winkt ab, schließt die Tür
00:32:05				

Abb. III.3.2.2: Transkriptauszug (AzE 1990b: 00:29:06-00:32:05)

Wie bereits in der entsprechenden Sequenzanalyse herausgearbeitet (s. auch Kap. II.3.1.3, Sequenz III), werden die Schüler_innen bereits in der Fragestellung persönlich adressiert (vgl. AzE 1990b: # 00:29:16) und die Alternative, nicht tätig zu werden, wird negativ konnotiert (vgl. ebd.: # 00:29:18). Im weiteren Verlauf setzt die Lehrerin bereits in der Formulierung ihrer Fragestellungen lenkende Impulse zur inhaltlichen Konkretisierung der Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.: # 00:29:31; 00:30:19) und unterbreitet schließlich selbst einen Vorschlag (vgl. ebd.: # 00:31:21). Durch die vorangestellte Bemerkung, dass die Umsetzung dieses Vorschlags eine im Allgemeinen positiv konnotierte Eigenschaft wie Mut erfordere (vgl. ebd.: # 00:31:30), erfährt der noch folgende Vorschlag bereits eine Aufwertung. Dass die Lehrerin in Bezug auf die von einzelnen Schüler_innen eingebrachten Vorarbeiten in Form von Interviews diesen nun auch kollektiv diese Eigenschaft zuschreibt (vgl. ebd.: # 00:31:33), kann dabei insofern auch als strategisch interpretiert werden, als diese anerkennende Äußerung zum einen dazu dienen kann, die Schüler_innen für den Vorschlag zu gewinnen. Zum anderen werden mögliche Einwände im Vorfeld entkräftet, wenn die notwendigen Voraussetzungen als gegeben beschrieben werden.

Inwieweit sie das ebenso als notwendig bezeichnete Wissen (vgl. ebd.: # 00:31:42) bei den Schüler_innen als vorhanden annimmt, lässt sie im Rahmen ihres Vorschlags allerdings offen und konkretisiert dieses in inhaltlicher Hinsicht auch nicht näher. Stattdessen legt sie den Schüler_innen mittels einer Sollens-Formulierung nahe, diese Möglichkeit zu durchdenken und „dann vielleicht auch wirklich mal so eine Art eigene Bürgerinitiative von [sich] ausgehen“ (ebd.: # 00:31:50) zu lassen. Der Aufforderungscharakter dieses Vorschlags bleibt dabei ambivalent, da diesem einerseits ein einschränkendes „vielleicht“ (ebd.: # 00:31:51) vorangestellt wird, ihm andererseits aber auch durch die nachfolgende Adressierung der Schüler_innen als Bürger_innen Nachdruck verliehen wird (vgl. ebd.: # 00:31:55). Wie bereits in der vorherigen Analyse herausgestellt, lassen die Ausführungen der Lehrerin trotz des Gebrauchs einschränkender und relativierender Adjektive die Intention erkennen, die Schüler_innen zu aktivem Handeln zu motivieren. Sofern diese sich dazu äußern, zeigen sie in ihren Beiträgen zumindest Kooperationsbereitschaft, indem sie ihnen realistisch erscheinende Handlungsalternativen formulieren und diese auch in Bezug auf den möglichen Wirkungsgrad abwägen.

Diese rekonstruierte, von der Lehrerin in dieser Unterrichtsaufzeichnung verfolgte Strategie kann dabei bereits auf der Ebene der Planung insofern kritisiert werden, als mit der leitenden Fragestellung ein bestenfalls „rhetorisch [kontrovers formuliertes; MJ], nicht aber wirklich [...] ein kontroverses Thema“ (Grammes/Kuhn 1992b: 47) zur Diskussion gestellt werde. Mit den Fragestellungen der Lehrerin wird die Entscheidung für ein Engagement für die Umgestaltung des Baggersees in eine Bademöglichkeit im Grunde bereits vorweggenommen, worin Grammes und Kuhn die Gefahr einer „Überredungspädagogik“ (ebd.) sehen. Zwar aktiviert die Lehrerin die Schüler_innen nicht in dem Sinne, dass aus der aufgezeichneten Unterrichtseinheit direkt auch partizipatives politisches Handeln hervorgeht; die Aufforderung, darüber nachzudenken, lässt in ihrer Formulierung allerdings nur wenig Spielraum für die Entwicklung von und die Entscheidung für alternative Handlungsoptionen oder keine Beteiligung. Mittels der Aufgabenstellung, entsprechende Aufrufe zu Unterschriftensammlungen zu verschriftlichen, erfolgt zudem zumindest eine Simulation entsprechender Handlungsformen (vgl. zu den Unterscheidungen dieser unterschiedlichen Handlungsformen z. B. Reinhardt 1997: 105; Ackermann 2002: 76).

Insgesamt lassen sich hier also erzieherische Intentionen rekonstruieren, die über die Befähigung zur Partizipation hinaus auf die Entwicklung spezifischer Verhaltensweisen zielen, wobei vor allem die inhaltlich-thematische Engführung zu problematisieren ist, die weder alternative Ziele noch Formen politischen Handelns zur Diskussion stellt und somit der Offenheit eines zugleich als bildend zu verstehenden Unterrichts zuwiderläuft (vgl. dazu auch Benner 2012: 231-290). Davon ausgehend wäre in der kontrastierenden Diskussion insgesamt noch einmal diese einseitige Ausrichtung des Unterrichts am Ziel der Partizipation zu diskutieren (vgl. z. B. Hedtke 2012; 2013) sowie die Frage nach der Grenze erziehenden Unterrichts zu stellen, der am Übergang in verantwortliches Handeln sein Ende findet und die Vermittlung von theoretischer und praktischer Urteilskompetenz nicht vorwegnehmen kann (vgl. Benner 2012: 289-290; dazu auch Nonnenmacher 2011: 88; 96-97; Widmaier 2011: 101-102).

In den anderen beiden in dieser Fallgruppierung analysierten Unterrichtsaufzeichnungen (AzE 1991a; 1991b) kommen zwar ebenfalls aktivierende Unterrichtsmethoden zum Einsatz, die die Schüler_innen in Form von Gruppenarbeiten in die Erarbeitung einbeziehen; allerdings werden diese nicht mit darüber hinausgehenden, auf mögliche (zukünftige) politische Partizipationsformen bezogenen Appellen verknüpft. Vielmehr lassen die Strukturierungen der Unterrichtseinheiten eine Zielsetzung erkennen, die auf begründete Positionierungen der Schüler_innen in Bezug auf die eingangs formulierten leitenden Fragestellungen ausgerichtet ist. Mit der Ausrichtung dieser auf die Einschätzung des Erfolgs bzw. der Erfolgsaussichten von Bürgerbewegungen in der DDR werden Möglichkeiten politischer Partizipation als Unterrichtsgegenstand thematisiert.

Die Konzeptionen zielen in erster Linie darauf, dass die Schüler_innen sich begründet dazu positionieren, wobei mögliche Kriterien einer solchen Urteilsbildung in einem Fall im Unterrichtsgespräch explizit gemeinsam erarbeitet werden (vgl. AzE 1991a: # 00:09:22), während es im anderen Fall den Schüler_innen selbst überlassen bleibt, in ihren Stellungnahmen darzulegen, welche Kriterien sie bei der Beantwortung der Frage heranziehen (vgl. z. B. AzE 1991b: # 01:19:17). Im Gesprächsverlauf zeichnen sich dabei unterschiedliche Orientierungen der Beteiligten in Bezug auf das den Positionierungen zugrunde liegende Demokratieverständnis ab: Während die Schüler_innen die Möglichkeiten politischer Einflussnahme innerhalb einer repräsentativen Demokratie vor allem Parteiorganisationen zuschreiben, heben der Lehrer in einer der Aufzeichnungen sowie der Vertreter der Bürgerbewegung in der anderen die Bedeutung parteiunabhängiger partizipatorischer Elemente innerhalb eines demokratischen Systems hervor (vgl. z. B. AzE 1991a: # 00:51:53; 01:02:32; 1991b: # 01:05:13; 01:19:17). Allerdings beschreibt der Lehrer diese Position als eine mögliche unter anderen, insgesamt kann der Erwartungshorizont bezüglich der leitenden Fragestellungen in beiden aufgezeichneten Unterrichtsstunden insofern als offen verstanden werden, als die Schüler_innen zwar zu begründeten Positionierungen aufgefordert werden, diese selbst aber inhaltlich nicht vorweggenommen werden.

Erzieherische Intentionen in Bezug auf die demokratiebezogenen Einstellungen der Schüler_innen und entsprechende Formen der Partizipation – wie sie in den Rahmenplänen aufzufinden sind (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 16-20) – werden in beiden Unterrichtseinheiten nicht direkt verfolgt. In der Aufzeichnung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) greift die Lehrerin diesen Aspekt allerdings zumindest auf der Gegenstandsebene auf, als sie die Schüler_innen danach fragt, ob diese sich selbst an solchen Bürgerbewegungen beteiligen würden (vgl. z. B. ebd.: # 00:21:09). Jedoch kann

auch diese Fragestellung als ergebnisoffene charakterisiert werden, wenngleich mit Blick auf die in den Antworten zu erkennende Ambivalenz nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Schüler_innen gegebenenfalls auch im Sinne einer angenommenen sozialen Erwünschtheit antworten.

Insgesamt kann allerdings für beide Aufzeichnungen festgehalten werden, dass keine direkten auf die mögliche (zukünftige) politische Partizipation der Schüler_innen bezogenen Appelle zu verzeichnen sind. Die sich in der Diskussion der Fragestellungen abzeichnenden den Argumentationen impliziten unterschiedlichen Demokratieverständnisse hätten allerdings auf der Ebene des fachlichen Lernens noch weitaus mehr Potenzial für vertiefendere Diskussionen geboten, als in den Unterrichtsstunden ausgeschöpft werden kann.

Innerhalb der Fallgruppierung sind die Bezugnahmen auf mögliche (zukünftige) politische Partizipationsformen der Schüler_innen also differenziert zu beschreiben und einzuordnen. Im Fall der Unterrichtsaufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) ist vor allem die inhaltlich-thematische Engführung, mit der die Lehrerin den Schüler_innen schließlich einen von ihr selbst inhaltlich konkretisierten Handlungsvorschlag nahelegt, zu problematisieren, da diese der Offenheit eines zugleich als bildend zu verstehenden Unterrichts zuwiderläuft (vgl. dazu z. B. Benner 2012: 231-290). Demgegenüber können die den anderen beiden Unterrichtsaufzeichnungen zugrunde liegenden Konzeptionen in ihrer Anlage als im bildenden Sinne offen interpretiert werden (vgl. AzE 1991a; 1991b). Das gilt auch für die Aufforderung, sich in Bezug auf eine eigene mögliche Beteiligung an Bürgerbewegungen zu positionieren, sofern diese Positionierungen in ihrer inhaltlichen Ausrichtung den Schüler_innen überlassen bleiben und diesen auch die Möglichkeit offensteht, sich einer eindeutigen Positionierung zu entziehen.

Ob dabei allerdings auch der damit verbundene Anspruch den Positionierungen vorausgehender Auseinandersetzungsprozesse mit neu erworbenem Sachwissen im Sinne von Transformationen des Selbst-Welt-Verhältnisses eingelöst werden kann oder die Schüler_innen nicht vielmehr bereits im Vorfeld bestehende Urteile reproduzieren, lässt sich nicht eindeutig rekonstruieren. Das Potenzial, das in der Herausforderung bestanden hätte, sich mit im Unterrichtsgespräch zu Tage tretenden kontroversen Positionen auseinanderzusetzen, konnte hier nicht ausgeschöpft werden. Sichtbar wird jedenfalls eine Differenz zwischen appellativen Adressierungen der Schüler_innen, die sich auf deren Partizipationsverhalten beziehen, und der Anbahnung von Auseinandersetzungsprozessen mit Partizipationsmöglichkeiten, wobei das eigene Verhalten betreffende Schlussfolgerungen den Schüler_innen überlassen bleiben. Allerdings sind auf der Grundlage der Videoaufzeichnungen keine Rückschlüsse möglich, ob die Schüler_innen tatsächlich über das Unterrichtsgespräch hinausreichende Überlegungen bezüglich ihrer möglichen (zukünftigen) politischen Partizipation anstellen und diese auch zu einem diesen entsprechenden Verhalten führen.

3.2.4 Fallgruppierung „Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“

Innerhalb des spezifischen Diskurses um den fachlichen Gehalt des politischen Unterrichts, dem die in dieser Fallgruppierung zusammengefassten Aufzeichnungen zugeordnet werden konnten (vgl. Massing/Weißeno 1995a; Kuhn/Massing 1999a), wurde die Frage der Befähigung der Schüler_innen zur (zukünftigen) politischen Partizipation sowie deren Beförderung nicht dezidiert erörtert. Im Mittelpunkt standen vor allem der Aspekt der politischen Urteilsbildung (vgl. Massing 1995b; Massing/Weißeno 1997) sowie die Anwendung fachdidaktischer Analysemodelle (vgl. Massing 1995a; 1999a; Kuhn 1995) und der Einsatz

handlungsorientierter Unterrichtsmethoden (vgl. Kuhn 1995; 1999a; Massing 1999a). Ein Zusammenhang zur Thematik der politischen Partizipation ist allerdings dort auszumachen, wo mit diesen Zielsetzungen auch auf eine „prinzipielle Partizipationsbereitschaft“ (Massing 1999a: 6) gezielt wird. Diese wiederum wird gebunden an die Fähigkeit, aktuelle politische Herausforderungen mit Blick auf Normen und Gestaltungsspielräume des demokratischen Staatswesens zu beurteilen (vgl. ebd.). Dabei wird diese Fähigkeit zum einen als ein „intellektuelles Instrumentarium“ (ebd.) verstanden, zum anderen aber auch erwartet, dass der Einsatz dieses Instrumentariums auch einen Niederschlag in entsprechenden Einstellungen und Verhaltensweisen findet (vgl. ebd.). Die Förderung einer begründeten Urteilsbildung in Form einer „fallbezogene[n] Gewichtung politologischer Kategorien“ (Kuhn 1995a: 51; Herv. n. ü.) soll dabei schließlich auch dazu beitragen, dass die Schüler_innen sich auch zukünftig auf diese Weise mit politischen Themen auseinandersetzen, „um so zu eigenen handlungsleitenden Werten zu kommen“ (Massing 1999a: 11; vgl. auch ders. 1997a: 221).

Vor dem Hintergrund dieser Zielstellung bedürfen auch die in allen drei aufgezeichneten Unterrichtseinheiten zum Einsatz kommenden handlungsorientierten didaktischen Methoden einer näheren Klassifizierung. Innerhalb des für die Fallgruppierung als relevant erachteten fachdidaktischen Diskurses wird unter Handlungsorientierung in einem weiteren Sinn „die möglichst selbstständige und aktive Einbindung der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht“ (ders. 1999a: 13) unter einem doppelten Aspekt verstanden. Damit wird davon ausgegangen, dass die Schüler_innen nicht nur „analytische[...], problemlösende[...], soziale[...] und kommunikative[...] Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ders. 1998: 8-9) erlernen und einüben, sondern „durch ‚Probearbeiten‘ [auch] Fähigkeiten und Kompetenzen [erwerben], die ihnen späteres Handeln in Gesellschaft und Politik erleichtern“ (ebd.: 9). Damit können die jeweils gewählten Methoden zunächst auch mit der Zielsetzung der zukünftigen politischen Partizipation in Verbindung gebracht werden, wobei die einzelnen Methoden unter diesem Gesichtspunkt noch einmal differenziert zu betrachten sind.

Entsprechend einer Klassifizierung unterschiedlicher handlungsorientierter Methoden von Heinz Klippert können drei zentrale Handlungsfelder unterschieden und die jeweiligen Methoden diesen zugeordnet werden: Unter dem Begriff „Reales Handeln“ werden über den Unterricht hinausreichende, erforschende Aktivitäten der politischen Realität sowie die Mitgestaltung demokratischer Prozesse innerhalb der Schule zusammengefasst, wohingegen der unterrichtsmethodische Einsatz „modellhafte[r] Simulation[en] politischer Planungs-, Entscheidungs-, Interaktions- und Konfliktregelungsprozesse im Unterricht“ (Klippert 1991: 12) dem Handlungsfeld „Simulatives Handeln“ zugeordnet wird. Als drittes zentrales Handlungsfeld gilt nach Klippert das „Produktive Gestalten“ bzw. „produktive Lernen“; den Bezug zum politischen Handeln sieht Klippert dabei insofern gegeben, „als die Schüler bei ihren Lernaktivitäten relativ selbständig und eigenverantwortlich arbeiten“ (ebd.: 14). Damit wird unter dem Oberbegriff „Handlungsorientierter Politikunterricht“ also ein breites wie vielfältiges Spektrum an Aktivitäten zusammengefasst, die zugleich auf höchst unterschiedliche (politische) Lernprozesse zielen, wobei sich die Systematik dieses Schemas – gleichwohl es in den gängigen politikdidaktischen Konzeptionierungen handlungsorientierten Unterrichts in dieser Form übernommen wird (vgl. z. B. Massing 1998: 9-10; Massing 1999a: 14; ebenso wenngleich in kritischer Auseinandersetzung mit dem Begriff der Handlungsorientierung Reinhardt 1997) – nicht direkt erschließt.⁴⁷⁶

476 So können die über den Unterricht hinausgehenden, aber dennoch inhaltlich zuzuordnenden erforschenden Aktivitäten der politischen Realität, insofern als reales Handeln verstanden werden, als die Schüler_innen dabei

Den innerhalb dieser Fallgruppierung zum Einsatz kommenden simulativen Unterrichtsmethoden wird dieser Darstellung folgend jedenfalls zunächst die Funktion zugeschrieben, dass die Schüler_innen „dabei wichtige Einblicke in politische Strategien und Prozesse gewinnen können“ (Klippert 1991: 13). Neben diesem Aspekt, der auf der Ebene inhaltlich-fachlichen Lernens dem Ziel der Fachkompetenz zugeordnet wird, akzentuiert Klippert im Folgenden allerdings vor allem „Handlungskompetenz in einem sehr weiten Sinne des Wortes“ (ebd.: 14), womit sowohl strategisch-methodische als auch sozial-kommunikative Fähigkeiten gemeint sind. Mit Blick auf das „reale[...] politische[...] Handeln[...] und Engagement[...] der Schüler nach Abschluß der Schule“ (ebd.) schreibt er in diesem Zusammenhang schließlich den simulativen Methoden und der damit verbundenen Möglichkeit des (Probe-)Handelns einen hohen Stellenwert zu (vgl. ebd.: 24). Mit Blick auf die in den jeweiligen aufgezeichneten Unterrichtseinheiten gewählten Methoden und die dabei simulierten Situationen, gilt es diese Erwartung allerdings nochmals prüfend in den Blick zu nehmen.

Im Fall der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) bleibt die mit dem Rollenspiel verbundene Zielstellung zunächst diffus. Mit Blick auf das weitere fachdidaktische Diskursumfeld kann die dort zu konstatierende verstärkte Aufmerksamkeit für handlungsorientierte Unterrichtsmethoden auf ein in der Breite festgestelltes unterrichtspraktisches Bedürfnis nach der Entwicklung neuer Lernkulturen sowie einer demokratischeren Strukturierung der Unterrichtskommunikation zurückgeführt werden (vgl. z. B. Sander 2004: 155; Ackermann et al. 1994: 133-138; Massing 1998: 5). Auf der Ebene der dokumentierten Umsetzung steht dies allerdings im Widerspruch zu der beobachteten deutlichen Lenkung und inhaltlichen Engführung des Unterrichtsgesprächs durch die Lehrperson. Zu berücksichtigen ist dabei, dass es sich um eine Lehrperson im bereits fortgeschrittenen Lebensalter handelt,⁴⁷⁷ die bisher über keine Erfahrung mit der Unterrichtsmethode des Rollenspiels verfügt (vgl. Lück 1995: 265).

Auf der inhaltlichen Ebene ist der Gegenstand des Rollenspiels basierend auf der Rekonstruktion der Durchführung sowie – soweit möglich – der Anlage des Rollenspiels im Bereich „soziales Lernen“ und „Lebenshilfe“ zu verorten (vgl. z. B. Massing/Weißeno 1995b: 9; Mingertzahn 1992: 499). Die politische Dimension der Thematik wird kaum angesprochen, womit auch Möglichkeiten einer (zukünftigen) politischen Partizipation der Schüler_innen nicht zum Gegenstand werden.⁴⁷⁸ Der auf die Verantwortung des Einzelnen bezogene Appell

handelnd tätig werden. Dabei dienen ihre Aktivitäten aber vielmehr dem inhaltlich-fachlichen Lernen sowie dem Erwerb methodischer Fähigkeiten, wohingegen sie nicht direkt als politisches Handeln verstanden werden können. Die ebenfalls dem Feld des realen Handelns zugeschriebene Mitgestaltung demokratischer Prozesse innerhalb der Schule kann demgegenüber nun zwar – wenn auch in begrenztem Rahmen, sofern insbesondere in schulischen Zusammenhängen von asymmetrischen Konstellationen zwischen den Beteiligten und ihrer Entscheidungsbefugnisse auszugehen ist (vgl. dazu z. B. auch Reichenbach 2006: 58-59; Nonnenmacher 2009: 270-276; Biedermann/Oser 2010: 31; Heitz 2014: 245; ähnlich auch Schiele 2002: x) – als reales politisches Handeln aufgefasst werden, das allerdings nicht auf der Ebene des Fachunterrichts im engen Sinne, sondern vielmehr auf der Ebene des überfachlichen Lernens anzusiedeln ist. Die Auslegung jeder Form produktiver Gestaltung als eine Form politischen Handelns aufgrund der dieser zugeschriebenen Eigenverantwortlichkeit ist schließlich wenig überzeugend, bedarf doch das Politische zumindest einer Bezugnahme auf Aushandlungsprozesse kollektiver Interessen im Sinne von Fragen der Ordnung gesellschaftlichen Zusammenlebens (vgl. z. B. auch Giddens 1990: 13-14).

477 Aufgrund fehlender Informationen kann das Alter nur geschätzt werden. Auf der Grundlage der vorliegenden Aufzeichnung wird davon ausgegangen, dass der Lehrer mindestens über 50 Jahre alt sein dürfte.

478 Dennoch könnte dieser Ansatz auch als ein Versuch interpretiert werden, auf eine wahrgenommene zunehmende Orientierungslosigkeit und Politikverdrossenheit der Jugendlichen zu reagieren (vgl. Massing 1995a:

der Lehrperson bezieht sich zwar auf Einstellungen und Verhalten der Schüler_innen, dies allerdings in einem sehr weit gefassten Sinn sozialen Verhaltens, das nicht als politisch im engeren Sinn verstanden wird.⁴⁷⁹ Da dieser nicht auf der Grundlage einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Sache begründet werden kann, wird damit zudem der die erzieherische Intention legitimierende, zugleich bildende Anspruch politischen Unterrichts unterlaufen (vgl. dazu z. B. auch Benner 2012: 277-290).

Die methodischen Arrangements der anderen beiden Aufzeichnungen (AzE 1993a; 1993b) nehmen eine Verlagerung der Handlungsebene vor, nach der die Schüler_innen keine alltagsweltlichen Rollen übernehmen, sondern vielmehr „funktionale[...] Stellvertreter-Rollen in abstrakten institutionellen Kontexten“ (Petrik 2017: 41). Dabei ist auch nicht davon auszugehen, dass die Schüler_innen größtenteils zukünftig in solchen Rollen agieren werden (vgl. dazu auch Petrik 2018: 119). Die Intention eines möglichen Transfers der so gewonnenen Einsichten auf die eigene zukünftige Bürgerrolle (vgl. dazu ebd.) wird zumindest in der Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) in einer Äußerung der Lehrerin angedeutet, die auf die Möglichkeit zukünftiger politischer Einflussnahme durch eigenes Handeln verweist.⁴⁸⁰ Überdies wird die argumentative Vertretung und Durchsetzung der eigenen Meinung von der Lehrerin als eine über die Durchführung der Talkshow hinausgehende Lernaufgabe beschrieben.⁴⁸¹

Im anschließenden Auswertungsgespräch wird in erster Linie die von der Lehrerin ebenfalls in der Zielformulierung angesprochene Aufgabe der Urteilsbildung akzentuiert, indem die Fragestellungen der Lehrperson vor allem auf die Analyse der Positionen sowie eingebrachten Argumente zielen. Deutlich wird in diesem Zusammenhang vor allem auch die Ambivalenz der eingesetzten Methode, deren Potenzial, eine die Positionen zuspitzende Interaktionsdynamik zu befördern, auf der anderen Seite die konstruktive Auseinandersetzung auf der inhaltlichen Ebene erschwert (vgl. dazu auch Massing 1998: 40-42).⁴⁸² Zugleich zeigt sich die Lehrerin durch ihre Rückfragen bemüht, die Schüler_innen zu reflexiven Auseinanderset-

63). Leitend wäre in diesem Fall die Intention, „über soziale Themen einen wirksameren Zugang zu politischen Themen herbeizuführen“ (Grammes 1991: 10), wobei hier noch die Frage zu prüfen wäre, ob die dokumentierte Stunde diesem Anspruch gerecht werden kann.

479 Da allerdings im gesamten Verlauf weder konkrete Handlungsoptionen noch ihre Begründungen systematisch herausgearbeitet, analysiert und reflektiert werden, wird die Umsetzung diesem der Konzeption inhärenten Anspruch kaum gerecht. Gleiches gilt für das Potenzial des methodischen Ansatzes, einen Beitrag zur Analyse und Reflexion des zu verhandelnden Problems aus unterschiedlichen Perspektiven zu leisten, das in der Durchführung nicht annähernd ausgeschöpft wird (vgl. dazu auch Massing 1998: 15-17; Mingerzahn 1992: 498-501).

480 „Wir werden mit unserer Talkshow und mit dem, was wir heute machen, keinen Einfluss darauf nehmen, wie Karlsruhe entscheidet. Aber wir sollten, wenn die Entscheidung kommt, wenigstens Hintergründe kennen und, ähm, ich glaube, dass es vor allen Dingen Ihre Altersgruppe für nächsten Jahren betrifft, ähm, welche Entscheidung dort getroffen wird und vielleicht aktiviert man sich doch n bisschen, sollte es zu einer Situation kommen, die nicht ganz gefällt“ (AzE 1993a: # 00:16:35).

481 „Sie müssen sich also vorstellen, Sie müssen jetzt, egal, ob Sie wollen oder nicht, sich in diese Meinung, die in Ihren Artikeln vertreten wird, hineinversetzen und auf Teufel komm raus auch verteidigen können. Das müssen Sie einfach lernen, eine Position mit Argumenten zu vertreten, die die anderen mehr oder weniger aus den Rennen schleudert. Versuchen Sies mal bitte gegenseitig“ (AzE 1993a: # 00:10:17).

482 Verwiesen sei dabei auch auf die Möglichkeit, dass simulative Methoden nicht zuletzt auch durch die Erfahrung solcher Dynamiken bzw. dadurch gewonnene Einsichten in Handlungsspielräume oder Machtverhältnisse auch zu ernüchternden Effekten bezüglich der Einschätzung der eigenen Partizipationsmöglichkeiten führen können (vgl. dazu z. B. Engartner et al. 2015: 207-209; Petrik 2017: 45; 2018: 127).

zungsprozessen mit ihren abschließenden Stellungnahmen anzuregen, die allerdings inhaltlich nicht auf Möglichkeiten eigener (zukünftiger) Partizipation bezogen werden.

In der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) wird die Handlungsebene mit der Simulation eines politischen Entscheidungsfindungsprozesses innerhalb der CDU-Fraktion ebenfalls in eine Sphäre verlagert, die der der möglichen (zukünftigen) politischen Partizipation der Schüler_innen kaum bzw. eher in Ausnahmefällen entsprechen dürfte. Die Rekonstruktion des Unterrichtsverlaufs sowie der dokumentierten Planung lässt darauf schließen, dass bei der Wahl der Methode nicht das Ziel des Erwerbs von „Fähigkeiten und Kompetenzen, die ihnen [den Schüler_innen; MJ] späteres Handeln in Gesellschaft und Politik erleichtern“ (Massing 1998: 9), im Vordergrund stand. Vielmehr zielte die Auswertungsphase auf die Bildung eines Urteils, ob die Entscheidung der CDU-Fraktion, das Bundesverfassungsgericht anzurufen, als ein Versagen der Politik zu bewerten sei. Die Potenziale der Methode wurden in diesem Zusammenhang vor allem darin gesehen, dass komplexe Machtgefüge sowie damit verbundene Handlungszwänge im Zuge der Interaktion nicht nur ausschließlich kognitiv nachvollzogen werden können (vgl. Kuhn/Massing 1999a: 151; Kuhn 1999a: 41). Angesprochen wird damit letztlich auch wieder die Zielsetzung der „prinzipielle[n] Partizipationsbereitschaft“ (Massing 1999a: 6), die in einen Zusammenhang mit der Fähigkeit, aktuelle politische Herausforderungen mit Blick auf Normen und Gestaltungsspielräume des demokratischen Staatswesens zu beurteilen (vgl. ebd.), gestellt wird. Inwieweit die in der Unterrichtsstunde durchgeführte kategoriale Analyse tatsächlich einen Beitrag dazu geleistet hat, dass die Schüler_innen sich eine entsprechende Herangehensweise aneignen und diese habitualisieren, „um so zu eigenen handlungsleitenden Werten zu kommen“ (ebd.: 11), kann an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass direkte Bezugnahmen auf die (zukünftige) politische Partizipation der Schüler_innen innerhalb der Fallgruppierung nur in einem Fall zu verzeichnen sind und diese auch kaum im Vordergrund der jeweiligen Zielsetzungen steht. Der auf verantwortungsbewusstes Verhalten der Schüler_innen gerichtete Appell des Lehrers in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) richtet sich nicht auf unmittelbar politisches Handeln, sondern bleibt im weiteren Sinne auf deren Sozialverhalten bezogen. Kritisch zu sehen ist vor allem die Erarbeitung, die in Form einer von der Lehrperson gesteuerten semantischen Engführung vollzogen wird und nicht auf der Grundlage einer reflexiven, offenen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erfolgt. Der Hinweis der Lehrerin in der Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) auf die zukünftige Möglichkeit politischer Einflussnahme knüpft diese an die Vertretung der eigenen Interessen, die inhaltlich offen gelassen werden, und rückt zugleich die Fähigkeit der Urteilsbildung in den Vordergrund. So ist bei dieser Unterrichtseinheit wie auch im Fall der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b), in der zukünftige (politische) Partizipationsmöglichkeiten der Schüler_innen keine Rolle spielen, vor allem von der Zielsetzung einer „prinzipielle[n] Partizipationsbereitschaft“ (Massing 1999a: 6) auszugehen, die in einem engen Zusammenhang mit der Fähigkeit der Analyse politischer Sachverhalte und Handlungsspielräume sowie der daraus folgenden Urteilsbildung zu sehen ist.

Dem Einsatz der handlungsorientierten Methoden wird damit also weniger eine die mögliche (zukünftige) Partizipation vorbereitende Funktion zugeschrieben, dass dabei „durch ‚Probehandeln‘ Fähigkeiten und Kompetenzen“ (Massing 1998: 9) erworben werden sollen.⁴⁸³

483 Wie oben ausgeführt, wäre eine solche Zielsetzung in den einzelnen Fällen auch kritisch zu hinterfragen (vgl. dazu auch Petrik 2017: 41; 2018: 119).

Im Vordergrund der jeweiligen Konzeptionen scheint vielmehr die durch die eingesetzten Methoden beförderte Diskussion der zu verhandelnden Problemstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu stehen, deren Umsetzung wiederum differenziert zu diskutieren ist (s. auch Kap. II.4.4). Zumindest die beiden Aufzeichnungen „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) und „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) lassen dabei auf der konzeptionellen Ebene eine Verknüpfung von erzieherischer Intention – als die die intendierte (und zu habitualisierende) Herangehensweise bei der Urteilsbildung (vgl. Massing 1999a; vgl. auch ders. 1997a: 221) verstanden werden kann – und bildendem Anspruch im Sinne einer Anbahnung reflexiver und offener Auseinandersetzungsprozesse erkennen (vgl. dazu auch Kuhn/Massing 1999a: 2; Massing 1997b: 116-123).

3.2.5 Kontrastierende Diskussion

Insgesamt ist in der Kontrastierung der Fallgruppierung zu beobachten, dass die Bezugnahmen auf mögliche Formen der (zukünftigen) politischen Partizipation der Schüler_innen auch innerhalb derselben differenziert zu betrachten sind. Zu berücksichtigen sind dabei auch die entlang der zwischen der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ und den übrigen Fallgruppierungen gezogenen Kontrastierungslinie zu unterscheidenden jeweils zugrunde liegenden Zielvorstellungen möglicher politischer Partizipation innerhalb der politisch-gesellschaftlichen Ordnungen. Überdies bedarf auch der Blick auf die übrigen drei Fallgruppierungen einer differenzierenden Diskussion.

Zunächst einmal ist davon auszugehen, dass mit Blick auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Ordnungen und Entwicklungsprozesse auch die jeweiligen zugrunde liegenden Auffassungen von politischer Partizipation und daraus resultierende Erwartungszuschreibungen an die fachliche Vermittlung politischer Bildung und Erziehung innerhalb der Institution Schule zu differenzieren sind. Innerhalb der sozialistischen Gesellschaftsordnung der DDR eröffnete die Integration der Bevölkerung in staatlich gelenkte Massenorganisationen verschiedene Formen politisch-gesellschaftlicher Teilhabe. Da die Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse und die daraus abgeleitete Bestimmung politischer Ziele sowie die Entwicklung entsprechender Programme der staatlich festgelegten Ideologie des Marxismus-Leninismus folgte, war die Möglichkeit der Vertretung eines politischen Pluralismus innerhalb dieser Beteiligungsformate jedoch nicht vorgesehen, „[d]ie demokratische Komponente war vergleichsweise marginal“ (Riege 1992: 175). Aus der politisch-pädagogischen Perspektive wurden die Massenorganisationen somit auch in einem umfassenden Sinn als „gesellschaftliche Erziehungskräfte“ (Laabs et al. 1987: 152) zur Integration der Heranwachsenden verstanden. Vor dem Hintergrund der Verwobenheit dieser in unterschiedlicher Weise pädagogisch wirkenden Instanzen kann es auf der konzeptionellen Ebene zunächst als plausibel erscheinen, dass die Einübung in erwünschte Formen politischer Partizipation innerhalb dieser außerunterrichtlichen Organisationen vorgesehen war, wohingegen dem Fachunterricht die Aufgabe zukam, mittels der Vermittlung von Legitimationswissen Einstellungen und Haltungen zu entwickeln, die mit Blick auf die erwünschten Formen der politischen Partizipation als diese stützende verstanden werden können. Dabei scheint es nicht zwingend erforderlich, dass diese erwünschten Formen der politischen Partizipation auf der Ebene der fachlichen Auseinandersetzung eine inhaltliche Konkretisierung erfahren – wie es auch mit Blick auf die Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ zu beobachten war. Den Konzeptionierungen einer durch politischen Fachunterricht zu fördernden Partizipation innerhalb der übrigen drei Fallgruppierungen wird zunächst in einem allgemeinen Sinn ein

– zugleich fallspezifisch zu differenzierendes – Verständnis einer demokratischen Ordnung zugrunde gelegt, das diese nicht nur als einen „Staatsapparat, der sich durch turnusmäßige Wahlen legitimiert“ (Buchstein 2000: 8), mit den „für diese Wahlen notwendigen politischen Parteien“ (ebd.) versteht, sondern als eine „Vielzahl von Verbänden, Interessengruppen, freiwilligen Organisationen, sozialen Bewegungen und kurzfristigen Initiativen, in denen sich Bürger zusammenfinden, um (unter anderem) politisch Einfluss zu nehmen“ (ebd.). Für vor diesem Hintergrund entstandene Konzeptionen politischer Bildung kann konstatiert werden, dass die in ihnen „getroffenen Aussagen über Individuum, Gesellschaft und Politik [...] im Prinzip der Partizipation jedenfalls ihren normativen Bezugspunkt“ (Detjen 2000: 20) haben. Argumentativ wird der Erhalt der Demokratie an die Fähigkeit und Bereitschaft der Bürger_innen zur politischen Partizipation gebunden, wobei diese nicht vorausgesetzt werden kann, sondern als pädagogische Aufgabe formuliert wird (vgl. ebd.; z. B. auch Reichenbach 2000; Zittel 2007). Dabei ist zu konstatieren, dass Gefahren einer Instrumentalisierung – bis hin zur Pervertierung innerhalb totalitärer Systeme (vgl. z. B. Himmelfmann 2002: 41; Zittel 2007: 11) – sowie mögliche dysfunktionale Effekte (vgl. z. B. Reichenbach 2000) in den Kontexten solcher Argumentationen nicht immer hinreichend berücksichtigt werden. Mit Blick auf die Entwicklung der Konzeptionen politischer Bildung in den 1950er und 1960er Jahren der Bundesrepublik diagnostiziert Massing, dass diese sich – orientiert an einer sich als Demokratiewissenschaft verstehenden Politikwissenschaft – auf „für die Herausbildung, Entwicklung und Festigung der Demokratie verantwortliche Subjekte“ (Massing 2002a: 26) fokussieren (vgl. ebd.: 26-27). Detjen dagegen beschreibt für den gleichen Zeitraum eine vorrangig von „geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogen“ (Detjen 2000: 21) unter „Verzicht auf die Rezeption politikwissenschaftlicher[r] Erkenntnisse“ (ebd.) betriebene Entwicklung eines enthusiastisch-idealistischen Bürgerleitbildes, das vom Ideal eines politischen Menschen ausging (vgl. ebd.: 22). Eine Fortsetzung dieser Zielrichtung, „Heranwachsende[...] zur politischen Aktivität zu führen“ (ebd.: 26; Herv. n. ü.) – wenn gleich nun in dezidiert gesellschaftskritischer Absicht –, ist mit Blick auf die 1970er Jahre zu beobachten, in denen insbesondere Konzeptionen kritischer politischer Bildung mit dem Anspruch der Emanzipation und Demokratisierung verknüpft wurden (vgl. ebd.; auch Tenorth/Kudella/Paetz 1996: 38).

Für die zu Beginn der 1980er Jahre einsetzende sogenannte nachkonzeptionelle Phase konstatiert Massing schließlich „die Vernachlässigung der Demokratie und ihrer Bürger/innen“ sowie der „Einsicht in den unauflöslichen Zusammenhang von politischer Bildung, bürgerlicher Qualifikationen und Demokratie“ (Massing 2002a: 29), wobei er diese Entwicklung als bis in die 1990er Jahre anhaltende beschreibt (vgl. ebd.: 30). Entgegenwirkende Impulse sieht er schließlich beispielsweise im „Darmstädter Appell zur politischen Bildung“ (vgl. Massing 2002a: 34; 2002b: 81; dazu auch Ackermann 1998: 13; 2002: 70), der 1995 in der Fachzeitschrift *Politische Bildung* 1995 von einer „Initiativgruppe von Wissenschaftlern und Praktikern der Politischen Bildung“ (Darmstädter Appell 1995: 139) veröffentlicht wurde. In diesem heißt es unter anderem:

„Eine offene Gesellschaft und ihre demokratische Ordnung verlangen von ihren Bürgerinnen und Bürgern mehr als andere Gesellschaften. Es kommt wesentlich auf ihr politisches Engagement, ihre Handlungskompetenz und ihre Identifikation mit den Zielen der Demokratie an.“ (Darmstädter Appell 1995: 143)

Detjen wiederum beschreibt eine „[n]ach dem Abebben der emanzipatorischen Welle“ (Detjen 2000: 27) nicht näher zeitlich konkretisierte, auch unter Rückgriff auf die Politikwissenschaft einsetzende Arbeit an der Etablierung eines differenzierend-realistischen Leitbildes (vgl. ebd.):

„Das Leitbild geht davon aus, dass sich im Verhältnis zum politischen Engagement verschiedene Bürgertypen feststellen lassen und dass dieser Sachverhalt dauerhaft ist, sich also weder durch Appelle noch durch Erziehungsmaßnahmen ändern lassen wird. Unter Inkaufnahme einer gewissen Abstrahierung von der vielgestaltigen Wirklichkeit gibt es vier Typen von Bürgern: Erstens politisch völlig desinteressierte Personen, zweitens begrenzt interessierte, aber ansonsten passive Zeitgenossen, drittens zur gelegentlichen politischen Aktivität bereite Bürger und schließlich viertens hochinteressierte, von der demokratischen Ordnung zutiefst überzeugte und zum politischen Dauerengagement bereite und befähigte Aktivbürger.“ (ebd.)⁴⁸⁴

Trotz beobachtbarer Differenzierungen sowie Verweisen auf empirische Studien, welche die den meisten Leitbildern inhärente Vorstellung von Kausalzusammenhängen zwischen Demokratieerhalt, politischer Bildung und Partizipation in Frage stellen (vgl. z. B. Massing 2002a: 28; Quesel/Oser 2006b: 6), kann insgesamt festgehalten werden, dass es sich bei dem Konzept politischer Partizipation um einen in erster Linie positiv konnotierten, normativen Bezugspunkt politischer Bildung sowie auch demokratietheoretischer Perspektiven handelt (vgl. z. B. Oser/Biedermann 2006: 25; Reichenbach 2006: 40–41; Biedermann/Oser 2010: 28; Hedtke/Zimenkova 2013b: 1), wenngleich dieser nicht immer explizit im Fokus des Diskurses stand. Vor dem Hintergrund dieser hier knapp skizzierten Perspektiven auf den fachdidaktischen Diskursverlauf lassen sich auch die Beobachtungen innerhalb der entsprechenden Fallgruppierungen nachvollziehbar einordnen.

So ist zwar innerhalb des für die Fallgruppierung *„Politikunterricht in West-Berlin (1980–1985)“* als relevant erachteten fachdidaktischen Diskurses eine Sorge um das Verhältnis der Jugendlichen zum politischen System zu erkennen. Zumindest Mitte der 1980er Jahre erschienene Zeitdiagnosen beschreiben kritische Einstellungen sowie Indifferenz gegenüber dem politischen System und möglichen Beteiligungsformen als Orientierungskrise, deren Bearbeitung zugleich als Aufgabe der politischen Bildung verstanden wird (vgl. z. B. Claußen 1985; Hilligen 1985). Auf der Ebene der den Unterrichtsaufzeichnungen zugrunde liegenden Konzeptionen sind vor diesem Hintergrund zwar Thematisierungen des Gegenstandsbereichs der Inanspruchnahme von Rechten sowie Möglichkeiten der Teilhabe zu erkennen, die in der Bandbreite der unterschiedlichen Bearbeitungsformen auch das innerhalb des Diskurses zu findende Spannungsfeld von emanzipatorischen und affirmativen Ansätzen widerspiegeln. Insgesamt verbleiben diese Thematisierungen aber größtenteils auf einer indirekt-abstrakten Bearbeitungsebene, ohne dass sie direkt mit Möglichkeiten (zukünftigen) politischen Handelns der Schüler_innen verknüpft werden.

Mit Blick auf die Fallgruppierung *„Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990–1991)“* ist wiederum zu berücksichtigen, dass zum einen unterschiedliche lebensgeschichtliche wie sozialisatorische Erfahrungen auf Seiten der Beteiligten zu verzeichnen sind sowie auch von Effekten des durch Aktivitäten von Bürgerbewegungen in der DDR angestoßenen politischen Umbruchs auf das Verständnis von politischer Partizipation auf Seiten – zumindest eines Teils – der Beteiligten auszugehen ist (vgl. auch Riege 1992: 172). Die

⁴⁸⁴ Vgl. dazu bereits die Unterscheidung bei Ellwein 1964: 213–225; dann auch Ackermann 1998: 14–20; 2002: 57–66; Detjen 1999a: 27–30; Massing 1999c: 38–54; 2002a: 35–36; 2002b: 112–126.

im Zuge dieser Entwicklung zu beobachtenden Politisierungsprozesse „im Sinne der Erhöhung von Partizipationschancen der gesellschaftlichen Akteure gegen die Dominanz der alten Machteliten“ (Tenorth/Kudella/Paetz 1996: 39) offenbarten nicht nur die paradoxe Struktur des Prinzips des demokratischen Zentralismus, das „durch einen umfassenden Prozeß der Politisierung faktisch [zum Ausschluss; MJ] von der Teilhabe an politisch folgenreichen Entscheidungen“ (ebd.) führte, sondern ermöglichten auch eine positive Bewertung politischen Engagements, das nicht den mit diesem Prinzip verbundenen Erfahrungen staatlicher Instrumentalisierung unterliegt (vgl. ebd.).

Auf der Ebene der Lehrplandiskussion sowie der Fort- und Weiterbildungskontexte der Unterrichtsaufzeichnungen standen allerdings zunächst einmal Zielsetzungen wie die Vermittlung von Einsichten in die Funktionsweise demokratischer Prozesse und in diesem Zusammenhang auch die Vermittlung entsprechender Kenntnisse auch in Bezug auf die Wahrnehmung der eigenen Rechte und Pflichten sowie vor allem aber die Ausbildung und Förderung der Fähigkeit der politischen Urteilsbildung im Vordergrund (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 16-17; Grammes/Kuhn 1992b; Massing 1992b; 1992c: 69; 1996a). In der in den Aufzeichnungen dokumentierten Umsetzung findet jedoch nur teilweise eine Auseinandersetzung mit Partizipationsmöglichkeiten im Sinne einer offenen und eigenständigen Urteilsbildung statt. Ebenso können sowohl eine als zu einseitig und inhaltlich festgelegte Orientierung am Ziel der Partizipation als auch eine Thematisierung politischer Partizipationsmöglichkeiten, die diese nicht direkt auf das mögliche Handeln der Schüler_innen bezieht, beobachtet werden.

Auf der Grundlage der Publikationen, die die Entstehungs- und Verwendungskontexte der Aufzeichnungen in der Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ dokumentieren, kann festgehalten werden, dass der begleitende Diskurs als leitendes Ziel insbesondere die politische Urteilsbildung fokussiert. Davon abgesehen, dass die dokumentierte Umsetzung desselben in den Einzelfällen differenziert zu diskutieren ist, wird diese Zielsetzung im Diskurs zumindest stellenweise mit der Anbahnung einer „prinzipielle[n] Partizipationsbereitschaft“ (Massing 1999a: 6) verbunden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeit einer begründeten politischen Urteilsbildung auch dazu beiträgt, „zu eigenen handlungsleitenden Werten zu kommen“ (ebd.: 11), und den Normen und Gestaltungsspielräumen des demokratischen Staatswesens entsprechende Einstellungen und Verhaltensweisen zu entwickeln. Mit Blick auf die jeweilige Umsetzung, bei der der übergreifende und mit Blick auf die Zielstellung zugleich differenziert zu diskutierende Einsatz handlungsorientierter Methoden auffällt, ist allerdings zu konstatieren, dass die Thematisierung (zukünftiger) politischer Partizipationsmöglichkeiten der Schüler_innen nur in einem Fall zu beobachten war und auch in diesem keine inhaltliche Konkretisierung erfuhr.

Insgesamt eröffnet die Kontrastierung der vier Fallgruppierungen zunächst einen Einblick in das auch an die jeweiligen Vorstellungen und Konzeptionen einer politisch-gesellschaftlichen Ordnung geknüpfte Spannungsfeld, aus dem unterschiedliche Partizipationsverständnisse hervorgehen. Aus einer pädagogischen Perspektive gilt es darüber hinaus, weiter zu differenzieren, inwieweit hieraus erziehungs- wie bildungstheoretisch zu legitimierende Aufgaben einer fachlich konzipierten politischen Bildung innerhalb der Institution Schule abgeleitet werden können und auf welche Weise deren praktische Umsetzung gedacht werden kann.

Zunächst einmal kann festgehalten werden, dass in allen vier Fällen auf der Ebene der Zielvorstellungen die (zukünftige) politische Partizipation der Schüler_innen positiv konnotiert wird und als etwas zu Erreichendes gilt, wenngleich es hinsichtlich der konkreten Vorstel-

lungen von dieser Partizipation sowie der jeweils gewählten Methoden zur Förderung einer solchen zu differenzieren gilt. Mit Blick auf die Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ lässt sich konstatieren, dass im Staatsbürgerkundeunterricht auf der konzeptionellen Ebene bereits von einer politischen Partizipation der Schüler_innen durch deren Einbindung in staatliche Massenorganisationen ausgegangen werden konnte, auch wenn dies als reale Voraussetzung nicht immer gegeben war. Für den Unterricht ergab sich daraus die Konsequenz, dass dieser in der Zielstellung zwar „auf das Denken, Fühlen und Handeln der Jugend im Geiste der kommunistischen Ideale“ (Ministerrat 1983: 5) ausgerichtet war, dabei aber vor allem durch die Vermittlung von Legitimationswissen entsprechende Einstellungen und Haltungen zu entwickeln suchte, die das gewünschte politische Handeln stützen sollten (s. dazu allerdings auch FN 471).

Damit fokussierte der Unterricht vor allem die beiden ersten Aspekte, wohingegen sich die Hinführung zum entsprechenden Handeln in anderen pädagogischen wie gesellschaftlichen Bereichen als dem Fachunterricht vollziehen sollte. Der dem Unterricht damit noch zukommenden Haltungserziehung wurde die Annahme eines gleichsam zwingenden Umschlags normierten Wissens „in vorhersagbare Haltungen und Einstellungen“ (Gatzemann 2003: 187) zugrunde gelegt, was sich bereits mit Blick auf den dabei vorgenommenen Ausschluss der Möglichkeit, dass die Schüler_innen sich zu diesem vermittelten Wissen individuell verhalten können, problematisieren lässt (vgl. ebd.: 187-188). Auf der konzeptionellen Ebene ergab sich das jeweils notwendige politische Handeln bereits aus der Setzung des Marxismus-Leninismus als wissenschaftliche Weltanschauung, aus der nicht nur die Politik der SED legitimiert, sondern auch der entsprechende Beitrag, den der Einzelne als Teil des Kollektivs zu leisten hatte, abgeleitet werden konnte. Damit kann in dem Sinne von einer „Politisierung der Erziehung“ (Tenorth/Kudella/Paetz 1996: 26) gesprochen werden, dass „der pädagogische Prozeß der Symmetrisierung durch die strukturelle Asymmetrie aufgehoben wird, so daß die Menschen ‚unmündig‘ bleiben“ (ebd.).

Auch innerhalb der drei anderen Fallgruppierungen kann mit Blick auf die zeitgenössischen für relevant erachteten Diskurse davon ausgegangen werden, dass eine prinzipielle (zukünftige) Partizipationsbereitschaft, die an ein Verständnis der Funktionsweise eines demokratischen Systems sowie die Fähigkeit der Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten geknüpft ist, als positiv besetzte Zielvorstellung gilt. Eine Differenz zum Staatsbürgerkundeunterricht der DDR ist allerdings darin zu sehen, dass auf der konzeptionellen Ebene zwar auch von Normen und Gestaltungsspielräumen innerhalb des demokratischen Systems ausgegangen wird, innerhalb dieses Rahmens aber vor allem eine eigenständig zu begründende Urteilsbildung sowie eine eigenständige Entwicklung handlungsleitender Werte gefördert werden soll. Die Möglichkeit unterschiedlicher Positionierungen ist dabei nicht nur vorgesehen, sondern als ein Bestandteil dieses Systems anzuerkennen – was zumindest in einzelnen Unterrichtsstunden wenigstens ansatzweise auch so formuliert wird.⁴⁸⁵ Insgesamt wird dabei in den meisten Aufzeichnungen die Auseinandersetzung mit der Sache so gestaltet,

485 „Also, ich meine auch zum alternativ leben, jeder sollte die Möglichkeit haben, so zu leben, wie er will, wobei er jetzt natürlich nicht seine Umwelt da belästigen darf, indem er sich n Hühnerstall ins Hochhaus baut [...] oder sowas, aber er sollte die Möglichkeit haben, sich so anzuziehen, wie er will, und auch so zu leben, wie er will. Das ist der große Begriff der Toleranz, des Ertragens, des Verstehens von andern Leuten“ (AzE 1984c: # 00:35:52); „Tja, das ist, äh, so einfach mit der Beantwortung dieser Frage nicht, man kann da sicherlich unterschiedliche Standpunkte beziehen“ (AzE 1991a: 01:01:35); „Gut. Positionen bleiben different hier bei-, unter, unter uns-, [...] aber vielleicht sind wir jetzt in der Lage, eben diese Positionen doch genauer zu begründen, indem wir sagen, woran liegt es eigentlich“ (AzE 1993b: # 01:18:00).

dass es den Schüler_innen ermöglicht wird, sich in unterschiedlicher Weise zu dem Thema zu verhalten, wobei meist Positionierungen auf der Ebene der Urteilsbildung im Vordergrund stehen, ohne dass – daraus abgeleitet – konkrete daran anschließende Möglichkeiten der politischen Partizipation diskutiert werden.

Die am deutlichsten aus diesem Rahmen fallende Ausnahme⁴⁸⁶ stellt die Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) dar, in der die Lehrerin den Schüler_innen sowohl ein bestimmtes inhaltliches Ziel als auch eine damit verbundene Form der politischen Partizipation nahelegt. Deutlich wird hier ein zu diskutierendes normatives Problem der Zielbestimmung: Auch wenn Partizipation im Allgemeinen zunächst als konstitutiver Bestandteil eines demokratischen Systems, der dessen Fortbestand sichert, betrachtet wird, kann das partizipatorische Demokratieverständnis im Unterricht nicht als ausschließlicher und allgemeinverbindlicher Maßstab im politischen Fachunterricht erklärt werden (vgl. auch Pohl 2009: 106).

Dass in der fachdidaktischen Diskussion „neben den Bedürfnissen der Individuen auch die ‚Bedürfnisse des Systems‘ in Rechnung“ (ebd.: 113) gestellt werden, führt Kerstin Pohl darauf zurück, dass diese sich unter anderem auch an „Wissenschaften, die politische und gesellschaftliche Strukturen analysieren“ (ebd.), orientiert. Allerdings kann auch vor diesem Hintergrund, erstens, die Gefahr staatlicher Vereinnahmung und Funktionalisierung der bürgerlichen Partizipation im Sinne totalitärer Konzepte problematisiert werden (vgl. z. B. Zittel 2007: 11-12; Tenorth/Kudella/Paetz 2006: 26; Himmelmann 2002: 41), wobei als entscheidende Differenzlinie erneut das Kriterium benannt wird, inwieweit den (zukünftig) politisch partizipierenden Bürger_innen Möglichkeiten der selbstbestimmten Entscheidung eingeräumt werden (vgl. dazu Zittel 2007: 12; Tenorth/Kudella/Paetz 2006: 26; Gatzemann 2003: 210).

Zweitens, kann ebenso berechtigt die Frage gestellt werden, inwieweit die Vorstellung möglichst vieler aktiv partizipierender Bürger_innen tatsächlich von Vorteil für das demokratische System wäre (vgl. dazu z. B. Buchstein 2011: 52-53; Pohl 2009: 106; Reichenbach 2000: 118-120). Entscheidender scheint vielmehr zu sein, dass die Bürger_innen über ausreichende Kenntnisse, Fähigkeiten und potenzielle Möglichkeiten zur eigenständigen Urteilsbildung sowie zur Partizipation – wenn sie diese für notwendig erachten – verfügen (vgl. z. B. Reichenbach 2000: 120),⁴⁸⁷ was sich wiederum als entsprechende Vermittlungsaufgabe und Möglichkeit politischen Fachunterrichts formulieren lässt (vgl. auch Detjen 2000: 32-35).⁴⁸⁸ Hinsichtlich der Bedeutung von Partizipation aus demokratietheoretischer Sicht könnte dies auch bedeuten, im Sinne der eigenständigen Urteilsbildung unterschiedliche Demokratie-

486 Weitere Ausnahmen stellen die Aufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (AzE o.J.h), in der die Möglichkeit eigenständig begründeter Positionierungen der Schüler_innen in Bezug auf den thematisierten Gegenstand nicht vorgesehen ist, sowie die Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992), in der der Lehrer in Form der Akzentuierung von Verantwortungsübernahme eine die Einstellungen und Haltungen der Schüler_innen betreffende Engführung vornimmt, dar.

487 Dazu gehören schließlich auch die Fähigkeit, Möglichkeiten der demokratischen von denen der nicht-, pseudo- oder antidemokratischen Partizipation unterscheiden zu können, sowie die Möglichkeit, sich eigenständig begründet gegen eine bestimmte Form der Partizipation entscheiden zu können (vgl. z. B. Hedtke 2012).

488 Es sei hier allerdings auch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die hier – auch im Anschluss an die Ende der 1990er Jahre geführte Diskussion der Bürgerleitbilder in der Politikdidaktik – vorgenommenen Differenzierungen des Partizipationsbegriffs nicht als aus dem für die Fallgruppierungen zeitgenössischen Diskurs abgeleitete verstanden werden. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Diskussion, die im Anschluss an die Kontrastierung der Fallgruppierungen auch unter Berücksichtigung der Weiterentwicklung der entsprechenden Diskurse geführt wird, da im Weiteren Möglichkeiten und Grenzen solcher Bezugnahmen auf politische Partizipation auch in einem fallübergreifenden Sinn in den Blick genommen werden sollen.

verständnisse gegenüber und zur Diskussion zu stellen (vgl. auch Pohl 2009: 106), wofür beispielsweise in den Aufzeichnungen „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a) und „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) potenziell produktive Ausgangslagen in den Diskussionsverläufen ausgemacht werden konnten.⁴⁸⁹

Drittens, gilt es schließlich hinsichtlich der oftmals zu beobachtenden einseitig positiv ausgerichteten Betrachtungsweise von Partizipation zu bedenken, dass diese nicht nur mit Blick auf die Größe von Gemeinschaften dysfunktional und destabilisierend wirken kann (vgl. z. B. Reichenbach 2000: 126). Zu berücksichtigen gilt es zudem, dass mit der zugrunde gelegten demokratischen Grundordnung auch eine Rechtsordnung und damit verbundene Werte und Normen vorausgesetzt werden, die nicht nur den Rahmen möglicher (zukünftiger) politischer Partizipation, sondern auch den Bezugspunkt der intendierten Urteilsbildung darstellen. Die Frage, wie Denk- und Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten auch unter Berücksichtigung dieser Grenzen von Multiperspektivität und Entscheidungsfreiheit im politischen Fachunterricht erweitert werden können (vgl. dazu auch Müller 2016), soll im Folgenden noch einmal gesondert aufgegriffen werden (s. Kap. III.3.3).

Mit Blick auf die in den Fallgruppierungen gewählte Unterrichtsmethodik lässt sich feststellen, dass insgesamt – wie auch in der Fallgruppierung *„Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“* – auf der Ebene des fachlichen Unterrichts keine direkte Einübung in politische Partizipation erfolgt, was auch darauf zurückzuführen ist, dass innerhalb dieses Rahmens und des damit verbundenen per se asymmetrischen Beziehungsgefüges nicht von realem politischen Handeln in einem demokratischen Sinn ausgegangen werden kann (vgl. z. B. Reichenbach 2006: 58-59).⁴⁹⁰ Berücksichtigt man diesen Einwand, kann dem Fachunterricht „nur“ die Aufgabe der Vermittlung der für zukünftiges politisches Handeln notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zukommen, was als anspruchsvolles Ziel nicht unterschätzt werden sollte (vgl. Detjen 2000: 34). In diesem Sinne lässt sich festhalten, dass die meisten⁴⁹¹ der Aufzeichnungen in den Fallgruppierungen *„Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“*, *„Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“* und *„Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“* auf der konzeptionellen Ebene zwar darauf ausgerichtet waren, die Schüler_innen im Sinne der Urteilsbildung zu eigenständigen Positionierungen in Bezug auf die verhandelte Sache zu befähigen; eine Thematisierung konkreter (zukünftiger) politischer Partizipationsmöglichkeiten ist allerdings – abgesehen von der Möglichkeit der Beteiligung an einer Bürgerbewegung (vgl. AzE 1991b) – kaum festzustellen. Abgesehen von der bereits problematisierten inhaltlichen Engführung stellt auch vor diesem Hintergrund die Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) erneut eine Ausnahme dar, was mit Blick auf die eingeführte und bereits oben kurz diskutierte Differenzierung handlungsorientierter Methoden (s. Kap. III.3.2.4) kurz diskutiert werden soll. Zwar wird auch hier die Ebene des realen Handelns nicht erreicht, da immerhin die Grenze des unterrichtlichen Rahmens insoweit gewahrt wird, dass niemand zu einem bestimmten politischen Handeln verpflichtet wird (vgl. dazu z. B. Nonnenmacher 2011: 95-96). So könnte der Entwurf eines

489 Dass dieses Potenzial – vor allem mit Blick auf die insbesondere im zeithistorischen Kontext herausfordernde Situation der Unterrichtsaufzeichnung im Rahmen einer Fort- und Weiterbildung – nicht ausgeschöpft werden konnte, sei hier ohne Weiteres zugestanden.

490 Vgl. hierzu auch die Kontroverse um das Konzept der Demokratiepädagogik als Aufgabe eines Schulfaches, fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip und Schulentwicklungskonzept, z.B. Pohl 2009; Nonnenmacher 2009.

491 Zu den Ausnahmen vgl. FN 486.

Flugblatts – zunächst der Klassifizierung folgend (vgl. Klippert 1991: 13) – dem Handlungsfeld „Produktives Gestalten“ zugeordnet werden; mit Blick auf die damit verbundene intendierte politische Handlung ließe er sich – auch wenn das von Klippert so nicht vorgesehen ist – auch als eine Form des simulativen Handelns verstehen.

Sofern diese Form des simulativen Handelns als eine Praxis der Einübung verstanden würde, wäre dies angesichts der damit verbundenen inhaltlich-methodischen Engführung problematisch, da den Schüler_innen weder eine Entscheidungsmöglichkeit in Bezug auf ihr mögliches politisches Engagement noch hinsichtlich der von ihnen bevorzugten Gestaltung desselben eingeräumt wird und alternative Handlungsmöglichkeiten nicht weiter berücksichtigt werden. Zu unterscheiden wäre diese Interpretation simulativen Handelns allerdings von den mit Blick auf die Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ diskutierten simulativen Unterrichtsmethoden, bei denen davon ausgegangen wird, dass bei der Wahl der Methode nicht das Ziel des Erwerbs von Fähigkeiten zur (zukünftigen) politischen Partizipation im Vordergrund stand, sondern ihnen vielmehr die Funktion zugeschrieben wird, eine bestimmte Problemstellung aus unterschiedlichen Perspektiven zu diskutieren und diese zu reflektieren.

Fallübergreifend lässt sich zunächst festhalten, dass der politische Fachunterricht keinen Ort zur Einübung bestimmter Formen zukünftiger politischer Partizipation darstellt, was bereits darauf zurückgeführt werden kann, dass eine Differenz zwischen einer unterrichtlichen Praxis und realem politischen Handeln besteht. Im Rahmen eines Fachunterrichts, der als Bestandteil einer staatlich verantworteten Schulpflicht anzusehen ist, gilt es zudem, die Gefahr politischer Vereinnahmungsversuche dieses Unterrichts im Blick zu behalten (vgl. z. B. Himmelmann 2002: 41; Zittel 2007: 11; Pohl 2009: 106). Insbesondere die einseitige Favorisierung bestimmter Formen und Ziele politischer Partizipation, wenn nicht sogar aus dem Unterricht hervorgehende Verpflichtungen dazu, gälte es vor diesem Hintergrund zurückzuweisen. Zudem ist zu berücksichtigen – wie es auch im Rahmen der Kontroverse um die Demokratiepädagogik diskutiert wurde (vgl. z. B. Reichenbach 2006: 58-59; Biedermann/Oser 2010: 31) –, dass dem Anspruch nach demokratische Beteiligungsmöglichkeiten im (Fach-)Unterricht aufgrund der ihm eigenen Struktur ihre Grenzen finden können.⁴⁹²

Möglichkeiten politischen Fachunterrichts – sofern man diesem auch die Aufgabe zuschreibt, zur prinzipiellen Befähigung der Schüler_innen zur (zukünftigen) politischen Partizipation beizutragen – können wiederum bestimmt werden, wenn man zunächst die verschiedenen, zu dieser Befähigung gehörigen Aspekte differenziert in den Blick nimmt. Soll in Abgrenzung von totalitären Konzeptionen daran festgehalten werden, dass politische Partizipation an Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten der Bürger_innen gebunden bleibt, ob und in welcher Weise sie von ihren Partizipationsmöglichkeiten Gebrauch machen wollen (vgl. hierzu z. B. Zittel 2007: 12), ist die Aufgabe politischer Bildung auch darin zu sehen, zu entsprechenden Entscheidungen zu befähigen (vgl. hierzu z. B. auch Detjen 1999a: 27-30; 2000: 27-30).

⁴⁹² Dabei soll dieses Argument nicht dazu dienen, innerhalb dieses Rahmens praktikable Mitsprache- und Partizipationsmöglichkeiten von Schüler_innen generell ausschließen zu wollen. Vielmehr erscheinen auch über die Möglichkeiten einer sich als Unterrichtsprinzip und Bestandteil der Schulkultur verstehenden politischen Bildung hinausreichende kritische Reflexionen dieses Rahmens als ein prinzipiell produktiver Bestandteil einer pädagogischen Praxis. Die Grenzen, die seitens der Institution Schule den Mitsprache- und Partizipationsmöglichkeiten der Schüler_innen gesetzt sind, sollten allerdings – sofern ihnen Berechtigung zugestanden wird – auch nicht verschleiert werden (vgl. z. B. Reichenbach 2006: 58-59; Biedermann/Oser 2010: 31).

Im Sinne der zu unterstützenden Eigenständigkeit der Schüler_innen als Prämisse der Erweiterung von deren Denk- und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Müller 2016: 116-117), gälte es zum einen unter Berücksichtigung des Prinzips der Multiperspektivität das zu einer eigenständigen Urteilsbildung notwendige Sach- und Fachwissen zu vermitteln, das den Schüler_innen eigenständige Positionierungen ermöglicht. Im Weiteren bedürfte es mit Blick auf die prinzipielle Befähigung zur (zukünftigen) politischen Partizipation auch einer möglichst konkreten Erarbeitung, auf welche Weise aus diesen Positionierungen abzuleitende Interessen innerhalb des politischen Systems eingebracht und vertreten werden können, wenn dies als Notwendigkeit oder Bedürfnis erachtet wird.⁴⁹³ Vermittelt werden kann dazu die Einsicht in die Bedeutung der unterschiedlichen Formen politischer Partizipation für die Funktionsweise, den Fortbestand oder auch Veränderungsmöglichkeiten des politischen Systems, ohne dass diese als einseitig positiv besetzter Selbstzweck dargestellt werden müssen und auch begründete Entscheidungen gegen bestimmte Formen politischer Partizipation (oder deren verschleierte Fehlformen) möglich bleiben (vgl. dazu z. B. auch Hedtke 2012; 2013).

Insgesamt wäre die Befähigung zur (zukünftigen) politischen Partizipation als Aufgabe schulischer politischer Bildung und Erziehung unter Anerkennung der Differenz von Wissen und Haltung so zu verstehen, dass aus der Vermittlung von Wissen nicht schon die Entwicklung bestimmter Haltungen und Einstellungen abgeleitet werden kann. Vielmehr gilt es die Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozesse mit diesem vermittelten Wissen im bildenden Sinne als offene und bisweilen auch eigensinnige zu denken und anzuerkennen (s. auch Kap. I.3). Mit Blick auf die innerhalb der Fallgruppierungen beschriebenen Zielformulierungen wird insbesondere entlang der zwischen der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ und den übrigen Fallgruppierungen gezogenen Kontrastierungslinie ein Differenzmerkmal deutlich: Wird in diesen die Eigenständigkeit der Urteilsbildung als Ziel formuliert und die Frage daraus resultierender Haltungen weitestgehend offen gelassen, finden wir in jenen inhaltlich festgelegte Urteilmuster, Überzeugungen sowie auch auf Handlungsbereitschaft zielende Haltungen und Einstellungen vor, die von den Schüler_innen angeeignet werden sollen⁴⁹⁴ – was Thomas Gatzemann als auf Indoktrination ausgerichtetes Konzept von Erziehung und Unterricht klassifiziert (vgl. Gatzemann 2003: 210). Dem strukturell erzeugten potenziellen Widerspruch, dass auch die demokratietheoretischen Begründungen in den übrigen Fallgruppierungen einen spezifischen normativen Bezugspunkt darstellen (vgl. dazu auch Juchler 2005: 48-83) und die Förderung „reflektierte[r] Teilnahme“ (Fend 2009: 48) ebenso auf eine „bestimmte Haltung[...]“ (Leschinsky/Kluchert 1999: 28; kurs. i. O.) ziele, kann mit dem Einwand begegnet werden, dass die gewählte Positionierung und die daraus zu ziehenden Schlüsse letztlich den Schüler_innen selbst überlassen bleiben. Im Sinne der intendierten „Erweiterung von Denk- und Handlungsmöglichkeiten“ (Müller 2016: 117) gilt es, das Prinzip der Multiperspektivität so zu wahren.

493 Hierbei handelt es sich um einen Aspekt, dem in den innerhalb der Fallgruppierungen analysierten Aufzeichnungen – wobei die Formen seiner funktionalen Vereinnahmung hier nicht mitgezählt werden – nur in Einzelfällen und bestenfalls in Ansätzen nachgekommen wurde.

494 In der Formulierung dieser Zielvorstellungen durch die Lehrperson in den aufgezeichneten Staatsbürgerkundeunterrichtsstunden ist schließlich auch eine Differenz zu der innerhalb der übrigen Fallgruppierungen als Ausnahme betrachteten Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) zu sehen: Zwar legt die Lehrerin in dieser Unterrichtsaufzeichnung den Schüler_innen eine bestimmte, von ihr deutlich positiv konnotierte Handlungsoption nahe; in den Formulierungen wird jedoch deutlich, dass es sich um eine vorgeschlagene Möglichkeit handelt, wohingegen die Lehrerin im Staatsbürgerkundeunterricht die Ziele so formuliert, dass alternative Positionierungen theoretisch nicht vorgesehen sind.

ren, dass „unterschiedliche[...], möglicherweise sogar entgegengesetzte[...] Haltungen und Positionen“ (ebd.: 110) zugelassen und ausgehalten werden (vgl. auch ebd.: 110-111). Auf der anderen Seite bedeutet dies wiederum nicht, dass nicht auch begründete Grenzen dieser Multiperspektivität ausgewiesen werden können (vgl. ebd.: 114-115), was in der Regel mit der Bezugnahme auf weitere normative Grundannahmen oder Ordnungen legitimiert wird, was im folgenden Teilkapitel noch einmal genauer in den Blick genommen werden soll.

Sofern die Bezugnahmen auf Möglichkeiten der (zukünftigen) politischen Partizipation der Schüler_innen auf der kommunikativen Ebene verbleiben, kann das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung als eine ebenso zu berücksichtigende Dimension der Möglichkeiten und Grenzen politischen Fachunterrichts letztlich auch nur auf dieser Ebene diskutiert werden. So zeigt sich die beschriebene Vorwegnahme einer bestimmten politischen Einstellung und Haltung, die auch eine spezifische Partizipationsbereitschaft voraussetzt, innerhalb des Staatsbürgerkundeunterrichts an der Ost-Berliner Forschungsschule auch an entsprechenden Zielformulierungen der Lehrerin in den hier analysierten Unterrichtsaufzeichnungen.⁴⁹⁵ Die Schüler_innen zeigen sich dabei auf der einen Seite als kooperationsbereite, kompetente und mit den an sie gerichteten Erwartungen vertraute Akteur_innen, die zumindest zentrale im Rahmen des Staatsbürgerkundeunterrichts als Erkenntnis geltende und auch auf entsprechende Handlungen zu übertragende Aussagen reproduzieren können.

Da allerdings bereits auf der konzeptionellen Ebene kein eigenständiger Übertrag auf konkrete Partizipationsmöglichkeiten vorgesehen war, zeigen sich auch mit Blick auf die Konkretisierung politischer Handlungsmöglichkeiten auf der kommunikativen Ebene Friktionen. Wenngleich also die Videoaufzeichnungen kaum Rückschlüsse auf tatsächliche Einstellungen und Haltungen der Schüler_innen erlauben und Ausnahmen nicht ausgeschlossen werden können, ist es vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen nicht sehr wahrscheinlich, dass die von den Schüler_innen kommunizierten im Staatsbürgerkundeunterricht geltenden Wissensbestände auch mit über diesen hinausgehenden Überzeugungen, Einstellungen und möglichem eigenen politischen Engagement in diesem Sinne verbunden werden – womit zumindest die auf der konzeptionellen Ebene vorausgesetzte Einheit von Wissen und Haltung in Frage gestellt werden kann.

Abgesehen von bereits diskutierten Ausnahmen in Form direkter auf das Partizipationsverhalten bezogener appellativer Adressierungen der Schüler_innen (vgl. v.a. AzE 1990b; auch AzE 1993a) lassen sich in den Aufzeichnungen innerhalb der übrigen Fallgruppierungen kaum direkt auf das mögliche (zukünftige) Partizipationsverhalten der Schüler_innen bezogene Äußerungen finden. Sofern Fragen der persönlichen politisch-gesellschaftlichen Integration (vgl. AzE 1984c) oder die Bereitschaft zu politischem Engagement in Bürgerbewegungen in einem offenen Sinn (vgl. AzE 1991b) thematisiert werden, sind von einer Ausnahme⁴⁹⁶ abgesehen größtenteils Aussagen zu beobachten, die politische Partizipation grundsätzlich

495 „Und wir wollen uns nun heute (.) etwas eingehender (.) mit unserer DDR beschäftigen (..), wir wollen uns unsere Deutsche Demokratische Republik im Staatsbürgerkundeunterricht in den nächsten Stunden (.) so ansehen, dass wir unser Wissen und unser Können (.) über unser Land (..), über unsere Heimat noch mehr erweitern und dass auch ihr eure Beziehungen zu unserem Staat noch fester findet und noch inniger euch an unseren Staat bindet“ (AzE 1985a: # 00:01:18); „Der Sozialismus wird für den Menschen durch den Menschen gestaltet, das ist eine ganz wichtige Angelegenheit, das vergessen einige Leute immer, die sind immer auf der Seite der Nehmenden und vergessen, dass sie bei der Geschichte auch die Gebenden sein müssen, und das muss ganz tief verwurzelt sein in unserem Bewusstsein“ (AzE o.J.a: # 00:32:08).

496 „(Ja-ah), ich zu den zwanzig und zwischen, also im ständigen Widerspruch zwischen aktiver Protest und Aussteiger“ (AzE 1984c: # 00:29:46).

positiv konnotieren und auch auf eine prinzipielle Partizipationsbereitschaft verweisen,⁴⁹⁷ wenngleich in einzelnen Aufzeichnungen auch Orientierungen festzustellen waren, die eher dem Prinzip der repräsentativen als dem der partizipatorischen Demokratie zugeneigt schienen (vgl. AzE 1991a; 1991b). Mitzudenken ist allerdings auch, dass ein gewisser Einfluss von Vorstellungen sozialer Erwünschtheit in Bezug auf solche Antworten nicht auszuschließen ist. Dass auf der Grundlage der Videoaufzeichnungen allein kaum Rückschlüsse darauf möglich sind, welcher Beitrag dem Fachunterricht in diesen Fällen in Bezug auf die mögliche (zukünftige) Partizipation der Schüler_innen zugesprochen werden kann, gilt also zunächst auch mit Blick auf diese Fallgruppierungen.

Für die meisten der innerhalb dieser Fallgruppierungen analysierten Aufzeichnungen kann allerdings auch festgehalten werden, dass auf der konzeptionellen Ebene in erster Linie eine auf unterschiedliche Weise mit der Erarbeitung von Sachwissen verbundene Auseinandersetzung mit dem Gegenstand im Vordergrund stand, die im weitesten Sinne der Förderung der politischen Urteilsbildung dienen sollte. Sofern dabei auf eine inhaltlich konkretisierende Erarbeitung verzichtet wurde, auf welche Weise daraus resultierende Interessenlagen innerhalb des politischen Systems auch eingebracht und vertreten werden können – wenn dies als Notwendigkeit oder Bedürfnis erachtet wird –, ist allerdings auch nicht zu erwarten, dass die hier analysierten Unterrichtsstunden in besonderer Weise zur prinzipiellen Befähigung zur (zukünftigen) politischen Partizipation beitragen.

3.3 Bezugnahmen auf normative Ordnungen

Dass in den Aufzeichnungen aller Fallgruppierungen Bezugnahmen auf die jeweilige gesellschaftliche und staatliche Grundordnung zu beobachten waren, mag mit Blick auf den Gegenstand des jeweiligen Unterrichtsfachs kaum überraschen. Im Folgenden soll genauer in den Blick genommen werden, ob in der Art und Weise dieser Bezugnahmen sowie hinsichtlich damit verbundener Wertorientierungen fallspezifische Besonderheiten ausgemacht werden können, nach denen verschiedene Auffassungen dieser normativen Ordnungen und ihrer Beziehung zur pädagogischen Praxis unterschieden werden können. Im Allgemeinen soll mit dem Begriff der normativen Ordnung danach gefragt werden, worauf jeweils Bezug genommen wird, um eine bestimmte politisch-gesellschaftliche Ordnung zu legitimieren, und auf welche Weise dabei auf spezifische Normen und Werte zurückgegriffen wird, bzw. diese selbst von dieser Ordnung hervorgebracht werden (vgl. z. B. Forst/Günther 2011: 11). Unter Normen werden zunächst in einem allgemeinen Sinn auf das menschliche Verhalten in Gesellschaften bezogene, in der Regel mit Sollens-Ansprüchen verbundene Erwartungsformulierungen verstanden, die sich in der Regel auf in diesen Gesellschaften anerkannte Werte zurückführen lassen (vgl. z. B. Burth 2010: 22; Meyer 1999: 259). Im engeren Sinn werden an dieser Stelle vor allem rechtliche Normen in den Blick genommen (vgl. dazu auch Hofmann et al. 1984) – die in einem restriktiven Sinne bestimmte Handlungen oder Mittel des Handelns als unzulässig untersagen und deren Übertreten Sanktionen erwarten lässt oder aber auch im positiven Sinn Rechte formulieren, deren Einhaltung von Seiten des Staates zu gewährleisten ist –, wobei vor allem den Fragen nachgegangen werden soll, auf welche Weise diese Normen zugrunde liegende Wertauffassungen zum Ausdruck bringen (vgl. z. B. Det-

⁴⁹⁷ Vgl. z. B. „Ich leider auch zu den achtzig Prozent und zwar kritisch bis eigeninitiativ, also eigeninitiativ ist nicht sehr viel, aber @@" (AzE 1984c: # 00:29:29); vgl. auch AzE 1991b: # 00:21:09.

jen 2009: 30; Gloe/Oefftering 2010: 14-15) und wie deren Verbindlichkeit jeweils begründet werden kann. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf eine Differenzierung zwischen mit der Vorstellung eines souverän urteilenden Subjekts verbundenen moralischen Werten und dem in der Verbindung von Werten und Normen zum Ausdruck kommenden Anspruch der allgemeinen Verbindlichkeit, womit zugleich die Frage nach deren Geltungsanspruch gestellt wird (vgl. dazu z. B. Weber [1904] 1985: 147; Krämer 2009: 68-69; Schäfer/Thompson 2010: 11-19; Nassehi/Saake/Siri 2015: 2-3; Rucker 2019).

Entsprechend der bisherigen Vorgehensweise sollen zunächst Beispiele für Bezugnahmen auf (rechtliche) Normen und gegebenenfalls damit verbundene Wertorientierungen innerhalb der Fallgruppierung *„Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“* in den Blick genommen werden. Der chronologischen Darstellung weiter folgend schließen kürzer gefasste, global angelegte Beschreibungen dieses Aspekts innerhalb der Fallgruppierungen *„Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“* und *„Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“* an. Da innerhalb der Fallgruppierung *„Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“* deutliche Vermittlungsproblematiken in Bezug auf das Verhältnis von Recht, damit verbundenen Werten und Politik zu erkennen waren, wurde diese für die detaillierte Kontrastierung ausgewählt. Daran schließt dann die die einzelnen Befunde kontrastierende und fallübergreifend weiter zu führende Diskussion der herausgearbeiteten Vermittlungsproblematik an.

3.3.1 Fallgruppierung *„Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“*

Wie in der bereits zitierten, dem Lehrplanwerk von 1983 vorangestellten Aufgabenstellung⁴⁹⁸ zum Ausdruck kommt, bildete der Marxismus-Leninismus als alleinige Bezugswissenschaft – der zugleich auch die Handlungsgrundlage für die Politik der SED darstellte – einen fundierenden Bezugspunkt des Staatsbürgerkundeunterrichts (vgl. Ministerrat 1983: 5; dazu auch Vogler 1997: 136).⁴⁹⁹ Entsprechend dieser allgemeinen Grundlegung gilt es, eine fachspezifische Linienführung zu entwickeln, wobei hinsichtlich der Zielvorstellungen zwischen „politischen“, „philosophisch-weltanschaulichen“ und „moralischen Grundüberzeugungen“ unterschieden wird (vgl. Neuner 1973: 199-201; dazu auch Vogler 1997: 65-68; Schmitt 1980: 64-67). Mit Blick auf die im engeren Sinn zu betrachtenden rechtlichen Normen sieht die dem Lehrplanwerk von 1983 vorangestellte Linienführung die Beschäftigung mit der sozialistischen Verfassung im Unterricht in Klasse 8 vor. Insbesondere sollen die durch diese garantierten Grundrechte als „Errungenschaften des Sozialismus“ (Ministerrat 1983: 9) vermittelt werden, wobei die Wahrnehmung dieser Rechte in einer Einheit mit der Erfüllung von damit verbundenen Pflichten verstanden wird (vgl. ebd.). Zugrunde gelegt wird dabei eine Verfassungsinterpretation, nach der diese „ein System rechtsverbindlicher Verhaltensnormen darstellt, die Ziele und die Interessen der Arbeiterklasse und aller anderen Werktä-

498 „Der Unterricht trägt dazu bei, unsere marxistisch-leninistische Weltanschauung auf eine solche Weise zu propagieren, daß die Schüler zu einer wissenschaftlich-fundierten unverrückbaren Klassenposition erzogen werden und sich ihre Bereitschaft entwickelt, für die Sache des Sozialismus in jeder Situation Partei zu ergreifen und die ganze Kraft für die begeisternden Aufgaben bei der Weiterführung der sozialistischen Revolution einzusetzen“ (Ministerrat 1983: 5).

499 Vgl. dazu beispielsweise auch die Kritik Margot Honeckers an der von Sauer mann in der Kontroverse um den „Problemunterricht“ vertretenen Position, mit der sie sich dagegen aussprach, den Unterricht von anderen Standpunkten als dem des Sozialismus ausgehend zu planen (vgl. Honecker 1969: 608; dazu auch Gatzemann 2003: 73; s. auch Kap. I.2.1).

tigen zum Ausdruck bringen und zuverlässig schützen“ (Autorenkollektiv 1975b: 108; vgl. ähnlich auch Piontkowski 1975: 482).

Entsprechend wurde die Wahrnehmung dieser Rechte und Pflichten in einem engen Zusammenhang zu den politischen und ökonomischen Grundlagen gesehen sowie von einer Einheit der Wahrung dieser Rechtsnormen und der Annahme dieser als Normen des eigenen Verhaltens im Sinne der Entfaltung der sozialistischen Persönlichkeit ausgegangen wurde (vgl. Autorenkollektiv 1975b: 109; Ministerrat 1975: 20; Piontkowski 1975: 488-489; Beyer/Both 1982a: 354). Im Rahmen der marxistisch-leninistischen Weltanschauung wird die geltende Moral als durch die sozialökonomische Verfasstheit einer Gesellschaft bedingt verstanden und dieser in dialektischer Wechselwirkung eine wesentliche Rolle „bei der aktiven Gestaltung der realen gesellschaftlichen Lebensverhältnisse durch die Menschen wie auch bei der Vervollkommenung der psychischen Welt jedes einzelnen“ (Autorenkollektiv 1979b: 37) zugeschrieben (vgl. auch ebd.: 32-37; Junghänel/Schuttpelz/Tackmann 1987: 16-27). Vor diesem Hintergrund kann die Wahrnehmung der in der Verfassung festgelegten Rechte und Pflichten mit Blick auf die oben erwähnte Differenzierung der Zielvorstellungen auch im Bereich der moralischen Überzeugungen verortet werden (vgl. Neuner 1973: 199-201; dazu auch Vogler 1997: 65-68; Schmitt 1980: 64-67). Mit Blick auf die im Lehrplanwerk vorgesehenen Zielformulierungen sowie die Linienführung wird somit nicht nur die Wahrnehmung der in der Verfassung festgelegten Rechte und Pflichten im Allgemeinen in einem engen Zusammenhang mit einer politischen und moralischen Verantwortung gesehen (vgl. Ministerrat 1983: 37), sondern im Besonderen auch die Wahrnehmung des Rechts auf Arbeit im Sinne der Verpflichtung, die eigene Leistungsbereitschaft in den Dienst der sozialistischen Gesellschaft zu stellen (vgl. Autorenkollektiv 1984: 44-45; Ministerrat 1983: 12; Junghänel/Schuttpelz/Tackmann 1987: 29; dazu bereits Hanke 1976: 493-505).⁵⁰⁰

In den innerhalb der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ analysierten Unterrichtsaufzeichnungen wird eine Verpflichtung auf rechtsverbindliche Verhaltensnormen in diesem Sinne in unterschiedlicher Ausprägung zum Gegenstand. So steht zwar in der Unterrichtseinheit „Die Befreiung vom Faschismus“ (AzE 1985a) die Behandlung der Vergangenheit im Vordergrund; die bereits zitierte zu Beginn der Stunde von der Lehrerin formulierte Zielvorstellung⁵⁰¹ verweist auf eine der Aufgabenstellung entsprechende Absicht: So soll mittels der Vermittlung eines spezifischen „Wissen[s]“ (ebd.: # 00:01:36) und „Können[s]“ (ebd.: # 00:01:38) auch eine emotionale Bindung geschaffen werden, wobei der Begriff des „Staat[s]“ (ebd.: # 00:01:47) zugleich auf eine normative Ordnung verweist, die ihre Legitimation aus ihrer Gründungsgeschichte bezieht (vgl. dazu auch Jehle 2016b).

Die Aufzeichnung „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g) – in der der Bezug auf rechtsverbindliche Verhaltensnormen den zentralen Unterrichtsgegenstand darstellt –

500 Irma Hanke spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Doppelcharakter des Menschenbildes der SED“ (Hanke 1976: 492), nach dem ein entsprechender Entwicklungsprozess der sozialistischen Persönlichkeit sich einerseits zwar bereits allein durch die Teilnahme an der sozialistischen Gesellschaft vollziehen soll, sowie er andererseits als ein „Erziehungsziel“ (ebd.) formuliert wird, „auf dessen Verwirklichung hin die Mitglieder dieser Gesellschaft erst erzogen werden müssen“ (ebd.).

501 „Und wir wollen uns nun heute (.) etwas eingehender (.) mit unserer DDR beschäftigen (.), wir wollen uns unsere Deutsche Demokratische Republik im Staatsbürgerkundeunterricht in den nächsten Stunden (.) so ansehen, dass wir unser Wissen und unser Können (.) über unser Land (.), über unsere Heimat noch mehr erweitern und dass auch ihr eure Beziehungen zu unserem Staat noch fester findet und noch inniger euch an unseren Staat bindet“ (AzE 1985a: # 00:01:18).

ist im Rahmen der Stoffeinheit „Rechte und Pflichten des sozialistischen Staatsbürgers“ zu betrachten (vgl. z. B. Ministerrat 1975: 19-23; 1983: 36-39). Im oben beschriebenen Sinne wurde es in den Lehrplänen als zentrales Anliegen der gesamten Stoffeinheit beschrieben, dass die Schüler_innen den Zusammenhang von Rechten und Pflichten im Sinne einer Übereinstimmung der gesellschaftlichen und persönlichen Interessen erfassen. So ermögliche und erfordere zwar einerseits „die sozialistische Gesellschaft die schöpferische Aktivität der Werktätigen“ (Ministerrat 1975: 20; 1983: 36-37),⁵⁰² während sie andererseits zugleich „die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit garantiert“ (Ministerrat 1975: 20) bzw. „die verantwortungsbewusste Erfüllung der staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten Wesenszug der freien Entfaltung der Persönlichkeit ist“ (Ministerrat 1983: 37). Dabei gelte es, die wesentlichen Rechte und Pflichten des Bürgers in der sozialistischen Gesellschaft im Zusammenhang mit „seiner politischen und moralischen Verantwortung“ (Ministerrat 1975: 20; 1983: 37) zu vermitteln. Der hier analysierten Unterrichtseinheit kommt dabei insofern eine besondere Bedeutung zu, als in beiden Lehrplanfassungen hervorgehoben wird, dass „[b]esonderer Wert darauf zu legen [sei], den Schülern die grundlegende Bedeutung der Arbeit im Sozialismus für die Gesellschaft und für das Leben eines jeden Menschen bewußt zu machen“ (Ministerrat 1975: 20; 1983: 37).⁵⁰³

In den Unterrichtshilfen von 1975 unter den „Vorbemerkungen zur Stoffeinheit“ (Autorenkollektiv 1975b: 108) zu findende Aussagen, dass auch die Einsicht zu vermitteln sei, dass „die Wahrung von Rechten und Pflichten im persönlichen Leben oftmals nicht konfliktlos abgeht“ (ebd.: 109) und im Sinne der Überzeugungsbildung auch „die Bereitschaft angestrebt werden [muss], die Gesetze des sozialistischen Staates nicht nur bewußt einzuhalten, sondern auch persönliche Verantwortung bei deren Durchsetzung zu übernehmen“ (ebd.), sind in den Unterrichtshilfen von 1984 auch sinngemäß nicht mehr zu finden. Stattdessen wird nun unter der Überschrift „Zu den Zielen und inhaltlichen Schwerpunkten des Unterrichts“ (Autorenkollektiv 1984: 43) unter anderem die „herausragende[...] Bedeutung“ (ebd.: 44) der hier analysierten Unterrichtseinheit „für die weltanschauliche und politische Erziehung der Schüler“ (ebd.: 44-45) hervorgehoben und die „erzieherisch eindrucksvolle Schilderung der Existenzunsicherheit der Werktätigen der BRD infolge der ständigen Arbeitslosigkeit“ (ebd.: 45) als Aufgabe benannt – was auch der Fortführung und Verschärfung negativer Bezugnahmen auf den Kapitalismus im Zuge der Lehrplanüberarbeitungen entspricht (s. auch Kap. II. 1.2.1).⁵⁰⁴

502 Die Formulierung, dass die sozialistische Gesellschaft die schöpferische Aktivität der Werktätigen nicht nur erfordere, sondern zugleich auch ermögliche, ist allerdings erst in der Lehrplanfassung von 1983 zu finden. Während in der Version von 1975 nur davon die Rede ist, dass „die sozialistische Gesellschaft die schöpferische Aktivität der Werktätigen erfordert und die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit garantiert“ (Ministerrat 1975: 20), heißt es in der Version von 1983, dass „die sozialistische Gesellschaft die schöpferische Aktivität der Werktätigen ermöglicht und erfordert und daß die verantwortungsbewusste Erfüllung der staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten Wesenszug der freien Entfaltung der Persönlichkeit ist“ (Ministerrat 1983: 36-37).

503 In der Version von 1983 weicht lediglich die Schreibweise am Ende des Zitats ab, indem „bewußtzmachen“ (Ministerrat 1983: 37) in einem Wort geschrieben wird.

504 Die Schüler_innen persönlich adressierende Zielformulierungen sind allerdings auch nach wie vor noch in der Zeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* publizierten Erfahrungsberichten zu finden: „Es ist eine wesentliche Zielstellung der Stoffeinheit 8.3, im Zusammenhang mit der Wissensvermittlung bei den Schülern die Erkenntnis und die Überzeugung zu wecken, daß es notwendig ist, selbst aktiv die Rechte und Pflichten des sozialistischen Staatsbürgers wahrzunehmen und sie im eigenen Leben zu realisieren“ (Richter 1982: 420).

In der analysierten Unterrichtsaufzeichnung ist eine praktische Umsetzung zu beobachten, mit der die Lehrerin zunächst vor allem die Bedeutung der Arbeit für den Einzelnen in den Vordergrund rückt (s. auch Kap. II.1.2.4; II.1.2.5). Im folgenden Unterrichtsverlauf stellt die Lehrerin vor allem die Problematik der Arbeitslosigkeit im Kapitalismus in den Mittelpunkt, sodass der Zusammenhang der zu behandelnden Rechte und Pflichten – der damit in den Hintergrund rückt – seine Legitimation aus der im Anschluss akzentuierten Dichotomie von Sozialismus und Kapitalismus gewinnt. Die Legitimation, deren erzieherische Wirksamkeit vor allem der dramatisierend ausgestalteten Gegenüberstellung zugeschrieben wird und die im Anspruch des besser für seine Bürger_innen sorgenden Staates besteht, geht damit der Erarbeitung des Zusammenhangs von Rechten und Pflichten im Unterricht voraus, allerdings ohne dass dies explizit so ausgesprochen wird. Auf die entsprechenden Artikel in der Verfassung wird jedenfalls erst in den letzten fünf Minuten der Unterrichtsstunde Bezug genommen (vgl. Abb. III.3.3.1).

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:39:04	Klasse	Lw	Wir wolln mal jetzt aufschlagen unsre Verfassung, Seite achtzehn und den Artikel vierundzwanzig vornehmen und wolln mal überprüfen, ob denn tatsächlich in einer Verfassung eines sozialistischen Staates das zutrifft, was wir hier gesagt haben. Ist das tatsächlich so? Hat unser Staat das wahr gemacht? Lies bitte den ersten Absatz vor. Schön laut.	Lw geht nach rechts SuS greifen zu den auf den Tischen liegenden Verfassungen, blättern darin, Lw geht Richtung Klasse, Verfassungen liegen aufgeschlagen auf den Tischen, Sw1 und Sm2, Sw6 und Sm7, Sm10 und Sm11 teilen sich je eine Verfassung, Lw geht wieder Richtung Tafel, Sm11 meldet sich
		Sm11	Jeder Bürger der Deutschen Demokratischen Republik hat das Recht auf Arbeit. Er hat das Recht auf einen Arbeitsplatz und dessen freie Wahl entsprechend den gesellschaftlichen Erfordernissen und der persönlichen Qualifikation. Er hat das Recht auf Lohn nach Qualität und Quantität der Arbeit. Mann und Frau, Erwachsene und Jugendliche haben das Recht auf gleichen Lohn bei gleichen, gleicher Arbeitsleistung.	Sm15 gibt unter dem Arm verdeckt seine Verfassung nach hinten zu Sm18, zieht dann die Verfassung von Sw14 in die Tischmitte, gibt ihr durch Zeichen zu verstehen, dass er seine weitergeben hat
		Lw	Stopp. Bis hierher. Was garantiert der sozialistische Staat, in dem die Werktätigen unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer Partei die Macht haben, jedem einzelnen Bürger, jedem einzelnen Werktätigen? Sm2.	Sm4 greift sich hinten an den Kopf
		Sm2	Einen gesicherten Arbeitsplatz.	Sm4 meldet sich, Sm15 hebt kurz die Hand, Sm2, Sm11, Sm15, Sm7, S717, Sm18 melden sich
		Lw	Gut. Und was noch?	
		Sw7	Die Gleichberechtigung.	S717, Sm18, Sm11 nehmen Hand runter, Sm7, Sm15 nehmen Hand runter, Sm4 lässt Hand hint der Kopf sinken
		Lw	Für?	Sm10 streckt Arm zur Seite
		Sw7	Jugendliche und Erwachsene.	Sm10 meldet sich, Lw geht Richtung Klasse
		Lw	Das heißt also, bei gleichem Lohn, äh, bei gleicher Arbeit gleicher Lohn. Gut. Und wie sieht der Arbeitsplatz aus, den sich der Arbeiter, der Werktätige, es muss ja nicht immer der Arbeiter sein, erwerben kann.	Sm10 nimmt Arm runter
		Sm7	Is freie Wahl (eben).	
		Lw	Freie Wahl. Und? Aber er muss einige Voraussetzungen erfüllen. Welche?	Sm7, Sm4, Sm13, Sm15 melden sich
		S7	()	
		Lw	Er muss dafür qualifiziert sein, ja? So, das können sich einige von euch hinter ihre Ohrscheln schreiben. Ich kann nich Bauingenieur werden oder ein Medizinalrat, Herr Professor Doktor sowieso, wenn ich @in den Leistungen@ nun so am Ende stehe und irgendwo da unten rumwurschtele und jedes Jahr nur mit Not und Mühe mein Klassenziel erreiche, ja? Das sind keine Voraussetzungen, also so ist die Arbeitswahl nicht gedacht. Leistung, dann entsprechende Möglichkeiten. Gut. Einverstanden bis hierhin. Jetzt kommt der zweite Teil, lest euch mal den zweiten Absatz durch, das macht ihr mal allein und da findet ihr etwas drin, wovon wir heut überhaupt noch nich gesprochen haben. Nennt mir das mal.° ()	Sm13, Sm15 nehmen Arm halb runter, melden sich wieder, Sm7 meldet sich
00:41:03	Tafel			Sm10 meldet sich, Sm15, Sm7 nehmen Arm runter, Sw1 blickt zu Lw, Lw zeigt nach rechts Sm13, Sm10 nehmen Arm runter, Sm4 lässt Arm hintern Kopf sinken
				Sm2 schmunzelt
				Lw dreht sich um, geht Richtung Tafel Lw stellt sich hinter das Pult
00:41:24	Klasse			S73, Sw6 melden sich, Sm10, Sm13 melden sich
		Sm13	Dass Arbeit auch eine Pflicht ist.	S73, Sm4, Sw6, Sm10, Sm13 melden sich Sw6 lässt Arm zur Hälfte sinken
		Lw	Uh. Was ganz Neues. Ich denke, wir haben im Sozialismus nur das Recht auf Arbeit, aber hier steht in der Verfassung, Donnerwetter, wir haben auch die Pflicht. So. Ich will jetzt keine Antwort darauf haben. Ich geb euch das mal als Hausaufgabe auf.	S73 nimmt Arm runter, Sw6 nimmt Arm runter, Sm4 nimmt langsam Arm runter, Sm10 lässt Arm zur Hälfte sinken
00:41:42 00:41:46	Tafel			

Abb. III.3.3.1: Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:39:04-00:41:46)

Die Lehrerin lässt dazu zunächst den ersten Absatz des Artikels 24 der Verfassung der DDR vorlesen. Der damit verbundene ausgesprochene Anspruch der Überprüfung, ob das, was bisher erarbeitet wurde, auch tatsächlich so in der Verfassung stehe, lässt allerdings offen, welche Aspekte des bisher Gesagten genau in der Verfassung zu finden sein sollten (vgl. AzE o.J.g.: # 00:39:12). Bisher erarbeitet wurden die Bedeutung der Arbeit für den Einzelnen, die Sicherheit des Arbeitsplatzes in der DDR, die Folgen der Arbeitslosigkeit im Kapitalismus und dass das Recht auf Arbeit dann garantiert sei, wenn die Produktionsmittel Eigentum des Volkes seien (s. auch Kap. II.1.2.2). Zugleich legen es die Formulierungen der Lehrerin nahe,

dass davon ausgegangen werden kann, dass die Bestimmungen der Verfassung in der Realität auch so umgesetzt werden.

Nachdem der Absatz von einem Schüler vorgelesen worden ist, stellt die Lehrerin gezielte Nachfragen, womit bestimmte Aspekte dieses Absatzes hervorgehoben werden: Festgehalten wird zunächst die Garantie auf „[e]inen gesicherten Arbeitsplatz“ (AzE o.J.g: # 00:40:10) sowie der Grundsatz des gleichen Lohns bei gleicher Leistung (vgl. ebd.: # 00:40:17), wobei dies vor allem von der Lehrerin so formuliert wird. Im Weiteren wird erarbeitet, dass zwar ein Recht auf freie Wahl des Arbeitsplatzes bestehe, dieses aber an die Voraussetzung einer entsprechenden Qualifikation gebunden sei, wobei die Lehrerin in besonderer Weise die Bedeutung der Leistung hervorhebt, wohingegen der in der Verfassung zuerst benannte Aspekt der gesellschaftlichen Erfordernisse keine Erwähnung findet.

Den zweiten Absatz⁵⁰⁵ lässt sie die Schüler_innen in Stillarbeit lesen und der dort hinzukommende Aspekt der Pflicht kann auch ohne Schwierigkeiten von einem Schüler benannt werden. Sich dazu Gedanken zu machen und Stichworte zu notieren, wird als Hausaufgabe formuliert, wobei sich nicht direkt erschließt, was inhaltlich von den ebenfalls aufgegebenen, diesbezüglich zu führenden Gesprächen mit Eltern und berufstätigen Freunden zu erwarten ist. Die in einem Ausblick angekündigte Beschäftigung mit der Durchsetzung dieses Verfassungsanspruchs zielt schließlich mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die im dritten Absatz des Artikels 24 beschriebene Gewährleistung des Rechts auf Arbeit,⁵⁰⁶ was in Teilen bereits in der analysierten Unterrichtsstunde Gesprächsgegenstand war.

Insgesamt ist in der hier analysierten Unterrichtsaufzeichnung eine Akzentuierung zu beobachten, die insbesondere das Recht auf Arbeit in seiner Bedeutung für den Einzelnen in den Vordergrund rückt, dabei zwar auch die Notwendigkeit zu erbringender Leistung im Besonderen hervorhebt, den Aspekt der gesellschaftlichen Erfordernisse allerdings zunächst zurückstellt⁵⁰⁷ – wobei einschränkend zu bemerken ist, dass auf der Grundlage dieser Aufzeichnung keine Aussagen über den weiteren Fortgang der Bearbeitung in der daran anschließenden Unterrichtseinheit möglich sind.

In der dritten dieser Fallgruppierung zuzuordnenden Unterrichtsaufzeichnung „Warum machen wir den Sozialismus?“ (AzE o.J.a) sind wiederum keine direkten Bezugnahmen auf rechtliche Bestimmungen festzustellen; vielmehr stellen die Gesetzmäßigkeiten der ökonomischen Entwicklung in der sozialistischen Gesellschaft den zentralen Unterrichtsgegenstand dar (s. auch Kap. II.1.3). Entsprechend der in den Lehrplanvorgaben formulierten Aufgabenstellung, dass innerhalb dieser Stoffeinheit „die Einsicht zu festigen [sei], daß die ökonomischen Gesetze des Sozialismus sich nur im bewußten Handeln der Menschen durchsetzen“

505 „Gesellschaftlich nützliche Tätigkeit ist eine ehrenvolle Pflicht für jeden arbeitsfähigen Bürger. Das Recht auf Arbeit und die Pflicht zur Arbeit bilden eine Einheit“ (Art. 24, Abs. 2; Verfassung [1968] 1969: 24).

506 Das Recht auf Arbeit wird gewährleistet

- durch das sozialistische Eigentum an den Produktionsmitteln;
- durch die sozialistische Leitung und Planung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses;
- durch das stetige und planmäßige Wachstum der sozialistischen Produktivkräfte und der Arbeitsproduktivität;
- durch die konsequente Durchführung der wissenschaftlich-technischen Revolution;
- durch ständige Bildung und Weiterbildung der Bürger und durch das einheitliche sozialistische Arbeitsrecht“ (Art. 24, Abs. 3; Verfassung [1968] 1969: 24-25).

507 Verviesen sei in diesem Zusammenhang auf den schon 1976 bei Hanke zu findenden Hinweis, dass bereits in den 1960er Jahren die „mangelnde philosophische Begründung der Normen sozialistischer Moral“ (Hanke 1976: 506) kritisch diskutiert wurde, was sie so interpretiert, dass die Sollensvorschriften der Moral nicht aus den gesellschaftlichen Verhältnissen abgeleitet werden konnten, sondern eben vielmehr aus den Bedürfnissen der Gesellschaft erklärt wurden.

(Ministerrat [1974] 1979: 18), zielt die Lehrerin mit ihrer Problemstellung auf die „sehr spezifische und konkrete Rolle“ (AzE o.J.b: # 00:18:54) des Menschen bei „dieser Entwicklung der Gesetzmäßigkeit“ (ebd.: # 00:18:58). Am deutlichsten kommt dies schließlich in der durch die Lehrerin formulierten Einsicht zum Ausdruck:

„Der Sozialismus macht sich nicht von alleine. Der Sozialismus wird für den Menschen durch den Menschen gestaltet, das ist eine ganz wichtige Angelegenheit, das vergessen einige Leute immer, die sind immer auf der Seite der Nehmenden und vergessen, dass sie bei der Geschichte die Gebenden sein müssen, und das muss ganz tief verwurzelt sein in unserem Bewusstsein.“ (ebd.: # 00:32:04)

Dabei lässt sich auch diese appellierende Adressierung der Schüler_innen als lehrplangemäß interpretieren im Sinne des zu fördernden Bewusstseins, „daß die humanistischen Ziele der sozialistischen Wirtschaft hohe Ansprüche an die fleißige Arbeit, die Sachkunde und das Verantwortungsgefühl eines jeden stellen“ (Ministerrat [1974] 1979: 18). Die Akzentuierung der „humanistischen Ziele“ (ebd.) des Wirtschaftssystems – was in den Unterrichtshilfen so formuliert wird, dass eine „[e]inführende Begründung der Position: Im Sozialismus dient die Ökonomie einem menschenwürdigen Leben!“ (Autorenkollektiv 1979a: 76) vorzunehmen sei und von der Lehrerin in einem die Stunde abschließenden Fazit mit „Der Mensch steht im Mittelpunkt unserer Gesellschaft“ (AzE o.J.a: # 00:36:07) zusammengefasst wird – erlaubt eine Interpretation, nach der die zu vermittelnde vor allem auf ein spezifisches Arbeitsethos bezogene Haltung auch in einem über den wirtschaftlichen Nutzen hinausgehende, wertbezogene gilt. Im Sinne einer „[s]ozialistischen Moralerziehung aus philosophisch-ethischer Sicht“ (Junghähnel/Schuttpelz/Tackmann 1987) wird damit insbesondere auf die „politisch-moralischen Denk- und Verhaltensweisen der Werktätigen, die als individuelle Triebkräfte für einen hohen Leistungsanstieg, für die Bewältigung der Aufgaben der wissenschaftlich-technischen Revolution [...] wirken“ (ebd.: 12), gezielt (vgl. dazu auch Hanke 1976: 493-506).

Zusammenfassend weisen die innerhalb dieser Fallgruppierung analysierten Aufzeichnungen insbesondere mit Blick auf die appellierenden Äußerungen der Lehrperson durchweg affirmative Bezugnahmen auf die bestehende gesellschaftliche Ordnung auf, die in der Vermittlung auf Formen emotiver Vereinnahmung (vgl. dazu v.a. AzE 1985a) und präskriptiver Belehrung (vgl. dazu v.a. AzE o.J.a) setzen. Es erfolgt dabei keine problematisierende Auseinandersetzung mit dem Bezugssystem des Marxismus-Leninismus; Legitimation und Geltungsanspruch der zu vermittelnden Normen und Werte werden vor allem aus der am Anfang des Lehrplanwerks stehenden Gründungsgeschichte der DDR sowie der darauf folgenden Gegenüberstellung der dichotomen Gesellschaftsordnungen von Sozialismus und Kapitalismus abgeleitet (vgl. v.a. AzE 1985a; o.J.g). In den hier analysierten Aufzeichnungen wurde vor allem ein spezifisches Arbeitsethos im Sinne der Verpflichtung, die eigene Leistungsbereitschaft in den Dienst der sozialistischen Gesellschaft zu stellen, akzentuiert (vgl. AzE o.J.g; o.J.a; vgl. dazu auch z. B. Autorenkollektiv 1984: 44-45; Ministerrat 1983: 12; Junghähnel/Schuttpelz/Tackmann 1987: 29) – was durchaus auch der spezifischen Akzentuierung der Arbeitsmoral in dem von der SED vertretenen sozialistischen Menschenbild entspricht (vgl. dazu auch Hanke 1976: 493-506) –, wobei auf dieser empirischen Grundlage allerdings keine Aussage darüber möglich ist, welcher Stellenwert einer solchen Haltung im gesamten Spektrum der Unterrichtsziele zukam.

Insofern dabei auch auf die Verfassung Bezug genommen wird – wobei davon ausgegangen wird, dass die dort zu findenden Bestimmungen so auch in der gesellschaftlichen Realität

verwirklicht sind (vgl. AzE o.J.g: # 00:39:04) – wird damit zugleich der Bereich der moralischen Grundüberzeugungen berührt (vgl. Neuner 1973: 199-201; dazu auch Vogler 1997: 65-68; Schmitt 1980: 64-67). Im Sinne eines marxistisch-leninistisch fundierten, über den Fachunterricht hinausreichenden staatlichen Erziehungsanspruchs wird dabei insgesamt auf eine „aktive[...] Gestaltung der realen Lebensverhältnisse durch die Menschen“ (Autorenkollektiv 1979b: 37) gezielt, die in einem dialektischen Verhältnis zur Moral steht (vgl. ebd.). So wird zwar die Ausbildung und Festigung der Grundüberzeugungen einerseits als Aufgabe der Lehrplanarbeit formuliert (vgl. Neuner 1973: 193-194), zugleich werden diese, insbesondere moralischen, Grundüberzeugungen andererseits als gesellschaftlich, sozialökonomisch bedingt verstanden (vgl. Autorenkollektiv 1979b: 32-33). Dem Unterricht käme dann vor allem eine entsprechende aufklärende Wissensvermittlung in Bezug auf die Legitimation und den Geltungsanspruch dieser Überzeugungen zu, sofern davon ausgegangen wird, dass die Schüler_innen diese bereits im Zuge ihrer Sozialisation habitualisieren (vgl. dazu auch Vogler 1997: 67-68; s. dazu allerdings auch FN 471).

Die mahnenden Appelle der Lehrperson in den analysierten Unterrichtsaufzeichnungen (vgl. v. a. AzE o.J.g; o.J.a) erwecken allerdings nicht den Eindruck, als ginge diese bereits von entsprechenden habitualisierten Überzeugungen und Einstellungen der Schüler_innen aus (vgl. dazu auch Hanke 1976: 492-493; s. auch FN 500). Zugleich verfolgt sie in der Unterrichtsgestaltung nicht den Anspruch einer als aufklärend zu verstehenden, problematisierenden Vermittlung der Legitimationen und Geltungsansprüche der mit diesen Grundüberzeugungen verbundenen Normen und Werte.⁵⁰⁸ Vielmehr erweisen sich Formen der emotiven Vereinnahmung und präskriptiven Belehrung als dominierende Vermittlungsmuster, wohingegen Versuche einer problematisierenden Vermittlung zu unvorhergesehenen Friktionen führen (vgl. AzE o.J.a; s. auch Kap. II.1.3). Dabei machen gerade diese Friktionen darauf aufmerksam, dass die Problemstellungen insgesamt bereits in der Planung insofern als geschlossene angelegt wurden, als ihre Lösungen inhaltlich bereits feststehen und vor allem das zutreffende Begründungsmuster erarbeitet werden musste. Damit widmet sich das Unterrichtsgespräch vorwiegend der Erarbeitung dieser Begründungsmuster, wobei sich die Schüler_innen größtenteils als kompetente Akteur_innen erweisen. Direkt auf ihre Überzeugungen bezogene Bekenntnisse werden allerdings weniger verlangt und selbst hier wäre auf der Ebene der Unterrichtskommunikation zwischen kommunikationsbezogenen und aneignungsbezogenen Prozessen zu unterscheiden (vgl. Proske 2009).

3.3.2 Fallgruppierung „Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“

Die Positionierungen innerhalb des für die Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ für relevant gehaltenen fachdidaktischen Diskurses, die vor allem die sowohl die Generation der Jugendlichen als auch den fachlichen Gehalt des Unterrichts betreffende Diagnose der Indifferenz gegenüber dem politischen System bzw. eines defizitär eingeschätzten fachlich fundierten Verständnisses desselben kritisch bis besorgt in den Blick nehmen (vgl. z. B. Grammes/Kuhn 1987; Claußen 1985; Hilligen 1985), lassen zunächst erkennen, dass dieses zumindest dem Anspruch nach den zentralen Bezugspunkt des Fachunterrichts darstellt. Mit dem als heuristisches Instrumentarium in den Diskurs eingeführten fachwissenschaftlichen Modell der drei wechselseitig miteinander verknüpften Dimensionen des

⁵⁰⁸ In diesem Zusammenhang wies Hanke bereits 1976 darauf hin, dass die „mangelnde philosophische Begründung der Normen sozialistischer Moral“ (Hanke 1976: 506; Herv. n. ü.) auch innerhalb der DDR kritisch diskutiert wurde.

Politischen (vgl. z. B. Rohe 1978; Kühr 1983) wird der „politische[...] Handlungsrahmen, der in modernen politischen Systemen in staatlichen Verfassungen kodifiziert oder durch historische Tradition verankert ist“ (Kühr 1983: 58), als *polity* bestimmt. Die sowohl in materieller wie ideeller Hinsicht inhaltliche Dimension des Politischen, die auch in dem Handlungsrahmen zugrunde liegenden Werten oder aus ihm hervorgehenden Normen zum Ausdruck kommt, wird als *policy* beschrieben. Konflikte um inhaltliche Vorstellungen sowie damit verbundene Normen und Werte werden nach diesem Modell innerhalb dieses Rahmens in Form spezifischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse in der *politics*-Dimension verhandelt (vgl. ebd.). Auf unterrichtlicher Ebene gilt es, bei der Problembearbeitung sowie der Diskussion möglicher (Nicht)Lösungen insbesondere der Dimension des Handlungsrahmens Aufmerksamkeit zu schenken, wobei als spezifische Erscheinungsform parlamentarischer Demokratien zu berücksichtigen wäre, dass „heterogene Optionen für Problemlösungen im gesellschaftlichen Bereich auch ihre Spiegelungen auf der Ebene der *polity* finden sollten“ (ebd.: 64).

Auf der konzeptionellen Ebene der hier analysierten Unterrichtsaufzeichnungen sind vor diesem Hintergrund unterschiedliche Herangehensweisen zu beobachten, die dabei auch in je spezifischer Weise auf dem politischen System inhärente Normen und Werte Bezug nehmen. In der Aufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (AzE o.J.h) wird das Strafrecht in seiner Beziehung zu den in der Verfassung garantierten Grundrechten zum Unterrichtsgegenstand. Die im Fachdiskurs mit Blick auf diese Thematik diskutierten Zielstellungen bewegen sich zwischen einer als propädeutisch zu verstehenden Vermittlung von Einsichten in die Funktion und Bedeutung sowie einer damit verbundenen Akzeptanz von rechtlichen Ordnungen und kritisch-emanzipatorischen Ansätzen, die auch deren Veränderungsmöglichkeit in den Blick nehmen (s. auch Kap. II.2.1.1). Derart, wie in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde verschiedene Formen und Funktionen von Strafmaßnahmen diskutiert und schließlich in ein Verhältnis zum Artikel 1 des Grundgesetzes gesetzt werden, kann auf die Intention geschlossen werden, zum einen einen differenzierenden Überblick über die Funktionen von Strafmaßnahmen zu erarbeiten sowie zum anderen die Funktion der im Grundgesetz festgehaltenen Grundrechte als Abwehrrechte in den Blick zu nehmen (vgl. dazu Rossmeisl 1980; Löbbert 1985). Allerdings ist auf der Grundlage des im gesamten Verlauf inhaltlich diffus geführten Unterrichtsgesprächs zu konstatieren, dass keine konsequente Umsetzung auch nur einer dieser Intentionen erfolgt.

Die in der Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der Jugendbewegung“ (AzE 1984c) eingesetzten Unterrichtsmaterialien benennen als Grobziele der Unterrichtseinheit unter anderem die Kenntnis, Analyse und Beurteilung „verschiedene[r] Veränderungen in den Lebensformen und Verhaltensnormen“ (Sozialwissenschaften 1982: 1). Dabei wird ein Ansatz verfolgt, der „Jugendprotest als Signal für gesellschaftliche Fortentwicklung“ (ebd.) interpretiert und für gegenseitigen Dialog plädiert (s. auch Kap. II.2.2). Inhaltlich wird damit nicht direkt auf die normative Ordnung selbst, in Form des politischen Systems oder gesellschaftlich tradierter wie anerkannter Verhaltenserwartungen, Bezug genommen. Vielmehr wird eine im allgemeinen Diskurs als beunruhigend empfundene Gesellschaftsdiagnose zum Ausgangspunkt genommen, um mittels entgegengebrachten Verständnisses integrative Angebote zu unterbreiten (s. auch Kap. II.2.2.1).

Mit seinen Gesprächsimpulsen folgt der Lehrer auch diesem Ansatz der Konzeption, wenngleich in der Umsetzung eher die Äußerung von Verständnis als das Unterbreiten integrativer Angebote oder das Aufzeigen von Gestaltungsperspektiven im Vordergrund zu stehen

scheint: Die klassenöffentlich geäußerten Positionierungen der Schüler_innen, die größtenteils eine kritische Distanz gegenüber Vertreter_innen des politischen Systems sowie Sympathien mit der Protestbewegung zum Ausdruck bringen, bewertet er ebenso wenig wie er deren am Ende der Stunde bekundete Skepsis bezüglich der Möglichkeiten eines Dialogs kommentiert. Trotz dieser weitreichenden inhaltlichen Zurückhaltung der Lehrperson lassen sich im Unterrichtsverlauf Momente identifizieren, die implizit vor allem einen kritisch-emanzipatorischen Anspruch verfolgen.⁵⁰⁹ In Form einer persönlichen Meinungsbekundung positioniert sich der Lehrer allerdings kritisch gegenüber der Hausbesetzerbewegung bzw. grenzt er diese zumindest von den anderen zur Diskussion stehenden Protestbewegungen ab⁵¹⁰ sowie er sich in Bezug auf alternative Lebensstile deutlich für das Prinzip wechselseitiger Toleranz ausspricht.⁵¹¹ So lassen einzelne Äußerungen der Lehrperson auch in dieser Unterrichtseinheit Bezugnahmen auf rechtliche Normen und gesellschaftlich anerkannte Werte erkennen, allerdings werden diese nicht mit direkten, an die Schüler_innen gerichteten Anforderungen verbunden, sich dazu zu verhalten.

Die Aufzeichnung „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b) nimmt wiederum direkt ihren Ausgangspunkt beim Artikel 3 des Grundgesetzes, wobei der Lehrer das Unterrichtsgespräch vor allem auf die Differenz zwischen der gesetzlichen Gleichstellung der Geschlechter und gesellschaftlicher Praxis fokussiert und die Frage nach Veränderungsmöglichkeiten auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zur Diskussion stellt sowie wiederholt den Erfahrungsraum der Schüler_innen in das Gespräch einbezieht. Der darin zu erkennende gesellschaftskritisch-emanzipatorische Anspruch kann dabei mit Blick auf den geltenden Lehrplan unter den Begrifflichkeiten „Gleichberechtigung“ und „Emanzipation der Frau“ (Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 10) eingeordnet werden. Verbunden wird dies dort mit der Thematisierung der Konzepte „Rollenverhalten“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.), wobei in der dokumentierten Unterrichtseinheit vor allem der erste Aspekt diskutiert wird, ohne als solcher so benannt zu werden. Eine differenzierende Auseinandersetzung, die mit dem ebenfalls im Lehrplan aufgeführten Lernziel der „Einsicht in historische und gegenwärtige Formen geschlechterspezifischer Sozialisation in Familie und Öffentlichkeit“ (ebd.)

509 Vgl. z. B. „Sm10: Na, dass die Politiker erst mal auf die Jugendlichen zugehen und sich dazu setzen, n dann mit denen s-, äh, sprechen. – Lm: Ist das realistisch?“ (AzE 1984c: 00:09:48); „Lm: Frage ist also, wie sollten die Politiker auf diese Gruppe reagieren? [...] Das ist die Frage, das wär so die Abschlussfrage jetzt und da solltet ihr Vorstellungen entwickeln immer davon ausgehend, von der Karikatur am Anfang, dass (.) die das Gespräch suchen wollen, ja. Ob es so ist, is ne andere Sache.“ (ebd.: # 00:31:45); „Lm: Ja, was jetzt so gekommen ist, hat mir alles sehr gut gefallen, hat auch sehr schön geklungen, bloß ich meine, äh, die Frage ist natürlich, glaubt ihr echt daran, wenn ich hier so höre, naja, äh, die Jugendlichen sollten sich mit den Politikern zusammensetzen, da sollte Vertrauen kommen, alles unheimlich duftete formuliert-, [...] die Frage ist natürlich jetzt, ist es tatsächlich so oder wie seht ihr das, wie sind die Zukunftsaussichten, passiert da tatsächlich etwas, setzen die sich zusammen, Politiker und Grüne, so wie wir das auf dem ()bild gesehn haben zum Beispiel, also jetzt als Beispiel zu nehmen, oder die Jugend, nehmen die Politiker die Forderungen der Jugendlichen auf, wie seht ihr das?“ (ebd.: # 00:36:16).

510 „Welche Reaktionen von Seiten der Politiker und der Gesellschaft auf die neue Jugendbewegung sind möglich, und zwar auf die Jugendbewegung, in der Jugendliche gegen den Frie-, für den Frieden demonstrieren,-[...] gegen die Zerstörung der Umwelt protestieren, alternativ leben und das hab ich n bisschen in Klammern gesetzt mit diesem Häuser besetzen, das gefällt mir also nicht ganz so gut, weil man das nicht alles so in einen Topf werfen sollte“ (AzE 1984c: # 00:30:39).

511 „Also, ich meine auch zum alternativ leben, jeder sollte die Möglichkeit haben, so zu leben, wie er will, wobei er jetzt natürlich nicht seine Umwelt da belästigen darf, indem er sich n Hühnerstall ins Hochhaus baut [...] oder sowas, aber er sollte die Möglichkeit haben, sich so anzuziehen, wie er will, und auch so zu leben, wie er will. Das ist der große Begriff der Toleranz, des Ertragens, des Verstehens von andern Leuten“ (AzE 1984c: # 00:35:52).

in Verbindung gebracht werden könnte, findet nicht statt. Ebenso erfolgt keine differenzierende Auseinandersetzung mit Blick auf die festgestellte Differenz zwischen der gesetzlichen Gleichstellung der Geschlechter und gesellschaftlicher Praxis. Eine systematische Unterscheidung verschiedener Formen von Ungleichbehandlung und Benachteiligung wird nicht vorgenommen und der Stellenwert des Artikels 3 des Grundgesetzes bleibt insgesamt ungeklärt (s. auch Kap. II.2.3).

Insgesamt überwiegen in den hier analysierten Aufzeichnungen mit Blick auf die konzeptionelle Ebene Ansätze, denen in der expliziten wie impliziten Auseinandersetzung mit rechtlichen Normen und gesellschaftlichen Werten unter Bezugnahme auf die eigene Erfahrungswelt ein kritisch-emanzipatorischer Anspruch zugesprochen werden kann, wobei allerdings die Anerkennung gesellschaftlich geltender, im Grundgesetz verankerter Grundwerte vorausgesetzt wird. Explizite normative Bezugspunkte bilden dabei gesetzliche Regelungen wie Grundsätze des Strafgesetzbuches (StGB) oder des Grundgesetzes (GG) (vgl. AzE o.J.h; 1985b) sowie implizit bleibende Bewertungsmaßstäbe der Lehrperson zum Ausdruck kommen (vgl. AzE 1984c).

Inwieweit der beschriebene Anspruch in den dokumentierten Unterrichtseinheiten in produktiver Weise zur Umsetzung kommt, ist allerdings mit Blick auf die jeweiligen Aufzeichnungen differenziert einzuschätzen. Dass die Schüler_innen sich zwar größtenteils gemäß den Intentionen in einem – wenngleich gemäßigt – kritisch-emanzipatorischen Sinn äußern können, kann dabei zum einen auch darauf zurückgeführt werden, dass sie mit den im Unterrichtsgespräch an sie gestellten Erwartungen vertraut sind und auch auf der inhaltlichen Ebene entsprechend auf die Fragestellungen der Lehrperson reagieren können. Zugleich liegt die begründete Vermutung nahe, dass sie durch die im Unterricht erarbeiteten Sachinformationen nicht zu einer reflexiven Prüfung ihrer Einstellungen in Bezug auf die diskutierten Normen und Werte angeregt werden, sondern diese vielmehr größtenteils reproduzieren (s. auch Kap. II.2.4). Ob auf diese Weise der herausgearbeiteten, weiter reichenden Intention, in der Auseinandersetzung mit Grundrechten und anerkannten Werten eine Vermittlung zwischen einer kritisch-emanzipatorischen Auseinandersetzung und der Einsicht in bestehende Ordnungen sowie deren Anerkennung „als Basis für eigenes politisches Handeln“ (Rossmeiß 1980: 489) zu leisten, nachgekommen werden kann, bleibt somit offen.

3.3.3 Fallgruppierung „Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“⁵¹²

Bei den Bezugnahmen auf die staatliche Grundordnung, die in der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ sowohl innerhalb des für relevant erachteten fachdidaktischen Diskurses als auch auf der Ebene der unterrichtlichen Umsetzungen zu beobachten waren, stehen damit verbundene rechtliche Normen oder Wertorientierungen nicht explizit im Vordergrund. Während sich mit dem politischen Umbruch auch die gesellschaftliche Ordnung in einem Transformationsprozess befand, können auf der Grundlage der Übergangslehrpläne zunächst vor allem demokratische Grundrechte (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990b: 11) bzw. eine demokratische Gesellschaft als normative Bezugspunkte des Gesellschaftskundeunterrichts mit Blick auf die staatliche

⁵¹² Einzelne Aspekte der hier ausgeführten Argumentation wurden bereits im Rahmen eines Vortrags auf der interdisziplinären Tagung „Bildung und Demokratie im 20. Jahrhundert – Perspektiven bildungsgeschichtlicher Fachunterrichtsforschung“ vom 8.-9.11.2019 in Trier vorgestellt und diskutiert. Eine daran anschließende Publikation befindet sich in Vorbereitung (vgl. Jehle i. V.).

Ordnung und Entscheidungsverfahren beschrieben werden, wobei Demokratie als ein Entwicklungsprozess verstanden wird (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 16). Ein inhaltlicher Schwerpunkt wird dabei auf die Vermittlung demokratischer Entscheidungsfindungsverfahren und der Funktion gesellschaftlicher, politischer oder staatlicher Institutionen gelegt, wobei mit der Thematisierung politischer Grundrechte sowie rechtlicher Verfahrensregelungen und der Anerkennung gesellschaftlicher Interessenvielfalt auch Bezugnahmen auf Normen und Werte zu finden sind (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 16-17; 1990b: 11-12).⁵¹³ Das Curriculum der Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, in deren Kontext die Unterrichtsaufzeichnungen vorgenommen wurden, sieht unter dem Gegenstandsbereich „Politische Willensbildung“, dem alle drei Aufzeichnungen zugeordnet werden können, demokratiethoretisch fundierte und auf das politische System der Bundesrepublik bezogene Inhalte vor (vgl. z. B. Massing 1996a: 43).

Auf der konzeptionellen Ebene wäre also die Möglichkeit der Thematisierung von in diesem Fall vor allem auf die *politics*-Dimension bezogenen rechtlichen Regelungen und diesen zugrunde liegenden Normen und Werten gegeben, die die Verfahren der Willensbildung und Entscheidungsfindung betreffen, sowie schließlich auch von damit verbundenen einstellungsbezogenen Erwartungen, im Sinne der Toleranz gegenüber unterschiedlichen Lebensweisen und Haltungen und der Bereitschaft zur Wahrnehmung und Vertretung von Interessen (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990b: 11; Ministerium für Bildung und Wissenschaft: 17). In der Umsetzung in den hier analysierten Aufzeichnungen spielen diese Aspekte jedoch eher eine untergeordnete Rolle, größtenteils scheint der Schwerpunkt auf der Förderung der politischen Urteilsbildung in Bezug auf eine diese Thematik berührende Fragestellung zu liegen, ohne dass damit verbundene Werte und Normen direkt zum Gegenstand werden.

Die formulierte didaktische Zielsetzung für die in der Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) dokumentierte Unterrichtseinheit, dass die Schüler_innen „Möglichkeiten und Grenzen der Durchsetzung eigener Interessen innerhalb von Bürgerinitiativen“ (Grammes/Kuhn 1992b: 27) erleben sollen, wird auf der konzeptionellen Ebene zwar mit Themenfeldern verbunden, die zum einen gesetzliche Grundlagen in den Blick nehmen sowie zum anderen auch die Frage nach der Bedeutung von Bürgerinitiativen insbesondere für den aktuellen gesellschaftlichen Umgestaltungsprozess aufwerfen. Auf der Ebene der Umsetzung werden diese Aspekte allerdings nicht Gegenstand des Unterrichtsgesprächs. Vielmehr wird im Gesprächsverlauf vor allem durch die Lehrerin eine zunehmende inhaltliche Engführung vorgenommen, die bereits ein spezifisches Interesse für die Umwandlung des nahe gelegenen Baggersees und seiner Umgebung in ein Naherholungsgebiet vorsieht (s. auch Kap. II.3.1).

Die im Unterricht konkretisierte Möglichkeit, in welcher Form eine Bürgerinitiative aktiv werden könne, wird letztlich eher von der Lehrerin präskriptiv vorgegeben⁵¹⁴ als gemeinsam problematisierend erarbeitet. Im Vorfeld thematisierte Gegenargumente (vgl. ebd.: 00:06:51-

513 In den „Rahmenpläne[n] für den Gesellschaftskundeunterricht (Erprobungslehrplan)“, die als Arbeitsgrundlage für das Schuljahr 1990/91 dienten, ist überdies ein wahlobligatorischer Aufbaukurs „Politik und Moral“ vorgesehen, in dem unter anderem die „Einsicht in die Wechselbeziehungen von Politik, Moral und Recht“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 26) vermittelt sowie die Bedeutung moralischen Handelns innerhalb der Politik und entsprechender rechtlicher Normen behandelt werden soll (vgl. ebd.: 26-28).

514 „So, dann würd ich n kleinen Vorschlag mal von euch machen, [...] Ein Vorschlag wäre vielleicht auch der, wenn ihr natürlich mutig genug dazu seid, ihr ward mutig genug, [...] hier so n Interview zu machen und wäret es sicherlich dann auch, euch meinerwegen vor die Kaufhalle zu stellen oder sonstwohin und da selber Unterschriften zu sammeln und dazu müsste man natürlich dann auch n bisschen was dazu wissen. Ja? Es wäre

00:11:23) sowie rechtliche Rahmenbedingungen finden in Bezug auf mögliche Grenzen dabei keine Berücksichtigung mehr. Im Vordergrund steht dabei die Motivation dazu, aktiv handelnd tätig zu werden, was mit einem impliziten Appell an eine spezifische Haltung verbunden ist, wobei ein einheitlich vorliegendes gemeinsames Interesse vorausgesetzt wird.⁵¹⁵ Dass die Bedeutung eines solchen Engagements innerhalb einer gesellschaftlich-politischen Ordnung auch aus einer demokratietheoretischen Perspektive beleuchtet und dabei einseitig gemacht wird, welche Wertbegründungen dabei zugrunde gelegt werden, ist in der Umsetzung in dieser Unterrichtseinheit nicht zu beobachten.

Die Analysen der anderen beiden Unterrichtsaufzeichnungen in dieser Fallgruppierung (AzE 1991a; 1991b) lassen bereits in den Fragestellungen eine inhaltlich anders gelagerte Akzentuierung erkennen. Die vor allem in der Kleingruppenarbeit in der in der Aufzeichnung „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a) dokumentierten Unterrichtsstunde bearbeiteten Inhalte lassen zunächst eine auf die *polity*-Ebene bezogene Erarbeitung eines „Überblick[s] über Parteien, Organisationen und Bürgerbewegungen – rechtliche Grundlagen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Zielstellungen, Programminhalten und Organisationsstrukturen“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 18) erkennen. Die auf den aktuellen Umbruchsprozess bezogene, leitende Fragestellung „Bürgerbewegungen in der DDR – sind sie denn nun eigentlich gescheitert?“ (AzE 1991b: # 00:09:14) nimmt dabei Möglichkeiten der Mitbestimmung auch in Bezug auf die *politics*-Dimension in den Blick (vgl. dazu auch Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 16-17).

Die damit verfolgte Zielsetzung der Förderung der politischen Urteilsbildung verweist dabei im weiteren Wortsinn auch auf eine vorzunehmende (Be-)Wertung (vgl. ebd.: 20), die in diesem Fall allerdings nicht mit einer moralisch zu verstehenden Wertbegründung verbunden wird (vgl. dazu auch Hügli 2004a). Es stehen somit in dieser Unterrichtsstunde keine Werturteilsfragen zur Diskussion, sondern es gilt, ein begründetes Sachurteil zu fällen (vgl. dazu z. B. Weinbrenner 1996: 182-183; 1997: 74-75). So wird bei der Urteilsbildung nicht auf moralische Werte Bezug genommen und es werden auch keine rechtlichen Regelungen erörtert, sondern es werden die im Stundenverlauf erarbeiteten von den unterschiedlichen Bürgerbewegungen formulierten Ziele als Kriterien dafür herangezogen, ob diese als gescheitert zu betrachten seien (vgl. dazu auch Massing 1997b: 120-121).

In inhaltlich ähnlicher Ausrichtung wird in der Unterrichtsaufzeichnung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) nach den Möglichkeiten von Bürgerbewegungen gefragt, wozu ein konkretes Fallbeispiel im Gespräch mit einem als Experten eingeladenen Zeitzeugen bearbeitet wird. Die Kriterien, nach denen die Schüler_innen schließlich zu einem Urteil in Bezug auf die leitende Fragestellung gelangen sollen, werden im Unterrichtsverlauf allerdings nicht geklärt und bleiben ihrer eigenständigen Auswahl überlassen. Die Antworten der Schüler_innen auf die daran anschließende Frage der Lehrerin nach deren persönlicher Partizipationsbereitschaft verweisen darauf, dass diese sich der Bedeutung partizipatorischer Elemente innerhalb eines demokratischen Systems bewusst sind. Andererseits

also ne Möglichkeit, die ihr doch durchdenken solltet (.) und dann vielleicht auch wirklich mal so eine Art eigene Bürgerinitiative von euch ausgehen lässt“ (AzE 1990b: # 00:31:21).

515 Zwar werden in der Erarbeitung auch mögliche Gegenargumente berücksichtigt (vgl. AzE 1990b: 00:06:51-00:11:23) sowie auch der Idee eines der eigentlichen Initiative vorausgehenden Meinungsaustauschs zugestimmt wird (vgl. ebd.: # 00:30:15); mit Blick auf den Gesamtverlauf entsteht allerdings nicht der Eindruck, dass diese Gesichtspunkte den am Ende von der Lehrerin unterbreiteten Vorschlag wesentlich beeinflussen würden (s. auch Kap. II.3.1).

lassen ihre Einschätzungen in Bezug auf die leitende Fragestellung – ähnlich wie in der Aufzeichnung „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a) – eine Argumentation erkennen, die sich vor allem auf die Funktionslogik einer repräsentativen Demokratie stützt (s. dazu auch Kap. II.3.4).

Dabei zeigt die Diskussion dieser Fragestellungen in beiden Fällen allerdings auch, dass in Anerkennung der hohen Komplexität dieses gesellschaftlichen Umbruchprozesses auch unterschiedliche akzentuierte Demokratieverständnisse – wie sie auch in den Äußerungen der Schüler_innen sowie der Lehrpersonen und anderer beteiligter Akteure zum Ausdruck kommen – zu berücksichtigen sind (vgl. dazu z. B. Buchstein 2011). Dies wird in den dokumentierten Aufzeichnungen jedoch nicht aufgegriffen, sodass auch die Frage nach möglichen diesen zugrunde liegenden Wertbegründungen unbearbeitet bleibt. Insgesamt ist also nicht davon auszugehen, dass in den hier analysierten Unterrichtsaufzeichnungen Auseinandersetzungsprozesse rekonstruiert werden können, in denen demokratische Entscheidungsfindungs- und Beteiligungsverfahren in Beziehung zu spezifischen demokratischen Grundwerten gesetzt werden.

3.3.4 Fallgruppierung „Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“

Ohne dass dies in besonderer Weise betont wird, stellt das Konzept einer rechtsstaatlichen wie sozialen Demokratie den Bezugspunkt bei der Weiterentwicklung der Modelle dar (vgl. z. B. Massing 1997b: 11; 1999a: 6), die auch innerhalb des für die Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ zur Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts herangezogen werden. Favorisiert wird dabei das Modell des Politikzyklus und daraus hervorgehender Kategorien (s. auch Abb. I.2.4.1, S. 81), das insbesondere das Dynamische und Prozesshafte von Politik zum Ausdruck bringen soll (vgl. Massing 1995: 84) und dessen Kategorien zugleich als Grundlage für die als zentrales Ziel erachtete politische Urteilsbildung dienen sollen (vgl. Massing 1997b). Diesen wird dabei die Funktion zugeschrieben, dass die Schüler_innen mit ihrer Hilfe, „konkrete Politik [...] beurteilen und zu eigenen handlungsleitenden Werten [...] kommen“ (ebd.: 119) können. Als Urteilsmaßstab wird in Anlehnung an Peter Weinbrenner (vgl. Weinbrenner 1996; 1997) der Begriff der „politisch-gesellschaftliche[n] Rationalität“ (Massing 1997b: 120) in die Diskussion eingeführt.⁵¹⁶

Die von Weinbrenner vorgenommene Unterscheidung zwischen deskriptiven Sachurteilen und präskriptiven Werturteilen – mit denen zugleich die Frage nach deren Rechtfertigung verbunden ist (vgl. Weinbrenner 1997: 75) – wird von Massing in eine Differenzierung zwischen einer Zwecke, Mittel und Nebenfolgen abwägenden Zweckrationalität und einer an die Anerkennungswürdigkeit einer politischen Ordnung oder einer politischen Entscheidung gebundenen Wertrationalität überführt (vgl. Massing 1997b: 121; dazu auch Juchler 2012: 12-13). Dass dabei im Zuge der politischen Urteilsbildung – wie Weinbrenner es beschreibt – ein „Abwägungsproblem zwischen in der Regel konfligierenden Wertvorstellungen“ (Weinbrenner 1997: 77; Herv. n. ü.) zutage treten kann, zeigt sich in unterschiedlicher Weise auch in den innerhalb der Fallgruppierung analysierten Unterrichtsaufzeichnungen: Die dort thematisierten Fragestellungen weisen alle – wenn auch in unterschiedlicher Weise – einen Bezug zu der zeitgenössischen politischen Diskussion um den Paragraphen 218 StGB auf, womit auch rechtliche Normen zum Gegenstand werden.

⁵¹⁶ Massing schreibt diesen Begriff Weinbrenner allerdings ohne Literaturbeleg zu. In den hier rezipierten Aufsätzen ist er in dieser Form jedoch nicht zu finden.

Wie Sibylle Reinhardt in einer Analyse von Unterrichtsentwürfen zu dieser Thematik herausarbeitet, stellen darüber hinaus zum einen der damit verbundene Wertekonflikt (Recht des ungeborenen Lebens bzw. Selbstbestimmungsrecht der Frau) sowie zum anderen die abzuwägende Politikfrage (Entscheidung des Individuums oder staatliche Vorgabe der Entscheidung) zentrale Aspekte dar (vgl. Reinhardt 1996: 59), die in unterschiedlicher Weise bearbeitet und gewichtet werden können. Im Zuge ihrer Analysen kommt sie zu dem Schluss, dass das „individuell-moralische[...] Entscheidungsdilemma und kollektiv-politische Beurteilung der Handlungssituation miteinander zu verknüpfen sind“ (ebd.: 70), um eine der Sache angemessene Urteilsbildung zu fördern.

In der in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) dokumentierten Unterrichtseinheit wird auf konzeptioneller Ebene mit dem durchgeführten Rollenspiel allerdings nicht die politische Auseinandersetzung thematisiert, sondern ein auf der Ebene „Lebenshilfe“ oder „soziales Lernen“ anzusiedelnder Ansatz akzentuiert (vgl. auch Kuhn 1995: 163). Dabei werden zwar am Rande Bezugnahmen auf die entsprechenden rechtlichen Regelungen⁵¹⁷ sowie den zugrunde liegenden Wertekonflikt⁵¹⁸ thematisch; die Unterrichtsführung durch die Lehrperson legt allerdings den Schluss nahe, dass eine inhaltliche Vertiefung dieser Aspekte nicht vorgesehen war. Insgesamt erweist es sich in der Durchführung als problematisch, dass die dem Rollenspiel zugrunde gelegte und durch dieses zu bearbeitende Problemstellung zu Beginn nicht eindeutig formuliert wird, sodass die thematisch werdenden Wertvorstellungen und konfligierenden Lebenspläne – die durchaus das Potenzial zu einer systematischen Entfaltung im Sinne des Konflikts zwischen Selbstbestimmungsrecht und Recht des ungeborenen Lebens oder zwischen individueller Entscheidung und kollektiver politischer Regelung als zentrale Ansatzpunkte politischen Lernens in diesem Zusammenhang geboten hätten (vgl. dazu Reinhardt 1996) – in der Auswertung des Rollenspiels nicht differenziert herausgearbeitet und reflektiert werden können (s. auch Kap. II.4.1.4; II.4.1.5).

Der stattdessen von der Lehrperson gesetzte, auf eine verantwortungsbewusste Haltung zielende Appell (vgl. AzE 1992b: # 00:42:55; s. auch Kap. II.4.1.3, Sequenz III) ließe sich nun auch in einem weiteren Sinn als eine Bezugnahme auf gesellschaftlich geltende Werte interpretieren. Kritisch anzumerken ist hier allerdings, dass dabei auf eine aus der reflexiven Auseinandersetzung mit der Sache abgeleitete Begründung verzichtet wird, obgleich im Vorfeld durchaus Schüleräußerungen zu verzeichnen waren, die in diesem wertbezogenen, von einer reflexiven Auseinandersetzung zeugenden Sinn als potenziell gehaltvoll eingeschätzt werden können und durch den Appell der Lehrperson vielmehr sachlich unterboten wurden (s. auch Kap. II.4.1.5). Dass entsprechende Auseinandersetzungsprozesse angeregt wurden, kann also nicht ausgeschlossen werden, wobei letztlich auch hier gilt, dass kommunikationsbezogene Auseinandersetzungsprozesse nicht direkt mit aneignungsbezogenen gleichgesetzt werden

517 „Also, es kommt auch drauf an, wo sie wohnt. Ähm, also, wenn sie in den alten Bundesländern wohnt, dann gibts die Indikationsregelung, ähm, die besagt, also es gibt vier Möglich-, also man darf das Kind überhaupt nicht abtreiben, außer wenn, wenn wenn das Kind durch eine Verwa-, Vergewaltigung gezeugt wurde, wenn, das Kind behindert zur Welt kommen würde oder wenn es (dring-) schwierige Umstände ()bringen würde, das Kind zur Welt zu bringen, (..) au-, auch für sie und wenn sie in den, ähm, neuen Bundesländern wohnt, dann, ähm, dann gibt es die Fristenregelung, die besagt, dass man zur zwölften Woche, bis zur zwölften Woche abtreiben kann“ (AzE 1992: # 00:21:28).

518 „Also, man muss immer beachten, dass es um Menschenleben geht, wenn man jetzt also das Kind abtreiben will, dass es um Menschenleben geht und dass man mit Menschenleben nicht so () umgehen kann“ (AzE 1992: # 00:40:22).

können (vgl. Proske 2009). Ebenso kann der in der Aufzeichnung dokumentierten Umsetzung auf der Grundlage dieser Analyse kaum ein Beitrag zu einer systematischen Erschließung dieser Thematik zugesprochen werden.

Mit Blick auf die in der Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) dokumentierte Unterrichtseinheit kommt die Bezugnahme auf die entsprechenden rechtlichen Regelungen bereits in der Bezeichnung der Videoaufzeichnung sowie auch in der Ankündigung des Themas zu Stundenbeginn durch die Lehrerin⁵¹⁹ zum Ausdruck. Auch in ihren zur Durchführung der Talkshow überleitenden Ausführungen nimmt sie mit ihren Bezugnahmen auf den Artikel 2 des GG, den Paragraphen 218 StGB sowie den Artikel 31 (4) des Einigungsvertrags (EV) (vgl. ebd.: # 00:14:53) eine in erster Linie als rechtlich zu charakterisierende Bestimmung der Ausgangssituation vor. Die in der Unterrichtsplanung formulierte didaktische Perspektive beschreibt es als Ziel der Unterrichtseinheit, dass den Schüler_innen „wesentliche Positionen und Argumente der Auseinandersetzung um den Paragraphen 218 StGB deutlich werden und damit die Basis für eine begründete Urteilsbildung möglich wird“ (zit. n. Kuhn 1995: 198).

Sofern dabei insbesondere eine Analyse des Gesetzgebungs- sowie des politischen Entscheidungsprozess durchgeführt werden soll, werden damit auch Fragen der politischen Ordnung sowie dieser zugrunde liegenden Werte – auch in einem verfassungspolitischen Sinne – berührt (vgl. dazu auch Engelhart 1995: 188; Sutor 1979: 64; 1995: 48). Insbesondere aus den in diesem Fall konfligierenden ersten beiden Artikeln des Grundgesetzes kann der von Reinhardt beschriebene Wertekonflikt in Form der antinomischen Konstellation von Recht und Schutz des ungeborenen Lebens versus Selbstbestimmungsrecht der Frau abgeleitet werden (vgl. dazu Engelhardt 1995: 189; Reinhardt 1996: 59). Die von der Lehrerin – wie sie selbst sagt „n bisschen provozierend“ (AzE 1993a: # 00:07:53) – als Stundenthema formulierten Fragen „Wer treibt ab? Die Frau? Der Staat? Oder niemand?“ (ebd.: # 00:07:57) verweisen wiederum auf die von Reinhardt als „Politikfrage“ (Reinhardt 1996: 59) bezeichnete Abwägung zwischen der Freiheit einer individuellen Entscheidung und der Notwendigkeit einer kollektiv verbindlichen politischen Regelung. Die zu Beginn der Unterrichtsstunde gezeigte Karikatur lässt dabei zudem eine Akzentuierung erkennen, die vor dem Hintergrund dieser Politikfrage vor allem auch das Selbstbestimmungsrecht der Frau in den Blick nimmt (s. auch Kap. II.4.2.4).

In der Durchführung der Talkshow lassen sich dabei auch Passagen rekonstruieren, in denen diese beiden Ebenen in der Diskussion miteinander verknüpft werden (vgl. z. B. AzE 1993a: 00:42:03-00:44:00; 00:45:31-00:47:21). Insgesamt wird die Diskussion jedoch zunehmend von der vehement vertretenen Position des Kirchenvertreters (Sm11) dominiert, sodass vor allem der Wertekonflikt mit einer einseitigen Ausrichtung auf das Recht und den Schutz des ungeborenen Lebens im Mittelpunkt steht (s. auch Kap. II.4.2.4). Im an die Talkshow anschließenden Auswertungsgespräch ist diesbezüglich ein Bemühen der Lehrerin zu erkennen, die damit in den Hintergrund getretene Frage nach dem Selbstbestimmungsrecht der Frau – von dem ausgehend wiederum eine Diskussion der „Politikfrage“ (Reinhardt 1996: 59) hätte erfolgen können, als bedeutsamen Aspekt der Debatte zu markieren. Allerdings wird dieser Aspekt auch an dieser Stelle in der Diskussion nicht vertieft, sondern zum nächsten Schritt der Auswertung übergegangen (s. auch Kap. II.4.2.3, Sequenz III).

⁵¹⁹ „Das Thema unserer heutigen Stunde ist ein Thema, welches derzeit stark diskutiert wird, in den Medien, bei den Politikern, selbst vielleicht in Ihrer Klasse gab es eine Diskussion um das Thema. Es handelt sich um den § 218“ (AzE 1993a: # 00:01:01).

In der Erweiterung der bisherigen Fragestellungen um die Perspektive auf mögliche Konfliktlösungen durch die Lehrerin (vgl. AzE 1993a: # 01:11:56) sieht Kuhn schließlich den entscheidenden Schritt, mit dem in der Verknüpfung von *policy*- und *politics*-Dimension das spezifisch Politische der thematisieren Spannungsverhältnisse zum Gegenstand des Unterrichts wird (vgl. Kuhn 1995: 199-201). Die Schüleräußerungen in der Auswertungsphase weisen insgesamt eine vergleichsweise hohe Konformität zu den rekonstruierten Intentionen auf, wenngleich auch hier von der Ebene der klassenöffentlich geführten Kommunikation nicht direkt auf individuelle Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozesse geschlossen werden kann.

Der in der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) dokumentierten Unterrichtseinheit, in der eine Simulation einer Sitzung der CDU-Fraktion im Mittelpunkt steht, wird in der Planung die Zielsetzung zugrunde gelegt, dass die Schüler_innen „mögliche Argumente der CDU-Fraktion für und wider den Gang nach Karlsruhe analysieren und im Rahmen eines Rollenspiels diskursiv anwenden“ (Kraft 1999: 58; Herv. n. ü.) sowie „einen politischen Entscheidungsprozeß analysieren [können], indem sie die unterschiedlichen Argumentationsebenen kategorial erschließen“ (ebd.; Herv. n. ü.). Sofern die zur Diskussion stehende Normenkontrollklage auch in dieser Unterrichtseinheit die zeitgenössische Debatte um die Neufassung des Paragraphen 218 (StGB) betrifft, ist bereits ein dieser Frage vorausgehender Bezug zu rechtlichen Normen gegeben.

Vorgelagert ist dem in dieser Unterrichtsstunde zu diskutierenden Problem somit auch das von der Entscheidung mit betroffene Spannungsverhältnis zwischen den Grundwerten des Rechts auf Leben einerseits und dem Selbstbestimmungsrecht der Frau andererseits (vgl. Massing 1999a: 10). Der in der Unterrichtseinheit zentrale Gegenstand der „Analyse und Bewertung der Entscheidung der CDU, das Bundesverfassungsgericht anzurufen“ (Kraft 1999: 58) sowie die von der Lehrkraft dafür in Betracht gezogenen Kategorien wie „[e]thische Überlegungen, die Sorge um die Legitimität und Außenwirkung des Parlaments und die politische Kultur [sowie] pragmatische, macht- und parteipolitische Argumente“ (ebd.: 60) sehen dabei allerdings noch weiter reichende mögliche Wertbezüge vor. Vorgesehen ist somit eine Problemstellung, mit der bei der Urteilsbildung mit Blick auf die von Massing in Anlehnung an Weinbrenner (1996; 1997) als Maßstab bezeichnete „politisch-gesellschaftliche Rationalität“ (Massing 1997b: 120; s. dazu auch FN 516) beide dieser zuzuordnenden sowie zu unterscheidenden Formen der Zweck- und Sachrationalität zum Tragen kommen können. In der Durchführung der Simulation lässt sich im Verlauf der Diskussion allerdings eine inhaltliche Zuspitzung beobachten, mit der eine Gegenüberstellung von demokratischen und moralischen Werten vorgenommen wird, wobei die Anerkennung der mehrheitlichen Entscheidung für die modifizierte Fristenregelung im Bundestag als demokratisch und die Begründung einer Normenkontrollklage mit der Berufung auf das Recht und den Schutz des ungeborenen Lebens als moralisch klassifiziert werden. Dass die beiden konträren Positionen auch mit anderen Argumentationen begründet werden können, gerät phasenweise in den Hintergrund (s. auch Kap. II.4.3.3, Sequenz I). Eine Fortführung erfährt diese Zuspitzung im weiteren Verlauf in der an die Simulationsphase anschließenden Auswertungsphase, in der die jeweiligen Argumentationen Kategorien zugeordnet werden sollen, wobei zugleich inhaltliche Konfusionen zutage treten, die im weiteren Diskussionsverlauf keine Klärung erfahren. Am deutlichsten kommt das in der Zuordnung der Positionen, die für eine Normenkontrollklage argumentiert haben, zum Ausdruck: Die von einer Schülerin als „christlich[...]“ (AzE 1993b: # 00:50:32) charakterisierte Position der Abgeordneten Hardt (Sw11), „dass [...]

Abtreibung halt Mord ist“ (ebd.: # 00:50:36), wird vom Lehrer mit der Kategorie „Werte“ (ebd.: # 00:50:49) bezeichnet. Die inhaltlich gleich beschriebene Position des Vorsitzenden Schulze (Sm6), dass Abtreibung Mord sei, wird daran anschließend mit dem Argument, dass dieser sich auf die Verfassung berufen habe, dem Begriff „Recht“ (ebd.: # 00:52:56) zugeordnet, wobei die Einschätzung des Schülers Sm6 selbst, dass es sich doch ebenso um einen Wertestandpunkt gehandelt habe (vgl. ebd.: # 00:52:17), nicht berücksichtigt wird. Die inhaltlich ähnlich beschriebene Position der Abgeordneten Kohlhaase (Sw13) wird wiederum auch mit Zustimmung der Schülerin Sw13 – trotz des Einwandes einer anderen Schülerin, dass diese sich doch in ihrer Argumentation auch auf das Grundgesetz bezogen habe (vgl. ebd.: # 00:53:13), – der Kategorie „Werte[...]“ (ebd.: # 00:53:20) zugeordnet (s. auch Kap. II.4.3.3, Sequenz II).⁵²⁰

Somit ist auf der Grundlage dieser Zuordnung zunächst nicht mehr nachvollziehbar, inwieweit eine auf das Grundgesetz gestützte Argumentation als eine rechtlich fundierte oder wertbezogene zu interpretieren ist. Im Weiteren zeichnet sich daran anschließend eine zunehmend die Diskussion dominierende Position – die insbesondere durch den Schüler Sm3 vertreten wird – ab, nach der die Kategorie „Werte“ aus dem Bereich des Politischen ausgeschlossen wird (s. auch Kap. II.4.3.3, Sequenz III). Wiederholt stellen die Schüler_innen dabei der letztlich auf Werte zurückzuführenden Begründung einer politischen Entscheidung das von ihnen als demokratisch klassifizierte Prinzip einer Mehrheitsentscheidung gegenüber, das in diesem Zusammenhang unterschiedlich bewertet wird.⁵²¹ Vor diesem Hintergrund kann in der letzten Viertelstunde der Unterrichtseinheit ein Versuch der Lehrperson beobachtet werden, auf begründet im System verankerte Instanzen zur Prüfung getroffener Mehrheitsentscheidungen zu verweisen (vgl. Abb. III.3.3.2).⁵²²

520 Angemerkt sei zudem, dass die Formulierung, dass Abtreibung Mord sei, lediglich auf der Rollenkarte der Abgeordneten Hardt zu finden war (vgl. Kraft 1999: 65-80), diese Position allerdings in der Diskussion auch von der Abgeordneten Kohlhaase (Sw13) sowie dem Vorsitzenden Schule (Sm6) vertreten wurde (vgl. z. B. AzE 1993b: # 00:11:22; 00:18:26).

521 „Das war doch eigentlich die Hauptfrage, fand ich. Wenn man sich jetzt überlegt, ob man eher zu den moralischen und christlichen Werten tendiert oder zu den demokratischen und was wir, ich fand, da, da also zumindest die andern haben da ja immer wieder mit der, den christlichen und den moralischen Werten argumentiert [...] und wenn ich jetzt dagegen argumentierte mit den demokratischen -, so ne Werteabwägung vorschlage, da, das, dann ist das ja schon die Hauptfrage, über die man entscheiden muss und worüber man die anderen, wenn man ne Entscheidung haben will, auf seine Seite ziehen muss und das hat irgendwie nicht so richtig geklappt, dass man die anderen jetzt davon überzeugt, dass nun, wie ich finde, ja, nun wirklich die demokratischen Werte im Vordergrund zu stehen haben“ (AzE 1993b: # 00:39:27); „Ja, ich wollte eigentlich sagen, dass man, also zum Sm3 sagen, dass man dieses, diese Entscheidung auch nicht ohne die Wertediskussion finden kann, also, man muss da über Werte diskutieren. Im Grunde geb ich ihm ja auch recht, dass ich, also ich würde auch eher sagen, dass man versuchen sollte, die demokratischste Abstimmungsmöglichkeit oder Lösungsfindung, ähm, ja, herbeizuführen und halt nicht immer mit den Werten herum zu rechteln, aber auf der anderen Seite bei dieser Entscheidung gerade ist halt das gerade der Streitpunkt“ (ebd.: # 01:15:02); „Ich denke gerade deshalb, weil Werte da mit reinspielen, kann es nur im Grunde eine fraktionsunabhängige Entscheidung geben, dass sozusagen jeder Abgeordnete sich selbst entscheidet und somit ist das immer eine, äh, Zufallsentscheidung, welches Modell jetzt da durchkommt, denk ich“ (ebd.: # 01:16:16).

522 Um diese Sequenz vollständig auf einer Seite darstellen zu können, wurden für den Gesprächsverlauf unwesentliche Äußerungen in der Darstellung der Sequenz gekürzt sowie die Zeilenabstände im Falle von sich überschneidenden Äußerungen teilweise verringert.

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
01:16:33		Lm	Ja, also, ich würde im Prinzip auch sagen, dass die Mehrheit selbst die Mehrheit-	
		Sm12	L Ja, (das) werden-	
		Lm	L im Bundestag kann sich irren und man muss vielleicht-	
		Sm12	L Ja.	
		Lm	L (wenn man) andere Werte hat, trotzdem eine höhere Instanz ()-	
		Sm12	L Ja, natürlich. L Ich denke, dass das immer irgendwie, das würde ne Endlosdiskussion werden und, äh, dass man eben durch ne Abstimmung dann halt durch-, auf so ein zufälliges Ergebnis kommt, das sich irgendwann mal wieder ändern kann.	Sm5 lehnt sich zurück, sieht nach links, sagt etwas
		Lm	Ja. Wollen Sie noch was dazu sagen?	
01:17:00	S.I.	Sm3	Ja, ich finde halt, dass Werte nicht unbedingt ein Standbein einer Demokratie sind. Wir haben da einfach-, das ist, da diskutiert man einfach nicht drüber und wenn ich, wenn ich meinetwegen, ja, ich weiß nicht, das hat, das irgendwie, das hat uns doch blockiert (irgendwann), nämlich die Werte, die-, von denen rückt keiner ab.	Sm4 sitzt seitlich und mit nach vorne gebeugtem Oberkörper auf nach hinten gekipptem Stuhl Sm3 gestikuliert, Sm4 richtet sich auf Sw9 meldet sich
		Lm	Sw9.	
	Zoom-in	Sw9	Ja, aber die Werte sind ja auch schon im Grundgesetz eigentlich verankert. Man kann ja nicht sagen, wir leben hier in einer Demokratie und die hat keine Werte, sondern die ist ja auf ganz bestimmte Werte, auf bestimmte Werte festgelegt.	Sm4 dreht sich nach hinten
		Sm3	L (Aber), die, die Werte ändern sich doch mit der Gesellschaft-,	Sm4 dreht sich nach vorne und meldet sich
		Sw9	L Ja, okay, aber ()-	Sm4 lässt Arm sinken
		Sm3	L aber das ist doch ein gesellschafts-politisches Problem, (kein Gesetz).	
		Sw9	L (nicht modifizieren soll), das habe ich nicht gesagt. Aber man kann nicht Entscheidungen ohne Werte treffen. Das geht gar nicht.	Sw9 gestikuliert Sm3 kaut auf Stift
	S.I.	Lm	Prima. Man kann nicht Entscheidungen ohne Werte treffen und wenn die sich auf eine Wert-, wenn die-, diejenigen, die sich auf eine Werteentscheidung berufen, sagen, wir haben nun mal Werte im Grundgesetz und wir haben die auch mal demokratisch festgelegt, dann ist es vielleicht doch auch-	Lm gestikuliert
		Sm3	L (Aber ei-), es sind die Leute, die diese Werte haben, waren eindeutig die Minderheit, in der Hinsicht hätten sie sich eigentlich schön fügen können. Selbst-, sie müssen ja jetzt nicht sagen: „Okay, jetzt haben wir die Werte nicht mehr“, aber sie hätten sagen können: „Wir haben zwar unsere Werte immer noch, aber wir akzeptieren das.“	Sm3 gestikuliert mit Stift Sw9 bückt sich zur linken Seite
01:18:00	S.r.			Sm3 hält Stift an Mund
		Lm	Gut. Positionen bleiben different hier bei-, unter, unter uns-,	
	S.I.	S?	L Ja.	
		Lm	L aber vielleicht sind wir jetzt in der Lage, eben diese Positionen doch genauer zu begründen, indem wir sagen, woran liegt es eigentlich. Was ist eigentlich das Problem dabei? Dass wir dort sagen, sind das Werte dort auf der einen Seite? Wo kommen diese Werte her? Verändern die sich? Verändern die sich nicht?	Lm gestikuliert
01:18:17				

Abb. III.3.3.2: Transkriptauszug (AzE 1993b: 01:16:33-01:18:17)

Inhaltlich benennt der Lehrer dabei allerdings die Institution des Bundesverfassungsgerichts nicht explizit und verzichtet auf weitere Ausführungen zu dessen Funktion innerhalb des politischen Systems (vgl. dazu z.B. Ebsen 1985; Ooyen/Möllers 2006; Herrmann 2010; Steinsdorff 2010). Auch die Begründung dieser Einrichtung mit der Formulierung, „dass

[...] selbst die Mehrheit im Bundestag [...] sich irren“ (AzE 1993b: # 01:16:34) kann, bleibt inhaltlich vage. Die Erwiderung des Schülers Sm12, der die Problematik von Abstimmungsverfahren letztlich in deren Zufälligkeit sieht (vgl. ebd.: # 01:16:44), als Alternative allerdings lediglich eine nicht produktiv bewertete „Endlosdiskussion“ (ebd.: # 01:16:42) anführt, lässt allerdings vermuten, dass dieser inhaltliche Aspekt des Hinweises der Lehrperson von ihm so nicht erfasst wurde. Der Lehrer greift das auch im weiteren Unterrichtsverlauf nicht mehr auf, sondern gibt zunächst weiteren Schüleräußerungen den Vorzug. Anhand der Beiträge der Schüler_innen Sm3 und Sw9 lassen sich die Extrempole der in der Diskussion vertretenen Positionen nachvollziehen: Sm3 hält Standpunkte, die mit diesen zugrunde liegenden Werten begründet werden für nicht diskussionsfähig, weshalb er sie „nicht unbedingt [als] ein Standbein einer Demokratie“ (AzE 1993b: # 01:16:55) betrachtet, wohingegen Sw9 auf auch dem demokratischen System zugrunde liegende, in der Verfassung verankerte Werte verweist (vgl. ebd.: # 01:17:12).

Während die Erwiderung von Sm3 (vgl. ebd.: # 01:17:23) – so wie im Vorfeld bereits auch schon die Äußerung seines Mitschülers Sm12 (vgl. ebd.: # 01:16:41) – auf die gesellschaftlich virulente Diskussion um einen diagnostizierten Wertewandel und dessen Folgen für Fragen einer in Gesetzen festgelegten kollektiv geltenden Verbindlichkeit verweist (vgl. dazu z. B. Sutor 1979; 1995; Engelhardt 1995), argumentiert die Schülerin Sw9 dagegen mittels eines weiter gefassten Werteverständnisses, dass letztlich jeder Entscheidung eine Abwägung von Werten zugrunde liege (vgl. AzE 1993b: # 01:17:33).⁵²³ Wie bereits zuvor (s. auch FN 523) äußert sich der Lehrer zustimmend. Die Anschlussäußerung von Sm3 zeigt dagegen, dass dieser an der Überordnung des Mehrheitsprinzips festhält (vgl. ebd.: # 01:17:46). Dass der Lehrer an dieser Stelle die Diskussion der Bedeutung von im Grundgesetz verankerten Werten nicht weiter führt, kann mit ziemlich hoher Sicherheit der begrenzten Unterrichtszeit zugeschrieben werden. So wird das Fazit, dass die „Positionen [...] different“ (ebd.: # 01:18:00) bleiben, dem fachlichen Gehalt dieser Diskussion nicht gerecht, auch wenn die daran anschließenden Fragen im Sinne von weiterführenden Denkimpulsen, doch zumindest zum Teil, insbesondere die nach der Herkunft dieser Werte (vgl. ebd.: # 01:18:14), auch auf den Aspekt der Begründung eines Geltungsanspruchs verweisen. Zu erkennen ist an den Ausführungen allerdings auch, dass der Lehrer sie in erster Linie als Überleitung nutzt, um in den letzten zwei Minuten der Unterrichtseinheit noch die Frage nach der Eignung der diskutierten Kategorien zur Einordnung der Argumente sowie der Urteilsbildung bezüglich der getroffenen Entscheidung zu thematisieren (vgl. ebd.: # 01:18:17). Dass in diesem selbst „Werte“ als eine Kategorie einer politischen Entscheidung oder eines Urteils vorgesehen sind, wird von ihm allerdings nicht mehr im Sinne einer Klärung der in dieser Sequenz zum Ausdruck kommenden Unklarheit thematisiert.

Letztlich ist es dabei auch das ebenso in Bezug auf andere Kategorien im Stundenverlauf zum Ausdruck kommende, bisweilen fehlende oder diffuse inhaltliche Verständnis der Bedeutung einzelner Kategorien (s. auch Kap. II.4.3.4), das einer der politischen Urteilsbildung förderlichen Anwendung im Wege steht (vgl. auch Bergmann 1999). Dieter Bergmann kritisiert in

523 Diese Position kam bereits in einer früheren Äußerung von ihr zum Ausdruck, dass eine Abwägung zwischen einem bestimmten „Wert“ (AzE 1993b: # 01:06:20) – was an dieser Stelle dann in einem engeren, auch moralischen Sinn, zu verstehen sein dürfte – oder Aspekten wie „Macht, Legitimität und politische Kultur“ (ebd.: # 01:06:22) abzuwägen sei, um zu einem Urteil zu gelangen. Deutlich wird an dieser Stelle auch die Intention des Lehrers, der diesen Beitrag mit den Worten „Ganz genau. Darüber hätte es eigentlich gehen müssen“ (ebd.: # 01:06:25) zweifelsfrei mit voller Zustimmung evaluiert.

seinem Fachseminarleiter-Kommentar zudem, dass das Thema zur Anwendung des Modells des Politikzyklus und seiner Kategorien ungünstig gewählt worden sei, da dieses geradezu „zwangsläufig“ (ebd.: 119) zu einer Polarisierung und damit auch zu einer Überlagerung der Frage nach der Beurteilung der Entscheidung für eine Normenkontrollklage durch den im Vorangegangenen diskutierten Wertekonflikt – der nicht in Form eines Kompromisses gelöst werden kann (vgl. auch Reinhardt 1995: 155) – führe (vgl. Bergmann 1999: 119–120). Die Aufzeichnung kann somit also auch als ein Dokument betrachtet werden, das die Notwendigkeit der Klärung des Verhältnisses von Politik und Werten mit Blick auf die konzeptionelle Ebene sowie auf die des unterrichtlichen Umgangs mit dieser Thematik zum Ausdruck bringt – was auch ohne expliziten Verweis auf diese Aufzeichnung im fachdidaktischen Diskurs weiter diskutiert wurde und wird (vgl. z. B. Reinhardt 1999a; Breit/Schiele 2000; Gloe/Oeftering 2010).

Zusammenfassend kann also mit Blick auf diese Fallgruppierung zunächst differenziert werden, dass in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) keine systematisch angelegte, problematisierende Auseinandersetzung mit rechtlichen Regelungen und diesen zugrunde liegenden Werten zu beobachten ist, wohingegen diese in den beiden anderen dokumentierten Unterrichtsaufzeichnungen unter unterschiedlichen Gesichtspunkten zum Gegenstand werden. In der Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) akzentuiert die Lehrerin vor allem die rechtlichen Regelungen, wobei sich die Schüler_innen in Bezug auf den dabei verhandelten Wertekonflikt sowie die zur Diskussion stehende Frage nach der Legitimität kollektiv verbindlich geltender politischer Entscheidungen ein eigenständiges Urteil bilden sollen. Die der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) zugrunde liegende Unterrichtsplanung sieht dagegen die Entscheidung der CDU-Fraktion für eine Normenkontrollklage als Gegenstand der Urteilsbildung vor, womit letztlich auch der Stellenwert von Werten in politischen Entscheidungsprozessen und deren formalen Verfahrensregelungen sowie die Frage nach der Funktion unterschiedlicher politischer Institutionen innerhalb des demokratischen Systems zur Diskussion stehen.

In beiden Fällen zeigen sich in der Durchführung – nicht zuletzt auch bedingt durch die zur Anwendung kommenden methodischen Ansätze – inhaltliche Vereinseitigungen (vgl. AzE 1993a) oder Diffusionen (vgl. AzE 1993b), sodass im Unterrichtsgespräch schließlich nicht mehr alle Facetten der komplexen Thematik Berücksichtigung finden. Inwieweit die in den Aufzeichnungen dokumentierten Auseinandersetzungsprozesse die Schüler_innen zu einer weiter reichenden Reflexion handlungsleitender Werte herausfordern, wie es im fachdidaktischen Diskurs auch als Zielsetzung der Anwendung des Kategorienmodells beschrieben wird (vgl. Massing 1997b: 119), bleibt dabei offen.

3.3.5 Kontrastierende Diskussion

Wenngleich einschränkend voranzustellen ist, dass die hier analysierten Aufzeichnungen kaum als repräsentativ für die jeweiligen zeitgenössischen fachdidaktischen Diskurse gelten können, lassen sich entlang der Fallgruppierungen sowohl in inhaltlicher Hinsicht als auch die Art und Weise der Vermittlung betreffende unterschiedlich akzentuierte Bezugnahmen auf die jeweilige gesellschaftlich-politische Ordnung und ihr inhärente Normen und Werte diskutieren. Mit Blick auf die zwischen der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ und den übrigen drei Gruppierungen gezogenen Differenzlinie, können erste Unterscheidungen bereits mit Verweis auf die unterschiedlichen politisch-gesellschaftlichen Ordnungen, auf die die jeweiligen Konzeptionen politischer Bildung und

Erziehung zurückgehen, vorgenommen werden. Zwar gilt für jede der Konzeptionen, dass in ihr eine „Bindung an politische Normen zum Ausdruck kommt“ (Bundesministerium 1990: 600), eine nicht unbedeutende Differenz besteht jedoch zwischen dem monistischen Anspruch der marxistisch-leninistischen Maximen (vgl. auch Anweiler 1988: 15), denen der Staatsbürgerkundeunterricht der DDR verpflichtet war, und einer der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zugrunde gelegten Wertebindung, die sich als weltanschaulich neutral versteht (vgl. dazu z. B. Bundesministerium 1990: 600; Grosser 1986: 100-101; Detjen 2009: 43-44). Inwieweit damit Konsequenzen für die Voraussetzung politischer Gestaltungsspielräume sowie für die Berücksichtigung von Multiperspektivität in den Konzeptionen politischer Bildung und Erziehung verbunden sind, soll im Folgenden zunächst kurz nachgezeichnet werden.

Innerhalb der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ zeigt sich der monistische Anspruch auf der konzeptionellen Ebene darin, dass die in der Verfassung vorgesehenen Rechte und Pflichten als eine Einheit gesehen und politische, ökonomische und moralische Verpflichtungen im Rahmen der Gestaltung der sozialistischen Gesellschaft harmonisierend als ineinander aufgehende verstanden werden. Unter der zugrunde gelegten Voraussetzung, dass die in dieser gesellschaftlichen Ordnung vorzufindenden sozial-ökonomischen Bedingungen im Zuge der Sozialisation auch dieser entsprechende moralische Grundüberzeugungen hervorbringen, kommt dem Fachunterricht insbesondere die Aufgabe zu, diese Grundüberzeugungen und ihren Geltungsanspruch mittels einer diese begründenden Wissensvermittlung zu legitimieren (vgl. dazu auch Vogler 1997: 67-68).

Die in dieser Fallgruppierung analysierten Aufzeichnungen legen allerdings die Vermutung nahe, dass in der Unterrichtsplanung und -gestaltung nicht vollumfänglich davon ausgegangen wurde, dass es sich bei den entsprechenden Überzeugungen um bereits habitualisierte Einstellungen der Schüler_innen handle (vgl. dazu auch Hanke 1976: 492; s. auch FN 500). So wird auf der konzeptionellen Ebene zunächst auf die Entwicklung einer emotionalen Bindung gesetzt (s. dazu auch FN 471), die der Vermittlung von Rechten und Pflichten vorausgeht bzw. mit dieser verbunden wird, die ihre Legitimation aus der auf der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung gründenden Gesellschaftsordnung (vgl. AzE 1985a; auch AzE 1978; Jehle 2016b) und dramatisierend ausgestalteten Gegenüberstellungen mit der kapitalistischen Gesellschaftsordnung bezieht (vgl. AzE o.J.h; z. B. auch AzE 1983; Jehle 2017a; 2018b). Dabei lässt sich diese Art und Weise der Vermittlung als Form emotiver Vereinnahmung charakterisieren, mit der der Grundstein für eine parteilich zu führende Auseinandersetzung mit Weltbezügen gelegt wird, die demnach nicht mehr in einem offenen Sinn geführt werden kann (vgl. dazu z. B. auch Lobeda/Piontkowski 1974; Henning/Kluchert/Leschinsky 1996: 102; Leschinsky/Kluchert 1999: 34; s. auch FN 464; 465). Sofern auf konzeptioneller Ebene sogar die Möglichkeit der Thematisierung von Konflikten bei der „Wahrung von Rechten und Pflichten im persönlichen Leben“ (Autorenkollektiv 1975b: 109) vorgesehen ist, ist mit Blick auf die hier dokumentierte Umsetzung festzustellen, dass stattdessen Vermittlungskonzepte dominieren, die auf harmonisierenden Einheitsvorstellungen beruhen. Davon abweichenden Standpunkten und Perspektiven kommt vor allem die Funktion einer letztlich zurückzuweisenden Kontrastfolie innerhalb der Gegenüberstellung der dichotomen Gesellschaftsordnungen von Sozialismus und Kapitalismus zu.

Insgesamt dominiert neben der Form emotiver Vereinnahmung das Vermittlungsmuster der präskriptiven Belehrung, dem die Schüler_innen mit Blick auf zu kommunizierende Aneignungsprozesse zwar größtenteils erwartungsgemäß entsprechen können, innerhalb dessen

problematisierend angelegte Vermittlungsansätze allerdings zu unbeabsichtigten Friktionen im Unterrichtsgespräch führen können (vgl. AzE o.J.a). Der Appell an ein spezifisches Arbeits- bzw. Leistungsethos wird dabei so formuliert, dass er vor allem als eine gesellschaftliche Verpflichtung aufzufassen ist und kaum in einem moralischen Sinn konnotiert wird. Die Bindung an auch als moralisch zu verstehende Werte wird somit auf der konzeptionellen Ebene zwar implizit mitgedacht (vgl. z. B. Neuner 1973: 199-201); als solcher wird dieser Wertbezug in der dokumentierten Umsetzung nicht thematisiert. Im Vordergrund steht vielmehr die Verpflichtung gegenüber einer Gesellschaftsordnung, deren Legitimation sich aus dieser selbst heraus zu ergeben scheint.

Nachdem in der Verhältnisbestimmung der Fallgruppierungen davon ausgegangen wurde, dass die für die übrigen drei Fallgruppierungen als relevant erachteten fachdidaktischen Diskurse im Sinne einer Entwicklungslinie interpretiert werden können, ist in Bezug auf normative Ordnungen in besonderer Weise zu beachten, dass innerhalb der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ die Bezugnahmen auf eine demokratische Gesellschaftsordnung auf der curricularen Ebene als eine im Aufbau befindliche Ordnung zu verstehen sind, wohingegen in den beiden anderen Fällen auf eine bereits bestehende Ordnung Bezug genommen wird (vgl. dazu auch Massing 2002b: 90-91). Im Gegensatz zu der These Massings, dass in solchen Situationen angesichts der Aufgabe, über die „noch wenig vertrauten, veränderten oder zu verändernden Zusammenhänge zu informieren und Akzeptanz herzustellen“ (ebd.: 91), vor allem systemstabilisierende Formen politischer Erziehung dominieren würden (vgl. ebd.), können allerdings – abgesehen von Ausnahmen – in allen drei Fallgruppierungen den dokumentierten Unterrichtseinheiten zugrunde liegende Problemstellungen ausgemacht werden, denen mit Blick auf die dokumentierte Bearbeitung im Sinne der von Massing vorgenommenen Unterscheidung ein sowohl politischer Bildung als auch demokratischen Prozessen innewohnender „Überschuß“ (ebd.) zugeschrieben werden kann.

Der Bezug auf eine normative Grundordnung erfolgt innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ in erster Linie in Form der Thematisierung rechtlicher Normen, wobei insbesondere ausgewählte Artikel des Grundgesetzes zum Gegenstand erhoben werden. Ohne dass dies explizit hervorgehoben wird, wird dabei auch grundlegend von der Voraussetzung der Einsicht in die Funktion und Bedeutung rechtlicher Regelungen sowie einer damit verbundenen Akzeptanz ausgegangen. Potenziell – wenn auch in der Umsetzung nicht immer konsequent zu Ende geführt – verweisen die didaktischen Konzeptionen auch auf die Möglichkeit, die Inanspruchnahme von Grundrechten als Abwehrrechte zu thematisieren (vgl. AzE o.J.h), oder Widersprüche zwischen gesellschaftlich etablierten Verhaltenserwartungen und in den Grundrechten verankerten Ansprüchen zur Diskussion zu stellen (vgl. AzE 1985b; indirekt auch AzE 1984c). Implizit sind damit auch kritisch-emanzipatorische Ansätze zu erkennen, die zwar auch von der Anerkennung verbindlicher Grundwerte ausgehen, diese allerdings auch als einen noch zu verwirklichenden Anspruch verstehen. Verallgemeinernd kann von einer jeweils sachbezogenen Auseinandersetzung mit bestimmten, zum Teil gesetzlich geregelten, Ordnungsvorstellungen in Bezug auf das gesellschaftliche Zusammenleben gesprochen werden, wobei auf die Thematisierung explizit als moralisch beschriebener Verhaltenserwartungen weitestgehend verzichtet wird.

Die innerhalb der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ versammelten Aufzeichnungen zeichnen sich neben dem bereits beschriebenen Differenzmerkmal zudem durch die Besonderheit aus, dass dieser Sachverhalt – die Bezug-

nahme auf eine noch im Aufbau befindliche normative Ordnung – in dieser Form nur in einem Fall sowohl für die Lehrperson als auch für die Schüler_innen gilt (vgl. AzE 1990b). In den beiden anderen Fällen stehen dagegen nur die Lehrpersonen vor der Herausforderung, mit Bezug auf eine Gesellschaftsordnung zu unterrichten, mit der sie sich noch vertraut zu machen haben, wohingegen die Schüler_innen auf das ihnen bereits vertraute politische System und die ihm zugeschriebene Funktionslogik Bezug nehmen (vgl. AzE 1991a; 1991b). Auf der inhaltlichen Ebene werden dabei in erster Linie Verfahren der politischen Willensbildung und Interessensartikulation thematisiert, ohne dass diese in Beziehung zu bestimmten gesellschaftlichen Werten gesetzt werden. Während der in einem Fall auszumachende implizite Appell (vgl. AzE 1990b), auf eine spezifische Weise tätig zu werden, als erzieherischer Ansatz klassifiziert werden kann, zielen die Problemstellungen in den beiden anderen Unterrichtseinheiten (vgl. AzE 1991a; 1991b) auf eine eigenständig zu begründende Urteilsbildung, die mit Blick auf die herangezogenen Kriterien dem Bereich des sich auf Zweckrationalität beziehenden Sachurteils zugeordnet werden können (vgl. dazu z. B. Massing 1997b: 120-121).

Dagegen ist die Frage nach Werturteilen im Zusammenhang politischer Entscheidungsprozesse mit der innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ aufgegriffenen Thematik der zeitgenössischen politischen Diskussion um den Paragraphen 218 StGB kaum noch zu umgehen. Dass dies mit Blick auf die Aufzeichnung „Rollen spiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992b) nicht direkt oder kaum ersichtlich wird, mag auch der insgesamt wenig systematisch erscheinenden Erschließung des Gegenstands in dieser Unterrichtseinheit zuzuschreiben sein. In den beiden anderen Unterrichtseinheiten waren die am Ende diskutierten Fragestellungen zwar von dem Versuch einer Ausrichtung dieser auf die mit der Sachurteilsdimension verbundene Zweckrationalität gekennzeichnet (vgl. dazu auch Massing 1997b: 126-127); es zeigte sich jedoch im Verlauf der Diskussionen, dass diese geradezu regelmäßig von der Werturteilsdimension überlagert wurden. Die beobachteten Vereinseitigungen sowie in inhaltlicher Hinsicht problematischen Diffusionen legen dabei die Vermutung nahe, dass die Beziehung dieser beiden Dimensionen auf der Planungsebene selbst keiner hinreichenden Klärung unterzogen wurde.

Insgesamt zeigt sich, dass der Bezug auf Werte im Zusammenhang verfassungsrechtlicher Normen, insbesondere sofern diese in einem moralischen Sinn verstanden werden, kaum in besonderer Weise thematisiert wird bzw. erst innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ problematisch wird. So konnte zumindest auf der konzeptionellen Ebene innerhalb der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ insgesamt von einem unproblematischen Verhältnis von Politik und diese begründenden sowie aus dieser hervorgehenden moralischen Werten ausgegangen werden, die in der sozialistischen Gesellschaft zumindest ideell in einem harmonisierenden Sinn ineinander aufgingen. In der Verfassung vorgesehene Rechte gelten damit nicht als einzulösender Anspruch, sondern werden als verwirklichte im garantierten Sinn vorausgesetzt. Die vor allem gesellschaftlich begründeten Verpflichtungen werden in einer harmonischen Einheit mit diesen Rechten gesehen, sodass im Unterricht auf der Grundlage dieser Einsicht lediglich an die Wahrnehmung dieser Pflichten appelliert werden muss, ohne dass dies in spezifischer Weise in Bezug auf moralische Werte begründet wird.

In den übrigen Fallgruppierungen verweist die Bezugnahme auf Grundrechte – sofern diese zum Gegenstand werden – auf unterschiedliche Arten von Konfliktlinien zwischen diesen selbst sowie auch auf Differenzen zwischen rechtlichen Ansprüchen und gesellschaftlicher

Wirklichkeit, wobei Bezugnahmen auf zugrunde liegende Werte – ausgenommen die Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ – größtenteils implizit bleiben. Die – wenngleich mit den oben angeführten Einschränkungen – ausgemachte Entwicklungslinie in den für die der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ gegenüber gestellten, übrigen Fallgruppierungen relevanten fachdidaktischen Diskursen kann somit auch als eine Illustration der These Henkenborgs gelesen werden, dass die Diskussion von Fragen der Moral- und Werteerziehung in politikdidaktischen Diskursen – bestenfalls abgesehen von vereinzelten Ausnahmen – bis in die 1990er Jahre als geradezu systematisch blockiert betrachtet werden kann (vgl. Henkenborg 1992: 17-23).

Henkenborg führt diese Diagnose auf den paradoxen Stellenwert ethischer und moralischer Fragen in modernen Gesellschaften zurück: So führt zum einen die einer arbeitsteiligen Logik folgende Ausdifferenzierung der Gesellschaft zur Auslagerung moralisch-praktischer Fragen aus den Sphären politischen bzw. ökonomischen Handelns, während moralischen Begründungen gesellschaftlicher Ordnung zum anderen zugleich mit Skepsis begegnet wird, sofern diesen eine herrschaftssichernde Funktion zugeschrieben wird. Während – angesichts von Krisenphänomen und Diagnosen einer „Risikogesellschaft“ (vgl. Beck [1986] 1994) – ethische Fragen verstärkt ins gesellschaftliche Bewusstsein rückten, – so Henkenborg – galt das Thema der Moralerziehung im politikdidaktischen Diskurs weitestgehend als konservativ besetztes Thema, dessen mögliches emanzipatorisches Potenzial nicht in den Blick genommen wurde (vgl. Henkenborg 1992: 7-17). In der Diskussion einer Verhältnisbestimmung von Politik und Moral stellt Massing dem wiederum die Beobachtung gegenüber, dass sich „in der Praxis [...] das Problem [stelle], daß Lehrerinnen und Lehrer dazu neigen, ihren Politikunterricht ‚moralisch aufzuladen‘“ (Massing 1999b: 141). Allerdings verzichtet er dabei auf eine inhaltliche Konkretisierung dieses Phänomens sowie auf einen Nachweis der empirischen Grundlage für diesen Befund. Zu problematisieren sei ein solcher Unterricht – so Massing – jedenfalls dann, wenn die Unterrichtenden „dabei auf Schülerinnen und Schüler treffen, die einerseits Aversionen gegen jegliche Moralerziehung durch Schule und Politikunterricht entwickelt haben oder einen strikten Werterelativismus vertreten“ (ebd.).

Mit Blick auf zeitlich an die Fallgruppierungen anschließende politikdidaktische Diskurse ist schließlich eine zunehmende Aufmerksamkeit für die Frage nach dem Stellenwert von Werten in Kontexten der politischen Bildung festzustellen (vgl. z. B. Reinhardt 1999a; Breit/Schiele 2000).⁵²⁴ In seinen Überlegungen bezüglich der „[e]thische[n] Herausforderungen für die politische Bildung in der Risikogesellschaft“ (Henkenborg 1992) geht Henkenborg von einem für die Politische Bildung konstitutiven Zusammenhang von Ethik und Moral aus. Mit Bezug auf Kurt G. Fischer begründet er diesen auf drei Ebenen der politikdidaktischen Theoriebildung: Im wissenschaftstheoretischen Sinn wird allgemein auf das „Problem eines ethischen Kerns pädagogischer Ziele“ (ebd.: 27) verwiesen, aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive gilt es, „Ethik und Moral als konstitutive Dimensionen von Politik als der Art und Weise gesellschaftlicher Synthesis“ (ebd.) anzuerkennen, und schließlich – so Henkenborg – lassen sich „zentrale Ziele der Politischen Bildung – Mündigkeit, Urteils- und Handlungsfähigkeit“ (ebd.) allgemeinpädagogisch und didaktisch ebenfalls „nur durch den Bezug auf Ethik und Moral dimensionieren und realisieren“ (ebd.). Seine Ausgangsthese, dass „[k]ritische Politikdidaktik die Bedeutung von Ethik, Moral und Moralerziehung als Ziel, Aufgabe und Gegenstand emanzipatorischer Politischer Bildung nicht unterschätzen“

⁵²⁴ Gleichwohl konstatiert Petrik noch 2019 „eine relativ starke Wertabstinenz der politischen Bildung“ (Petrik 2019: 67).

(ebd.: 24) darf, begründet er zunächst davon ausgehend, dass „Aufklärung einerseits und Ethik und Moral andererseits keine diametralen Gegensätze“ (ebd.) seien. Gestützt auf die Theorie kommunikativen Handelns sowie die Diskursethik geht er davon aus, dass die kritische Politikdidaktik an der „Entwicklung sinnhafter Orientierungen in einem kommunikativen Prozeß offener demokratischer Verständigung“ (ebd.: 25) interessiert sei, um schließlich zu der „Annahme“ (ebd.) zu gelangen, „daß der Begriff der Risikogesellschaft als didaktisch-methodische Schlüsselkategorie dienen kann, um zentrale für politisch-moralische Urteilsbildung wichtige Herausforderungen, Aufgaben, Gegenstände und Inhalte der Verletzlichkeit von Mensch und Natur zu umreißen – aber auch um Grenzen und Selbstbegrenzungen zu bestimmen“ (ebd.).

Reinhardt wiederum beschäftigt sich vor allem mit der wechselseitigen Bedingtheit von moralischen und politischen Fragen, wenn in Bezug auf ein moralisches Dilemma einer an eine Person gerichtete Entscheidungsfrage, eine politische Vor-Entscheidung vorangestellt wird, „die ein sonst bestehendes moralisches Dilemma der Entscheidung der einzelnen Person entzieht bzw. sie davon entlastet“ (Reinhardt 1999a: 31). Aus didaktischer Perspektive ergebe sich dabei ein Vorteil durch die Möglichkeit einer Personalisierung, die dann in eine politische Perspektive erweitert werden könne, sodass anhand solcher Entscheidungssituationen die Relevanz solcher politischer Themen von den Schüler_innen nachvollzogen werden könne. Über die Thematisierung struktureller wie institutioneller Regelungen mit Blick auf die Vielfalt möglicher Interessen und Bedürfnisse in einer Gesellschaft, geraten schließlich auch dem demokratischen System zugrunde liegende wie zugrunde gelegte Grundwerte in den Blick, die in politischen Entscheidungsfragen allerdings auch miteinander kollidieren können (vgl. ebd.: 60; 69). Diesen Zusammenhang zu politischen Grundwerten des demokratischen Gemeinwesens, wie er auch in den im Grundgesetz verankerten Grundrechten zum Ausdruck kommt, stellt für Detjen schließlich den zentralen Bezugspunkt dar, wenn in Kontexten der Politischen Bildung Werte thematisiert werden (vgl. Detjen 2007: 415; 2009: 43).

In einem umfassenderen Sinne lässt sich argumentieren, dass normative Demokratietheorien – die nach Massing im Unterschied zu anderen Demokratietheorien als einzige ein zur Fundierung politischer Bildung geeignetes Demokratiemodell aufweisen (vgl. Massing 2002b: 93-103) – Prozesse der Meinungs- und Willensbildung mit moralischen Bewertungen verknüpfen (vgl. ebd.: 102). Ähnlich sieht auch Roland Reichenbach „in demokratischen Gemeinwesen [...] Moral und Politik immer aufeinander bezogen und ineinander verschränkt“ (Reichenbach 2007a: 103), weshalb Erziehung „auch als demokratische Erziehung immer moralische Erziehung“ (ebd.; Herv. n. ü.) sei. Noch allgemeiner lässt sich dieser Zusammenhang darauf zurückführen, dass – sofern einer gesellschaftlichen Ordnung eine Verständigung über mit dieser Ordnung verbundene Zwecke zugeschrieben wird – auch davon ausgegangen wird, dass sich diese Verständigung auf Wertentscheidungen ethischer oder moralischer Natur bezieht (vgl. auch Breit 2000: 219-222). Dabei gilt dies letztlich auch für Entscheidungsprozesse, die nicht zwingend eine Beteiligung aller Gesellschaftsmitglieder voraussetzen, die aber insofern als politische zu verstehen sind, als sie für alle geltende Regelungen des Zusammenlebens betreffen (vgl. Massing 1999b: 140-141) – so wie es auch Max Weber in seiner Unterscheidung von Sachurteilen und Werturteilen ausführt:

„Das Kennzeichen des sozial politischen Charakters eines Problems ist es ja geradezu, daß es nicht auf Grund bloß technischer Erwägungen aus feststehenden Zwecken heraus zu erledigen ist, daß um

die regulativen Wertmaßstäbe gestritten werden kann und muß, weil das Problem in die Region der allgemeinen Kulturfragen hineinragt“ (Weber [1904] 1985: 153).

Als moralische blieben diese regulativen Wertmaßstäbe in ihrer Verbindlichkeit – in der Tradition der Moralphilosophie Kants (vgl. Kant [1786] 2004) – allerdings an deren Anerkennung durch das souverän urteilende Subjekt gebunden, wohingegen mit der Überführung in eine für eine Gesellschaft verbindlich geltende rechtliche Ordnung die Verpflichtung zur Anerkennung dieser quasi qua Gesellschaftszugehörigkeit hergestellt wird, ohne dass die Anerkennung des moralischen Wertmaßstabes zwingend eingefordert werden kann (vgl. Hügli 2004b: 594; Schäfer/Thompson 2010: 11). Diese so verstandene Verwobenheit von Politik und ihr zugrunde liegenden bzw. zugrunde gelegten (moralischen) Wertbezügen wurde dabei bereits in den für die unterschiedlichen Fallgruppierungen ausgewiesenen und diskutierten Bezugnahmen auf normative Ordnungen ersichtlich. Wiederholt war dabei von impliziten Wertbezügen die Rede, wenn bei der Problembearbeitung vor allem rechtliche Normen und Verfahrensregelungen zum Gegenstand wurden, ohne dies mit der Frage nach diesen zugrunde liegenden (möglicherweise auch moralischen) Werten zu verbinden.

Vor dem skizzierten Hintergrund zeichnet sich zudem eine die Diskussion erschwerende, nicht immer eindeutige Begriffsverwendung mit Blick auf Konzepte wie „moralisches Lernen“, „Werte-Erziehung“, „Werte-Bildung“ oder auch mögliche Unterscheidungen von Ethik und Moral ab (vgl. Henkenborg 2010: 71). Während Henkenborg selbst eine Unterscheidung vornimmt, nach der sich moralische Werte insbesondere an „kategorischen, unbedingten und universellen Sollsätzen [...] orientieren“ (ebd.), wohingegen ethische Werte individuell zu treffende Entscheidungen im Sinne eines guten Lebens betreffen, finden wir auf dem wissenschaftlichen Feld der Ethik und Moralphilosophie Konzeptualisierungen vor, die die Trennschärfe solcher oder anderer Unterscheidungen in Frage zu stellen vermögen: Moral im allgemeinen Sinn wird zunächst als „regulatives soziales System“ (Frankena [1963] 2017: 7) bestimmt, die einerseits dem Recht und andererseits der Konvention oder Etikette verwandt ist und in der Tradition westlichen Denkens einen individualistischen Aspekt persönlicher Entscheidung beinhaltet (vgl. ebd.). Demnach lassen sich unterschiedliche Stufen der Moral unterscheiden, auf denen moralische Urteile in unterschiedlichen Ausprägungen von einem als autonom betrachtetem Subjekt nach Grundsätzen der gesellschaftlichen Tradition, gesellschaftlich anerkannten Regelungen, Vorstellungen eines Prinzips von Gegenseitigkeit oder Ansprüchen einer möglichen universellen Verallgemeinerung getroffen werden (vgl. ebd.: 8; Kohlberg 1981).⁵²⁵ Mit Ethik wird dagegen der Zweig der Philosophie beschrieben, der sich als Moralphilosophie „mit der Moral sowie ihren Problemen und Urteilen, d. h. mit moralischen Problemen und Urteilen befasst“ (Frankena [1963] 2017: 6). Doch selbst unter Berücksichtigung dieser Differenzierungen scheint nicht nur in Kontexten politischer Bildung die Schwierigkeit bestehen zu bleiben, „dass es im Einzelfall schwer zu entscheiden

525 Dabei wird auch in Zusammenhängen politikdidaktischer Diskussionen zum Stellenwert von Werten und moralischem Lernen in der Politischen Bildung auf das von Kohlberg entwickelte Modell unterschiedlicher Niveaus und Stufen moralischer Urteile Bezug genommen (vgl. z. B. Henkenborg 2010; Reinhardt 1999a; 1999b), das als hilfreich bei der Unterscheidung unterschiedlicher Arten politischer Urteile erachtet wird. Kritisch diskutiert wird in dem Zusammenhang die mit dem Modell verbundene Vernachlässigung von in unterschiedlichen Handlungskontexten zum Tragen kommenden Rationalitäten sowie auch die auf der obersten Stufe erhobenen Ansprüche einer Universalisierung (vgl. z. B. Detjen 2007: 420-421; dazu auch Reinhardt 1999a: 32-46).

ist, ob man es mit allgemeinen oder moralischen Werten zu tun hat“ (Gloe/Oeftering 2010: 13; vgl. dazu auch Oelkers 1992: 12-13).

Die von Henkenborg vorgenommene Unterscheidung spielt in seiner weiteren Konzeptualisierung moralischen Lernens und moralischer Erziehung – die er nicht weiter zu differenzieren scheint – allerdings ohnehin eine untergeordnete Rolle, da er sie weitestgehend synonym oder in integrativer Kombination verwendet (vgl. z. B. Henkenborg 1992; 2010). Dass politische Bildung innerhalb der Institution Schule zu moralischem Lernen und zur Werteerziehung beizutragen habe, führt er dabei auf eine mit der Integrationsfunktion der Institution zu begründende gesellschaftliche Erwartung zurück (vgl. Henkenborg 2010: 72; dazu z. B. auch Fend 2009: 49; Burth 2010: 20). Damit nimmt er zunächst eine vorrangig affirmative Bestimmung der Bedeutung von Werteerziehung und moralischem Lernen vor (vgl. v. a. Henkenborg 2010: 71), die er schließlich um der kritischen Politikdidaktik zugeordnete ideologiekritische und gesellschaftsanalytische Ansätze erweitert (vgl. ebd.: 77-78; z. B. auch 1992: 86-94). Nachvollziehbar wird diese argumentative Figur vor dem Hintergrund der Darstellung einer historischen Entwicklung des Diskurses, in der Werte und Moral in Abgrenzung von einer emanzipatorischen Perspektive als konservativ besetztes Thema galten (vgl. Henkenborg 2010: 72; 1992: 7-17; Detjen 1999b: 261).

Im Sinne einer vermittelnden Perspektive, die die Entwicklung von Wertorientierungen auf der Grundlage eines Prozesses offener Verständigung voraussetzt, nimmt Detjen schließlich eine Konzeptualisierung einer Werteerziehung vor, nach der sich drei Ansätze unterscheiden lassen: Die Intention einer bloßen „Weitergabe bewährter traditioneller Werte“ (Detjen 1999b: 261) schreibt Detjen dem Ansatz der „Wertevermittlung“ (ebd.) zu, das in seiner affirmativen Ausrichtung allerdings der Kritik ausgesetzt sei, „eine die sittliche Autonomie der Lernenden verletzende Indoktrination“ (ebd.) anzustreben. Dem gegenüber stellt er den Ansatz der „Werteklä rung“ (ebd.), der von einer Wertevielfalt in einer pluralistischen Gesellschaft ausgehe und Lernende lediglich darin unterstütze, dem Verhalten zugrunde liegende subjektive Werte zu identifizieren und „letztlich einem ethischen Relativismus“ (ebd.: 262) folge. Zwischen diesen verortet er schließlich den Ansatz der „Moralerziehung“ (ebd.), der im oben beschriebenen Sinn unterschiedliche Stufen der Moral unterscheide und die eigenständige moralische Urteilsbildung der Lernenden befördere (vgl. ebd.). Sofern diesem Ansatz in Kontexten der politischen Bildung unter dem Anspruch der „Hinführung zu einer prinzipientreuen Moral, deren Kriterium die Verallgemeinerungsfähigkeit von Geltungsansprüchen ist“ (ebd.), die Prämisse zugrunde gelegt wird, „dass eine rationale Reflexion und Begründung in der Diskussion über die grundlegenden Werte und Prinzipien der demokratischen Ordnung und des gesellschaftlichen Zusammenlebens möglich ist“ (Burth 2010: 21), kann diesem „die Position eines ethischen Objektivismus“ (ebd.) zugeschrieben werden. Diese werde jedoch – so Burth – „meistens nur implizit“ (ebd.) vertreten, da „eine systematische Auseinandersetzung mit dem Problem der rationalen Begründung und der Erkennbarkeit der Werte und Normen einer politischen Moral in der Literatur zur Moralerziehung in der Politischen Bildung, wenn überhaupt, nur selten statt[finde]“ (ebd.).

Zugleich sind im (fachdidaktischen) Diskurs auch Argumentationen zu finden, die die Differenz zwischen politischen und moralischen Entscheidungen akzentuieren (vgl. z. B. Reinhardt 1999a: 69; 1999b: 158-159; dazu auch Reichenbach 2007a: 103). Vor allem gelte es in politischen Kontexten, die Bedeutung von Interessens- und Machtkonstellationen (vgl. Reichenbach 2007a: 54; dazu bereits Weber [1919] 2010: 54) sowie die Möglichkeit von Koalitionen und Kompromissen in Entscheidungsfindungsprozessen (vgl. Reinhardt 1999a)

zu berücksichtigen. Zugleich wird mit Verweis auf die Unterscheidung Webers zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik (vgl. Weber [1919] 2010: 54-65) argumentiert, dass „moralische Argumentationen [...] einer anderen Logik [folgen] als eine politische Argumentation“ (Gloe/Oeffering 2010: 14) und dass eine „gut begründete moralische Überzeugung noch keine politische Entscheidung abgeben kann, weil die Gesinnung für den Fall ihrer politischen Umsetzung vorher auf die hervorgerufenen Folgen und (unbeabsichtigten) Nebenfolgen geprüft werden muss“ (Reinhardt 1999b: 159). Sofern politische Entscheidungen überdies zur Konstitution einer sozialen Ordnung beitragen, wird deren Anspruch auf eine innerhalb dieser geltenden Verbindlichkeit mit dem „spezifische[n] Mittel der legitimen Gewaltsamkeit“ (Weber [1919] 2010: 60-61; Herv. n. ü.) verbunden, „was die Besonderheit aller ethischen Probleme der Politik bedingt“ (ebd.: 61).

Wenn Massing mit Blick auf die Praxis kritisch die Diagnose formuliert, „daß Lehrerinnen und Lehrer dazu neigen, ihren Politikunterricht ‚moralisch aufzuladen‘“ (Massing 1999b: 141), verweist er im Folgenden ebenfalls auf Webers Unterscheidung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik (vgl. Weber [1919] 2010: 54-65). Dabei schlägt er diese als möglichen Gegenstand des Unterrichtsgesprächs in der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b), die den Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet, vor: Ausgehend von einem Schülerbeitrag⁵²⁶ hätte der Lehrer die Unterschiede zwischen den Argumenten transparent machen können und es wäre eine Diskussion möglich gewesen, welcher Stellenwert diesen unterschiedlichen Arten der Begründung bei politischen Entscheidungen zukommen kann (vgl. Massing 1999b: 147).

Zugleich kann Massing als Vertreter eines fachdidaktischen Diskursstranges eingeordnet werden, der auch als maßgeblich für die Politik- und Gesellschaftskundeunterricht dokumentierenden Fallgruppierungen einzuschätzen ist und dessen kritische Haltung gegenüber einer „Moralisierung von Politik und Politikunterricht“ (Henkenborg 2010: 72) mit dem Anliegen, „Politik als Kern politischer Bildung zu rekonstruieren“ (ebd.), begründet werden kann. Mit Blick auf das dabei fokussierte Unterrichtsziel der Entwicklung und Förderung politischer Urteilsfähigkeit, kommt im Zusammenhang der hier zu verhandelnden Frage normativer Bezugspunkte insbesondere der Unterscheidung von Sach- und Werturteil besondere Bedeutung zu (vgl. z. B. Weinbrenner 1996: 182-183; 1997: 74-75; dazu auch Juchler 2012: 12-13).

Weinbrenner beschreibt diese als aufeinander aufbauend: Sachurteile gelten demnach als konstatierende deskriptive Urteile, die als Voraussetzung der Möglichkeit von Werturteilen gelten. Diese kommen zustande, wenn dem beschriebenen Sachverhalt ein Wert zugeschrieben wird und daraus ein präskriptives Urteil im Sinne einer Verhaltens- oder Sollensvorschrift abgeleitet wird (vgl. Weinbrenner 1996: 182-183; 1997: 74-75). Moralische Urteile bestimmt er dabei als eine besondere Kategorie präskriptiver Urteile, insofern diese einer universellen Geltungsanspruch genügenden Rechtfertigung bedürfen und „in der Regel eine implizite oder explizite Verpflichtung zum Handeln“ (Weinbrenner 1996: 183;

526 „Nochmal zu der Art der Argumente: Die Leute, die gegen die, das Bundesverfassungsgericht waren konnten ja eher damit argumentieren aus den Konsequenzen, die dieser Schritt nach sich zieht. Die anderen haben eher damit, ähm, ähm, argumentiert, was, was eigentlich, was, was zu diesem Schritt führt. Welche die Gründe sind, die man dazu ja sagen kann, dass man da hin geht, aber nicht über die Folgen der Tat. Und umgekehrt haben die Leute, die die Argumente (es) für die Folgen hatten, eigentlich auch nicht jetzt die Argumente, so warum man da jetzt hingehen soll. Also das waren einfach Argumente die wirklich irgendwie nicht zusammen pass-, die zwar gegensätzlich standen, aber nicht zusammen gepasst haben.“ (AzE 1993b: # 00:46:19).

1997: 75; Herv. n. ü.) aufweisen. In diesem Zusammenhang diskutiert er schließlich den Begriff der „Rationalität“ und dass politische Urteile mit Rationalitätskonflikten konfrontiert seien, sofern unterschiedliche zu berücksichtigende Rationalitätskriterien angenommen werden könnten (vgl. Weinbrenner 1996: 191-192; 1997: 84-85).

Massing wiederum greift in Anschluss an Weinbrenner den Begriff der „Politisch-gesellschaftliche[n] Rationalität“⁵²⁷ (Massing 1997b: 120) auf und schließt eine Differenzierung in „zwei Formen von Rationalität“ (ebd.: 121) an: „Zweckrationalität und Wertrationalität, die sich dann in die Kategorien Effizienz und Legitimität fassen lassen“ (ebd.; vgl. dazu auch Juchler 2012: 12-13). Die Kategorie der Effizienz, die „nach den zweckmäßigen Mitteln für vorgegebene, beliebige Zwecke“ (Massing 1997b: 121) frage, wird damit begründet, dass man „bloße Zielformulierungen, bei Vernachlässigung der Mittel und Wege sowie der Folgen ihrer Realisierung, in der Politik kaum rational nennen könne[...]“ (ebd.) und dass Politik ein „gewisses Niveau an Effizienz [...] aufweisen [müsse], um auf gesellschaftliche Akzeptanz zu treffen“ (ebd.). Legitimität dagegen stehe für die in Regel an übergeordnete Grundwerte gebundene „Anerkennungswürdigkeit einer politischen Ordnung oder einer politischen Entscheidung“ (ebd.). Nimmt man die die Stunden leitenden, auf die Urteilsbildung der Schüler_innen zielenden Fragestellungen in den diesem Diskurs zuzurechnenden Fallgruppierungen⁵²⁸ unter Berücksichtigung dieser Unterscheidung in den Blick, so erscheint auffallend, dass diese größtenteils an der Kategorie der Effizienz ausgerichtet sind.⁵²⁹

Die von Weinbrenner vorgenommene Unterscheidung von Sach- und Werturteil lässt sich zudem in Anschluss an Weber weiter interpretieren, auch wenn Weinbrenner einen solchen Bezug nicht explizit ausweist (vgl. Grammes 1997c: 21; dazu auch Juchler 2012: 12-13). Von Weber wurde diese Unterscheidung im Zusammenhang seiner Beschäftigung mit Geltungsansprüchen im Sinne der „Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis“ (Weber [1904] 1985) vorgenommen. Die Urteile über „gesellschaftliche[...] Zustände“ (ebd.: 147), die in diesem Wissenschaftsbereich zu fällen seien, bedürften letztendlich individuell zu treffender Wertabwägungen, wobei der Wissenschaft die Aufgabe zukäme, Transparenz in Bezug darauf herzustellen, welchen Werten bei einer solchen Entscheidung gegenüber anderen der Vorzug gegeben werde (vgl. ebd.: 149). Da Weber es in Frage stellt, dass die Geltung solcher Art von Werten letztlich eindeutig erwiesen werden könne, bleibe es – wie bereits im obigen Zitat zum Ausdruck gebracht – dabei, dass politische Entscheidungen letztlich auf einer Abwägung von Wertmaßstäben beruhen (vgl. ebd.: 152-153).

527 Da er diesen Begriff Weinbrenner ohne Literaturbeleg zuschreibt, konnte bisher nicht ausfindig gemacht werden, in welchem Zusammenhang Weinbrenner diesen Begriff einführt, da dieser in den hier rezipierten Aufsätzen so nicht zu finden ist.

528 Dazu werden die Fallgruppierungen „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ und „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ gezählt.

529 Bezogen wird sich dabei im Einzelnen auf die Fragestellungen „Bürgerbewegungen in der DDR – sind sie denn nun eigentlich gescheitert?“ (AzE 1991a: # 00:09:14); „Haben Bürgerbewegungen keine oder eine Chance [...]?“ (AzE 1991b: # 01:19:30); „Hat die Politik versagt?“ (Kraft 1999: 59; vgl. auch AzE 1993b: # 01:12:03). Mit Blick auf die Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) gilt dies wiederum vor allem für die in der Stunde diskutierte Frage, welche Position die Schüler_innen für die kompromissfähigste halten (vgl. ebd.: # 01:12:10), wohingegen die eingangs von der Lehrerin formulierte, im weiteren Verlauf allerdings nicht mehr diskutierte Fragestellung „Wer treibt ab? Die Frau? Der Staat? Oder niemand?“ (ebd.: # 00:07:57) durchaus auch auf den Aspekt der Wertrationalität und der damit verbundenen Kategorie der Legitimität verweist. Die Fragestellungen in den Aufzeichnungen „Baggersee“ (AzE 1990b) und „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) wurden hier nicht berücksichtigt.

Bezieht man dies auf die im Vorigen diskutierte Unterscheidung, wird deutlich, dass eine Trennung von Sach- und Wertrationalität in Bezug auf politische Urteile in erster Linie im Sinne einer analytischen Funktion zu verstehen ist und im Falle von gesellschaftlich verbindlich geltenden Entscheidungen in der Regel davon auszugehen ist, dass beide dabei zum Tragen kommen (vgl. dazu z. B. auch May 2019: 42). Fachwissenschaftlichen Perspektiven kommt vor diesem Hintergrund dann vor allem die Aufgabe zu, eine möglichst sorgfältige Klärung in Bezug auf die angelegten Wertmaßstäbe herbeizuführen. Die individuell zu treffenden Entscheidungen lassen sich auf diese Weise in Bezug auf die ausschlaggebenden Wertmaßstäbe transparent begründen, allerdings ohne dass diese selbst einen wissenschaftlich begründeten Geltungsanspruch aufweisen können (vgl. Weber [1904] 1985: 157; vgl. dazu auch Ruhloff 2019: 162).

Die Frage der Bezugnahme auf normative Ordnungen in Kontexten der Politischen Bildung ist somit vor diesem Hintergrund auf mindestens zwei unterschiedlichen Ebenen zu diskutieren: Wenn Massing eine fehlende „theoretisch-normative[...] Fundierung politischer Bildung“ (Massing 2002b: 85) diagnostiziert, geht es ihm letztlich um die Bestimmung einer gesellschaftlichen Ordnung sowie den Verfahren diesbezüglicher Entscheidungsfindungen innerhalb dieser Gesellschaft, aus der Aufgaben einer politischen Bildung begründet werden können, wobei er bereits eine demokratisch verfasste Gesellschaft voraussetzt (vgl. ebd.: 87-103). Sowohl aus der Perspektive der Sicherung des Bestands dieser Gesellschaftsordnung als auch aus der der Legitimation durch die Gewährleistung der Mitbestimmung der Gesellschaftsmitglieder kann daraus begründet das Leitziel der einer entsprechenden Partizipationsfähigkeit vorausgehenden Urteilsfähigkeit abgeleitet werden (vgl. z. B. Juchler 2005: 47-54). Sofern diese Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse selbst mit Werturteilen belegt werden, deren Maßstäbe außerhalb ihrer selbst liegen, wird eine weitere Ebene normativer Bezüge berührt, wobei sich zur Legitimation der gesellschaftlichen Ordnung – zumindest im hier diskutierten Rahmen – auf Werte berufen wird, deren Geltungsanspruch wiederum einer Begründung bedarf (vgl. z. B. Forst/Günther 2011: 13; dazu auch Ruhloff 2019: 158). Die mit Blick auf die „Moderne“ geführte Diskussion um das Problem der Normativität verweist nun allerdings darauf, dass die im Vorangegangenen angeführten Ansprüche einer rational zu führenden Begründung moralischer Werte und der Anspruch universeller Gültigkeit (vgl. z. B. Burth 2010: 21; Henkenborg 2010: 71) in Frage zu stellen sind (vgl. dazu z. B. Meseth et al. 2019: 1-5). Indem die jeweiligen Ordnungen Rechtfertigungen voraussetzen und selbst hervorbringen (vgl. Forst/Günther 2011: 11), besteht ein Klärungsbedarf bezüglich der moralischen Geltungsbedingungen (vgl. auch Nassehi/Saake/Siri 2015: 2). Mit Bezug auf Jürgen Habermas' Formulierung, dass die moderne Gesellschaft „ihre Normativität aus sich selber schöpfen“ (Habermas 1985: 16; Herv. n. ü.) müsse, wird darauf verwiesen, dass ein universelles allgemeingültiges Wertesystem nicht (mehr) vorausgesetzt werden könne (vgl. Meseth et al. 2019: 4), sodass schließlich von pluralen, miteinander konkurrierenden Auffassungen ausgegangen werden müsse (vgl. ebd.: 5; auch Juchler 2005: 124).

Wenn Ernst-Wolfgang Böckenförde es auch in diesem Sinne als ein Charakteristikum eines säkularisierten, freiheitlichen Staates beschreibt, dass er von Voraussetzungen lebe, „die er selbst nicht garantieren kann“ (Böckenförde 1976: 60), hat dies auch Folgen für die Formulierung von Ansprüchen an (politische) Bildung und Erziehung sowie deren Legitimation (vgl. auch Meseth et al. 2019: 5). So bedürfe der freiheitliche Staat – so Böckenförde – zur Voraussetzung seines Bestehens, einerseits einer Regulierung der den Bürger_innen gewährten Freiheit „von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der

Homogenität der Gesellschaft“ (Böckenförde 1976: 60); „[a]ndererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots, zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben“ (ebd.). Wenn nun die Pädagogik bzw. die Politische Bildung zur Sicherung dieser Voraussetzungen in die Verantwortung genommen werden soll (vgl. z. B. Juchler 2005: 84-85), ist zugleich zu berücksichtigen, dass diese sich einer „pädagogisch zu ermöglichende[n] Freiheit“ (Ruhloff 2019: 167) im Sinne einer als Selbstgesetzgebung zu verstehenden Autonomie verpflichtet sieht (vgl. ebd.; dazu z. B. auch Oelkers 1992: 14-15; Heitger 2004).

Sofern sich der Frage nach einer Ordnung der (nicht nur pädagogischen) Welt auch mittels der Figur in mehrdimensionaler Hinsicht zu verstehender, prozessual wechselnder Formen von Asymmetrien angenähert werden kann, ließe sich die Bearbeitung dieser Frage im Kontext von Bildung „als Umgang mit Asymmetrie interpretier[en], der im Prozess der Symmetrisierung neue Asymmetrie erzeugt“ (Tenorth 2006b: 41). Sofern damit auch gesellschaftliche Ordnungen und ihnen inhärente Machtverhältnisse beschrieben werden, liegt die pädagogische Aufgabe auch darin, zur Selbstbestimmung innerhalb dieser gegebenen Machtverhältnisse zu befähigen (vgl. ausführlicher dazu z. B. auch Christof/Ribolits 2015). Eine Pädagogik, die als gesellschaftliche Praxis aus einer bestehenden Gesellschaftsordnung zu deren Tradierung hervorgeht, vermag diese Ordnung allerdings selbst nicht zu begründen. Auf der Grundlage der ihr eigenen Prinzipien (vgl. z. B. Benner 2012: 58-126) ist die Vermittlung solcher Ordnungen allerdings so zu gestalten, dass nicht die als Indoktrination anzusehende unhinterfragte „Übernahme solcher Ordnungsmuster“ (Gatzemann 2003: 210) intendiert wird, sondern eigenständige „Urteils- und Entscheidungsprozesse zuzulassen, einzuräumen [und] anzuregen“ (ebd.) sind. Sofern sich diese unterschiedlichen gesellschaftlichen Ordnungen selbst auf unterschiedliche Weise zu diesen pädagogischen, erziehungstheoretischen und bildungstheoretischen Prinzipien verhalten, können von diesem Standpunkt aus bestimmte gesellschaftliche Ansprüche immerhin auch begründet zurückgewiesen werden.

Zieht man diese unterschiedlichen möglichen (begrifflichen) Differenzierungen in Betracht, lässt sich auch die Aufgabenbestimmung politischen Fachunterrichts hinsichtlich der Bezugnahmen auf normative Ordnungen differenzierter diskutieren und ebenso in erziehungs- wie bildungstheoretischer Hinsicht mit Blick auf Möglichkeiten und Grenzen interpretieren. Mit der in Teil I vorgenommenen Unterscheidung erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche sowie der Abgrenzung ihrer Fehlformen (vgl. Kap. I.3) wurde im Sinne der pädagogischen Legitimität zugleich deren Verwobenheit herausgestellt. Während der Erziehungsbegriff in der Tradition pädagogischen Denkens immer auch auf Fragen der Moral und darauf gründende Haltungen und Verhaltensweisen verweist, bleibt er unter dem Anspruch eines erziehenden (Fach-)Unterrichts auf eine als bildend zu verstehende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand angewiesen. Entscheidend ist dabei, dass dieser Auseinandersetzung nicht bestimmte Haltungen und Verhaltensweisen vorausgesetzt werden können, die in einem affirmativen Sinn aus dieser hervorgehen sollen, sondern dass diese Auseinandersetzung als offene und unbestimmte Entwicklung des Selbst-Welt-Verhältnisses zu denken ist (vgl. z. B. Benner 2012: 277-290; Gruschka 2013a: 52-53; Rucker 2014; 2019). Dabei gilt auch für die mit Blick auf die Fallgruppierungen unterschiedenen gesellschaftlich-politischen Ordnungen, dass diese mit spezifischen auf Haltungen und Verhaltensweisen bezogenen Erwartungen verbunden sind.

In Bezug auf die Konzeption und Umsetzung einer solchen Vermittlung in der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ wurde bereits problemati-

siert, dass diese auf Haltungen und Verhaltensweisen bezogenen Erwartungen als bereits aus der gesellschaftlichen Ordnung selbst hervorgehende als vorausgesetzt galten. Zugleich war aber auch zu zeigen, dass auch eine in einem demokratischen Sinn konzipierte Erziehung in der Regelung des Zusammenlebens auf Moral und entsprechende Verhaltensnormen rekurriert (vgl. auch Reichenbach 2007a: 99). Reichenbach nimmt in diesem Zusammenhang eine Unterscheidung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung vor, wobei er letzterer in seinen Ausführungen deutlich mehr Aufmerksamkeit widmet. Demokratische Erziehung scheint er vor allem im Sinne einer demokratischen Sozialisation zu verstehen, womit auf schulischer Ebene dann weniger der inhaltliche Bereich des Fachunterrichts, sondern vielmehr die Ebene des schulischen Zusammenlebens, der Schulkultur sowie -organisation angesprochen sein dürfte – auf deren Grenzen einer demokratischen Ausgestaltung er zugleich verweist (vgl. ebd.: 97). Dabei kommen in den dort gepflegten Verkehrs- und Interaktionsformen immer auch Wert-Bezüge zum Ausdruck, die zugleich auf diese Weise eingeübt und einsozialisiert werden sowie die Verhandlung von Werten des Zusammenlebens durchaus auch im Zusammenhang mit Unterrichtsgegenständen anderer Fächer erfolgen und somit auch als ein Unterrichtsprinzip aufgefasst werden kann (vgl. dazu auch Reinhardt 1999a: 154-156). Im Zusammenhang dieser Arbeit soll es im Folgenden aber vor allem von Interesse sein, auf welche Weise im politischen Fachunterricht auf die jeweilige politisch-gesellschaftliche Ordnung und damit verbundene Werte und Normen in einem erziehungs- sowie bildungstheoretisch reflektierten Sinn Bezug genommen werden kann.

Dabei kann vor dem hier skizzierten Hintergrund zum einen argumentiert werden, dass Wertevermittlung in einem vollumfänglichen Sinne nicht allein einem, in dem Fall dem politischen, Fachunterricht überantwortet und von diesem auch nicht geleistet werden kann (vgl. ebd.; Breit 2000: 9). Zum anderen wird es auch von dem mit der Fachbestimmung verbundenen, zugrunde gelegten Politikbegriff abhängen, inwieweit auch vor allem auf den lebensweltlichen Erfahrungsbereich bezogene Fragen von Werten des gesellschaftlichen Zusammenlebens dem Unterrichtsgegenstand zugerechnet werden, oder ob ein vor allem auf das politische System und entsprechende gesetzliche Regelungen bezogener Zugang fokussiert wird. Doch selbst für ein Gegenstandsverständnis, das Werte „vor allem im Zusammenhang mit den politischen Grundwerten des demokratischen Gemeinwesens“ (Detjen 2007: 415) als Gegenstand politischer Bildung betrachtet, wird mit dem damit verbundenen Bezug auf das Grundgesetz und dessen Anerkennung ein erzieherischer Anspruch des Fachunterrichts formuliert (vgl. ebd.; Gloe/Oeftering 2010: 18; dazu auch bereits Grosser 1986), der letztlich auch auf entsprechende Haltungen, Verhaltensweisen und Handlungen bezogen ist (vgl. Henkenborg 2010: 75).

Ähnlich wie aber bereits Böckenförde für den freiheitlichen Staat konstatierte, dass dieser von Voraussetzungen lebe, „die er selbst nicht garantieren kann“ (Böckenförde 1976: 60), gilt für den Anspruch eines erziehenden (Fach-)Unterrichts auf der Grundlage einer als bildend zu verstehenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, dass dieser die Einlösung seiner Intention nicht vorwegnehmen kann. Dass die dort stattfindenden Prozesse in der Bezugnahme auf demokratische Prozesse trotz dieses normativen Rahmens einen „Überschuß“ (Massing 2002b: 91) aufweisen, lässt sich allerdings nicht nur ausschließlich durch den Bezug auf die zugrunde gelegte politische Ordnung begründen. Ebenso ist aus dem Selbstverständnis einer Pädagogik, die sich einer dem Individuum „zu ermöglichende[n] Freiheit“ (Ruhloff 2019: 167) verpflichtet sieht, in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Werten von

einem souverän urteilenden Subjekt auszugehen (vgl. z. B. auch Krämer 2009: 68-69; Schäfer/Thompson 2010: 11; Rucker 2019).

Auf der Grundlage demokratischer Ordnungen können allerdings in dieser geltende Wertmaßstäbe und Grundwerte als Resultate eines ausgehandelten Konsenses aufgefasst und vermittelt werden (vgl. z. B. Richter 2011: 245-246).⁵³⁰ Auch wenn dabei kein allgemeiner Geltungsanspruch erhoben werden kann, ist es im Zuge der Vermittlung dennoch möglich, die in diesem Verfahren ausschlaggebenden Gründe offenzulegen und einsichtig zu machen. Methodisch ist diese Vermittlung zudem so zu gestalten, dass sie eigenständige „Urteils- und Entscheidungsprozesse zu[lässt], ein[räumt] oder an[regt]“ (Gatzemann 2003: 210), ohne eine daraus abzuleitende Anerkennung vorwegnehmen zu wollen bzw. zu können.

Am Beispiel politischer Entscheidungsprozesse können dabei zum einen auch die Bedeutung von einer gesellschaftlichen Ordnung zugrunde gelegten Werten sowie zum anderen auch andere dabei zum Tragen kommende Rationalitäten und das wechselseitige Zusammenspiel unterschiedlicher Ebenen einsichtig gemacht werden. Unterschiedliche Perspektiven und auch kritische Positionierungen zuzulassen, muss dabei nicht heißen, einem beliebigen Relativismus zu verfallen. Begründungen der Positionierungen sowie dabei zum Tragen kommende Wertmaßstäbe können transparent gemacht werden, womit zum einen die eigene Perspektivität einsichtig werden kann sowie zum anderen auch bestimmte Positionierungen nach ausgewiesenen Kriterien, wie beispielsweise der Anerkennung der Menschenwürde, zurückgewiesen werden können (vgl. Müller 2016: 114-115; dazu auch Krämer 2009: 73-76; Rucker 2019). Entscheidendes Kriterium unter dem Anspruch politischer Bildung ist dabei allerdings, dass die Subjektivität der Lernenden auf diese Weise nicht einfach aus dem Diskurs ausgeschlossen und untergraben wird, sondern dass die Vermittlung vor allem um eine „Erweiterung der Denk- und Handlungsmöglichkeiten“ (Müller 2016: 117) bemüht ist.

3.4 Unterricht als Form: Struktur der Unterrichtskommunikation

Mit der vierten und letzten Kontrastierung sollen schließlich Muster und Formen der Unterrichtskommunikation in den Blick genommen und hinsichtlich des darin zum Ausdruck kommenden Verhältnisses von intendierter Vermittlung und kommunizierter Aneignung diskutiert werden. In Abweichung von der bisherigen Vorgehensweise werden die bisher herausgearbeiteten Muster und Formen der Unterrichtskommunikation für jede Fallgruppierung gleichgewichtig zusammenfassend dar- und kontrastierend gegenübergestellt sowie jeweils anhand von ausgewählten Transkriptauszügen illustriert, wobei teilweise auf bereits im Rahmen dieser Arbeit detaillierter ausgewertete Sequenzen zurückgegriffen wird. Unter Berücksichtigung der jeweils entlang der als relevant eingeschätzten didaktischen Diskurse herausgearbeiteten Vermittlungsansprüche wird in der kontrastierenden Diskussion der leitenden Fragestellung nachgegangen, inwieweit diese im Sinne von Möglichkeiten und Grenzen innerhalb der spezifischen Interaktionsformen von Fachunterricht realisiert werden kön-

⁵³⁰ Dass diese damit dennoch nicht auch mit Konzepten einseitig funktionalisierender politischer Erziehungsbestrebungen konfrontiert sein können, zeigt beispielsweise die kritische Diskussion der Programme einer *Citizenship Education*. So wird bereits dem in den 1940er Jahren in den USA aufkommenden Programm eine einseitige Orientierung an einer „Character Education“ (Hügli 2004b: 602) im Sinne einer „Entwicklung von bürgerlichen und staatsbürgerlichen Tugenden“ ebd.) bescheinigt. Mit Blick auf aktuelle europäische Programme werden in ähnlicher Weise ideal-funktionale Konzeptionierungen europäischer Bürgerschaft kritisiert, die das Subjektverständnis politischer Bildung unterlaufen (vgl. Lösch 2009; Eis 2010).

nen. Dabei wird der Fokus der Kontrastierungen vor allem darauf gelegt, welche Muster und Formen der Unterrichtskommunikation bei der gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung in Bezug auf den Gegenstand im Sinne eines „Unterrichtsgedächtnisses“ (Proske 2009: 796) rekonstruiert werden können.

Dabei soll eine Verknüpfung von Form der Kommunikation und Inhalten der so hervorgerufenen Äußerungen vorgenommen werden, entlang derer näher bestimmt werden kann, welche Bedeutung und Funktion den einzelnen Bestandteilen innerhalb des als dominant beschriebenen Kommunikationsmusters *Initiation – Reply – Evaluation* (I-R-E) (vgl. Mehan 1979; dazu z.B. auch Lüders 2003) in Bezug auf die Konstruktion einer „Wissensfiktion“ (Proske 2009: 807) im Unterrichtsgedächtnis jeweils zukommt. Ausgegangen wird zunächst von der Möglichkeit, dass sich innerhalb des gesamten Gesprächsverlaufs verschiedene Phasen der Erarbeitung unterscheiden lassen, die in Bezug auf spezifische Ziele unterschiedliche Ordnungen hervorbringen, in denen diesen einzelnen Bestandteilen je spezifische Funktionen zukommen und sie auch entsprechend gestaltet werden. Die auch mit Blick auf die jeweiligen Intentionen – auch innerhalb der Fallgruppierungen – vorzunehmenden Differenzierungen sowie auch fallübergreifend zu erkennende Ausprägungen bestimmter Kommunikationsmuster sollen schließlich eine nähere Bestimmung von Merkmalen einer Kommunikationsordnung in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung ermöglichen.

3.4.1 Fallgruppierung „Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“

Auf der Grundlage der innerhalb der Fallgruppierung analysierten Unterrichtsaufzeichnungen konnte zunächst herausgearbeitet werden, dass die in diesen dokumentierten Kommunikationsprozesse in ihrem inhaltlichen Verlauf und die diesen bestimmende Ordnung in erster Linie von der dem ideologischen Rahmen entsprechenden inhaltlichen Geschlossenheit der Problemstellungen im Staatsbürgerkundeunterricht bestimmt werden. Zugleich ist es ein Anliegen der Produktion dieser Unterrichtsdokumentationen, dass die zur Anwendung kommenden Konzeptionen der Methode der problemhaften Unterrichtsgestaltung entsprechen, was entlang der kommunikativen Konstruktion des Gegenstands im Sinne eines zu sichernden Unterrichtsgedächtnisses in den Einzelfällen zunächst differenziert nachvollzogen werden soll (vgl. dazu Proske 2009).

Während die mit der Methode der problemhaften Unterrichtsgestaltung verbundene Zielsetzung der Erhöhung der geistigen Aktivität (vgl. z.B. Akademie 1981c; 1982; 1987) die Erwartung nahelegt, dass auch die Ordnung der Unterrichtskommunikation von diskursiven Wissensaushandlungen geprägt ist (vgl. Proske 2009: 807), geraten zunächst von der Lehrperson ausgeführte Operationen der „Wiederholung, Bedeutungsbestätigung und Relevanzmarkierung“ (ebd.: 805) in den Blick, die nicht nur die inhaltlichen Aspekte der Antworten, sondern auch die Wahl spezifischer Formulierungen betreffen. Kombiniert wird dies in der Gesprächsführung mit Fragestellungen, die bereits in ihrer Formulierung eine „eingrenzende Fokussierung von Antwortmöglichkeiten“ (Kalthoff 1995: 934) vornehmen⁵³¹ – bis hin zu einer in der Frage bereits vorgenommenen Vorwegnahme der einen noch möglichen Ant-

⁵³¹ Dabei sei darauf hingewiesen, dass diese Gesprächsstrategie an den hier ausgewiesenen Stellen nicht – wie bei Kalthoff (1995: 934) ausgearbeitet – zum Einsatz kommt, um Schüler_innen eine Korrektur bzw. Präzision einer noch zu ungenauen Antwort zu ermöglichen, sondern es sich in den hier analysierten Fällen jeweils um die die IRE-Sequenzen eröffnenden Fragestellungen handelt.

wort⁵³² –, was in der Literatur mit dem Begriff der „Katechese“ charakterisiert wird (vgl. z. B. Grammes 1996: 48; 1997a: 166-167) und wie es an der folgenden Sequenz illustriert werden kann (vgl. Abb. III.3.4.1).

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:17:59	Klasse	Lw	Und wenn du das mal mit einem Wort ausdrücken sollst, (...) was würdest du von diesen Zerstörungen sagen? (...) Kannst du dir das vorstellen? (...) Also, wie ist das eigentlich für euch?	
		Sm9	Unvorstellbar.	Sm9, Sm13 melden sich
		Sm13	L Unvorstellbar.	Sm9 und Sm13 nehmen Arme runter
		Lw	L Unvorstellbare Verwüstungen in ganz Europa und kucken wir uns das nochmal an.	Lw wippt leicht mit den Knien beim Sprechen Lw geht einen Schritt nach vorne
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
00:20:53	Klasse	Lw	Wenn ma das jetzt mal zusammenfassen: (.) ^a Was brachte dieser Krieg den Menschen in Europa?	
		Sm7	Unsagbares Leid.	Lw geht rechts in den Gang, Sm18, Sm16, Sm20, Sm13, Sm1 melden sich
00:20:59		Lw	Unsagbares Leid-	alle bis auf Sm21 nehmen die Hände runter

Abb. III.3.4.1: Transkriptauszug (AzE 1985a: 00:17:59-00:20:59)

In der im Rahmen der Einzelfallanalyse detaillierter durchgeführten Analyse der ersten ausgewählten Sequenz, die hier nur verkürzt dargestellt wird (s. Kap. II.1.1.3, Sequenz I), wurde herausgearbeitet, dass die Fragestellung der Lehrerin so formuliert ist, dass sie bereits auf eine bestimmte Antwortmöglichkeit zielt. Ein eigenständiges Nachdenken der Schüler_innen über mögliche Beschreibungen der Zerstörungen infolge des Zweiten Weltkriegs verlangt diese Fragestellung nicht; die Nennung des gewünschten Adjektivs stellt keine anspruchsvolle Aufgabe dar und erfolgt auch ohne sichtliche Schwierigkeiten. Die Lehrerin greift dieses wiederholend in Form einer beschreibenden Phrase auf, was zunächst als eine Bedeutungsbestätigung sowie Relevanzmarkierung interpretiert werden kann (vgl. Proske 2009: 805-806). Dass sie im folgenden Gesprächsverlauf kurz darauf erneut genau diese Formulierung aufgreift,⁵³³ legt zudem die Vermutung nahe, dass hier auch eine „Sprachregelung[...]“ (Behrman 1999: 163) zur Klassifizierung des Ausmaßes an Zerstörung eingeübt werden soll.

In der die Sequenz abschließenden Fragestellung wählt die Lehrerin eine Formulierung, die an den ersten Satz der zuvor klassenöffentlich vorgelesenen Absätze aus dem Lehrbuch

532 „Hier fällt mir aber nun ein Wort auf. Das steht eigentlich im Widerspruch zu meiner Frage“ (AzE o.J.a: # 00:05:37) (s. auch Kap. II.1.3.3, Sequenz I); „Abschließen können wir die Stunde mit einem wichtigen, dicken Schlussstrich, (.) die-, äh, der noch mal deutlich macht, in welchem Verhältnis Sozialismus und Mensch stehn. Wir gehen immer davon aus, dass wir einen Mittelpunkt brauchen, (..) Sozialismus und Mensch, was könnte man da formulieren, (4) nachdem, was wir heute hier herausgefunden haben? (..) Wir ham gesagt, das ist für die Menschen, durch die Menschen wird es gemacht, (na Sm?)? (7) Sm6“ (ebd.: # 00:34:40).

533 „Kannst du dir das vorstellen? Nee, das ist auch wirklich unvorstellbar“ (AzE 1985a: # 00:19:11; s. auch Kap. II.1.1.3, Sequenz I).

erinnert,⁵³⁴ wobei bereits die vorhergehende Zusammenfassung der Lehrerin⁵³⁵ auf die daran anschließenden Sätze im Lehrbuch⁵³⁶ hingewiesen hat. Insgesamt kann hier also ein Kommunikationsmuster beobachtet werden, mit dem die Schüler_innen nicht nur zu inhaltlich treffenden Antworten, sondern auch zu spezifischen in den Fragestellungen bereits vorgegebenen Formulierungen aufgefordert werden und diese auch ohne sichtliche Schwierigkeiten erwartungsgemäß und bereitwillig einbringen können. Abgesehen von dem Schüler Sm21, der nach Ende der Sequenz noch „Nichts anderes als Elend und Tod“ (AzE 1985a: # 00:21:01) hinzufügt, scheint für die übrigen Beteiligten – wie die zurückgezogenen Meldungen anzeigen – mit der zweifachen Wiederholung der Lehrbuchformulierung die Frage auch hinreichend beantwortet zu sein.

Mit Blick auf die Inhalte lässt sich über den Stundenverlauf hinweg weitestgehend ein Gesprächsmuster beobachten, das an wenigen ausgewählten Stellen auch eigenständige Beiträge der Schüler_innen zu offen formulierten Fragestellungen zulässt. Die Kriterien, nach denen die Lehrerin die Auswahl trifft, welche dieser Beiträge in den weiteren Gesprächsverlauf aufgenommen werden und welche unkommentiert übergangen werden, legt diese allerdings nicht offen (s. auch Kap. I.1.1.4). Die weitere Bearbeitung folgt einem Gesprächsmuster, mit dem allgemeiner formulierte Beiträge der Schüler_innen durch gezielte Nachfragen der Lehrerin entsprechend präzisiert und bestätigend wiederholt werden, wie es beispielsweise auch in der Einzelfallanalyse anhand der zweiten ausgewählten Sequenz herausgearbeitet wurde (s. auch Kap. I.1.1.3, Sequenz II) und was in der Literatur auch als katechetisches Unterrichtsmuster bezeichnet wird (vgl. z. B. Grammes 1996: 48; 1997a: 166-167; s. dazu auch FN 45). Die emotionale Akzentuierung des Unterrichtsgesprächs durch die Lehrerin können die Schüler_innen den Intentionen entsprechend auf der inhaltlich-verbalen Ebene in ihre Beiträge integrieren, ohne dass jedoch Rückschlüsse möglich sind, ob dabei tatsächlich eine emotionale Betroffenheit ausgelöst und damit verbundene Haltungen beeinflusst wurden. Nachvollzogen werden kann allerdings die kommunikative Form der Ausbildung eines Unterrichtsgedächtnisses (vgl. Proske 2009; dazu z. B. auch Grammes/Schluß/Vogler 2006: 104), in dem das dem Unterricht zugrunde gelegte Weltbild der gegensätzlichen Gesellschaftsordnungen mit den entsprechenden Zuordnungen etabliert wird (s. auch Kap. I.1.1.5). Zieht man zudem in Betracht, dass es sich hier um die ersten Unterrichtseinheiten im Fach Staatsbürgerkunde handelt, kommt diesem auch mit Blick auf die folgenden Unterrichtsjahre besondere Bedeutung zu (vgl. dazu z. B. auch Grammes 1997a: 161-162; Proske 2009; Jehle 2016b). Dass diese Gesprächsführung auch dem Anspruch der geistigen Aktivierung durch eine problematische Unterrichtsgestaltung gerecht wird, ist allerdings zu bezweifeln. Die überwiegend kurzen und kaum eigenständig formulierten Unterrichtsbeiträge der Schüler_innen sowie zu beobachtende Verwechslungen in den Zuordnungen lassen eher vermuten, dass sich die Schüler_innen darum bemühen, ohne größere kognitive Anstrengung den Erwartungen eines bereits bekannten Unterrichts- und Interpretationsschemas zu entsprechen (vgl. dazu auch Jehle 2017a). Wie zudem in einer weiteren Einzelfallanalyse entlang der zweiten ausgewählten Sequenz nachvollzogen werden konnte (s. auch Kap. II.1.2.3, Sequenz II; vgl.

534 „Fast sechs Jahre lang, von 1939 bis 1945, hatte der vom deutschen Imperialismus entfachte zweite [sic] Weltkrieg gedauert und den Völkern unsagbares Leid gebracht“ (Autorenkollektiv [1983] 1988: 17-18).

535 „So, in, allein in Europa vernichtete der Krieg 23,5 Millionen Wohnhäuser und öffentliche Gebäude und, stellt euch mal vor, zweihunderttausend Kilometer Eisenbahnlinien“ (AzE 1985a: # 00:20:32).

536 „Allein in Europa vernichtete der Krieg 23,5 Millionen Wohnungen, 14,5 Millionen öffentliche Gebäude und Industrieanlagen und mehr als 200 000 km Eisenbahnlinien“ (Autorenkollektiv [1983] 1988: 17).

auch Jehle/Blessing 2014; Jehle 2018b), zeigen sie sich dabei ebenso in der Lage, inhaltliche Dramatisierungen auch in eigenständigen Beiträgen der Intention entsprechend zu spiegeln. Zugleich konnte in den weiteren Einzelfallanalysen mit Blick auf die Breite der Aufzeichnungen gezeigt werden, dass sich die hier analysierten Unterrichtsstunden „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g) und „Warum machen wir den Sozialismus?“ (AzE o.J.a) hinsichtlich der Länge und der Eigenständigkeit der von den Schüler_innen eingebrachten Wortbeiträge von dem in den Aufzeichnungen regelhaften Kommunikationsmuster abheben. Im Kontrast zu einem sonst vorherrschenden Antwortverhalten in Form einzelner Stichwörter oder unvollständiger Sätze (vgl. z. B. AzE 1984a; 1984b), sind hier auch vergleichsweise eigenständig formulierte und ausführliche Beiträge der Schüler_innen zu beobachten (s. auch Kap. II.1.4). Dass sich die Ko-Konstruktion von Wissensfiktionen dabei auf vielschichtige Weise vollziehen kann (vgl. Proske 2009), lässt sich mit Blick auf einen Auszug aus der in der Einzelfallstudie ausführlicher analysierten ersten Sequenz nachvollziehen (vgl. Abb. III.3.4.2).

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:11:34	Klasse	Lw	Welche Antwort hat euch denn jetzt eigentlich am besten gefallen, von allen, die hier gekommen sind, ihr habt doch zugehört. Welche Antwort hat, das alles enthält eigentlich alles, was wir hier gesagt haben?	Sm7 meldet sich, Lw zeigt nach links
		Sw?	Ich fand (Martin) seine ganz gut.	Sm13 lächelt
		Lw	(Martin), wiederholst du noch mal?	
		Sm13	Arbeit ist der Ausgangspunkt für alles andere.	
		Lw	Ja.	
		Sm7	Äh, ich fand Marten seine, Arbeit ist Leben, also-	S?3 nimmt Arm herunter
		Lw	Ja, Arbeit ist der Ausgangspunkt. Du wolltest noch was sagen?	
		S?3	Ich würd auch sagen, von Marten (Leben)	
		Lw	Gut. Dann würd ich sagen, schreiben wir uns mal diese Aussage an. Die Arbeit, vielleicht formulieren wir das noch mal schön im Satz, Marten.	Lw wendet sich zur Tafel
		Sm13	Die Arbeit ist der Ausgangspunkt für die andren, äh, Erlebnisse, im Leben.	
00:12:23	Tafel	Lw	Die Arbeit, du hast es noch anders gesagt, ist der ^a Ausgangspunkt (5) wofür?	Lw schreibt etwas an die Tafel Lw hat linke Tafelseite zugeklappt, schreibt: „Die Arbeit ist der Ausgangspunkt“, dreht sich zur Klasse, Sw1 meldet sich kurz
		Sm13	Das Leben.	
		Lw	Für das Leben wessen?	
		Sm13	Des Einzelnen.	
00:12:50 00:12:56	Aus-schnitt	Lw	Ja. Für das Leben (6) des Menschen (...)? Und da is ja der Einzelne erfasst. Einverstanden mit der Formulierung? Ja? Alle? Ham wer alles drin.	Lw dreht sich zur Tafel, schreibt: „für das Leben des Menschen“ Sm12 dreht sich zur Seite, bewegt Lippen, lacht

Abb. III.3.4.2: Transkriptauszug (AzE o.J.g; 00:11:34-00:12:56)

In der im Rahmen der Einzelfallstudie durchgeführten detaillierten Analyse dieses Ausschnitts der ersten ausgewählten Sequenz wurde unter anderem herausgearbeitet, wie der Schüler Sm13 hier die Präferenzen seiner Mitschüler_innen in seine abschließende Antwortformulierung integriert, obwohl er von der Lehrerin zunächst nur dazu aufgefordert wurde, seine ursprüngliche Antwort zu wiederholen (s. Kap. II.1.2.3, Sequenz I; vgl. auch Jehle/Blessing 2014: 123; Jehle 2020: 162-165). Auf der Ebene der Unterrichtskommunikation finden wir hier also ein Muster vor, das den Eindruck einer ko-konstruktiv hervorgebrachten und

geteilten Bedeutung bestätigt und das zumindest Ansätze einer – vor dem Hintergrund der Zielsetzung der Erhöhung der geistigen Aktivität (vgl. z. B. Akademie 1981c; 1982; 1987) erwartbaren – diskursiven Wissensaushandlung aufweist (vgl. Proske 2009: 807). Sofern mit dem Begriff der Wissensfiktion allerdings gezielt auf die Fragilität der Annahme, „dass Bedeutungen über einen kontinuierlichen Zeitraum aufgebaut und sozial geteilt würden“ (ebd.), verwiesen wird, ist auch mit Blick auf diese Interpretation einschränkend hervorzuheben, dass es sich um kommunikative Darstellungen möglicher Aneignungsprozesse handelt, die nicht zwingend auf eine entsprechende bewusstseinsförmige Aneignung schließen lassen. Insgesamt konnten im Verlauf dieser Unterrichtseinheit „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (o.J.g) verschiedene Sequenzen identifiziert werden, die mit offenen Fragestellungen eröffnet wurden, die – wie an der vergleichsweise regen Beteiligung der Schüler_innen ersichtlich wird – diese auch zu einer Form der Aktivität motivieren. Die Fragestellungen erlauben zunächst mehr oder weniger assoziative Antworten, wobei dem dabei zu antizipierenden Interpretationsrahmen sowie auch der Funktion der jeweiligen Antwortinhalte mit Blick auf die Erarbeitung jeweils unterschiedliche Bedeutung zukommt und sich zugleich unterschiedliche Ausprägungen des jeweiligen Antwortverhaltens zeigen.

Auf die im Video nicht direkt dokumentierte, aber offenbar recht offen gehaltene Fragestellung zu Beginn der Stunde antworten die Schüler_innen zunächst in meist unvollständigen Sätzen mit stichwortähnlichen Formulierungen (vgl. z. B. AzE o.J.g: # 00:00:46; 00:00:59). Zudem legen die erforderlichen Anstrengungen der Lehrperson, um die von ihr gewünschten Konkretisierungen zu erreichen (vgl. z. B. ebd.: 00:00:00-00:02:36; 00:05:29-00:06:16; s. auch Kap. III.3.1.1), die Vermutung nahe, dass die Schwierigkeiten der Schüler_innen auch darauf zurückgeführt werden können, dass es sich um ein ungewohntes Frage-Antwort-Schema handelt. Sofern einzelne Äußerungen den implizit vorgegebenen Interpretationsrahmen überschreiten, ist es für die Lehrerin möglich, diese scherzhaft zu übergehen,⁵³⁷ da die konkreten Inhalte der Beiträge für die abschließende gemeinsame Erarbeitung der an der Tafel und im Heft festgehaltenen Aussage nicht entscheidend sind, sondern diese Begriffssammlung lediglich dazu dient, die existenzielle Bedeutung von Arbeit als übergeordnete Sinnbildung zu erarbeiten. Dies wird vollzogen, indem die Schüler_innen zunächst zu zusammenfassenden Aussagen aufgefordert werden, aus denen dann die auszuwählen ist, die ihnen „am besten gefallen“ (ebd.: # 00:11:36) habe, wobei das dazu angesichts der inhaltlich unterschiedlich gelagerten Beiträge etwas unspezifisch benannte Kriterium, dass diese „alles enthält, [...] was wir hier gesagt haben“ (ebd.: # 00:11:43), auf eine allgemeine, inhaltliche Details vernachlässigende Antwort zielt.

Für die Fortsetzung der Erarbeitung ist es lediglich entscheidend, deren existentielle Bedeutung herauszuarbeiten, um im Umkehrschluss die existentielle Bedrohung durch die Verweigerung des Rechts auf Arbeit im Kapitalismus verdeutlichen zu können (vgl. auch ebd.: 00:15:40-00:32:02). Mit Blick auf die daraus folgenden Konsequenzen sind die Schüler_innen erneut zu freien Äußerungen aufgefordert, wobei mit der Komposition des Stundenverlaufs in Form der vorgenommenen Umkehrung des Tafelbildes und den dramatischen

537 Dass die von Sm2 konkret geäußerten Wünsche „n Einfamilienhaus“ und „n Auto“ (ebd.: # 00:04:02) in der alltäglichen Lebensrealität der DDR-Bürger_innen tatsächlich eher schwer erreichbare Träume darstellten, problematisiert die Lehrerin nicht vertiefend, sondern thematisiert das lediglich in Form einer belustigten Reaktion („@hehe@ Davon träum ich schon ein Leben lang“, ebd.: # 00:04:06), woraufhin die folgende Antwort bescheidener ausfällt („man möchte ja auch mal die Wohnung wieder neu renovieren und neue Möbel anschaffen“, ebd.: # 00:04:15) (s. auch FN 130).

Darstellungen in den Zeitungsartikeln bereits eine Deutungsperspektive konstruiert wurde, der die Schüler_innen in ihren Äußerungen auch nachkommen. Die vergleichsweise rege Beteiligung sowie die freien Formulierungen geben keinen Anlass dazu, von Schwierigkeiten der Schüler_innen bei der Beantwortung dieser Fragen auszugehen. Es fällt allerdings auf, dass der Frage, auf welche Informationen die Schüler_innen sich dabei stützen, keine Bedeutung zukommt (s. auch Kap. II.1.2.3, Sequenz II). Mit Blick auf das Anforderungsniveau scheint es also ausreichend, dem Deutungsrahmen entsprechende Äußerungen zu tätigen, die ebenso als assoziativ interpretiert werden können. Inhaltlich dienten die Schüleräußerungen in dieser Sequenz letztlich auch nicht der Erarbeitung der abschließend formulierten Aussage „Der Kapitalismus verweigert den Menschen das Recht auf Arbeit“ (ebd.: # 00:30:27), sondern vielmehr dazu, diese in Form assoziativer Äußerungen mit einer dem Deutungsschema entsprechenden Bedeutung zu versehen.

Eine weitere Variante der Bearbeitung einer offenen Fragestellung in Verbindung mit der Aufforderung zu freien Äußerungen kann innerhalb dieser Einzelfallstudie schließlich entlang der kurz beschriebenen Sammlung möglicher Lösungsvorschläge nachvollzogen werden (vgl. ebd.: 00:32:04-00:37:22; s. auch Kap. II.1.2.3). Auch hier fordert die Lehrerin die Schüler_innen anschließend auf, die ihnen am geeignetsten erscheinende Antwort auszuwählen, wozu allerdings – abgesehen von impliziten Hinweisen aufgrund der vorangegangenen Kommentierungen der Lehrperson – allerdings keine expliziten Kriterien formuliert wurden, nach denen eine Lösung als geeignet beschrieben werden kann. Die direkt im ersten Redebeitrag folgende, von allen Antworten als allgemeinste Formel zu beschreibende – „den Sozialismus durchsetzen“ (ebd.: # 00:37:14) – wird von der Lehrerin lediglich durch eine Wiederholung und der Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs als richtig bestätigt.

Bis hierhin können also in einer groben Unterscheidung zwei Kommunikationsmuster ausgemacht werden, denen offene Fragestellungen und die Aufforderung zu frei formulierten Beiträgen zugrunde liegen. In einer ersten Variante – die weiter oben bereits auch mit Blick auf die Unterrichtseinheit „Die Befreiung vom Faschismus“ (AzE 1985a) beschrieben wurde und auch der letzten hier kurz skizzierten entspricht – folgt dann eine Sequenz, in der es die richtige Antwort auszuwählen gilt, während alle übrigen übergangen werden und nicht weiter von Bedeutung sind – ohne dass die Kriterien hierfür explizit benannt werden müssen. Die zweite Variante, die sich auf die beiden zuerst beschriebenen Beispiele bezieht, weist wiederum ein Muster auf, nach dem es vor allem entscheidend ist, dem Deutungsschema entsprechende Aussagen beizutragen, deren inhaltliche Details in der Regel für die Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs nicht von Bedeutung sind. Sofern die Schüler_innen diese Intention erfassen, zeichnet sich auf der Ebene der inhaltlichen Bedeutungen erneut ein Muster von Wiederholungen ab, dass dieses Mal nicht in der Einübung spezifischer Formulierungen, sondern von Interpretationen besteht. Dabei lässt sich entlang der im Rahmen der Einzelfallstudie „Warum machen wir den Sozialismus?“ detaillierter analysierten zweiten Sequenz nachzeichnen, dass diese Form von Wiederholungen auch an die Stelle der Erarbeitung inhaltlicher Argumente treten kann (vgl. Abb. III.3.4.3).

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:16:18 00:16:20	Klasse Tafel	Lw	Du meinst also, wir können den Menschen ^o aus diesem Prozess absolut rauslassen, der Sozialismus kommt? (.) Ohne weiteres wird das klappen?	Lw steht hinter Pult, hat Oberkörper nach vorne gebeugt, gestikuliert leicht mit linker Hand
00:16:46	Aus- schnitt I	Sm2	(Ja.) Ja. (Vielleicht och)	Lw zeigt nach links Sm10 nimmt Arm nach unten, Sm11 sieht zu Sm10 Sm11 sieht kurz nach hinten, lässt Kopf kurz nach unten sinken, sieht wieder auf
		Lw	Die Widersprüche im Kapitalismus werden sich so verschärfen, dass das gar nicht mehr anders geht und dann, (.) bums, ist der Sozialismus da, da heißt also, (©), werden sich die Verhältnisse verändern. Bitte.“	
		Sm10	Nee, würd ich nich sagen, also, irgendein Mensch muss ja dazu beitragen, also, die Widersprüche verschärfen sich und dat liegt ja dann an dem Volk und an der Partei, also ob se det dann zur Revolution kommen lassen-	
		Lw	L (Mhm.)	
		Sm10	L und damit den Sozialismus dann, also, gestalten, is ja nich ne Gesetzmäßigkeit, also, auch wenn der Kapitalist immer mehr ausbeutet und so, et liegt dann ja doch am Menschen, ob er, also ob ne Revolution stattfindet oder nicht.	
		Lw	L (Mhm.)	
00:17:10	Klasse	Sw3	(Ja, und äh, ich meine,)“ der Sozialismus bedeutet ja“, dass andere Produktionsverhältnisse geschaffen werden,	Sw3 gestikuliert leicht mit der linken Hand
00:17:46	Aus- schnitt I	Lw	(Mhm.)	Sm11 meldet sich Sm11 lässt Arm sinken Sm11 gestikuliert leicht mit beiden Händen
		Sw3	also, (unter andern) ebend auch und diese Verhältnisse müssen ja geschaffen werden, ich meine, (det) kann nicht die Sonne oder der Wind schaffen, (oder), also, det muss eben durch, äh, durch den Menschen geschaffen werden, also wir können ja jetzt nicht sagen, der Mensch bleibt stehen, also der Mensch muss sich ja praktisch och mitentwickeln und deswegen (könn wer) den Menschen nicht einfach rauslassen und () wat hätt denn dem Sklavenhalter die sozialistische-, das Produktionsverhältnis genutzt, die hätten ja gar nichts damit anfangen können.	
		Lw	Mhm. Bitte.	
		Sm11	Äh, der Sozialismus oder Kapitalismus is ja, wenn man so will“, keine Natur, also,-	
		Lw	L kein Naturereignis	
		Sm11	L kein Natur- () ja, kein Gesetz, und wenn der Mensch, ähm, ebend nichts dazu tut, also von alleene kommt der nich, also, da muss schon der Mensch, also (Entscheidendes) zu beitragen, also von alleene kommt der nich, denn die Natur weeß nich, was Sozialismus oder Kapitalismus ist.	
00:18:08	Aus- schnitt II	Lw	Sw18.	Lw steht hinter Pult, hat die Arme auf Pult abgelegt
00:18:17 00:18:25	Tafel	Sw18	Wollt ick och so in etwa sagen, ick wollt sagen, ich meine, () ne Bohrmaschine“ und n Meißel werden sich niemals miteinander so befeinden, dass Sozialismus entsteht, dazu muss erst mal Menschen dazu da sein.	
		Lw	Gut, (), wir wollen die Sache nicht auf die Spitze treiben, wir wollen jetzt mal ganz genau überlegen, wir ham vorhin von“ Naturgesetzen gesprochen und wir sprechen auch von, äh, Gesetzen, die sich innerhalb der menschlichen Gesellschaft vollziehen.	

Abb. III.3.4.3: Transkriptauszug (AzE o.J.a: 00:16:18-00:18:25)

Während die Unterrichtseröffnung in dieser Stunde nach dem mit der ersten Variante beschriebenen Muster gestaltet wurde, für das entscheidend ist, dass die als richtig auszuwählende Antwort während der Sammlung der Schülerbeiträge auch genannt wird,⁵³⁸ gilt es

⁵³⁸ Vgl. dazu auch die Aussagen der Lehrerin und des Aufnahmeleiters in den Auswertungsgesprächen: „Und das kam dann ja auch sehr schön, das kann ich jedem empfehlen, das kommt ganz bestimmt, erst hab ich n biss-

in dieser Sequenz das Problem zu bearbeiten, dass ein Schüler den im Zuge der Eröffnung herausgearbeiteten Widerspruch als eine ernst zu nehmende Problemstellung auffasst. In der Einzelfallstudie wurde bereits herausgearbeitet, dass die Intention der Lehrerin bei der Formulierung dieser Fragestellung darin bestand, die Notwendigkeit menschlichen Handelns für die Durchsetzung des Sozialismus zu vermitteln. Insbesondere sollten die Schüler_innen sich bewusst werden, dass sie selbst in ihrem eigenen Interesse – da der Sozialismus zum Wohle des Menschen sei – in diesem Sinne aktiv tätig sein müssen (s. auch Kap. II.1.3.4).

Im Rahmen der detaillierten Analyse der ersten ausgewählten Sequenz wurde herausgearbeitet, dass sich die Lehrerin – um auf den für den Anspruch einer problemhaften Unterrichtsgestaltung bedeutsamen Widerspruch in der Fragestellung aufmerksam zu machen – zunächst einer engführenden Frageform bedient, die auch als Bestandteil einer katechetischen Gesprächsführung bezeichnet werden kann. Weiter wurde argumentiert, dass die Lehrerin allerdings auch nicht intendierte, diesen Widerspruch umfänglicher im Unterrichtsgespräch zu bearbeiten, sondern dass die Schüler_innen diesen unter Rückgriff auf ihr Vorwissen ohne größere Schwierigkeiten aufheben können und die in der Fragestellung bereits formulierte Annahme in Bezug auf die Wirkursache damit bestätigt werden kann (s. auch Kap. II.1.3.3, Sequenz I). Die von der Lehrerin vorgenommene Markierung des „wir“ in der Tafelanschrift (vgl. AzE o.J.a.: 00:05:04-00:08:01) – ohne dass es dafür einen Anlass in Form einer Gesprächsausßerung gegeben hätte – verweist ebenfalls auf die Intention, die hiermit festgestellte Wirkursache zu unterstreichen und in ein entsprechendes Verhältnis zur Zweckursache zu setzen.

Dass ein Schüler nun erneut die festgestellte Wirkursache in Frage stellt,⁵³⁹ macht eine neuerliche – in der obigen Sequenz dargestellte – Bearbeitung dieses Problems erforderlich, was die Lehrerin auf indirekte Weise mittels einer ausführlicheren Wiederholung dieser Äußerung und einem Zweifel anzeigenden Lachen zur Diskussion stellt, worauf verschiedene Schüler_innen entsprechend reagieren. Inhaltlich stellen deren Beiträge jedoch größtenteils lediglich Variationen des Verweises auf die zu berücksichtigende Differenz von Natur- und gesellschaftlichen Gesetzen dar, die zur Begründung herangezogen, selbst aber nicht begründet wird. Während die meisten Antworten in ihrem Kern Wiederholungen oder Variationen der Aussage darstellen, dass gesellschaftliche Gesetze zu ihrer Durchsetzung des menschlichen Handelns bedürften, ließen sich bei genauerer Betrachtung allerdings auch Anknüpfungspunkte finden, die sich in Entsprechung zu impliziten Referenzen auf Argumentationen von Marx und Engels in den Lehrbüchern diskutieren ließen (vgl. Autorenkollektiv [1977] 1981: 10; [1977] 1979: 69).

So kann die Bezugnahme auf Sonne und Wind zunächst als eine assoziative Referenz mit Blick auf die Unterscheidung von Naturgesetzen und Gesetzen der gesellschaftlichen Entwicklung interpretiert werden, in der Fortsetzung der Antwort lässt sich allerdings auch die Idee einer Weiterentwicklung des Menschen im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung erkennen. Der Schluss des folgenden Beitrags, dass die Natur nicht wisse, was Sozialismus

chen gezittert, aber dann dacht ich, das kommt ganz bestimmt, dass eigentlich der Sozialismus doch ne Gesetzmäßigkeit ist, das haben die ja gelernt, das es Gesetzmäßigkeiten gibt, und da ham wer den Widerspruch, dann brauchen wer nischt zu tun, dann kommt das von ganz alleine“ (AzE o.J.a.: # 00:44:36); „Also, ich hab ja mit Lw vorher zusammen gewankt, damit der Begriff Gesetzmäßigkeit fällt. [...] Diese, diese Gesetz-, dieser Begriff musste also fallen, die Frage war, ob er kommt, aber es war vorauszusehen“ (AzE o.J.b.: # 00:19:18).

539 „Naja, ich würde sagen, eigentlich kommt es ja von alleine, also, ick würd sagen, die Frage is nich richtig“ (AzE o.J.a.: # 00:15:00).

oder Kapitalismus sei, enthält implizit einen Hinweis auf die Bedeutung der Entwicklung menschlichen Bewusstseins, wie sie auch in Lehrbucherläuterungen sowie in Argumentationen von Marx und Engels zu finden ist (vgl. z.B. Autorenkollektiv [1977] 1981: 10; [1977] 1979: 69; Marx/Engels [1845/46] 1969: 28-77) – was bei aller Interpretationsbedürftigkeit auch dem letzten Beitrag der Schülerin Sw18 zugeschrieben werden kann.⁵⁴⁰ Mit dem Abschluss der Sequenz geht die Lehrerin auf diese Aspekte einer möglichen inhaltlichen Argumentation allerdings nicht ein, vielmehr legt ihre abschließende Äußerung „wir wollen die Sache nicht auf die Spitze treiben“ (AzE o.J.a.: # 00:18:14) nahe, dass eine Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs in dieser inhaltlichen Ausrichtung nicht intendiert ist.

Interpretiert man diese Sequenz als Beispiel eines kommunikativen Musters unter dem Analysefokus von „trouble and repair“ (Jordan/Henderson 1995: 69-71), besteht die Strategie zur Bearbeitung des Widerspruchs in einer bloßen Wiederholung bereits bekannten Wissens anstelle eines Versuchs, die Differenz von Natur- und gesellschaftlichen Gesetzen inhaltlich begründet zu erarbeiten (s. dazu auch Kap. II.1.3.3, Sequenz II; FN 156).⁵⁴¹ Die bereits im Unterrichtsgedächtnis etablierte Wissensfiktion gilt dabei durch ihre Wiederholung als bestätigt, ohne dass deren inhaltliche Begründung erneut ausgehandelt werden muss. Sofern diesem Verzicht auf eine diskursive Wissensaushandlung eine bestenfalls nur geringe kognitive Aktivierung der Schüler_innen zugeschrieben wird (vgl. dazu auch Proske 2009: 807), wäre also danach zu fragen, wie diese Form der Unterrichtskommunikation mit Blick auf den Anspruch einer Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler_innen einzuordnen ist.

Berücksichtigt man dabei die in den Auswertungsgesprächen von der Lehrerin ausgeführten Begründungen für die gewählte Problemstellung, so unterstreicht diese insbesondere die Bedeutung des Rückgriffs auf eine Alltagssprachliche Formulierung, die es verhindern sollte, dass die Schüler_innen lediglich „vorgefertigte[...] Antworten“ (AzE o.J.a.: # 00:44:09) und „eingefahrene Formulierungen“ (AzE o.J.b.: # 00:03:09) vorbringen. Der Anspruch der Aktivierung wird damit allerdings auf die sprachliche Ebene der Formulierungen verlagert, wohingegen der bereits im Unterrichtsgedächtnis als Wissensfiktion etablierte Interpretationsrahmen mit Blick auf die Ebene der inhaltlichen Bedeutung unangetastet bleibt, sodass in dieser Hinsicht das Muster einer katechetischen Gesprächsführung im Sinne von Bedeutungsbestätigungen mittels Wiederholungen fortgesetzt wird.

Vor dem Hintergrund der hier herausgearbeiteten Gesprächsmuster lässt sich schließlich auch der in der Fachliteratur mit Blick auf den Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR verwendete Begriff der katechetischen Unterrichtskommunikation (vgl. z. B. Grammes 1996: 48-50; 1997a; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 102-104; Sutor 1996)⁵⁴² differenzierter diskutieren. Zunächst wird damit ein auch in einer zeitgenössischen kritischen Perspektive diagnosti-

540 Die verwendete Analogie aus dem Bereich des Handwerks wäre dann als metaphorische Umschreibung des Gegensatzes von Produktivkräften und Produktionsbedingungen zu interpretieren, der zu seiner Aufhebung und der daraus folgenden Weiterentwicklung der menschlichen Gesellschaft auf den Menschen angewiesen ist, der im Unterschied zu Werkzeugen über Bewusstsein verfügt.

541 Diese Interpretation der illustrativ herangezogenen Sequenz wurde bereits im Rahmen eines Vortrags auf der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) 40 „Education and nature“ vom 29.08.-01.09.2018 in Berlin vorgestellt und diskutiert.

542 Angemerkt sei hier, dass der Begriff von Grammes in der Regel im Anschluss an die Diskussion von Unterrichtsprotokollen verwendet wird, die ebenfalls aus den Beständen der APW stammen (vgl. Grammes 1996: 38; 1997a: 162; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 87-88). Bernhard Sutor bezieht sich dagegen auf die in ausgewerteten Unterrichtshilfen nahegelegte Strukturierung der Unterrichtskommunikation (vgl. Sutor 1996; s. bereits auch FN 45).

ziertes „parolenhaftes‘ Unterrichtsmuster“ (Grammes/Schluß/Vogler 2006: 103) bezeichnet (vgl. dazu bereits Weitendorf 1958; Klingberg 1959), in der den Schüler_innen mittels einer Gesprächsführung in Form von inhaltlich engführenden, bisweilen die Antworten bereits vorwegnehmenden Fragestellungen die Rolle zugewiesen wird, die für die intendierte Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs notwendigen Antworten einzubringen (vgl. Grammes 1996: 48; 1997a: 166). Mittels eines solchen Frage-Antwort-Musters soll schließlich eine in Merksätzen zusammenfassbare, systematisch geschlossene Lehre vermittelt werden (vgl. Sutor 1996: 543-544).⁵⁴³

Interpretiert man dieses als „Katechese“ charakterisierte Kommunikationsmuster in einem Zusammenhang mit der im Unterricht intendierten Aneignung eines Deutungsrahmens im Sinne eines dichotomen Weltbildes der unvereinbaren Gegensätzlichkeit von Imperialismus und Sozialismus (s. Kap. II.1.4; vgl. auch Jehle 2017a; 2018b), lässt sich – ohne dass hierfür eine über die Fallgruppierung hinausreichende Repräsentativität beansprucht werden kann – innerhalb des Rahmens der hier durchgeführten Analysen ein Muster herausarbeiten, nach dem die hier als „Katechese“ bezeichnete Kommunikationsform über die Jahrgangsstufen hinweg Veränderungen durchläuft. In ihrer allgemeinen Form konnten zwar zunächst in jeder der drei hier analysierten Unterrichtsaufzeichnungen Sequenzen identifiziert werden, in denen gezielt inhaltlich engführende Fragestellungen zum Einsatz kamen (vgl. z. B. AzE 1985a: 00:23:05-00:25:14; AzE o.J.g: 00:36:45-00:39:04; AzE o.J.a: 00:05:04-00:08:01). Bisweilen waren dabei aber auch die Grenzen einer solchen Gesprächsführung ersichtlich, wenn entscheidende Begriffe schließlich doch von der Lehrperson selbst in das Unterrichtsgespräch eingeführt wurden (vgl. z. B. AzE o.J.a: 00:05:04-00:08:01; dazu auch z. B. auch Kalthoff 1995: 933). Mit Blick auf den gesamten Unterrichtsverlauf war ein solches Gesprächsmuster insbesondere an den Übergängen zwischen inhaltlichen Erarbeitungsschritten zu beobachten, wenn bisher Erarbeitetes zusammengefasst und daran anschließende Fragestellungen formuliert werden sollen (vgl. z. B. AzE o.J.a: # 00:07:26; 00:22:00).

Eine Gesprächsführung, mit der die Engführung schließlich auch die Wahl spezifischer Formulierungen betrifft, die mittels mehrfacher Wiederholungen als richtige im Unterrichtsgedächtnis etabliert werden (vgl. dazu Proske 2009: 805-807), konnte insbesondere in analysierten Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht in der Jahrgangsstufe 7 ausgemacht werden (vgl. z. B. AzE 1985a: 00:17:59-00:20:59; s. auch Kap. II.1.1.5; dazu auch Jehle 2016b: 85-86). In der Literatur wird dieses Verfahren auch als „Einübung von Sprachregelungen“ (Behrmann 1999: 163) bezeichnet, die als Grundlage für die folgenden Unterrichtsjahre interpretiert werden können.

Zudem war in den hier durchgeführten Fallstudien festzustellen, dass in den Unterrichtsaufzeichnungen neben Sequenzen, die von dem bereits in der Literatur diskutierten Gesprächsmuster der Katechese gekennzeichnet sind, auch Sequenzen ausgemacht werden können, die offene Fragestellungen und Aufforderungen zu eigenständigen Gesprächsbeiträgen enthalten, die angesichts des formulierten Anspruchs der geistigen Aktivierung noch einmal in besonderer Weise in den Blick genommen wurden. Dabei konnten unterschiedliche Varianten einer solchen Gesprächsführung differenziert werden, in denen mit den Antworten der

⁵⁴³ Hingewiesen sei darauf, dass diese begriffliche Analogie vor allem durch einen neuzeitlich verengten Katechese-Begriff ermöglicht wird, der nicht dem christlichen Verständnis der Katechese entspricht (vgl. dazu auch Sutor 1996: 543-544; zum Begriff der Katechese in religionspädagogischen Konzepten vgl. z. B. auch Halbfas 1971; Nipkow 1971; Höfer et al. 1982; dazu auch Hopmann 1999: 77; s. bereits auch FN 545).

Schüler_innen, die zunächst nur gesammelt werden, in unterschiedlicher Weise umgegangen wird, was wiederum Rückschlüsse auf deren Funktion im Unterrichtsgespräch zulässt.

Wie oben beschrieben besteht eine Möglichkeit darin, dass die Schüler_innen an die Sammlung anschließend zu einer allgemeiner formulierten, zusammenfassenden Aussage aufgefordert werden, wobei die Lehrerin bereits eine eigene Einschätzung voranstellt, die den Rahmen für mögliche Antworten vorgibt (vgl. AzE o.J.g: 00:10:43-00:12:56; s. auch Kap. II.1.2.3, Sequenz I). Eine zweite Möglichkeit stellt die daran anschließende Auswahl einer Antwort dar, wobei diese Strategie in der Planung voraussetzt, dass die von Lehrperson gewünschte Antwort von den Schüler_innen auch eingebracht wird (s. auch FN 538). Die inhaltlichen Details der zuvor gesammelten Antworten sind dabei in beiden Fällen für die weitere Erarbeitung nicht von wesentlicher Bedeutung, sodass Abweichungen vom Deutungsrahmen einer sozialistischen Weltansicht nur in Ausnahmefällen einer Bearbeitung bedürfen.⁵⁴⁴ Dieses höchst selektive Vorgehen in der Auswahl der Anschlussmöglichkeiten kann dabei auch als eine „Kontingenzbewältigungsstrategie“ (Proske 2006: 148) interpretiert werden, wobei sich durchaus diskutieren ließe, inwieweit solche Strategien bzw. die Kriterien einer solchen Auswahl im Unterrichtsgespräch nicht auch transparent gemacht werden können, was hier in der Regel nicht geschieht. Der Ausschluss aller nicht ausgewählten Beiträge legt zudem nahe, dass die Sammlung freier Äußerungen der Schüler_innen eher einer Erhöhung der Beteiligung mit Blick auf die Zahl der Unterrichtsbeiträge dient und weniger die Abbildung eines breiten Spektrums inhaltlich vielfältiger Deutungsmöglichkeiten intendiert ist.

In einer weiteren Variante dient die Sammlung von Schülerbeiträgen nicht der inhaltlichen Erarbeitung einer spezifischen Aussage, sondern vielmehr dazu, eine bereits erarbeitete Aussage mit dem gesetzten Interpretationsrahmen des sozialistischen Weltbildes entsprechenden Deutungen zu versehen (vgl. z. B. AzE o.J.g: 00:15:40-00:32:02), wobei diese Bedeutung mittels mehrfacher Wiederholungen inhaltlich ähnlich gelagerter Äußerungen bestätigt und im Unterrichtsgedächtnis etabliert wird (vgl. dazu Proske 2009: 805-807). Eine letzte Variante war schließlich zu beobachten, wenn bestimmte Aussagen oder Verständnisprobleme zur Diskussion gestellt wurden, wobei auch hier in der Regel bereits Hinweise vorausgegangen waren, auf welche Weise diese in den Deutungsrahmen des sozialistischen Weltbildes einzuordnen sind (vgl. z. B. AzE o.J.a: 00:16:18-00:18:25). Entsprechend stellen die Schüleräußerungen auf der Ebene der inhaltlichen Bedeutung Wiederholungen bereits im Unterrichtsgedächtnis etablierten Wissens dar, mit dem sich nicht mehr argumentativ auseinandergesetzt wird. Die Möglichkeit der Überwindung eines als „parolenhaft“ (Grammes/Schluß/Vogler 2006: 103) empfundenen Kommunikationsmusters wird dabei im Rückgriff auf bereits mit der Formulierung der Fragestellung eingeführte Alltagssprachliche Formulierungen gesehen. Betrachtet man diese Varianten nun unter dem Anspruch einer geistigen Aktivierung der Schüler_innen mittels problemhafter Unterrichtsgestaltung – wofür den vorliegenden Kontextinformationen zufolge zumindest die Aufzeichnungen „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g) und „Warum machen wir den Sozialismus?“ (AzE o.J.a) als positive Beispiele gelten können (vgl. ebd.; AzE o.J.f; AzE o.J.g) –, so ist davon auszugehen, dass die

⁵⁴⁴ So konnte die Tatsache, dass individuell geäußerte Wünsche eines Schülers angesichts des durchschnittlichen Lebensstandards in der DDR nur schwer realisierbar erscheinen, mit einer scherzhaften Bemerkung übergangen werden (vgl. AzE o.J.g: # 00:04:02; s. auch FN 130; 537), während der mehrfach hergestellte Zusammenhang zwischen der Durchführung einer sozialistischen Revolution und einer damit verbundenen Abrüstung in derselben Unterrichtsstunde schließlich doch eine deutlichere Intervention der Lehrperson erforderlich machte (vgl. AzE o.J.g: # 00:32:41-00:37:55; s. auch Kap. II.1.2.3, Sequenz III).

Kriterien für eine gelungene Umsetzung hier in erster Linie in einer Erhöhung der Unterrichtsbeteiligung sowie in der Fähigkeit eigenständiger Formulierungen festgelegter Interpretationen und weniger in einer diskursiven Wissensaushandlung gesehen werden. So können letztlich auch in diesen Sequenzen trotz der Variationen in der Form Muster identifiziert werden, nach denen Inhalte ohne transparente Begründung als relevant und richtig markiert und schließlich mittels Wiederholungen im Unterrichtsgedächtnis etabliert werden.⁵⁴⁵ Die anzuwendenden Urteilsmuster gehen dem Unterrichtsgespräch damit bereits voraus, womit Möglichkeiten zur Kritik oder des Zweifels nicht vorgesehen sind. Es handelt sich dabei um Praktiken einer Gesprächsführung, die insbesondere in der Verknüpfung mit Doktrinen, die ihre Geltung von staatlich-politischer Macht aus gewinnen, als Bestandteile auf Indoktrination ausgerichteter Konzepte klassifiziert werden können (vgl. z. B. Tenorth 1996; 1997; Gatzemann 2003: 209-210).

Auf der konzeptionellen Ebene sind innerhalb dieser Form der Unterrichtskommunikation keine reflexiven Auseinandersetzungsprozesse mit dem Unterrichtsgegenstand im Sinne einer für bildende Prozesse charakteristischen Offenheit vorgesehen, gleichwohl deren Möglichkeit – wie an ausgewählten Friktionen gezeigt werden konnte (vgl. AzE o.J.a: 00:15:00-00:18:25) – nicht gänzlich ausgeschlossen werden kann. Insgesamt zeigt sich aber auch ein entsprechendes Kommunikationsverhalten der Schüler_innen, das vor allem die Geschlossenheit der Problemstellungen und die Vorhersehbarkeit ihrer Bearbeitung spiegelt, womit sie sich als mit den im Unterrichtsgeschehen an sie gestellten Erwartungen vertraute Akteur_innen erweisen. Sofern die Lösungen der Problemstellungen durch den vorausgesetzten Deutungsrahmen des sozialistischen Weltbildes inhaltlich bereits festgelegt sind, stellt das Einbringen entsprechender Beiträge zu deren Bearbeitung die Schüler_innen vor eine nur begrenzt kognitiv anspruchsvolle Aufgabe. Die Reihe von Friktionen, die dennoch in der Unterrichtskommunikation ausgewiesen werden konnte, lässt vermuten, dass die Schüler_innen in Reaktion darauf auch keine besonderen kognitiven Anstrengungen unternehmen, die die Grundlage diskursiver Wissensaushandlungen bilden könnten (s. auch Kap. II.1.4, vgl. dazu auch Proske 2009: 807; Jehle 2017a; 2018b).

Sofern die hier kommunizierten Aneignungen im Sinne einer lediglich zur Schau gestellten Kooperationsbereitschaft interpretiert werden können und von einer Differenz zu auch bewusstseinsförmig vollzogenen Aneignungsprozessen auszugehen ist (vgl. auch Reichenbach 2007b; Proske 2003), sind auf der Grundlage einer Analyse der Unterrichtskommunikation kaum Aussagen darüber möglich, inwieweit die Schüler_innen hier mit für ihr Welt-Selbst-Verhältnis relevanten Inhalten konfrontiert sind und auf welche Weise ein Zusammenhang zur Entwicklung spezifischer Einstellungen und Verhaltensweisen angenommen werden kann. Die innerhalb des Zentralinstituts für Jugendforschung sowie der APW diskutierten Analyseberichte, nach denen das politisch-ideologische Bewusstsein der Schüler_innen deutlich hinter den an den Staatsbürgerkundeunterricht gestellten Erwartungen zurückblieb (vgl. z. B. Vogler 1999: 429-475), legen allerdings eher die Vermutung nahe, dass es sich lediglich um eine mittels einer etablierten Kommunikationspraktik vordergründig zur Schau gestellte Aneignung handelte, was insbesondere durch deren inhaltliche Vorhersehbarkeit ermöglicht wurde.

⁵⁴⁵ In Entsprechung dazu werden diese Inhalte in allen drei Unterrichtsaufzeichnungen von der Lehrerin in einer entsprechenden Form an der Tafel festgehalten, die die Schüler_innen ins Heft zu übertragen haben, was auch durch einzelne von der Lehrerin diktierter Aussagen ergänzt werden kann.

3.4.2 Fallgruppierung „Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“

In den in der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ zusammengefassten Aufzeichnungen ließ sich vor allem eine Unterrichtskommunikation beobachten, in der den Schüler_innen viel Raum gegeben wird, auf persönliche Erfahrungen oder auch mögliches Vorwissen bezogene Beiträge einzubringen, die von den Lehrpersonen in der Regel inhaltlich zurückhaltend evaluiert werden. Zeitgenössische fachdidaktische Analysen kritisieren dies als eine Unterrichtspraxis, die von einem verkürzten Verständnis schülerorientierten Unterrichts dominiert werde, dem es nicht gelänge, eine Brücke vom Erfahrungslernen zum Politischen zu schlagen (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 167). Einzelne Fragestellungen oder Kommentierungen der Lehrpersonen lassen zwar durchaus auch entsprechende Intentionen erkennen; insgesamt wurde im Rahmen der Einzelfallstudie allerdings bezweifelt, ob es auf der Ebene der kommunizierten Aneignungsprozesse gelingt, ein diesen gerecht werdendes Unterrichtsgedächtnis zu etablieren (vgl. dazu Proske 2009: 807), was im Folgenden differenzierter nachvollzogen werden soll.

Die Unterrichtskommunikation in der Aufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (AzE o.J.h) wird vor allem in Form von Fragestellungen der Lehrerin strukturiert, die es den Schüler_innen ermöglichen, auf materialbasierte Informationen, Vorwissen oder Erfahrungen zurückzugreifen. In der Analyse einzelner Sequenzen konnte dabei gezeigt werden, dass die Gesprächsführung der Lehrerin dabei vor allem darauf ausgerichtet zu sein scheint, dass auf diese Weise bestimmte Begriffe genannt werden sollen. Die Kommentierungen der Redebeiträge durch die Lehrperson lassen sich dabei als implizite Hinweise auf die gesuchte Formulierung verstehen (vgl. dazu auch Kalthoff 1995), wobei sich nicht immer eindeutig rekonstruieren lässt, worauf die Lehrerin in ihren Äußerungen Bezug nimmt (vgl. z. B. AzE o.J.h: 00:10:46-00:12:59; s. auch Kap. II.2.1.3, Sequenz I). Auch die inhaltlichen Zusammenhänge zwischen ihren Hinweisen und dem Begriff, auf den sich anschließend verständigt wird, werden nicht immer einsichtig. Inhaltliche Erläuterungen möglicherweise klärungsbedürftiger genannter Begriffe treten im Zuge dieser Form der Begriffssuche in den Hintergrund (vgl. z. B. AzE o.J.h: 00:19:21-00:21:40; s. auch Kap. II.2.1.3, Sequenz II).

Die inhaltliche Funktion solcher Sequenzen mit Blick auf die sachbezogene Bearbeitung des Gegenstands erschließt sich nicht immer eindeutig, die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen thematischen Teilaspekten bleiben teilweise ungeklärt, worauf auch explizite Artikulationen eines Klärungsbedarfs verweisen (vgl. z. B. AzE o.J.h: 00:29:22-00:31:24; s. auch Kap. II.2.1.3, Sequenz III). Dabei ließe sich mit Bezug auf einzelne Sequenzen, in denen die Lehrerin lediglich unterschiedliche Schüleräußerungen in Form einer Aufzählung sammelt, ohne dass diese der Erarbeitung eines bestimmten Begriffs dienen oder ein anderer inhaltlicher Ertrag zu erkennen wäre, sich noch von der Funktion ausgehen, eine höhere Beteiligung der Schüler_innen zu erreichen, was insbesondere durch Fragestellungen unterstützt wird, die in freier Assoziation vorgenommene, bisweilen inhaltlich redundante Aufzählungen ermöglichen (s. auch Kap. II.2.1.4). Nimmt man die Fortsetzung der in der Einzelfallstudie detaillierter analysierten ersten Sequenz genauer in den Blick, zeigt sich, dass sich ein solches Antwortverhalten allerdings auch in Reaktion auf inhaltlich gezieltere Fragestellungen zeigt, deren Sinn in Bezug auf den Gegenstand sich nicht immer eindeutig erschließt (vgl. Abb. III.3.4.4).

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:21:11		Lw	Äh, du hast ein Wort genannt, das ham wahrscheinlich nicht alle verstanden, was du damit meinst.	Sm6 sieht auf sein Arbeitsblatt
		Sm?	(Exekution)	
		Lw	Nee. Was soll es werden?	
		Sm6	Äh, naja, vielleicht, n, ne Rächung-, ja vielleicht-	
	S.r.	Lw	res Wort noch? L Ja, mhm. (...) Ande-	Lw schreibt etwas an die Tafel Lw dreht sich zur Seite, geht ein paar Schritte Sw13, Sm21, Sm22 melden sich Sw13 sagt etwas zu S?12
	S.I.	Lw	(6)	
		Lw	Ich hab gedacht, ihr erinnert euch mal an die Grundschulzeit. Sm22.	
		Sm22	Vergeltung.	Sm22 nimmt Arm runter Sw13, Sm21 nehmen Arm runter
		Lw	Genau. Mhm. (7)	
			((Schreibgeräusche Tafel))	Sw4 sieht zu Sw3
	S.r.	Lw	Kennt ihr vielleicht noch ein Wort? (.) Das ist vielleicht mehr so in der (.), ja, ähm, in der Kirche angesiedelt.	Sm7, Sm15 melden sich
	S.I.	Sm?	Ein Schwur?	
00:22:00		Lw	Mh-mh.	
	S.r.	Sm?	(Verschwörung also)	
		Lw	Nein.	
		S?	Genugtuung.	
	S.r. Zoom-out, S.I.	Lw	Joa, gibt es auch. Noch was? (..) Was ihr so aus, hm, ja, praktizierend- oder gläubige, äh, Katholiken, zum Beispiel,- (..)	
		Sm?	(Die Beichte)	
		Lw	Bitte?	
		Sm?	Die Beichte.	
	S.r.	Lw	Und was folgt dann daraus? (..)	
		Sm?	(Büßen)	
		Lw	Ja.	
	S.r. S.I.	Sm?	(Na, Büßer, büßen)	
		Lw	(Laut)	
		Sm?	Na, büßen.	
		Lw	Ja, eine Buße muss man dann (tun), Buße muss man tun und das Wort ke-, kennt ihr auch heute noch. (..)	
			((Klopfgeräusche))	Sm1 meldet sich
		Sm?	(Bußgeld)	
		S?	L Geld-	
		Sm1	Na, Bußgeld.	
00:22:38		Lw	Ja. (..)	Sm1 nimmt Arm runter

Abb. III.3.4.4: Transkriptauszug (AzE o. J.h: 00:21:11-00:22:38)

Anhand des Beginns dieser Sequenz, der zugleich den Abschluss der in der Einzelfallstudie für detailliertere Analysen ausgewählten zweiten Sequenz bildet (s. auch Kap. II.2.1.3, Sequenz II), kann zunächst noch einmal die bisweilen inhaltlich diffuse Gesprächsführung der Lehrerin nachvollzogen werden. So zeigt ihre die Sequenz eröffnende Äußerung einen von ihr vermuteten begrifflichen Klärungsbedarf an. Als jedoch ein Schüler einen Begriff

nennt, den er offenbar für klärungsbedürftig hält, der aber nicht der von ihr intendierte zu sein scheint, greift sie diesen nicht auf. Sie weist ihn ohne Begründung zurück und verzichtet auch auf eine Klärung, sondern greift stattdessen die Frage zunächst ohne inhaltliche Präzisierung wieder auf. Den von Sm6 daraufhin genannten Begriff lehnt sie inhaltlich nicht ab, sondern fragt nach einem anderen Wort, was geradezu als eine Aufforderung verstanden werden kann, in assoziativer Weise alternative Begriffe mit ähnlicher Bedeutung zu nennen. In Bezug auf den abschließend bestätigten Begriff „Vergeltung“ (AzE o.J.h: # 00:21:38) erschließt sich der Hinweis auf die Grundschulzeit nicht direkt. Da der Schüler Sm22, der diesen Begriff nennt, sich allerdings bereits vor diesem Hinweis gemeldet hat, ist davon auszugehen, dass er in Absehung von diesem entsprechend der vorangegangenen Fragestellung vielmehr assoziativ mit einem Begriff ähnlicher Bedeutung anschließt.

Als die Lehrerin nun inhaltlich unspezifisch nach einem weiteren „Wort“ (ebd.: # 00:21:49) fragt und als Hinweis auf dessen inhaltliche Ausrichtung auf den Bereich der Kirche verweist, wird eine weitere assoziative Begriffskette eröffnet, deren inhaltlicher Zusammenhang auf den ersten Blick Fragen aufwirft. Der fragend geäußerte erste Beitrag lässt keinen unmittelbaren Gegenstandsbezug erkennen sowie er auch kaum als eindeutig kirchliches Vokabular klassifiziert werden kann, sodass der Eindruck eines etwas ratlosen Ratens entsteht. Dass der zweite Beitrag dennoch assoziativ an diesen ersten anschließt, lässt vermuten, dass die Schüler_innen hier in ihrem Antwortverhalten eher weiter der etablierten Logik assoziativ zu bildender begrifflicher Reihen folgen als sich inhaltlich mit der gestellten Frage auseinandersetzen. Thematisch wird sich dabei immerhin wieder dem Unterrichtsgegenstand angenähert, indem der dritte Beitrag inhaltlich an die vorangegangene, eigentlich bereits abgeschlossene Begriffskette anschließt.

Nachdem die Lehrerin eine weitere Eingrenzung auf den Bereich der katholischen Religion vornimmt, gelingt nun auch ein sowohl diesem Hinweis entsprechender als auch dem Gegenstandsbereich adäquater Beitrag, den die Lehrerin so aufzugreifen sucht, dass nun auch die Fortsetzung der begrifflichen Assoziation zum gesuchten Wort führt. Dass dieses in seiner inhaltlichen Bedeutung allerdings nicht – wie in dem Hinweis behauptet – dem Gegenstandsbereich „Kirche“ zugeordnet werden kann, verstärkt den Eindruck einer Gesprächsführung, die eher zu Äußerungen auf der Grundlage freier Assoziationen auffordert als eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand verlangt. In der Folge sorgen diese begrifflichen Verknüpfungen schließlich für Konfusionen, wenn von der Maßnahme des Bußgeldbescheids ausgegangen wird, um neben Rache und Vergeltung schließlich den Aspekt der Reue als weitere Funktion einer Strafmaßnahme zu benennen (s. auch Kap. II.2.1.4).

Diese auf die Nennung bestimmter Begriffe zielende Gesprächsführung geht einher mit Unterbrechungen der Schüler_innen durch die Lehrerin in Form von konkretisierenden Nachfragen, Ergänzungen, alternativen Formulierungsvorschläge bis hin zu angefangenen Sätzen, die von den Schüler_innen nur noch vervollständigt werden müssen. In dieser Form weist die Unterrichtskommunikation auch Muster einer so bezeichneten katechetischen Gesprächsführung auf, das die Rolle der Schüler_innen auf die Nennung bestimmter, für die Fortsetzung des Gesprächs notwendiger Begriffe reduziert (vgl. dazu z.B. Grammes 1996: 48-50; 1997a; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 102-104; Sutor 1996; s. auch Kap. I.2.1; III.3.4.1, FN 45; 541). Gleichzeitig steht deren inhaltliche Funktion bisweilen in Frage, wenn die Strukturierung des Gesprächs nicht zu einer der Erarbeitung förderlichen Strukturierung des Gegenstands beiträgt. Verstärkt wird dies wiederum, da die Lehrerin über diese

Begriffe hinausgehende Schülerbeiträge von inhaltlicher Relevanz nicht in einem entsprechenden Sinn in das Unterrichtsgespräch integrieren kann.

Dass die Lehrerin in ihren Kommentierungen kaum eindeutige Bedeutungsbestätigungen oder Relevanzmarkierungen vornimmt (vgl. dazu Proske 2009: 805-806), führt schließlich zu der beobachteten Widersprüchlichkeit von einerseits engführender Gesprächsführung und inhaltlicher Diffusität andererseits. Gezielte Wiederholungen – in Abgrenzung von der ebenfalls beobachteten, unbeabsichtigt entstehenden inhaltlichen Redundanz im Zuge assoziativer Aufzählungen –, die der Sicherung des Erarbeiteten oder dessen Verankerung im Unterrichtsgedächtnis dienen könnten (vgl. ebd.: 805-807), werden kaum vorgenommen und scheinen eher Irritation zu erzeugen (s. auch Kap. II.2.1.5).

Insgesamt zeigen sich die Schüler_innen trotz dieser diffusen Gesprächsführung kooperationsbereit: Sie bemühen sich, die gesuchten Begriffe einzubringen und beteiligen sich auch in Form eigenständig formulierter Beiträge. Nach Unterbrechungen durch die Lehrperson setzen sie ihre Beiträge meist entsprechend fort. Wenn die Lehrerin allerdings thematisch unvermittelte Übergänge vornimmt, ist zu beobachten, dass die Schüler_innen sich noch auf vorhergehende Beiträge beziehen und nicht auf die letzte Intervention der Lehrperson. Das spricht dafür, dass sie sich zwar auch an den vermuteten Intentionen der Lehrperson orientieren, aber zugleich versuchen, einen ebenso aus ihrer Perspektive schlüssigen Sinnzusammenhang herzustellen. Welche individuellen Aneignungsprozesse sie dabei vollziehen, ist der Beobachtung zwar nicht zugänglich, es ist allerdings festzustellen, dass bereits auf der Ebene der kommunizierten Aneignung keine Markierungen vorgenommen werden, was in Bezug auf den Gegenstand letztlich als merkwürdiges Wissen gelten soll.

Als Variation dieser Form der Unterrichtskommunikation, die in ihrem inhaltlichen Verlauf nahezu ausschließlich von den Impulsen der Lehrperson strukturiert wird, ließen sich in den anderen beiden Aufzeichnungen (AzE 1984c; 1985b) auch eigeninitiativ Beiträge von Schüler_innen beobachten. Bei diesen handelte es sich in der Regel um Kommentierungen einzelner Äußerungen von Mitschüler_innen. Indem mit diesen Kommentierungen vor allem die Absicht verfolgt wird, inhaltlich abweichende Standpunkte zu diesen vorhergehenden Äußerungen zum Ausdruck zu bringen, können diese eigeninitiativen Beiträge als aktive Eingriffe in die ko-konstruktive Erzeugung von Sinn in Bezug auf den Gegenstand interpretiert werden (vgl. dazu auch Lüders 2003: 211). Exemplarisch nachvollziehen lässt sich das beispielsweise entlang einer Gesprächssequenz in der Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c), die an die Frage des Lehrers anschließt, woran die Schüler_innen erkennen würden, dass es sich bei den Jugendlichen auf der Karikatur um „Alternative, also Grüne“ (ebd.: # 00:03:54) handeln würde (vgl. Abb. III.3.4.5).

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:04:16	Zoom-out S.r. S.l.; Zoom-in: Sm5	Lm Sm5 Lm Sm5 Lm Sm5 Lm Sm9 Lm Sm9	Also Atomkraftgegnerzeichen. Gut. Woran noch? Noch n paar Sachen mehr. (4) Äh, Sm5. An ner Kleidung, die ist so altmodisch. Ja, sag mal Beispiele. Ja, () L Is richtig. L (weite) Hosen eben, Pullis, total unmodern. (Danke) (Da hab ich-) Da hab ich nen Einwand. Also er hat n Einwand. Gleich dazu. Ja, ich mein, äh, was ist modern und was ist nicht modern, ich mein für die einen, äh, wa-, wat ich was, für mich als Punk is vielleicht jetzt, wat ich was, GBH hinten auf der Jacke zu tragen, modern und für euch is det nich modern, irgendwie so, also dass da Unterschiede gibt, für die, die so alternativ sind, is vielleicht son Pullover, son Norweger zu tragen, vielleicht modern,	Sm5, Sm9 melden sich, Sw7, Sm6 melden sich Sm6 nimmt Arm runter Sm3 meldet sich Sm6 meldet sich
00:05:00				Sm2 dreht sich um Sw7 meldet sich
	S.r. Sm9			
	S.l.	Lm Sm9 Lm Sm9	L Mhm. L wenn man irgendwie L (Sm3) L () son grauen Pullover, wie du anhast.	Sm9 gestikuliert in Richtung von Sm5 Sw7 meldet sich Sm3 meldet sich Sm6 meldet sich
[...]	[...] S.l.: Sm4 Zoom-in	[...] Sm4 SuS Sm4	[...] Ja, um noch mal auf der modern zurückzukomm, ich glaub nich, dass man, also wenn man Sachen anhat, von modern sprechen, weil jede Gruppe, die hat ihr Erkennungszeichen, so wie Punk zum Beispiel, zerfetzte Sachen, die Popper fein gestriegelt L (@@) L (weiß ich wat noch), die Teds mit den Haaren und so, die ham auch () bestimmte Sachen an, (so) von daher glaub ich nich, dass man da von modern reden kann, (weil) das sind ja eigentlich Erkennungszeichen.	[...] Sm4 gestikuliert in Richtung Sm9
00:06:33	Zoom-out Klasse	Lm	Den Einwand hat ich vorhin auch son bisschen, das hat aber Sm6 dann schon aufgehoben, du hast es jetzt auch noch mal gesagt. Gut.	

Abb. III.3.4.5: Transkriptauszug (AzE 1984c: 00:04:16-00:06:33)

Nachdem der Schüler Sm5 die Kleidung der in der Karikatur dargestellten Jugendlichen als „altmodisch“ (AzE 1984c: # 00:04:27) und „total unmodern“ (ebd.: # 00:04:34) bezeichnet hat, meldet sich Sm9 unaufgefordert zu Wort und teilt mit, dass er einen „Einwand“ (ebd.: # 00:04:41) habe. Indem der Lehrer Sm9 nun nachträglich das Rederecht erteilt, wird diese Form der Intervention durch ihn legitimiert und dem Prinzip der direkten Interaktion mit der Wendung „Gleich dazu“ (ebd.: # 00:04:40) der Vorrang vor der ursprünglich intendierten Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs eingeräumt.

Nachdem Sm9 seinen vor allem auf die Bezeichnung „unmodern“ (ebd.: # 00:04:34) bezogenen Einwand vorgebracht hat, dass die Auffassung, was als modern gelte, von der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen abhängt, bemüht sich der Lehrer um die Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs, wobei diese Stelle in der Darstellung der Sequenz gekürzt wurde (vgl. Abb. III.3.4.5). Zunächst erteilt der Lehrer einem sich bereits länger meldenden

Schüler das Rederecht, der eine ausführlichere Beschreibung der Karikatur vornimmt. Daran anschließend kommt der Schüler Sm6 erneut auf die Kleidung der „Ökos oder Alternativen“ (AzE 1984c: # 00:05:34) zu sprechen, indem er ausführt, dass diese die Wahl ihrer Kleidung eher unter praktischen als unter modischen Gesichtspunkten vollziehen würden. Ohne darauf einzugehen, adressiert der Lehrer weitere Schüler_innen, woraufhin Sm4 nach einem Beitrag seiner Mitschülerin Sw7 zur „ländliche[n] Umgebung“ (ebd.: # 00:05:57) erneut auf den Begriff „modern“ (ebd.: # 00:06:07) zurückkommt und vor allem diesen Begriff zurückweist: Ähnlich wie Sm9 vor ihm argumentiert er, dass Kleidungsstile sich nach Gruppenzugehörigkeiten richten, weshalb er diese auch als „Erkennungszeichen“ (ebd.: # 00:06:13) bezeichnet.

Durch die mehrfache Wiederholung verleihen die Schüler_innen diesem Einwand im Unterrichtsgespräch Nachdruck. Damit kommt auch das Anliegen zum Ausdruck, dass in der Unterrichtskommunikation hervorgebrachte Bedeutungen auch dem Sinn subjektiver Deutungen entsprechen. In dem der Lehrer diesen Einwand in der die Sequenz abschließenden Äußerung auch als seinen beschreibt, erfährt dieser auch inhaltlich eine offizielle Legitimation. Durch den Hinweis auf die vorherige inhaltlich diesem Beitrag von Sm4 entsprechende Äußerung von Sm6 – womit der Lehrer übergeht, dass der Einwand ursprünglich von Sm9 vorgebracht wurde –, bringt der Lehrer auch zum Ausdruck, dass es sich um eine inhaltliche Wiederholung handelt. Indirekt kann der offiziellen Bestätigung dieser Aussage auch die Funktion zugeschrieben werden, dass sich weitere Wiederholungen damit erübrigen. Das abschließende „Gut“ (ebd.: # 00:06:33), nach dem der Lehrer weitere Bildinhalte thematisiert hat, zeigen an, dass er die Diskussion an dieser Stelle abzuschließen wünscht, um die Besprechung der Karikatur entlang der vorbereiteten Fragen fortzusetzen (s. auch Kap. II.2.2.4).

Im gesamten Stundenverlauf lassen sich weitere Beiträge der Schüler_innen beobachten, in denen diese ihre subjektiven, bisweilen auch abweichenden Deutungen in das Unterrichtsgespräch einzubringen suchen. Die Reaktionen der Lehrperson lassen dabei auch Rückschlüsse zu, in welchen Zusammenhängen solche Äußerungen zulässig sind oder auch erwünscht sein können. Zu unterscheiden sind sie jedenfalls von Beiträgen, die abweichende Deutungen im Rahmen der Beantwortung von Fragen darstellen, also nicht als eigeninitiativ zu bewerten sind und deren Abweichung vor allem darin besteht, dass inhaltlich nicht auf die Fragestellung Bezug genommen wird.⁵⁴⁶ Hierbei handelt es sich um Beiträge, die auch von der Lehrperson direkt als inhaltlich nicht auf die Fragestellung bezogene zurückgewiesen werden.⁵⁴⁷ Dass die Lehrperson in der Gesprächsführung darauf achtet, dass die den Fragestellungen entsprechende inhaltliche Strukturierung eingehalten wird, lässt sich im weiteren auch beobachten, wenn er den Schüler Sm9 dazu auffordert, seine eigene Interpretation zurückzustellen und der Fragestellung entsprechend zunächst auf den Text bezogen zu antworten.⁵⁴⁸

546 Vgl. z. B. Lm: „Äh, is klar, die Politiker kommen mit einer Untertasse, etwas illusorisch alles, aber sie kommen mit einer Untertasse und wollen jetzt etwas von den Jugendlichen. Und die Frage is: Was wollen sie?“ [...] Sm12: „Es liegt daran, dass sich die Jugend immer mehr von der Erwachsenenwelt abgekapselt hat“ (AzE 1984c: # 00:07:37).

547 Lm: „Sm12, du hast jetzt meine Frage nicht beantwortet. Es geht darum noch, was wollen die Politiker von den Jugendlichen?“ (AzE 1984c: # 00:07:41).

548 Sm9: „Ja, also, ich sag jetzt mal, nich nach dem Text, sondern für mich gibt's also ()“ – Lm: „Nee. Entschuldige mal, lass uns mal erst hier den Text (nehmen) und nachher, wir machen noch so ne kurze Abschlussbesprechung dann, ob das zutrifft, und dann kannst du sagen, bei dir sieht das anders aus, ich möchte bloß mal von dem Text ausgehen, erst mal, ja“ (AzE 1984c: # 00:21:10).

Gleichzeitig zeigt er Aufmerksamkeit für angezeigte Verständnisfragen, auch wenn Schüler_innen die Meldung bereits zurückgezogen haben (vgl. AzE 1984c: # 00:19:58). Dass der Schüler Sm6 in diesem Fall keine Verständnisfrage stellt, sondern die Aktualität des Textes hinterfragt, wird aufgegriffen und eine Beantwortung dieser Frage mittels einer inhaltlichen Klärung angekündigt. Um diese durchzuführen, bittet er die Schüler_innen spontan dazu erfolgende Meldungen zurückzustellen, und kommt auf diese zurück, nachdem er die Visualisierung des Textinhaltes an der Tafel abgeschlossen hat (vgl. AzE 1984c: # 00:22:42). Die Schülerin Sw7 hinterfragt daraufhin das Schema, nach der Jugendliche in verschiedene Gruppierungen eingeordnet wären, indem sie eine weitere Gruppierung vorschlägt. Ihr Mitschüler Sm6 reagiert darauf mit einer Meldung, deren Dringlichkeit er sowohl gestisch als auch akustisch unterstreicht. Sein Einwand bezieht sich vor allem darauf, dass er die von ihr vorgeschlagene Gruppierung nicht für realistisch hält. Dass sich die von Sw7 vorgeschlagene Gruppe ungeachtet dieses Einwands von Sm6 möglicherweise aber auch in das Schema einordnen ließe und dieses somit nicht in Frage zu stellen sei, wird an dieser Stelle nicht thematisiert. Vielmehr beendet der Lehrer die Diskussion, indem er herausstellt, dass sich die Schülerin Sw7 selbst auch nicht dieser von ihr vorgeschlagenen Gruppierung zuordnen würde (s. auch Kap. II.2.2.4, FN 206).

Insgesamt wird damit deutlich, dass sich die Schüler_innen offenbar – auch wenn dies nicht immer explizit gefragt ist – dazu aufgefordert fühlen, ihre subjektiven Deutungen in das Unterrichtsgespräch einzubringen. In der Regel wird dies auch innerhalb der etablierten Gesprächsordnung vollzogen, indem sie per Handzeichen um Erteilung des Rederechts ansuchen, wobei die Dringlichkeit des Einspruchs gestisch oder akustisch unterstrichen oder auch verbal kundgetan werden kann. In diesen Fällen wird das Rederecht auch durch die Lehrperson erteilt, wobei diese sich in der Gesprächsführung zugleich bemüht zeigt, der geplanten inhaltlichen Strukturierung weiter zu folgen. So könnte auch die geäußerte Zustimmung zu dem in Bezug auf die Beschreibung des Kleidungsstil der Jugendlichen vorgebrachten Einwand – der auf Zustimmung in der Klasse stößt und mehrfach wiederholt wird – ebenso als Mittel zur Beendigung der Diskussion sowie auch als inhaltliche Legitimation interpretiert werden. Dem Einwand von Sw7, der direkt auf Widerspruch stößt, wird dagegen weniger Bedeutung beigemessen, indem sich nicht darum bemüht wird, diesen auf der Sachebene zu entkräften (s. auch Kap. III.3.1.2, FN 449).

Die Lehrperson übernimmt somit im Unterrichtsgespräch die Aufgabe der inhaltlichen Strukturierung sowie der Moderation der Beiträge. Die aktiv partizipierenden Schüler_innen zeigen sich dabei auch in der Lage, ihre Wortbeiträge aufeinander zu beziehen und mit diesen auf den inhaltlichen Verlauf zu reagieren. Dabei bringen sie auch eigenständige Aneignungsweisen zum Ausdruck, die von der Lehrperson meist inhaltlich zurückhaltend evaluiert werden. Neben Hinweisen auf die Fragestellungen und eingeforderten Begründungen sind gelegentlich inhaltliche Ergänzungen oder Korrekturen zu finden (s. auch Kap. II.2.2.3). Ob die Schüler_innen sich davon ausgehend noch einmal reflexiv mit ihren eingebrachten Standpunkten auseinandersetzen, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden.

So kann es sich bei den eigenständigen Aneignungsweisen ebenso auch um die Reproduktion bereits vorhandener Standpunkte handeln, die im Unterricht keine Perspektivierung oder Erweiterung erfahren. Einen Beitrag dazu leistet auch die inhaltlich zurückhaltende Kommentierung durch die Lehrperson, die die Beiträge der Schüler_innen nicht zueinander in Beziehung setzt und deren fachlichen Gehalt nicht im Sinne weiterreichender Klärungen oder Fragestellungen aufgreift. Dass die Unterrichtseinheit letztlich auch mit einer Reihe

von Positionierungen der Schüler_innen abgeschlossen wird, die die Lehrperson unkommentiert lässt, verweist auf eine Intention, die insbesondere daran interessiert ist, dass die Schüler_innen ihre Einschätzungen möglichst frei zum Ausdruck bringen können. Dass es im Kontext von diesen Einschätzungen vorausgehenden Wissensaushandlungen zu diskursiven Prozessen gekommen wäre (vgl. dazu Proske 2009: 805-807), war nicht direkt zu beobachten. Auch fehlende eindeutige Markierungen, was innerhalb der Unterrichtskommunikation als merkwürdiges Wissen gelten könne, lassen es also insgesamt als fraglich erscheinen, dass hier auf ko-konstruktive Weise eine eindeutige Wissensfiktion im Unterrichtsgedächtnis bzw. zumindest eine fachliche Ebene als Voraussetzung der Verständigung etabliert wurde (vgl. ebd.).

Ähnlich wie bereits für die Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) aufgezeigt, sind auch innerhalb der Aufzeichnung „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b) eigeninitiierte Beiträge der Schüler_innen zu verzeichnen. Besonders im Zuge der Thematisierung der Erfahrungen geschlechtsspezifischer Ungleichbehandlung lässt sich ein Gesprächsmuster beobachten, in dem Schüler in erster Linie Frauen die Verantwortung für Defizite mit Blick auf die Gleichberechtigung zuschreiben,⁵⁴⁹ wogegen einzelne Schülerinnen Einspruch erheben, indem sie auf Widersprüche in deren Argumentation sowie gesellschaftlich vorherrschende geschlechtsspezifische Leistungserwartungen hinweisen.⁵⁵⁰ Ohne dass diese kommunikativen Dynamiken im Gesprächsverlauf reflektiert werden, lässt sich der in diesem Fall geschlechtsspezifisch erfolgte Vollzug einer kommunikativen Reifizierung auf der einen Seite sowie der Repräsentation einer widerständigen Subjektivität auf der anderen Seite beobachten (vgl. dazu auch Gildemeister 1988: 499; Breitenbach 1994: 187; Nyssen/Schön 1992: 865-866; s. auch Kap. II.2.3.3, Sequenz I, Sequenz II).⁵⁵¹

Sofern davon ausgegangen wird, dass es sich dabei um implizit wirkende Mechanismen handelt, kann die fehlende Reflexion zunächst darauf zurückgeführt werden, dass diese den Akteur_innen so nicht bewusst sind. Zugleich steht zumindest dieses Muster einer – trotz der sich zeigenden widerständigen Subjektivität – fortgeführten einseitigen Zuschreibung, die Phänomene von Diskriminierung mittels Defiziten auf Seiten der Frauen zu erklären sucht,

549 Als verbindlich geltender Ausgangspunkt des Unterrichtsgespräch kann damit die Feststellung der in der gesellschaftlichen Praxis nicht realisierten Gleichberechtigung interpretiert werden, die allerdings bereits mit der Einführung des Themas von der Lehrperson selbst eingebracht wurde (vgl. AzE 1985b: # 00:01:25). Auf der inhaltlichen Ebene erfährt der Begriff der Gleichberechtigung, bzw. was unter Formen geschlechtsspezifisch begründeter Ungleichbehandlung verstanden werden soll, im Gesprächsverlauf allerdings keine die sachliche Auseinandersetzung befördernde Klärung (s. auch Kap. II.2.3.4).

550 Dabei kann auch der Fall beobachtet werden, dass eine Schülerin sich unaufgefordert zu Wort meldet und mit der Frage „Kann ich noch was dazu sagen?“ (AzE 1985b: # 00:03:59) um das Rederecht ansucht, was von der Lehrperson mit Verweis auf die einzuhaltende vorgesehene Gesprächsordnung zunächst zurückgewiesen wird (vgl. ebd.: # 00:04:01). Erst nachdem die Schülerin die Frage insistierend wiederholt (vgl. ebd.: # 00:04:03) und bestätigt, dass sie sich „direkt“ (ebd.: # 00:04:04) zu dem eben eingebrachten Beitrag ihres Mitschülers Sm19 äußern wolle, wird ihr das Rederecht „ausnahmsweise“ (ebd.: # 00:04:06) erteilt. Der Lehrer lässt einen kurzen Wortwechsel dazu zu, bevor er die beabsichtigte Fortführung des Unterrichtsgesprächs durchsetzt (s. auch Kap. II.2.3.3, Sequenz I). Abgesehen davon werden Einwände in Form regulärer Beiträge im Rahmen der von der Lehrperson moderierten Unterrichtsdiskussion vorgebracht, in der dieser den Schüler_innen viel Raum lässt, sich eigeninitiativ mit subjektiven Deutungen auch in Abweichung von bereits vorgenommenen Sinnkonstruktionen zu äußern.

551 Zieht man hier die „Theorie der trilemmatischen Inklusion“ (Boger 2015) heran, ließe sich das auch als die Antinomie beschreiben, dass der auf Empowerment und Normalisierung zielende Ansatz in der Gesprächsführung des Lehrers (s. auch Kap. II.2.3.5) einer Dekonstruktion der aus der Kategorie „Geschlecht“ abgeleiteten Schlussfolgerungen im Wege steht (vgl. Boger 2015: 55-56).

im Widerspruch zu dem herausgearbeiteten emanzipatorischen Anspruch, die nicht verwirklichte Gleichberechtigung als gesellschaftlich verankertes sowie politisch bedingtes Problem zu diskutieren sucht (s. auch Kap. II.2.3.3-5). Ein möglicher Grund für die Schwierigkeiten in der Umsetzung dieses Anspruchs kann darin gesehen werden, dass die Lehrperson mit ihren Fragestellungen vor allem auf die persönlichen Erfahrungen der Schüler_innen zielt und es nicht gelingt, davon ausgehend eine schlüssige Verbindung zu der Frage nach Veränderungsmöglichkeiten auf der politisch-gesellschaftlichen Ebene herzustellen.⁵⁵²

Insgesamt können die in den Beiträgen der Schüler_innen enthaltenen Anknüpfungspunkte zur Markierung gesellschaftlicher Problem- und politischer Fragestellungen von der Lehrperson nicht produktiv aufgegriffen und in eine systematische Bearbeitung überführt werden. Stattdessen wird wiederholt gemeinschaftlich die Konstruktion eines Zuschreibungsmusters vollzogen, das Frauen als Verantwortliche sowohl für Defizite der Gleichberechtigung als auch für deren Aufhebung adressiert.⁵⁵³ Dabei können im Gesprächsverlauf auch Sequenzen identifiziert werden, in denen auch die Schüler_innen, deren Beiträge an anderen Stellen als Repräsentationen widerständiger Subjektivität interpretiert werden können, diesem Kommunikationsmuster folgen (vgl. Abb. III.3.4.6; s. dazu auch Kap. II.2.3.4).⁵⁵⁴

552 Dass einer fundierten Analyse der politisch-gesellschaftlichen Implikationen dieser Thematik auch der die Konzeption dominierende von den Erfahrungen der Schüler_innen ausgehende Ansatz im Weg steht, wurde als zentrale These bereits im Rahmen von Vorträgen auf der International Conference for the History of Education (ISCHE) 39 „Education and Emancipation“ vom 18.-21.07.2017 in Buenos Aires sowie auf der European Conference on Educational Research (ECER) „Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and educational research“ vom 22.-25.08.2017 in Kopenhagen diskutiert.

553 Wenn auch vermutlich nicht beabsichtigt, trägt auch die Lehrperson in Form von Äußerungen, dass „die Mädchen in Sozialkunde und in Geschichte und in Geographie besonders gut aufpassen sollen und müssen, damit sie über ihre Rechte Bescheid wissen“ (AzE 1985b: # 00:05:21) zu dieser gemeinschaftlichen Konstruktion bei.

554 Um diese Sequenz auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum Originaltranskript einzelne Äußerungen teilweise sowie für den inhaltlichen Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundäußerungen und Geräusche gekürzt, was mit [...] gekennzeichnet wurde. Längere Auslassungen ganzer Gesprächspassagen wurden mit [...] in jeder Spalte gekennzeichnet.

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:10:26		Sw8	Also, ich glaube, dass die Mehrheit der Frauen, die Grund-, die Grundgesetze kennt, aber, ähm, ich glaube, die wehren sich nicht, weil sie wollen an die Gesellschaft, ähm, ein-, äh, einpassen, ich mein, so (...) [...] anpassen [...]	Sw8 blickt kurz zur Decke, Sw7 blickt zu Boden Sw8 gestikuliert mit rechter Hand, Sw9 legt ihren Kopf auf die linke abgewinkelte Hand
[...]	[...]	Lm	Und du meinst, die Gesellschaft ist also noch so, dass die Männer das Sagen haben- [...]	Sw16 greift sich mit ihren Händen um den Hals Sw16 schmunzelt und blickt zu den anderen SuS [...]
	Zoom-out/ S.I.	Lm	Seht ihr das auch so? Oder gibt's da andere Meinung(en)? (5) Die Frage nicht verstanden? Männer- (...), die Männer machen die Politik, sag ich jetzt mal, Männer haben das Sagen, und die Frauen werden nicht groß gefordert, sie sollen sich halt nur anpassen, das heißt sie sollen 'Ja und Amen' sagen und nicht dagegen Widerstand leisten. Ist das so, oder seht ihr das anders? (9) (Sm19)	Lm legt Kugelschreiber ans Kinn Sm3 und Sm4 sitzen mit der linken Schulter zum Lehrer gedreht, und wippen leicht mit dem Stuhl, Sw7 zeigt auf, Sw14 zeigt mit angewinkeltem Arm auf, Sw7 streckt ihren Arm ganz aus
00:12:00	Zoom-in: Sw7			Sw7, Sw14 nehmen Hand runter, Sw9 kratzt sich am Hinterkopf, Sm3 und Sm4 schauen beide zu Boden, Sm4 blickt kurz nach hinten, wippt dann mit seinem Stuhl, Sm19 kratzt sich an der Nase, Sm4 wischt sich mit seiner linken Hand über die Jeans, Sm19 blickt zum Tisch und gestikuliert Sm19 blickt kurz zum Lehrer, und fängt mit seinem Stuhl zu wippen an, Sm19 kratzt sich an der Nase
	S.r. Zoom-in	Sm19	Ah, ich finde, das war mal so, ich finde, also früher waren in der Politik gar keine Frauen, also das wird auch nach und nach immer besser, also dass kann ja nicht von heute auf morgen gehen, dass die (...) Frauen, also (...) also schon ne Zeit lang her, da waren ja nur Männer in der Politik und überall eigentlich, die Frauen waren nur zu Hause, so Hausfrau, und haben sich halt um die Familie und das Haus gekümmert oder um die Wohnung, und jetzt sind doch auch (...), die Frau ist doch auch genauso angesehen, in der Politik zumindest, wie ein Mann jetzt. Das bessert sich also.	
	S.I.	Lm	Sw7?	
		Sw7	Na, da hat er schon recht, was er sagt, also, dass so irgendwie schon ne ganze Menge erreicht und so, früher durften wir so gut wie gar nichts, wir durften nicht wählen, gar nichts, wir haben schon ne ganze Menge erreicht bis jetzt schon, es hat zwar, es schaut zwar jetzt so (...), toten Punkt, kann man mal sagen im Moment, vielleicht wollen wir uns erstma ausruhen bisschen, vielleicht ist uns das über den Kopf gewachsen, ist, diese Gleichberechtigung, da muss man vielleicht erst mal fertig werden. Aber (...) [...]	Sw16 und Sw15 halten die Arme verschränkt Sw7 blickt kurz zur Decke Sw15 schaut zu Sw16, beide lächeln sich an
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
	S.I. Zoom-in: Sw14	Sw14	Ja, äh, ich meine ((Räuspernen)), jetzt wir, also unsere Generation, wir sind so aufgewachsen, dass alles so ist, wies jetzt ist unter der Gleichberechtigung, ich mein, die ähm, die ältere Generation, die dafür, ähm, demonstriert hat fürs Wahlrecht und Gleichberechtigung, die hatten noch mehr Interesse dafür und ich meine, ähm, für uns ist es jetzt halt (so) immer so gewesen, aber ich meine, weeb, ja nicht, wies früher war, also so wir (habens nicht) miterlebt.	Sw16 blickt kurz nach rechts zu Sw14 Sw14 blickt zu ihren Unterlagen Sw14 blickt zur Decke
		Lm	Mhm.	
		Sw14	Und dann glaub ich, dass da (nicht) viel Interesse dahinter steckt.	Sw14 gestikuliert mit ihrer rechten Hand
		Lm	Wir drehen uns ein bisschen im Kreis, aber (is ganz gut). Sw8?	
00:15:00		Sw8	Ich finde, also mit der Gleichberechtigung, haben die Frauen früher mehr geschafft als jetzt die Frauen. Wir hatten, ich mein, früher, ähm, die Frauen hatten keine Bildung, aber trotzdem haben sie was geschafft. Und jetzt die Frauen, die, die gehen, die haben Bildung, wie ne, wie ein Mann, aber die haben nicht so viele geschafft wie früher, die haben kein Interesse daran und dann wenn (sie nich reden) dann sagen-, wir, wir haben kein al-, wir sind nicht gleichberechtigt, und die plappern nur so rum.	Sw7 blickt zu Sw8, Sw9 hält ihre linken Finger über den Mund und blickt nach rechts unten Sw8 blickt kurz zur Decke
00:15:24				

Abb. III.3.4.6: Transkriptauszug 1985b: 00:10:26-00:15:24)

Der Beginn dieser Sequenz, der hier nur gekürzt dargestellt wird, wurde im Rahmen der Einzelfallstudie bereits als eine der Schlüsselstellen in Bezug auf erkennbare Intentionen der Lehrperson interpretiert (s. auch Kap. II.2.3.4). Der Beitrag von Sw8, dass die Defizite der Gleichberechtigung weniger auf fehlende Kenntnisse des Grundgesetzes als auf gesellschaft-

liche Rahmenbedingungen zurückzuführen seien, wird dabei von der Lehrperson insofern unterstützt, als sie diesem den Status eines von ihr selbst intendierten Beitrags verleiht.⁵⁵⁵ Als er diesen dann zur Diskussion stellt, wird diese Frage im ersten Beitrag von Sm19 nun weniger aus einer kritisch auf die Gegenwart bezogenen Perspektive erörtert, sondern dieser hebt die Fortschritte im Vergleich zur Vergangenheit hervor. Die Schülerin Sw7 stimmt diesem zunächst zu und führt den Beitrag aus der Perspektive eines „wir“ fort, das – wie zumindest aus dem Beginn ihrer Ausführungen zu schließen ist – eine weibliche Perspektive beschreibt. Sie betont vor allem, was erreicht wurde und dass dies erst einmal verarbeitet werden müsste, was wiederum implizit eine Erklärung für die nachlassende Anstrengung der Frauen beinhaltet und somit dem oben beschriebenen Zuschreibungsmuster entspricht.

Nachdem eine weitere Schülerin, Sw15, eingebracht hat, dass Frauen trotz „gleiche[r] Bildung“ (AzE 1985b: # 00:13:41) in der Politik immer noch unterrepräsentiert seien, folgen die Beiträge der Schüler_innen Sw14 und Sw8, die in ihren Argumentationen vor allem das mangelnde Interesse von Frauen problematisieren. Insgesamt lässt sich hier also eine Argumentationskette beobachten, die weniger der zur Diskussion gestellten Frage nach gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nachgeht, sondern die sich vor dem Hintergrund des bereits Erreichten vor allem mit dem als nachlassend wahrgenommenen Engagement der Frauen beschäftigt, nach Erklärungen dafür sucht und somit die einseitige Zuschreibung von Verantwortung fortführt. Dabei kann es auch dieser mit Blick auf die eigentliche Fragestellung des Lehrers vollzogenen inhaltlichen Abweichung im Gesprächsverlauf zugeschrieben werden, dass der daran anschließende Medieneinsatz in Form eines Arbeitsblatts zur Repräsentation von Frauen auf der Ebene der Bundespolitik keine direkten Anknüpfungspunkte bietet und auch im weiteren Unterrichtsverlauf keine Verknüpfung zwischen dem Erfahrungsbereich der Schüler_innen und der politisch-gesellschaftlichen Ebene gelingt.

Nachvollzogen werden kann damit insgesamt, dass und auf welche Weise es den Schüler_innen in dieser Aufzeichnung möglich ist, sowohl in organisatorischer als auch in inhaltlicher Hinsicht Einfluss auf den Gesprächsverlauf zu nehmen, was zu Abweichungen von den Intentionen der Lehrperson führen kann. Zugeschrieben werden kann dies auch einer Gesprächsführung der Lehrperson, die vor allem von den Erfahrungen der Schüler_innen auszugehen sucht und sich an einer diskursiven Gesprächsführung interessiert zeigt. Zwar beziehen sich die Schüler_innen in ihren Beiträgen aufeinander und erheben in direkter Reaktion auch eigeninitiativ Einspruch, wenn im Gesprächsverlauf hervorgebrachte Deutungen von der subjektiven abweichen; dennoch ist nicht zu beobachten, dass sie sich aufgrund der Äußerungen ihrer Mitschüler_innen dazu veranlasst sehen, bereits eingebrachte Positionierungen zu hinterfragen. Im Erfahrungsbereich dominierende Deutungen werden somit vor allem reproduziert und es gelingt der Lehrperson in ihrer überwiegenden inhaltlichen Zurückhaltung nicht, die in den Beiträgen der Schüler_innen enthaltenen Anknüpfungspunkte zur Erweiterung dieses Erfahrungsbereichs mit Blick auf die gesellschaftlich-politische Ebene aufzugreifen und dahingehende reflexive Auseinandersetzungsprozesse zu befördern.⁵⁵⁶

⁵⁵⁵ „Also, du hast mir gerade eben das weggenommen, was ich sagen wollte“ (AzE 1985b: # 00:10:56).

⁵⁵⁶ Äußerungen wie die des Schülers Sm5 „Ja, das find ich irgendwie so erstaunlich, das hätt ich nich so gedacht, dass es so verschieden is“ (AzE 1985b: # 00:23:40), die zumindest auf den Anfang eines möglichen, aus der Auseinandersetzung mit dem Material hervorgegangenen Reflexionsprozess verweisen, stellen im gesamten Gesprächsverlauf die Ausnahme dar.

Mit Blick auf die einzelnen Unterrichtseinheiten konnten innerhalb der Fallgruppierung also unterschiedliche Kommunikationsmuster herausgearbeitet werden, die abschließend mit Blick auf die rekonstruierten Zielsetzungen diskutiert werden sollen. Die Rekonstruktion möglicher Unterrichtsziele konnte dabei in erster Linie nur entlang der die gesamte Stundenkonzeption strukturierenden Fragestellungen der Lehrpersonen in Form der Ableitung dieser impliziten Intentionen vorgenommen werden. Explizite Formulierungen der in der Unterrichtseinheit gesetzten Ziele waren kaum zu finden sowie auch nur wenige evaluierende Kommentierungen der Lehrpersonen festgestellt werden konnten, die der Sicherung eines erarbeiteten Wissens- oder Diskussionsstands dienen könnten. In der Unterrichtsaufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (AzE o.J.h) zeigte sich vor diesem Hintergrund, dass der Versuch inhaltlich engführender Fragestellungen in Kombination mit einer Gesprächsführung, die in Bezug auf die inhaltlichen Ziele intransparent bleibt, in diesem Fall eher zu assoziativen Begriffsketten führten, die sich nicht immer im Sinne einer Engführungen in der Regel zugeschriebenen Kontingenzbewältigungsstrategie interpretieren ließen. Zudem führt die in allen drei Aufzeichnungen zu beobachtende Gesprächsführung, die den Schüler_innen viel Raum für eigenständige Äußerungen zu geben sucht, dabei aber zugleich darauf verzichtet, diese wiederum evaluativ kommentierend in Bezug zu inhaltlichen oder methodischen Zielen zu setzen, dazu, dass die Beiträge der Schüler_innen letztlich auf einem Status inhaltlich beliebiger Meinungsäußerungen verbleiben. So kann zwar vor allem entlang der Gesprächsführung in der Aufzeichnung „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b) sowie in Ansätzen auch in der Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) auch das Anliegen der Lehrperson rekonstruiert werden, eine diskursive Aushandlung hervorzubringen. Entsprechend beziehen sich die Schüler_innen in ihren Beiträgen zwar aufeinander und sehen sich offenbar auch dazu aufgefordert, subjektive Deutungen einzubringen;⁵⁵⁷ es ist allerdings nicht zu beobachten, dass bereits eingebrachte Beiträge im Zuge des Gesprächs reflexiven Transformationsprozessen unterzogen werden. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass vor allem Reproduktionen bereits vorhandener Deutungen hervorgebracht werden. Mit Blick auf die in den Konzeptionen angelegten Unterrichtsverläufe erscheint es allerdings auch nicht plausibel, davon auszugehen, dass die Zielsetzungen sich darauf beschränken, dass der Zweck des Unterrichtsgesprächs lediglich in der Ermöglichung von sowie der Aufforderung zu auf ein bestimmtes Thema bezogenen Meinungsäußerungen besteht. So wurde doch nicht zuletzt dem Einsatz von Unterrichtsmedien in der Rekonstruktion auf konzeptioneller Ebene die Funktion zugeschrieben, mittels Informationen und Sachwissen zu einer möglichen „Erweiterung von Denk- und Handlungsmöglichkeiten“ (Müller 2016: 117) beizutragen (s. auch Kap. II.2.4). In dieser Form der Gesprächsführung wird dies allerdings unterboten, da keine reflexiven Auseinandersetzungsprozesse in diesem Sinne eingefordert werden. Insgesamt scheint es vielmehr diese Art von Gesprächsführung in Form der Aufforderung zu eigenständigen erfahrungsbezogenen Beiträgen, ohne dass diese einer inhaltlich oder methodisch zielführenden Strukturierung unterzogen werden, zu sein, die die in der zeitgenössischen Kritik mit „Subjektivismus“ bezeichnete Problematik dieser Ansätze befördert (vgl. dazu Gagel 1985a; 1986; auch Hilligen 1986). Zum einen kann dies auch darauf zurückgeführt werden, dass es den Lehrpersonen nicht gelingt, den in den Äußerungen der Schü-

557 Dass dabei in beiden Fällen auch eigeninitiativ um das Rederecht angesucht wird, um anschließend Einwände vorzubringen, ließe sich also auch als eine mögliche Antizipation dieser Erwartungshaltung seitens der Schüler_innen interpretieren (vgl. dazu auch Breidenstein 2006; 2008a: 115; Reichenbach 2007b: 234).

ler_innen thematisch werdenden fachlichen Gehalt produktiv aufzugreifen oder deren Beiträge so zueinander bzw. zu den bearbeiteten Medieninhalten in Beziehung zu setzen, dass die zum Gegenstand erhobenen Erfahrungen oder Wissensbestände einer theoretisch-fachlichen Reflexion unterzogen werden können. Zum anderen führen die auf der evaluativen Ebene größtenteils ausbleibenden Markierungen, beispielsweise in Form von Wiederholungen oder Bedeutungsbestätigungen, auch dazu, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass – abgesehen von bestenfalls wenigen Ausnahmen – ein bestimmter im Unterrichtsgespräch erreichter Informations- oder Diskussionstand als merkwürdig im Unterrichtsgedächtnis etabliert wird (vgl. dazu Proske 2009: 805-807) und von den Schüler_innen auch so wahrgenommen wird.⁵⁵⁸

3.4.3 Fallgruppierung „Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“⁵⁵⁹

Sofern in Planungsdokumenten bzw. im Kommunikationsverlauf in allen innerhalb der Fallgruppierung analysierten Unterrichtseinheiten leitende Fragestellungen formuliert wurden, erscheint es naheliegend, auch die in den Fallstudien herausgearbeiteten Kommunikationsmuster in Bezug auf diese zu diskutieren. Zum einen soll hier illustriert werden, inwieweit mit Blick auf die einzelnen Aufzeichnungen unterschiedliche Kommunikationsmuster zu beobachten sind und in welche Beziehung diese zu den leitenden Fragestellungen stehen. Im Weiteren soll dann der Frage nachgegangen werden, ob und auf welche Weise hier Konstruktionen von Bedeutung in Bezug auf den Gegenstand, die als verbindlich geltende im Unterrichtsgedächtnis etabliert werden, beschrieben werden können und wie diese im Verhältnis zu den leitenden Fragestellungen diskutiert werden können.

Mit Blick auf die Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) wird nicht unter Berücksichtigung der diskutierten Sachlage, sondern auch an der Formulierung der einleitenden Fragestellung durch die Lehrperson⁵⁶⁰ zu Stundenbeginn deutlich, dass die in der Planung das Thema überschreibende Frage „Baggersee am Stern – Zusehen oder Eingreifen?“ (Grammes/Kuhn 1992b: 27) rhetorisch eine Kontroverse formuliert, die so nicht gegeben ist. Durch die im Vorfeld vergebenen Rechercheaufträge, deren Ergebnisse zu Stundenbeginn vorgestellt wer-

558 Ergänzend ließen sich hier noch produzierte Artefakte, wie beispielsweise Tafelanschriften oder Hefteinträge, in den Blick nehmen, die im Sinne einer möglichen Funktion der Darstellung von Lernen bzw. zu lernenden Wissens interpretiert werden können (vgl. dazu z.B. auch Breidenstein 2006: 221-222). Allerdings ist die Tafelanschrift in der Aufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (AzE o.J.h) im Rahmen der Aufzeichnung nicht zu sehen. Anzunehmen ist, dass die Lehrerin einzelne im Gespräch genannte Stichworte möglicherweise systematisierend an der Tafel notiert. In der Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) werden die einem Text entnommenen Informationen in einer vom Lehrer erstellten Übersicht (s. auch FN 205) zusammengefasst, wohingegen die einem Text entnommenen Informationen in der Aufzeichnung „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b) lediglich im Gespräch festgehalten werden. Auffallend ist jedenfalls, dass in allen drei Fällen keine Aufforderung an die Schüler_innen erfolgt, Notizen zum Inhalt festzuhalten und auch nicht zu sehen ist, dass diese das unaufgefordert vollziehen.

559 Einzelne Aspekte der hier ausgeführten Argumentation wurden bereits im Rahmen eines Vortrags auf der interdisziplinären Tagung „Bildung und Demokratie im 20. Jahrhundert – Perspektiven bildungsgeschichtlicher Fachunterrichtsforschung“ vom 8.-9.11.2019 in Trier vorgestellt und diskutiert. Eine daran anschließende Publikation befindet sich in Vorbereitung (vgl. Jehle i. V.).

560 „So, es geht uns in dieser Stunde heute darum, wir wollen uns darüber unterhalten, wie das mit dem Baggersee weitergehen soll, wir wissen, jeder-, oder viele Jugendliche nutzen den Baggersee zur Zeit als Badesee, auch wenn das vielleicht nicht unbedingt erwünscht ist und wir wollen in dieser Stunde mal überlegen, welche Möglichkeiten haben Bürgerbewegungen, hier etwas zu verändern, und welche Möglichkeiten haben wir als Schüler, auch daran teilzunehmen“ (AzE 1990b: # 00:00:20).

den, werden die Schüler_innen zwar aktiv in die Erarbeitung zur Beschreibung der Ausgangslage miteinbezogen; dass davon ausgehend die Möglichkeiten eines Engagements für ein Naherholungsgebiet beraten werden sollen, stand jedoch bereits fest. Eine ergebnisoffene Erarbeitungsphase, in der die Schüler_innen ausgehend von der Ausgangslage eigenständig Interessen formulieren, war demnach nicht vorgesehen.

Nimmt man eine Strukturierung des weiteren Unterrichtsgesprächs mittels der Unterscheidungen innerhalb des Kommunikationsmusters I-R-E vor, fällt auf, dass die Lehrerin in ihren initiiierenden Fragestellungen mittels ihrer Formulierungen ein sie selbst einschließendes Kollektiv konstruiert.⁵⁶¹ Die Gesprächsführung der Lehrerin kann dabei insofern als suggestiv bezeichnet werden, als ihre Fragestellungen vor allem auf eine Sammlung von Pro-Argumenten im Sinne des bereits als Zielperspektive formulierten Engagements und auf eine Entkräftung möglicher Gegenargumente zielen (s. auch FN 561). Verstärkt wird dies durch eine Reihe im Sinne der formulierten Zielperspektive positiver oder negativer Konnotationen möglicher Handlungsalternativen, die die Lehrerin sowohl in ihren initiiierenden Fragestellungen als auch in evaluierenden Kommentierungen vornimmt.⁵⁶² Illustrieren lässt sich dies auch am Beispiel der in der Einzelfallstudie detaillierter analysierten dritten Sequenz, in der die Lehrerin schließlich nach konkreten Handlungsmöglichkeiten der Schüler_innen fragt (vgl. Abb. III.3.4.7).

561 „Wir ham also jetzt hier ne ganze Menge auch dazu, also eigentlich heißt das auf gut Deutsch, der Baggersee ist also nicht geplant für ein Naherholungsgebiet, nu müssten wer uns natürlich überlegen, was würde denn eurer Meinung nach dafür sprechen, dass man dieses (.) Gebiet als Naherholungsgebiet nutzt?“ (AzE 1990b: # 00:06:51); „Was machen wer denn mit dem Argument, zum Saubermachen braucht man Geld? Könn wer das einfach so vom Tisch wedeln? [...] Müssten wer also im Prinzip Argumente finden, vielleicht mal gemeinsam suchen, welche Argumente würden denn eurer Meinung nach ausreichen, also, dass es Geld kostet, ist klar. Aber was würde denn dafür sprechen, dass diese Geldanlage sich auch lohnt?“ (ebd.: # 00:08:35).

562 Vgl. z. B. „Denn überlegt mal, wer von euch wird denn wirklich durch eine Zeitungsannonce zu Aktivitäten ange-, angeregt?“ (AzE 1990b: # 00:21:44); „Ja, (mit Pessimismus ist das immer so ne Sache, wenn man immer so sagt), das kriegen se bestimm nicht hin, wirds auf keinen Fall was, wenn man nich selber was unternimmt“ (ebd.: # 00:15:48).

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:29:06	S.l. S.o.	Lw	Sagt mal (...), es wurde jetzt ja hier schon eigentlich auch von euch ne ganze Menge Konkretes gesagt. (...) Sagt mal, jetzt mal nur ne Frage, wie weit können denn eigentlich Schüler wie ihr schon ne Bürgerinitiative gründen oder muss man das den Erwachsenen überlassen? (...) Sw8.	Lw steht vor Klasse
	Zoom-out/ S.r.	Sw8	Nö, dit kann eigentlich jeder machen, wa? (...) Weil, det geht ja-, (det geht ja) alle an, die geht ja nich nur Erwachsene an, det geht ja zum größten Teil uns auch an, ne-	Lw nickt leicht
	Zoom-in	Lw	Mhm. (...) Und was würdet ihr jetzt machen, wenn ihr jetzt so ne Bürgerinitiative ins Leben ruft, nehm wer mal an, was würdet ihr jetzt alle unternehmen, um euch Verbündete zu suchen? (...) Sw10.	Sm5 liegt mit Oberkörper auf Tisch, Sm4 fasst sich in die Haare Sw9 sieht nach links, bewegt Lippen, Sw8 hält Arm aufgestützt, spielt mit Hand vor dem Mund Sm4 sieht nach hinten
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
00:30:00	S.l.	Lw	Mhm. Also, du würdest die Leute dazu bringen, dass sie sich selber informieren, ja. So, dann würd ich n kleinen Vorschlag mal von euch machen, ich meine, wenn ihr mal euren Mund halten würdet, wäre das sehr schön. (...) Ein Vorschlag wäre vielleicht auch der, wenn ihr natürlich mutig genug dazu seid, ihr ward mutig genug.- L ((Klopfen an der Tür)) L hier so n Interview zu machen und wäret es sicherlich dann auch, euch meinewegen vor die Kaufhalle zu stellen oder sonstwohin und da selber Unterschriften zu sammeln und dazu müsste man natürlich dann auch n bisschen was dazu wissen. Ja? Es wäre also ne Möglichkeit, die ihr doch durchdenken solltet (...) und dann vielleicht auch wirklich mal so eine Art eigene Bürgerinitiative von euch ausgehen lasst. Denn Schüler sind auch Bürger und zwar welche, die noch ne ganze Menge was-, noch ganz schön lange was wollen. L ((Klopfen an der Tür))	Lw steht vor Klasse, hat linke Hand auf Tisch gestützt, sieht nach rechts
	Zoom-in			Lw geht Schritt Richtung Tür, wendet sich wieder zum Tisch, legt beide Hände darauf ab Sw1 sieht zur Tür, Sw1 deutet Richtung Tür Sw1 wendet sich Richtung Tür
00:32:05				Sw1 sagt etwas zu Sw2, hebt die Schultern Sw1 dreht sich zur Tür und öffnet sie, Lw geht Richtung Tür, beugt sich nach draußen, winkt ab, schließt die Tür

Abb. III.3.4.7: Transkriptauszug (AzE 1990b: 00:29:06-00:32:05)

Wie schon in der detaillierten Analyse beschrieben wird bereits in der initiierenden Fragestellung mittels der direkten Anrede „wie ihr“ (AzE 1990b: # 00:29:14) eine persönliche Adressierung der Schüler_innen vorgenommen. Die der Gründung einer Bürgerinitiative entgegengesetzte Handlungsalternative wird zudem durch die Formulierung, dass „man das den Erwachsenen überlassen“ (ebd.: # 00:29:18) müsse, die fehlende Einflussmöglichkeiten zum Ausdruck bringt und wenig attraktiv klingt, negativ konnotiert. Die Vorschläge der Schüler_innen beschreibt sie inhaltlich zurückhaltend als „Möglichkeit“ (ebd.: # 00:30:02) oder „ne Sache“ (ebd.: # 00:30:18), wobei die Verwendung des Konjunktivs diese eher als theoretisch zur Diskussion stehende markiert. Weitere implizite Bewertungen von Handlungsvorschlägen nimmt sie vor, wenn sie anmerkt, dass Unterschriftenaktionen in den Taschen nichts nützen würden, und das aktive Sammeln vor der Kaufhalle als „mutig“ (ebd.: # 00:31:31) bezeichnet. Abschließend formuliert sie zwar keine direkte Handlungsaufforderung, sondern legt den Schüler_innen mittels einer Sollens-Formulierung nahe, darüber nachzudenken, in Form einer Unterschriftensammlung eine Bürgerinitiative anzustoßen. Durch das vorangestellte „vielleicht“ (ebd.: # 00:31:51) wird dies zwar einschränkend als Möglichkeit markiert, durch die nachfolgende Adressierung der Schüler_innen als Bürger_innen mit Interessen wird der Aufforderung insgesamt allerdings wieder Nachdruck verliehen.

Unterrichtsmethodisch werden die Schüler_innen so zwar mittels aktivierender Arbeitsaufträge in die Erarbeitung miteinbezogen, das gemeinschaftlich zu vertretende Interesse wird im Gespräch allerdings von der Lehrerin festgelegt. So erweist sich die eingangs formulierte

Fragestellung nach Handlungsmöglichkeiten zur Interessensdurchsetzung als eine Frage, zu der die Schüler_innen zwar Vorschläge äußern können, während die in der Stunde erarbeitete Handlungsform, die den Schüler_innen schließlich nahegelegt wird, letztlich den von der Lehrerin eingebrachten Vorschlägen entspricht. Rhetorisch wird damit auf der einen Seite zu einer gemeinsam zu vollziehenden, diskursiven Aushandlung aufgefordert, auf der anderen Seite wird in der Gesprächsführung allerdings eine Engführung vorgenommen, die bereits auf ein bestimmtes Ergebnis zielt.

Insgesamt erscheint die Gesprächsführung nicht darauf ausgerichtet, auf die in der theoretischen Planung benannten Themenfelder bezogenes Wissen im Unterrichtsgedächtnis zu etablieren (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 27; s. auch Kap. II.3.1.1; II.3.1.5). Vielmehr kann die Unterrichtskommunikation insofern als moralische klassifiziert werden, indem sie eine bestimmte Handlungsform nahelegt, der wiederum eine spezifische Haltung zugrunde gelegt werden kann (vgl. dazu auch Proske 2007: 24-25; Grammes/Kuhn 1992b: 47). Mit Blick auf die Zielebene weisen sowohl die Unterrichtskonzeption als auch die Gesprächsführung der Lehrerin eine einseitige Orientierung am Ziel der Partizipation auf (vgl. dazu z. B. Hedtke 2012; 2013). Implizit – wenn auch nicht explizit als verbindlich geltendes markiert – wird ein Demokratieverständnis im Unterrichtsgedächtnis etabliert, das eine hohe Partizipationsintensität per se positiv konnotiert (vgl. dazu z. B. Buchstein 2011: 52-53). Eine Reflexion möglicher dysfunktionaler Effekte oder von Gefahren funktionalisierender Vereinnahmung findet somit weder auf konzeptioneller noch auf der Kommunikationsebene statt. Den Vorschlägen der Schüler_innen, zu denen diese im Unterrichtsgespräch wiederholt aufgefordert wurden, kommt damit kein Status als gleichwertige zu, zwischen denen nach transparent erarbeiteten und begründeten Kriterien abgewogen werden kann. Kommunikativ dominiert hier eine Praktik, die Möglichkeiten zu Widerspruch, Zweifel oder Kritik zwar nicht systematisch verwehrt, sie auf der konzeptionellen Ebene aber auch nicht vorsieht und entsprechend auch nicht zu eigenständigen Urteils- und Entscheidungsprozessen anregt, womit auch Charakteristika einer potenziell indoktrinierenden Unterrichtskommunikation ausgewiesen werden können (vgl. dazu auch Tenorth 1995: 342; 1997: 38; Gatzemann 2003: 210; dazu auch Grammes/Kuhn 1992b: 47; Stroß 1994: 53).

Auch in der Aufzeichnung „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a) ist eine Gesprächsführung zu beobachten, mit der sich die Lehrperson bemüht, die Schüler_innen aktiv in die Erarbeitung einzubeziehen. Sofern der Lehrer dabei auch auf Erfahrungshintergründe der Schüler_innen rekurriert, können Abweichungen von dem auf der Grundlage der Gesprächsrekonstruktion angenommenen Intentionen beobachtet werden (vgl. dazu auch Jehle 2016c; s. auch Kap. II.3.2.4). Der Versuch, diese Differenzen im Gespräch zu übergehen und dieses wie beabsichtigt fortzusetzen, führt dabei zu thematisch unvermittelten Übergängen, wie anhand des folgenden Auszugs illustriert werden kann (vgl. Abb. III.3.4.8).⁵⁶³

⁵⁶³ Um diese Sequenz auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum Originaltranskript einzelne Äußerungen teilweise sowie für den inhaltlichen Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundäußerungen und Geräusche gekürzt, was mit [...] gekennzeichnet wurde. Zudem wurden bei Überlappungen die Abstände zwischen den Zeilen verringert.

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:06:35	Klasse	Lm	Sagen Sie mal, das interessiert mich jetzt mal n bisschen, äh, wie kommen Sie denn mit dem Umstand des Wegfalls der Grenzmauer um Berlin, Westberlin, denn eigentlich klar? Könnten Sie, leben Sie hier glücklich mit diesem Umstand oder weniger glücklich, wie essen des eigentlich bei Ihnen? [...] Wie kommen Sie damit klar? [...] Berührt Sie das überhaupt oder? (...) Bitteschön.	Sm12 lacht Sm12 beugt sich zu Sw14 Sm12, Sw14, Sm11 sind unruhig, Sw10 meldet sich
00:07:00	S.I. S.r./S.I.	Sw10	Das berührt mich schon irgendwie, aber für mich is es wirklich noch was völlig Neues, dass Berlin jetzt ne Stadt is mit, mit Umland, dass man wirklich sozusagen raus kann, weil ich kam mir vorher () vor wie auf so ner Insel, es war eigentlich, was da drum rum war, war für mich (oft) unheimlich weit weg. Und wenn ich jetzt zum Beispiel mal ins ehemalige Ostberlin gehe, dann ist das für mich eigentlich noch ne ganz neue Stadt, die muss ich erst noch entdecken auch, das ist für mich jetzt noch nicht so, ja, das ist jetzt alles Berlin, das ist jetzt meine Heimatstadt, [...] so, is des also noch nicht.	Sm8 sagt etwas zu Sm9
	Zoom-in: Sw10	Lm	Mhm. Mhm. Bitte.	
	Zoom-out	Sw17	Ja, auch, das is n ganz komisches Gefühl, wenn man da, wo damals, diese sogenannten Todesstreifen waren, wenn man da spazieren geht oder Spaziergänger sieht oder wenn man da über die Gren-, ehemalige Grenze fährt und dann auch gleich das Grau sieht, weil ich mein, diese Grautöne und so, das sieht man immer noch und irgendwie hat man irgendwie, also, n merkwürdiges Gefühl, wenn man überlegt, dass da Leute wohnen, die jedes Mal die Mauer gesehn haben und niemals rüber durften und jetzt ist alles so offen, wie Sw10 auch meinte, irgendwie is es noch nich so ganz () ein Berlin oder wie man das sagt, irgendwie is es doch noch was Fremdes, is irgendwie anders. [...] Und es ist wirklich so schade, wenn man die Häuser und alles da sieht, wie verwahrlost das da ist und so, wenn man überlegt, wie lange das braucht, bis es einmal so richtig schön wieder wird, das () Eigentlich gar nicht auszudenken, () ja Ewigkeiten dauern-	Sm12 spricht
00:08:00	S.I. S.r. / Zoom-in	Sw10	L ich mein, es ist ja nun nicht alles so, äh, alt und grau, es ist nur vieles, wenn du jetzt am Alex stehst zum Beispiel, also dieser Platz, der deprimiert mich nur immer wieder, kann ich nur sagen, also so was Hässliches hab ich noch nie gesehen, aber-	Sm13 sagt etwas
	S.I.	Sw17	L Ja, okay, aber (kuck) die Häuser allein schon, wenn de hinten (Machnow) rausfährst oder so, [...] das is alles, die Häuser sind vom Grundprinzip her verfault.	
	S.r.	Sw?	Na, und wenn du über die Glienicker Brücke fährst, ist auch erst mal alles () grau und dreckig.	Sm8 sagt etwas zu Sm9 Sw14 beugt sich zu Sm12, sagt etwas, Sm12 dreht sich zu ihr
		Sw?	(um) mit Heizung und so und alles Mögliche-	
		Lm	Wir merken also, die Meinungen gehn doch etwas auseinander, ne, aber jetzt unabhängig davon, ob man nun, äh, glücklich lebt mit diesem Umstand oder nicht, ist es Tatsache, dass äh, () äh, Bürgerbewegungen in der DDR, äh, damals einen ganz ganz großen Anteil daran hatten, diese Veränderungen, die in der DDR vollzogen worden sind, äh, voranzutreiben beziehungsweise auszulösen, und das ist eigentlich, nun sind wir, äh, eigentlich am eigentlichen Thema unserer heutigen Stunde angekommen. Wir wollen uns heute nämlich in der heutigen Stunde mit folgender Frage, mit folgendem Thema beschäftigen: Bürgerbewegungen in der DDR – sind sie denn nun eigentlich gescheitert?	Lm geht zum Projektor Lm schaltet Projektor ein Lm blickt zur Wand hinter sich Lm tritt ein paar Schritte zurück, linke Hand in Hosentasche, blickt zur Wand Lm geht nach links
00:09:00	S.I. Lm			
00:09:20				

Abb. III.3.4.8: Transkriptauszug (AzE 1991a: 00:06:35-00:09:20)

Die die Sequenz abschließende Überleitung der Lehrperson zum Stundenthema lässt vermuten, dass diese beabsichtigte, mit der einleitend gestellten Frage nach den Erfahrungen und Einschätzungen der Schüler_innen in Bezug auf den Mauerfall Veränderungsprozesse

zur Sprache zu bringen, die auf das Thema der Bürgerbewegungen verweisen.⁵⁶⁴ Die Schüler_innen beschreiben nun allerdings zunächst vor allem auf das Umland und den Ostteil der Stadt bezogene Fremdheitserfahrungen, was zu einer kurzen Diskussion der in Nuancen voneinander abweichenden Einschätzungen des Verfalls der Bausubstanz in Ost-Berlin führt. Dass der Lehrer daraufhin in einem Satz eine Überleitung von diesen – wie er sie bezeichnet – auseinandergehenden Meinungen zum Gegenstand der Bürgerbewegungen versucht, die geradezu zwangsläufig thematisch unvermittelt erfolgt, weckt zumindest den Eindruck, dass es aus seiner Perspektive und möglicherweise auch seiner der Frage zugrunde liegenden Erwartung nach andere nennenswerte Veränderungsprozesse gegeben hätte, die dem Stundenthema näher gelegen hätten. Die Äußerungen der Schüler_innen spontan so aufzugreifen, dass in Form einer kurz gehaltenen Kommentierung zu verschiedenen Anliegen von Bürgerbewegungen in Bezug auf unterschiedliche Krisenphänomene übergeleitet werden kann, gelingt ihm jedenfalls nicht.

Der Einbezug der Schüler_innen in die Entwicklung der Stundenkonzeption zur Bearbeitung der Fragestellung lässt sich als rhetorische Ankündigung bezeichnen, da sich im Verlauf abzeichnet, dass die Erarbeitungsschritte bereits unabhängig von den Vorschlägen der Schüler_innen feststanden (s. auch Kap. II.3.2.4). Methodisch lässt sich diese an die Schüler_innen gerichtete Frage nach dem Vorgehen allerdings auch als Aufforderung interpretieren, sich mit den Kriterien auseinanderzusetzen, nach denen die leitende Fragestellung beantwortet werden kann. Da der Lehrer in seiner Evaluation in inhaltlicher Hinsicht die Bedeutung der von ihm vorgezogenen „Situationsanalyse“ (ebd.: # 00:13:46) allerdings nicht erläutert,⁵⁶⁵ sodass deren Anliegen von den Schüler_innen nicht nachvollzogen werden kann, bleibt dieser Ansatz auf der kommunikativen Ebene intransparent.

In der folgenden Durchführung der Situationsanalyse zeigt sich erneut eine Differenz zwischen dem rekonstruierten Erwartungshorizont und den Beiträgen der Schüler_innen, die nicht explizit thematisiert wird. So wurde auf der Grundlage der ersten in der Situationsanalyse von Schülerinnen eingebrachten Beiträge – die vor allem deren Wahrnehmung der DDR aus einer Außenperspektive verweisen – sowie der auf gezieltere Fragen des Lehrers folgenden Antworten zunächst verschiedene „Sacherfordernis[se]“ (ebd.: # 00:30:46) erarbeitet und von der Lehrperson zusammengefasst. Für die folgende Gruppenarbeit wird schließlich eine inhaltliche Neuakzentuierung der hier benannten Themen vorgenommen, mit der der erste von den Schülerinnen benannte Aspekt (Reisefreiheit) aus der weiteren Bearbeitung ausgeschlossen wird, wohingegen ein weiterer bisher noch nicht benannter (Ökologie) hinzukommt, ohne dass dies im Unterrichtsgespräch begründet bzw. überhaupt thematisiert wird (s. auch Kap. II.3.2.4). Erneut lässt sich hier eine Gesprächsführung beobachten, die die Schüler_innen methodisch zwar in die Erarbeitung einzubeziehen sucht, der es allerdings nicht immer gelingt, den inhaltlichen Gehalt der Beiträge im Gespräch so aufzugreifen, dass deren Bedeutung für die weitere Bearbeitung nachvollziehbar geklärt wird.

564 Wie an anderer Stelle bereits angemerkt, kann nicht ausgeschlossen werden, dass dieser Eindruck der intendierten Verknüpfung auf möglicherweise auch unbeabsichtigte Formulierungen der Lehrperson zurückgeht und diese mit der Frage lediglich einen Gesprächseinstieg mit einer ihr unbekannten Schulkasse schaffen wollte, der ihr zugleich einen Einblick in die Perspektiven der Schüler_innen ermöglicht (s. auch Kap. II.3.2.4, FN 283).

565 „Ja, äh, es sind hier nun also ganz, äh, wichtige Dinge hier auch genannt worden, auf die wir sicherlich, auf die wir eingehen werden (und) müssen, aber (.), äh, ich denke, dass wir, äh, die vorgeschlagenen Gedanken hier sicherlich auch noch erweitern müssen“ (AzE 1991a: # 00:13:07).

Demgegenüber weist das Kommunikationsverhalten der Schüler_innen unterschiedliche eigeninitiativ Beiträge auf, die darauf schließen lassen, dass diese mit einer Form der Unterrichtskommunikation vertraut sind, die sie dazu auffordert, eigenständige Sinndeutungen vorzunehmen und diese auch einzubringen. Dazu gehören auch unaufgefordert eingebrachte Nachfragen, die auf gegenstandsbezogene Verständnisdefizite verweisen, die beispielsweise die eingeforderte Situationsanalyse oder die Beantwortung von Fragestellungen erschweren (vgl. AzE 1991a: # 00:17:28; 00:52:14). Ebenso zeigt sich in der Diskussion verschiedener Fragestellungen ein selbstläufiges Kommunikationsverhalten, indem die Schüler_innen direkt auf Beiträge ihrer Mitschüler_innen reagieren und diesen widersprechende Deutungen einbringen, ohne vorher bei der Lehrperson um das Rederecht anzusuchen (vgl. z. B. AzE 1991a: # 00:54:19; 01:00:53).

Es zeichnet sich dabei ab, dass die Schüler_innen den Erfolg der Bürgerbewegungen überwiegend skeptisch einschätzen und sich in der Diskussion der leitenden Fragestellung mehrheitlich dafür aussprechen, dass diese trotz des Erreichens einzelner Ziele als gescheiterte zu bezeichnen seien. Dabei ist ein Begründungsmuster zu erkennen, in dem das zentrale Kriterium für Erfolg im Erreichen politischer Mehrheiten im Zusammenhang von Wahlen gesehen wird, wofür die Formierung als Partei als zentrale Voraussetzung gesehen wird (vgl. AzE 1991a: # 00:57:06; s. auch Kap. II.3.2.3, Sequenz III). In Bezug auf das im Curriculum mit „Politische Willensbildung“ (vgl. dazu z. B. Grammes/Kuhn 1992: 27; Massing 1996: 43) überschriebene Themenfeld lässt sich hier eine ko-konstruktive Sinnbildung rekonstruieren, die sich vor allem an der Funktionslogik der den Schüler_innen vertrauten repräsentativen Demokratie orientieren. Ohne eine direkte Evaluation dieser Positionierungen vorzunehmen, zeigt der Lehrer in seinem Schlusswort weitere Möglichkeiten der Beantwortung der leitenden Fragestellung auf:

„Tja, das ist, äh, so einfach mit der Beantwortung dieser Frage nicht, man kann erstens sagen, sie sind, äh, nicht gescheitert, weil wesentliche, äh, Forderungen und Ziele, die sie gestellt haben, äh, erfüllt worden sind, insofern sind sie nicht gescheitert. Man kann allerdings eben auch sagen, naja, sie sind eigentlich gescheitert, denn indem sie, mit dem, was sie in Bewegung gesetzt haben, ihr eigenes staatliches Gebilde, haben verschwinden lassen, äh, sind eigentlich auch sie, äh, überlebt, denn das Staatsgebilde, das politische Gebilde DDR, ist ja aufgegangen in einem anderen gesellschaftlichen politischen System, äh, also Bundesrepublik, ja, und insofern sind sie eben halt gescheiterte Bürgerbewegungen, ja, also die Bürgerbewegungen in der DDR gibt's nicht mehr, diese Position könnte man beziehen, man könnte allerdings eben auch sagen, angesichts der sich zuspitzenden ökonomischen und sozialen Konflikte in den neuen Bundesländern nun (.), äh, ja, äh, könnten diese, könnten die Aktivitäten und die Stärke der Bürgerbewegungen der ehemaligen DDR wieder erwachen und wieder, äh, derartig erstarken, und äh, (.) die Bevölkerung, die Menschen in den neuen Bundes-, äh-, ländern mobilisieren zur aktiven Tat, zu einer Bewegung der Bürger, aber dann ergibt sich auch gleich, muss man auch gleich die Frage stellen, haben denn nun, äh, diese Bürgerbewegungen angesichts der neuen Machtstrukturen in Deutschland überhaupt ne Chance oder ham se keine.“ (AzE 1991a: # 01:01:34)

Aus didaktischer Sicht ließe sich dieses Schlusswort nun zunächst als ein Versuch interpretieren, alternative Möglichkeiten der Beantwortung der Fragestellung aufzuzeigen und die jeweiligen Begründungen transparent zu machen, um es den Schüler_innen zu ermöglichen, sich auch mit anderen Perspektiven auseinanderzusetzen. Analysiert man die Formulierungen genauer, kommt auch eine aus der biografischen Erfahrung heraus anders gelagerte Perspektive zum Ausdruck. Während die Schüler_innen aus der West-Berliner Schulklasse

mehrheitlich entsprechend der Funktionslogik der ihnen vertrauten repräsentativen Demokratie argumentieren, spricht der Lehrer von einem „anderen politischen System“ (ebd.: # 01:02:18), in dem das politische System der DDR aufgegangen sei. Dass darin ein Scheitern der Bürgerbewegungen gesehen werden könne, lässt sich seinen Ausführungen zufolge damit begründen, dass der von ihnen geschaffene politische Handlungsraum nun auch nicht mehr vorhanden sei. Stützen lässt sich diese Interpretation entlang der dritten von ihm benannten Antwortvariante, die die Frage nach dem Scheitern eher nur implizit beantwortet und vor allem das mögliche zukünftige Potenzial aktiver Partizipation hervorhebt. Mit der daran angeschlossenen Frage werden allerdings auch Zweifel an deren Möglichkeiten im Rahmen der politischen Strukturen angemeldet.

Hier lassen sich wiederum auch Übereinstimmungen mit Einschätzungen der Schüler_innen erkennen, wobei Formulierungen wie „neue[...] Machtstrukturen“ (ebd.: # 01:03:22) oder „andere[s] politische[s] System“ (ebd.: # 01:02:18) eine biografisch anders gelagerte Deutungsperspektive oder auch die der Bürgerbewegungen zum Ausdruck bringen. Jenseits möglicher didaktischer Funktionen von Gesprächsausführungen zeigt sich hier auf der Interpretationsebene des zeithistorischen Dokuments auch der Einfluss unterschiedlich gelagerter biografischer wie zeithistorischer Erfahrungen auf die in Bezug auf den Gegenstand vorgenommenen Sinnkonstruktionen. Eine explizite Aufforderung, diese unterschiedlichen Perspektiven in die weitere Urteilsbildung miteinzubeziehen, erfolgt im Rahmen dieses Schlussworts allerdings nicht.

Ähnlich gelagerte Deutungsperspektiven und Orientierungen lassen sich auch in den Argumentationen in der Aufzeichnung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) erkennen. Bereits in der Vorbereitung des Interviews sowie im Zuge dessen Durchführung – wobei sich die Lehrerin nach einer gut fünfminütigen Einführung weitestgehend aus der klassenöffentlichen Unterrichtskommunikation zurückzieht und somit zentrale Erarbeitungsschritte der Eigenverantwortung der Schüler_innen sowie der Verantwortung des moderierenden Schülers Sm13 überlässt – verweisen die von den Schüler_innen erarbeiteten Fragestellungen und Äußerungen darauf, dass diese sich in Bezug auf die leitende Fragestellung vor allem an der Funktionslogik einer repräsentativen Demokratie orientieren (s. auch Kap. II.3.3.4).⁵⁶⁶ Der Vertreter der Bürgerbewegung betont dagegen die Bedeutung einer Interessensvertretung in Form von Bürgerinitiativen mit basisdemokratischen Organisationsformen, womit er eine Argumentation für eine Stärkung parteiunabhängiger, partizipatorischer Elemente vertritt.⁵⁶⁷

566 Vgl. z. B. „Also, unsere Hauptfrage ist eigentlich, ob es nicht ein Nachteil ist, keinen Parteiapparat zu haben oder ist es nicht viel mehr gemeint, einen Parteiapparat schon zu haben, aber diesen dem Allgemeinwohl unterzuordnen? Zweite Frage haben wir, ähm, im Diskussionspapier zum Statut des Neuen Forums (.) steht, dass das Neue Forum nicht nach Macht strebt, aber dass es bereit ist, Verantwortung zu übernehmen. Unsere Frage daraus: Ist es nicht so, dass man nach politischer Macht streben muss, um seine Vorstellungen und Ziele zu verwirklichen oder ist es so gemeint, dass nicht nach Macht um der Macht willen gestrebt wird, sondern um die eigenen Ziele zu verwirklichen? Und noch ne weitere Frage, die sich zum ersten Punkt ergeben hat, ob es nicht sinnvoll wäre, eine Partei aus dem Neuen Forum zu formieren?“ (AzE 1991b: # 00:38:52); „Aber das Problem ist doch, dass man eigentlich, ähm, bei den Wahlen man sieht, dass die Parteien im Endeffekt gewählt werden. Die Bürgerbewegung dann zwar immer viele Ideen haben und auch versuchen, diese durchzuführen, aber letztendlich dran scheitern, weil die Parteien eben an der Machtbasis sitzen“ (ebd.: # 01:10:35).

567 Vgl. z. B. „Ja, die ham also natürlich das Problem (.) der Frage, wie überhaupt Bürgerbewegung, in meinem Verständnis, in meinem Verständnis ist das also Bürger-, ist Bürgerbewegung eigentlich ein Prozess der Selbstorganisation, der die Aufgabe hat, eine neuere und breitere Öffentlichkeit zu schaffen-, überhaupt, also wenn wir sagen, die Bürger sollten sich beteiligen und das ist der große Streitpunkt zwischen den alt eingesessenen

Die Gesprächsform des moderierten Interviews führt dabei zunächst dazu, dass diese beiden Perspektiven nicht direkt zueinander in Beziehung gesetzt werden, beispielsweise indem sie zunächst als solche explizit benannt, die Argumente im Einzelnen herausgearbeitet und die Schüler_innen dazu aufgefordert werden, diese gegeneinander abzuwägen. So äußern sich die Schüler_innen auch in der abschließenden Diskussion der leitenden Fragestellung überwiegend skeptisch in Bezug auf die Möglichkeiten und Erfolgsaussichten, indem sie ihnen zwar außerparlamentarisch im regional sowie zeitlich begrenzten Rahmen Bedeutung zusprechen, umfangreichere politische Gestaltungsmöglichkeiten größtenteils aber auf der parlamentarischen Ebene verorten und an die Organisationsform von Parteien binden, wie der folgende Gesprächsauszug illustriert (vgl. Abb. III.3.4.9).⁵⁶⁸

Politikern, die natürlich sagen, () die Bürger haben das Recht, ihre Interessen zu artikulieren, aber zu entscheiden ham die nicht, sondern das sollen die Repräsentanten tun in einer repräsentativen Demokratie. Nun erleben wir aber, dass viele Probleme von den Parteien überhaupt nicht ()genommen werden. Das wäre ja sonst überhaupt nicht verständlich warum zum Beispiel in der Bundesrepublik, so ne starke Bürgerinitiative da (sind), jede Menge. Das hat doch sicherlich die Ursache, weil eben im Entscheidungsprozess entweder der Bürger nicht gehört wird oder dieses schöne Wort von bürgernaher Verwaltung (ein schönes Wort ist)“ (AzE 1991b: # 01:07:12); „Das ist also und, wer, wer-, wer macht das, wer macht das, () Parteien, die sitzen alle da und ham also so viel zu tun mit sich selber, mit den Personalfragen, dass alle solche Dinge ausm Weg sind oder solche Fragen, die radikal ökologisch- ,das wär mal das Nächste, woran ich so denke, da geht's also nicht darum, dass wir also mal so n bisschen, äh, so, äh, Reparationspolitik betreiben, an der Umwelt, sondern ein völlig neues Herangehen“ (ebd.: # 01:10:08).

568 Um diese Sequenz auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum Originaltranskript für den inhaltlichen Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundäußerungen gekürzt. Zudem wurden bei Überlappungen die Abstände zwischen den Zeilen verringert. Längere Auslassungen ganzer Gesprächspassagen wurden mit [...] in jeder Spalte gekennzeichnet.

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
01:21:09	Zoom-out	Lw	Würdest du (eure ...) da einbringen wollen?	
		Sm1	(...) so ne Bewegung, ja schon. Eigentlich ja, weil (...) ich bedauere das auch immer, wies eigentlich so abläuft, Politik und, aber es ist auch ne Zeitfrage, weil-, es ist auch ne Sache der Bequemlichkeit@ (ganz offen sagen) L @	Sm1 und Sw2 blicken zu Lw; Lw, Sw3, Sm4 blicken zu Sm1 Sw2 hebt Arm, schnipst mit Fingern
	S.r. Zoom-in: Sw8	SuS Lw	Sw8.	
		Sw8	(...) Ja, also, sicherlich kann man sich vorstellen, da wirklich aktiv mitzuarbeiten, aber ich glaube, bei vielen ist es auch so, wenn sie dann sehen, dass es nichts bringt oder dass es nur ganz geringen Erfolg hat oder dass man keine Mittel hat, wie zum Beispiel jetzt die finanziellen Fragen, die darf man ja auch nicht unterschätzen, dann ist es auch, glaub ich bei vielen Leuten (...), nee, macht das mal lieber ohne mich.	Sw8 sitzt mit überschlagenen Beinen Sw8 gestikuliert mit Händen, kurzer Blick in Kamera, dann zur Lehrerin
		Lw	Mhm, Sm13.	Sw8 kaut Kaugummi, blickt Richtung Sm13
01:22:00	Zoom-out	Sm13	Ja, also noch zu der Frage vom Beitritt, das ist doch das Problem, wenn man einer Bürgerbewegung beitrifft, man sieht, sie hat nicht die politische Macht, die man ihr vielleicht gern wünschen würde, sieht man seine eigenen Ideen nicht verwirklicht, deswegen tritt man lieber einer Partei bei, dass man auch seine eigenen Vorstellungen auch wirklich verwirklichen kann.	
	S.r.: Sm13 Zoom-out	Lw	Also haben sie keine Chance?	Sm13 steht mit Rücken an Fensterbank gelehnt, Arme verschränkt, wippt mit Oberkörper leicht hin und her, blickt zu Lw
		Sm13	Ich seh's so, sie haben leider nur die Chance, vielleicht ähnlich wie ne Initiative n lokales Problem zu lösen, aber dann wirklich Macht auszuüben, eben nicht als Macht, sondern als Verantwortung zu übernehmen, glaub ich, sind sie den Parteien nicht gewachsen.	
[...]	[...]	[...]	[...]	Sm13 schüttelt Kopf [...]
		Lw	Sw 15, Chance oder nicht?	Sm12 richtet sich auf
	S.r.	Sw15	Ja, ich würd sagen, ähm, langfristig keine Chance, ich mein, sie, sie regen an oder packen kleine Probleme an und probieren da irgendwie Ansätze zu geben, aber auch langfristig-, langfristig gesehen haben sie keine Chance, weil einfach die Mittel fehlen. L Mhm, würdest du da mitmachen?	Sw10 blickt kurz in Kamera, Sw16 blickt geradeaus, starr, Sw15 von Sw16 verdeckt, Sm13 lehnt an Fensterbank, blickt zu Sw15, Sm14 zeigt weiterhin keine Bewegung
01:24:00		Lw	Bei ner Bürgerbewegung? Ich denke schon, auch wenn ich, ich dann grade deswegen, ähm, wenn ich den Standpunkt vertrete, um, um zu sehen, dass ich da eben noch mehr mitmachen kann, eben dass sie irgendwann mal eine Chance bekommen.	Sm9 blickt zu Sw2, Pm3 bewegt sich auf Stuhl hin und her
	S.I.	Lw	Mhm, Sm5, (du bist so still).	
	Zoom-in	Sm5	Ja, also ich bin der Meinung, Bürgerbewegungen hängen auch-, ob Bürgerbewegungen eine Chance haben, hängt von der Hauptsache davon ab, ob ebend die Bürger überhaupt die Motivation haben, einer Bürgerbewegung beizutreten. Denn wie wir auch gehört haben, hat sich in der DDR ja nicht allzu viele Leute nun für'n Umsturz, also für ne Änderung jetzt auch, ähm, aktiv beteiligt und dementsprechend haben Bürgerbewegungen sicherlich ne Chance, wenn ein großer Teil der Bürger ebend diesen Bürgerbewegungen beitrifft, aktiv mitarbeitet, aber wenn eben keine, kein Interesse für ne Bürgerbewegung da ist, dann werden sie sicherlich untergehen.	Sw8 meldet sich, Sm5 sitzt mit überkreuzten Beinen und Händen in den Hosentaschen auf Stuhl, Sm6 blickt Sm5 an, Sm5 bewegt nur leicht den Kopf, blickt abwechselnd zu Lw und Richtung Kamera
	Zoom-in	Lw	Würdest du mitmachen?	
01:24:48		Sm5	Ich würde, wenn ich die Meinung vertrete, auf jeden Fall mitmachen, ja.	Sm5 blickt kurz in Kamera, nickt

Abb. III.3.4.9: Transkriptauszug (AzE 1991b: 01:21:09-01:24:48)

Insgesamt kann mit Blick auf diese abschließend von den Schüler_innen vorzunehmende Positionierung in Bezug auf die leitende Fragestellung festgestellt werden, dass die Gesprächsführung der Lehrerin nicht dazu beiträgt, dass tatsächlich eine Diskussion unterschiedlicher Standpunkte geführt wird. Vielmehr handelt es sich um eine Sammlung von Beiträgen der

Schüler_innen zu der leitenden Fragestellung nach Chancen von Bürgerbewegungen, zu der die Lehrerin die Frage, ob sich die Schüler_innen selbst bei einer Bürgerbewegung beteiligen würden (vgl. AzE 1991b: # 01:21:09), hinzufügt. Trotz der vorangegangenen Äußerungen, mit denen die Schülerin Sw9 sowie die Schüler Sm11 und Sm1 ihre Skepsis, insbesondere bezüglich der Möglichkeiten parlamentarischer Einflussnahme von Bürgerinitiativen zum Ausdruck gebracht haben (vgl. ebd.: # 00:19:21), schließt der Schüler Sm1 ein eigenes Engagement nicht aus. Allerdings kommt dabei auch ein zögerndes Abwägen zum Ausdruck, wenn zwar zum einen mittels des Adverbs „eigentlich“ (ebd.: # 00:21:17) grundsätzlich die Bedeutung eigenen Engagements im Falle kritischer Positionierungen zum politischen Geschehen anerkannt wird, mit dem Hinweis auf die „Zeitfrage“ (ebd.: # 01:21:23) und die „Bequemlichkeit“ (ebd.: # 01:21:26) zugleich aber auch auf mögliche Einschränkungen verwiesen wird.

Die Schülerin Sw8 schließt in ähnlicher Weise an: Mit der Formulierung, dass „man sich [das sicherlich] vorstellen könne“ (ebd.: # 01:21:32), wird eine theoretisch gutzuheißende Möglichkeit beschrieben, wobei sie zugleich eine persönliche Positionierung vermeidet. Als nachvollziehbare Hindernisse beschreibt sie erwartbare geringe Erfolgsaussichten, auch aufgrund fehlender finanzieller Mittel. Sm13 begründet die Zurückhaltung in Bezug auf die Beteiligung an Bürgerbewegungen schließlich damit, dass die Verwirklichung eigener Vorstellungen politischer Macht bedarf, die er in erster Linie Parteien zuschreibt. Es folgen weitere Äußerungen, die im Sinne der Position, dass Bürgerbewegungen langfristig keine Chance hätten, eine Argumentation vertreten, die eine grundlegende Differenz zwischen Bürgerbewegungen und Parteien ausmachen und die Möglichkeiten parlamentarischer Einflussnahme vor allem letzteren zuschreiben.⁵⁶⁹

Auch die Schülerin Sw15 schließt im Wesentlichen, wenn auch in den Details etwas unspezifischer, an die bereits eingebrachten Argumentationen an, die auf fehlende Mittel verweisen und „langfristig gesehen“ (ebd.: # 01:23:49) keine Chance sehen. Dennoch spricht sie sich im Fall übereinstimmender Interessen für ein eigenes Engagement in einer Bürgerbewegung aus. Der Schüler Sm5 setzt die bisher eingebrachten Äußerungen schließlich in Beziehung zu der Fragestellung, indem er die Einschätzung von Chancen vom Beteiligungsgrad der Bürger_innen abhängig macht und diesen wiederum auf Fragen der Motivation und des Interesses zurückführt, während er seine eigene Beteiligung vor allem von der Frage übereinstimmender Interessen abhängig macht. Nicht zuletzt, da die Unterrichtseinheit im Anschluss durch das Klingeln der Schulglocke beendet wird, bleiben die Äußerungen der Schüler_innen inhaltlich unkommentiert (s. dazu auch Kap. II.3.3.3, Sequenz III).

Die Gesprächsführung der Lehrerin zeichnet sich an dieser Stelle dadurch aus, dass sie nahezu gänzlich auf inhaltlich evaluierende Kommentierungen verzichtet. Mit Blick auf die ko-kon-

569 „Ja, ich denke auch, dass so ein (Forum) langfristig keine Chance hat, weil sie einfach nicht poli-, ähm, also, weil sie zu wenig Leute kennen und weil sie jetzt auch nicht im Bundestag sitzen und ich denke, dass das ein Grund ist, warum sie in ein paar Jahren, ähm, nicht mehr von Bedeutung sein werden, sondern nur noch vielleicht in kleinen Kreisen, was-, wie Sm13 schon sagte, (bewirken) können“ (AzE 1991b: # 01:22:23); „Das Problem ist halt eigentlich bloß, dass Bürgerbewegung immer versuchen, n parteilichen Weg zu gehen, sich zur Wahl stellen, dann in die Landtage oder so vielleicht auch begrenzt einziehen, äh, Gemeinderäte oder so, aber dann auch sich verweigern, sich einer Partei anzu(nehmen), denn ne Bürgerbewegung sollte eben nicht Partei sein. Es wird immer wieder gesagt, ja, wir müssen über, äh, die Wählerschaft versuchen, besser wärs, Bürgerbewegungen versuchen, sich zu institu-, also Institutionen zu bilden, parteiübergreifend, ähm, einfach dem Bürger selber zu reden, aber nicht versuchen, es übers Parlament zu regeln, da ist ne Bürgerbewegung einfach fehl am Platz, wie mans ja auch sieht am Neuen Forum“ (ebd.: # 01:22:55).

struktiv vorgenommene Erzeugung von Sinn und Bedeutung in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand dominiert damit die überwiegend von den Schüler_innen vertretene Orientierung, die Begriffe wie politische Macht vor allem auf der parlamentarischen Ebene verortet und an die Organisationsform von Parteien bindet (vgl. ebd.: 01:19:17-01:25:27). Auf andere mögliche Argumentationen, die demgegenüber die Bedeutung parteiunabhängiger, partizipatorischer Elemente betonen, wird nicht mehr explizit hingewiesen und es wird auch nicht dazu aufgefordert, diese reflexiv in den Prozess der Urteilsbildung miteinzubeziehen. So ist zu vermuten, dass die Schüler_innen mit ihren Stellungnahmen bereits im Vorfeld bestehende Standpunkte reproduzieren, die im Zuge der Vorbereitung und Durchführung des Interviews zumindest keiner sichtlich erkennbaren kritischen Prüfung unterzogen wurden. Der auf der konzeptionellen Ebene theoretisch angelegte bildende Anspruch wird in dieser Form der auswertenden Gesprächsführung nicht ausgeschöpft.

Die zunächst unvermittelt erscheinende Frage der Lehrerin nach der möglichen Beteiligung der Schüler_innen an Bürgerbewegungen kann zu den in den Rahmenplänen zu findenden erzieherischen Intentionen in Beziehung gesetzt werden, die neben den dazu nötigen Fähigkeiten auch auf die „Bereitschaft der Schüler zum demokratischen Verhalten“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 16) sowie auf die „Bereitschaft, demokratische Prozesse auf ihnen zugrunde liegenden [sic] Interessen und Wertvorstellungen zurückzuführen, kritisch zu analysieren und das eigene Handeln zu überprüfen“ (ebd.) zielen. In eine entsprechende Richtung verweist auch die am Ende der Stunde stehende Anregung der Lehrerin, dass die Schüler_innen „auch die Zeit nutzen [sollten], auch in solchen Kategorien zu denken, also auch mal darüber nachzudenken, wo gibts denn eigentlich in meiner Umgebung sowas“ (AzE 1991b: # 01:25:05).

Die Anregung erscheint dabei in dieser Formulierung nicht zu Ende geführt, eine systematisch angeleitete Auseinandersetzung mit entsprechenden Fragestellungen konnte entlang der Gesprächsführung der Lehrperson nicht ausgemacht werden. Inwieweit die Anregung von den Schüler_innen aufgenommen wird, ist auf der Grundlage der Aufzeichnung nicht zu beurteilen. In Bezug auf die trotz der geäußerten Skepsis ein eigenes Engagement nicht abschließenden Äußerungen kann jedenfalls auch nicht ausgeschlossen werden, dass im Sinne einer angenommenen sozialen Erwünschtheit geantwortet wird (s. insgesamt dazu auch Kap. II.3.3.5). In Anlehnung an Proske wäre hier in Bezug auf die Erziehungsziele ein Wechsel von der Ebene der „explizit moralischen Kommunikation“ (Proske 2007: 24; Herv. n. ü.) zu einem Modus der „Kommunikation über Moral“ (ebd.; Herv. n. ü.) beobachten, in dem bestimmte politische-moralische Erwartungen implizit als verbindlich markiert werden (vgl. ebd.: 23-25). Welcher Wissensbestand allerdings als Grundlage für eine mit den am Ende der Stunde vorzunehmenden Positionierungen entsprechende Urteilsbildung innerhalb des Unterrichtsgedächtnisses als verbindlich gelten soll (vgl. dazu Proske 2009: 805-807), kann entlang der Rekonstruktion der Unterrichtskommunikation nicht eindeutig ausgemacht werden.

Das mag auch daran liegen, dass die Gesprächsführung der Lehrerin insgesamt stärker auf Ausführungen zum methodischen Vorgehen als auf die Erläuterung inhaltlicher Zusammenhänge ausgerichtet ist. Dabei sind auch Ambivalenzen zwischen den die Eigenständigkeit der Schüler_innen adressierenden Arbeitsaufträgen einerseits und den stellenweise sehr detaillierten Vorschlägen zur Ausarbeitung einzelner Arbeitsschritte zu beobachten (vgl. z. B. AzE 1991b: # 00:29:37; s. auch z. B. Kap. II.3.3.3, Sequenz II). Die Schüler_innen erweisen sich demgegenüber als mit den an sie gestellten Anforderungen vertrauten Akteur_innen; auch im

Fall widersprüchlich anmutender Anweisungen sind keine sichtlichen Irritationen zu beobachten. Wenn nötig, stellen sie eigeninitiativ Verständnisnachfragen (vgl. z. B. AzE 1991b: # 00:30:55), und auch ihre abschließend vorgebrachten Stellungnahmen verweisen darauf, dass sie in Bezug auf den Gegenstand ko-konstruktive Sinnkonstruktionen vornehmen, die sich vor allem aus ihrer Perspektive als schlüssig erweisen.

Wenn die herausgearbeiteten Kommunikationsmuster jetzt zusammenfassend in Bezug auf die rekonstruierten Intentionen diskutiert werden sollen, sind auch innerhalb dieser Fallgruppierung fallspezifische Differenzierungen zu berücksichtigen. So ist in der Unterrichtskommunikation in der Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) zwar ein Einbezug der Schüler_innen mittels aktivierender Methoden zu beobachten, die inhaltlichen Festlegungen im Zuge der intendierten Verständigung über Handlungsmöglichkeiten werden allerdings von der Lehrperson vorgenommen. Die in der Planung formulierte leitende Fragestellung⁵⁷⁰ konnte so bereits als rhetorische charakterisiert werden, zu der keine eigenständige Positionierung der Schüler_innen vorgesehen war. Auch die an diese Stelle gesetzte Fragestellung der Lehrerin nach Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten⁵⁷¹ wird nicht ergebnisoffen bearbeitet, sondern von der Lehrerin auf eine spezifische Handlungsmöglichkeit gelenkt, die sie den Schüler_innen schließlich nahelegt.

Implizit wird damit in unreflektierter Weise ausschließlich diese eine Partizipationsform als positiv konnotierte im Unterrichtsgedächtnis etabliert, ohne dass Alternativen aufgezeigt oder Kriterien, die zur Begründung einer solchen Einschätzung herangezogen werden, transparent dargelegt würden. Problematisch an dieser Form einer aufgrund ihrer erzieherischen Intentionen als moralisch zu klassifizierenden Kommunikation (vgl. dazu Proske 2007: 24-25) ist vor allem der Ausschluss der Möglichkeit eigenständiger kriteriengeleiteter Abwägungen auf Seiten der Schüler_innen, mit dem die Grenze zu einer potenziell indoktrinierenden Unterrichtskommunikation überschritten wird (vgl. z. B. Gatzemann 2003: 210). Dem gegenüberstellen lässt sich ein Modus der – im weiteren Sinne – Kommunikation über Moral in der Aufzeichnung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b), mit dem bestimmte auf politisches Handeln bezogene Erwartungen implizit als verbindlich markiert werden (vgl. dazu Proske 2007: 23-25).

Zudem ist in den anderen beiden Aufzeichnungen (AzE 1991a; 1991b) eine Unterrichtskommunikation zu beobachten, innerhalb derer die Schüler_innen sich am Ende eigenständig zu den leitenden Fragestellungen positionieren können. Dabei war zu beobachten, dass die Schüler_innen durchaus für sie subjektiv bedeutsame Sinnbildungen in Bezug auf den Gegenstand einbringen und vertreten. Ob diesen Positionierungen diesbezügliche reflexive Auseinandersetzungsprozesse in Bezug auf die im Stundenverlauf erarbeiteten Informationen vorausgegangen sind, ist allerdings schwieriger einzuschätzen. Lediglich einzelne Fragestel-

570 „Baggersee am Stern – Zusehen oder Eingreifen?“ (Grammes/Kuhn 1992b: 27).

571 „So, es geht uns in dieser Stunde heute darum, wir wolln uns darüber unterhalten, wie das mit dem Baggersee weitergehen soll, wir wissen, jeder-, oder viele Jugendliche nutzen den Baggersee zur Zeit als Bade-see, auch wenn das vielleicht nicht unbedingt erwünscht ist und wir wolln in dieser Stunde mal überlegen, welche Möglichkeiten haben Bürgerbewegungen, hier etwas zu verändern, und welche Möglichkeiten haben wir als Schüler, auch daran teilzunehmen“ (AzE 1990b: # 00:00:20).

lungen⁵⁷² und Begründungen⁵⁷³ verweisen darauf, dass die Schüler_innen von ihrer eigenen implizit an einem repräsentativen Demokratieverständnis orientierten Argumentationslogik abweichende Positionierungen der Bürgerbewegungen erkennen. Dass diese auch zu einer reflexiven Abwägung mit der eigenen Position führen, ist allerdings nicht direkt zu erkennen. Insgesamt ist auch nicht festzustellen, dass die Schüler_innen in systematischer Weise zu entsprechenden Auseinandersetzungsprozessen aufgefordert oder angeleitet würden; der den Konzeptionen inhärente bildende Anspruch wird somit in dieser Form der Kommunikation unterlaufen.

Die unterschiedlichen Positionen werden auch nicht mit ihren verschiedenen möglichen Begründungen explizit gegenübergestellt, sondern bleiben als dem Gespräch implizite unverbunden nebeneinander stehen. Letztlich werden damit auch die von den Schüler_innen bei der Urteilsbildung und ihrer Begründung herangezogenen Kriterien nicht explizit herausgearbeitet, sodass auch nicht transparent wird, dass diese sich dabei nicht zwingend auf die vorher erarbeiteten Informationen und die dabei artikulierten Selbstverständnisse der politischen Akteur_innen beziehen. Insgesamt zeigt sich dabei in den Aufzeichnungen auch die Herausforderung einer Gesprächsführung, die die Schüler_innen aktiv einzubeziehen sucht und dabei in der Lage sein muss, den fachlichen Gehalt in den Äußerungen der Schüler_innen zu erkennen und diesen einer produktiven Bearbeitung im weiteren Gesprächsverlauf zugänglich zu machen.

Mit Blick auf mögliche ko-konstruktive Prozesse der Hervorbringung eines Unterrichtsgedächtnisses stellt sich hier nun noch die Frage, auf welche Weise die der – theoretisch-konzeptionell in allen Fällen möglichen, wenn auch nicht immer realisierten – Urteilsbildung vorausgehende Erarbeitung von Wissen als Grundlage der Urteilsbildung erarbeitet und als verbindlich etabliert werden sollte. Ergänzend zur Kommunikation im Unterricht können dazu auch produzierte Artefakte herangezogen werden, die im Sinne einer möglichen Funktion der Darstellung von Lernen bzw. zu lernenden Wissens interpretiert werden können (vgl. dazu z. B. auch Breidenstein 2006: 221-222). Sofern in den Aufzeichnungen Tafelanschriften und Folien erstellt werden und soweit diese auf der Grundlage der Aufzeichnungen einsichtig sind, ist dabei festzustellen, dass diese nicht dazu dienen, unterschiedliche mit Blick auf die Fragestellungen kontroverse und abzuwägende Positionen, deren Begründungen und mögliche bei der Abwägung zu berücksichtigende Kriterien systematisch herauszuarbeiten.⁵⁷⁴

572 Vgl. z. B. „Also, unsere Hauptfrage ist eigentlich, ob es nicht ein Nachteil ist, keinen Parteiapparat zu haben oder ist es nicht viel mehr gemeint, einen Parteiapparat schon zu haben, aber diesen dem Allgemeinwohl unterzuordnen? Zweite Frage haben wir, ähm, im Diskussionspapier zum Statut des Neuen Forums (.) steht, dass das Neue Forum nicht nach Macht strebt, aber dass es bereit ist, Verantwortung zu übernehmen. Unsere Frage daraus: Ist es nicht so, dass man nach politischer Macht streben muss, um seine Vorstellungen und Ziele zu verwirklichen oder ist es so gemeint, dass nicht nach Macht um der Macht willen gestrebt wird, sondern um die eigenen Ziele zu verwirklichen? Und noch ne weitere Frage, die sich zum ersten Punkt ergeben hat, ob es nicht sinnvoll wäre, eine Partei aus dem Neuen Forum zu formieren?“ (AzE 1991b: # 00:38:52).

573 „Das Problem ist halt eigentlich bloß, dass Bürgerbewegung immer versuchen, n parteilichen Weg zu gehen, sich zur Wahl stellen, dann in die Landtage oder so vielleicht auch begrenzt einziehen, äh, Gemeinderäte oder so, aber dann auch sich verweigern, sich einer Partei anzu(nehmen), denn ne Bürgerbewegung sollte eben nicht Partei sein. Es wird immer wieder gesagt, ja, wir müssen über, äh, die Wählerschaft versuchen, besser wärs, Bürgerbewegungen versuchen, sich zu institu-, also Institutionen zu bilden, parteiübergreifend, ähm, einfach dem Bürger selber zu reden, aber nicht versuchen, es übers Parlament zu regeln, da ist ne Bürgerbewegung einfach fehl am Platz, wie mans ja auch sieht am Neuen Forum“ (AzE 1991b: # 01:22:55).

574 Einschränkung ist anzumerken, dass von den Schüler_innen eigenständig angefertigte Notizen auf der Grundlage der Aufzeichnungen nicht einsichtig sind.

So mag es zwar einsichtig erscheinen, dass bei der Zielstellung einer eigenständigen Positionierung zu einer bestimmten Frage schließlich nicht eine spezifische Positionierung als verbindlich geltende markiert und im Unterrichtsgedächtnis etabliert werden kann. Im Interesse der Entwicklung und Förderung einer eigenständigen Urteilsbildung könnte es jedoch als Aufgabe verstanden werden, ein bestimmtes methodisches Vorgehen im Unterrichtsgedächtnis zu etablieren, nach dem mögliche Positionen sowie ihre Begründungen benannt und anschließend nach bestimmten Kriterien abgewogen werden können. Eine Wissensfiktion könnte dann auch darin bestehen, dass die Schüler_innen in Bezug auf eine Frage zumindest auf einen als verbindlich geltenden Überblick zurückgreifen können, welche Positionen und Begründungen nach welchen Kriterien abzuwägen sind.

3.4.4 Fallgruppierung „Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“

Bei der Analyse der Struktur der Unterrichtskommunikation innerhalb dieser Fallgruppierung ist zunächst auch der Einsatz handlungsorientierter simulativer Methoden zu berücksichtigen, durch den die Akteur_innen in verschiedenen Phasen in unterschiedlichen Rollen agieren. Dabei soll im Verhältnis zu der im für relevant erachteten Diskurs im Vordergrund stehenden – wenngleich für die einzelnen Aufzeichnungen differenziert zu betrachtenden (s. auch Kap. II.4.4) – Zielsetzung der politischen Urteilsbildung diskutiert werden, auf welche Weise hier jeweils kommunikative Ko-Konstruktionen von Bedeutung in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand sowie deren Etablierung im Unterrichtsgedächtnis zu beobachten sind. Dabei erlauben die Konzeption und vorliegenden Materialien der simulativen Szenarien Rückschlüsse auf mögliche Intentionen. Zugleich ist im Zuge der Simulation – in die die Lehrpersonen in der Regel nicht steuernd eingreifen (vgl. z. B. Leigh/Spindler 2004) – mit selbstläufigen Ko-Konstruktionen von Sinn und Bedeutung in Bezug auf den Gegenstand zu rechnen. Mit Blick auf eine intendierte Etablierung von Wissensfiktionen ist schließlich die Gesprächsführung der Lehrperson im an die Simulation anschließenden Auswertungsgespräch von besonderer Bedeutung (vgl. dazu auch Grammes 1997b; Kuhn 1999a: 46; aktueller auch Namara 2004; Kato 2008; Kriz/Nöbauer 2008; 2015).

Die initiiierende Ankündigung der Lehrperson in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) bleibt sowohl in Bezug auf das zu bearbeitende Thema und die methodische Durchführung inhaltlich diffus, sodass auf dieser Grundlage auch keine eindeutige Rekonstruktion der mit der Unterrichtseinheit verfolgten Zielstellung möglich ist (s. auch Kap. II.4.1.3, Sequenz I, II.4.1.4).⁵⁷⁵ Zu erkennen ist eine lebensweltorientierte Grundintention im Sinne einer Beratung in Bezug auf mögliche Optionen im Falle einer Schwangerschaft Minderjähriger. Ein Zusammenhang zu der zum Zeitpunkt der Aufzeichnung andauernden politischen Auseinandersetzung um die Neuregelung des Paragraphen 218 StGB wird im Rahmen des dokumentierten Unterrichtsgesprächs von der Lehrperson nicht explizit hergestellt, auch wenn zu vermuten ist, dass zumindest einzelne für das Rollenspiel ausgehängte Materialien entsprechende Informationen enthielten. In den Äußerungen der Lehrperson kommt allerdings auch die lebensweltliche Orientierung nicht so deutlich zum Ausdruck und es ist auch keine entsprechende systematische Strukturierung des inhaltlichen Stundenverlaufs zu erkennen.

⁵⁷⁵ Auch die zugehörigen Publikationen enthalten diesbezüglich keine Informationen (vgl. Lück 1995; Kuhn 1995). Weitere in dieser Hinsicht aufschlussreiche Materialien konnten im Rahmen der durchgeführten Recherchen nicht ausfindig gemacht werden (s. auch Kap. II.4.1.5).

Zurückführen lässt sich diese inhaltliche Intransparenz im Wesentlichen auf eine Ambivalenz in der Gesprächsführung der Lehrperson, dessen Fragestellungen einen hohen Grad an inhaltlicher Offenheit aufweisen, wohingegen seine evaluierenden Kommentierungen auf eine implizite Intention verweisen, die nicht offen gelegt wird. Auch erläutert der Lehrer in der Regel nicht, aus welchen Gründen er bestimmte Beiträge der Schüler_innen im Gespräch aufgreift und andere wiederum zurückweist. Trotz dieser bisweilen widersprüchlichen Anforderungen erweisen sich die Schüler_innen auf der formalen Ebene als kompetente Akteur_innen, indem sie sich darum bemühen, sich mit ihren Beiträgen diesen impliziten, ihnen nicht transparenten Intentionen anzunähern. Auf der inhaltlichen Ebene – auf der auch verbale Markierungen von Unsicherheiten bezüglich der Intentionen zu beobachten sind (s. auch Kap. II.4.1.3, Sequenz I) – kommen dabei unterschiedliche Strategien eigenständigen, sachbezogenen oder auch assoziativen Denkens zum Ausdruck (s. auch Kap. II.4.1.5). Allerdings wird der fachliche Gehalt der Schüleräußerungen von der Lehrperson oftmals nicht aufgegriffen. Vielmehr scheint sich die Gesprächsführung an einer implizit bleibenden Intention zu orientieren, was mittels der in der Einzelfallstudie detaillierter analysierten dritten Sequenz illustriert werden kann (vgl. Abb. III.3.4.10).

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:40:49	S.I.	Lm	Gut, aber wir sind ja davon ausgegangen, Petra ist schwanger geworden und wir haben das auch allseitig beleuchtet. Vorsicht ist die eine Sache, aber nun ist es passiert, (wie so ein alter Vorwurf), ja was nun, aber, wie sollte man-, oder ich sagte schon, kann sich jemand noch mal äußern dazu, wie man mit dem Problem allgemein dann umgehen sollte, wenns passiert ist? Sw22 hats in etwa ungefähr schon getroffen. Sm18?	Sm13 sieht nach unten, sieht auf, lacht, sieht nach links
00:41:00		S.r.	L Ja-, (,) am besten wär, zum Arzt gehen und seinen Eltern Bescheid sagen (,) (ja)- L Sm13?	Lm steht vor Tafel, Sm10 sieht Richtung Kamera
		S.r.	Lm L Sm13	
		S.r.	Lm L Sich beraten lassen, zu Jugendämter, also, also, ick persönlich, wenn ick jetzt der Vater wäre, ich würde mit meiner Tochter zu jedem Jugendamt rennen (,) und sich beraten lassen. L @@@	Sm18 sieht nach links; Sw9 und Sw22 unterhalten sich; Sm13 fasst sich an Hals, gestikuliert leicht, verschränkt die Arme
		SuS	Lm L Also, du würdest viel unternehmen, dir was einfallen lassen-, L Ja.	
		Sm13	Lm L Gut, wir kommen gleich darauf, ich hab da noch etwas, worauf ich hinweisen möchte, bitte?	Sm13 kaut Kaugummi, nickt Sm13 sieht nach links
		Sm?	Naja, also überhaupt erstmal offen darüber reden und nicht totschweigen, bis es zu spät ist dafür.	
		Lm	Na, den Punkt haben wir noch nicht, ich such da noch was anderes, es gibt jetzt viele Vorschläge, was man alles machen könnte, das zeugt eigentlich von einer gewissen Charaktereigenschaft. (...) Darauf müsstet ihr kommen-, (,) ich kann auch sagen, na und?-(,)	Lm gestikuliert, hebt Arme nach oben Lm zeigt in Klasse
		S.o.		
		S.r.		
00:42:00	S.I.	Sm13	Es hängt viel von den Eltern ab, ich meine, man kann Eltern haben, die zum Beispiel sagen, das ist dein Problem, mach det, was du willst, (uns interessiert nicht weiter, wollen, wir machen uns da n Scheiß draus), du kannst jetzt damit machen, was du willst mit dem (Scheißkind). L (Richtig.)	Sm13 sieht Richtung Kamera
		Lm		
		Sm19	Ja, dass Petra und ihrem ganzen Umfeld erst mal (,) , also erst mal nich egal ist, (was mit dem Kind passiert) L Sondern? Wenns nich egal ist, dann isses-, dann verhält man sich wie?	
		Lm		
		Sm19	Äh, naja@-	
		Lm	Wenns einem nicht egal ist, wie verhält man sich dann?	
		Sm?	Naja, man kümmert um, kümmert sich darum, die Probleme aus der Welt zu schaffen.	
		Lm	Dann zeigt man eine bestimmte Charaktereigenschaft, jetzt müssten wir es aber gleich haben. (,) Mir ist es nicht egal, ich informiere mich, ich frage, ich berate mich, was zeig ich also für eine Charaktereigenschaft, von mir aus, wenns mir nicht egal ist? (,)	Lm beugt sich leicht nach vorne Lm gestikuliert Lm gestikuliert Lm zeigt nach rechts
		Sm19	Na, Interesse an- L Und-, noch mehr? Nicht nur Interesse, ich hab doch nich n Problem, wo ich ein Bastelbogen ausschneide, hm?	Sm? meldet sich
		Lm		
00:42:56	S.o./S.r.	Sw?	Na, Hilfsbereitschaft? Also-	
		Lm	Noch mehr, ich selbst. Och, wir kriegens noch, ich lass nicht locker. L (Verantwortung.) Bitte? L Verantwortung.	Lm gestikuliert und wippt in den Knien
		Sw?	Lm L Ja.	
		Lm	Nicht? Das ist das Entscheidende.	Lm hebt beide Hände mit den Innenflächen nach vorne zeigend auf Schulterhöhe

Abb. III.3.4.10: Transkriptauszug (AzE 1992: 00:40:49-00:42:56)

In der Auswertung des Rollenspiels zielt die Gesprächsführung der Lehrperson nicht darauf, die inhaltlichen Positionen, Handlungsmöglichkeiten und getroffene Entscheidungen der Akteur_innen im Gesprächsverlauf systematisch herauszuarbeiten, gegenüberzustellen und

zu reflektieren.⁵⁷⁶ Zunächst werden die Einschätzungen der Beobachter_innen in Bezug auf die einzelnen Rollen nacheinander abgefragt, wobei der Beobachtungsauftrag vor allem auf die darstellerischen Fähigkeiten sowie eine normative Bewertung der vertretenen Positionen nach lediglich diffus formulierten Kriterien bezogen war, was sich auch in den Einschätzungen der Schüler_innen spiegelt (s. auch Kap. II.4.1.4). Mit der daran anschließenden Frage des Lehrers, warum sie sich im Unterricht mit dieser Thematik befassen würden (vgl. AzE 1992: # 00:39:30) wird das Gespräch schließlich auf Überlegungen in Bezug auf die mögliche eigene Betroffenheit, Fragen des Umgangs mit einer solchen Situation sowie damit verbundenen Schwierigkeiten gelenkt (vgl. ebd.: # 00:39:30). Im Verlauf der Sequenz zeichnet sich immer deutlicher ab, dass der Lehrer mit seinen Fragen auf einen ganz bestimmten Aspekt zielt. Eine inhaltliche Richtung gibt er dabei selbst vor, indem er auf einen Beitrag von Sw22 in Bezug auf seine Frage nach einem angemessenen Umgang mit diesem „Problem“ (AzE 1992: # 00:40:19) verweist, nach dem zu bedenken sei, dass über Menschenleben entschieden werde (vgl. ebd.: # 00:40:22)⁵⁷⁷. Auf die relativ konkreten Vorschläge der Schüler_innen geht die Lehrperson nicht im Einzelnen ein; vielmehr nimmt sie nun eine inhaltliche Engführung vor, indem er all diese Vorschläge einer „gewissen Charaktereigenschaft“ (ebd.: # 00:41:47) zuordnen möchte.

Die ersten beiden darauf reagierenden Beiträge der Schüler Sm13 und Sm19 verbleiben zunächst noch im Modus eigenständiger Beiträge im Sinne eines Abwägens der Begleitumstände in der Situation, ohne direkt auf die Frage des Lehrers nach einer Charaktereigenschaft einzugehen. Erst als dieser erneut insistiert (vgl. ebd.: # 00:42:14), versucht ein Schüler sich zunächst umschreibend der gesuchten Begrifflichkeit anzunähern (vgl. ebd.: # 00:42:22). Dabei lässt die Kommentierung des Lehrers vermuten, dass der vom ihm intendierte Begriff inhaltlich bereits erfasst wurde, woraufhin das Gespräch vor allem die Form einer mehr oder weniger ratenden Suche nach dem gesuchten Begriff annimmt (s. auch Kap. II.4.1.3, Sequenz III). Der Anspruch des Gesprächs wird damit letztlich auf eine Verständigung auf einen bestimmten Begriff reduziert, der auf der sachlichen gegenstandsbezogenen Ebene – nicht zuletzt mit Blick auf den rekonstruierten Anspruch einer lebensweltlichen Orientierung – in seiner inhaltlichen Verallgemeinerung den fachlichen Gehalt der weitaus konkreteren Beiträge der Schüler_innen unterbietet (s. auch Kap. II.4.1.4).

Dass die Schüler_innen bereits auf Positionen verwiesen haben, die es in der Debatte in ihrem inhaltlichen Gehalt zu reflektieren und abzuwägen gelte (s. z. B. FN 577), wird von der Lehrperson nicht aufgegriffen. Der auf eine spezifische Haltung gerichtete, als erzieherisch zu klassifizierende Appell unterläuft in dieser Form den Anspruch einer bildenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit kontroversen Positionen. Anstelle einer die verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten abwägenden

576 Inhaltlich weist das Rollenspiel eine diffuse Struktur auf, was teilweise auch an den Schwierigkeiten der Moderatorin (Sw9) gelegen haben kann. Der Vertreter des Jugendamtes (Sm19) und der Arzt (Sm2) nehmen neutrale, beratende Rollen ein und agieren insgesamt eher zurückhaltend. Die Eltern von Petra (Sw19, Sm13) befürworten einen Schwangerschaftsabbruch, wofür sich auch Petra (Sw22) ausspricht, nachdem sie zu Beginn noch Optionen für das geborene Kind abgewogen hat. Petras Freund (Sm8) richtet zunächst selbst Fragen an die Beteiligten (s. auch Kap. II.4.1.3, Sequenz II) und lässt keine eindeutige Position erkennen, außer dass er Petra (Sw22) – sowie dies auch von deren Freundin (Sw6) geäußert wird – in allen Fällen jede Form der Unterstützung zusichert.

577 Vgl. z. B. „Also, man muss immer beachten, dass es um Menschenleben geht, wenn man jetzt also das Kind abtreiben will, dass es um Menschenleben geht und dass man mit Menschenleben nicht so () umgehen kann“ (AzE 1992: # 00:40:22).

Kommunikation über Moral sucht der Lehrer im Modus moralischer Kommunikation eine bestimmte Haltung als angemessene und gebotene und somit als verbindlich zu markieren und entsprechend im Unterrichtsgedächtnis zu etablieren (vgl. dazu Proske 2007: 24-25; 2009).

Die von den Schüler_innen bereits begonnene eigenständige Auseinandersetzung wird dabei eingengt, wenn nicht sogar abgebrochen; welche Optionen es auch unter dem gefundenen Überbegriff zur Beschreibung eines spezifischen Umgangs mit der Situation abzuwägen gäbe, wird schließlich gar nicht erst zum Gegenstand des Unterrichts. Unterrichtsplanung und Durchführung scheinen sich hier in einem widersprüchlichen Verhältnis zu befinden; während die Gesprächsführung des Lehrers eine vorrangig auf „Lebenshilfe“ oder „soziales Lernen“ bezogene Zielrichtung vermuten lässt (vgl. dazu z. B. Massing/Weißeno 1995b: 9; Mingerzahn 1992: 499), dürften zumindest einzelne Materialien Hinweise auf die politische Dimension enthalten, die von der Lehrperson jedoch auch nicht aufgegriffen werden. Vielmehr weist seine Gesprächsführung insgesamt Indizien einer möglicherweise dem Thema geschuldeten Überforderung auf, die letztlich dazu führt, dass keine sachlich angemessene Bearbeitung der Thematik erfolgt (s. auch Kap. II.4.1.5). Insofern den Schüler_innen damit die Übernahme einer spezifischen Haltung nahegelegt wird, ohne dass dies entlang eigenständiger Urteilsprozesse begründet wird, tendiert diese Gesprächsform dazu, die Grenze zu einer indoktrinierenden Praktik zu überschreiten (vgl. dazu Gatzemann 2003: 210), was von der Lehrperson in dieser Form vermutlich nicht intendiert war.

Dass keine transparenten Kriterien für die Diskussion der im Rollenspiel vertretenen Positionen formuliert wurden sowie die Herangehensweise an dieses in Bezug auf die damit verfolgten Ziele insgesamt als diffus zu beschreiben ist, kann stellenweise auch als ein möglicherweise missverstandenes Bemühen um eine offene Gesprächsführung interpretiert werden. Diese kollidiert allerdings mit im Vorfeld festgelegten Intentionen, wobei es der Lehrperson nicht gelingt, diese auf einer sachlich-inhaltlichen Ebene transparent zu machen. Vielmehr wendet er Strategien semantischer Engführungen an, indem er das Unterrichtsgespräch darauf reduziert, eine Verständigung auf bestimmte zu nennende Begriffe herzustellen (vgl. dazu z. B. auch AzE 1992: # 00:05:07).

Insgesamt lassen die Durchführung des Rollenspiels sowie der Verlauf des Auswertungsgesprächs fortbestehende Unklarheiten auf Seiten der Schüler_innen in Bezug auf die eigentliche Zielrichtung erkennen (vgl. ebd.: # 00:20:01; 00:32:50; 00:40:36). So bringen die Schüler_innen wiederholt beispielsweise den in der Tafelaufschrift enthaltenen Verweis auf die fehlende Aufklärung ein (vgl. z. B. ebd.: # 00:40:36), ohne dass diese unterschiedlichen Ebenen der Problemdiskussion im Gespräch anschließend von der Lehrperson nachvollziehbar differenziert werden. Auch in Reaktion auf die offen gehaltenen Fragestellungen der Lehrperson beteiligen sich die Schüler_innen mit weitestgehend eigenständigen Beiträgen, wohingegen auf dessen engführende Fragen verstärkt in Form assoziativer Annäherungen geantwortet wird. Sie zeigen somit ein Gesprächsverhalten, das sich einerseits darum bemüht, den meist implizit bleibenden Intentionen der Lehrperson nachzukommen, andererseits aber auch an für sie schlüssigen Sinnkonstruktionen interessiert ist. Es gelingt der Lehrperson dabei allerdings nicht, diese produktiv im Sinne politischen Lernens aufzugreifen und sie in ihrem fachlichen Gehalt zu systematisieren.

Demgegenüber werden in den anderen beiden Aufzeichnungen die in den Unterrichtseinheiten verfolgten Zielstellungen insofern transparenter formuliert, indem die Thematik mit leitenden Fragestellungen verknüpft wird, zu denen am Ende der Einheit begründete Stellung

genommen werden soll. In der Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) beschreibt die Lehrerin nach einem Einstieg mittels einer Kurzbesprechung einer Karikatur sowie einer knappen Zusammenfassung der Ausgangssituation das Stundenthema in Form von vier – wie sie sagt „n bisschen provozierend“ (ebd.: # 00:07:53) formulierten – Fragen: „Wer treibt ab? Die Frau? Der Staat? Oder niemand?“ (ebd.: # 00:07:57). Akzentuiert wird hier der von Reinhardt als „zentrale Politikfrage“ (Reinhardt 1996: 59) bezeichnete Aspekt der Thematik, inwieweit für individuell zu treffende Entscheidungen kollektiv verbindliche, politische Regelungen gelten können. Mit der gezeigten Karikatur wird zugleich der der Thematik inhärente „Wertekonflikt“ (ebd.) der Abwägung des Rechts des ungeborenen Lebens und des Selbstbestimmungsrechts der Frau in Verknüpfung mit der „Politikfrage“ (ebd.) aufgegriffen. Entsprechend der die Planung leitenden didaktischen Perspektive, den Schüler_innen „wesentliche Positionen und Argumente der Auseinandersetzung um den Paragraphen 218 [als] Basis für eine begründete Urteilsbildung“ (zit. n. Kuhn 1995: 198) zu verdeutlichen, nimmt die Lehrerin mit der ausführlichen Darlegung gesetzlicher Bestimmungen vor allem eine rechtliche Rahmung der Thematik vor (s. auch Kap. II.4.2.5). In Bezug auf die zu simulierende Talkshow betont sie die auch darüber hinausgehende Lernaufgabe der argumentativen Vertretung von Standpunkten (vgl. AzE 1993a: # 00:10:17) und verweist im Falle einer möglichen eigenen Betroffenheit auf die Option aktiven politischen Engagements (vgl. ebd.: # 00:16:35).

Im Zuge der von einer hohen Selbstläufigkeit gezeichneten Dynamik der Simulation rückt insbesondere auch durch das dominierende Agieren des Kirchenvertreters (Sm11) der Wertekonflikt in einer einseitigen Akzentuierung des Rechts des ungeborenen Lebens in den Vordergrund (s. auch Kap. II.4.2.4). Als die Lehrerin im anschließenden Auswertungsgespräch zunächst die verschiedenen Positionen sowie deren Begründungen zusammenfassen lässt, wird das von einem Schüler entsprechend thematisiert.⁵⁷⁸ Nach einem Einspruch des Schülers Sm11 bestätigt auch die Lehrerin, dass die Position der Frauenverbände in den Hintergrund gerückt wurde, und bringt dabei implizit zum Ausdruck, dass die Abwägung dieser Rechte doch die zu diskutierende Frage gewesen wäre, womit sie wiederum auch den Aspekt des „Wertekonflikt[s]“ (Reinhardt 1996: 59) in beiden Dimensionen zum Gegenstand erhebt.⁵⁷⁹ Als sie anschließend die Vertreter_innen der Frauenverbände mit der Aufforderung zu einer Stellungnahme adressiert, zeigt sie sich nicht nur bemüht, diese Position noch einmal ausgleichend zu Wort kommen zu lassen, sondern sie stellt mit der an diese gerichteten Frage⁵⁸⁰ auch eine Möglichkeit der thematischen Verknüpfung zu der „zentrale[n] Politikfrage“ (ebd.) her.

Die Erwiderung des Schülers Sm11 zur Verteidigung seines Auftretens und seiner Gesprächsstrategie im Rahmen seiner Rolle in der Simulation, ist dabei weniger in Zusammenhang mit den inhaltlich zu diskutierenden Positionen zu interpretieren. Auch wenn er diesen Bezug nicht explizit herstellt, verweist seine Replik, dass dies doch „Sinn der Sache“ (AzE 1993a: # 01:10:38) gewesen sei, auf die von der Lehrerin in der Aufgabenstellung vorgenommene

578 „Und während, äh, während die, ähm, katholische Kirche und, äh, die CDU/ CSU () im Prinzi-, äh, mehr davon ausgegangen, von, von, äh, weniger die Frau, würd ich sagen, mehr, äh, auf ihre Religion, sozusagen, dass sie ebend, äh, dass, dass, äh, die Menschenrechte sozusagen“ (AzE 1993a: # 01:09:27).

579 „Ja, aber wem wird jetzt aber die Priorität gegeben? Das ist doch eigentlich die Frage. Ich glaube, in dem Moment haben Sie den Frauenverband (.) n bisschen, äh, (..) ausgeschaltet. Über-, überannt einfach. Überannt“ (AzE 1993a: # 01:10:21).

580 „Ja gut, jetzt müsste der Frauenverband sich vielleicht nochmal dazu äußern. (4) Wie es um die Selbstverwirklichung der Frau steht, wenn es um den Schwangerschaftsparagraphen geht“ (AzE 1993a: # 01:10:38).

Zuspitzung einer kämpferischen Auseinandersetzung.⁵⁸¹ Unterrichtsmethodisch zeigt sich hier auch die Ambivalenz der gewählten Methode, die zwar die pointierte Darstellung von Positionen befördern, gleichzeitig aber auch konstruktive Auseinandersetzungen auf der inhaltlichen Ebene behindern kann (vgl. auch Massing 1998: 40-42).

Insgesamt kommt in der Gesprächsführung der Lehrperson die Aufforderung zum Ausdruck, sich in Bezug auf die verhandelte Thematik eine Meinung zu bilden und diese auch zukünftig vertreten zu können. In der Unterrichtsgestaltung zeigt sie sich bemüht, eine nachvollziehbare Darstellung verschiedener zentraler Positionen in der Debatte mit ihren Begründungen sowie der geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen erarbeiten zu lassen. Dabei achtet sie auch darauf, dass im Zuge der Simulation in den Hintergrund geratene Positionen in der Auswertung noch einmal die Möglichkeit zu einer Artikulation erhalten. Ob es ihr dabei auch gelingt, diese entgegen der Dynamik der Simulationen auch als gleichwertige Positionen im Unterrichtsgedächtnis zu etablieren bzw. inwieweit die Darstellung der verschiedenen Positionen zukünftig als verbindlicher Ausgangspunkt der Urteilsbildung gelten kann, bleibt an dieser Stelle eine offene Frage. Auf welche Weise über die Urteilsbildung selbst am Ende der Stunde verhandelt wird, lässt sich dabei entlang der folgenden Sequenz illustrieren (vgl. Abb. III.3.4.11).⁵⁸²

581 „Sie müssen sich also vorstellen, Sie müssen jetzt, egal, ob Sie wollen oder nicht, sich in diese Meinung, die in Ihren Artikeln vertreten wird, hineinversetzen und auf Teufel komm raus auch verteidigen können. Das müssen Sie einfach lernen, eine Position mit Argumenten zu vertreten, die die anderen mehr oder weniger aus dem Rennen schleudert. Versuchen Sies mal bitte gegenseitig“ (AzE 1993a: # 00:10:17).

582 Um diese Sequenz auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum Originaltranskript unverständliche sowie für den inhaltlichen Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundäußerungen und Geräusche gekürzt.

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio-Ebene	Video-Ebene
01:11:34	S.I.	Lw	Jetzt sind wir natürlich an einem Punkt angekommen, wo wir, wenn wir diese ganze Diskussionsrunde hier vorne beobachtet haben, es soll ja auch irgendwo rauskommen, dass Sie sich selber ne Meinung zu dem Ganzen bilden. Und die ham Sie sicher, egal ob Sie jetzt Vertreter wirklich dieser Gruppe waren, die Sie hier vorne dargestellt haben oder nicht. Äh, welche, welcher, welche Position ist Ihrer Meinung nach am ehesten geei-, äh, geeignet, den Konflikt zu lösen? Sie haben fünf verschiedene Positionen gehört, davon zwei (Lager), welche Position scheint Ihnen am ehesten geeignet, diesen Konflikt zu lösen? (Ich habe gesagt, wir können nicht einwirken, aber (.) man kann ne eigene Meinung beziehen, das soll man auch, Sm17.	Lw steht vor Klasse, gestikuliert mit rechter Hand
01:12:00		S.r.		Lw gestikuliert mit beiden Händen, verschränkt Arme, gestikuliert frei mit rechter Hand, fasst sich mit rechter Hand ans Kinn Lw hat Arme verschränkt, gestikuliert frei mit rechter Hand
01:13:00		Sm17	Na, ich würd sagen, dass die Vertreter des Gruppenantrages am ehesten die Möglichkeit haben, äh, also hier den Kompromiss zu lösen, weil gerade sie auch Kompromisse eingehen und, äh, dadurch, äh, verschiedene Gruppen ansprechen und auch in sich vereinen, in ihren Zielen, und somit auch, äh, eine Grundlage schaffen für die Mehrheit. (.) Und nicht, dass einzelne kleine Gruppierungen wie hier die katholische Kirche, dann ebend überall die Mehrheit bestimmen möchte.	Lw gestikuliert mit rechter Hand mit gestrecktem Zeigefinger, geht ein paar Schritte, zeigt Richtung Klasse
		Sm15	Ja, würd ich och Sm17 zustimmen, weil, äh, die Frauenverbände, die sehen, äh, sehen det, würd ich sagen, zu, zu sehr, äh, von, von der Sicht der Frau, also, äh, (.) nur auf die Frau fixiert. Dem Arzt könnte man vielleicht noch, (äh,) Geschäft vorwerfen oder so, und ähm, aber, äh, der Gruppenantrag ist im Prinzip, ähm, so die Mitte, sozusagen, da sind sicher aus, aus allen Parteien und, und Gruppierungen, und Frauen und Männer dabei sozusagen, also, äh, dit is sozusagen im Prinzip gemischt aus, äh, und, äh, vielleicht, äh, naja, nee, konservativ kann man nicht sagen, aus, naja okay, vielleicht aus konservativen und nicht-konservativen, fortschrittlichen Kräften und, äh, (.) die Gruppe doch die, die am meisten entscheiden kann, die der katholischen Kirche und selbst der CSU, die, der sind ja von, äh, ja von, von Religion und so, (.) schon Grenzen gesetzt, da könn, äh, da könn die ja gar nich so (.) das Recht der Frau, die könn ja sozusagen, äh, äh, Religion sozusagen nicht alles unter einen Hut bringen. (.)	Sm17 streicht mit Zeigefinger der linken Hand an linker Wange hin und her Sm15 meldet sich Sm15 sieht nach unten Sm15 sieht auf, sieht nach unten
01:14:00	Zoom-out	Lw	(.) ne Meinung). Wer (.) würde sich eigentlich noch ne Meinung bilden?	Sm15 bewegt Oberkörper nach vorne und hinten Sm11 sieht über linke Schulter nach hinten
01:15:00		Sw13	Ja, ich denke also (mehr) so, in Richtung, was die Ärzte so meinen, also Abtreibung bis zur zwölften Woche würde ich befürworten, aber mit-, also um den Kompromiss einzugehen, mit der Pflichtberatung, aber es sollte eben nicht darin ausarten, dass es jetzt mehr ein Verhör wird oder so, äh, warum haben Sie das gemacht und sind Sie sich dessen nicht-, und Sie habend das und das falsch gemacht, also dass der Frau jetzt Vorwürfe gemacht werden, sondern wirklich, dass es ne rein, äh, naja, eben, Beratung nur ist, dass ihr eben nur dargelegt werden, die Vor und Nachteile, aber nicht jetzt auf sie bezogen, was sie jetzt um Gotteswillen falsch gemacht hat.	Sm15 sieht zu Sm16 Sm16 sieht zu Sm15, Sm16 bewegt Kopf Sw13 meldet sich mit halb erhobener rechter Hand, lässt Hand sinken Sm11 beugt Oberkörper nach vorne, sieht nach links; Sw13 hat linken Arm aufgestützt, sieht auf ihre Unterlagen Sw13 gestikuliert mit linker Hand
	Lw	Damit begibt man sich natürlich mehr oder weniger wieder in Hände einiger, der Ärzte, und mit der Beratungsstelle muss ich sagen, das ist natürlich auch immer länderspezifisch, ich meine, ich persönlich könnte mir vorstellen, dass zum Beispiel in Bayern, äh, die Beratungsstellen häufig doch von, (ähm), Kirchenorganisationen geleitet werden und dann ist alles natürlich auch schon wieder, ähm, in der Bundesrepublik geteiltes Recht, wie man jeweils auf diese Frauen eingeht. Aber gut, Sie würden sich der Meinung der Ärzte mehr anschließen wollen. Sm15, noch mal.	Sm15 meldet sich Sw13 gestikuliert mit beiden Händen Sw13 stützt linken Arm auf, legt Zeigefinger der linken Hand an linke Wange Lw steht vor Klasse, hat Arme verschränkt, Finger der linken Hand ans Kinn gelegt Lw zeigt mit linker Hand auf sich Lw gestikuliert mit linker Hand, verschränkt die Arme, gestikuliert mit beiden Händen Lw verschränkt Arme Lw gestikuliert mit linker Hand, geht ein paar Schritte rückwärts nach links	

Abb. III.3.4.11: Transkriptauszug (AzE 1993a: 01:11:34-01:15:19)

In Bezug auf die Urteilsbildung der Schüler_innen formuliert die Lehrerin nun eine Frage, die keine persönliche Stellungnahme zur Neuregelung des Paragraphen 218 verlangt. Somit überlässt sie die für eine darauf bezogene Urteilsbildung, in der *policy*-Dimension anzusiedelnde, Abwägung von Werten, für die die bisherige Erarbeitung einen Ausgangspunkt darstellen kann, der Eigenständigkeit der Schüler_innen. Stattdessen vollzieht sie mit ihrer

Fragestellung, welche Positionen nach Einschätzung der Schüler_innen am ehesten für eine Konfliktlösung geeignet seien, einen Wechsel in die *politics*-Dimension, der es erlaubt, die eingebrachte Meinung jenseits persönlicher Positionierungen anhand sachlicher Kriterien zu begründen. Mit den ersten beiden Antworten der Schüler Sm17 und Sm15 sind dabei auch Beiträge zu verzeichnen, die der Fragestellung in Form differenzierter Abwägungen der Kompromissfähigkeit und Interessen der in der Simulation vertretenen Gruppierungen entsprechen.

Aus der Antwort der Schülerin Sw13 geht dagegen nicht eindeutig hervor, ob sie nun doch ihre eigene Präferenz zum Ausdruck bringt oder ungeachtet dieser die Kompromissfähigkeit der von ihr als präferiert genannten Position am höchsten einschätzt. Auf die eigentliche Differenz zwischen der zuerst benannten Position des Gruppenantrags und der von ihr angeführten der „Ärzte“ (AzE 1993a: # 01:14:09), die sich auf die Frage der Strafverfolgung von Ärzt_innen bezieht, geht sie in ihrer Ausführung nicht ein. Vielmehr beschäftigt sie sich in ihrem Beitrag mit dem Charakter der „Pflichtberatung“ (ebd.: # 01:14:17), wobei nicht eindeutig entschieden werden kann, ob sie hier eigenständig eine kompromissfähige Position zu entwickeln sucht und wem letztlich die Aufgabe der Durchführung einer solchen Pflichtberatung zukäme. Die Kommentierung der Lehrerin legt nahe, dass sie in dem Beitrag eine Argumentation für eine höhere Entscheidungsbefugnis von Ärzt_innen erkennt, was sie indirekt problematisiert. In Bezug auf den Charakter der Beratungen verweist sie zudem ergänzend auf den Einfluss der durchführenden Stellen, um abschließend aber auch der geäußerten Meinung ihr Recht zuzusprechen. Zu erkennen ist hier also auch ein Antwortverhalten der Schüler_innen, das die in den Fragestellungen der Lehrperson liegenden Intentionen berücksichtigt und diesen nachzukommen sucht, zugleich aber auch um subjektiv schlüssige Sinnbildungen bemüht ist. Die Lehrerin trägt dazu wiederum in einem Sinne bei, indem sie in Form von ergänzenden Kommentaren Impulse setzt, die geäußerte Meinung noch einmal reflexiv zu überdenken.

Insgesamt lässt sich hier eine Gesprächsführung erkennen, die in Form der als normativer Sollensanspruch formulierten Aufforderung zur Meinungsbildung⁵⁸³ auch eine erzieherische Intention verfolgt. Inhaltliche Festlegungen oder Einschränkungen möglicher Stellungnahmen werden dabei nicht vorgenommen. Zudem verknüpft die Lehrerin diese Aufforderung mit einer spezifischen Fragestellung, die es erlaubt, mit Blick auf die erarbeiteten Positionen auf der Sachebene zu argumentieren, ohne unmittelbar persönlich zu der verhandelten Sache Stellung nehmen zu müssen. Der Modus der Kommunikation ließe sich also eher als einer über Moral und weniger als moralischer klassifizieren (vgl. dazu Proske 2007: 24-25). Als im Unterrichtsgedächtnis zu etablierende Wissensfiktion wäre hier der im Anschluss an die Simulation im Gespräch dargestellte Überblick über die Positionen sowie ihre Begründungen als Ausgangspunkt der anschließenden Urteilsbildung zu interpretieren. Dabei verzichtet die Lehrerin auf besondere Operationen zur Markierung dieser Verbindlichkeit (vgl. dazu ders. 2009: 805-807), jedoch zeigt sie sich bemüht, entgegen der aus der Dynamik der Simulation hervorgegangenen, gegenstandsbezogenen Sinnkonstruktionen, eine gleichberechtigte Darstellung der Positionen zum Ausgangspunkt zu erheben.

Somit eröffnet sie eine Möglichkeit zu aus der Auseinandersetzung mit der Sache begründeten Stellungnahmen, die gleichzeitig auch als weiterhin reflexiv zu prüfende markiert werden können. Zu erkennen ist hier also eine Verknüpfung der erzieherischen Intention mit bilden-

583 „(Ich habe gesagt, wir können auf Karlsruhe nicht einwirken), aber (.) man kann ne eigene Meinung beziehen, das soll man auch“ (AzE 1993a: # 01:12:15).

den Ansprüchen, die auch auf der Ebene der aneignungsbezogenen Kommunikation insofern wieder gefunden werden kann, als die sich beteiligenden Schüler_innen der Aufforderung zu einer eigenständigen Meinungsbildung sowie einer daran anschließenden Begründung nachkommen. Dabei lässt sich auch das Bemühen um eine differenzierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten beobachten, auch wenn auf dieser Grundlage noch keine direkten Rückschlüsse auf tatsächlich Transformationsprozesse des davon berührten Selbst-Welt-Verhältnisses möglich sind bzw. solche selbst von einzelnen Schülern in Frage gestellt werden (vgl. auch AzE 1993a: # 01:18:10; s. auch Kap. II.4.2.5).

In der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) beginnt der Lehrer mit einer inhaltlich vagen Ankündigung des Vorhabens in der Unterrichtsstunde und lässt zunächst bisher in dieser Einheit Erarbeitetes zusammenfassen.⁵⁸⁴ Neben den in dieser Ankündigung enthaltenen begrifflichen Unklarheiten kann mit Blick auf die in der dokumentierten Planung formulierte didaktische Zielsetzung⁵⁸⁵ auch die mit einer gewissen Beiläufigkeit vorgenommene Häufung komplexer Fragen in der Formulierung der Arbeitsaufträge⁵⁸⁶ zur Vorbereitung der Simulation problematisiert werden (vgl. dazu auch Kuhn 1999a: 42–43; Massing 2004: 170; s. auch Kap. II.4.3.4). Die in der Zielsetzung vorgesehene kategoriale Erschließung der Argumentationsebenen (vgl. Kraft 1999: 58; s. auch FN 585) erfolgt in der Auswertungsphase und wird von der Lehrperson schließlich mit der zusätzlichen Frage – die er als die „gesamte Ausgangsfrage von dieser Einheit“ (AzE 1993b: # 01:12:03) bezeichnet – verknüpft, ob die Entscheidung für die Anrufung des Bundesverfassungsgerichts als ein Versagen der Politik einzuschätzen sei. Die Beantwortung dieser Frage soll auf der Grundlage der herangezogenen Kategorien vorgenommen werden, womit ebenfalls deren Eignung zur Analyse der „politische[n] Realität“ (ebd.: # 01:12:52) zur Diskussion gestellt werden soll.

Im Verlauf der simulierten Fraktionssitzung sind zunächst Dynamiken und inhaltliche Verlagerungen zu beobachten, mit denen wiederholt die Frage nach dem Recht des ungebornen Lebens in den Vordergrund tritt (vgl. z. B. AzE 1993b: 00:15:14–00:21:09). Dabei wird letztlich eine Sinnkonstruktion hervorgebracht, nach der eine an „christlichen, moralischen Werte[n]“ (ebd.: # 00:22:57) orientierte Position den Schutz ungeborenen Lebens für verfassungsrechtlich geboten halte, wohingegen eine an „demokratischen Werte[n]“ (ebd.: # 00:22:52) orientierte Position eine bereits getroffene Mehrheitsentscheidung anerkennen würde (s. auch Kap. II.4.3.3, Sequenz I). Bei der am Ende der Simulation vorzunehmenden Abstimmung stimmen alle Verteter_innen entsprechend der auf ihren Rollenkarten vorgesehenen Positionen (vgl. dazu Kraft 1999: 64–82); lediglich die Lehrperson – die kurzfristig ebenfalls eine Rolle in der Simulation übernommen hat – enthält sich, woraus sich eine Mehrheit für eine Klage vor dem Bundesverfassungsgericht ergibt (vgl. AzE 1993b: # 00:35:21).

584 „Wir werden heute Zeuge eines Rollenspiels sein, eines nachgespielten Rollenspiels, eines nachgespielten Entscheidungsprozesses, aber dafür haben wir den Vorteil, dass wir hautnah an diesem Entscheidungsprozess dabei sind. Was wir heute machen werden und welchen Zusammenhang das zu unserer Sequenz hat, das möchte ich Sie einmal bitten, kurz zusammenzufassen“ (AzE 1993b: # 00:00:46).

585 „Die Schüler/innen können mögliche Argumente der CDU-Fraktion für und wider den Gang nach Karlsruhe analysieren und im Rahmen eines Rollenspiels diskursiv anwenden [...]. Die Schüler/innen können einen politischen Entscheidungsprozeß analysieren, indem sie die unterschiedlichen Argumentationsebenen kategorial erschließen“ (Kraft 1999: 58; Herv. n. ü.).

586 „Heute soll eine Entscheidung gefunden werden, das heißt, Sie müssen sich Gedanken darüber machen, wie wollen Sie argumentieren, wie wollen Sie Ihre Position mehrheitsfähig machen, wann bringen Sie Ihre Argumente (fraktisch), also welche Argumentationsstrategie entwickeln Sie und wo sind Sie vielleicht auch selbst kompromissfähig, wo können Sie (untereinander einig werden)“ (AzE 1993b: # 00:04:25).

Die spontane Mitwirkung der Lehrperson im Sinne der Ermöglichung der Durchführung der Simulation wird dabei von den Schüler_innen durchaus anerkennend honoriert (vgl. ebd.: # 00:08:59; 00:09:05). Zugleich ist aber auch zu beobachten, dass seine Mitwirkung Differenzerfahrungen auf der Ebene des Rollenverhaltens und entsprechende damit verbundene Interaktionsdynamiken möglicherweise verstärkt sowie seine Interventionen in Bezug auf den inhaltlichen Verlauf auch im Sinne seiner didaktischen Absichten interpretiert werden können (s. auch Kap. II.4.3.4).

Die bereits aus der Dynamik der Simulation hervorgegangene „Polarisierung in nicht kompromißfähige ‚moralische‘ und kompromißfähige ‚demokratische‘ Positionen“ (Bergmann 1999: 119) – die Bergmann als zwangsläufige Konsequenz der deshalb für ungünstig gehaltenen Themenwahl beschreibt (vgl. ebd.) – kann im Zuge der kategorialen Analyse nicht ausdifferenziert werden, sondern wird durch diese vielmehr eher noch bestätigt. Es konnte bereits herausgearbeitet werden, dass die Fortführung dieser Polarisierung von der Lehrperson – vermutlich entgegen seiner Absichten – bereits in der Überleitung zur kategorialen Analyse angelegt wird, indem er Schülerbeiträge, die mittels dieser inhaltlichen Reduktion argumentieren, implizit bestätigt, während er Thematisierungen möglicher alternativer, inhaltlicher Differenzierungen nicht vertiefend aufgreift (s. auch Kap. II.4.3.4). Entlang der folgenden ausgewählten Sequenz soll hier nun noch einmal illustriert werden, auf welche Weise die kategoriale Analyse selbst zu ko-konstruktiv hervorgebrachten Sinn- und Bedeutungserzeugungen beiträgt (s. Abb. III.3.4.12).⁵⁸⁷

587 Um diese Sequenz auf einer Seite abbilden zu können, wurden im Vergleich zum Originaltranskript für den inhaltlichen Gesprächsverlauf unerhebliche Hintergrundäußerungen gekürzt. Zudem wurden bei Überlappungen die Abstände zwischen den Zeilen verringert. Längere Auslassungen ganzer Gesprächspassagen wurden mit [...] in jeder Spalte gekennzeichnet.

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:53:53 00:54:00	S.I. S.r.	Sm6	Das sind aber auch im Prinzip, äh, Werte gewesen, demokratische Werte und nicht moralische Werte.	
		Lm	(... das könnte man jetzt im Prinzip), wenn wir Werte als ein ethisch-, als ein ethisches Postulat bezeichnen, dann könnte man ja nun von so etwas sprechen wie von politischer Kultur, als einem Wert, sagen wir mal, Demokratie ist vielleicht etwas oberflächlich und missverständlich. Schreiben wir mal politische Kultur hin. Bei wem vor allen Dingen? Wer hat so argumentiert? Wer, wer hat stark darauf argumentiert, dass politische Kultur sei? Sw15.	Sm6 meldet sich Sw13 kramt in ihrer Tasche, Sm12 wendet sich zur rechten Seite, sagt etwas Sm5, Sm12, Sw7 melden sich
		Sw15	Ja, bei Sm4, bei Sm3 war das so. Also beim Abgeordneten Schlaun.	
		Lm	Schlaun, nicht? Ja, auf jeden Fall. Der Schlaun, der hat so etwas wie politische Kultur stark in den Vordergrund gestellt. Politische (...) Kultur. Sm6.	Sw7, Sw14, Sw15, Sm8 schreiben etwas auf
		Sm6	Ja, aber, ich denke aber auch, Herr Schmidt hat diese, äh, (...) politische Kultur im Vordergrund (ist, gestellt).	Sm12 meldet sich, Sm6 gestikuliert leicht
		Lm	Wie sieht das denn bei Schmidt aus? Was war das für Typ?	
[...]	[...] S.r.	[...]	[...]	[...]
00:55:00	S.I. S.I.	Sm12	Also, ich denke Schmidt ging es eher darum, dass schon eine Entscheidung da gewesen ist, sozusagen eine Parlamentsmehrheit und dass es für ihn deshalb überflüssig war, noch vors Bundesverfassungsgericht zu gehen.	Sw11 notiert etwas, sagt etwas zu Sw10
		Lm	Eine Parlamentsmehrheit, genau. Worauf hat er denn immer Wert gelegt, dieser Schmidt?	
		Sm12	Dass, äh-, sozusagen, dass das, äh, dass der Bundestag im Grunde gestärkt wird. Und dass, äh, Herr Schmidt hat auch-, also @Sie haben auch gesagt, dass man nicht wegen jedem Fax oder so da vors Bundesverfassungsgericht rennen kann, dass das eigentlich keine Möglichkeit ist, also, wie gesagt, dass die Entscheidung vom Bundestag repräsentativ sein soll. L Ja, Repräsentativ vom Bundestag () L () Mehrheitsentscheidung L Mehr-, Mehrheitsentscheidung, ganz genau. Nur der einzelne Abgeordnete, so könnte man zusammenfassen, ist legitimiert, dieses Urteil, dieses politische Urteil zu fällen. Deshalb schreib ich mal dahin: Legitimität. Das war die Position von dem Schmidt, man dürfte seine politische Urteilsfähigkeit nicht an das Bundesverfassungsgericht abtreten. Legitimi-, Legiti-mi-tät. Ja? Gut. Und der Meier? Hat der auch? Wer war denn noch mal der Herr Meier? Sie warn der Herr Meier. Hat der Meier denn auch so argumentiert im Sinne der, des Parlaments? Hat er das Parlament in seiner Argumentation in den Vordergrund gestellt? Haben Sie beobachtet? (Nein-)	Sw11 beugt sich zu Sw10 Sm12 grinst Sm12 gestikuliert
		Lm		Lm gestikuliert Lm geht ein, zwei Schritte rückwärts, dreht sich zur Tafel, schreibt „Legitimität“ an Lm wendet sich zur Klasse
		Sw7	Ja, Taktik könnte man eigentlich sagen.	Lm schreibt weiter, Lm wendet sich zur Klasse
00:56:00		Lm	Taktik. Und was ist das letztlich, das Ziel dieser Taktik dann? Auf was will er damit, frag ich Sie ganz direkt, letztlich dieser, wie heißt er, dieser Meier- L () L Popularität.	Lm zeigt in Klasse SuS schreiben Sm12, Sm6 melden sich Sw7 meldet sich
[...]	[...] S.I.	[...]	[...]	[...]
00:57:00	S.I.	Lm	Wollen wir doch mal sehen. Sie sagen, „Ansehen der Wähler“, wie sich das in der Wahl entscheiden wird, ja-	Sm3 schreibt
		Sw9	Ja, Taktik könnte man eigentlich sagen.	
		Lm	Taktik. Und was ist das letztlich, das Ziel dieser Taktik dann? Auf was will er damit, frag ich Sie ganz direkt, letztlich dieser, wie heißt er, dieser Meier- L () L Popularität.	Sm3 sieht auf
00:57:14	S.I.	Lm	Popularität, die dann umschlägt in Wählerstimmen und damit, das würd ich aufschreiben, da geh ich mal so weit zu sagen, auch Macht, denn nichts anderes sind diese Wählerstimmen.	

Abb. III.3.4.12: Transkriptauszug (AzE 1993b: 00:53:53-00:57:14)

Die kategoriale Analyse wird im Anschluss an die Zusammenfassung der jeweiligen Positionen durch den Schüler Sm4 (vgl. AzE 1993b: # 00:48:31) damit eröffnet, dass der Lehrer eine nähere Charakterisierung der einzelnen Positionen vorschlägt (vgl. ebd.: # 00:49:31). Wie in der Einzelfallstudie im Rahmen der detaillierteren Analyse der zweiten ausgewähl-

ten Sequenz herausgearbeitet, ist die Gesprächsführung des Lehrers während dieser Auswertungsphase deutlich von seiner Absicht gekennzeichnet, die in seiner Planung vorgesehenen Kategorien wie „[e]thische Überlegungen, die Sorge um die Legitimität und Außenwirkung des Parlaments und die politische Kultur [sowie] pragmatische, macht- und parteipolitische Argumente“ (Kraft 1999: 60) zur Anwendung zu bringen. Anhand welcher Kriterien dabei die Kategorien „Werte“ und „Recht“ den Argumentationen der Abgeordneten zugeordnet werden, die eine Normenkontrollklage befürwortet hatten und die Position, dass Abtreibung Mord sei, vertraten, bleibt allerdings inhaltlich diffus, insbesondere da die in Bezug auf das Grundgesetz vertretenen Argumentationen des Fraktionsvorsitzenden Schulze (Sm6) und der Abgeordneten Kohlhaase einmal mit „Recht“ und einmal mit „Werte“ überschrieben werden. Die Gesprächsführung der Lehrperson erscheint dabei insgesamt ambivalent: So bemüht er sich zwar einerseits die Beiträge der Schüler_innen zu berücksichtigen, andererseits nimmt er auch diese nicht berücksichtigende abschließende Einordnungen vor, deren Begründungen intransparent bleiben (s. auch Kap. II.4.3.3, Sequenz II).

Als der Lehrer nun zur Einordnung der Argumentationen der Gegner einer Normenkontrollklage übergeht (vgl. AzE 1993b: # 00:53:25), führt der Schüler Sm3 zunächst aus, dass diese sich auf Verfahren „der demokratischen Entscheidungsfindung“ (ebd.: # 00:53:46) berufen haben. Der darauf folgende Einsatz des Schülers Sm6, mit dem die oben abgebildete Sequenz eröffnet wird, verweist zunächst auf eine bestehende Unklarheit in Bezug auf den der Klassifizierung zugrunde liegenden Werte-Begriff. In der Replik des Lehrers erfolgt nun allerdings keine eindeutige Klärung, inwieweit innerhalb des Kategoriensystems eine Unterscheidung von „demokratische[n] Werte[n]“ (ebd.: # 00:53:55) und „moralische[n] Werte[n]“ (ebd.: # 00:53:57) vorgesehen sei und nach welche Kriterien eine solche getroffen werden könne. Vielmehr scheint er den Begriff des „ethische[n] Postulat[s]“ (ebd.: # 00:54:02) als Überbegriff einzuführen, dem dann der bisher noch nicht genannte Begriff der „politische[n] Kultur“ (ebd.: # 00:54:06) im Sinne eines Wertes zugeordnet werden könne. Mit der Frage, welche Argumentation diesem Begriff zugeordnet werden könne, kehrt er das bisherige Vorgehen um, indem er die Kategorie nun bereits eingeführt hat. Der Vorschlag der Schülerin Sw15, dass die Argumentation des Abgeordneten Schlau (Sm3) diesem Begriff zugeordnet werden könne, findet die Zustimmung der Lehrperson, ohne dass ausgeführt wird, auf welche Begründungen sich diese Zuordnung stützt und nach welchen Kriterien eine Argumentation mit dieser Kategorie überschrieben werden könne.

Als der Schüler Sm6 daraufhin einbringt, dass der Abgeordnete Schmidt (Lm) ebenfalls in diesem Sinne argumentiert hätte, weist der Lehrer dies zwar nicht direkt zurück, sondern fordert zunächst dazu auf, dessen Position zu rekapitulieren. Die Ausführungen des Schülers Sm12, dass Mehrheitsentscheidungen nach Meinung des Abgeordneten Schmidt (Lm) zu akzeptieren seien, überführt der Lehrer in seiner Kommentierung in die Kategorie der „Legitimität“ (ebd.: # 00:55:36). Zwar führt er hier eine kurze Begründung aus, aber es kann nicht direkt davon ausgegangen werden, dass sich den Schüler_innen diese erschließt und sie eine abgrenzende Differenz zum nicht näher bestimmten Begriff der „politische[n] Kultur“ (ebd.: # 00:54:06) erkennen können.⁵⁸⁸ Das relativ zügige Vorgehen des Lehrers, mit dem er

588 Die aufgrund der vorgenommenen Kürzungen im abgebildeten Transkriptauszug nicht enthaltene zustimmende Äußerung des Schülers Sm6 zu den Ausführungen seines Mitschülers Sm12 „Ja, eben. Das ist doch der Punkt“ (AzE 1993b: # 00:55:01) lässt vielmehr vermuten, dass es zumindest für Sm6 zunächst ebenso plausibel erscheint, die Berufung auf eine getroffene Mehrheitsentscheidung der Kategorie „Politische Kultur“ zuzuordnen.

den Begriff anschreibt und mit der kurzen Nachfrage „Ja? (.) Gut“ (ebd.: # 00:55:52) bereits zum nächsten Abgeordneten überleitet, lässt den Schüler_innen an dieser Stelle jedenfalls nur wenig Raum für mögliche Nachfragen.

In der Darstellung gekürzt wurde der darauf folgende Beitrag der Schülerin Sw7, die zunächst die Sorge des Abgeordneten Meier (Sm12) um die Außenwirkung der Partei thematisiert. Der Lehrer fordert sie daraufhin auf, „diesen Gedanken zu Ende“ (ebd.: # 00:56:58) zu denken, und greift dann ihre Formulierung auf, dass es diesem Abgeordneten „um das Ansehen der Partei in Bezug auf die Wähler“ (ebd.: # 00:56:33) gehe und darum, wie sich das „bei der nächsten Wahl auswirken“ (ebd.: # 00:56:41) werde. Die daraus abzuleitende Kategorie sucht er zunächst zu erfragen, wobei die Übersetzung einer Orientierung an Wählerstimmen, die die Schüler_innen mit den Begriffen „Taktik“ (ebd.: # 00:56:54) und „Popularität“ (ebd.: # 00:57:04) assoziieren, in ein dahinter stehendes Interesse an politischer „Macht“ (ebd.: # 00:57:11) letztlich von ihm selbst vorgenommen wird. Der von ihm vorangestellte Einschub „da geh ich mal so weit zu sagen“ (ebd.: # 00:57:10) verweist auf ein Bewusstsein, dass er hier implizit einen Transfer vornimmt, den er im Detail nicht inhaltlich begründet.⁵⁸⁹ Während die Äußerungen der Schüler_innen, insbesondere zu Beginn dieser Sequenz, also vor allem auf einen bestehenden Klärungsbedarf bezüglich der inhaltlichen Auslegung der Kategorien verweisen, erscheint die Gesprächsführung des Lehrers vor allem durch das Interesse geleitet, bestimmte in der Planung vorgesehene Kategorien zur Klassifizierung einzelner Argumente einzuführen, wobei der inhaltlichen Klärung des jeweiligen Verständnisses dieser Kategorien weitaus weniger Aufmerksamkeit gewidmet wird. So können entlang dieser Sequenz auch die von Massing beschriebenen „offenen Flanken“ kategorialen Politikunterrichts“ (Massing 1997a: 221) nachvollzogen werden.

Auch er verwendet in diesem Zusammenhang Auszüge aus dieser Sequenz, um als eine mögliche Interpretation vorzuschlagen,⁵⁹⁰ dass der Lehrer und die Schüler_innen sich lediglich auf einer sprachlichen Ebene über die Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten mit einem ähnlichen Abstraktionsgrad verständigen, ohne dass diese mit konkreten Inhalten gefüllt werden (können) und somit letztlich beliebig bleiben. Eine nicht eindeutig davon abzugrenzende Gefahr, die sich ebenfalls in Ansätzen in dieser Sequenz zeigt, besteht darin, dass zwar gewisse inhaltliche Vorstellungen in Bezug auf die Kategorien bestehen, diese aber nicht in einem Zusammenhang auf damit verbundene theoretische politikwissenschaftliche Konzepte eingeordnet und auch in ihrer Beziehung zueinander abgewogen werden können (vgl. ders. 1997a: 224-225; 1999b: 139). Sofern auf diese Weise für die Urteilsbildung relevante Bewertungen vorgenommen werden, sieht Massing die Gefahr eines potenziell indoktrinierenden Vorgehens gegeben, da dahinter stehende Konzepte den Schüler_innen nicht einsichtig werden können (vgl. ders. 1997a: 224). Kommen diese impliziten Konzepte dage-

589 Dass sich die auf diese Weise eingeführte Kategorie in ihrer inhaltlichen Bedeutung zumindest nicht allen Schüler_innen erschließt, darauf verweist auch eine spätere Rückfrage des Schülers Sm3: „Ich hab jetzt nur mal so ne Verständnisfrage: Wie ist denn die Macht bei dem Meier gemeint? Das hab ich jetzt irgendwie nicht mitbekommen, inwiefern jetzt (das jetzt) Macht bedeutet, wenn man gegen d() zum Verfassungsgericht ist“ (AzE 1993b: # 01:08:52).

590 Als alternative Interpretation kann aber auch davon ausgegangen werden, dass Schüler_innen und Lehrperson die Kategorien inhaltlich verstehen und in der Lage sind, „mit ihrer Hilfe vorhandenes politisches Wissen von politischen Situationen und Ereignissen auf neue politische Situationen und Ereignisse anzuwenden“ (Massing 1999b: 138). Mit Blick auf die gesamte Doppelstunde sieht Massing „viele Hinweise, [die diese] Interpretation nahelegen“ (ebd.: 139), was allerdings nicht genauer nachvollzogen werden kann, da er hierfür keine konkreten Beispiele anführt.

gen bei der Urteilsbildung gar nicht zum Tragen, käme der kategorialen Analyse schließlich keine erkennbare Funktion im Unterricht zu, sodass sie als „bedeutungslos“ (ebd.) bezeichnet werden könne.

Die Fokussierung der Lehrperson auf das in der Planung vorgesehene Auswertungsverfahren führt hier letztlich zu Steuerungsimpulsen, die einer fachlich angemessenen Reflexion der in den Gesprächsbeiträgen zu erkennenden Positionen und Konzepte bisweilen im Wege stehen. Die mit dem Beitrag des Schülers Sm6 zu Beginn der oben abgebildeten Sequenz indirekt aufgeworfene Frage nach dem Verhältnis von Werten und Demokratie führt hier nicht zu einer Klärung, in welchem Sinn die hier zur Analyse herangezogene Kategorie der „Werte“ zu verstehen ist. Vielmehr wird die bereits in der Dynamik der Simulation hervorbrachte Polarisierung zwischen „christlichen, moralischen Werte[n]“ (ebd.: # 00:22:57) und „demokratischen Werte[n]“ (ebd.: # 00:22:52) (s. auch Kap. II.4.3.3, Sequenz I) in der Fortsetzung der Kategorisierung weiter bestätigt.

Dabei sind im Gesamtverlauf durchaus auch kontroverse Orientierungen der Schüler_innen zu erkennen, so in der Position der Schülerin Sw9, die die „Wertediskussion“ (AzE 1993b: # 01:15:09) für einen notwendigen Bestandteil der Debatte hält und dass letztlich die Bedeutung der Kategorien abgewogen werden müsste, was durch den Lehrer auch bestätigt wird (vgl. ebd.: # 01:06:16). Zugleich nimmt er allerdings mit seinem „Zwischenfazit“ (ebd.: # 01:11:29) wiederum eine indirekte Bestätigung der Polarisierung vor (s. auch Kap. II.4.3.4). Zum Ausdruck kommt das schließlich auch in der im Rahmen der Einzelfallstudie durchgeführten detaillierteren Analyse der dritten ausgewählten Sequenz, in der einzelne Schüler, insbesondere Sm3, nachdrücklich die Position vertreten, dass Werte kein Gegenstand von Politik seien (s. auch Kap. II.4.3.3, Sequenz III). Wenn der Lehrer diese unterschiedlichen Standpunkte in seinem Fazit lediglich als „different[e]“ (ebd.: # 01:18:02) Positionen bezeichnet, wird hinter dem bereits erarbeiteten Anspruch, dass alle Kategorien gleichermaßen in ihrer Bedeutung abzuwägen seien, allerdings wieder zurückgeblieben.

Mit Blick auf die aus der Zielsetzung⁵⁹¹ abgeleitete erzieherische Intention, dass die Schüler_innen sich in Bezug auf eine Urteilsfrage begründet positionieren, zeigt sich zumindest auf der konzeptionellen Ebene auch eine Verknüpfung mit bildenden Ansprüchen, indem mit der Erarbeitung von Sachwissen in der Vorbereitungsphase, der Gegenüberstellung von Argumenten im Zuge der Simulation sowie der Auswertung und schließlich mit der Einführung der Kategorien in der Prozessplanung die Erweiterung, Differenzierung und Ergänzung bisheriger Urteile durchaus vorgesehen gewesen sein dürfte (vgl. dazu auch Massing 1997b: 116-123). Die vorrangige Ausrichtung der Gesprächsführung an der Verwendung der festgelegten Kategorien führte allerdings letztlich dazu, dass diese inhaltlich nur unzureichend erfasst wurden. Dass auf diese Weise die herausgearbeitete Gegenüberstellung unterschiedlicher Positionen mit ihren jeweiligen Begründungen als gleichwertig gegeneinander abzuwägende als ein verbindlicher der Urteilsbildung vorausgehender Ausgangspunkt im Unterrichtsgedächtnis etabliert wurde, ist daher zu bezweifeln. Wahrscheinlicher erscheint, dass sich hier die verschiedenen, von der Lehrperson lediglich als „different“ (ebd.: # 01:18:02)

591 „Ein Politikunterricht, in dessen Mittelpunkt Kategorien stehen und der eine kategoriale Bildung anstrebt, hat zum Ziel, bei Schülerinnen und Schülern die Gewohnheit und Fähigkeit auszubilden, generell bei der Beschäftigung mit Politik Schlüsselfragen zu stellen und in den darin enthaltenen Kategorien zu denken, mit ihnen konkrete Politik zu analysieren, zu beurteilen, um so zu eigenen handlungsleitenden Werten zu kommen“ (Massing 1999a: 11; vgl. auch ders. 1997a: 221).

markierten Standpunkte, gleichermaßen bestätigt finden und je nach persönlicher Einstellung als jeweils verbindlicher Ausgangspunkt erinnert werden.

Zusammenfassend lassen sich innerhalb dieser Fallgruppierung unterschiedliche Kommunikationsmuster differenzieren. Die Gesprächsführung der Lehrpersonen gibt dabei in unterschiedlicher Weise Aufschluss über der jeweiligen Unterrichtseinheit zugrunde liegende Intentionen. Während die aufgrund der Kombination von inhaltlich offenen Fragestellungen und auf implizite Intentionen verweisenden, evaluierenden Kommentierungen als ambivalent charakterisierte Gesprächsführung der Lehrperson in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) diesbezüglich eine Intransparenz erzeugt, werden die in der Unterrichtseinheit verfolgten Ziele sowie die zu diskutierenden Fragestellungen in den anderen beiden Aufzeichnungen (AzE 1993a; 1993b) von den Lehrpersonen direkt und nachvollziehbar kommuniziert.

Dabei zeigt sich, dass die ambivalente Gesprächsführung des Lehrers im ersten Fall es den sich aktiv beteiligenden Schüler_innen zwar zunächst ermöglicht, mit ihren Beiträgen in Bezug auf den Gegenstand aus ihrer Perspektive bedeutsame Sinnkonstruktionen einzubringen, die von der Lehrperson allerdings nicht im Sinne einer ko-konstruktiven Erarbeitung einer im Unterrichtsgedächtnis zu etablierenden Bedeutung oder Wissensfiktion aufgegriffen werden. Vielmehr verlagert die auf die Nennung bestimmter Begrifflichkeiten zielende Gesprächsführung die Unterrichtskommunikation von der Ebene einer inhaltlichen Auseinandersetzung auf eine Ebene einer teilweise assoziativ ratend vollzogenen Verständigung in Bezug auf zu verwendende Begriffe. Dass auf diese Weise schließlich eine bestimmte Haltung im Modus einer moralischen Kommunikation sowie im erzieherischen Sinne als angemessene sowie gebotene und somit als verbindlich geltende im Unterrichtsgedächtnis etabliert werden soll (vgl. dazu Proske 2007: 24-25; 2009), ist vor allem aufgrund der damit ausgeschlossenen entlang eigenständiger Urteilsprozesse zu entwickelnder Begründungen und Einordnungen möglicher Haltungen zu problematisieren, da damit die Grenze zu einer indoktrinierenden Gesprächsform überschritten wird. Mit einiger Vorsicht ließe sich dies auch als ein paradoxer Effekt eines möglicherweise missverstandenen Bemühens um eine offene Gesprächsführung mit der Absicht einer demokratischeren Strukturierung der Unterrichtskommunikation interpretieren.

Diesem Anliegen ist möglicherweise auch der Einsatz der simulativen Methode des Rollenspiels geschuldet, dessen weitere Funktion auf der Ebene der inhaltlichen Erarbeitung in Form einer Diskussion der dargestellten Positionen jedoch kaum genutzt wird. Demgegenüber steht dieser Zweck im Rahmen der anderen beiden Aufzeichnungen deutlich im Vordergrund. In der Kontrastierung kann dabei beobachtet werden, dass sich die Lehrerin in einem Fall in der Gesprächsführung der Auswertung darum bemüht zeigt, im Zuge der Dynamik der Simulation erfolgten einseitigen Akzentuierungen bestimmter Positionen ausgleichend zu begegnen (vgl. AzE 1993a). Dagegen wird im anderen Fall – wenn vermutlich auch unbeabsichtigt – die bereits in der Simulation hervorgebrachte Polarisierung von Standpunkten in einer inhaltlich missverständlichen Auslegung in der Auswertung weiter fortgeschrieben, was von Einzelnen vertretene, inhaltlich zu hinterfragende Stellungnahmen zu Folge hat (vgl. AzE 1993b).

In beiden Fällen ist dabei eine Gesprächsführung zu erkennen, die sich darum bemüht, die in den Simulationen vertretenen Positionen mit ihren Begründungen in einer als ver-

bindlich geltenden Darstellung im Unterrichtsgedächtnis zu etablieren,⁵⁹² die im weiteren als Ausgangspunkt für eine eigenständig zu begründende Urteilsbildung verstanden werden kann, zu der die formulierten Fragestellungen schließlich auffordern. Daraus kann allerdings nicht direkt geschlossen werden, dass die dabei vorgenommenen Einordnungen, die teilweise bereits Hinweise auf zu vollziehende Abwägungen geben, von den Schüler_innen als verbindlich aufgefasst und tatsächlich auch als Grundlage ihrer Meinungsbildungsprozesse herangezogen werden. Insgesamt ist ein Kommunikationsverhalten der Schüler_innen zu beobachten, mit dem diese sich zum einen bemühen, den angenommenen Intentionen der Lehrpersonen nachzukommen, zum anderen aber auch für sie schlüssige Sinnkonstruktionen einzubringen suchen. In der Breite werden dabei zum Teil differenzierte Abwägungen von kommunikativ verhandelten Positionen vorgenommen sowie auch Beiträge zu verzeichnen sind, die vermuten lassen, dass es sich eher um Reproduktionen bereits bestehender Meinungen handelt, die im Unterrichtsverlauf keiner Reflexion unterzogen wurden.

In der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) führt die Intention der Lehrperson, mittels der Kategorien eine die Abwägung erleichternde Übersicht zu erstellen, zudem dazu, dass in der Kommunikation vor allem der Einsatz der entsprechenden Begrifflichkeiten verhandelt bzw. vor allem durch den Lehrer geleitet vorgenommen wird, ohne dass eine angemessene inhaltliche Klärung dieser Begrifflichkeiten erfolgt. Infolgedessen läuft die Erarbeitung mit den Kategorien Gefahr, dass diese entweder in der Verwendung nicht mit Bedeutung versehen werden können und somit ihrer Funktion in möglichen Begründungszusammenhängen nicht gerecht werden oder dass sie als Bewertungsmaßstab herangezogen werden, ohne dass die Schüler_innen den inhaltlichen Gehalt der dahinter stehenden Konzepte angemessen verstanden haben. Bleiben solche Zusammenhänge im Kontext von im Unterricht kommunizierten Bewertungen politischer Fragestellungen und Prozesse allerdings unverstanden, können Grenzen zur Indoktrination überschritten werden (vgl. Massing 1997a: 224). Letztlich ist mit Blick auf alle Aufzeichnungen – wenngleich in unterschiedlichen Ausprägungen – von „teleologische[n] Engführung[en] auf die im Unterrichtsentwurf vorgesehenen Lernziele“ (Proske 2006: 148) auszugehen, die sich in unterschiedlicher Weise als „Kontingenzbewältigungsstrategie[n]“ (ebd.) interpretieren lassen. Dabei ist es in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) zu weiten Teilen auch die Gesprächsführung der Lehrperson selbst, die mit Blick auf die Beiträge der Schüler_innen zu einer Vergrößerung der Möglichkeiten inhaltlicher Kontingenz erst beigetragen hat. Da die Zielorientierung zugleich intransparent bleibt, wird schließlich eine erzieherische Intention formuliert, die in möglichen Differenzierungen und Begründungen nicht einsichtig wird und zudem den möglichen fachlichen Gehalt des Unterrichts unterbietet. In der Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) kann die Lehrerin dagegen direkt an den Beitrag eines Schülers anschließen (vgl. ebd.: # 01:09:27), um die aus der Dynamik der Simulation entstandene einseitige Akzentuierung einzelner Positionen in der Auswertung ausgleichend zu bearbeiten. Im Gegensatz zum ersten Fall wird damit auf der inhaltlichen Ebene weniger eine Engführung als vielmehr eine Erweiterung der in der Simulation erzeugten Zuspitzung vorgenommen, die auch im Sinne einer „Erweiterung von Denk- und Handlungsmöglich-

592 In der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) wird das durch die Entwicklung eines entsprechenden Tafelbildes unterstützt, wohingegen die Lehrerin in der Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) eine entsprechende Darstellung ausschließlich im Modus der Kommunikation erfolgen lässt. Das Medium der Tafel wird von ihr vor allem genutzt, um rechtliche Regelungen als verbindlichen Rahmen visuell sichtbar zu machen und auf diese Weise auch innerhalb der Kommunikation zu etablieren.

keiten“ (Müller 2016: 117) interpretiert werden kann. Im Fall der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) führt die teleologische Gesprächsführung der Lehrperson dagegen ähnlich wie in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) zu einer Kommunikation, mit der an Stelle inhaltlicher Klärungen die Einführung bestimmter Begrifflichkeiten im Vordergrund steht. In Bezug auf die zu verwendenden Kategorien mag die Kontingenz auf diese Weise reduziert werden, mit Blick auf die in der Simulation hervorgebrachte Polarisierung von Werten und Politik gelingt dies allerdings nicht. Wenngleich vermutlich nicht beabsichtigt, wird diese im Zuge der Auswertung fortgeführt und als mögliche geltende Position bestätigt.

Während an der Gesprächsführung in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) bereits problematisiert wurde, dass diese im Modus einer moralischen Kommunikation eine spezifische Haltung im Unterrichtsgedächtnis zu etablieren sucht, ohne diesbezügliche reflexive Auseinandersetzungsprozesse zu ermöglichen, lässt sich die Gesprächsführung in den anderen beiden Aufzeichnungen (AzE 1993a; 1993b) eher als eine Form der Kommunikation über Moral charakterisieren (vgl. dazu Proske 2007: 24-25). Die erzieherische Intention bezieht sich in deren Rahmen auf die Aufforderung zur Urteilsbildung, die auf der konzeptionellen Ebene mit einem dieser vorausgehenden offenen wie reflexiven Auseinandersetzungsprozess verknüpft wird. Die Beiträge der Schüler_innen in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) verweisen dabei darauf, dass diese bereits vor dem Appell der Lehrperson Auseinandersetzungsprozesse vollzogen haben, deren kommunizierten Resultate bereits auf eine entsprechende Haltung verweisen und den Begriff mit inhaltlich differenziertem Gehalt zu füllen vermögen. Auch in den anderen beiden Aufzeichnungen (AzE 1993a; 1993b) kommen die sich aktiv beteiligenden Schüler_innen der Aufforderung zur Urteilsbildung nach, wobei einzelne Beiträge auch Rückschlüsse auf sich im Gesprächsverlauf vollziehende Auseinandersetzungsprozesse erlauben.⁵⁹³ Gleichwohl gilt, dass derartige reflexive Auseinandersetzungsprozesse im bewusstseinsförmigen Sinn auf der Grundlage von Videoaufzeichnungen nur bedingt zugänglich sind (vgl. dazu auch Proske 2003; s. auch Kap. I.4) sowie grundsätzlich nicht für alle Schüler_innen gleichermaßen angenommen oder ausgeschlossen werden können.

3.4.5 Kontrastierende Diskussion

Mit leichten Einschränkungen aufgrund des Einbezugs von Gruppenarbeitsphasen sowie simulativer Unterrichtsmethoden innerhalb einzelner Fallgruppierungen⁵⁹⁴ bleiben die hier

593 Vgl. z. B. „Ich möchte auch sagen, dass man erst mal überhaupt richtig erfahren hat, was es da eigentlich, was es eigentlich für Möglichkeiten gibt für verschiedene Gruppen undsoweiter, ich meine, einer, der jetzt vielleicht noch nicht ganz so, so richtig in der Meinungsbildung ist, wer sich noch nicht so richtig ne Meinungsbildung-, bilden kann, der hat jetzt (m), mal erfahren, äh, was für Argumente und Gegenargumente es gibt und, äh, für Vorteile und Nachteile und so weiter, also dass man sich eben ne richtige Meinung bilden konnte“ (AzE 1993a: # 01:19:25); „Ja, ich wollte eigentlich sagen, dass man, also zum Sm3 sagen, dass man dieses, diese Entscheidung auch nicht ohne die Wertediskussion finden kann, also, man muss da über Werte diskutieren. Im Grunde geb ich ihm ja auch recht, dass ich, also ich würde auch eher sagen, dass man versuchen sollte, die demokratischste Abstimmungsmöglichkeit oder Lösungsfindung, ähm, ja, herbeizuführen und halt nicht immer mit den Werten herum zu rechteln, aber auf der anderen Seite bei dieser Entscheidung gerade ist halt das gerade der Streitpunkt. Wie bewertet man das? Und da muss man halt auch drüber sprechen, das kann man ja nicht außen vor lassen“ (AzE 1993b: # 01:15:04).

594 Während die durchgeführten Simulationen innerhalb der Fallgruppierung „Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“ als eigenständige Phasen unter Berücksichtigung der ihnen eigenen Kommunikationslogiken in die Analyse miteinbezogen werden konnten, war das mit Blick zum Teil auch geschnittenen Gruppenarbeits-

kontrastierend herausgearbeiteten Aussagen in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht innerhalb der spezifischen Interaktionsformen von Unterricht in erster Linie auf die Form der Kommunikation in dem als „klassisch[...]“ (Proske 2011: 17) geltenden „Format des klassenöffentlichen Gesprächs“ (ebd.) in verschiedenen Differenzierungen der Struktur von *Initiation – Reply – Evaluation* (I-R-E) (vgl. Mehan 1979; dazu z. B. auch Lüders 2003) bezogen. Allgemein konnte dabei in allen Fällen nachvollzogen werden, dass innerhalb dieses Musters auf unterschiedliche Weise, in der Regel ko-konstruktiv, Bedeutung in Bezug auf den behandelten Gegenstand hervorgebracht wird, die wiederum in unterschiedlicher Weise als verbindlich geltend markiert werden kann. Zu beobachten waren in allen Fällen expandierende Variationen dieses Musters, denen sowohl in Bezug auf die Form des Unterrichtsgesprächs als auch auf inhaltlicher Ebene unterschiedliche Funktionen zugeschrieben werden können.

In einer groben Unterscheidung kann eine Differenzierung vorgenommen werden zwischen expandierenden Variationen, die vor allem der Erhöhung der Beteiligung dienen, wohingegen der inhaltlichen Dimension der einzelnen Beiträge weniger Bedeutung zukommt (vgl. z. B. AzE o.J.g.: 00:00:00-00:10:39; AzE 1985b: 00:01:39-00:07:05; AzE 1991a: 00:09:22-00:14:39; AzE 1992: 00:01:03-00:05:59; dazu auch Meseth/Proske/Radtke 2011b: 237), und Varianten in denen die inhaltliche Erarbeitung mit dem Ziel der Etablierung eines spezifischen Wissenstandes im Vordergrund steht (vgl. dazu auch Lüders 2003: 227). Diese wiederum lassen sich weiter differenzieren: Zum einen finden wir Sequenzen, in denen eine spezifische Deutung erst hervorgebracht werden muss (vgl. dazu ebd.: 269), was in der Regel durch konkretisierende Nachfragen der Lehrperson gesteuert wird, die die Schüler_innen zu Präzisierung oder zur Korrektur bereits eingebrachter Antworten auffordern sollen (vgl. z. B. AzE o.J.h: 00:21:11-00:22:38; AzE 1992: 00:40:49-00:42:56; AzE 1993b: 00:01:11-00:03:53; dazu auch Kalthoff 1995: 930-933; 2000: 435-437; Meseth/Proske/Radtke 2011b: 231). Für die Grenze dieser Interaktionsform, wenn die intendierten Antworten nicht eingebracht werden und die Lehrperson dies selbst übernehmen muss, ließen sich ebenfalls diese bestätigende Beispiele finden (vgl. z. B. AzE o.J.a: 00:05:04-00:08:01; AzE 1993b: 00:53:53-00:57:14; dazu z. B. auch Kalthoff 1995: 933). In diesem Zusammenhang ließen sich außerdem in allen Fallgruppierungen auch Verlagerungen beobachten, mit denen weniger Deutungen auf der inhaltlichen Ebene verhandelt wurden, sondern vielmehr eine Verständigung über die Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten erfolgt, deren Bedeutung nicht hinreichend geklärt sein muss (vgl. z. B. AzE o.J.g.: 00:36:45-00:39:04; AzE 1993b: 00:50:41-00:53:25; 00:53:53-00:57:14) oder deren Einführung bereits eingebrachte Deutungen fachlich unterbietet (vgl. z. B. AzE 1992: 00:40:49-00:42:56). Zum anderen können von diesen Formen wiederum Sequenzen unterschieden werden, die in verschiedenen Formen Wiederholungen bereits bestätigter Deutungen vornehmen und so der Etablierung dieser Deutungen im Unterrichtsgedächtnis oder auch einem einübenden Umgang mit diesen dienen (vgl. z. B. AzE o.J.g.: 00:36:45-00:39:04; AzE o.J.a: 00:05:04-00:08:01; 00:16:18-00:18:25; dazu auch Meseth/Proske/Radtke 2011b: 235).

In Bezug auf die inhaltliche Ebene der innerhalb dieser Interaktionsform vollzogenen Aus Handlungsprozesse lassen sich wieder Unterscheidungen vornehmen, die auf den jeweiligen Grad an Offen- oder Geschlossenheit der initiiierenden Fragestellungen sowie auf die damit verbundenen implizit an die Schüler_innen gerichteten Erwartungen zurückgeführt werden

phasen in der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ nicht möglich.

können sowie sie unterschiedliche Schlussfolgerungen hinsichtlich sich dabei möglicherweise vollziehender Lernprozesse ermöglichen. Nachdem fall- wie fallgruppenübergreifend ein Bemühen der Schüler_innen konstatiert werden konnte, sich in Bezug auf die innerhalb der jeweiligen Interaktionsform an sie gerichteten Erwartungen kooperativ zu zeigen und diesen zu entsprechen, lassen sich jedoch Differenzierungen der Verläufe in Abhängigkeit davon vornehmen, inwieweit sich die Schüler_innen dazu aufgefordert sehen, eigenständige, aus ihrer Perspektive schlüssige Sinnkonstruktionen einzubringen. Gelegentlich sind dabei auch Abweichungen von der überwiegend üblichen Form zu beobachten, in der die Lehrperson das Rederecht nach einer Aufforderung zu Wortmeldungen erteilt (vgl. dazu auch Mehan 1997: 237; Lüders 2003: 260-263, s. auch Kap. I.4), indem die Schüler_innen unaufgefordert um die Erteilung des Rederechts ansuchen bzw. sich auch ohne vorangegangene Erteilung des Rederechts einbringen (vgl. AzE 1984c: # 00:04:38; 1985b: # 00:03:59). Vereinzelt waren dabei auch selbstläufige Diskussionssequenzen im Unterrichtsgespräch zu verzeichnen (vgl. AzE 1991a: # 00:54:19; 01:00:53), die wiederum zu unterscheiden sind von methodisch erzeugten Gesprächssequenzen dieser Art im Rahmen von Gruppenarbeiten oder Simulationen.

Davon ausgehend lassen sich dann wiederum Differenzierungen vornehmen, inwieweit die initiierenden Fragestellungen sowie die evaluativen Kommentierungen der Lehrpersonen in der Erarbeitung diskursive Wissensaushandlungen hervorzubringen vermögen und auf welche Weise im Unterrichtsgespräch von der Lehrperson Bedeutungsbestätigungen sowie Relevanzmarkierungen vorgenommen werden, sodass schließlich von der Etablierung einer Wissensfiktion im Unterrichtsgedächtnis ausgegangen werden kann (vgl. Proske 2009: 805-507). Dabei ist insbesondere mit Blick auf eine vor allem mittels kommunikativer Wiederholung vollzogene Festigung zunächst vor allem von einer Darstellung kommunikationsbezogener Aneignung auszugehen, die sich auf die Reproduktion von im Unterricht für relevant gehaltenen Inhalten bezieht. Dagegen erhöhen unterschiedliche Umgangsweisen der Lehrpersonen mit den Antworten der Schüler_innen, die zu Auseinandersetzungsprozessen auf der inhaltlichen Ebene auffordern, die Möglichkeit diskursiver bis reflexiver Auseinandersetzungsprozesse, die auch die Ebene der bewussteinformigen Aneignung berühren kann (vgl. dazu Kalthoff 1995: 913-932; Proske 2003: 147; 2009: 807). Gleichwohl gilt auch hier anzuerkennen, dass auf der Grundlage der Videoaufzeichnungen trotz der Annahme einer Verknüpfung dieser Aneignungsebenen nur die kommunikationsbezogene Ebene der Interpretation zugänglich ist.

Ausgehend von diesen allgemein strukturierenden Differenzierungen sollen die unterschiedlichen Ausprägungen der Kommunikationsmuster entlang dieser Unterscheidungen zunächst noch einmal zusammenfassend für die einzelnen Fallgruppierungen in den Blick genommen und damit auch schrittweise verdichtend verfahrenen Kontrastierungen unterzogen werden. So werden zunächst für die im Vorangegangenen herausgearbeiteten Varianten und Variationen von Gesprächsmustern Zusammenfassungen vorgenommen, die die spezifische Ausgestaltung der einzelnen Bestandteile des strukturierenden Musters I-R-E in ihren auf die jeweiligen Zielsetzungen bezogenen Funktionen sowie in Bezug auf mögliche Intentionen der Akteur_innen in den Blick nehmen. Zugleich werden auch die damit verbundenen Konsequenzen für die ko-konstruktiven Prozesse der Bedeutungserzeugung in Bezug auf den verhandelten Gegenstand und die daraus hervorgehende Etablierung von Wissensfiktionen im Unterrichtsgedächtnis diskutiert.

Dabei zeigt sich, dass die jeweilige Ausgestaltung dieser I-R-E-Sequenzen in Bezug auf die Etablierung von Wissensfktionen schließlich auch mit Blick auf die in unterschiedlichen Phasen im Unterrichtsverlauf (vgl. dazu auch Lüders 2003: 216-226) und deren spezifische Zielsetzungen differenzierend zu diskutieren ist. Berücksichtigt man dabei wiederum die den jeweiligen Fallgruppierungen zugrunde liegenden Konzeptionen, kann diese Diskussion auch mit Blick auf die eingezogene Kontrastierungslinie (s. Kap. III.1) geführt werden, was in einer an die Zusammenfassungen anschließenden kontrastierenden Diskussion fortgeführt wird. Die Organisation und Struktur der kommunikativen Operationen zur Etablierung von Wissensfktionen wird dabei in erster Linie differenzierend in Bezug auf Zielsetzungen der Wissensvermittlung und der Befähigung zu eigenständig zu begründenden Urteilen diskutiert. Dabei kann die Bestimmung der spezifischen Funktionen unterschiedlicher Gestaltungsweisen der einzelnen Bestandteile in der Kommunikationsstruktur I-R-E zunächst in Bezug auf die zugrunde liegenden Konzeptionen weiter präzisiert werden. Dabei sind es schließlich in einem weiteren Schritt vor allem die in der Umsetzung auf beiden Seiten der Kontrastierungslinie zu beobachtenden Verkürzungen und Unterbietungen eigener Ansprüche, die schließlich zu einer Diskussion von Kriterien einer Gesprächsführung führen, nach denen sich Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht in Bezug auf dessen kommunikative Form (s. auch Kap. I.4) diskutieren lassen.

Um mit der verdichtenden fallgruppenspezifischen Betrachtung zu beginnen, kann zunächst eine zentrale Unterscheidung entlang der innerhalb der Relationierung der Fallgruppierungen gezogenen Differenzlinie zwischen der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ und den übrigen nachgezeichnet und diskutiert werden. Als charakteristisch für diese Fallgruppierung – sowie weiterer dieser zuordenbarer, im Rahmen dieser Arbeit nicht detailliert analysierter Aufzeichnungen – konnten zunächst initiiierende Fragestellungen identifiziert werden, deren Formulierungen durch die Lehrperson oftmals bereits in der Eröffnungsphase die in der Bearbeitung hervorzubringende Bedeutung in Bezug auf den Gegenstand bereits vorwegnahmen (vgl. z. B. AzE 1984b; 1985a; o.J.i).

Zugleich ließ sich im Rahmen der hier durchgeführten Analysen der Versuch nachzeichnen, innerhalb des Forschungsprogramms zur problemhaften Unterrichtsgestaltung mit offener angelegten Fragestellungen zu arbeiten (vgl. z. B. AzE o.J.a; o.J.g). Allerdings sind auch hier bereits in den Eröffnungsphasen Lenkungen durch die Lehrperson zu beobachten, die die Antworten der Schüler_innen in die gewünschte Richtung lenken, um sich an die hervorzubringende Bedeutung⁵⁹⁵ oder den für die weitere Bearbeitung geltenden Deutungsrahmen⁵⁹⁶ anzunähern. Deutlich wird mit diesen Begründungen für die Interventionen der Lehrperson allerdings auch, dass es sich vielmehr um lediglich vermeintlich offene Fragestellungen handelt. Den initiiierenden Äußerungen der Lehrperson kommt dabei bereits die Funktion zu, den vorausgesetzten Deutungsrahmen zur entsprechenden Bedeutungserzeugung in Bezug auf den Gegenstand sicherzustellen. Wenn die Schüler_innen sich dagegen tatsächlich dazu aufgefordert sehen, auch aus ihrer Perspektive schlüssige – aber möglicherweise außerhalb dieses Deutungsrahmens liegende – Sinnkonstruktionen einzubringen, kann das zu Friktionen im Gesprächsverlauf führen, die expandierende Varianten des etablierten Kommunikati-

595 „Versetzt euch mal in die Lage der Frau Lw, Lehrerin seit sechsundzwanzig Jahren und warum freu ich mich immer noch auf den Tag des Lehrers“ (AzE o.J.g: # 00:05:46).

596 „Hier fällt mir aber nun ein Wort auf. Das steht eigentlich im Widerspruch zu meiner Frage“ (AzE o.J.a: # 00:05:37).

onstmusters zu deren Bearbeitung notwendig machen. In der Regel erfolgt diese Bearbeitung nicht in Form einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den vom Deutungsmuster abweichenden Beiträgen; wenn möglich, werden diese durch neue, gegebenenfalls inhaltlich engführende Frageimpulse übergangen oder es werden diesen lediglich dem Deutungsschema entsprechende Äußerungen gegenübergestellt, deren Geltung nicht inhaltlich begründet, sondern durch mehrfache Wiederholung etabliert wird.

Auf der Grundlage der hier analysierten Aufzeichnungen ist davon auszugehen, dass eigenständige Sinnkonstruktionen von den Schüler_innen vor allem eingebracht werden können, ohne weitere Friktionen zu erzeugen, wenn sie nicht zu weit vom etablierten Deutungsrahmen abweichen und ihnen im Detail in der weiteren Bearbeitung keine tragende inhaltliche Bedeutung zukommt. Möglich wird das nicht nur in der Eröffnungsphase, sondern auch in der Instruktionsphase in Kombination mit offenen Fragestellungen, die zunächst eine Sammlung von Antworten vorsieht, die dann möglichst allgemein zusammenzufassen sind oder aus denen es eine bestimmte auszuwählen gilt. Die inhaltlichen Kriterien, nach denen die Formulierung einer solchen, dann als verbindlich geltend markierten, die I-R-E-Sequenz abschließenden Antwort vorgenommen wird, sind dabei allerdings nicht Gegenstand des Unterrichtsgesprächs. Somit erfolgt also auch innerhalb der an offenere Fragestellungen anschließenden, expandierenden Variationen des Kommunikationsmusters I-R-E kaum eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Beiträgen der Schüler_innen, sondern diese werden vielmehr durch Nachfragen der Lehrerin in den Formulierungen entsprechend einem bereits vorausgesetzten Deutungsrahmen präzisiert und schließlich mittels mehrfacher Wiederholung als geltende etabliert. Die Aufforderung zu Wiederholungen ausgewählter Äußerungen durch die Lehrperson kann somit im Sinne einer Relevanzmarkierung interpretiert werden, der neben den explizit erfolgenden Bedeutungsbestätigungen die Funktion einer Geltung herstellenden, eindeutigen Schließung der I-R-E-Sequenzen zukommt (vgl. dazu auch Proske 2009: 805-506).

Hervorgebracht wird damit wiederum ein als katechetisch charakterisiertes Kommunikationsmuster (vgl. z. B. Grammes 1996: 48-50; 1997a; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 102-104; Sutor 1996; s. auch FN 45), das mittels spezifischer Fragestellungen auf die Hervorbringung bestimmter Formulierungen sowie deren Interpretation zielt, wobei deren Geltung weniger durch Einsicht in Begründungen im Rahmen diskursiv vollzogener Wissensaushandlung als durch Wiederholung gesichert werden soll. Zu problematisieren ist dabei insbesondere, dass im Unterrichtsgespräch selbst weder Begründungen noch inhaltliche Kriterien für die Auswahl oder Markierung einer als richtig geltenden Antwort geklärt werden, womit diese Gesprächspraktik als indoktrinierende gekennzeichnet werden kann (vgl. z. B. Gatzemann 2003: 209-210).

Zwar verweisen einzelne herausgearbeitete Friktionen darauf, dass auch eine solche Gesprächsführung die Möglichkeit reflexiver offener Auseinandersetzungsprozesse nicht vollständig ausschließt; die Anlässe dazu konnten hier allerdings auch der versuchten Implementation einer problemhaften Unterrichtsgestaltung zugeschrieben werden: Wenn die Schüler_innen mittels der Fragestellungen explizit dazu aufgefordert werden, eigenständige Sinnkonstruktionen einzubringen, und dieser Erwartung nachzukommen versuchten, werden dabei schließlich die Widersprüche zwischen der Konzeption des Unterrichtsfachs und der versuchten Umsetzungen des Forschungsprogramms sichtbar, wenn implizit die vorausgesetzten Deutungsmuster weiter Bestand haben und die Sinnkonstruktionen der Schüler_innen sich nicht ohne weiteres in diese integrieren lassen. Zugleich zeigen sich aber auch Friktionen,

wenn die Schüler_innen sich darauf beschränken, bereits bekannte, dem Deutungsrahmen entsprechende Formulierungen einzubringen, ohne sich inhaltlich mit den Sinnzusammenhängen auseinanderzusetzen. Insgesamt ist auf der Grundlage der hier durchgeführten Analysen damit vor allem davon auszugehen, dass das beschriebene Kommunikationsmuster hier vor allem eine Gesprächspraktik der kommunikativen Reproduktion bekannter der politischen Ideologie entsprechender Aussagen förderte und weniger subjektiv bedeutsame, inhaltliche Auseinandersetzungsprozesse der Schüler_innen. Zu berücksichtigen ist dabei im Weiteren, dass es sich dabei zunächst lediglich um eine kommunikative Darstellung von Aneignungsprozessen handelt. Dass davon ausgehend auch auf entsprechende bewussteinformige Auseinandersetzungsprozesse geschlossen werden kann, ist aufgrund der Indizien für die sehr reduziert erscheinende inhaltliche Auseinandersetzung mit der Sache vielmehr in Frage zu stellen.

Innerhalb der anderen Fallgruppierungen dagegen sind mit Blick auf die initiiierenden Fragestellungen Aufforderungen zu eigenständigen Auseinandersetzungsprozessen mit der Sache verbunden, die gleichwohl mit Blick auf die einzelnen Fallgruppierungen sowie auch innerhalb dieser noch einmal differenziert zu betrachten sind. So können die innerhalb der Fallgruppierung „Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“ analysierten Aufzeichnungen zunächst danach unterschieden werden, dass eine einleitende Erläuterung des Stundenthemas bzw. einer zu bearbeitenden Fragestellung in der Aufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (AzE o.J.h) zumindest nicht dokumentiert wurde, wohingegen in den beiden anderen Unterrichtseinheiten zu Unterrichtsbeginn oder am Ende des Einstiegs zumindest Hinweise auf das in der Stunde zu bearbeitende Thema zu finden sind. Allerdings bleiben auch diese Hinweise inhaltlich eher vage oder lassen offen, in welcher Weise die das Ergebnis einer möglichen Auseinandersetzung bereits vorwegnehmenden Feststellung im weiteren Unterrichtsgespräch bearbeitet werden soll.⁵⁹⁷

Der inhaltliche Zusammenhang der verschiedenen Erarbeitungsphasen in der Unterrichtseinheit „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (AzE o.J.h) wird ebenfalls nicht explizit kommuniziert, sondern kann vielmehr nur vom Ende der Stunde ausgehend indirekt erschlossen werden. Die Gesprächsführung der Lehrerin scheint vor allem an der Nennung bestimmter Begrifflichkeiten orientiert, wobei inhaltliche Zusammenhänge zwischen ihren Hinweisen und den am Ende einer solchen Verständigungssequenz stehenden Begriffen bisweilen erklärungsbedürftig erscheinen. Das Kommunikationsverhalten der Schüler_innen lässt darauf schließen, dass diese entsprechend reagieren, indem sie vorrangig assoziativ Begriffe ähnlicher Bedeutung aneinanderreihen, was phasenweise an die Stelle einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Sache tritt.

Somit lässt sich auch hier ein als katechetisch charakterisiertes Gesprächsmuster beobachten, innerhalb dessen die Schüler_innen vor allem zur Nennung bestimmter Begriffe aufgefordert werden (vgl. z. B. Grammes 1996: 48-50; 1997a; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 102-104; Sutor 1996; s. auch FN 45). Dabei lassen sie zwar auch ein Bemühen um die Herstellung von auch aus ihrer Perspektive schlüssigen Sinnzusammenhängen erkennen, allerdings werden diese von der Lehrerin nicht im Sinne einer strukturierten Weiterbearbeitung aufge-

597 „Äh, wir möchten, wolln uns heute mit einem neuen Thema beschäftigen: gesellschaftliche Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c: # 00:00:00); „Das ist ja eigentlich auch das Ziel dieser Stunde, und vielleicht der nachfolgenden Stunde, die wir darüber noch reden werden. Einmal, heute die Feststellung mit diesen Rechten, mit den Grundrechten, dass die in Wirklichkeit noch nicht eingehalten werden, das ist klar, das wissen auch, glaub ich, die meisten von euch“ (AzE 1985b: # 00:07:07).

griffen. Überdies nimmt die Lehrperson kaum eindeutige Bedeutungsbestätigungen oder Relevanzmarkierungen mittels evaluativer Kommentierungen vor, sodass auf der Grundlage der Unterrichtskommunikation nicht davon ausgegangen werden kann, dass in dieser Unterrichtseinheit eine Wissensfiktion im Unterrichtsgedächtnis etabliert wurde.⁵⁹⁸ Eine Ausnahme stellt die Aufforderung zur Wiederholung des vorgelesenen ersten Satzes des Artikels 1 aus dem Grundgesetz dar (vgl. AzE o.J.h: # 00:29:17), wobei die zum Ausdruck gebrachte Belustigung des adressierten Schülers eher darauf verweist, dass dieser diese Aufforderung als eine Unterbietung üblicher Anforderungen betrachtet. Dass die Schüler_innen sich die am Ende der Stunde diffus formulierte Feststellung zum Verhältnis von Strafgesetzbuch und in der Verfassung verankerten Grundrechten⁵⁹⁹ als merkwürdiges Wissen aneignen, kann gleichwohl nicht ausgeschlossen werden.

In den anderen beiden Aufzeichnungen dieser Fallgruppierung (AzE 1984c; 1985b) werden von der Lehrperson die Themen der Unterrichtskommunikation einleitend benannt; der inhaltliche Verlauf des klassenöffentlichen Gesprächs wird in einer Unterrichtseinheit durch die Fragestellungen des eingesetzten Unterrichtsmaterials strukturiert (vgl. AzE 1984c), in der anderen stehen vor allem die Erfahrungen der Schüler_innen im Vordergrund des Gesprächs (vgl. AzE 1985b). Abgesehen davon, dass in der Unterrichtseinheit „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b) bereits von der Feststellung ausgegangen wird, dass die im Artikel 3 des Grundgesetzes gesetzlich festgelegte Gleichstellung von Mann und Frau in der gesellschaftlichen Praxis so nicht eingelöst sei (vgl. ebd.: # 00:01:39), die später durch die Frage ergänzt wird, wie man erreichen könne, dass diese Rechte von allen in Anspruch genommen werden könnten (vgl. ebd.: # 00:07:32; s. auch Kap. II.2.3.2), nimmt die Lehrperson kaum Konkretisierungen in Bezug auf die Ziele des Unterrichtsgesprächs vor. Auch die in den in der Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) eingesetzten Unterrichtsmaterialien formulierte Zielstellung wird von der Lehrperson nicht explizit formuliert, sondern mittels der vorgegebenen Fragestellungen bestenfalls implizit bearbeitet, wobei auch hier in der Bearbeitung eine Akzentuierung durch die Lehrperson zu beobachten ist, die vor allem den Erfahrungsraum der Schüler_innen fokussiert (s. auch Kap. II.2.2.5).

Die evaluierenden Kommentierungen der Lehrperson können für beide Aufzeichnungen als inhaltlich zurückhaltend beschrieben werden; insgesamt werden die Beiträge der Schüler_innen, die Erfahrungen und Einschätzungen thematisieren, kaum direkt bewertend kommentiert. In der Unterrichtseinheit „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) sind es vor allem Hinweise auf Fragestellungen oder Aufforderungen zu Begründungen, die von den Schüler_innen reflexive Rückbezüge auf die eingebrachten Beiträge verlangen. Darüber hinausgehende, die subjektive Perspektive erweiternde Kommentierungen, die sich auch in einem kritisch-ergänzenden Sinn interpretieren lassen,⁶⁰⁰ sind

598 Anzumerken sei, dass die Funktion der von der Lehrerin im Gesprächsverlauf in Reaktion auf die Beiträge der Schüler_innen erstellten Tafelanschrift im Zuge dieser Interpretation nicht berücksichtigt werden konnte, da diese aufgrund der gewählten Kameraposition und -perspektive nicht dokumentiert wurde (vgl. dazu z. B. auch Breidenstein 2006: 221-222).

599 „Und äh, diese Dinge sind in der Bundesrepublik, äh, aufgrund der Gesetze, die eben (Sw13 vorhin vorgelesen hat), nicht möglich“ (AzE o.J.h: # 00:33:38).

600 „Also, ich meine auch zum alternativ leben, jeder sollte die Möglichkeit haben, so zu leben, wie er will, wobei er jetzt natürlich nicht seine Umwelt da belästigen darf, indem er sich n Hühnerstall ins Hochhaus baut [...] oder sowas, aber er sollte die Möglichkeit haben, sich so anzuziehen, wie er will, und auch so zu leben, wie er will. Das ist der große Begriff der Toleranz, des Ertragens, des Verstehens von andern Leuten“ (AzE 1984c: # 00:35:52).

dagegen kaum zu finden. Dagegen sind innerhalb der Aufzeichnung „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b) auch Kommentierungen der Lehrperson aufzufinden, die Rückschlüsse auf die intendierte kritisch-emanzipatorische Ausrichtung des Gesprächs zulassen,⁶⁰¹ die auf der anderen Seite allerdings wieder von Bemerkungen unterlaufen werden, die – vermutlich unbeabsichtigt – eine Interpretation befördern, dass vor allem Frauen die Verantwortung für eine Gleichberechtigung der Geschlechter zu übernehmen hätten,⁶⁰² was im Gesamtverlauf eine uneindeutige Ambivalenz erzeugt.

Insgesamt lässt sich so eine Intention erkennen, die vor allem darauf ausgerichtet ist, dass die Schüler_innen ihre Einschätzungen in Bezug auf den Gegenstand möglichst frei zum Ausdruck bringen können; allerdings erfahren diese auf diese Weise auch kaum eine Perspektivierung oder Erweiterung. Auf die Erarbeitung von Sachwissen bezogene Unterrichtsphasen sind vor allem im Zusammenhang mit dem Einsatz der auf Arbeitsblättern aufbereiteten Texte und statistischen Informationen zu erkennen (AzE 1984c: 00:11:44-00:30:14; AzE 1985b: 00:16:10-00:28:09). Relevanzmarkierungen seitens der Lehrperson sind dabei in Form der Erstellung eines entsprechenden Tafelbildes (AzE 1984c: 00:21:24-00:24:56) oder auch in dem wiederholt zum Ausdruck kommenden Bemühen, in der mündlichen Bearbeitung sicherzustellen, dass die Inhalte verstanden worden sind,⁶⁰³ zu beobachten.

601 Vgl. z. B. „Also du hast mir gerade eben das weggenommen, was ich sagen wollte. Ich glaube auch, das Grundgesetz ist bei den meisten bekannt, außerdem hamma es ja gerade gehört, die meisten von euch wussten ja, Artikel 3, was das bedeutet. Das ist auch nicht das Problem. Im Grundgesetz ist es ganz klar festgelegt, Männer und Frauen sind gleichberechtigt, das Problem, was wir, glaub ich jetzt, äh, ansprechen wollten, ist, dass es aufm Papier so steht, und als Gesetz so steht, aber in der Wirklichkeit ist es noch nicht so, und das hat andere Gründe und andere Ursachen. Und Sw8 sagt jetzt eben ganz richtig, sie hat den Eindruck, dass unsere Gesellschaft das so haben möchte, dass die Männer [...] das Sagen haben, und die Frauen (sich mehr oder weniger anpassen)“ (AzE 1985b: # 00:10:56).

602 Vgl. z. B. „Das find ich sehr gut, was sie gerade gesagt hat, dass ist der Punkt, den ich auch bei euch mehrmals angesprochen habe, und gesagt habe, den ich mehrmals angesprochen habe, und gesagt habe, dass im Grunde die Frauen gerade auch () die Mädchen in Sozialkunde und in Geschichte und in Geographie, besonders gut aufpassen sollen und müssen, damit sie über ihre Rechte Bescheid wissen. Viele von euch sagen ja, entweder laut oder leise, Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, das ist was für Mäd-, äh, für Jungs, die Mädchen, die brauchen das nicht. Gerade das, was Sw8 gesagt hat, das ist wirklich der Punkt. Viele wissen gar nicht, was sie für Rechte haben, und dann können sie die Rechte natürlich auch nicht in Anspruch nehmen (.) Also deswegen sollten gerade die Mädchen besonders aufpassen im Unterricht, um ihre Rechte kennenzulernen und Erfahrungen zu sammeln und solche Sachen“ (AzE 1985b: # 00:05:08); „Der zweite Punkt wäre jetzt, ein Gespräch oder eine weitere Stunde anzusetzen und dann darüber zu sprechen, wie können wir das verändern, wie können wir er-reichen, dass eine Minderheit diese, die vielleicht ihre Rechte schon kennt, und Bescheid weiß, dass die jetzt auch in der Lage ist, diese Rechte in Anspruch zu nehmen, und dass auch die anderen mithelfen dabei.“ (ebd.: # 00:07:23).

603 „Zur Erledigung des Prüfauftrages bedeutet, da ist ein Auftrag gegeben worden, (es soll) überprüft werden, ja, und die überprüft werden sollte, ob man, die Situation der Frau verbessern kann, und zwar durch ein Gesetz (.) Antidisk-, ne, diskriminieren heißt, jemanden benachteiligen, sagen wir das mal so ja, jemanden diskriminieren heißt, ihn schlechter behandeln, ihn benachteiligen, und Antidiskriminierungsgesetz heißt jetzt, dass man ein Gesetz (.) entwickelt, vorlegt, indem diese Benachteiligung verhindert wird, ja, ist das verstanden worden, oder war das noch zu schwer?“ (AzE 1985b: # 00:18:23); „Also, diese Gegenüberstellung, um das nochmal klar zu machen,- [...] ich hab den Eindruck, dass einige, nicht so ganz (mitgekriegt haben), zeigen an (.) im Vergleich zum deutschen Bundestag, zur Volkskammer, wie viel Frauen im Parlament vertreten sind. Wir haben einmal Jahreszahlen vorne, und zwar 49 bis 80 beziehungsweise 81, dann daneben haben wir die Abgeordnetenzahlen insgesamt- (.) [...] Volksvertreter, die Abgeordneten der Volksvertreter oder Parlamentarier (.) und dann davon der Anteil der Frauen. Und das nimmt zu in der Bundesrepublik Deutschland (.) nein, es nimmt wieder ab, wir hatten 53 schon mal mehr, da waren 45 Frauen, und jetzt sind ach -, [...] 48 Frauen sogar, richtig, 57. Und, äh, dahinter, und das ist eigentlich das Wichtigste, die Prozentzahl, ja, wie viel Prozent der Abgeordneten sind

Während die Lehrperson in der Unterrichtseinheit zum Thema der Jugendbewegungen die Schüler_innen im Anschluss an die erstellte Übersicht, dazu auffordert, sich selbst dazu in Beziehung zu setzen, wird in den folgenden Erfahrungsabfragen und Diskussionen in der Unterrichtseinheit zum Thema der Gleichberechtigung nicht mehr direkt Bezug auf diese erarbeiteten und als relevant markierten Wissensbeständen genommen. Ebenso lässt sich auch innerhalb der Unterrichtseinheit „Ausmaß und Bedeutung der Jugendbewegungen“ (AzE 1984c) kein direkter, inhaltlicher Zusammenhang zwischen der Selbsteinordnung in die erarbeitete Übersicht und den im weiteren Stundenverlauf diskutierten Fragestellungen erkennen. Somit erfolgen also keine Aufforderungen, dass die Schüler_innen in ihren Positionierungen sowie deren Begründungen auch die innerhalb der Unterrichtseinheit erarbeiteten Informationen sowie das als relevant markierte Wissen berücksichtigen.

Das Kommunikationsverhalten der Schüler_innen verweist insgesamt vor allem darauf, dass diese sich vor allem an der impliziten – auch in einem erzieherischen Sinn interpretierbaren – Aufforderung orientieren, sich in Bezug auf den Gegenstand zu positionieren. Während die Ausrichtung an auf bestimmte Begrifflichkeiten bezogene Erwartungen im Fall der Aufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (AzE o.J.h) vor allem zu Äußerungen in Form assoziativer Begriffsketten in Absehung von weiter reichenden Bedeutungsklärungen führte, zeigt sich in den anderen beiden Fällen ein Kommunikationsverhalten, das vor allem daran interessiert ist, aus einer subjektiven Perspektive schlüssige Sinnkonstruktionen einzubringen. Stützen lässt sich diese Interpretation schließlich mit Verweis auf die im Vergleich zu anderen Fällen hohe Zahl an eigeninitiativen Beiträgen, die vor allem dann zu beobachten sind, wenn es eine vom kollektiven Gesprächszusammenhang abweichende Deutung einzubringen gilt. Die so hervorgebrachte Möglichkeit zur Gegenüberstellung unterschiedlicher Standpunkte wird jedoch nicht systematisch genutzt und auch im Unterrichtsgespräch erarbeitete Informationen dienen nicht der Entwicklung von Kriterien zur Begründung oder Abwägung der unterschiedlichen Positionen. Letztlich verbleiben die Beiträge damit in einem Status beliebiger Meinungsäußerungen, die im Zuge des Gesprächs keinen reflexiven Transformationsprozessen unterzogen werden, sondern vielmehr scheinen vor allem – bisweilen auch den herausgearbeiteten Intentionen zuwiderlaufende – bereits vorhandene Deutungen reproduziert zu werden. Wie in der Analyse einzelner Sequenzen gezeigt werden konnte, entsteht dabei zumindest der Eindruck, dass gesellschaftlich oder auch im Unterrichtsgespräch dominanter vertretene Positionen sich insofern als durchsetzungsfähiger erweisen, als sie schließlich auch von Schülerinnen kommunikativ aufgegriffen werden, die entsprechenden Deutungsmustern zuvor noch widersprochen hatten (s. auch Kap. III.3.4.2).

Dabei können die im Gesprächsverlauf bearbeiteten Fragestellungen danach unterschieden werden, ob sie darauf ausgerichtet sind, spezifisches auf den Gegenstand bezogenes Wissen zu erarbeiten und als verbindlich geltendes zu markieren, oder ob sie nach Erfahrungen und Einschätzungen der Schüler_innen in Bezug auf den Gegenstand fragen (vgl. dazu auch Högrefe et al. 2012: 16). Allerdings lässt sich in keiner der Unterrichtseinheiten ein systematischer Aufbau einer Gesprächsführung erkennen, mit dem bestimmte im Unterricht erarbeitete Informationen im Unterrichtsgedächtnis als geltendes Wissen – und sei es lediglich in Form einer Wissensfiktion – markiert werden (dazu Proske 2009: 807), die dazu dienen,

Frauen? Und wenn man das da jetzt vergleicht mit der Volkskammer, das ist also, ein gewaltiger Unterschied, und, bei uns ist so das Maximum gewesen, 9,2 Prozent- [...] im Jahre (fünfzig). Heute haben wir noch 8,5 Prozent, also eine Minderheit, geringe Minderheit von Frauen im Parlament, während es doch in der DDR (.), immerhin, äh, 1981, 31 Prozente sind“ (ebd.: # 00:25:24).

bisherige Erfahrungen der Schüler_innen zu perspektivieren oder zu erweitern, und die im Folgenden bei der Formulierung eigener Einschätzungen sowie deren Begründungen zu berücksichtigen sind. Damit sind in der Unterrichtskommunikation auch wenig Anzeichen dafür zu erkennen, ob bzw. dass diese erarbeiteten Informationen von den Schüler_innen auch angeeignet wurden. So lässt sich innerhalb des Kommunikationsmusters I-R-E eine Unterrichtsführung erkennen, mit der einer lediglich auf subjektive Positionierung ausgerichteten erzieherischen Intention zwar nachgekommen werden kann, die einem mit diesem verknüpften bildenden Anspruch im Sinne einer auf der Grundlage erarbeiteter Informationen erfolgenden kritisch-reflexiven Prüfungen eingebrachter Positionen allerdings nicht gerecht wird.

Dagegen werden innerhalb der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ die Ziele und leitenden Fragestellungen präziser formuliert, wobei auch hier fallgruppeninterne Differenzierungen zu berücksichtigen sind. Dabei nimmt die Lehrerin in der Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990) bereits in der Ankündigung des Anliegens der Unterrichtseinheit inhaltliche Festlegungen in Bezug auf die eigentlich zu diskutierende Fragestellung vor, was sie in Form von Vorschlägen und Arbeitsaufträgen bis hin zu einem konkreten, am Ende der Stunde stehenden Handlungsauftrag weiter fortführt. In Bezug auf die Erarbeitung von die Ausgangsfragestellung betreffenden Sachinformationen sowie weiterer Handlungsmöglichkeiten werden die Schüler_innen zwar teils durch aktivierende methodische Formate, teils durch gezielte Fragen im Unterrichtsgespräch eingebunden; auf der inhaltlichen Ebene kommt den Beiträgen der Schüler_innen jedoch keine Relevanz für die weitere Bearbeitung zu. Dabei nimmt die Lehrerin in unterschiedlicher Weise evaluierende Kommentierungen der einzelnen Beiträge vor, greift diese selbst zur weiteren Bearbeitung allerdings auch nicht auf, womit den die Schüler_innen adressierenden Aufforderungen keine inhaltliche Funktion sondern lediglich die Funktion einer Erhöhung der Beteiligung der Schüler_innen zugesprochen werden kann. Indem die Kriterien für die bereits vorgenommenen inhaltlichen Festlegungen zudem intransparent bleiben, wird hier eine Kommunikationsform praktiziert, die aufgrund der auf der konzeptionellen Ebene nicht vorgesehenen Möglichkeiten zu Widerspruch, Zweifeln oder Kritik oder auch einer Erweiterung von eigenständigen Denk- und Handlungsmöglichkeiten als potenziell indoktrinierend gekennzeichnet werden kann (vgl. z. B. Gatzemann 2003: 210; Müller 2016: 117).

In den anderen beiden Aufzeichnungen (AzE 1991a; 1991b) dagegen werden relativ zu Beginn leitende Fragestellungen im Unterrichtsgespräch oder an der Tafel formuliert, zu denen sich die Schüler_innen am Ende der Unterrichtseinheit nach unterschiedlich gestalteten Erarbeitungsphasen mit eigenständigen Urteilen äußern sollen. Während die Erarbeitung der dazu notwendigen Informationen in der Unterrichtseinheit „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) in Form der in Gruppenarbeit organisierten Vorbereitung und anschließenden von einem Schüler moderierten Durchführung eines Zeitzeugengesprächs größtenteils außerhalb des Kommunikationsmusters I-R-E erfolgt, findet die Erarbeitung innerhalb der Unterrichtseinheit „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a) teils im Unterrichtsgespräch, teils in Gruppenarbeitsphasen statt. Auffallend ist dabei, dass sich bereits in Bezug auf einzelne Teilfragestellungen die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte der Akteur_innen bemerkbar machen, worüber im Gespräch aber eher hinweggegangen wird (s. auch Kap. III.3.2.3; III.3.3.3). Es werden dabei zwar einzelne Kriterien erarbeitet, die in Bezug auf die anschließende Fragestellung in Betracht zu ziehen sind, andere von

der Lehrperson präferierte Erarbeitungsschritte werden in ihrer Bedeutung allerdings nicht transparent erläutert.

So lässt sich zwar ein Bemühen um einen aktiven Einbezug der Schüler_innen beobachten, wobei es nicht immer gelingt, deren Beiträge inhaltlich weiterzubearbeiten, sodass der Gestaltung dieser Kommunikationsform vor allem die Funktion der Erhöhung der Beteiligung und weniger eine inhaltliche Funktion zugeschrieben werden kann, was auch für die Ergebnisse der Gruppenarbeiten gilt. Diese werden zwar nacheinander klassenöffentlich präsentiert sowie vereinzelt kommentiert, insgesamt handelt es sich dabei allerdings eher um Kurzvorträge, mit deren Inhalten sich im Weiteren nicht mehr differenziert auseinandergesetzt wird. Zwar nehmen die Schüler_innen in ihren Argumentationen teilweise auf diese Ausführungen Bezug, als der Lehrer mittels verschiedener Fragestellungen wieder zur leitenden Frage überleitet, dieser geht in seinen evaluierenden Kommentierungen allerdings nicht mehr auf diese inhaltlichen Aspekte ein.

Auf diese Weise entsteht der Eindruck, dass die Schüler_innen mit ihren am Ende der Stunde geäußerten, auf die Fragestellung bezogenen Urteilen vor allem bereits bestehende Deutungen reproduzieren, die im Zuge der Erarbeitung keine Perspektivierung oder Erweiterung erfahren haben. Zwar lässt sich das kommentierende Schlusswort der Lehrperson als ein Versuch interpretieren, die als dominierend zum Ausdruck kommende Perspektive der Schüler_innen zu ergänzen; diese verschiedenen Perspektiven bleiben jedoch unverbunden nebeneinander stehen, da kein übergreifender inhaltlicher Zusammenhang zwischen ihnen hergestellt wird. Eine Aufforderung, auch solche unterschiedlichen Perspektiven bei der Urteilsbildung zu berücksichtigen, erfolgt nicht. Ebenso wenig lassen sich explizite Relevanzmarkierungen erkennen, mit denen die Bedeutung der ergänzend ausgeführten Perspektiven in Bezug auf deren Etablierung im Unterrichtsgedächtnis hervorgehoben wird, sodass auch nicht davon auszugehen ist, dass die Schüler_innen mit Blick auf zukünftige Urteile von einer so erweiterten Perspektive ausgehen.

In ähnlicher Weise zeigt sich auch innerhalb der Aufzeichnung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) eine Dominanz bereits vorhandener Deutungen auf Seiten der Akteur_innen, die auch auf deren unterschiedliche Erfahrungshintergründe zurückgeführt werden können. Die Arbeitsformen der Gruppenarbeit sowie des von einem Schüler moderierten Gesprächs mit einem Vertreter einer Bürgerbewegung lassen zudem wenig Raum, dass diese verschiedenen Perspektiven im Unterrichtsgespräch explizit als solche kenntlich gemacht werden können, zueinander in Beziehung gesetzt oder auch um weitere Deutungen ergänzt werden können. Zudem verzichtet die Lehrerin innerhalb der in der Form I-R-E strukturierten Gesprächssequenzen weitestgehend auf evaluierende Kommentierungen, sodass in der klassenöffentlichen Unterrichtskommunikation in Bezug auf den Gegenstand sowie die leitende Fragestellung die ko-konstruktiv von den Schüler_innen hervorgebrachte Sinnkonstruktion dominiert.

Berücksichtigt man dabei die bereits im Zuge der das moderierte Gespräch vorbereitenden Erarbeitungsphase formulierten Fragen an den Gesprächspartner und die diesen impliziten Argumentationen, ist davon auszugehen, dass die Schüler_innen diese bereits hier zum Ausdruck kommenden Einschätzungen in Auseinandersetzung mit den Äußerungen ihres Gesprächspartner keiner reflexiven Prüfung unterziehen. So kommen die Schüler_innen zwar der als erzieherisch zu interpretierenden Aufforderung zu einer persönlichen Positionierung nach, allerdings ohne dass der auf der konzeptionellen Ebene damit verbundene bildende Anspruch einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in der dokumentierten

Praxis eingelöst werden kann. Zurückgeführt werden kann das auch auf eine Gesprächsführung, die keine Klärung vornimmt, nach welchen Kriterien die Urteile zur Beantwortung der Fragestellung getroffen werden und welche Informationen im Sinne von geltendem Sachwissen als relevant oder bedeutend zu betrachten sind.

Zieht man die im Vorangegangenen eingeführte Unterscheidung von auf die Erarbeitung von Wissen im Sinne von Sachinformationen oder auf die Äußerung subjektiver Einschätzungen bezogenen Fragestellungen auch mit Blick auf die hier beschriebene Differenzierung der Gesprächsführungen in Betracht, können im Wesentlichen zwei Kommunikationsmuster innerhalb dieser Fallgruppierung beschrieben werden. Indem die Lehrerin in der Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) mit Blick auf den gesamten Verlauf der Unterrichtskommunikation die aus der Erarbeitung von Sachwissen zu ziehenden Schlussfolgerungen bereits setzt, wird die Bedeutung der von den Schüler_innen eingebrachten Informationen relativiert. Dies entspricht auch dem Verzicht auf systematisierende Relevanzmarkierungen einzelner Positionen in Form evaluierender Kommentare innerhalb dieser Arbeitsphase, die eine eigenständige Abwägung nach transparenten Kriterien ermöglichen könnte.

In den anderen beiden Aufzeichnungen (AzE 1991a; 1991b) werden die Schüler_innen zu eigenständig zu begründenden Positionierungen in Bezug auf die leitenden Fragestellungen aufgefordert, wozu die vorangegangenen Phasen der Erarbeitung von Sachinformationen in unterschiedlicher Form als Grundlage angesehen werden. Eine reflektierende Einordnung der dazu herangezogenen Quellen erfolgt allerdings in keiner der Unterrichtseinheiten. Eine Verständigung über mögliche Kriterien, nach denen unterschiedliche Positionen in Bezug auf die Fragestellung abgewogen werden können, wird nur in einer der Unterrichtseinheiten vorgenommen (AzE 1991a). Jedoch wird in keiner dieser Erarbeitungsphasen eine systematisierende Übersicht von unterschiedlichen – in Bezug auf die Fragestellung möglichen – Positionierungen sowie deren Begründungen vorgenommen, die als verbindlich geltender Ausgangspunkt der daran anschließenden Urteilsbildung markiert werden könnte. Somit erscheint es wahrscheinlicher, dass die Schüler_innen vor allem bereits ihrem subjektiven Erfahrungshintergrund entsprechende Deutungen und Urteile reproduzieren als dass sie dabei auch die Möglichkeit anderer, davon abweichender Positionierungen reflektieren.

Während die Lehrperson in der Aufzeichnung „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a) darauf verzichtet, nach möglichen Schlussfolgerungen für das (zukünftige) eigene Handeln zu fragen, schließt die Lehrerin in der Aufzeichnung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) eine entsprechende Frage an die sachbezogene Urteilsfrage an (vgl. ebd.: # 00:21:09). So können die erzieherischen Adressierungen innerhalb dieser beiden Unterrichtseinheiten danach unterschieden werden, ob sie zu einer klassenöffentlichen Äußerung einer begründeten Positionierung in Bezug auf eine sie nicht persönlich betreffende Fragestellung oder auch daraus abzuleitender, das eigene Handeln betreffender Schlussfolgerungen auffordern. Im Unterschied zu der Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) wird die Möglichkeit zu inhaltlich unterschiedlichen Schlussfolgerungen in der Unterrichtseinheit „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) allerdings offen gehalten. Somit wird in dieser ein Modus der Kommunikation über Moral beibehalten, während der Kommunikationsmodus in der Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) insofern als moralischer gekennzeichnet werden kann, als spezifische auf das (zukünftige) Handeln der Schüler_innen bezogene Erwartungen kommuniziert werden (vgl. dazu Proske 2007: 24-25).

Die Strukturierung der Unterrichtskommunikation innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ hebt sich von der in den anderen Fallgruppierungen

insbesondere durch den Einsatz handlungsorientierter simulativer Unterrichtsmethoden ab. Dieser lässt zumindest mit Blick auf die Simulationsphasen weitgehend selbstläufige Konstruktionen von Sinn und Bedeutung durch die Schüler_innen erwarten, ohne dass die Lehrperson direkt steuernd eingreifen kann. Besondere Bedeutung im Sinne einer „Kontingenzbewältigungsstrategie“ (Proske 2006: 148) wird daher der Gesprächsführung der Lehrperson in der an die Simulation anschließenden Auswertungsphase zugesprochen (vgl. z. B. Grammes 1997b; Kuhn 1999a: 46; aktueller auch Namara 2004; Kato 2008; Kriz/Nöbauer 2008; 2015). Allerdings soll auch hier der Blick zunächst auf die Formulierung initiiertender Fragestellungen oder Zielsetzungen innerhalb der Vorbereitungsphase gerichtet werden, wonach bereits erste Differenzierungen vorzunehmen sind.

So fällt die initiiierende Ankündigung des Themas sowie dessen methodische Bearbeitung durch die Lehrperson in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) inhaltlich so diffus aus, dass eindeutige Schlussfolgerungen in Bezug auf Zielstellungen im Sinne politischen Lernens nur schwer möglich sind. Die ambivalente Gesprächsführung der Lehrperson – die zum einen durch einen hohen Grad inhaltlicher Offenheit der Fragestellungen und zum anderen durch auf implizite Intentionen verweisende evaluierende Kommentierungen gekennzeichnet ist – führt dabei über längere Gesprächsphasen hinweg dazu, dass anstelle möglicher inhaltlicher Auseinandersetzungen die Einführung bestimmter gesuchter Begrifflichkeiten und Formulierungen in das Unterrichtsgespräch in den Vordergrund rückt. Die Kriterien, nach denen diese in Bezug auf die vage formulierten Ziele auszuwählen sind, bleiben intransparent und davon abweichende Äußerungen der Schüler_innen erfahren auf diese Weise keine inhaltliche Weiterbearbeitung. Der Einbindung der Schüler_innen mittels offener Fragestellungen sowie der Durchführung des Rollenspiels scheint damit vor allem die methodische Funktion der Erhöhung der aktiven Beteiligung zuzukommen; der inhaltliche Gehalt ihrer Äußerungen in den verschiedenen Gesprächsphasen wird dagegen kaum im Sinne einer fachlichen Weiterbearbeitung aufgegriffen. Vielmehr wird sich auf eine Formulierung zur Bezeichnung einer angemessenen Verhaltensweise verständigt, die von der Lehrperson in einen erzieherischen Appell integriert wird, der den fachlichen Gehalt vorheriger Äußerungen unterbietet. Aufgrund dieses Verzichts auf eine inhaltliche Diskussion im Sinne eines Abwägens verschiedener Entscheidungsmöglichkeiten kann dieser Kommunikationsmodus als moralischer klassifiziert werden (vgl. dazu Proske 2007: 24-25), der durch das Übergehen eigenständiger Urteilsprozesse zudem dazu tendiert, die Grenze zu einer indoktrinierenden Praktik zu überschreiten (vgl. dazu Gatzemann 2003: 210).

In den anderen beiden Aufzeichnungen (AzE 1993a; 1993b) werden das Thema sowie das Anliegen der jeweiligen Unterrichtseinheit im Rahmen der unterschiedlich gestalteten Unterrichtseinstiege in unterschiedlicher Weise formuliert. Während die Lehrperson in der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) im Gesamtzusammenhang einer umfassenderen thematischen Einheit das Thema als bekannt voraussetzt, dies im Rahmen einer Wiederholung wieder aufgreift und zunächst die durchzuführende Simulation ankündigt (vgl. ebd.: # 00:00:46), wählt die Lehrerin in der Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) einen Einstieg in Form der Diskussion einer Karikatur und formuliert davon ausgehend das Thema. Als Anliegen der Simulationsphase beschreibt sie zunächst das argumentative Vertreten einer Position sowie eine aus dieser hervorgehende eigenständige Meinungsbildung (vgl. ebd.: # 00:10:17; 00:16:35). Ähnlich beschränkt sich auch der Lehrer vor der Durchführung der simulierten Fraktionssitzung darauf, zunächst Aufgabenstellungen in Bezug auf das Finden einer durchsetzungs- bzw. kompromissfähigen Argumentationsstrategie sowie das Einneh-

men der Beobachtungsrollen zu formulieren (vgl. AzE 1993b: # 00:04:25; 00:07:22). Die die Planung und Durchführung der Stunde leitenden Fragestellungen, ob in dem Gang vors Bundesverfassungsgericht ein Versagen der Politik zu sehen sei und inwieweit sich die in der Analyse angewendeten Kategorien auch auf die politische Realität anwenden ließen, werden von ihm dagegen erst im Zuge des Auswertungsgesprächs klassenöffentlich formuliert (vgl. ebd.: # 01:11:24). Die Lehrerin in der Unterrichtseinheit „Talkshow § 218“ stellt in dieser Phase schließlich die an die Darstellung der Positionen anschließende, auf die Meinungsbildung der Schüler_innen zielende Frage danach, welche der Positionen sie am kompromissfähigsten einschätzen, was in der Beantwortung auch im Sinne der subjektiv präferierten Position ausgelegt wird (vgl. AzE 1993a: # 01:11:34).

Beide Lehrpersonen stehen bei der Moderation des Auswertungsgesprächs vor der Herausforderung, dass sich im Zuge der Simulationen selbstläufige Diskursstränge entwickelt haben, innerhalb derer im Zuge der simulierten Talkshow die dominierende Position des Kirchenvertreters (Sm11) zu einer einseitigen Akzentuierung des zugrunde liegenden Wertekonflikts führte (vgl. dazu Reinhardt 1996; s. auch Kap. II.4.2.4) sowie innerhalb der simulierten Fraktionssitzung eine polarisierende Gegenüberstellung von wertbezogenen und demokratiebezogenen Argumentationen hervorgebracht wurde (vgl. dazu z. B. Bergmann 1999; s. auch Kap. II.4.3.3). In der Auswertungsphase der simulierten Talkshow (vgl. AzE 1993a) gelingt es der Lehrerin, eine entsprechende Schüleräußerung so aufzugreifen, dass dieses Ungleichgewicht thematisiert wird und sie den Vertreter_innen der dabei in den Hintergrund geratenen Position das Wort erteilen kann, um deren Standpunkt noch einmal darzulegen. Insgesamt zeigt sie sich darum bemüht, dass in der Auswertung zunächst die verschiedenen vertretenen Positionen so zur Darstellung kommen, sodass diese Darstellung einen verbindlich geltenden Ausgangspunkt der Meinungsbildung, zu der sie die Schüler_innen mit ihrer anschließenden Frage auffordert, bilden kann. In ihren evaluierenden Kommentierungen sind zudem vereinzelte Impulse zu erkennen, die ein nochmaliges reflexives Überdenken der geäußerten Meinung anregen können. Dass dadurch auf Seiten der Schüler_innen tatsächliche reflexive Transformationsprozesse angestoßen wurden, ist allerdings zumindest mit Blick auf deren in der Aufzeichnung dokumentierte Äußerungen in Frage zu stellen.

In der Auswertung der simulierten Fraktionssitzung (vgl. AzE 1993b) versucht die Lehrperson die Analyse des Diskussionsverlaufs mit einer kategorialen Analyse der jeweiligen Argumente zu verbinden, indem den einzelnen Positionen Kategorien zugeordnet werden, was in der Folge jedoch eher zu einer Fortführung der aus der Simulation hervorgegangenen Polarisierung führt. Zurückführen lässt sich das auf eine fehlende inhaltliche Klärung der Kategorien, die letztlich dazu führt, dass sich die inhaltliche Analyse an der Stelle des Einsatzes der Kategorien auf eine Verständigung über die Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten verlagert. Somit können diese in Bezug auf die angestrebte Urteilsbildung letztlich allerdings keine klärende Funktion übernehmen. Sofern die Kriterien für die Zuordnung der jeweiligen Argumente zu bestimmten Kategorien in Bezug auf dahinter stehende Konzepte nicht transparent werden, sieht Massing hier vielmehr auch die Gefahr eines potenziell indoktrinierenden Vorgehens gegeben (vgl. Massing 1997a: 224). Mit Blick auf die gesamte dokumentierte Unterrichtskommunikation ist allerdings eher davon auszugehen, dass der größere Teil der Schüler_innen die jeweils aus ihrer Perspektive schlüssigen Aspekte in ihre Argumentation integrieren und auf diese Weise ihre bereits bestehenden Meinungen bestätigt finden und im Gespräch reproduzieren, auch wenn darüber hinausreichende – möglicherweise auch in

Absehung von den diskutierten Kategorien vollzogene – reflexive Auseinandersetzungsprozesse im Sinne einer Transformation des Selbst-Welt-Verhältnisses nicht auszuschließen sind. Analysiert man die Gesprächsführungen der jeweiligen Lehrpersonen, lassen sich auch innerhalb dieser Fallgruppierung zwei Kommunikationsmuster unterscheiden, wobei es in Bezug auf einzelne Aufzeichnungen zu Überschneidungen kommen kann. So führt die ambivalente, Intentionen zwar andeutende, aber zugleich auch verschleiernde Gesprächsführung der Lehrperson in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) zu einer Unterrichtskommunikation, die anstelle einer inhaltlichen Auseinandersetzung auf eine Umschreibung des Sachverhalts in Form bestimmter Begrifflichkeiten zielt. Letztlich wird auf diese Weise ein von der Lehrperson festgelegter erzieherischer Appell formuliert, der aufgrund der von dieser kommunikativ vorgenommenen Bedeutungsbestätigungen und Relevanzmarkierungen durchaus als zu etablierende Wissensfiktion interpretiert werden kann, auch wenn dieser Appell inhaltlich keine Referenzen in Bezug auf erarbeitetes Sachwissen aufweist. Für die ko-konstruktive Hervorbringung dieses Appells ist eine inhaltliche, abwägende Auseinandersetzung mit den Beiträgen der Schüler_innen allerdings nicht von Bedeutung, was insgesamt als ein moralischer, sich an den Grenzen zu einer indoktrinierenden Praktik bewegender Kommunikationsmodus beschrieben werden kann (vgl. z. B. Proske 2007: 24-25; Gatzemann 2003: 210).

Demgegenüber kann den Simulationen auf der konzeptionellen Ebene in den beiden anderen Unterrichtseinheiten (AzE 1993a; 1993b) die Funktion zugeschrieben werden, die verschiedenen möglichen Positionen in Bezug auf die zu diskutierende Frage zunächst einmal zur Darstellung zu bringen. Mit der den eingesetzten Methoden zuzuschreibenden Selbstläufigkeit, die zu vereinseitigenden Darstellungen führen kann, wird dabei in unterschiedlicher Weise umgegangen. So ist in einem Fall ein Bemühen um eine ausgleichende Reflexion dieser Darstellungen in der Auswertung zu erkennen (vgl. AzE 1993a), wohingegen es im anderen Fall – mit hoher Wahrscheinlichkeit unbeabsichtigt – zu einer Fortschreibung der aus der Simulation hervorgegangenen Polarisierung in der Bewertung verschiedener Positionen kommt (vgl. AzE 1993b).

Dennoch ist ein übergreifendes Muster zu erkennen, dass auf das Bemühen zurückgeführt werden kann, die Unterrichtseinheit in Entsprechung zu der herausgearbeiteten Unterscheidung von auf Sachwissen oder auf Urteilsbildungen zielenden Fragestellungen zu strukturieren. Mit Blick auf die ko-konstruktive Hervorbringung einer Wissensfiktion wäre hier zunächst der Erarbeitungsschritt der Darstellung der unterschiedlichen Positionen sowie ihrer Begründungen zu markieren, die es als Ausgangspunkt der anschließenden Urteilsbildung im Unterrichtsgedächtnis zu etablieren gilt. Davon ausgehend formulieren beide Lehrpersonen abschließende Fragestellungen, die die Schüler_innen dazu auffordern, sich in ihren Urteilen und deren Begründungen auf die zuvor erarbeiteten Darstellungen zu beziehen, wobei die Lehrperson weiterhin über die Möglichkeit verfügt, mittels evaluierender Kommentierungen zu einem nochmaligen reflexiven Überdenken geäußerter Standpunkte anzuregen (vgl. AzE 1993a).

In einer weiteren Differenzierung ist aber auch hier zu erkennen, dass die Fokussierung auf die Anwendung bestimmter Begrifflichkeiten ohne hinreichende Klärung der entsprechenden inhaltlichen Bedeutungen in der Gesprächsführung der Lehrperson letztlich auch dazu führen kann, dass in der Kommunikation selbst weniger eine inhaltliche Auseinandersetzung geführt als sich über die Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten verständigt wird. Somit kann die Unterrichtskommunikation in der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993)

schließlich als eine Mischform aufgefasst werden, die auf der Ebene der Konzeption zwar auf die Ermöglichung einer eigenständig zu begründenden Urteilsbildung zielt, in der Praxis allerdings aufgrund des fehlenden inhaltlichen Verständnisses der dabei anzuwendenden Kriterien Gefahr läuft, in Bezug auf die Einordnung einzelner Argumente indoktrinierend zu verfahren (vgl. auch Massing 1997a: 224).

Ausgehend von dieser verdichteten Kontrastierung der einzelnen Fallgruppierungen sowie der dabei notwendigen Differenzierungen kann die bereits gezogene Differenzlinie zwischen der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ und den übrigen Fallgruppierungen mit Blick auf die herausgearbeiteten Kommunikationsmuster noch einmal inhaltlich präzisiert werden. Dabei kann für letztere ausgehend von den Zielsetzungen eines politischen Fachunterrichts, der es nicht nur als seine Aufgabe versteht, den Schüler_innen ein spezifisches, gegenstandsbezogenes Sachwissen zu vermitteln, sondern sie auch zu einer eigenständigen Urteilsbildung zu befähigen, eine entsprechende Unterscheidung als Analysekriterium mit Blick auf die Strukturierung der Unterrichtskommunikation zur Anwendung gebracht werden. Innerhalb der Konzeption des Staatsbürgerkundeunterrichts, die auf einer „Einheit von Erkenntnis und Wertung“ (Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969: 13; dazu z. B. auch Vogler 1997: 137) gründet, kann eine solche Unterscheidung in Bezug auf initiierte oder weiterführende Fragestellungen nicht getroffen werden.

Eine entsprechende Unterscheidung zugrunde legend, ließe sich mit Blick auf den Unterrichtsverlauf ein idealtypisches Muster unterschiedlicher Erarbeitungsphasen beschreiben, die jeweils in der Kommunikationsform I-R-E organisiert werden: Zu unterscheiden wären demnach Erarbeitungsphasen, in denen sich die ko-konstruktive Hervorbringung von Sinn und Bedeutung zunächst auf die Verständigung über das als gesichert geltende gegenstandsbezogene Sachwissen bezieht, das es im Unterrichtsgedächtnis zu etablieren gilt. Auf der Grundlage dieses Sachwissen ließen sich nun entsprechend ebenfalls im Vorfeld erarbeiteter oder transparent dargelegter, als geltende etablierter Kriterien gegenstandsbezogene Sachurteile formulieren oder Werturteile bilden (vgl. dazu auch Hogrefe et al. 2012: 24). Kommunikative Operationen im Sinne einer Etablierung von Wissensfiktionen im Unterrichtsgedächtnis in Form von Wiederholungen, Bedeutungsbestätigungen oder Relevanzmarkierungen (vgl. dazu Proske 2009: 805-806) wären demnach in Bezug auf das erarbeitete Sachwissen sowie auch auf darauf aufbauende Sachurteile, sofern diese als nach als geltend anerkannten Kriterien konstatierende deskriptive Urteile verstanden werden (vgl. Weinbrenner 1996: 182-183; 1997: 74-75), zu erwarten. In Bezug auf Werturteile, die eine subjektive Abwägung der herangezogenen Wertmaßstäbe voraussetzen, ohne dass ein letztgültiger Geltungsanspruch erhoben werden kann (vgl. dazu z. B. Weber [1904] 1985: 147-158; Ruhloff 2019: 162; s. auch Kap. III.3.3.5), können solche Operationen nur in Bezug auf die die Ausgangslage bildenden Positionen, ihre Begründungen und die Darlegung der abzuwägenden Wertmaßstäbe durchgeführt werden, wohingegen die Abwägung selbst dem souverän urteilenden Subjekt zu überlassen ist (s. auch Kap. III.3.3.5).

Dabei ist im Rahmen auf einem solchen Selbstverständnis beruhender Unterrichtskonzeptionen auch von diskursiven Wissensaushandlungsprozessen auszugehen, die eine abwägende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven vorsieht. In Bezug auf „die kommunikative Markierung des im Unterricht zu wissenden Wissens“ (Proske 2009: 808) kommt dabei der Bedeutungsbestätigung im Zuge evaluierender Kommentierungen eine besondere Bedeutung zu, womit bei der Abwägung von Maßstäben zur Bildung von Werturteilen insbesondere die jeweiligen Begründungen in den Blick zu nehmen sind. Zieht man nun die

Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ als Beispiel einer Unterrichtskonzeption heran, in der eine „Einheit von Erkenntnis und Wertung“ (Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969: 13) zugrunde gelegt wird, konnte gezeigt werden, dass bereits den initiierten Fragestellungen ein tragende Bedeutung zukommt.

Indem die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven bereits vorweggenommen werden (vgl. z. B. AzE 1984b; 1985a; o.J.i) oder der Rahmen möglicher Antworten bereits deutlich eingeengt wird (vgl. z. B. AzE o.J.a; o.J.g), soll von Beginn an eine Kommunikation sichergestellt werden, in der Erkenntnis und Wertung miteinander einhergehen. Eigenständig begründete Urteile, die aus der Abwägung subjektiver Wertmaßstäbe hervorgehen, sind somit nicht vorgesehen. Der Bearbeitung vermeintlich offenerer Fragestellungen im Rahmen des Forschungsprogramms zur problemhaften Unterrichtsgestaltung (vgl. z. B. Akademie 1982; 1987; Jehle 2011; Mirschel 2013; s. Kap. I.2.1) kommt somit vorrangig die Funktion einer Erhöhung der Beteiligung zu und weniger die einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Beiträgen der Schüler_innen. Die evaluierenden Kommentierungen der Lehrperson dienen vor allem einer Präzisierung der Formulierungen, die schließlich mittels Wiederholungen im Unterrichtsgedächtnis etabliert werden, was als katechetisches Kommunikationsmuster charakterisiert wurde. Neben solchen Relevanzmarkierungen sind zudem explizite Bedeutungsbestätigungen zu verzeichnen, womit den evaluierenden Kommentierungen schließlich auch die Funktion einer eindeutigen Geltung herstellenden Schließung der I-R-E-Sequenzen zukommt. Sofern die Kriterien oder auch Begründungen, nach oder mit denen die so ausgewählten Beiträge als richtig markiert werden, intransparent bleiben, wurde dieses Gesprächsmuster zudem als indoktrinierendes klassifiziert.

Auf der Grundlage der als idealtypisch beschriebenen Differenzierung unterschiedlicher Ziele verfolgender Erarbeitungsphasen lassen sich die innerhalb der übrigen Fallgruppierungen herausgearbeiteten Kommunikationsmuster diesem nun gegenüberstellen, was zunächst unter dem Gesichtspunkt vorgenommen wird, inwieweit die jeweiligen Gesprächsführungen zu ko-konstruktiv hervorgebrachten Wissensfiktionen führen, die als Ausgangspunkt für weitere Urteilsbildungen als im Unterrichtsgedächtnis etablierte gelten können. Ein bemerkenswerter Kontrast kann dabei zunächst im Verhältnis zur Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ beschrieben werden, in der die Gesprächsführung der Lehrpersonen vor allem auf – wenngleich in den Einzelfällen unterschiedliche gelagerte – den Erfahrungsraum der Schüler_innen berücksichtigende Positionierungen der Lernenden in Bezug auf den verhandelten Gegenstand zielt und zugleich aber Fragen in Bezug auf im Unterrichtsgedächtnis zu etablierende Wissensfiktionen aufwirft. Da mit Blick auf die jeweils verhandelten Fragen auch in Phasen der Erarbeitung von Sachinformationen abgesehen von einzelnen, meist beiläufig erfolgenden Anmerkungen kaum eindeutige Bedeutungsbestätigungen und Relevanzmarkierungen zu verzeichnen sind, fühlen die Schüler_innen sich offensichtlich auch nicht dazu aufgefordert, in ihren Positionierungen darauf Bezug zu nehmen. Insofern ist kaum von einer als verbindlich geltenden Etablierung einer Grundlage für die weitere Urteilsbildung auszugehen, womit die eingebrachten Äußerungen der Schüler_innen auch keine Perspektivierungen und Erweiterungen im Sinne eines politischen Lernens erfahren.

Demgegenüber lassen die Verlaufsplanungen der Unterrichtseinheiten innerhalb der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ – wenngleich mit Differenzierungen und Einschränkungen – auf der konzeptionellen Ebene eine Strukturierung erkennen, die in Bezug auf die abschließende Urteilsfrage verschiedene Erarbeitungsphasen unterscheidet. Den von der Kommunikationsform I-R-E abweichenden zur

Anwendung kommenden Arbeitsformen kann dabei allerdings vor allem die Funktion einer Erhöhung der Beteiligung der Schüler_innen zugeschrieben werden und weniger eine inhaltliche im Sinne der Darstellung unterschiedlicher Perspektiven, da im weiteren Unterrichtsgespräch keine fachliche Weiterbearbeitung der auf diese Weise eingebrachten Beiträge erfolgt. Somit wird in diesen Erarbeitungsphasen auch keine systematische Übersicht über verschiedene in Bezug auf die Fragestellung mögliche Positionen sowie deren Begründungen und bei der Urteilsbildung abzuwägende Kriterien erstellt, die als verbindlich geltender Ausgangspunkt im Unterrichtsgedächtnis gelten könnte, was letztlich vor allem zu einer Reproduktion bereits bestehender Urteile führt.

In ähnlicher Weise können die entlang des Einsatzes simulativer Unterrichtsmethoden zu strukturierenden Erarbeitungsphasen innerhalb der Aufzeichnungen in der Fallgruppierung „Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“ danach unterschieden werden, ob die in der Auswertung zu vollziehende Reflexion zunächst einer systematisierenden Erarbeitung der unterschiedlichen Positionen sowie ihrer Begründungen dient, auf deren Grundlage dann Urteilsfragen bearbeitet werden können. Mit Blick auf die einzelnen Unterrichtseinheiten sind die jeweiligen Umsetzungen differenziert zu betrachten, wobei auch funktionale Reduktionen der Methode zu beobachten sind, bei der die Schüler_innen zwar aktiv eingebunden werden, ihre inhaltlichen Beiträge allerdings für die weitere Bearbeitung nicht von Bedeutung sind (vgl. AzE 1992). Auf der anderen Seite lässt sich aber auch ein Bemühen um eine inhaltliche Weiterbearbeitung der Beiträge der Schüler_innen erkennen, das in der evaluierenden Kommentierung geäußelter Urteile die Eigenständigkeit der Begründung anerkennt, zugleich aber auch eine Aufforderung zu einem reflexiven Weiterdenken impliziert, die über den Unterricht hinausweist (vgl. AzE 1993a). Im Vergleich zur Fallgruppierung „Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“ ist überdies festzustellen, dass die Urteilsfragen in diesen Unterrichtseinheiten erst im Zuge der Erarbeitung formuliert werden, was auf eine weitere Unterscheidung aufmerksam macht. So gilt es bereits im Zuge der Planung zu unterscheiden, zu welchem Zeitpunkt im Unterrichtsverlauf vorrangig erfahrungsbezogene Urteile möglich sind und wann explizit die Bezugnahme auf zuvor erarbeitetes Wissen eingefordert werden kann, was schließlich auch bei der Platzierung der Fragestellung im Unterrichtsverlauf zu berücksichtigen ist.

Zugleich sind bei genaueren Differenzierungen innerhalb der einzelnen Fallgruppierungen Überschreitungen der zwischen den Fallgruppierungen gezogenen Differenzlinie zu beobachten. So kann die in der Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) in der Formulierung zwar offen angelegte Fragestellung aufgrund der Gesprächsführung ebenfalls als nur vermeintlich offene Fragestellung klassifiziert werden.⁶⁰⁴ Welche Zielstellungen auf der konzeptionellen Ebene bei der Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit ausschlaggebend waren, ist angesichts der beschriebenen, bisweilen unübersichtlichen Entwicklung des Transformationsprozesses kaum eindeutig zu rekonstruieren (s. auch Kap. II.3.1). Die in der Planungsskizze sowie in der geltenden Übergangskonzeption beschriebenen Zielformulierungen und metho-

604 Die auf die Ankündigung des Stundenziels bezogene Feststellung der Lehrperson in der Aufzeichnung „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b), dass von einer Differenz zwischen Grundrechten und gesellschaftlicher Realität auszugehen sei (vgl. ebd.: # 00:07:07), nimmt zwar in der gewählten Formulierung das beschriebene Ziel der Stunde vorweg, wird hier aber dennoch nicht als geschlossene Problemstellung behandelt, da der Lehrer in seiner weiteren Gesprächsführung die Schüler_innen nicht zu einer bloßen Reproduktion dieser Feststellung auffordert, sondern diese Feststellung vielmehr als Ausgangspunkt nimmt und weiterhin das Anliegen eines darauf bezogenen Erfahrungsaustauschs sowie einer Diskussion von Veränderungsmöglichkeiten verfolgt.

dischen Handreichungen sehen Anregungen in Bezug auf eigene Erfahrungen im Bereich des politischen Handelns vor. Auf der konzeptionellen Ebene impliziert das die Thematisierung unterschiedlicher Interessen verschiedener Akteure sowie verschiedener Möglichkeiten der Interessensdurchsetzung, sodass die Abwägung darüber schließlich der Urteilsbildung der Schüler_innen überlassen werden könnte (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 27; Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990b: 11-16).

Ein solches konzeptionelles Anliegen könnte auch dem Einsatz der aktivierenden Arbeitsmethoden in dieser Aufzeichnung zugeschrieben werden. Allerdings nimmt die Lehrerin in der Umsetzung dann – an Stelle einer fachlich systematisierenden Weiterbearbeitung der Schülerbeiträge, die zu einer solchen Abwägung führen könnten, – in ihren initiierten Äußerungen die entsprechenden Festlegungen selbst vorweg. Unter Berücksichtigung des besonderen zeithistorischen Kontextes und der damit verbundenen beschriebenen Unsicherheiten der Lehrkräfte im Umgang mit ungewohnten didaktischen Methoden ließe sich das in Differenz zu der von Proske beschriebenen Strategie der Kontingenzbewältigung (vgl. Proske 2006: 148) als dieser bereits vorauslaufende Strategie der Kontingenzvermeidung interpretieren. Als tendenziell indoktrinierend ist diese Praxis deshalb zu kennzeichnen, weil die Kriterien und Begründungen für die bereits getroffenen Festlegungen intransparent bleiben und Möglichkeiten eigenständiger Abwägungen nicht vorgesehen sind.

Davon wiederum sind Gesprächsverläufe zu unterscheiden, in denen die insbesondere in Bezug auf die Zielstellungen offen gehaltenen initiierten Äußerungen zu einer Erhöhung der Kontingenz erst beitragen, diese dann mittels impliziter Hinweise in den evaluierenden Kommentierungen zu bearbeiten suchen. So lässt die Gesprächsführung der Lehrperson sowie die eingesetzte didaktische Methode in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) zwar in ähnlicher Weise auf der konzeptionellen Ebene das Anliegen einer demokratischeren, die Schüler_innen aktiv einbeziehenden Unterrichtsgestaltung erkennen. Jedoch verbleibt diese in der Praxis auch hier auf der Ebene einer funktionalen Reduktion, da keine fachliche Weiterbearbeitung der Beiträge der Schüler_innen erfolgt. Die auf implizite Intentionen verweisenden evaluierenden Kommentierungen führen dabei schließlich zu einer katechetischen Gesprächsführung, die auf die nach intransparenten Kriterien vollzogene Einführung bestimmter Begrifflichkeiten fokussiert ist. Diese sollen schließlich mittels expliziter Bedeutungsbestätigung und Relevanzmarkierung im Unterrichtsgedächtnis verankert werden. Aufgrund des Übergehens eigenständiger Urteilsprozesse kann eine solche Gesprächspraxis als tendenziell indoktrinierend gekennzeichnet werden.

Einen ähnlichen Effekt zeitigt die Gesprächsführung der Lehrerin in der Aufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (AzE o.J.h.). Zwar kann entlang der Abfolge der Erarbeitungsphasen ein konzeptioneller Aufbau rekonstruiert werden, mit dem die Schüler_innen auf der Grundlage von gesammeltem gegenstandsbezogenem Sachwissen zu entsprechenden Sach- und ggf. auch Werturteilen befähigt werden könnten, allerdings werden diese übergeordneten Zielstellungen und die entsprechenden inhaltlichen Zusammenhänge nicht explizit zum Ausdruck gebracht. Dagegen scheint die Gesprächsführung in erster Linie an einer Nennung bestimmter Begrifflichkeiten orientiert, was letztlich in einem als katechetisch charakterisierten Gesprächsmuster resultiert, in dem die Schüler_innen vorrangig assoziativ Begriffe ähnlicher Bedeutung aneinanderreihen, wozu eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Sache nicht zwingend notwendig ist sowie auch keine Weiterbearbeitung der eigenständigen Bedeutungserzeugungen seitens der Schüler_innen erfolgt. Im Gegensatz zur Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) sind jedoch lediglich mit Blick auf den

Gesamtverlauf unerhebliche Bedeutungsmarkierungen oder Relevanzbestätigungen auszumachen, sodass der Erfolg einer Etablierung einer Wissensfiktion im Unterrichtsgedächtnis in Frage zu stellen ist.

Ebenso rückt auch in der Auswertung der simulierten Fraktionssitzung in der ebenso bezeichneten Aufzeichnung (AzE 1993b) der Gesprächsführung der Lehrperson folgend die Erarbeitung bestimmter Begrifflichkeiten zur Bezeichnung der Kategorien zur Klassifizierung der unterschiedlichen Argumentationen in den Vordergrund. Sofern dabei letztlich die inhaltliche Klärung dieser Kategorien, die dahinter stehenden fachlichen Konzepte sowie die Begründungen für die Zuordnungen in den Hintergrund geraten, sieht Massing in dieser Form einer lediglich auf Begrifflichkeiten zielenden Kommunikation, die die Kriterien für deren Verwendung nicht transparent werden lässt, die Gefahr eines indoktrinierenden Vorgehens gegeben (vgl. Massing 1997a: 224), auch wenn in diesem Fall auf der Grundlage der analysierten Aufzeichnung vielmehr davon ausgegangen werden kann, dass der größere Teil der Schüler_innen sich an jeweils ausgewählten Aspekten orientiert, die sich zur Bestätigung bereits eingebrachter Meinungsäußerungen eignen. Den evaluierenden Kommentierungen der Lehrperson scheint es an dieser Stelle jedenfalls kaum zu gelingen, auch in der Kommunikation zu erkennende reflexive Auseinandersetzungsprozesse mit eigenen Standpunkten anzuregen.

Somit lassen sich auch jenseits der gezogenen Differenzlinie Kommunikationsverläufe ausmachen, die trotz einer auf der konzeptionellen Ebene vorzufindenden Differenzierung von Erkenntnis und Wertung bzw. Sachwissen, Sach- und Werturteilen in der Praxis durch katechetische Gesprächsmuster und potenziell indoktrinierende Praktiken gekennzeichnet sind. Innerhalb der Form I-R-E können dabei fallübergreifende Merkmale markiert werden, die solche Muster und Praktiken in Absehung von auf der konzeptionellen Ebene auszumachenden Differenzierungen in der Praxis des Unterrichtsgesprächs wahrscheinlicher machen. Zum einen zeigt sich, dass die Schüler_innen sich – unabhängig davon, wie explizit zu verfolgende Zielsetzungen der Unterrichtseinheit kommuniziert werden – auch an implizit zum Ausdruck gebrachten Erwartungshaltungen der Lehrpersonen orientieren und darum bemüht sind, diesen nachzukommen (vgl. dazu auch z. B. Reichenbach 2007b; Breidenstein 2006). Wird in der Gesprächsführung auf die Einführung oder Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten fokussiert, liegt es nahe, dass die Kommunikation die Form eines als katechetisch charakterisierten Gesprächsmusters annimmt (vgl. dazu auch z. B. Grammes 1997a; Sutor 1996; s. auch FN 45), insbesondere wenn die Intentionen diffus formuliert oder auch nur implizit zu erkennen sind. Kommt es bei dieser im Vordergrund stehenden begrifflich ausgerichteten Verständigung dazu, dass inhaltliche Klärungen der zu verwendenden Begrifflichkeiten nicht mehr erfolgen und die Kriterien oder Begründungen für den Einsatz bestimmter Begriffe intransparent bleiben, läuft die Kommunikation Gefahr, die Grenzen zu einer indoktrinierenden Praktik zu überschreiten.

Grenzen zu einer indoktrinierenden Praktik werden im Unterrichtsgespräch demnach dann überschritten, wenn, erstens, bereits auf der Ebene der Konzeption von einer „Einheit von Erkenntnis und Wertung“ (Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969: 13) ausgegangen wird, die in der Praxis dazu führt, dass die Ergebnisse einer Auseinandersetzung mit alternativen Perspektiven – sofern diese überhaupt vorgesehen ist – bereits vorweggenommen werden und eigenständig begründete Urteile, die aus der Abwägung subjektiver Wertmaßstäbe hervorgehen, nicht vorgesehen sind. Zweitens gilt das auch für Gesprächspraktiken, denen auf der konzeptionellen Ebene zwar eine Unterscheidung von Sachwissen, Sach- und Werturteil zugrunde

gelegt werden kann, der dazwischen bestehende Zusammenhang allerdings intransparent bleibt und die Begründungen für kommunikativ im Unterrichtsgespräch etablierte Urteile nicht einsichtig werden. Verstärkt wird diese Tendenz, drittens, insbesondere dann, wenn diese Urteile in erster Linie durch die Lehrpersonen gesetzt werden und nicht auf eine fachliche Weiterbearbeitung der inhaltlichen Beiträge der Schüler_innen zurückgeführt werden können.

Zu reflektieren ist dabei allerdings auch, dass die Tendenz einer so ausgerichteten Unterrichtskommunikation bereits der Logik der Form I-R-E inhärent ist, sofern diese als eine asymmetrisch organisierte Kommunikationsform interpretiert werden kann, innerhalb derer eingrenzende Fokussierungen – nicht zuletzt auch unter Berücksichtigung des Emergenzpotenzials der Unterrichtsgegenstände selbst – als „Kontingenzbewältigungsstrategie“ (Proske 2006: 148) mit Blick auf intendierte Lernziele in Form eines spezifischen zu produzierenden Unterrichtswissens gelten können (vgl. dazu auch Proske 2003: 148-149; Kalthoff 1995). In Bezug auf Andreas Gruschka kann hier also auch von Routinen ausgegangen werden, die dieser Form von Unterricht inhärent sind und eine Fortsetzung der Unterrichtsinteraktion auch ohne inhaltliche Klärung auftretender Verstehenskrisen sichern (vgl. Gruschka 2013a: 105). Im Sinne der intendierten Vermittlungsprozesse wäre es hier also von Bedeutung, in der Organisation der Unterrichtskommunikation ein stärkeres Augenmerk darauf zu legen, ob die inhaltlichen Zusammenhänge von erarbeitetem Sachwissen und darauf aufbauenden Sach- und Werturteilen transparent dargelegt und nachvollzogen werden können sowie die Begründungen der jeweiligen Urteile einsichtig werden.

Aus der Perspektive einer methodologischen Reflexion bleibt das Unterrichtsgespräch damit weiterhin auf die kommunikative Darstellung von Aneignungsprozessen angewiesen, womit nicht ausgeschlossen werden kann, dass es sich lediglich um aus antizipierten Erwartungen abgeleitete Darstellungen handelt (vgl. dazu z. B. Reichenbach 2007b). Allerdings lassen Äußerungen, die in einem gewissen Sinne auch diskursive Auseinandersetzungsprozesse abbilden, auch eher bewusstseinsförmige Aneignungen vermuten (vgl. dazu Proske 2003; 2009: 807). Letztlich gilt aber auch in diesem Fall, dass die kommunikative Etablierung im Unterrichtsgespräch keine direkten Rückschlüsse auf langfristige bewusstseinsförmige Aneignungsprozesse erlaubt, was auch in dem Begriff der Wissensfiktion zum Ausdruck kommt (vgl. Proske 2009: 807; Kalthoff 1995: 937).⁶⁰⁵

Ein weiteres Kriterium für eine sich von indoktrinierenden Tendenzen abgrenzende Unterrichtspraxis, die um eine transparente Darstellung der inhaltlichen Zusammenhänge von Sachwissen, Sach- und Werturteilen sowie ihrer Begründungen bemüht ist, stellt die Frage dar, inwieweit den Schüler_innen Raum gegeben wird und sie auch dazu aufgefordert sind, eigenständige Sinnbildungen in Bezug auf den Gegenstand einzubringen und auf welche Weise eine fachliche Weiterbearbeitung ihrer Beiträge auf der inhaltlichen Ebene erfolgt. Dabei konnte für die Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ bereits herausgestellt werden, dass eigenständigen Sinnkonstruktionen seitens der

605 Mit Blick auf die Unterrichtspraxis wird vor allem der Verschriftlichung von Arbeitsergebnissen in Form von Tafelanschriften oder Hefteinträgen sowie der Produktion ergebnisbezogener Artefakte unterschiedlicher Art eine besondere Bedeutung zugeschrieben (vgl. dazu z. B. Breidenstein 2006: 221-222; Meseth/Proske/Radtke 2012: 230), die jedoch im Rahmen der hier durchgeführten Analysen aufgrund der teilweise unvollständigen Dokumentation solcher Verschriftlichungen oder erstellten Produkte nicht in besonderer Weise berücksichtigt wurden.

Schüler_innen im Unterricht keine tragende inhaltliche Bedeutung zukam,⁶⁰⁶ wohingegen den initiierten Fragestellungen in den übrigen Fallgruppierungen – wenngleich in unterschiedlicher Qualität – ein Aufforderungscharakter in Bezug auf eigenständige Auseinandersetzungsprozesse mit dem Gegenstand zugeschrieben wurde.

Allerdings können auch hier funktionale Reduktionen aktivierender Arbeitsformen, die die Schüler_innen zwar einbeziehen, aber keine inhaltliche Weiterbearbeitung ihrer Beiträge vorsehen (vgl. AzE 1990b; 1991a; 1992), beobachtet werden. Diesen können Aufzeichnungen gegenüber gestellt werden, in denen die Schüler_innen eigenständig auf die von anderen eingebrachten Sinnkonstruktionen reagieren, diesen zustimmen oder widersprechen (vgl. z. B. AzE 1984c; 1985b; 1991a; 1993b), sodass die Möglichkeit für diskursive Wissensaushandlungen eröffnet wird (vgl. Proske 2009: 807). In Bezug auf dabei zu beobachtende Kontingenzen in Form selbstläufiger Sinnkonstruktionen, die auch die bloße – bisweilen auch den Intentionen zuwiderlaufende – Reproduktion bereits bestehender Meinungen befördert (vgl. z. B. AzE 1985b; 1991a; 1993b), und der Frage nach der Etablierung von Wissensfiktionen sind wiederum die evaluierenden Kommentierungen in den Blick zu nehmen. Als Kriterium einer Unterrichtspraxis, der ein bildender Anspruch zugeschrieben werden kann, ließe sich eine Gesprächsführung beschreiben, die eine Rahmung vornimmt, in der Positionierungen – durch Offenlegung ihrer Begründungen – Perspektivierungen oder Erweiterungen erfahren und im Sinne der intendierten Urteilsbildung Abwägungen zugänglich werden.

Entsprechend der bereits vorgenommenen Unterscheidung von auf Sachwissen oder auf Urteile zielenden Fragestellungen lassen sich weitere Differenzierungen in der Gesprächsführung vornehmen. Mit Blick auf erzieherische Intentionen, die dem politischen Fachunterricht in Bezug auf mit der jeweiligen gesellschaftlichen Grundordnung verbundenen Werthaltungen im Zusammenhang mit Werturteilsfragen zugrunde liegen, lassen sich verschiedene Kommunikationsformen differenzieren. Im Wesentlichen können dabei direkte auf Haltungen oder Verhalten bezogene Erwartungsformulierungen, mit denen die Schüler_innen im Sinne einer explizit moralischen Kommunikation adressiert werden, von einer kognitivierenden Kommunikation über Moral unterschieden werden, die Geltungsansprüche zu erörtern sucht, womit auch ein Offenlegen von Begründungen verbunden ist (vgl. dazu Proske 2007: 24–25; Meseth/Proske/Radtke 2012).

Um die Grenze von Erziehung und Indoktrination zu wahren, ist dabei schließlich ein entsprechender Übergang zu vollziehen, der anerkennt, dass Werte oder Normen nicht einfach vermittelt, sondern vielmehr nur als „Gegenstand kommunikativer Prozesse, deren Effekte nicht absehbar sind“ (Oelkers 1992: 15), verhandelt werden können. Mit der Befähigung zur Urteilsbildung ist dabei letztlich auch die Fähigkeit zu einer Beurteilung von Urteilen verbunden (vgl. Hogrefe et al. 2012: 26–27), was sich allerdings nur in einem Rahmen vollziehen kann, in dem Begründungen offengelegt und einer kriteriengeleiteten Abwägung unterzogen werden. Die eigenständige Urteilsfähigkeit der Schüler_innen einschränkenden Varianten politischen Fachunterrichts lassen sich dabei daran erkennen, dass normative Begründungs-

606 Als Ausnahme kann der Prozess der Ko-Konstruktion einer Wissensfiktion in der Aufzeichnung „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g.), wie er im Rahmen der Einzelfallstudie in der detaillierten Analyse der zweiten ausgewählten Sequenz herausgearbeitet werden, gelten. In dieser gelingt es den Schüler_innen, eigenständig Formulierungen in die abschließend formulierte Antwort zu integrieren, was deshalb möglich sein dürfte, weil diese Formulierungen auch dem gesetzten Deutungsrahmen entsprechen (s. auch Kap. II.1.2.3, Sequenz II; III.3.4.1). An anderen Stellen konnte dagegen gezeigt werden, dass den Deutungsrahmen verlassende Äußerungen zu Friktionen im Unterrichtsverlauf führen können (s. z. B. auch Kap. II.1.3.3; III.3.4.1).

muster einfach gesetzt werden, wohingegen im Sinne einer intendierten „Erweiterung der Denk- und Handlungsmöglichkeiten“ (Müller 2016: 117) der Schüler_innen eine „reflexive[...] Begründungspflicht“ (Müller 2018: 88) gilt.

Mit Blick auf die hier analysierten Fälle sind vor diesem Hintergrund also vor allem vereinseitigende, auf spezifische Haltungen, Verhaltensweise oder Handlungen bezogene direkte Erwartungsformulierungen zu problematisieren, die weder Begründungen darlegen noch eine Möglichkeit zur Abwägung von Alternativen anbieten (vgl. z. B. AzE 1990b; 1992). Unter dem Anspruch einer Verknüpfung erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche im Sinne fachlichen Lernens erscheinen allerdings auch Varianten einer Gesprächsführung verkürzt, die sich lediglich auf Aufforderungen zu Positionierungen beschränken, die jedoch insofern inhaltlich beliebig bleiben, als auf eine kriteriengeleitete Abwägung von Begründungen verzichtet wird (vgl. z. B. AzE 1984c; 1985b).

Sofern es der leitenden Fragestellung dieser Arbeit folgend auch gilt, insbesondere die Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung innerhalb dieser spezifischen hier herausgearbeiteten Kommunikationsform Fachunterricht in den Blick zu nehmen, wird hier noch einmal die in Kapitel I.3 erarbeitete begriffliche Differenzierung von auf bestimmte Einstellungen und Haltungen bezogenen erzieherischen Appellen und bildenden Ansprüchen innerhalb der Unterrichtskommunikation aufgegriffen. Dass es mit Blick auf Unterricht zudem zwischen auf über diesen hinausreichende Einstellungen und Haltungen bezogenen erzieherischen Intentionen auf der Sachebene und solchen auf der Sozialebene zu unterscheiden gilt, die sich auf die Herstellung einer Unterrichtsdisziplin beziehen (vgl. z. B. Gruschka 2013a: 51; Meseth/Proske/Radtke 2011b: 232-233; 2012: 232-233; s. auch Kap. I.3.1), spielt im Rahmen dieser Arbeit nur eine untergeordnete Rolle. Da solche erzieherischen Appelle innerhalb der hier analysierten Aufzeichnungen nur am Rande zu beobachten waren, erscheint es zulässig, eine Interpretation dieser im Sinne der hier zugrunde gelegten Konzeption politischer Erziehung zu vernachlässigen.

Eine die kommunikative Auseinandersetzung mit der Sache überhaupt erst ermöglichende Funktion wird dabei auch der relativ stabilen Form des Interaktionssystems zugeschrieben, mit der auch sich dieser Form geschuldete, in der Regel unbewusst vollziehende (sozialisatorische) Effekte verbunden werden (vgl. dazu auch Proske 2006: 147; Meseth/Proske/Radtke 2012: 234-235; Reh/Wilde 2016: 107; Tenorth 1999: 262), die allerdings möglicherweise auch den Intentionen zuwiderlaufen können (vgl. z. B. Henry 1963; Jackson 1968; Zinnecker 1975; Gruschka 2013a). Zugleich ist von einem in den Gegenständen selbst liegenden „Emergenzpotential“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 231) auszugehen, das einerseits als diesen zuzurechnendem, in der Vielfalt möglicher individueller Aneignungsweisen kaum auszuschöpfender „Bildungssinn“ (Proske 2003: 148) interpretiert werden kann (vgl. dazu auch Reh/Wilde 2016: 104).

Andererseits kann dieses „Emergenzpotenzial“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 231) aber auch auf – in der Regel bestimmten Vermittlungsabsichten geschuldete – Verkürzungen in Form von Einschränkungen dieser vielfältigen Möglichkeiten zurückgeführt werden, womit sich letztlich auch ein Spannungsfeld zwischen der Intention einer gegenstandsbezogenen Wissensproduktion und damit verbundenem Bildungssinn beschreiben lässt (vgl. dazu auch Proske 2003: 148-149). So kann eine im Unterrichtsgespräch zwingend erfolgende Synchronisierung von Vermittlungsabsichten und Aneignungsformen nicht vorausgesetzt werden (vgl. auch Proske 2006: 148) sowie weiter die Differenz von kommunikationsbezogener und bewusstseinsförmiger Aneignung anzuerkennen ist (vgl. Proske 2003: 147). Dabei ist

davon auszugehen, dass Schüler_innen als mit den an sie gestellten Erwartungen vertraute Akteur_innen diese meist zu bedienen wissen (vgl. z. B. Breidenstein 2006; Reichenbach 1997b), womit zugleich Grenzen der Interpretation in Bezug auf bewusstseinsförmige – möglicherweise auch bildende – Aneignungsprozesse zu reflektieren sind.

4 Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht

Bereits im Rahmen der ersten Vornahme der den Einzelfallanalysen vorausgehenden Fallgruppierungen konnte festgestellt werden, dass in allen Fällen von einer Differenz zwischen formulierten Vermittlungsansprüchen und dokumentierter Unterrichtspraxis ausgegangen werden kann (s. auch Kap. I.2.5). Aus der Perspektive einer qualitativen Unterrichtsforschung handelt es sich dabei wohl kaum um einen überraschenden Befund, ist doch vielmehr davon auszugehen, dass das Zurückbleiben hinter seinen Möglichkeiten geradezu als ein konstitutives Merkmal der Praxis jeden Fachunterrichts beschrieben werden kann (vgl. z. B. Reh/Wilde 2016: 104; Gruschka 2013a: 23). Zurückgeführt wird das in der Regel auf die im Unterricht erfolgende didaktische Bearbeitung der Gegenstände, die eine Differenz zu diesen selbst und eine spezifische Art von „Unterrichtswissen“ (Proske 2003: 149; dazu auch Reh/Wilde 2016: 104) erzeugt. Davon ausgehend, dass sich die Entwicklung und Ausprägung solcher Bearbeitungspraktiken und Muster jeweils in historischen Zusammenhängen situiert vollzieht, wurde innerhalb der Analysen dem daher naheliegenden Desiderat nachgekommen, „auch die diskursiven Kontexte, also pädagogisierende Legitimations- und Rationalisierungsdiskurse wie etwa fachdidaktische Programmatiken und Konzepte zu rekonstruieren“ (Reh/Wilde 2016: 107).

Fokussiert wird damit ein in der Formulierung von Möglichkeiten und Grenzen zu beschreibendes spezifisches Verhältnis von rekonstruierten Vermittlungsansprüchen und dokumentierter Unterrichtspraxis, womit die beschriebene, in der Rekonstruktion der Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge zunächst als bildungshistorisch zu verstehende Herangehensweise in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand mit einer unterrichtstheoretischen Perspektive verknüpft wird, wobei mit Blick auf den hier zu analysierenden Fachunterricht zugleich auch fachdidaktische Topoi adressiert werden. Aus einer bildungshistorischen Perspektive gilt es zudem zu berücksichtigen, welcher Erkenntniswert der Quelle mit Blick auf die die Fallgruppierungen auszeichnende Spezifik zugeschrieben werden kann. Dabei wird zuerst der Frage nachgegangen, inwiefern auf dieser Grundlage zunächst fallspezifische, auf ein je bestimmtes Verhältnis von Intentionen auf der konzeptionellen Ebene und dokumentierter Unterrichtspraxis bezogene Aussagen möglich sind. Anschließend soll danach gefragt werden, welche verallgemeinernden unterrichtstheoretischen und auch fachdidaktischen Schlussfolgerungen aus den hier vorgenommenen Kontrastierungen abgeleitet und diskutiert werden können.

Als *tertium comparationis* im Sinne relevanter Vergleichsdimensionen wurde den Analysen sowie der folgenden Kontrastierung eine begriffliche Heuristik zur näheren Bestimmung von Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung sowie politischer Erziehung im Fachunterricht zugrunde gelegt (vgl. dazu Kelle/Kluge 2010: 108), die zugleich eine Diskussion dieser Möglichkeiten und Grenzen aus einer erziehungs- und bildungstheoretischen Perspektive in Bezug auf die Frage nach deren pädagogischer Legitimation ermöglichen soll (s. auch Kap. I.3). Ausgehend von den Einzelfallanalysen erfolgte mit Blick auf die Kontrastierungen bereits eine Fokussierung auf drei ausgewählte Aspekte, die in allen Fallgruppierungen in unterschiedlicher Ausprägung identifiziert werden konnten und sich sowohl aus bildungs-

und erziehungstheoretischer Perspektive als auch unter Berücksichtigung der jeweils relevanten fachdidaktischen Diskurse diskutieren lassen.

Um im Sinne eines vierten Aspekts der Kontrastierung auch die unterrichtstheoretische Fragestellung nach dem Verhältnis von Vermittlung und Aneignung dezidiert in den Blick nehmen zu können, wurde schließlich eine weitere Kontrastierung in Bezug auf das zentrale Medium dieses Verhältnisses, die Unterrichtskommunikation, vorgenommen. Zugrunde gelegt wurde dieser Kontrastierung eine kommunikationstheoretische Modellierung von Unterricht als Form (vgl. dazu z. B. Meseth/Proske/Radtke 2011b; 2012), um fallgruppenspezifische wie -übergreifende Gemeinsamkeiten und Differenzen in der jeweiligen Ausbildung bestimmter Kommunikationsmuster in Bezug auf dieses Verhältnis sowie die Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht zu diskutieren.

Insgesamt können damit die unterschiedlichen Ebenen der Fragestellung differenzierend bearbeitet werden: Die Rekonstruktion der jeweils für die Aufzeichnungen relevanten fachdidaktischen Diskurse und der in Curricula, Planungsdokumenten oder Lehrmaterialien sowie entlang der Umsetzung zu erkennenden Intentionen zielt zunächst auf die konzeptionelle Ebene und diskutiert Möglichkeiten und Grenzen in Bezug auf bildungstheoretische Legitimationen sowie implizite erziehungs- und unterrichtstheoretische Annahmen hinsichtlich des Verhältnisses von Vermittlung und Aneignung. Ausgehend von der jeweils dokumentierten Umsetzung wird dann noch einmal dieses Verhältnis selbst in den Blick genommen. Fokussiert werden dabei insbesondere mit den ausgewählten, die Kontrastierung leitenden Aspekten verbundene Praktiken des Unterrichts, die wiederum aus bildungs-, erziehungs- und unterrichtstheoretischer Perspektive in Bezug auf ihre Legitimation sowie mit Blick auf das Verhältnis von intendierter Vermittlung und dokumentierter Aneignung diskutiert werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die so herausgearbeiteten, hier noch einmal zusammenfassend darzustellenden sowie in Bezug auf diese unterschiedlichen Ebenen der Fragestellung zu interpretierenden Möglichkeiten und Grenzen auf das zugrunde liegende empirische Material sowie die ausgewählten Aspekte der Kontrastierung beschränkt bleiben. Damit wird mit den folgenden tabellarischen Übersichten also kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern vielmehr lediglich eine die vorangegangenen Diskussionen strukturierende Übersicht intendiert. Auf eine zwar naheliegende Erörterung möglicher, über die hier analysierten Fälle hinausreichender, vorzunehmender Ergänzungen wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet.

Dieser abschließenden Zusammenfassung der – in Bezug auf die ausgewählten Aspekte – herausgearbeiteten Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht soll – ausgehend von der für jede Fallgruppierung vorgenommene Rekonstruktion der Entstehungskontexte – allerdings zunächst noch eine nähere Bestimmung des Erkenntniswerts der Quellen sowie der kollektivierend angelegten und kontrastierend verfahrenen Fallstudie in Bezug auf die eingangs erörterten Fragen der Authentizität und Repräsentativität vorangestellt werden (s. auch Kap. I.1.2.1.; I.1.2.2; IV.1.1; IV.1.2). So wäre ausgehend von diesen Überlegungen auch mit Blick auf die hier zu diskutierende Frage nach Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht zunächst zu prüfen, inwiefern die hier analysierten Aufzeichnungen – im Sinne der von Alfons Otto Schorb im Zuge der Einrichtung der ersten Unterrichtsmitschauanlagen formulierten Intention – als „wirklichkeitsgetreue Filmdokumente [respektive Videodokumente; MJ] von Unterricht“ (Schorb 1967: 59) interpretiert werden können.

Auch wenn in einzelnen Fällen aufgrund fehlender Informationen nur Vermutungen möglich sind (vgl. z. B. AzE o.J.h; 1985b), kann davon ausgegangen werden, dass den aufgezeichneten Unterrichtseinheiten im Vorfeld überlegte und in den meisten Fällen wohl auch sorgfältig vorbereitete Planungen zugrunde lagen und dass es sich nicht um zufällig aufgezeichnete Dokumentationen einer alltäglichen Unterrichtspraxis handelt.⁶⁰⁷ Dafür, dass die Schüler_innen in besonderer – über die eigenständige Bearbeitung vorhergehender Arbeitsaufträge hinausgehender – Weise vorbereitet gewesen wären oder den aufgezeichneten Interaktionen vorbereitete Skripte zugrunde gelegen hätten, konnten in keiner der Aufzeichnungen Anzeichen gefunden werden (vgl. dazu z. B. Wiegmann 2013; Reh/Jehle 2020: 359, FN 9). Vielmehr verweisen die in den einzelnen Fällen nachgezeichneten Kommunikationsverläufe, die in der Regel nicht frei von Friktionen sind, – insbesondere in den Fällen, in denen von den Schüler_innen eingebrachte Sinnkonstruktionen in der Planung so nicht vorgesehen gewesen sein dürften (vgl. z. B. AzE o.J.a; 1993b) – darauf, dass die kommunizierten Aneignungsprozesse als spontan vollzogene und geäußerte zu interpretieren sind.

Direkt kommunizierte Bezugnahmen auf die Präsenz der Kamera sowie in Form von Blicken vollzogene Interaktionen mit dieser (vgl. z. B. AzE 1992; 1993a) verweisen zwar auch darauf, dass sich die Akteur_innen dieser Kamerapräsenz bewusst sind; zugleich lassen sich in einzelnen Aufzeichnungen aber auch die Vorderbühnenordnung unterlaufende Aktivitäten beobachten (vgl. z. B. AzE 1984c; 1991a), die insgesamt für ein „unterrichtstypisches“ Verhalten der Akteur_innen sprechen.⁶⁰⁸ Gemeint ist damit, dass zwar Abweichungen von alltäglichem Verhalten nicht ausgeschlossen werden können, der Unterricht selbst aber als eine in ihren Abläufen gewissen festgelegten Choreographien, Routinen und Ritualen folgende, und dabei relativ stabile, Praxis verstanden wird (vgl. z. B. Gruschka 2013a; Wulf et al. 2007; Baumert/Kunter 2006; Edelstein/Oser 2001; Prange 1986). Somit wird davon ausgegangen, dass die in erster Linie entlang der Unterrichtskommunikationen vorgenommenen Rekonstruktionen des Verhältnisses von Vermittlung und Aneignung Aussagen in Bezug auf dabei

607 Vielmehr kann dies auf der Grundlage der für nahezu alle Aufzeichnungen vorliegenden Begleitpublikationen begründet ausgeschlossen werden. Die beiden Unterrichtskonzeptionen in den beiden Aufzeichnungen, zu denen keine Hintergrundinformationen vorliegen (AzE o.J.h; 1985b), lassen zwar nicht vermuten, dass in diesen Unterrichtseinheiten – wie in der dritten die Fallgruppierung vervollständigenden Aufzeichnung (AzE 1984c; vgl. dazu Grammes/Kuhn 1988) – eigens ausgewählte Unterrichtsmaterialien erprobt werden sollen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Aufzeichnungen im Kontext einer bewährten Arbeitspraxis des Referats für politische Bildungsarbeit der FU – möglicherweise auch im weiteren Umfeld des CULT-Projekts (Integriertes Curriculum Lehrertraining, 1984-1987; vgl. dazu Grammes/Kuhn 1987: 238; Massing 2017: 245-246) entstanden sind. Ausgehend von der Annahme der Berücksichtigung aufzeichnungsethischer Aspekte (s. auch Kap. I.1.2.1) erscheint es somit als wahrscheinlich, dass die Lehrpersonen im Vorfeld der Aufzeichnung informiert waren und über die Gelegenheit einer entsprechenden Unterrichtsvorbereitung verfügten.

608 Diese Beobachtungen beziehen sich in erster Linie auf Aufzeichnungen, die aus den Beständen des Referats für politische Bildungsarbeit der FU stammen. Für die Aufzeichnungen aus den Beständen der APW kann allerdings auch davon ausgegangen werden, dass der Unterricht in den Räumlichkeiten des „Pädagogischen Labors“ der Forschungsschule für die Lehrperson und auch für die Schüler_innen einen Bestandteil der dortigen Praxis darstellte (s. auch Kap. II.1.4). Zu berücksichtigen ist außerdem die aufgrund der unzureichenden Bildqualität deutlich eingeschränkte Möglichkeit, sich nicht im Fokus der Kamera befindliche Aktivitäten im Hintergrund überhaupt wahrnehmen zu können. So erwies es sich als auffallend, dass auch in dieser Fallgruppierung entsprechende Neben- oder Hintergrundaktivitäten vor allem in den Aufzeichnungen mit besserer Bildqualität zu beobachten waren (vgl. z. B. AzE o.J.g). Für den Bestand der FU scheint dagegen die jeweils gewählte Kameraperspektive sowie die Weite des Aufzeichnungswinkels ein entscheidenderes Kriterium für die Wahrnehmung entsprechender Aktivitäten zu sein (s. auch Kap. IV.1.3).

herausgearbeitete Unterrichtspraktiken ermöglichen, die über die einzelnen Aufzeichnungen hinaus Gültigkeit beanspruchen können.

Bezüglich der als nächstes hier zu verhandelnden Frage nach der Repräsentativität der Aufzeichnungen gilt es die Ausgangspunkte einer möglichst genauen Fallbestimmung in Bezug auf die vorgenommenen Gruppierungen in den Blick zu nehmen, womit die Aufzeichnungen auch nur als repräsentative Beispiele im Rahmen dieser Fallbestimmung gelten können (s. auch Kap. I.1.2.2). Dabei stellte es bereits bei der Auswahl der Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht an der Ost-Berliner Forschungsschule ein Kriterium dar, dass diese dem Forschungsprogramm der problemhaften Unterrichtsgestaltung zugeordnet werden können (s. auch Kap. I.2.1). Anhand weiterer vorliegender Materialien ließ sich zudem rekonstruieren, dass die für die Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ ausgewählten Unterrichtsaufzeichnungen im Kreis der Lehrer_innen der Forschungsschule sowie der beteiligten Wissenschaftler_innen der APW als positive Beispiele der Konzeption und Umsetzung einer problemhaften Unterrichtsgestaltung galten (vgl. z. B. Fuhrmann 1986; AzE o.J.a; o.J.b; o.J.f).

Tatsächlich konnte auch mit den hier durchgeführten Analysen bestätigt werden, dass sich die ausgewählten Aufzeichnungen – insbesondere „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g.) und „Warum machen wir den Sozialismus?“ (AzE o.J.a) – von den anderen Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterrichts innerhalb dieses Bestands (vgl. z. B. AzE 1984a; 1984b) insofern abheben, dass Erarbeitungsphasen auf der Ebene alltagssprachlicher Kommunikation auszumachen sind, die eine höhere Zahl eigenständig formulierter Wortbeiträge der Schüler_innen aufweisen (s. auch II.1.4). Dabei kann diese Form der kommunikativen Bearbeitung durchaus auch als ein Indiz für eine erhöhte geistige Aktivität – wie sie mit dem Forschungsprogramm intendiert war – gewertet werden (vgl. Proske 2009: 807). Allerdings konnte mit den Analysen auch gezeigt werden, dass diese Form eigenständiger Sinnkonstruktionen nur dann ohne nachfolgende Friktionen möglich ist, wenn die Einhaltung des vorgegebenen Deutungsrahmens sichergestellt ist oder den Antworten der Schüler_innen ohnehin keine tragende inhaltliche Bedeutung für die weitere Bearbeitung zukommt. Dieser in der praktischen Umsetzung offenbar werdende Widerspruch kann dabei auf die bereits auf der konzeptionellen Ebene zu verortende Grenze in Form der zugrunde gelegten Einheit von zu vermittelndem Wissen und darauf aufbauenden Urteilen zurückgeführt werden (vgl. z. B. Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969: 13; dazu z. B. auch Vogler 1997: 137).

Somit lassen sich die Aufzeichnungen schließlich auch als Dokumente interpretieren, die eine Diskussion der entlang der dokumentierten praktischen Umsetzung herausgearbeiteten Möglichkeiten und Grenzen des Forschungsprogramms in Bezug auf diese spezifische Konzeption des Unterrichtsfaches erlauben. Dabei galten die hier analysierten Unterrichtseinheiten trotz der in der Praxis zu Tage tretenden Friktionen im Kreis der Forschungsschule der APW als positive Beispiele einer problemhaften Unterrichtsgestaltung, ohne dass die vor allem auf die Konzeption des Unterrichtsfaches zurückzuführenden, recht offen zu Tage tretenden Widersprüchlichkeiten als solche diskutiert wurden. Es ist allerdings zu vermuten, dass sich auch die involvierten Akteur_innen der Grenzen, die den an das Unterrichtsfach gerichteten Erwartungen und didaktischen Ansprüchen gesetzt waren, sehr wohl bewusst waren – ebenso wie der Tatsache, dass diese bildungspolitisch eben nicht zur Diskussion standen (vgl. auch Reh/Jehle 2020).⁶⁰⁹

609 Hierbei handelt es sich um eine These, die auch im Rahmen von Vorträgen auf der 3. CeLeB-Tagung zur Bildungsforschung „Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht“ vom 01.-03.11.2018 in Hildesheim

Die im Rahmen einer Bestandsaufnahme sowie in Kontexten der Lehrer_innenbildung entstandenen Aufzeichnungen aus den Beständen des Referats für politische Bildungsarbeit der FU, die in der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ zusammengefasst wurden, können als Beispiele eines Unterrichts, der im zeitgenössischen Diskurs für sein fehlendes fachliches Profil kritisiert wurde, interpretiert werden (vgl. z. B. Grammes/Kuhn 1987; 1988; Gagel 1986). Zur Diskussion gestellt wurden damit auch mögliche vereinseitigende Auslegungen fachdidaktischer Prinzipien bereits auf der Ebene der Unterrichtsplanung (s. dazu auch Kap. III.3.1.2). Im Zuge der Analysen konnte allerdings auch herausgearbeitet werden, dass auf der Ebene der Unterrichtskonzeptionen durchaus mehr Möglichkeiten angelegt waren, als in der Umsetzung ausgeschöpft werden konnten (vgl. dazu auch Grammes/Kuhn 1988: 496-497). Defizite wurden hier vor allem in Form einer unzureichenden Systematik in der kommunikativen Bearbeitung des Gegenstands ausgemacht, was in der Umsetzung dazu führte, dass die konzeptionell intendierten eigenständigen Sinnkonstruktionen der Schüler_innen im weiteren Gesprächsverlauf keine vertiefende Bearbeitung im fachlichen Sinn erfuhren. Somit können ausgehend von dieser Fallgruppierung vor allem Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht diskutiert werden, die zum einen auch auf der konzeptionellen Ebene angesiedelt sein können sowie sie zum anderen dazu führen können, dass auf der konzeptionellen Ebene angelegte Möglichkeiten im Zuge der Umsetzung unterlaufen werden.

Die in der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ zusammengefassten Aufzeichnungen wurden zunächst als singuläre Dokumente einer von Ambivalenzen und Unsicherheiten geprägten Umbruchs- und Übergangszeit charakterisiert. Demgegenüber können die in der Planung zum Tragen kommenden konzeptionellen Ansätze aufgrund der die Fort- und Weiterbildungen leitenden Beteiligung des Referats für politische Bildungsarbeit der FU innerhalb einer Entwicklungslinie von der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ zur Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ verortet werden. Der damit zu bearbeitende Gegenstandsbereich, in diesem Fall der der politischen Willensbildung, ist allerdings wiederum selbst Teil des gerade in dieser Hinsicht revolutionären Transformationsprozesses. Dass dieser auch von den unterrichtenden Lehrpersonen sowie von den Schüler_innen biografisch verarbeitet und eingeordnet werden muss, was auch mit äußerst differenten gegenstandsbezogenen Sinnkonstruktionen seitens der beteiligten Akteur_innen verbunden sein kann, ist zudem in der Interpretation zu berücksichtigen. Mit Blick auf die Ebenen der leitenden Fragestellung erlauben die hier analysierten Aufzeichnungen somit eine Diskussion von zum einen bereits auf der Planungsebene auszumachender Verkürzungen und deren Fortführung in der Unterrichtspraxis (vgl. AzE 1990b). Zum anderen konnte in den Analysen nachgezeichnet werden, dass auf der konzeptionellen Ebene methodisch angelegte Möglichkeiten in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand nicht so genutzt werden konnten, dass die eigenständigen Sinnkonstruktionen im fachlichen Sinn weiter bearbeitet wurden – was wiederum eine Perspektive für fallübergreifende Kontrastierungen eröffnet (s. o.).

Die Auswahl der Aufzeichnungen, die in der Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ zusammengefasst wurden, war bereits mit einer thematischen wie methodischen Fokussierung verbunden, was auch Konsequenzen für die daraus abzuleitende Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen mit sich bringt. Der Unterrichtsgegenstand des

(vgl. dazu auch Reh/Jehle 2020) sowie auf der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) 40 „Education and nature“ vom 29.08.-.09.2018 in Berlin vorgestellt und diskutiert wurde.

Konfliktes um die rechtliche Regelung eines Schwangerschaftsabbruchs wirft in den Analysen auch die Frage nach dem Umgang mit Werten in der politischen Bildung auf, was in der Kontrastierung mit der Perspektive auf Bezugnahmen auf normative Ordnungen erweitert wurde. Diskutiert werden konnte diesbezüglich insbesondere, inwiefern hier bereits in der Planung auszumachende Defizite in Form einer unzureichenden Klärung dieses Verhältnisses auf konzeptioneller Ebene zu unvorhergesehenen Friktionen in der Umsetzung führen können. Fallgruppeninterne sowie anschließend auch übergreifende Kontrastierungen erlauben schließlich auch eine Diskussion, auf welche Weise mittels unterschiedlich zu gestaltender Erarbeitungsphasen der fallgruppenübergreifend in unterschiedlicher Weise auszumachenden Zielstellung einer eigenständigen begründeten Urteilsbildung nachgekommen werden oder diese auch unterlaufen werden kann. Dabei kann auch hier differenziert werden, welche Möglichkeiten und Grenzen bereits auf der konzeptionellen Ebene angesiedelt sein können und welche erst in der Umsetzung zu Tage treten. Die methodische Fokussierung innerhalb dieser Fallgruppierung erlaubt es in der Kombination mit den durchgeführten Kontrastierungen zudem, Potenziale und mögliche Grenzen der zum Einsatz kommenden Simulationen in Bezug auf diese Zielstellung herauszuarbeiten und was es dabei bereits auf der konzeptionellen Ebene sowie auch in der Umsetzung zu berücksichtigen gilt.

Insgesamt lassen sich die Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht, die entlang der unter den vier ausgewählten Aspekten durchgeführten Kontrastierungen herausgearbeitet wurden, in Form vier tabellarischer Übersichten zusammenfassend darstellen, die thematisch jeweils auf einen der Aspekte bezogen sind, während die Möglichkeiten und Grenzen als über die einzelnen Fälle hinaus geltende diskutiert werden sollen. Dabei soll vor allem der Versuch einer systematischen Einordnung und Reflexion hinsichtlich der unterschiedlichen Ebenen der Fragestellung sowie einer bildungs-, erziehungs- und unterrichtstheoretischen Differenzierung der herausgearbeiteten Möglichkeiten und Grenzen unternommen werden. In Bezug auf das fokussierte Verhältnis von Vermittlungsabsichten und Umsetzungsmöglichkeiten sollen die ausgewiesenen Grenzen überdies daraufhin in den Blick genommen werden, inwieweit diese als in der Umsetzung bearbeitbare Herausforderungen verstanden werden können oder die zugrunde liegenden Vermittlungsabsichten bereits als Überschreitungen pädagogischer Legitimationsmöglichkeiten zurückzuweisen sind.

Von Bedeutung erscheint eine solche Differenzierung vor allem auch deshalb, weil bereits die Einzelfallstudien sowie auch fallgruppeninterne Kontrastierungen gezeigt haben, dass solche Überschreitungen in der Umsetzung – unabhängig von der vor allem von der konzeptionellen Ebene ausgehenden Verhältnisbestimmung und der dabei zwischen der Fallgruppierung „Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“ und den übrigen Fallgruppierungen gezogenen Kontrastierungslinie – in einzelnen Fällen innerhalb aller Fallgruppierungen auszumachen sind. Somit soll durch eine solche Differenzierung letztlich die Aufmerksamkeit dafür geschärft werden, auf welche Weise – jenseits von bereits auf der konzeptionellen Ebene zu problematisierenden Intentionen – möglicherweise unreflektiert vorgenommene Verkürzungen in der Planung sowie der Umsetzung zu Überschreitungen in der Praxis führen, die pädagogisch zu legitimierende Intentionen auf der konzeptionellen Ebene unterlaufen.

Mit einer ersten tabellarischen Übersicht sollen nun zunächst die auf der Grundlage der Kontrastierungen herausgearbeitete Möglichkeiten und Grenzen der *Bezugnahmen auf Lebenswelt und Alltagserfahrungen* dargestellt werden.⁶¹⁰

610 Wie eingangs dieses Kapitels bereits dargelegt, ist mit diesen tabellarischen Übersichten vor allem eine strukturierende Übersicht der vorangegangenen kontrastierenden Diskussionen intendiert. Somit bleibt die Darstel-

Tab. III.3.1: Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Rahmen von Bezugnahmen auf Alltagserfahrungen und Lebenswelt im Fachunterricht (s. auch Kap. III.3.1.5)

	Möglichkeiten	Grenzen
Bezugnahmen auf Alltagserfahrungen und Lebenswelt	Vermittlung der Bedeutung politischer Entscheidungen und Regelungen innerhalb der alltäglichen Lebenswelt	Anerkennung der Differenz zwischen Lebenswelt und Gegenständen politischen Fachunterrichts
	Bezugnahmen auf aktuelles politisches Tagesgeschehen sowie lokalpolitische Themen; Nutzung von Rechercheaufträgen	Keine Anschlussmöglichkeiten aufgrund inhaltlicher Verfehlung der Lebenswelt
	Einsatz vermittelnder Medien; Berücksichtigung angemessener inhaltlicher Konkretion zur Ermöglichung eines Kommunikationsanlasses	
	Erweiterung der Alltagserfahrung um weitere Perspektiven im Sinne politischen Lernens; Vermittlung reflexiver Distanz	Risiko schlichter Reproduktion bereits vorhandener Deutungsmuster; Manifestation von Voraus- bzw. Vorurteilen
	Ermöglichung einer reflexiven, offenen Weiterbearbeitung des Selbst-Welt-Verhältnisses in Zuge der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand	Eingeschränkte Möglichkeiten einer produktiven Bearbeitung durch inhaltliche Festlegung vorgesehener Erfahrungen im Erwartungshorizont
		Herausforderung durch unvorhergesehene, differierende Perspektiven der Schüler_innen
		Mögliche Blockierung einer produktiven Bearbeitung durch versuchte Instrumentalisierung der Alltagserfahrungen
		Keine emotionale Überwältigung mittels Strategien emotiver Vereinnahmung
		Anerkennung der Privatsphäre von Personen innerhalb der Klassenöffentlichkeit

Nicht zuletzt die kontrastierende Diskussion hat gezeigt, dass hinsichtlich möglicher Bezugnahmen auf Alltagserfahrungen und Lebenswelt bereits auf der konzeptionellen Ebene sowie in der Planung Differenzierungen mit Blick auf die Gegenstandsbestimmung vorzunehmen sind. Zunächst kann auf der konzeptionellen Ebene davon ausgegangen werden, dass die Bezugnahme auf Alltagserfahrungen und Lebenswelt einen Ausgangspunkt darstellen kann, um die Relevanz politischer Entscheidungen und Regelungen in Bezug auf die eigene Lebenswelt zu verdeutlichen. Zum einen wird sich davon – wie es auch innerhalb der Fallgruppierung *„Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“* formuliert wurde – eine höhere Motivation der Schüler_innen bezüglich einer eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand versprochen (vgl. dazu z. B. Akademie 1981c: 52; s. auch Kap. III.3.1.1). Zum anderen wird damit in der Regel eine Befähigung der Schüler_innen intendiert, eigene Interessen im Rahmen politischer Entscheidungsfindungsprozesse erkennen

lung der Möglichkeiten und Grenzen auch auf die Aspekte beschränkt, die auf der Grundlage des empirischen Materials unter den die Kontrastierungen leitenden Aspekten jeweils diskutiert wurden, ohne dass damit ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Auf die angesichts der augenfälligen Leerstellen möglicherweise naheliegend erscheinende Erörterung möglicher, über die analysierten Fälle hinausreichender Ergänzungen wird an dieser Stelle verzichtet.

und vertreten zu können, wie es auch mit der diesen – für die übrigen Fallgruppierungen für relevant gehaltenen – spezifischen Diskurs eröffnenden Konzeption Schmiederers vertreten wurde (vgl. Schmiederer 1977; dazu z. B. auch Scherr 2010).

Dabei ist bei der Bestimmung des jeweiligen Unterrichtsgegenstands und der Entscheidung für eine solche Zugangsweise – nicht zuletzt unter dem Anspruch eines Fachunterrichts, lebensweltliche Erfahrungen nicht nur zu reproduzieren, sondern diese auch im Sinne einer fachlichen Multiperspektivität zu erweitern – allerdings auch zu beachten, dass nicht jeder im politischen Fachunterricht zu behandelnde Gegenstand notwendigerweise direkt herzustellende lebensweltliche Bezüge aufweist oder unmittelbar anschlussfähig an die Alltagserfahrungen der Schüler_innen ist (vgl. dazu z. B. auch Benner 2012: 231-290). Würden diese Kriterien nunmehr als notwendige bei der Bestimmung von Unterrichtsgegenständen verstanden, liefe der politische Fachunterricht Gefahr, bestimmte Gegenstandsbereiche auf entpolitisierende Weise zu bearbeiten.

Thematisiert wurde das innerhalb des fachdidaktischen Diskurses in Form einer differenzierenden Diskussion der Begriffe „Betroffenheit“ und „Bedeutsamkeit“ (vgl. z. B. Gagel 1983: 81-99) sowie des Verweises auf die Notwendigkeit, auch Gegenstandsbereiche wie „gesellschaftliche[...] Widersprüche [und] Machtstrukturen“ (Richter 1989: 195) zu berücksichtigen, von denen die Schüler_innen „nur mittelbar“ (ebd.) betroffen seien. Die in den fachdidaktischen Analysen der Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) zum Ausdruck kommenden zeitgenössischen Problematisierungen einer schülerorientierten Unterrichtspraxis, die die politische Dimension der Thematik nicht fachlich angemessen zu bearbeiten vermag – was auf der Grundlage der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Analyse der Aufzeichnung „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b) auch für diese bestätigt werden kann –, kann hier als exemplarisches Beispiel für diesen Diskurs entsprechend vorantreibende kritische Impulse verstanden werden.

Somit gilt es, bereits auf der konzeptionellen Ebene entsprechende Reflexionen voranzustellen und den zu behandelnden Gegenstand daraufhin zu prüfen, ob dieser einen didaktischen Zugang über lebensweltliche Anschlussmöglichkeiten bietet. Wie in einer ganzen Reihe der hier analysierten Aufzeichnungen zu sehen, bieten sich Bezugnahmen auf das aktuelle politische Tagesgeschehen sowie auch lokalpolitische Themen an, wobei die Schüler_innen hier auch mittels eigenständig auszuführender Rechercheaufträge aktiv in die Erarbeitung einbezogen werden können. Allerdings ist auch bei diesen Themen bereits in der Planung zu reflektieren, inwieweit die Fragestellungen und intendierten Perspektiven tatsächlich auch lebensweltliche Erfahrungsbereiche der Schüler_innen berühren. So konnte in den Analysen einzelner Aufzeichnungen wie „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g) oder „Bürgerbewegungen in der DDR“ (1991a) gezeigt werden, dass das Fehlen entsprechender Anschlussmöglichkeiten zu Abweichungen vom intendierten Gesprächsverlauf führen kann und die Lehrpersonen die thematischen Impulse schließlich selbst setzen müssen.

Sofern in der Planung also bereits damit zu rechnen ist, dass die lebensweltliche Erfahrungswelt der Schüler_innen keinen hinreichenden Zugang zu der zu bearbeitenden Thematik darstellt, kann eine weitere Möglichkeit schließlich im Einsatz vermittelnder Medien gesehen werden. Den Ausgangspunkt der Bearbeitung können dabei gegenstandsbezogene Fallbeispiele bilden, wobei auch hier darauf zu achten ist, ob diese eine der Vorstellungswelt der Schüler_innen entsprechende hinreichende inhaltliche Konkretion leisten, sodass ein Zugang über lebensweltliche Perspektiven überhaupt möglich ist. Sollte sich bereits in der Planung abzeichnen, dass die intendierte Analyseperspektive vielmehr Differenzen zu lebens-

weltlichen Deutungen erwarten lässt, wäre ein anderer didaktischer Zugang zu erwägen. Es muss dabei nicht ausgeschlossen werden, diese Differenz im Zuge der Erarbeitung zu thematisieren, jedoch sollten Verzerrungen des Gegenstands in Bezug auf seinen fachlichen Gehalt vermieden werden, die sich bereits auf die gewählte Form der didaktischen Annäherung an diesen zurückführen lassen (vgl. dazu z. B. auch Gruschka 2002: 87-111).

Im Blick zu behalten gilt es zudem den mit einer bildungs- wie erziehungstheoretischen Begründungsfigur verbundenen Anspruch eines Fachunterrichts, der Alltagserfahrungen um weitere Perspektiven im Sinne politischen Handelns zu erweitern und eine reflexive Distanz im Umgang mit den Gegenständen zu vermitteln sucht (vgl. z. B. Richter 1991; auch Benner 2012: 231-290). Die Bezugnahme auf die Subjektivität der Schüler_innen wird somit bereits auf der konzeptionellen Ebene unter die „Prämisse der Erweiterung von Denk- und Handlungsmöglichkeiten“ (Müller 2016: 117) der Schüler_innen gestellt. Dabei haben die im Rahmen dieser Arbeit – insbesondere innerhalb der Fallgruppierung *„Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“* – durchgeführten Analysen gezeigt, dass ein solcher Anspruch vor allem auf der Ebene der Umsetzung eine nicht unerhebliche Herausforderung für die Gesprächsführung der Lehrpersonen bedeutet. So ist mit einer Reihe von in der Planung nicht vorhergesehener Äußerungen zu rechnen, deren fachlichen Gehalt es zu erkennen, einzuordnen und einer weiterführenden Reflexion zugänglich zu machen gilt. Sofern realistisch betrachtet davon auszugehen ist, dass die Möglichkeiten einer reflexiven Weiterbearbeitung eingebrachter Beiträge kaum vollständig ausgeschöpft werden können, gilt es zumindest dafür Sorge zu tragen, dass bereits bestehende Meinungen und Einstellungen nicht nur unreflektiert reproduziert werden und die Manifestation von Voraus- und Vorurteilen nicht befördert wird.

Dabei zeigen die Analysen allerdings auch, dass der Zugang über lebensweltliche Erfahrungen mit dem Anspruch einer reflexiven Weiterbearbeitung nur dann produktiv zur Umsetzung kommen kann, wenn die Subjektivität der Schüler_innen auch in ihrer möglichen Eigensinnigkeit bereits auf der konzeptionellen Ebene im Sinne einer möglichen kontingenten Option mitbedacht wird und schließlich auch auf der Ebene der Umsetzung ernst genommen wird. Realistisch betrachtet ist zwar hier auch von möglichen Grenzen der Umsetzung in dem Sinne auszugehen, dass auch mit Blick auf begrenzte Zeitkontingente und planmäßig zu bearbeitende Inhalte kaum jede eingebrachte Deutung einer fundierten Weiterbearbeitung unterzogen werden kann; bereits auf der Planungsebene vorzufindende inhaltliche Vorwegnahmen bis hin zu ideologischer Überformungen der Lebenswelt – wie sie innerhalb der Fallgruppierung *„Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“* zu beobachten waren –, die in der Umsetzung zu einem Ausschluss anderer möglicher lebensweltlicher Deutungen führen, sind jedoch als bildungs- wie erziehungstheoretisch nicht zu legitimierende Vermittlungsformen zurückzuweisen.

Die Analyse einzelner Aufzeichnungen konnte dabei zeigen, dass in der Regel solche bereits auf der konzeptionellen Ebene vorgenommenen inhaltlichen Vorwegnahmen sowie ideologischen Überformungen in Kombination mit einer letztlich mittels präskriptiver Belehrung erfolgenden Vermittlung in der Umsetzung vor allem zu einer Reproduktion von dem gesetzten Deutungsrahmen entsprechenden Äußerungen führt. Mit Blick auf die formulierten Ansprüche ließe sich allerdings problematisieren, inwieweit diese Äußerungen auch tatsächlich den in Alltagserfahrungen und Lebenswelt verankerten Äußerungen der Schüler_innen entsprechen. In Einzelfällen zu beobachtende Versuche, an dieser Stelle Differenzen zu lebensweltlichen Erfahrungen durch einen Wechsel auf eine Alltagssprachliche Kommuni-

kationsebene zu überbrücken, können dabei insofern als zurückzuweisende Verschleierungsstrategien eingeordnet werden, als in der Praxis sichtbar wird, dass damit lediglich eine Erhöhung der Beteiligung, nicht aber eine eigenständige inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand intendiert war (vgl. AzE o.J.a; s. auch v. a. Kap. III.3.1.1).

Mit dem Anspruch der Vermittlung einer reflexiven Distanz zum bearbeiteten Unterrichtsgegenstand sind ebenso Strategien emotiver Vereinnahmung zurückzuweisen. Dies bezieht sich sowohl auf bereits auf konzeptioneller Ebene vorgesehene emotional ausgestaltete Identifikationsangebote in Bezug auf Gegenstandsbereiche, die die Lebenswelt der Schüler_innen zwar nicht direkt betreffen als auch auf vor allem die Emotionen der Schüler_innen adressierende kommunikative Formen der Bearbeitung in der Umsetzung (vgl. AzE 1985a; o.J.g.). Dabei wird dieser Einwand nicht nur mit Blick auf die hier analysierten Fallbeispiele aus dem Staatsbürgerkundeunterricht an der Ost-Berliner Forschungsschule formuliert (s. dazu auch FN 464), sondern auch in Bezug auf den fachdidaktischen Diskurs, inwieweit mit dem Begriff der „Betroffenheit“ auch eine Form emotionaler Berührung verbunden sei (vgl. z. B. Ackermann et al. 1994). Allerdings ist damit nicht gemeint, vorhandene Emotionen aus dem Unterricht auszuschließen und eigene Betroffenheiten sowie die Empathie mit anderen als Beweggrund nicht mehr zum Gegenstand zu erheben. Dem Fachunterricht käme dabei allerdings die Aufgabe zu, die Emotionen nicht lediglich zu perpetuieren oder zu intensivieren, sondern die Möglichkeit einer die Denk-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten erweiternden Reflexion zu eröffnen. Strategien emotionaler Überwältigung, die vielmehr zu einer vereindeutigenden Verengung dieser Denk, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten führen, können demgegenüber unter diesem Anspruch des Fachunterrichts nicht legitimiert werden. Zudem ist sowohl bei der Bestimmung des Unterrichtsgegenstands sowie im Zuge der Umsetzung darauf zu achten, dass es der freien Entscheidung der Schüler_innen überlassen bleiben muss, inwieweit ihre persönlichen Erfahrungen oder auch ihre Person betreffende Informationen in der Klassenöffentlichkeit thematisiert werden und niemand zu entsprechenden Offenbarungen gezwungen werden darf. Eine Möglichkeit der methodischen Bearbeitung bieten an dieser Stelle simulative Unterrichtsmethoden, wie Rollen- oder Planspiele, die die Darstellung lebensweltlicher Perspektiven erlauben, ohne sie als persönliche der sie vertretenden Personen auszuweisen. Zudem ermöglichen sie im Sinne der Multiperspektivität die Erweiterung subjektiver Standpunkte und die Berücksichtigung und Reflexion darüber hinausgehender auch kontrastierender Standpunkte. Allerdings gilt es auch hier bereits im Zuge der Planung zu überprüfen sowie auch in der Durchführung im Blick zu behalten, inwieweit das simulierte Szenario tatsächlich einen lebensweltlichen Zugang aus der Perspektive der Schüler_innen und entsprechende Anknüpfungspunkte für eine fachliche Weiterbearbeitung eröffnet.

Insgesamt bietet ein didaktischer Zugang, der seinen Ausgangspunkt im lebensweltlichen Erfahrungsraum der Schüler_innen nimmt, auch Anknüpfungspunkte für erzieherische Intentionen. Ausgehend von der Konzeption eines erziehenden Unterrichts kann es als eine Erwartung formuliert werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand auch das Selbst-Welt-Verhältnis so berührt, dass damit verbundene Einstellungen und Haltungen auch im Zusammenhang mit normativen Ansprüchen einer Reflexion unterzogen werden (s. auch Kap. I.3). Weiterhin ist diese Auseinandersetzung als eine bildende zu denken, die den Ausgang der Transformation des Selbst-Welt-Verhältnisses offen und unbestimmt lässt. Zudem gilt es in einem diese Erwartung begrenzenden Sinn anzuerkennen, dass die Vermittlung sowie die Aneignung von Wissen in Bezug auf den bearbeiteten Gegenstand nicht zwin-

gend zu bestimmten daraus hervorgehenden Einstellungen und Haltungen führen (vgl. dazu z. B. auch Benner et al. 1996a: 64-66), die vielmehr auf einer umfassenderen, wenngleich nicht immer bewusst vollzogenen, Abwägung von anerkannten Werten und subjektiven Präferenzen beruhen.

Auch die mit Blick auf die *Bezugnahmen auf politische Partizipation* herausgearbeiteten Möglichkeiten und Grenzen lassen sich in ähnlicher Weise zunächst in Form einer tabellarischen Übersicht darstellen und davon ausgehend systematisierend diskutieren:⁶¹¹

Tab. III.3.2: Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Rahmen von Bezugnahmen auf politische Partizipation im Fachunterricht (s. auch Kap. III.3.2.5)

	Möglichkeiten	Grenzen
Bezugnahmen auf politische Partizipation	Vermittlung der Funktion politischer Partizipation im Rahmen der politisch-gesellschaftlichen Ordnung unter Einbezug kritisch-reflexiver Positionierungen	Keine Verpflichtung zu politischer Partizipation im Sinne einer vereinseitigenden Akzentuierung ihrer Notwendigkeit
	Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zur Ermöglichung politischer Partizipation, inhaltliche Konkretisierung von Partizipationsmöglichkeiten	Anerkennung realer Partizipationsmöglichkeiten
	Reflexive Auseinandersetzung mit Begründungen für politische Partizipation sowie möglichen Formen und Folgen auch mit Blick auf mögliche dysfunktionale Effekte und Instrumentalisierungen	Keine Voraussetzung, Vorwegnahme, Vorschrift oder Empfehlung bestimmter Formen politischer Partizipation zu bestimmten politischen Zwecken
		Anerkennung der Differenz von (simulativem) Handeln in der unterrichtlichen Praxis und realem politischen Handeln in der außerunterrichtlichen Realität

Die hier zu diskutierenden Bezugnahmen auf Formen der möglichen (zukünftigen) politischen Partizipation der Schüler_innen, denen innerhalb der Fallgruppierungen ein je unterschiedlicher Stellenwert zukommt, sind immer auch in Relation zur Organisationsform der jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Ordnung zu interpretieren. Sofern – wie in der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ – zumindest ideell mittels der Einbindung in gesellschaftliche Massenorganisationen bereits von einer politisch-gesellschaftlichen Teilhabe der Schüler_innen ausgegangen werden konnte, kam dem Fachunterricht auf der konzeptionellen Ebene sowie in der praktischen Umsetzung vor allem die Aufgabe der Vermittlung von Legitimationswissen im entsprechenden parteipolitischen Sinn zu (s. dazu auch FN 471). Inhaltliche Konkretisierungen der Optionen eigenen politischen

⁶¹¹ Wie eingangs dieses Kapitels bereits dargelegt, ist mit diesen tabellarischen Übersichten vor allem eine strukturierende Übersicht der vorangegangenen kontrastierenden Diskussionen intendiert. Somit bleibt die Darstellung der Möglichkeiten und Grenzen auch auf die Aspekte beschränkt, die auf der Grundlage des empirischen Materials unter den die Kontrastierungen leitenden Aspekten jeweils diskutiert wurden, ohne dass damit ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Auf die angesichts der augenfälligen Leerstellen möglicherweise naheliegend erscheinende Erörterung möglicher, über die analysierten Fälle hinausreichender Ergänzungen wird an dieser Stelle verzichtet.

Handelns waren dabei ebenso wenig vorgesehen wie die Möglichkeit, sich individuell zu dem vermittelten Legitimationswissen verhalten zu können. Auch wenn die in diesem Sinn erwartete politische Partizipation auf der unterrichtlichen Ebene in Form der dezidierten Beschreibung von Handlungsmöglichkeiten keine inhaltliche Konkretisierung erfuhr,⁶¹² ist von einem bereits auf der konzeptionellen Ebene verankertem, inhaltlich eindeutig festgelegtem Urteilmuster auszugehen, das auch in Bezug auf daraus abzuleitende politische Handlungen keinen Interpretationsspielraum für auf eigenständigen Abwägungen beruhende Entscheidungen lässt, was insgesamt als ein auf Indoktrination ausgerichtetes Konzept von Erziehung und Unterricht klassifiziert werden kann (vgl. Gatzemann 2003: 210).

Innerhalb der übrigen Fallgruppierungen konnten konkrete Bezugnahmen auf Formen möglicher (zukünftiger) politischer Partizipation auch nur in Einzelfällen ausgemacht werden, wobei die deutlichste Konkretisierung aufgrund der dabei vollzogenen Engführung problematisiert wurde, da diese alternative Interessen oder Handlungsformen offenbar bereits auf der Planungsebene sowie – eindeutiger zu erkennen – auch im Zuge der Durchführung von der Diskussion ausschloss (vgl. AzE 1990b; s. auch Kap. III.3.2.3). Insgesamt zeigt sich ein Bild, nach dem die als relevant erachteten fachdidaktischen Diskurse in unterschiedlicher Akzentuierung von politischer Partizipation als positiver Bezugsgröße ausgehen. In Bezug auf die Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ kommt das vor allem in der geäußerten Sorge um das kritische bis indifferente Verhältnis der Jugendlichen zum politischen System zum Ausdruck (vgl. z. B. Claußen 1985). In den in dieser Fallgruppierung analysierten Aufzeichnungen spielt diese Thematik allerdings eher eine untergeordnete Rolle: So fragt die Lehrperson zwar in einer der Aufzeichnungen nach den Positionierungen der Schüler_innen in Bezug auf das politische System (vgl. AzE 1984c) oder nach Vorschlägen, wie mehr Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern erreicht werden könne (vgl. AzE 1985b), allerdings ohne dass die darauf folgenden Äußerungen der Schüler_innen in einem fachlich-systematischen Sinn in Bezug auf deren konkrete mögliche (zukünftige) politische Partizipation weiterbearbeitet werden.

Mit Blick auf die Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ kann politische Partizipation im Diskurs zwar auch als eine positive Bezugsgröße ausgemacht werden, der jedoch eher der Stellenwert von Hintergrundüberlegungen für andere im Vordergrund stehende Zielorientierungen zukommt. So ist es auch zunächst nicht überraschend, dass lediglich in einer der Aufzeichnungen eine entsprechende, wenn auch eher indirekt formulierte und inhaltlich wenig konkrete Bezugnahme der Lehrperson auf mögliche (zukünftige) politische Aktivitäten der Schüler_innen zu finden ist.⁶¹³

Die Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ hebt sich dabei von diesen beiden Fallgruppierungen etwas ab, da in den 1990/91 in Kraft getretenen Rahmenplänen in Bezug auf „die Fähigkeit und Bereitschaft [...] zum demokratischen Verhalten“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a: 16) durchaus dezi-

612 Nicht auszuschließen ist, dass auf solche Konkretisierungen auch deshalb verzichtet wurde, da diese möglicherweise Gefahr liefen, die paradoxe Struktur des Prinzips des demokratischen Zentralismus offenzulegen, das „durch einen umfassenden Prozeß der Politisierung faktisch [zum Ausschluss; MJ] von der Teilhabe an politisch folgenreichen Entscheidungen“ (Tenorth/Kudella/Paetz 1996: 39) führte.

613 „Aber wir sollten, wenn die Entscheidung kommt, wenigstens Hintergründe kennen und, ähm, ich glaube, dass es vor allen Dingen Ihre Altersgruppe für nächsten Jahren betrifft, ähm, welche Entscheidung dort getroffen wird und vielleicht aktiviert man sich doch n bisschen, sollte es zu einer Situation kommen, die nicht ganz gefällt“ (AzE 1993a: # 00:16:42).

diertere erzieherische Intentionen formuliert werden.⁶¹⁴ Dabei führen in einer aufgezeichneten Unterrichtseinheit bereits auf der Planungsebene zu beobachtende Verkürzungen der Kontroversität (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 47) in der Umsetzung schließlich dazu, dass die Lehrerin den Schüler_innen eine bestimmte Ausrichtung und Form politischen Engagements nahelegt, ohne dass mögliche Alternativen gleichberechtigt diskutiert wurden (vgl. AzE 1990b; s. auch Kap. II.3.1.5; III.3.2.3). Dass damit die Offenheit eines zugleich als bildend zu verstehenden Fachunterrichts unterlaufen wird (vgl. Benner 2012: 231-290), wurde bereits herausgestellt. Gleichfalls wurde darauf verwiesen, dass die einseitige Ausrichtung des Unterrichts am ausschließlich positiv konnotierten Ziel der politischen Partizipation zu diskutieren ist. In den anderen beiden Aufzeichnungen werden die Möglichkeiten und Grenzen des politischen Engagements in Bürgerbewegungen selbst zur Diskussion gestellt (vgl. AzE 1991a; 1991b). Die Möglichkeiten einer potenziell bildenden Auseinandersetzung mit diesbezüglichen unterschiedlichen Einschätzungen können dabei in der Umsetzung allerdings nicht ausgeschöpft werden (s. auch Kap. II.3.4; III.3.2.3).

So entsteht insgesamt der Eindruck, dass politische Partizipation zwar einerseits als positiv konnotierte Bezugsgröße im Diskurs betrachtet wird, andererseits allerdings kaum theoretisch fundierte wie reflektierte Überlegungen in Bezug auf eine entsprechende Vermittlung angestellt werden. Dabei machen die entlang der Kontrastierungen vorgenommenen Problematisierungen der in der Fallgruppierung *„Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“* bereits der Konzeptionierung des Fachunterrichts vorausgehenden Vorwegnahme einer ideell vorausgesetzten politischen Partizipation der Schüler_innen, die im Fachunterricht zwar nicht inhaltlich zu konkretisieren, sondern vor allem zu legitimieren ist, sowie die in der Aufzeichnung *„Baggersee“* (AzE 1990b) sowohl in der Planung als auch in der Umsetzung unter Ausschluss anderer Interessen und Handlungsformen vorgenommene Favorisierung einer Handlungsoption auch auf eine Leerstelle in den fachdidaktischen Diskursen, die für die Fallgruppierungen als relevant erachtet wurden, aufmerksam: Sofern die Bestimmung der Aufgaben politischer Bildung in Bezug auf eine als demokratisch zu verstehende Grundordnung vorgenommen wird, wird der normative Bezugspunkt der politischen Partizipation in der Regel damit begründet, dass die Funktionsweise und der Fortbestand einer Demokratie auf die Fähigkeit und Bereitschaft der Bürger_innen zur politischen Partizipation angewiesen seien (vgl. z. B. Detjen 2000: 20). Damit verbundene Gefahren der funktionalen Vereinnahmung durch das politische System sowie möglicher Instrumentalisierungen – wie sie auch innerhalb der Fallstudien aufgezeigt werden konnten – (vgl. dazu z. B. auch Hedtke 2013), bis hin zur Pervertierung innerhalb totalitärer Systeme (vgl. z. B. Himmelmann 2002: 41; Zittel 2007: 11) bleiben dabei im Kontext solcher Argumentationen oftmals ebenso unberücksichtigt wie mögliche dysfunktionale Effekte (vgl. z. B. Reichenbach 2000). So wie in einer Demokratie die Entscheidung für oder gegen bestimmte Formen der politischen Partizipation letztlich der Selbstbestimmung der Bürger_innen zu überlassen ist, gilt es auch in der politischen Bildung in Bezug auf erzieherische Intentionen die damit zu verknüpfenden bildenden Ansprüche im Sinne der Offenheit und Unbestimmtheit von Transformationen im Welt-Selbst-Verhältnis anzuerkennen (s. auch Kap. I.3).

614 Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die These Massings, dass im Falle sich noch im Aufbau bzw. sich im Umbruch befindlicher politisch-gesellschaftlicher Ordnungen, angesichts der Aufgabe, über die „noch wenig vertrauten, veränderten oder verändernden Zusammenhänge zu informieren und Akzeptanz herzustellen“ (Massing 2002b: 91), vor allem systemstabilisierende Formen politischer Erziehung im Vordergrund stehen (s. auch Kap. III.3.3.5).

So kann es also als eine Aufgabe politischen Fachunterrichts formuliert werden, Einsichten in die Funktionsweise demokratischer Systeme sowie der Bedeutung von politischer Partizipation innerhalb dieser zu vermitteln, wohingegen eine Verpflichtung zu bestimmten Formen politischer Partizipation nicht legitimiert werden kann (vgl. dazu z. B. auch Nonnenmacher 2011: 95-96). Nicht zuletzt mit Blick auf die pädagogische Aufgabe der Befähigung der nachwachsenden Generation zur Teilhabe, Mitgestaltung sowie auch Veränderung der gesellschaftlichen wie auch politischen Ordnung (vgl. bereits Schleiermacher [1826] 1959: 41) kann allerdings die prinzipielle Befähigung der Schüler_innen dazu als Aufgabe der politischen Bildung bestimmt werden. Weiter konkretisieren lässt sich diese Aufgabe als die Befähigung der Schüler_innen, eigenständig begründet entscheiden zu können, ob und auf welche Weise sie von ihren Partizipationsmöglichkeiten Gebrauch machen (vgl. dazu z. B. auch Detjen 1999a: 27-30; 2000: 27-30). Unter der Prämisse der bildenden Erweiterung der Denk- und Handlungsmöglichkeiten der Schüler_innen (vgl. dazu Müller 2016: 116-117) ist dabei zunächst eine dem Prinzip der Multiperspektivität folgende Vermittlung von Fach- und Sachwissen als eine Voraussetzung zu betrachten, die eine eigenständige Urteilsbildung, eine daraus hervorgehende begründete Positionierung sowie die Identifikation subjektiver Interessen in Abwägung mit den Interessen anderer ermöglicht. Überdies gilt es schließlich die konkreten Optionen politischer Partizipation so zu erarbeiten, dass Schüler_innen dazu befähigt werden, sich für oder gegen diese zu entscheiden, und gegebenenfalls auch in der Lage sind, diese eigenständig wahrzunehmen.

Zugleich würde hierzu auch die kritisch-reflexive Diskussion dieser Partizipationsmöglichkeiten gehören, die auch deren Grenzen sowie auch zu legitimierende Begrenzungen der Durchsetzung von Eigeninteressen thematisiert. Kritisch in den Blick genommen werden könnten damit auch die Verkürzung von Partizipationsmöglichkeiten auf symbolische Formen einer nur mehr scheinbaren Partizipation, denen eine legitimierende Funktion von Entscheidungen zugeschrieben wird, ohne dass die Entscheidungen selbst beeinflusst werden können – oder auch andere Formen der Instrumentalisierung (vgl. dazu z. B. auch Hedtke 2012; 2013). Insgesamt gilt es ein Verständnis der Funktionsweise des politischen Systems zu vermitteln, das eine reale Einschätzung eigener Partizipationsmöglichkeiten sowie damit verbundener möglicher Einflussnahme erlaubt und diese Möglichkeiten schließlich auch kritisch-reflexiv zu begründen sowie gegebenenfalls auch auf deren Veränderung hinzuwirken vermag, sofern dies aus diesem Verständnis heraus legitimiert werden kann. Somit gälte es also auch in Bezug auf die konzeptionelle Ebene innerhalb des Diskurses selbst eine fachliche Klärung des Verhältnisses von Demokratie und Partizipation anzustreben.

In Bezug auf die prinzipielle Befähigung zur politischen Partizipation als Ziel des Fachunterrichts ist allerdings sowohl bereits in der konzeptionellen Diskussion und Planung sowie in der Umsetzung zu berücksichtigen, dass der Unterricht selbst in der Regel nicht als der Ort (zukünftiger) eigenständiger politischer Handlungen der Schüler_innen zu verstehen ist. Sofern aufgrund des in der Regel asymmetrischen Beziehungsgefüges die Voraussetzungen realen politischen Handelns in einem demokratischen Sinn nicht gegeben sind (vgl. dazu z. B. Reichenbach 2000: 58-59), können im Fachunterricht zwar die Voraussetzungen für die Möglichkeit zur politischen Partizipation in Form der beschriebenen prinzipiellen Befähigung geschaffen werden, eine direkte Einübung kann in diesem Rahmen allerdings nicht erfolgen. Hier gilt es schließlich auch die Grenze des erziehenden Unterrichts anzuerkennen, der am Übergang in eigenverantwortliches Handeln sein Ende findet und die damit eigenständig zu vollziehende sowie zu verantwortende Vermittlung von theoretischer

und praktischer Urteilskompetenz nicht vorwegnehmen kann (vgl. Benner 2012: 289-290). So lässt sich die Möglichkeit der Einräumung von Mitspracherechten und Partizipationsmöglichkeiten der Schüler_innen nicht nur auf schulorganisatorischer Ebene, sondern auch in Bezug auf den Fachunterricht zwar diskutieren. Dass hier aufgrund der der Institution zugrunde liegenden Aufgaben- und Organisationsstruktur sowie der pädagogischen Verhältnissen inhärenten Asymmetrie weiterhin von Grenzen auszugehen ist, sollte allerdings auch nicht verschleiert werden.

Zuletzt gilt es auch in unterrichtsmethodischer Hinsicht mit Blick auf allgemein als handlungsorientierte klassifizierte Methoden Differenzierungen vorzunehmen. Zu unterscheiden sind hier zum einen aktivierende Methoden, die zwar reales Handeln von Schüler_innen im Unterricht vorsehen, das jedoch nicht als politisches Handeln zu verstehen ist, sondern in der Regel eher dem Erwerb methodischer Fähigkeiten als dem inhaltlich-fachlichen Lernen dient. Zum anderen sollten auch simulative Unterrichtsmethoden mit Blick auf den Zweck ihres Einsatzes daraufhin befragt werden, inwieweit die simulierten Szenarien tatsächlich möglichen (zukünftigen) politischen Partizipationsmöglichkeiten der Schüler_innen entsprechen, sodass die den Einsatz der Methode begründenden Lernziele darauf bezogen werden können (s. auch Kap. III.3.2.4). Zudem gilt es zu reflektieren, dass für die Schüler_innen auch beim Einsatz simulativer Methoden im Fachunterricht in der Regel der unterrichtliche Rahmen als übergeordneter Handlungsrahmen präsent bleibt, womit ihre simulativen Handlungen letztlich auch auf diesen Rahmen bezogen bleiben (vgl. dazu auch Jehle 2017b).

Angesichts der hier gezogenen Grenze zwischen Unterricht und dem zu vollziehenden Übergang in eigenverantwortliches Handeln gilt es auch in Bezug auf das in Blick zu nehmende Verhältnis von Vermittlung und Aneignung zu reflektieren, dass sich vollzogene Aneignungsprozesse in Bezug auf eine praktische Urteilskompetenz letztlich erst im eigenverantwortlichen gesamtgesellschaftlichen Umgang zeigen können (vgl. auch Benner 2012: 289-290). Die hier durchgeführten Analysen erlauben damit letztlich auch nur Aussagen in Bezug auf die Aneignung von Fach- und Sachwissen und die Fähigkeit, auf dieser Grundlage zu begründeten Urteilen zu gelangen sowie mögliche Handlungsoptionen zu erörtern, sofern diese in der Unterrichtskommunikation thematisiert werden. Können allerdings bereits in Bezug auf diese Fähigkeiten auf der Ebene der Unterrichtskommunikation Schwierigkeiten identifiziert werden, die bereits diesbezügliche Aneignungsprozesse in Frage stellen, dann erscheint es zulässig, darüber hinausgehende Aneignungsprozesse in Bezug auf eine darauf aufbauende praktische Urteilskompetenz zumindest ebenso in Zweifel zu ziehen (s. auch Kap. III.3.2.1). Letztlich gilt es auch anzuerkennen, dass die Entwicklung und Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen im Zuge der Auseinandersetzung mit der Sache zwar erzieherisch intendiert sein kann, der zugleich zum Tragen kommende bildende Anspruch allerdings weiterhin von einer Offenheit und Unbestimmtheit möglicher Transformationsprozesse im Selbst-Welt-Verhältnis ausgeht. So bleibt die Entscheidung über mögliche (zukünftige) Formen politischer Partizipation letztlich der Selbstbestimmung des Individuums überlassen, wobei die nicht aufzuhebende Differenz von Wissen und Haltung weder ignoriert werden noch die Anerkennung der in einer Gesellschaft als verbindlich erachteten Werte und ein diesen entsprechendes Handeln vorbehaltlos vorausgesetzt werden kann (s. auch Kap. I.3).

Galt es in der vorhergehenden Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich der Bezugnahmen auf politische Partizipation auch die Organisationsform der jeweiligen gesell-

schaftlich-politischen Ordnung im Blick zu behalten, lassen sich auch die herausgearbeiteten Möglichkeiten und Grenzen entsprechender *Bezugnahmen auf normative Ordnungen* in einer tabellarischen Übersicht darstellen:⁶¹⁵

Tab. III.3.3: Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Rahmen von Bezugnahmen auf normative Ordnungen im Fachunterricht (s. auch Kap. III.3.3.5)

	Möglichkeiten	Grenzen
Bezugnahmen auf normative Ordnungen	Reflexive Bearbeitung des Unterrichtsgegenstands der bestehenden politisch-gesellschaftlichen Ordnung	Keine ausschließlich affirmative Bezugnahme auf die bestehende politisch-gesellschaftliche Ordnung
	Vermittlung von (rechtlichen) Normen und (politischen) Regelungen unter Berücksichtigung der Differenz von Anspruch und Wirklichkeit	Keine Verschleierung möglicher Differenzen von Anspruch und Wirklichkeit in Bezug auf (rechtliche) Normen und (politische) Regelungen
	Vermittlung von (rechtlichen) Normen und (politischen) Regelungen unter Anerkennung möglicher Konflikte	Keine Aufhebung möglicher Konflikte in einer monistisch-harmonisierenden Perspektive
	Reflexive Vermittlung unterschiedlicher Begründungsarten für die Festlegung (rechtlicher) Normen und (politischer) Regelungen (z. B. Unterscheidung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik)	Keine Festlegung nicht zu hinterfragender Werthaltungen und Urteilmuster
	Vermittlung der Begründung(en), (rechtliche) Normen und (politische) Regelungen mit der Anerkennung bestimmter Werte als für die politisch-gesellschaftliche Ordnung geltende zu verbinden	Anerkennung unzureichender wissenschaftlicher Begründungsmöglichkeit eines Geltungsanspruchs
		Anerkennung der Autonomie eines souverän urteilenden Subjekts

Mit dem Konzept der normativen Ordnung wird zunächst in einem allgemeinen Sinn auf die jeweilige Verfasstheit der gesellschaftlich-politischen Ordnung, auf die der Fachunterricht in den einzelnen Fällen Bezug nimmt, gezielt. Der Begriff des Normativen spricht dabei zum einen die Ebene rechtlicher Regelungen an sowie zum anderen auch die Frage nach diesen zugrunde liegenden Werten, die auch in der Gesellschaft als allgemein anerkannte gelten können. Mit der Frage nach Möglichkeiten und Grenzen diesbezüglich vermittelnder Bezugnahmen im Fachunterricht gilt es zugleich auch das Verhältnis dieses Anspruchs allgemeiner Verbindlichkeit und der Annahme einer Bedeutung moralischer Werte zu berücksichtigen, deren Anerkennung wiederum an die Vorstellung eines souverän urteilenden Subjekts gebunden bleibt, was die reflexive Abwägung von Gründen miteinschließt (vgl. dazu z. B. Krämer 2009: 68-69; Schäfer/Thompson 2010: 11-19; Rucker 2019; s. auch Kap. III.3.3). Dabei zeigte sich vor allem im Hinblick auf die Fallgruppierung „Politikunterricht in Gesamtber-

⁶¹⁵ Wie eingangs dieses Kapitels bereits dargelegt, ist mit diesen tabellarischen Übersichten vor allem eine strukturierende Übersicht der vorangegangenen kontrastierenden Diskussionen intendiert. Somit bleibt die Darstellung der Möglichkeiten und Grenzen auch auf die Aspekte beschränkt, die auf der Grundlage des empirischen Materials unter den die Kontrastierungen leitenden Aspekten jeweils diskutiert wurden, ohne dass damit ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Auf die angesichts der augenfälligen Leerstellen möglicherweise naheliegend erscheinende Erörterung möglicher, über die analysierten Fälle hinausreichender Ergänzungen wird an dieser Stelle verzichtet.

lin (1992-1993)“ sowie auch in der anschließenden Kontrastierung, dass insbesondere die Frage der Bezugnahme auf (moralische) Werte im Fachunterricht bereits auf der Ebene der Konzeption des Unterrichtsfaches klärungsbedürftig erscheint, wofür wiederum auch das der gesellschaftlich-politischen Ordnung zugrunde gelegte Werteverständnis zu berücksichtigen ist.

Mit Blick auf die analysierten Aufzeichnungen innerhalb der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ zeigt sich zum einen eine Bearbeitung rechtlicher Grundlagen in Form von verfassungsrechtlich festgelegten Rechten und Pflichten (vgl. AzE o.J.g), die zugleich auf die auf konzeptioneller Ebene angesiedelte Verwobenheit von politischer und moralischer Verantwortung, vor allem in dem Sinne, dass die eigene Leistungsbereitschaft in den Dienst der sozialistischen Gesellschaft zu stellen sei, verweist (vgl. dazu z. B. auch Junghähnel/Schuttpelz/Tackmann 1987: 29; s. auch Kap. III.3.3.1). Sofern die moralischen Grundüberzeugungen auf der Ebene des konzeptionellen Diskurses als gesellschaftlich bedingt aufgefasst werden, wäre zu erwarten, dass die Schüler_innen im Zuge ihrer Sozialisation diese habitualisieren, womit dem Unterricht vor allem die Vermittlung entsprechender legitimierender Begründungen zukäme.

Ermahnende Äußerungen der Lehrperson im Rahmen der dokumentierten Umsetzung wecken allerdings vielmehr den Eindruck, dass selbst innerhalb der der APW zugehörigen Forschungsschule Zweifel an einer erfolgreichen Habitualisierung entsprechender Einstellungen bestanden. Dennoch blieb die affirmative Bezugnahme auf die bestehende gesellschaftlich-politische Ordnung ungebrochen. Konnten auf der Ebene des konzeptionellen Diskurses vorliegende Planungsentwürfe zumindest Fragen in Bezug auf die Durchsetzung der in der Verfassung vorgesehenen Ansprüche formulieren (vgl. z. B. Beyer/Both 1982a), werden diese in der dokumentierten Umsetzung vielmehr als garantiert geltende behandelt (vgl. AzE o.J.g). Mittels Strategien der emotiven Vereinnahmung wird auf Identifikation mit der gesellschaftlich-politischen Ordnung gezielt, was im Modus präskriptiver Belehrung legitimiert wird. Wenngleich moralische Werte dabei kaum explizit zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, können die auf die Wahrnehmung gesellschaftlicher Pflichten zielenden Appelle als Modus moralischer Kommunikation klassifiziert werden. Letztlich zeigt sich in dieser Form der Umsetzung allerdings auch nur, ob die Schüler_innen sich in der Lage erweisen, den so kommunizierten Intentionen entsprechende Aneignungsprozesse zur kommunikativen Darstellung zu bringen, ohne dass ihre tatsächlichen Einstellungen offen gelegt werden können.

Auf der konzeptionellen Ebene anzusiedelnde Bezugnahmen auf normative Ordnungen innerhalb des für die Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ als relevant erachteten zeitgenössischen Diskurs gehen zum einen von der Sorge um eine Distanz oder auch Indifferenz der Jugendlichen zum politischen System aus (vgl. z. B. Claußen 1985), die allerdings zugleich als produktiv zu bearbeitende Herausforderung beschrieben wird (vgl. Hilligen 1985). Inhaltlich wird sich der Frage der gesellschaftlichen Ordnung in den dokumentierten Aufzeichnungen zum einen auf einer rechtlichen Ebene angenähert, wobei vor allem auch Bezug auf Grundrechte genommen wird (vgl. AzE o.J.h; 1985b) sowie zum anderen in unterschiedlichen Differenzierungen auch auf Normen im Sinne anzuerkennender Verhaltenserwartungen oder auch auf Werte zwischenmenschlichen Umgangs vor dem Hintergrund von Individualität, Protest und Vermittlung (vgl. AzE 1984c). Dabei gelten sowohl auf der konzeptionellen als auch auf der Ebene der Umsetzung das Grundgesetz sowie insbesondere die Grundrechte als anerkannter und anzuerkennender Rahmen. Dieser

wird allerdings nicht in einem ausschließlich die bestehende Ordnung affirmierenden Sinn gesetzt, sondern zugleich mit gesellschaftskritisch-emanzipatorischen Ansprüchen verknüpft, wenn die Grundrechte zumindest indirekt im Sinne von Abwehrrechten gegenüber dem Staat (vgl. AzE o.J.h) oder auch die Differenz von gesetzlichem Anspruch und gesellschaftlicher Wirklichkeit (vgl. AzE 1985b) thematisiert werden. Allerdings vermittelt die dokumentierte Umsetzung nicht den Eindruck, dass die Auseinandersetzung auch in fachlicher Hinsicht eine inhaltliche Tiefe erreicht, die die Schüler_innen zu reflexiven Überprüfungen bisheriger Einstellungen auffordert.

Vor dem Hintergrund des auf den politischen Umbruch folgenden Transformationsprozesses der gesellschaftlichen Ordnung – als dessen zeithistorische Dokumente auch die Aufzeichnungen innerhalb der Fallgruppierung *„Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-91)“* interpretiert werden können – fallen die Bezugnahmen auf normative Ordnungen auf der konzeptionellen Ebene insofern allgemeiner aus, als sie nicht auf eine spezifische staatliche Ordnung Bezug nehmen, sondern vielmehr demokratische Entscheidungsfindungsverfahren in den Vordergrund stellen (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a; 1990b). Auf dieser Grundlage wäre auch die Möglichkeit gegeben, die diese Verfahren begründenden, als gesellschaftlich anerkannt geltenden Werte zum Gegenstand zu erheben (vgl. ebd.), wohingegen in der Umsetzung eine andere Akzentuierung zum Tragen kommt. Die hier formulierten leitenden Fragestellungen verlangen zwar von den Schüler_innen auch bewertende Urteile; allerdings zielen diese bereits in ihrer Formulierung vor allem auf begründete Sachurteile, die sich nach Kriterien der Zweckrationalität beantworten lassen, was größtenteils auch in der dokumentierten Umsetzung seine Entsprechung findet (vgl. AzE 1991a; 1991b). Zugleich wird auch in der Umsetzung ein Potenzial sichtbar, die Funktionsweise dieser Ordnung selbst sowie unterschiedliche Möglichkeiten ihrer Auslegung zur Diskussion zu stellen, das jedoch nicht situativ ausgeschöpft werden kann (s. auch Kap. III.3.3.3).

Innerhalb des für die Fallgruppierung *„Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“* als relevant erachteten fachdidaktischen Diskurses scheint es jedenfalls keiner explizit vertiefenden oder begründenden Auseinandersetzung damit zu bedürfen, dass die rechtsstaatliche wie soziale Demokratie auf der Ebene der konzeptionellen Diskussion den normativen Bezugspunkt darstellt (vgl. dazu z. B. Massing 1997b:11; 1999a: 6). In den ausgewählten Dokumentationen praktischer Umsetzung wird direkt oder zumindest indirekt die politische Auseinandersetzung um die rechtliche Regelung eines Schwangerschaftsabbruchs (§ 218 StGB) thematisiert, womit rechtliche Regelungen als prinzipiell nach bestimmten Kriterien aushandel- und veränderbare dargestellt werden – und in Einzelfällen auch Möglichkeiten der eigenen Einflussnahme nicht ausgeschlossen werden (vgl. AzE 1993a). Zur Anwendung kommen unterschiedliche Thematisierungsweisen dieses Prozesses, die zum einen den mit der rechtlichen Regelung zu verhandelnden Wertekonflikt sowie die Frage nach der Legitimität einer kollektiv verbindlich geltenden Entscheidung zur Diskussion stellen, sowie zum anderen auf eine Beurteilung der im Entscheidungsprozess angewendeten Verfahrensregelungen gezielt wird. Unabhängig von diesen auf der Planungsebene fokussierten Intentionen verlagert sich die Auseinandersetzung in der Umsetzung thematisch vor allem auf den mit der rechtlichen Regelung verbundenen Wertekonflikt und auf eine Diskussion der Bedeutung diesem zugrunde liegender moralischer Normen, wobei deutlich wird, dass es bereits auf der konzeptionellen Ebene einer fundierteren Klärung dieses Verhältnisses von Politik und Werten bedürfte.

Nimmt man zunächst also das Verhältnis von pädagogischer Vermittlung und politisch-gesellschaftlicher Ordnung in den Blick, kann zum einen aus dem Interesse der Erhaltung dieser Ordnung heraus argumentiert werden. Zum anderen ist aber auch der Standpunkt einer Pädagogik zu bedenken, die sich einer „pädagogisch zu ermöglichende[n] Freiheit“ (Ruhloff 2019: 167) im Sinne einer als Selbstgesetzgebung zu verstehenden Autonomie verpflichtet sieht. Eine ausschließlich affirmative Bezugnahme auf die bestehende politisch-gesellschaftliche Ordnung, die in der Vermittlung auf eine unhinterfragte „Übernahme solcher Ordnungsmuster“ (Gatzemann 2003: 210) zielen, wäre als eine auf Indoktrination ausgerichtete einzuordnen und somit sowohl auf der Ebene der Konzeption als auch in der Umsetzung zurückzuweisen (vgl. ebd.). Eine das Ende der pädagogischen Interaktion anstrebende Pädagogik übergibt es vielmehr der Eigenverantwortung des Individuums, sich zu der politisch-gesellschaftlichen Ordnung zu verhalten, und sieht es als ihre Aufgabe an, das Individuum entsprechend dazu zu befähigen (vgl. auch Benner 2012: 301-314). Der Anspruch einer bildenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in Form einer offenen und unbestimmten Entwicklung des Selbst-Welt-Verhältnisses (vgl. z. B. Benner 2012: 277-290) sieht dabei auch die Vermittlung einer Einsicht in die jeweiligen Begründungen einer politisch-gesellschaftlichen Ordnung vor. Dazu gehört es auch, gesellschaftliche Realitäten in ihren möglicherweise kontroversen Deutungen wahrzunehmen und zu thematisieren und diese nicht zugunsten auf der konzeptionellen Ebene verankerter monistischer und harmonisierender Erklärungsansätze auszublenden.

Mit Blick auf die vier Fallgruppierungen können die Bezugnahmen auf die politisch-gesellschaftliche Ordnung in einem analytischen Sinn zunächst danach differenziert werden, auf welche Aspekte dieser Ordnung jeweils Bezug genommen wird. Im Vordergrund stehen vor allem Bezugnahmen auf rechtliche Ordnungen; teilweise werden auch Fragen von Entscheidungsfindungsverfahren oder Möglichkeiten eigener Einflussnahme verhandelt. Diesen Ordnungen zugrunde liegende Werte werden nur in einzelnen Fällen direkt zum Thema und verweisen auf eine konzeptionell unzureichende Klärung des Verhältnisses von Werten und Politik.

In Bezug auf die Vermittlung rechtlicher Ordnungen konnten dabei unterschiedliche Praktiken diskutiert werden: Innerhalb der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR (1978-1986)*“ werden die mit der Begründung rechtlicher Normen gesetzten Ansprüche als auch in der gesellschaftlichen Realität bereits vollumfänglich erreichte vermittelt und daraus auf die Bürger_innen bezogene Verhaltensnormen abgeleitet, wobei auf der konzeptionellen Ebene noch mögliche Differenzierungen in der dokumentierten Umsetzung vernachlässigt werden. Letztlich führt das zu einer Verschleierung der Differenz von Anspruch und Wirklichkeit, die die Offenheit und Unbestimmtheit in der Entwicklung des Welt-Selbst-Verhältnisses einzuschränken sucht. Demgegenüber finden wir innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ Bearbeitungsweisen vor, die bereits auf der konzeptionellen Ebene von möglichen Konflikten zwischen den im Grundgesetz festgehaltenen Grundrechten und der gesellschaftlichen Realität ausgehen (vgl. AzE 1985b) oder auch zu einer diesbezüglichen Prüfung rechtlicher Regelungen auffordern (vgl. AzE o.J.h; dazu auch Rossmeisl 1980; Löbbert 1985). Damit werden gesetzliche Regelungen wie Grundsätze des Strafgesetzbuchs (StGB) oder des Grundgesetzes (GG) als explizite normative Bezugspunkte sowie die Anerkennung gesellschaftlich geltender, im Grundgesetz verankerter Werte vorausgesetzt. Verbunden wird dies in erster Linie mit einem kritisch-

emanzipatorischen Ansatz, der danach fragt, welche daraus resultierenden Ansprüche des Individuums auf welche Weise geltend gemacht werden können.

Die gesellschaftlich-politische Ordnung kommt damit auch als eine in Entwicklung befindliche mit aushandelbaren Regelungen und auch zur Diskussion stehenden Normen in den Blick, wie es schließlich auch innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ mit der Bearbeitung des gesellschaftlich-politischen Konflikt um die rechtliche Regelung eines Schwangerschaftsabbruchs (§ 218 StGB) deutlich wird. Unter Anerkennung des normativen Rahmens des Grundgesetzes werden gesetzliche Regelungen damit als veränderbare und teilweise auch der Prozess einer solchen Entscheidungsfindung thematisiert. Zugleich verweist das verhandelte Beispiel darauf, dass es im Zusammenhang mit rechtlichen Regelungen sowie der gesellschaftlichen Anerkennung von Normen zu Konflikten zwischen verschiedenen Positionen kommen kann, die auf verschiedene (Wert-)Begründungen und nach unterschiedlichen Kriterien vollzogene Abwägungen zurückgeführt werden können und nicht immer konsensual zu lösen sind. Im Gegensatz zu einer harmonisierend-monistischen Perspektive, die reflexive Auseinandersetzungsprozesse in diesem Sinne ausschließt und nur eine in dieser aufgehende Positionierung zulässt, eröffnen diese Konzeptionen verschiedene Möglichkeiten, sich unter Bezugnahme auf den geltenden Rahmen begründet zu positionieren. Ebenso wird – so wie es in der Aufzeichnung „*Fraktionssitzung*“ (AzE 1993b) zumindest konzeptionell in der Fragestellung angelegt war und in der Umsetzung gelegentlich diskutiert wurde – die Frage nach den (Wert-)Begründungen, die den geltenden Regelungen solcher politischen Entscheidungsfindungsverfahren zugrunde liegen, zumindest in Ansätzen als ein relevanter Gegenstand des Fachunterrichts angesehen.

Die Relevanz von (Wert-)Begründungen in politischen Zusammenhängen lässt sich allgemein darauf zurückführen, dass in Bezug auf die Gestaltung der gesellschaftlichen Ordnung eine vorhergehende Verständigung über mit dieser Ordnung verbundene Zwecke angenommen wird. Je nach Art dieser Ordnung muss es dabei nicht als zwingend angesehen werden, dass alle Gesellschaftsmitglieder an dieser Verständigung zu beteiligen sind. Weiterhin ist jedoch davon auszugehen, dass sich diese Verständigung auch auf Wertentscheidungen ethischer oder moralischer Art bezieht (vgl. auch Breit 2000: 219-222). So verweist auch Webers Unterscheidung von Sach- und Werturteilen letztlich auf eine Verwobenheit von Politik und ihr zugrunde liegenden bzw. zugrunde gelegten (moralischen) Werten (vgl. Weber [1904] 1985: 153). Zugleich kann mit der ebenfalls auf Weber zurückgehenden Differenzierung von Verantwortungsethik und Gesinnungsethik aufgezeigt werden, dass politische Entscheidungen nicht ausschließlich in Bezug auf moralische Begründungen, sondern auch unter Abwägung der möglichen Folgen zu treffen sind (vgl. Weber [1919] 2010: 54-65; dazu auch Reinhardt 1999a: 69; 1999b: 158-159; Gloe/Oeftering 2010: 14). Damit ist schließlich auch das Spannungsfeld mit Blick auf das übergeordnete Unterrichtsziel der Befähigung zu einer eigenständigen Urteilsbildung bzw. der Begründung geäußerter Positionierungen umrissen. Eine als reflexiv anzusehende Vermittlung, die im Unterschied zu auf Indoktrination ausgerichteten Konzepten die anzuwendenden Urteilmuster nicht bereits festlegt (vgl. dazu Gatzemann 2003: 210), hat daher auch die Aufgabe und die Möglichkeit, diese unterschiedlichen Begründungsarten für die Festlegung von (rechtlichen) Normen und von (politischen) Regelungen einsichtig offen zu legen und die Schüler_innen zu eigenständig begründeten Abwägungen zu befähigen.

Mit dieser Bezugnahme auf die jeweilige politisch-gesellschaftliche Ordnung ist letztlich auch die dem politischen Fachunterricht zugrunde liegende erzieherische Intention verbunden,

die selbst unter dem Anspruch der Offenheit und Unbestimmtheit bildender Auseinandersetzungsprozesse auf der konzeptionellen Ebene auf die Anerkennung der gesellschaftlichen Ordnung und der damit als verbindlich geltenden Werte zielt. Zugleich gilt es aber auch anzuerkennen, dass zur Begründung dieser selbst kein wissenschaftlicher Geltungsanspruch erhoben werden kann (vgl. z. B. Weber [1904] 1985: 157; Habermas 1985: 16; Forst/Günther 2011: 11-13; Ruhloff 2019: 162). In Bezug auf die Vermittlung dieser Ordnungen kann sich die Pädagogik allerdings auf die ihr eigenen, der Verpflichtung zu einer pädagogisch zu ermöglichenden Autonomie geschuldeten, Prinzipien berufen. Somit ist die Vermittlung so zu gestalten, dass eigenständige „Urteils- und Entscheidungsprozesse zuzulassen, einzuräumen [und] anzuregen“ (Gatzemann 2003: 210) sind und am Ende die Autonomie des souverän urteilenden Subjekts anzuerkennen ist (vgl. auch Krämer 2009: 68-69; Schäfer/Thompson 2010: 11; Rucker 2019; Ruhloff 2019: 167).

So gilt auch für den Anspruch eines erziehenden (Fach-)Unterrichts auf der Grundlage einer bildenden Auseinandersetzung, dass er die Einlösung seiner Intentionen nicht vorwegnehmen kann. In der Praxis muss das keinen beliebigen Relativismus bedeuten, sondern zunächst können unterschiedliche Positionierungen mit ihren Begründungen und den dabei beanspruchten Wertmaßstäben transparent dargelegt werden und dabei auch mögliche Kriterien diskutiert werden, nach denen bestimmte Positionierungen zurückgewiesen werden können (vgl. dazu auch Krämer 2009: 73-76; Rucker 2019). Solange dies auf der Ebene asymmetrischer Beziehungsgefüge der pädagogischen Interaktion geschieht, hat sich die Vermittlung allerdings weiterhin an der „Erweiterung der Denk- und Handlungsmöglichkeiten“ (Müller 2016: 117) der Schüler_innen zu orientieren, ohne die Subjektivität der Lernenden kurzerhand aus dem Diskurs auszuschließen oder zu untergraben (vgl. ebd.).

Mit Blick auf die auf der konzeptionellen Ebene geführten fachdidaktischen Diskurse, in denen die unterschiedlichen Fallgruppierungen verortet wurden, wurde die Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche im Rahmen von Bezugnahmen auf normative Ordnungen hier über die dort verzeichneten Diskussionsstände hinaus geführt.⁶¹⁶ Dass davon abgesehen auch in dieser Hinsicht ein Zurückbleiben hinter selbst gesetzten Erwartungen und Möglichkeiten diskutiert werden kann, lässt sich in Bezug auf die jeweilige Fallgruppierung in unterschiedlicher Weise begründen.

Die in den dokumentierten Umsetzungsbeispielen aus der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ beobachteten Vermittlungsformen der emotiven Vereinnahmung und präskriptiven Belehrung im Modus moralischer Kommunikation legen die Vermutung nahe, dass die auf der konzeptionellen Ebene verankerte Annahme einer aus den gesellschaftlichen Verhältnissen hervorgehenden Habitualisierung der entsprechenden intendierten Einstellungen und Haltungen von den beteiligten Akteur_innen selbst bezweifelt wurden. Auf der konzeptionellen Ebene noch als möglich diskutierte, problematisierende Vermittlungsvorschläge werden in der hier dokumentierten Praxis somit eher unterboten. Auch wenn die Begründungen der verantwortlichen Akteur_innen an dieser Stelle nicht ein-

616 Insofern festgestellt wurde, dass die von der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ bis zur Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ nachgezeichnete, vor allem auf den relevanten fachdidaktischen Diskurs bezogene Entwicklungslinie auch als eine Illustration der These Henkenborgs gelesen werden kann, dass die Diskussion von Fragen der Moral- und Werteerziehung in politikdidaktischen Diskursen bis in die 1990er Jahre als geradezu systematisch blockiert betrachtet werden kann (vgl. Henkenborg 1992: 17-23), erschien es mit Blick auf die zu diskutierenden Möglichkeiten und Grenzen fruchtbar, die Diskussion hier in Bezug auf den von da an fortgesetzten Diskurs weiter zu führen.

deutig rekonstruiert werden können, lässt sich die Vermutung formulieren, dass hier Schwierigkeiten einer entsprechenden Umsetzung in die Praxis zu umgehen versucht wurden, die letztlich bereits auf der konzeptionellen Ebene angesiedelten Widersprüchlichkeiten zugeschrieben werden können.

Innerhalb der übrigen Fallgruppierungen werden aus der politisch-gesellschaftlichen Ordnung abzuleitende, wertbezogene Verhaltenserwartungen überwiegend indirekt thematisiert. In Bezug auf rechtliche Ordnungen und Entscheidungsfindungsverfahren werden in Ansätzen Möglichkeiten, eigene Interessen oder Rechte zu vertreten oder einzufordern, behandelt. Sofern die Thematik mit auf die Urteilsbildung der Schüler_innen zielenden Fragestellungen verbunden wird, ist auffallend, dass diese nahezu ausschließlich auf nach Kriterien der Zweckrationalität zu treffende Sachurteile zielen bzw. diese Urteilsdimension in den Vordergrund rücken. Die auf der konzeptionellen Ebene oder auch auf der Ebene der jeweiligen Unterrichtsplanungen zu identifizierenden Ansätze, die auf eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen und Haltungen in Bezug auf in diesem Zusammenhang zu diskutierende Normen und Werte zielen könnten, bleiben in der praktischen Umsetzung allerdings in der Regel hinter ihren Möglichkeiten zurück. Zurückgeführt werden kann das zum einen auf einen auf der Diskursebene noch ausstehenden fachlichen Klärungsbedarf, der einseitige Akzentuierungen in der Planung begünstigt. Zugleich führt dies zum anderen zu situativen Herausforderungen in der Praxis, wenn die der Thematik eigene Emergenz zum Tragen kommt und die Lehrpersonen aufgrund der fehlenden Klärungen auf der konzeptionellen Ebene mit der Schwierigkeit konfrontiert sind, nicht vorhergesehene Beiträge der Schüler_innen in einem fachlichen Sinn weiter zu bearbeiten.

Angesprochen wird damit schließlich die Unterrichtsinteraktionen inhärente Kontingenz, die es bei aller Sorgfalt in der Planung situativ zu bewältigen gilt. Die Aufmerksamkeit richtet sich hierbei auch auf die Form der Unterrichtskommunikation, die als das zentrale Medium der Vermittlung gilt (vgl. auch Lüders 2003: 265; s. auch Kap. I.4). Wie in der folgenden Tabelle dargestellt, lassen sich Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung und Erziehung im Fachunterricht schließlich auch in Bezug auf Unterricht als spezifische Form der Kommunikation diskutieren.⁶¹⁷

617 Wie eingangs dieses Kapitels bereits dargelegt, ist mit diesen tabellarischen Übersichten vor allem eine strukturierende Übersicht der vorangegangenen kontrastierenden Diskussionen intendiert. Somit bleibt die Darstellung der Möglichkeiten und Grenzen auch auf die Aspekte beschränkt, die auf der Grundlage des empirischen Materials unter den die Kontrastierungen leitenden Aspekten jeweils diskutiert wurden, ohne dass damit ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Auf die angesichts der augenfälligen Leerstellen möglicherweise naheliegend erscheinende Erörterung möglicher, über die analysierten Fälle hinausreichender Ergänzungen wird an dieser Stelle verzichtet.

Tab. III.3.4: Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung in Bezug auf Unterricht als Form und die Struktur der Unterrichtskommunikation (s. auch Kap. III.3.4.5)

	Möglichkeiten	Grenzen
Unterricht als Form: Struktur der Unterrichtskommunikation	Transparenz in Bezug auf Ziele und entsprechend strukturierte Gesprächsführung	Keine Bedeutungsfestlegungen und Relevanzmarkierungen nach intransparenten Kriterien
	Aufforderung zu reflexiven sowie diskursiven Auseinandersetzungsprozessen auf der inhaltlichen Ebene mit dem Ziel eigenständiger Sinnbildungsprozesse im Rahmen initiiender Fragestellungen	Kein Ausschluss möglicher Alternativen und keine Vorwegnahme der Antwort in der Formulierung der Fragestellung
		Keine einseitige Ausrichtung auf Etablierung bestimmter Begrifflichkeiten und Formulierungen ohne Bedeutungsklä rung
		Keine Reduktion auf Darstellung kommunikativer Aneignungsprozesse
	Fachliche Weiterbearbeitung im Sinne von Perspektivierungen oder Erweiterungen; transparente wie nachvollziehbare Begründung von Zurückweisungen	Herausforderung durch emergierende – den Intentionen möglicherweise zuwiderlaufende – Sinnkonstruktionen
	Fachliche Weiterbearbeitung der inhaltlichen Beiträge und Resultate aus aktivierenden Arbeitsformen	Keine Reduktion aktivierender Arbeitsformate auf funktionalen Aspekt der Erhöhung der Beteiligung
	Differenzierung zwischen auf Sachwissen und auf Sach- oder Werturteile zielenden Fragestellungen	Keine Unterscheidung zwischen auf Sachwissen und auf Sach- oder Werturteile zielenden Fragestellungen
	Etablierung von Faktenwissen als Wissensfiktion mittels Bedeutungsbestätigung, Relevanzmarkierungen und kommunikativer Wiederholung	Keine inhaltliche Beliebigkeit; Problem fehlender Einsicht in inhaltliche Bedeutung des Erarbeiteten
	Ko-konstruktive Erarbeitung und Etablierung unterschiedlicher Perspektiven, Positionen sowie Begründungen als verbindlicher Ausgangspunkt der Urteilsbildung	Keine asymmetrische Setzung von Urteilen ohne Einsicht in Begründungen; Keine Intransparenz in Bezug auf Zusammenhänge von erarbeitetem Sachwissen und darauf aufbauenden Urteilen
	Aufforderung zu reflexiver Auseinandersetzung mit Sachwissen sowie zur Prüfung und kriteriengeleiteten Abwägung begründeter Positionen	Risiko der Reproduktion von Vor- und Vorausurteilen

Dabei bezieht sich diese auf Grundlage der kontrastierenden Diskussion erarbeitete Übersicht in erster Linie auf die als „klassisch[...]“ (Prose 2011: 17) geltende Form der Unterrichtskommunikation im „Format des klassenöffentlichen Gesprächs“ (ebd.) in der Struktur I-R-E (vgl. Mehan 1979; z. B. auch Lüders 2003). Mit Blick auf die fokussierte Frage, auf welche Weise innerhalb dieses Musters ko-konstruktiv Bedeutung in Bezug auf den behandelten Gegenstand hervorgebracht und als verbindlich geltende markiert wird, können unterschiedliche Variationen dieses Musters unterschieden werden (s. auch Kap. III.3.4.5). Sollen diese nun hinsichtlich ihrer Funktion sowohl in Bezug auf die Form des Unterrichtsgesprächs als auch auf inhaltlicher Ebene analysiert und interpretiert werden, gilt es zugleich auch

die unterschiedlichen Phasen einer Unterrichtseinheit – wie Eröffnungs-, Instruktions- oder Abschlussphasen – zu berücksichtigen (vgl. dazu Lüders 2003: 216-226).

In einer fallgruppenübergreifenden Differenzierung konnten die Unterrichtskommunikationen zunächst danach unterschieden werden, inwieweit Thema und Ziel der Unterrichtseinheit sowie das entsprechende Vorgehen zur Bearbeitung von den Lehrpersonen zu Beginn offen gelegt wurden.⁶¹⁸ Übergreifend war zunächst festzustellen, dass sich das Kommunikationsverhalten der Schüler_innen in allen Fällen in Bezug auf explizit kommunizierte oder in den Fragestellungen der Lehrpersonen auch implizit angelegte Intentionen in dem Sinne interpretieren lässt, dass diese sich darum bemühen, den angenommenen Erwartungen nachzukommen (vgl. dazu auch Reichenbach 2007b; Breidenstein 2006). Dabei zeigt sich, dass insbesondere unpräzise Ankündigungen des Themas, fehlende inhaltliche Fokussierungen formulierter Fragestellungen, die zudem in ihrer Abfolge keine schlüssige Strukturierung der Erarbeitung erkennen lassen, sowie in den Kommentierungen lediglich implizit angedeutete Intentionen ein Gesprächsverhalten der Schüler_innen befördern, mit dem diese lediglich – oftmals auch auf assoziative Weise – versuchen, die entsprechenden Begrifflichkeiten zu nennen, ohne sich um ein Verständnis der inhaltlichen Zusammenhänge zu bemühen (vgl. dazu z. B. auch Wuttke 2005: 128). Sofern die Kriterien, nach denen auf diese Weise Bedeutungskonstruktionen inhaltlich festgelegt und als merkwürdig markiert werden, den Schüler_innen nicht transparent dargelegt und einsichtig vermittelt werden und auch die fachliche Bedeutung der jeweiligen Begrifflichkeiten nicht hinreichend geklärt wird, ist die Gefahr eines indoktrinierenden Vorgehens gegeben (vgl. z. B. AzE 1985b; o.J.g; 1992; 1993b; dazu auch Massing 1997a: 224). Bleibt es andererseits bei dieser Form der Gesprächsführung, ohne dass seitens der Lehrperson eindeutige Bedeutungsbestätigungen oder Relevanzmarkierungen in Form evaluativer Kommentierungen vorgenommen werden, ist wiederum zu bezweifeln, dass eine ko-konstruktive Etablierung einer Wissensfiktion im Unterrichtsgedächtnis vollzogen wird (vgl. z. B. AzE o.J.h).

Demgegenüber erhöht die Formulierung leitender Fragestellungen, die auch auf verschiedene Erarbeitungsphasen bezogen oder in Form aufeinander folgender Unterfragen bearbeitet werden können, die Wahrscheinlichkeit einer strukturierteren Bearbeitung des Unterrichtsgegenstands (vgl. z. B. AzE 1985b; o.J.g; o.J.a; 1990b; 1991a; 1991b; 1992; 1993a; 1993b). Inwieweit die mit den jeweiligen Fragestellungen verbundenen inhaltlichen Zielsetzungen im Zuge der Bearbeitung eine Erweiterung der Denk-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten der Schüler_innen vorsehen (vgl. dazu Müller 2016: 117), ist in Bezug auf die Einzelfälle wiederum weiter zu diskutieren. Wie in der kontrastierenden Diskussion bereits herausgearbeitet, können die Fragestellungen danach unterschieden werden, inwieweit sie die Schüler_innen zu diskursiven wie reflexiven Auseinandersetzungsprozessen mit dem Gegenstand auffordern und eigenständige, aus der Perspektive der Schüler_innen schlüssige Sinnkonstruktionen vorsehen. Die Ausgestaltung des Gesprächsverlaufs und die Möglichkeit, sich dabei vollziehender Lernprozesse können dabei auch auf den jeweiligen Grad an Offen- oder Geschlossenheit der initiiierenden Fragestellungen zurückgeführt werden.

Als geschlossen werden initiiierende Fragestellungen bezeichnet, wenn bereits im Rahmen ihrer Formulierung eine „eingrenzende Fokussierung von Antwortmöglichkeiten“ (Kalthoff

⁶¹⁸ Verwiesen sei allerdings darauf, dass diesbezügliche Aussagen nur dann verlässlich möglich sind, wenn die Aufzeichnung erkennbar spätestens zu Unterrichtsbeginn einsetzte und auch die Tonspur vollständig erhalten ist (zu Ausnahmen vgl. z. B. AzE o.J.a; o.J.g; 1991a). Ebenso kann in keinem der Fälle ausgeschlossen werden, dass die Lehrpersonen bereits der Dokumentation vorausgehende Ankündigungen vorgenommen haben.

1995: 934) vorgenommen wird, die in Form eindeutiger Vorwegnahmen eigenständige Sinnkonstruktionen der Schüler_innen ausschließen. In der Regel führt das zu einem Antwortverhalten der Schüler_innen, mit dem diese ohne größere kognitive Anstrengungen den Erwartungen nachzukommen suchen (s. auch Kap. III.3.4.1). Neben explizit zum Ausdruck gebrachten Bedeutungsbestätigungen und Relevanzmarkierungen wird die Etablierung entsprechender Wissensfiktoren im Unterrichtsgedächtnis vor allem mittels Wiederholungen vollzogen. Die inhaltliche Engführung des Unterrichtsgesprächs kann dabei auch auf die sprachliche Ebene ausgedehnt werden, sodass beispielsweise die Wahl spezifischer Formulierungen etabliert und eingeübt wird, was in einem als katechetisch klassifiziertem Gesprächsmuster resultiert. Insofern Möglichkeiten zu Kritik oder Zweifeln innerhalb dieser aus der bereits geschlossenen Fragestellung resultierenden Gesprächsform nicht vorgesehen sind, ist diese als eine indoktrinierende Praktik einzuordnen (vgl. dazu auch Tenorth 1996; 1997; Gatzemann 2003: 209-210).

Befördert wird damit eine Praktik der kommunikativen Reproduktion bestimmter Aussagen, ohne dass dafür eine Auseinandersetzung mit deren Inhalt oder möglicher Begründungen vorausgesetzt wird. Damit werden schließlich auch die Perspektiven der Schüler_innen von der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand abgekoppelt und diese letztlich aus dem unterrichtlichen Auseinandersetzungsprozess ausgeschlossen. Dies scheint jedoch nur bedingt zu gelingen. So verweisen die Beiträge der Schüler_innen innerhalb aller Fallgruppierungen auf ein Interesse, auch aus ihrer Perspektive schlüssige Sinnkonstruktionen in die Erarbeitung einzubringen bzw. dass sich die ko-konstruktiv hervorgebrachte und als verbindlich geltend markierte Sinnkonstruktion schließlich auch aus ihrer Perspektive als schlüssig erweist (vgl. z. B. AzE o.J.a; o.J.g; 1984c; 1991a; 1991b; 1992).

Als offen werden dagegen initiiierende Fragestellungen eingeordnet, die zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Sache auf der inhaltlichen Ebene auffordern und dabei auch die Möglichkeit eigenständiger Sinnkonstruktionen auf Seiten der Schüler_innen berücksichtigen. Ob die Schüler_innen davon ausgehen, dass ihrer Perspektive in der Auseinandersetzung mit der Sache eine inhaltliche Bedeutung beigemessen wird, kann im Unterrichtsgespräch auch daran erkannt werden, ob sie sich mit möglichen Widersprüchen sowie gegebenenfalls im Fall von Verständnisfragen auch eigeninitiativ zu Wort melden (vgl. AzE 1984c; 1985b; 1991b). Im weiteren Verlauf erscheint es dabei aber auch entscheidend, welche inhaltliche Bedeutung den auf diese initiiierenden Fragestellungen folgenden Beiträgen der Schüler_innen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zukommt.

So waren auch Gesprächsverläufe zu beobachten, in denen nach offenen Fragestellungen eine Reihe von Antworten gesammelt wurde, aus denen dann eine oder einige wenige als richtig geltende ausgewählt wurden, wobei die Kriterien für diese Auswahl oftmals nicht offen gelegt oder nur sehr vage benannt wurden (vgl. AzE 1985a; o.J.g; 1992). Insofern eine solche Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs wiederum zu einem Ausschluss eigenständiger Sinnkonstruktionen der Schüler_innen führt, werden solche Fragestellungen als nur vermeintlich offene bezeichnet. Ähnliches gilt für Fragestellungen, die bereits in einen entsprechenden Deutungsrahmen eingebettet sind, den die Schüler_innen mittels ihrer Antworten zu bestätigen haben, ohne dass diesen in der Erarbeitung eine entscheidende inhaltliche Funktion zukommt (vgl. AzE o.J.g; s. auch Kap. III.3.4.1). Hierunter fallen auch die Fragestellungen, deren Offenheit sich unter Berücksichtigung des bereits vorausgesetzten Deutungsrahmens lediglich auf die Wahl sprachlicher Formulierungen bezieht, die auf der Ebene der inhaltli-

chen Auseinandersetzung aber keine eigenständigen Auseinandersetzungsprozesse zulassen (vgl. AzE o.J.a).

Dabei zeigte sich entlang der fallgruppeninternen wie -übergreifenden Kontrastierungen, dass sich solche Fragestellungen zwar auch dazu eignen, die Beteiligung der Schüler_innen zu erhöhen, und ihnen so zumindest teilweise die Möglichkeit gegeben wird, eigenständige Sinnkonstruktionen einzubringen. Sofern diesen inhaltlich aber keine Bedeutung zugesprochen wird, kann der Einsatz dieser Fragestellung als vorrangig instrumenteller bezeichnet werden. Auf der Ebene der inhaltlichen Auseinandersetzung bleiben die so eingebrachten Perspektiven der Schüler_innen allerdings unberücksichtigt, sodass hier auch nicht von einer der Etablierung der Wissensfiktion vorausgehenden diskursiven Wissensaushandlung ausgegangen werden kann (vgl. dazu Proske 2009: 807).

Somit sind nach den initiiierenden Fragestellungen der Lehrpersonen auch die weitere Bearbeitung des Gegenstands, insbesondere die evaluierenden Rückmeldungen der Lehrpersonen, genauer in den Blick zu nehmen. Mit Blick auf eine auch für die Schüler_innen transparente Strukturierung des Erarbeitungsprozesses erweisen sich neben den initiiierenden Fragestellungen im Laufe des Gesprächs vorgenommene Konkretisierungen der oder Erinnerungen an die Zielsetzungen als hilfreich. Damit verbunden ist auch die Möglichkeit, Beiträge von Schüler_innen mit Verweis auf die aktuell zu bearbeitende Frage zurückzuweisen bzw. diese für eine andere, noch folgende Erarbeitungsphase vorzumerken (vgl. z. B. AzE 1984c; 1985b). Letztlich handelt es sich hierbei weniger um direkt auf die inhaltliche Ebene der Auseinandersetzung bezogene Interventionen der Lehrpersonen, sondern vielmehr um Bemühungen, eine inhaltlich strukturierte Bearbeitung des Gegenstands sicherzustellen. Von Bedeutung wäre es in diesem Zusammenhang allerdings, dass die Schüler_innen die Begründung für die Zurückweisung ihres Beitrags nachvollziehen können⁶¹⁹ bzw. tatsächlich auch auf den vorher zurückgestellten Beitrag zurückgekommen wird.⁶²⁰

In Bezug auf die Etablierung einer Wissensfiktion im Unterrichtsgedächtnis erweisen sich insbesondere im Zusammenhang mit diskursive Wissensaushandlungen ermöglichenden Erarbeitungsformen evaluierende Rückmeldungen der Lehrpersonen als bedeutsam, die Bedeutungsbestätigungen und Relevanzmarkierungen so vornehmen, dass die Schüler_innen nachvollziehen könnten, welche Wissensbestände verbindlich als merkwürdig gelten (vgl. z. B. dazu auch Proske 2009: 806-807; s. auch Kap. III.3.4.2). Sofern das Unterrichtsgespräch als eine die eingebrachten Sinnkonstruktionen der Schüler_innen berücksichtigende, diskursive Wissensaushandlung angelegt ist, gilt es die Äußerungen der Schüler_innen auch in Bezug auf die inhaltlichen und methodischen Ziele in einem fachlichen Sinn weiterzuarbeiten, wenn diese nicht auf einen Status beliebiger Meinungsäußerungen reduziert werden sollen (s. auch Kap. III.3.4.2). Letztlich gilt es dabei im Blick zu behalten, inwiefern die evaluierenden Kommentierungen der Lehrpersonen einen Beitrag dazu leisten können, dass sich die Schüler_innen in einer Weise mit dem Gegenstand auseinandersetzen, die zur Erweiterung ihrer Denk-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten beiträgt (vgl. dazu auch Müller 2016: 217).

Sofern davon auszugehen ist, dass die Schüler_innen insbesondere im Rahmen von zu Beginn der Erarbeitung eingebrachten Sinnkonstruktionen Einschätzungen und Positionierungen

619 Lm: „Sm12, du hast jetzt meine Frage nicht beantwortet. Es geht darum noch, was wollen die Politiker von den Jugendlichen?“ (AzE 1984c: # 00:07:41).

620 Lm: „Lass mich mal kurz noch machen. [...] Die-, jetzt warn einige Meldungen, entschuldigung, ja-“ (AzE 1984c: # 00:23:12).

äußern, die auf bereits vorhandene Wissensbestände, Erfahrungen oder Standpunkte rekurrieren, sollte die Lehrperson diese so kommentieren oder zueinander in Beziehung setzen, dass diese Perspektivierungen und Erweiterungen erfahren, die die Schüler_innen weiterhin zu reflexiven Auseinandersetzungsprozessen in Bezug auf den bearbeiteten Gegenstand auffordern. Die im Rahmen der Fallstudien analysierten Gesprächsverläufe legen es in diesem Zusammenhang zudem nahe, dass auch diese auf die Reflexion der Metaebene der Diskussion zielende Intention seitens der Lehrperson explizit offen zu legen und zu erläutern ist. Erfolgen diese Kommentierungen eher beiläufig oder erwecken den Eindruck nur auf einzelne Äußerungen bezogen zu sein, besteht dennoch die Gefahr, dass die ko-konstruktiv hervorgebrachte und kollektiv als im Unterrichtsgedächtnis etabliert geltende Sinnkonstruktion dominierende Vor- oder Vorausurteile ohne weitere Perspektivierung – und gegebenenfalls auch im Widerspruch zur eigentlichen Intention – bestätigt (vgl. z. B. AzE 1985b; 1991a; 1991b; 1993b; s. auch Kap. III.3.4.2; III.3.4.4).

Konkret können diese an im Verlauf oder auch am Ende eingebrachten Positionierungen oder Einschätzungen anschließenden Rückmeldungen beispielsweise Aufforderungen beinhalten, diese zu begründen und sich dabei auch auf im Unterricht erarbeitete Informationen sowie als relevant markiertes Wissen zu beziehen (s. auch Kap. III.3.4.5). Im Weiteren kann auf im Zuge der Positionierung und Begründung nicht bedachte Aspekte aufmerksam gemacht und angeregt werden, den geäußerten Standpunkt in Bezug auf diesen Aspekt noch einmal einer reflexiven Prüfung zu unterziehen (vgl. z. B. auch AzE 1993a).

Insbesondere sofern aktivierende Arbeitsformen zum Einsatz kommen, gilt es sowohl bereits in der Planung als auch in der Umsetzung darauf zu achten, dass die dabei von den Schüler_innen erarbeiteten und eingebrachten Inhalte im weiteren Verlauf fachlich weiter bearbeitet werden können und auch werden. Sofern die Schüler_innen zu Vorschlägen zum weiteren Vorgehen in der Erarbeitung aufgefordert werden, diese allerdings ohne eine nachvollziehbare Erläuterung von Gründen unberücksichtigt bleiben (vgl. AzE 1985a; 1990b; 1991a; 1992), wird die vorangegangene Aufforderung auf die Funktion reduziert, die Zahl der Schülerbeiträge zu erhöhen, ohne dass diesen inhaltlich eine tragende Bedeutung zukommen würde. Eine Alternative, die die inhaltliche Bedeutung der Schülerbeiträge zumindest anerkennt, bestünde darin, diese kurz zu kommentieren und zu erläutern, warum diese im Rahmen der geplanten Unterrichtseinheit nicht weiter bearbeitet werden können. Ebenso bedürfen Arbeitsaufträge, in denen die Schüler_innen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit Informationen oder Sachwissen in Bezug auf den Gegenstand zu erarbeiten haben, anschließender Rückmeldungen, die in nachvollziehbarer Weise Bedeutungsbestätigungen, Relevanzmarkierungen oder gegebenenfalls auch Ergänzungen oder Korrekturen vornehmen. Bleiben diese aus, wird nicht nur die Bedeutung der von den Schüler_innen erarbeiteten Informationen relativiert, sondern es wird auch darauf verzichtet, die Schüler_innen darin zu unterstützen, im weiteren Verlauf der Bearbeitung wiederum auf das bereits erarbeitete Sachwissen Bezug zu nehmen (vgl. z. B. AzE 1991a).

Eine besondere Herausforderung stellen dabei in der Planung nicht vorgesehene, in inhaltlicher Hinsicht unerwartete Beiträge dar, wenn diese nicht einfach übergangen werden sollen. Zu berücksichtigen ist nicht nur das den Gegenständen selbst innewohnende „Emergenzpotential“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 231), sondern auch die möglicherweise die Kontingenz weiter erhöhende Gesprächsführung der Lehrperson selbst (vgl. z. B. AzE 1992; s. auch Kap. III.3.4.4) sowie mögliche Differenzen zwischen dem Erwartungshorizont und dem Vorwissen oder den Erfahrungshintergründen der Schüler_innen (vgl. z. B. AzE 1991a),

unvollständige oder fehlerhafte Bearbeitungsweisen vorangegangener Aufgabenstellungen (vgl. ebd.) sowie auch der Dynamik bestimmter Arbeitsformen, insbesondere simulativer Unterrichtsmethoden, geschuldete emergierende Sinnkonstruktionen (vgl. z. B. AzE 1993a; 1993b). Bereits in der kontrastierenden Diskussion wurde in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der evaluierenden Kommentierung der Lehrpersonen hingewiesen, der dann die Aufgabe zukommt, Kontextualisierungen, Perspektivierungen, Ergänzungen sowie gegebenenfalls auch Richtigstellungen vorzunehmen und Impulse zu einer reflexiven Überprüfung bereits eingebrachter Positionen zu setzen (vgl. z. B. AzE 1993a).

In diesem Zusammenhang lassen sich im Unterrichtsverlauf zu beobachtende, auf die Lernziele bezogene, „teleologische Engführung[en]“ (Proske 2006: 148) durch die Lehrpersonen schließlich auch als „Kontingenzbewältigungsstrategie[n]“ (ebd.) interpretieren. Ein entscheidendes Kriterium zur Einordnung dieser Strategien stellt dabei allerdings dar, inwieweit diese im Sinne der Lernziele auch einer Erweiterung der Denk-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten der Schüler_innen (vgl. dazu Müller 2016: 117) in Bezug auf den Gegenstand dienen. Als in diesem Sinne zu interpretierende Impulse können beispielsweise inhaltlich strukturierende Übersichtsdarstellungen in Verbindung mit der Aufforderung, sich unter einer bestimmten Fragestellung damit reflexiv auseinanderzusetzen und dazu zu positionieren (vgl. z. B. AzE 1984c; 1993a), interpretiert werden.

In Bezug auf die von Unterschieden auf der konzeptionellen Ebene ausgehende Kontrastierungslinie zwischen der Fallgruppierung „Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“ und den übrigen Fallgruppierungen erweist sich mit Blick auf die Umsetzung insbesondere die Form der Kommunikation als bedeutsam. Während im Fall des Staatsbürgerkundeunterrichts zu beobachtende Friktionen auf die Widersprüchlichkeit zwischen der Aufforderung zu eigenständigen Sinnbildungsprozessen in der Umsetzung und festgelegten Deutungsrahmen auf der konzeptionellen Ebene zurückgeführt werden konnten (s. auch Kap. III.3.4.1), lässt sich anhand von Einzelfällen innerhalb der anderen Fallgruppierungen nachzeichnen, wie auf der konzeptionellen Ebene angesiedelte Möglichkeiten in der Umsetzung unterlaufen werden (s. auch Kap. III.3.4.5).

Zu problematisieren sind hier insbesondere Gesprächspraktiken, die die Kriterien für getroffene inhaltliche Festlegungen nicht transparent und nachvollziehbar offen legen, sodass diese für die Schüler_innen auch nicht einsichtig werden können. Bezieht sich diese Engführung überdies auf die Einführung und Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten und Formulierungen, ohne dass dies fachlich begründet wird, resultieren daraus Gesprächsmuster, die weniger die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Sache als die oftmals assoziativ vollzogene Suche nach Begrifflichkeiten befördern und die als katechetisch gekennzeichnet wurden (vgl. dazu z. B. Grammes 1996: 48-50; 1997a; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 102-104; Sutor 1996; s. auch FN 45). Da eigenständige Auseinandersetzungsprozesse der Schüler_innen mit dem Gegenstand auf diese Weise eher behindert als gefördert werden oder auch die Bedeutung der verwendeten Begrifflichkeiten ungeklärt bleiben, läuft diese Form der Unterrichtskommunikation Gefahr, die Grenze zur Indoktrination zu überschreiten.

Eine weitere für die Strukturierung der Unterrichtskommunikation bedeutsame Differenzierung, die in der kontrastierenden Diskussion herausgearbeitet werden konnte, bezieht sich schließlich auf die Unterscheidung zwischen auf die Wiedergabe von Sachwissen bezogenen Fragestellungen und solchen, die zu auf eigenständige Abwägungen gründenden Sach- oder Werturteilen auffordern. Sofern den Unterrichtseinheiten keine Konzeptionen wie die des Staatsbürgerkundeunterrichts in der DDR zugrunde liegen, die von einer „Einheit von Wer-

tung und Erkenntnis“ (Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969: 13; dazu z. B. auch Vogler 1997: 137) ausgehen, können auch die Erarbeitungsphasen in Bezug auf die Strukturierung der Kommunikation danach unterschieden werden, ob in diesen bereits über die Urteilsbildung verhandelt wird oder ob diese der Erarbeitung von Wissen als Grundlage der Urteilsbildung dienen. Dabei wäre das bereits in der kontrastierenden Diskussion skizzierte idealtypische Muster noch einmal entsprechend zu erweitern, wenn als Ausgangspunkt des Unterrichtsgesprächs zunächst Erfahrungen und erste Einschätzungen der Schüler_innen gesammelt werden, was in der Regel noch im Rahmen relativ offener Fragestellungen und weitestgehend zurückhaltender evaluierender Kommentierungen vollzogen werden kann. Dennoch können bereits an dieser Stelle (vor-)strukturierende Interventionen der Lehrperson hilfreich sein, die die Beiträge in Beziehung zueinander setzen und gegebenenfalls auf im Verlauf der Unterrichtsstunde vorzunehmende Überprüfungen oder Erweiterungen hinweisen.

So sollte in der Planung eine systematische (Vor-)Strukturierung des Unterrichtsgesprächs vorgenommen worden sein, mit der festgelegt wird, welches Sachwissen in Bezug auf den Gegenstand im Unterrichtsgedächtnis als verbindlich geltend etabliert werden soll. In Abhängigkeit der gewählten Medien und Erarbeitungsformen zur Einführung dieses Sachwissens in den Unterricht erweist sich die gegenstandsbezogene Präzision strukturierender Fragestellungen als ebenso bedeutsam wie die Gestaltung der evaluierenden Rückmeldungen. Als Wissensfiktionen im Unterrichtsgedächtnis zu etablieren sind dabei zunächst das erarbeitete Sachwissen sowie darauf aufbauende deskriptive Sachurteile, deren Anspruch auf verbindliche Geltung mittels Bedeutungsbestätigungen und Relevanzmarkierungen kenntlich gemacht sowie mittels Wiederholungen verankert werden kann.

Von Bedeutung ist es in diesem Zusammenhang auch, dass den Schüler_innen auch die Kriterien einsichtig werden, nach denen Wissen im Unterricht Geltung zugesprochen wird sowie auch die Bedeutung von im Zuge der Kommunikation eingeführten Begrifflichkeiten zu klären ist. Erfolgen entsprechende Klärungen nicht an dieser Stelle, besteht die Gefahr, dass die Unterrichtskommunikation die Grenze zu einer indoktrinierenden Praktik überschreitet, wenn auf dieser Grundlage Begründungszusammenhänge oder Bewertungsmaßstäbe für folgende Urteilsbildungen erarbeitet werden sollen, die von den Schüler_innen dann nicht mehr inhaltlich nachvollzogen werden können, sondern ihnen als unbegründet gesetzt erscheinen müssen.

Sofern im Unterricht kontroverse Sachverhalte mit dem Ziel einer eigenständigen diesbezüglichen Urteilsbildung der Schüler_innen verhandelt werden, sind zum einen also die leitenden Fragestellungen auf die Kontroversität der Sache auszurichten sowie zum anderen die Erarbeitungsphasen auch kommunikativ entsprechend zu strukturieren, dass die Schüler_innen anschließend über hinreichendes Sachwissen zur Beurteilung des Sachverhaltes sowie über einen Überblick über mögliche Positionierungen in der Sache sowie deren Begründungen verfügen. Ist in der weiteren Phase der Urteilsbildung eine Abwägung unterschiedlicher Wertmaßstäbe erforderlich, sollte auch dieser Schritt kommunikativ so gestaltet werden, dass den Schüler_innen eine eigenständige Abwägung möglich wird.

Dabei gilt es insbesondere darauf zu achten, dass die jeweils zu verhandelnden Wertmaßstäbe in ihrer Begründung sowie auch in ihrer Funktion in Bezug auf die normative politisch-gesellschaftliche Ordnung von den Schüler_innen auch nachvollzogen werden können. In Anerkennung der Ermangelung eines letztgültigen Geltungsanspruchs bleibt zwar die Abwägung selbst dem souverän urteilenden Subjekt zu überlassen; dennoch ist es auf diese Weise möglich, die jeweiligen Begründungen für die innerhalb einer normativen politisch-gesell-

schaftlichen Ordnung geltenden Wertmaßstäbe darzulegen (vgl. z. B. auch Krämer 2009: 73-76; Rucker 2019). Letztlich können auf diese Weise auch die Grenzen möglicher Positionierungen innerhalb dieser normativen Ordnungen diskutiert werden (vgl. dazu z. B. Müller 2016: 114), womit schließlich von der Ebene der Befähigung zur Urteilsbildung zur Beurteilung von Urteilen übergegangen wird (vgl. dazu z. B. Hogrefe et al. 2012: 26-27). Gegenüber die eigenständige Urteilsbildung der Schüler_innen einschränkenden Varianten politischen Fachunterrichts, in denen normative Ordnungen als Bezugspunkte in Form intransparenter Schließungsfiguren schlichtweg gesetzt werden, kann hier schließlich eine Abgrenzung vorgenommen werden, indem in der Unterrichtskommunikation einer „reflexiven Begründungspflicht“ (Müller 2018: 88) nachgekommen wird.

Den Fragestellungen sowie anschließend auch den evaluierenden Kommentierungen der Lehrpersonen innerhalb dieser Phase der Urteilsbildung käme demnach vor allem die Aufgabe zu, zunächst dafür zu sorgen, dass die Schüler_innen im Rahmen ihrer Urteilsbildung auch das im Unterrichtsverlauf erarbeitete Sachwissen berücksichtigen und sich der ihren Positionierungen und Begründungen zugrunde liegenden Wertmaßstäbe gewahr werden und sie diese auch offenlegen. Somit sollte auch hier ein strukturierender Überblick über mögliche Positionierungen ermöglicht werden, der zudem eine Einordnung dieser sowie ihrer Begründungen und der dabei zum Tragen kommenden Wertmaßstäbe in Bezug auf die normative politisch-gesellschaftliche Ordnung erlaubt.

Sofern die in der Fragestellung enthaltene Aufforderung, sich im Zuge einer Positionierung zur Sache auch zu dieser normativen politisch-gesellschaftlichen Ordnung zu verhalten, als erzieherische Intention interpretiert werden kann, lässt sich diese in einer solchen Form der Erarbeitung mit einem bildenden Anspruch verknüpfen. Insbesondere der ko-konstruktiv zu vollziehenden kriteriengeleiteten Abwägung von Begründungen kommt dabei die Aufgabe zu, eine inhaltliche Beliebigkeit möglicher Positionierungen im Sinne fachlichen Lernens aufzuheben. Zudem können in Rückmeldungen enthaltene Impulse, geäußerte Standpunkte weiter zu überdenken, als mögliche Anlässe reflexiver Transformationsprozesse interpretiert werden, die zudem einer bloßen Reproduktion bereits bestehender Vor- und Vorausurteile entgegenarbeiten können. Zugleich gilt es allerdings auch zu berücksichtigen, dass die konzeptionell vorgesehene sowie in der Umsetzung vorgenommene Darstellung anderer Perspektiven und die Aufforderung, diese zu berücksichtigen, den tatsächlichen Vollzug entsprechender Transformationsprozesse sowie die Einlösung des damit verbundenen Anspruchs nicht vorwegnehmen können (vgl. z. B. auch AzE 1991a; 1993a).

Ausgehend von dieser Reflexion bezüglich der Verknüpfung erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche lässt sich schließlich auch die bereits in der Kontrastierung herangezogene Unterscheidung von moralischer Kommunikation und Kommunikation über Moral diskutieren (vgl. dazu Proske 2007: 23-25; 2009: 809). So konnten zu bestimmten Haltungen oder Handlungen, denen wiederum eine spezifische Haltung zugrunde gelegt werden kann, auffordernde Appelle als Formen moralischer Kommunikation eingeordnet werden, die deshalb zu problematisieren waren, weil sie bereits inhaltlich spezifische Erwartungen in Bezug auf die Haltungen oder Handlungen formulierten, die die Möglichkeit zu eigenständig begründeten Positionierungen zur Sache in Form unterschiedlicher Optionen schließlich aufhoben (vgl. z. B. AzE 1985a; o.J.a; 1990b; 1992).

Zu unterscheiden wären dabei bereits die auf der konzeptionellen Ebene anzusiedelnden Zielformulierungen, die – wie in der Fallgruppierung *„Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“* – bereits auf dieser Ebene spezifische, von einer bestimmten Haltung getragene

Beteiligungsformen innerhalb der normativen politisch-gesellschaftlichen Ordnung voraussetzen, die in einem entsprechenden Modus moralischer Kommunikation formuliert werden, und Zielformulierungen in Form erzieherischer Intentionen, die es ermöglichen, sich zu den mit der normativen politisch-gesellschaftlichen Ordnung verbundenen Erwartungen in ein eigenständig begründetes Verhältnis zu setzen, was in der Umsetzung einen Modus der Kommunikation über Moral erlaubt (vgl. z. B. AzE 1991b; s. auch Kap. III.3.4.3). Nachvollziehen lässt sich dies beispielsweise entlang der Strukturierung der Gesprächsführung in der Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a), in der zwar eine allgemeine Aufforderung zur Meinungsbildung formuliert wird, diese in der Unterrichtseinheit selbst wiederum mit einer spezifischen Fragestellung verknüpft wird, die es den Schüler_innen erlaubt, in Bezug auf die erarbeiteten Positionen zu argumentieren, ohne persönlich Stellung nehmen zu müssen. Als Wissensfiktion wird somit an dieser Stelle nicht eine bestimmte Verhaltenserwartung im Unterrichtsgedächtnis etabliert, sondern vielmehr der erarbeitete Überblick über verschiedene Positionen und deren Begründungen. Dies wird wiederum mit der Aufforderung verbunden, sich eigenständig begründet dazu zu verhalten, ohne dass diesbezüglich eine inhaltliche Festlegung im Unterrichtsgedächtnis verankert wird. Als problematisch kann demgegenüber eine Form der Gesprächsführung abgegrenzt werden, die wie in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) eine bestimmte Haltung als angemessene sowie gebotene und somit als verbindlich geltende im Unterrichtsgedächtnis etabliert, ohne dass dabei im Unterrichtsgespräch eigenständige Prozesse der Urteilsbildung im Sinne der Entwicklung von Begründungen sowie einer Einordnung möglicher Haltungen gefördert wurden (s. auch Kap. III.3.4.4).⁶²¹ Insbesondere aufgrund des damit vollzogenen Ausschlusses eigenständiger Urteilsprozesse aus der Unterrichtskommunikation, wird hier die Grenze zu einer potenziell indoktrinierenden Unterrichtspraktik überschritten.

Insgesamt zeigt sich in den hier analysierten Fallgruppierungen überwiegend eine Form erziehenden Unterrichts, die als moralische Erziehung zu interpretierende Intentionen vor allem in Form kognitiver Wissensvermittlung zu bearbeiten sucht (vgl. dazu Proske 2003: 161-162), was in Bezug auf die unterschiedlichen Fallgruppierungen wiederum unterschiedlich begründet und diskutiert werden kann. Im Fall der Gruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ kann dies auf die bereits auf der konzeptionellen Ebene aufgehobenen Unterscheidungen von Erkenntnis und Wertung, Bildung und Erziehung sowie als politisch oder moralisch zu interpretierender Zielvorstellungen zurückgeführt werden, mit der entsprechende Unterscheidungen auch kein sinnvolles Analysekriterium auf der Gesprächsebene darstellen würden (s. auch Kap. III.3.4.5).⁶²² In den übrigen Fallgruppierungen

621 In ähnlicher Weise illustrieren lässt sich diese Differenz mit Verweis auf die Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“: Während der Modus der Kommunikation aufgrund der expliziten Formulierung inhaltlich spezifischer auf das (zukünftige) Handeln der Schüler_innen bezogener Erwartungen durch die Lehrperson in der Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990a) als moralischer klassifiziert werden kann, wird in der Aufzeichnung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) der Modus der Kommunikation über Moral beibehalten, da auf das eigene Handeln bezogene Schlussfolgerungen den Schüler_innen überlassen bleiben (vgl. dazu auch Proske 2007: 24-25).

622 Darauf, dass innerhalb dieser Fallgruppierung zugleich eine diesbezügliche Ambivalenz zu beobachten war, indem nicht nur in der Umsetzung ein Modus moralischer Kommunikation zu beobachten war, sondern auch auf der konzeptionellen Ebene eine auf emotive Vereinnahmung setzende Vermittlung durchaus vorgesehen war, wurde bereits hingewiesen (s. auch FN 464), was hier auch im Sinne eines möglichen Bewusstseins für nicht offen diskutierbare Grenzen auf der konzeptionellen Ebene interpretiert wurde. Zugleich sind solche Ansätze nicht zwingend ausschließlich als ein Spezifikum des Staatsbürgerkundeunterrichts der der DDR einzuordnen, auch wenn sie auf der konzeptionellen Ebene der übrigen Fallgruppierungen so nicht aufzufinden

gen beziehen sich erzieherische Intentionen in den überwiegenden Fällen – sofern sie nicht in aus unterschiedlichen Gründen problematisierten Modi der moralischen Kommunikation gestaltet wurden – auf allgemeiner gehaltene Aufforderungen, sich in Bezug auf den Gegenstand oder auch die damit mitverhandelte normative politisch-gesellschaftliche Ordnung zu positionieren, wobei das Verhältnis zu damit verbundenen bzw. dieser zugrunde liegenden moralischen Werten sowohl auf der konzeptionellen Ebene nur unzureichend geklärt zu sein scheint als auch dementsprechend in der Umsetzung nicht in einem umfassenden Sinn bearbeitet wird. Zu erkennen ist dabei immerhin eine Form der Bearbeitung kontroverser moralischer Fragen im Sinne dilemmatischer Konflikte, die diese potenziell mittels einer „Kognitivierung, d.h. durch die Reduktion auf die Erörterung von Geltungsansprüchen moralischer Gründe“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 231) zu bearbeiten sucht (vgl. AzE 1993b). Die durchgeführte Fallstudie kam dabei allerdings zu dem Schluss, dass der damit verbundene theoretisch mögliche Anspruch in der Umsetzung nicht zum Tragen kommen konnte, da diese Implikationen der Herangehensweise weder auf der Planungsebene im Vorfeld reflektiert wurden noch auf der konzeptionellen Ebene im Diskurs hinreichend geklärt scheinen (vgl. dazu z. B. Kuhn/Massing 1999a).

Deutlich wird damit auch das Desiderat einer weiteren diskursiven Bearbeitung des Verhältnisses von als moralisch zu klassifizierenden erzieherischen Intentionen im politischen Fachunterricht und bildenden Ansprüchen im Rahmen einer Unterrichtskommunikation, die sich der Ermöglichung und Förderung offen zu haltender, eigenständig zu führender, reflexiver Auseinandersetzungsprozesse mit dem Unterrichtsgegenstand verpflichtet sieht, die zugleich der Erweiterung der Denk-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten der Schüler_innen dienen (vgl. dazu auch Müller 2016: 117). Wie in der kontrastierenden Diskussion herausgearbeitet werden konnte, ist es dabei zunächst von Bedeutung, die Unterrichtskommunikation auch mit Blick auf die jeweiligen Erarbeitungsphasen und mit diesen verbundenen Zielsetzungen zu strukturieren. In Abgrenzung von als potenziell indoktrinierend klassifizierten Gesprächspraktiken ist dabei eine offen zu haltende Auseinandersetzung mit alternativen Perspektiven vorzusehen, die auch eigenständige Sinnkonstruktionen der Schüler_innen in der inhaltlichen Weiterbearbeitung berücksichtigt. Zugleich gilt es bereits auf der konzeptionellen Ebene eine Klärung durchzuführen, was als Wissensfiktion im Sinne eines verbindlich geltenden Ausgangspunkts der eigenständigen Urteilsbildung im Unterrichtsgedächtnis zu etablieren ist und auf welche Weise abzuwägende Begründungen den Schüler_innen nachvollziehbar vermittelt werden können, um diese in der Umsetzung zu einer eigenständigen Urteilsbildung zu befähigen, ohne deren Ergebnis vorwegzunehmen. Möglich bleiben dabei weiterhin daran anschließende Diskussionen zur Beurteilung unterschiedlicher Urteile, die wiederum auch Reflexionen auf die Begründung als geltend anerkannter normativer Ordnungen erlauben (vgl. dazu auch Hogrefe et al. 2012: 26-27; Müller 2018).

Ausgehend von den Analysen und Interpretationen des in Mustern und Formen der Unterrichtskommunikation zum Ausdruck kommenden Verhältnisses von intendierter Vermitt-

und auch in den Umsetzungen entsprechende Überschreitungen nur in Ansätzen zu erkennen waren. Dass die Grenze zwischen einer unterrichtlichen Bearbeitung von und mit Emotionen im Sinne einer reflexiven Erweiterung der Denk- Urteils- und Handlungsmöglichkeiten und einer versuchten Vereinnahmung im Sinne der intendierten Lernziele fließend sein können und insbesondere auch im Zusammenhang mit dem Begriff der „Betroffenheit“ auch überschritten werden können, wurde ebenfalls thematisiert (s. auch Kap. III.3.1.2). Die Aktualität dieser Frage zeigte sich dabei auch nicht zuletzt im Zuge der Diskussion einer vorgestellten Unterrichtskonzeption im Rahmen der 4. CeLeB-Tagung zur Bildungsforschung „Videografie in der Lehrer_innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potentiale“ vom 29.-30.03.2019 deutlich.

lung und kommunizierter Aneignung ließen sich unterschiedliche Varianten der ko-konstruktiven Hervorbringung von Sinn und Bedeutung in Bezug auf den Gegenstand sowie deren Etablierung im Unterrichtsgedächtnis beschreiben. Letztlich ließ sich vor allem eine Differenzlinie herausarbeiten, die Fragestellungen und evaluierende Kommentierungen der Lehrpersonen vor allem daraufhin in den Blick nimmt, inwiefern diese reflexive wie offene Auseinandersetzungsprozesse mit dem Gegenstand sowie eigenständige Sinnkonstruktionen zulassen, fördern oder verhindern.

Methodisch-methodologisch gilt es dabei auch zu reflektieren, dass einzelne Gesprächsbeiträge der Schüler_innen zwar Rückschlüsse auf sich im Gespräch vollziehende Auseinandersetzungsprozesse erlauben, reflexive Auseinandersetzungsprozesse im bewusstseinsförmigen Sinn auf der Grundlage von Videoaufzeichnungen allerdings nur schwer zugänglich sind bzw. auch nicht allen Schüler_innen gleichermaßen zugeschrieben werden können (vgl. dazu auch Proske 2003; s. auch Kap. I.4). Generell gilt, dass das Unterrichtsgespräch auf die kommunikative Darstellung von Aneignungsprozessen angewiesen bleibt und dabei nie gänzlich ausgeschlossen werden kann, dass es sich dabei lediglich um aus antizipierten Erwartungen abgeleitete Darstellungen handelt, die nicht den subjektiven, bewusstseinsförmigen und möglicherweise auch langfristigen Aneignungsprozessen entsprechen müssen (vgl. dazu auch Proske 2003; 2009; Reichenbach 2007b; Kalthoff 1995). Gleichwohl erlaubt die hier vorgenommene Unterscheidung verschieden strukturierter Kommunikationsformen eine Zuordnung damit verbundener Intentionen, die in Bezug auf die Möglichkeiten bildungstheoretischer Legitimation diskutiert werden können. Ebenso sind auf der Grundlage der hier rekonstruierten Kommunikationsverläufe zumindest Rückschlüsse möglich, welche Art von Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozesse innerhalb bestimmter Formen der Kommunikation überhaupt möglich sind oder auch systematisch ausgeschlossen werden.

IV Abschließende Reflexion: Historische Videoaufzeichnungen von Unterricht als Quellen

Am Beginn dieses Arbeitsvorhabens einer ersten systematisierenden Analyse eines größeren Bestandes an historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht stand auch die Frage nach dem Erkenntniswert dieser relativ neuen Quellengattung für die historische Bildungsforschung. Ulrich Wiegmann betont in diesem Zusammenhang, dass es der bildungshistorischen Forschung, wenn sie Videoaufzeichnungen als „Erkenntnisquelle“ (Wiegmann 2013: 125; Herv. i. O.) in Anspruch nehme, nicht nur um „Wiedererkennung“ (ebd.; Herv. n. ü.) im Sinne einer Bestätigung bereits aus anderen Quellen rekonstruierten bildungshistorischen Wissens gehen könne, gleichwohl er dieser „im Interesse der Anschauung, Vergewisserung oder Verifizierung“ (ebd.) durchaus auch eine gewisse Nützlichkeit zuspricht. Für bedeutsamer hält er allerdings die Frage, welchen „Einsichtsgewinn“ (ebd.) die audiovisuelle Quelle verspricht, der mittels anderer Quellen nicht erschlossen werden kann.

Wenn wie auch eingangs dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass sich die Quelle der historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht vor allem dadurch auszeichnet, dass sie der bildungshistorischen Forschung Einsicht in Dokumentationen vergangener Unterrichtspraxis und -praktiken gewährt, eröffnen sich zugleich unterschiedliche Möglichkeiten eines Zugangs und damit verbundener Forschungsperspektiven, die andererseits aber auch nicht vollständig unabhängig voneinander gedacht werden können. Wie in den die Quelle diskutierenden Kapiteln zu Beginn dieser Arbeit bereits ausgeführt, ist grundlegend zu berücksichtigen, dass das Dokumentierte immer auch als etwas auf eine spezifische Art und Weise Gezeigtes zu verstehen ist (vgl. Cabeleira/Martins/Lawn 2011: 480), was auch in der innerhalb hermeneutisch-wissenssoziologischer Analyseverfahren vorgenommenen Unterscheidung zwischen der „gezeigten Handlung“ (Reichert/Englert 2011: 28) und der „Handlung des Zeigens“ (ebd.) zum Ausdruck kommt. Mit diesen als Handlung des Zeigens zusammengefassten Bildgestaltungsprozessen, die sich unter Beteiligung unterschiedlicher Akteur_innen vollziehen (s. auch Kap. I.1.2.3), sind letztlich auch immer der Wahrnehmung der Betrachtenden vorauslaufende Blickführungen verbunden, die es in der Interpretation zu reflektieren gilt (vgl. dazu auch Jehle 2016c; Reh/Jehle 2020: 365-366).

Ähnlich zu verstehen ist auch die innerhalb des *Documentary Film in Educational Research Project* (DFER; 2009-2010) diskutierte methodologische Unterscheidung zwischen einer wissenschaftlichen Erschließung der audiovisuellen Aufzeichnung als *source of information*, die pädagogische Praktiken und Organisationsformen vor dem Hintergrund historisierender Periodisierungen, politischer Intentionen oder (impliziter) Ideologien in den Blick nimmt, und als *object of research*, die vor allem die in ihnen enthaltenen Repräsentationen in Bezug auf die Art und Weise ihrer Erzeugung sowie auch ihrer spezifischen Funktion untersucht (vgl. Warmington/Gorp/Grosvenor 2011: 458; dazu auch Reh/Jehle 2020: 348-349; s. auch Kap. I.1.2). Bereits mit der Erzeugung dieser Repräsentationen ist eine Vielschichtigkeit der in ihnen enthaltenden Bedeutungen verbunden, die es in der Interpretation in ihrem Zusammenspiel zu reflektieren sowie nach Möglichkeit zu differenzieren gilt:

Dabei werden die Möglichkeiten der Bildgestaltung zunächst immer auch von den Möglichkeiten der verfügbaren Technik sowie den räumlichen Bedingungen der Aufzeichnungen bestimmt. Hinzu kommen in der Regel unbewusst wirkende kulturell etablierte Sehordnungen, Wahrnehmungsgewohnheiten sowie ästhetisch-visuelle Grammatiken. Diese Aspekte bilden in der Regel den Rahmen, innerhalb dessen die Gestaltungsleistungen der abbildenden Bildproduzent_innen wirksam werden, die sowohl von deren Deutungsschemata in Bezug auf das Gezeigte als auch deren Intentionen mit Blick auf den weiteren Verwendungszusammenhang der Aufzeichnungen geleitet werden. Zugleich ist dabei auch mit

emergierenden Sinnüberschüssen auf der visuellen Ebene zu rechnen, sodass insgesamt eine Vielschichtigkeit an Bedeutungen hervorgebracht wird. In der Interpretation dieser kommen wiederum je individuelle Seh- und Wahrnehmungsgewohnheiten sowie dem Erkenntnisinteresse der Betrachter_innen geschuldete Lesarten zum Tragen, die es nach Möglichkeit ebenso zu reflektieren gilt (vgl. insgesamt dazu Warmington/Gorp/Grosvenor 2011: 459; Cabelleira/Martins/Lawn 2011: 486; Burke/Cunningham 2011: 540; Reh/Jehle 2020: 348-349; s. auch Kap. I.1.2.3).

Vor dem Hintergrund dieser Vielschichtigkeit der in den Repräsentationen enthaltenen Bedeutungen können diese im Lichte ihrer Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge auf unterschiedliche Weise interpretiert werden. Dabei können zum einen zusätzliche Quelldokumente die Entstehungskontexte der Aufzeichnungen dahingehend erhellen, als sie Auskunft geben können, ob diese beispielsweise der Absicht der Dokumentation als alltäglich betrachteter Unterrichtspraktiken zu weiteren Analysezwecken dienen, ob eine gezielte Erforschung bestimmter Praktiken oder die Dokumentation von *Best-Practice*-Beispielen intendiert war oder ob die Aufzeichnungen der Selbstkonfrontation und -reflexion in Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexten dienen sollten. Zum anderen können dabei auch die Entscheidungen bezüglich der Zahl der Kameras, die Bestimmung der Perspektiven und Bildausschnitte, deren Kombination im Verlauf der Aufzeichnung, mögliche Nachbearbeitungen oder die durchgehende Kameraführung Aufschluss über mögliche Verwendungsabsichten geben.

So erlauben beispielsweise Fokussierungen bestimmter Personen – sofern sie nicht dem Zusammenspiel von räumlichen und technischen Bedingungen geschuldet sind – Rückschlüsse darauf, welche Personen im Geschehen als zentral erachtet werden, oder die gezielt erscheinende Dokumentation bestimmter Praktiken lässt darauf schließen, dass diesen ein besonderes Interesse gilt. Dabei ist davon auszugehen, dass sich auch zeithistorische Deutungen und Bewertungen dieser spezifischen Praktiken in der Art und Weise ihrer Repräsentation manifestieren, die auch darin zum Ausdruck kommen können, ob diesen besondere Aufmerksamkeit zugewendet wird – da sie beispielsweise in ihrer Besonderheit erforscht, als besonders innovativ und gelungen oder im Gegenteil als problematisch dargestellt werden sollen – oder ob diese vielmehr einen als üblich betrachteten, nicht hinterfragten und somit als normalisiert geltenden Rahmen des Interaktionsgeschehens bilden (vgl. dazu auch Warmington/Gorp/Grosvenor 2011: 464; Reh/Jehle 2020: 349).

Als Quellen können diese Aufzeichnungen damit auch Aufschluss über die Etablierung spezifischer Unterrichtspraktiken im Kontext historischer Entwicklungen geben. Im Rahmen einer historisierenden Erforschung unterrichtlicher Organisationsformen sowie damit verbundener Interaktionsordnungen und Praktiken eröffnen die Aufzeichnungen somit die Möglichkeit einer differenzierenderen Diskussion der These einer „Grammar of Schooling“ (Tyack/Tobin 1994; vgl. dazu auch Petrat 1979). Tyack und Tobin beschreiben mit diesem Begriff die spezifische curriculare Organisationsform unterrichtlicher Unterweisung in Form von Klassen, Fächern und Jahrgangsstufen, die wiederum mit bestimmten Praktiken der Unterweisung sowie Bewertungs- und Zertifizierungssystemen verbunden ist. Dabei setzen sie sich in ihren Untersuchungen von Reformbemühungen in Bezug auf die Organisation von High Schools im 20. Jahrhundert insbesondere mit der Stabilität und Veränderungsresistenz dieser Organisationsform auseinander, die sich in ihrer historischen Entwicklung nahezu weltweit etabliert hat. Vor diesem Hintergrund ließen sich nun auch die in den Aufzeichnungen vermittelten – wie oben beschrieben unterschiedlich konnotierten – Repräsentationen

von Praktiken und institutionalisierten Formen schulischen Unterrichts auf der Grundlage umfangreicherer – nach Möglichkeit auch unterschiedliche Zeiträume und Regionen abdeckender – Bestände daraufhin befragen, inwieweit diese Ähnlichkeiten aufweisen oder von Transformationen zeugen (vgl. auch Reh/Jehle 2020: 351).

Mit Blick auf die Einschätzung des Erkenntniswerts ist dabei auch die Reichweite möglicher Aussagen in Bezug auf die mit den Quellen abgedeckten Zeitspannen, Regionen oder auch Institutionen zu reflektieren. Je mehr hierbei von ähnlichen Rahmenbedingungen ausgegangen werden kann, wie sie auch für die empirische Grundlage der Untersuchungen Tyacks und Tobins gelten, desto wahrscheinlicher erschiene eine Verifizierung der These einer Stabilität der Organisationsform und damit verbundener Praktiken im Sinne der von Wiegmann beschriebenen „Wiedererkennung“ (Wiegmann 2013: 125; Herv. n. ü.). Gleichwohl Tyack und Tobin für den von ihnen untersuchten Zeitraum von einer relativen Veränderungsresistenz einmal etablierter schulischer Organisationsformen gegenüber Reformbemühungen aufgrund spezifischer Bedingungen ausgingen (vgl. Tyack/Tobin 1994: 476–478), ließen sich aktuellere Dokumentationen schulischer Wandlungsprozesse in Form eines ausgeprägteren Bemühens um die Individualisierung von Lernen daraufhin überprüfen, inwieweit auch theoretische Perspektiven in Bezug auf bestimmte, der Organisationsform unterliegende Interaktionspraktiken zu hinterfragen wären (vgl. Proske 2011: 16–17; Breidenstein 2018; Martens 2018). Zudem könnte die hiermit eingeführte Differenzierung zwischen der Ebene der curricularen Organisationsform und der der sich herausbildenden Unterrichtspraktiken auch in Bezug auf den Erkenntniswert der Quelle die Perspektive eröffnen, in Form kontrastierender Untersuchungen nach Spielräumen unterschiedlicher Unterrichtspraktiken innerhalb etablierter Organisationsformen zu fragen, die wiederum auch mit Blick auf politische Bedingungen und pädagogische Legitimationen diskutiert werden können (vgl. ebd.; Reh/Jehle 2020: 351).

Mit den im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten kontrastierenden Studien wurde schließlich eine Verknüpfung der Perspektive einer bildungshistorischen Fachunterrichtsforschung mit einer unterrichtstheoretischen Perspektive vorgenommen, indem die als geradezu konstitutiv geltende Differenz zwischen Erwartungen in Bezug auf die Möglichkeiten von Unterricht und den Rekonstruktionen tatsächlicher unterrichtlicher Praxis zum Ausgangspunkt genommen wird (vgl. dazu auch Proske 2011: 9; Reh/Wilde 2016: 104). Mit der Ausrichtung der Fragestellung auf Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht – die zugleich auch in Bezug auf ihre pädagogische Legitimation diskutiert werden sollen –, wird vor allem das Verhältnis der jeweiligen Konzeptionen des Unterrichtsfaches und damit verbundenen Unterrichtspraktiken in den Blick genommen, wobei die Anlage der Fallstudie eine Untersuchung dieses Verhältnisses unter verschiedenen politischen Rahmenbedingungen sowie innerhalb einer zeitlichen Entwicklung erlaubt.

1 Object of research – Rekonstruktionen der Repräsentationen, ihrer Erzeugung und Funktionen

Dabei gilt es auch innerhalb dieser Fallstudien im Sinne der in der historischen Forschung üblichen Methoden der Quellenkritik zu verfahren, die den Charakter der Quelle sowie ihre Entstehungs- und Funktionszusammenhänge zunächst im Sinne eines *object of research* zu erschließen suchen, um auf dieser Grundlage schließlich den Erkenntniswert der Quelle näher bestimmen zu können (vgl. auch Reh/Jehle 2020: 350). Besondere Aufmerksamkeit in dieser Hinsicht müsse Wiegmann zufolge den in der Bildhaftigkeit des Mediums liegenden Informationen gelten (vgl. Wiegmann 2013: 125-130), die im Weiteren – so wie auch die auf diese Weise dokumentierten Praktiken – im Verhältnis zu den zeitgenössischen „diskursiven Kontexten, also pädagogisierende[n] Legitimations- und Rationalisierungsdiskurse[n] wie etwa fachdidaktische[n] Programmatiken und Konzepte[n]“ (Reh/Wilde 2016: 107) zu interpretieren sind. Die methodischen wie methodologischen Überlegungen bezüglich eines entsprechenden Vorgehens wurden zu Beginn dieser Arbeit entlang der Fragen nach der Authentizität, Repräsentativität sowie Visualität der Quelle strukturiert, die im Zuge der Fallstudien in unterschiedlichen Akzentuierungen bearbeitet wurden.

1.1 Authentizität

Mit der Frage nach der Authentizität der Quelle wurde dabei weniger das Konzept einer „historischen Authentizität“ materialer Objekte (vgl. dazu z. B. Sabrow/Saupe 2016)⁶²³ adressiert, sondern es wurde darunter vor allem der im forschenden Umgang mit Videoaufzeichnungen nicht nur in der historischen Forschung zu berücksichtigende methodologische Gesichtspunkt eines möglichen Einflusses der Kamerapräsenz auf das Verhalten der Akteur_innen im Feld sowie die Frage möglicher eigens für den Aufzeichnungszweck konzipierter Inszenierungen diskutiert und reflektiert. Nachdem für letztere sowohl in den hier analysierten Aufzeichnungen selbst als auch in den ausgewerteten zugehörigen Materialien keinerlei Anzeichen zu finden waren, wurde diese Möglichkeit im Rahmen dieser Arbeit ausgeschlossen und der Schwerpunkt der Analyse und Diskussion auf die Frage möglicher Kameraeffekte gelegt. Dabei wird im Bereich der videogestützten Forschung im Allgemeinen von der Annahme ausgegangen, dass mögliche Effekte in Form von Irritationen oder Verunsicherungen der Akteur_innen im Feld durch aufklärende und vertrauensbildende Maßnahmen im Vorfeld minimiert werden können (vgl. z. B. Herrle/Breitenbach 2016). Diese Überlegungen wurden bereits zu Beginn der videobasierten Unterrichtsforschung diskutiert (vgl. z. B. Deschler 1974: 128; Hoof 1972; FAU 1978: 80; Mirschel/Zeisberg 1980; s. auch Kap. I.1.2.1). Allerdings ließ sich im Rahmen dieser Fallstudie ein entsprechendes Vorgehen nicht für alle Fallgruppierungen detailliert rekonstruieren, da Maßnahmen dieser Art im Fall der Aufzeichnungen aus den Beständen der FU nicht dokumentiert wurden. Für die an der Ost-Berliner

⁶²³ Vgl. ausführlicher dazu auch die Forschungsvorhaben, Fragestellungen und Problemhorizonte innerhalb des Leibniz-Forschungsverbundes „Historische Authentizität“; URL: <https://www.leibniz-historische-authentizitaet.de/> (08.03.2020), (s. auch Kap. I.1.2.1, FN 22).

Forschungsschule der APW, aus deren Beständen die Aufzeichnungen der Fallgruppierung „Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“ stammen, ist ein Erfahrungsbericht zu finden, indem entsprechende aufklärende Tätigkeiten im Sinne einer vertrauensbildenden Maßnahme als Kriterien für „eine gute Fernsehaufzeichnung“ (Mirschel/Zeisberg 1980: 14) aufgeführt werden. Sofern es sich – wie auch bei der Staatsbürgerkundelehrerin, die in den hier ausgewerteten Aufzeichnungen unterrichtete – um sogenannte Forschungslehrer_innen handelte, waren die in den Aufzeichnungen unterrichtenden Lehrpersonen in der Regel in die Vorbereitung der Aufzeichnungen eingebunden (vgl. Mirschel 2013: 257). Die Aufzeichnungspraxis an der Schule selbst einschließlich des damit verbundenen Raumwechsels stellte schließlich insgesamt für Lehrpersonen und Schüler_innen zwar eine besondere Rahmenbedingung des Unterrichts, aber auch keine ungewohnte Situation dar, sodass darauf zurückzuführende Effekte als gering eingeschätzt werden.

Zudem kann auf der Grundlage vielfältiger empirischer Erfahrungen von einer relativ schnellen Gewöhnung an die Präsenz der Kamera ausgegangen werden, insbesondere wenn sich die Konzentration der Teilnehmer_innen auf die gemeinsame Interaktion ausrichtet (vgl. dazu z. B. auch Breidenstein 2006; Helmke 2010). So waren innerhalb der hier analysierten Aufzeichnungen nur wenige explizite Bezugnahmen auf die Kamerapräsenz zu verzeichnen, die überwiegend technische Details der Aufzeichnung betrafen (vgl. z. B. AzE 1984c; 1992; 1993a; 1993b; vgl. auch Jehle 2016a; s. auch Kap. II.4.4). Außerdem konnten in einzelnen Aufzeichnungen vereinzelte Blickkontakte oder Interaktionen der Akteur_innen mit der Kamera beobachtet werden (vgl. z. B. AzE 1984c: # 00:00:15; 1990b; 1992; 1993a; s. auch Kap. II.2.2.4; II.3.1.4; II.4.4). Insgesamt waren allerdings kaum Phänomene zu bemerken, die in Form von Irritationen oder Störungen innerhalb der Interaktionsverläufe eine Interpretation nahelegen würden, dass diese im Besonderen von der Kamerapräsenz beeinflusst wurden. Vielmehr scheint sich auch hier die in der Forschung geltende Annahme zu bestätigen, dass bei der Ausübung ritualisierter sowie routinierter, mit spezifischen Rollenerwartungen verbundener und in der Regel auf implizitem Wissen beruhender Praktiken, wie sie auch die Praxis des Unterrichts auszeichnen, diese selbst bei nicht auszuschließenden Beobachtungseffekten in ihren Abläufen relativ stabil bleiben (s. auch Kap. I.1.2.1).

Mit Blick auf die Fallgruppierung „Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“ ist allerdings nicht auszuschließen, dass die Präsenz der Kamera in einzelnen Fällen dazu geführt haben kann, dass die Herausforderung durch die ungewohnte simulative Unterrichtsmethode von einzelnen Schüler_innen intensiver erlebt wurde (vgl. AzE 1992), oder auch zu einer Intensivierung der performativen Inszenierung beitrug (vgl. AzE 1993a). Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Präsenz einer Kamera die in der Erprobung neuer Konzepte oder Methoden liegende Herausforderungen für Lehrpersonen verschärfen kann, was insbesondere für die von weiteren der Transformationsphase zuzuschreibenden Unsicherheiten gekennzeichnete Fallgruppierung „Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“ gilt.⁶²⁴ Andererseits ist davon auszugehen, dass die Vorbereitungen der Lehr-

624 Außerdem sind für diese Fallgruppierung die den Dokumentationen sowie den Aufzeichnungen selbst zu entnehmenden Begleitumstände der jeweiligen Aufzeichnungen zu berücksichtigen: So wurde die Unterrichtseinheit „Baggersee“ (AzE 1990b) trotz hoher Temperaturen durchgeführt, während für die restliche Schule aus diesem Grund bereits unterrichtsfrei gegeben worden war (vgl. Grammes/Kuhn 1992b: 26). Es ist davon auszugehen, dass die Beteiligung der Schüler_innen dadurch beeinträchtigt wurde sowie auch die zu Beginn der Aufzeichnung zu sehende, im Detail inhaltlich nicht nachvollziehbare Auseinandersetzung zwischen der Lehrerin und nicht näher zu identifizierenden Akteuren vermutlich darauf zuzuführen sein dürfte (vgl. AzE 1990b: # 00:00:09, s. auch Kap. II.3.1.2, FN 232). Zudem ist die Annahme ritualisierter wie routinierter Praktiken

personen im Rahmen der Unterrichtsaufzeichnungen besonders sorgfältig vorgenommen wurden, wohingegen in den Aufzeichnungen keinerlei Anzeichen dafür zu finden waren, dass die Schüler_innen in besonderer Weise vorbereitet wurden.

Positive Effekte könnten allgemein in Bezug auf die Unterrichtsdisziplin angenommen werden, ohne dass diese eindeutig bestätigt werden können. Vielmehr lassen sich in einzelnen Aufzeichnungen so gut wie aller Fallgruppierungen auch Nebenhandlungen der Schüler_innen beobachten, die in Bezug auf die Vorderbühnenordnung zumindest einer weiteren Interpretation bedürfen (vgl. AzE o.J.g; s. auch Kap. II.1.2.4) oder diese Ordnung unterlaufen bzw. sich dieser zu entziehen suchen (vgl. AzE 1984; 1991a; s. auch Kap. II.2.2.4; II.3.2.4). Interpretieren lassen sich diese Nebenhandlungen wiederum im Sinne eines alltäglichen Unterrichtsverhaltens, das von der Präsenz der Kamera nicht wesentlich beeinträchtigt wird (vgl. dazu z. B. auch Breidenstein 2006). Somit wird also in Bezug auf den hier diskutierten Aspekt der Authentizität der Quelle davon ausgegangen, dass die hier – jeweils im Verhältnis zu den in den jeweiligen Diskursen formulierten Erwartungen – herausgearbeiteten Unterrichtspraktiken durch die Präsenz der Kamera nicht so beeinflusst wurden, dass eine auf diese Praktiken und das damit verbundene Verhältnis von Vermittlung und Aneignung bezogene, kontrastierende Diskussion nicht nur auf diese besonderen Einzelfälle begrenzt bleiben muss, sondern auch über diese hinausreichende Gültigkeit beanspruchen kann (s. auch Kap. III.4).

1.2 Repräsentativität

Die dabei ebenso zu berücksichtigenden, stellenweise bereits erwähnten je besonderen Umstände der jeweiligen Aufzeichnungssituationen wurden im Rahmen dieser Arbeit unter dem Aspekt der Repräsentativität diskutiert. Wenn Videoaufzeichnungen von Unterricht in einem allgemeinen Sinn für „Untersuchungen vergangener Unterrichtspraxis, der Geschichte pädagogischen und didaktischen Wissens sowie bildungspolitischer Entwicklungen“ (Reh/Jehle 2020: 351) herangezogen werden sollen, gilt es sie vor allem „in Relation zu Entstehungs- und Verwendungszusammenhängen“ (ebd.) auf unterschiedlichen Ebenen zu interpretieren (s. auch Kap. I.1.2.2). Dabei ist zu reflektieren, dass die Aufzeichnungen immer auch als Teil eines spezifischen Diskurses zu interpretieren sind, der sich einerseits selbst in der Dokumentation manifestiert sowie die Dokumentation andererseits wiederum selbst ein diskursives Element darstellt, das zur Weiterentwicklung des Diskurses beitragen kann (vgl. auch Cabeleira/Martins/Lawn 2011: 475).

Wenn dabei – wie im Rahmen dieser Untersuchung – mittels der Kontrastierung von aus unterschiedlichen Kontexten stammenden Aufzeichnungen vor allem die Konzeption eines spezifischen Unterrichtsfaches und damit verbundener Unterrichtspraktiken unter verschiedenen politischen Rahmenbedingungen sowie innerhalb einer zeitlichen Entwicklung

in allen Fällen dieser Fallgruppierung auch vor dem Hintergrund zu hinterfragen, da die Lehrpersonen mit unvertrauten sowohl inhaltlichen als auch methodischen Anforderungen umgehen mussten, was zu Unsicherheiten führte (vgl. Massing 1997c: 23). In besonderer Weise dürfte das zudem gelten, wenn Lehrpersonen aus der DDR in ihnen nicht bekannten West-Berliner Schulklassen unterrichten (vgl. AzE 1991a; 1991b). So ist hier insgesamt von für die Akteur_innen ungewöhnlichen Unterrichtssituationen auszugehen. Für diese wäre die Präsenz der Kamera zwar nicht als ursächlich anzusehen; gleichwohl kann angenommen werden, dass die sich für die Akteur_innen aus den unvertrauten Interaktionszusammenhängenden ergebenden Anforderungen dadurch verschärfen.

in den Blick genommen werden soll, erscheint es naheliegend, dass die Rekonstruktion „pädagogisierende[r] Legitimations- und Rationalisierungsdiskurse“ (Reh/Wilde 2016: 107) fokussiert auf „fachdidaktische Programmatiken und Konzepte“ (ebd.) durchgeführt wird. Zugleich ist dabei aber auch zu berücksichtigen, dass die Aufzeichnungen in den meisten Fällen kaum als repräsentativ für die gesamte Bandbreite des zeitgenössischen fachdidaktischen Diskurses eingeschätzt werden können. Um schließlich den Stellenwert der zu analysierenden Aufzeichnungen innerhalb dieses Diskurses näher bestimmen zu können, sind in Bezug auf die spezifischen Produktionskontexte die diskursbezogenen Beiträge, Deutungen, Wissensstände sowie Erfahrungen der an den Aufzeichnungen beteiligten Akteur_innen ebenso zu erschließen wie auch die adressierte Zielgruppe (vgl. FAU 1978: 81; Warmington/Gorp/Grosvenor 2011: 464).

Dabei differierte der Umfang der für die im Rahmen dieser Arbeit analysierten Fallgruppierungen vorliegenden Informationen über die Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge der Quelle teilweise erheblich und auch die Möglichkeiten, diese zu recherchieren, unterschieden sich in den einzelnen Fällen, was zu unterschiedlichen Vorgehensweisen in den Recherchen führte. In den Archivbeständen der APW konnten neben den analysierten Unterrichtsdokumentationen selbst Videoaufzeichnungen identifiziert werden, in denen einzelne Aufzeichnungen in Gesprächskreisen, die sich aus Wissenschaftler_innen der APW sowie an der Forschungsschule unterrichtenden Lehrpersonen und gegebenenfalls noch weiteren Personen zusammensetzten, ausgewertet wurden (vgl. z. B. AzE o.J.a; o.J.b). Diese Aufzeichnungen gaben wiederum Aufschluss darüber, dass die hier analysierten Unterrichtsaufzeichnungen im Kontext des Forschungsprogramms zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler_innen mittels einer problemhaften Unterrichtsgestaltung entstanden sind. Ebenso wurden im Kontext dieses Forschungsprogramms zur Darstellung der in diesem Rahmen erfolgenden Arbeiten Eigenproduktionen angefertigt, in denen das Forschungsprogramm durch eingblendete Texttafeln oder von Sprecher_innen erläutert und anhand von Beispielen in Form von Ausschnitten aus Unterrichtsaufzeichnungen illustriert wurde (vgl. z. B. AzE o.J.c; o.J.d; o.J.f), wobei die jeweiligen Kommentierungen wiederum eine präzisere Einordnung der jeweiligen Aufzeichnung in den Kontext des Forschungsprogramms erlauben.

Zudem liegt ein zeitgenössischer Erfahrungsbericht des Leiters des „Pädagogischen Labors“, in dem die Aufzeichnungen konzipiert, durchgeführt und ausgewertet wurden, sowie des technischen Leiters der Aufzeichnungen vor, der deren Arbeit in den wesentlichen Grundzügen dokumentiert (vgl. Mirschel/Zeisberg 1980). Ersterer stellte überdies einen erinnernden Zeitzeugenbericht zur Verfügung, der weitere Einblicke in die Forschungsarbeiten gibt (vgl. Mirschel 2013). Mit ihm und der unterrichtenden Lehrkraft konnte außerdem 2012 ein mehrstündiges Gespräch geführt werden, das aufgezeichnet und transkribiert wurde (vgl. Gespräch 2012), wobei bei den beiden letztgenannten Dokumenten stets auch die erinnernde Perspektive mit zu reflektieren ist sowie die Erinnerungen oft wenig detailliert ausfallen bzw. in den Details ungenau sein können. Ergänzend konnte eine Reihe von Forschungsberichten der APW zum Forschungsprogramm der problemhaften Unterrichtsgestaltung zur Steigerung der geistigen Aktivität der Schüler_innen (vgl. dazu z. B. Akademie 1981a; 1981c; 1982; 1987) sowie daraus hervorgegangene Publikationen aus der von der APW herausgegebenen Reihe „Ratschläge für Lehrer“ recherchiert werden (vgl. Becher/Scheibner 1985; Fuhrmann 1986). Dabei eröffnen diese Dokumente verschiedene Perspektiven auf das Forschungsprogramm, die sich auch in Bezug auf ihren jeweiligen offiziellen Charakter unterscheiden. Rekonstruieren lässt sich auf diese Weise ein mit dem Forschungsprogramm verbundener

Diskussionszusammenhang innerhalb der APW und der Ost-Berliner Forschungsschule, vor dessen Hintergrund die analysierten Aufzeichnungen interpretiert und diskutiert werden. Auf dieser Grundlage war also zunächst eine nähere Bestimmung der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ möglich.⁶²⁵ Um die innerhalb dieses spezifischen Diskussionszusammenhangs entstandenen Aufzeichnungen auch innerhalb eines breiteren fachmethodischen Diskurses einordnen, analysieren und interpretieren zu können, wurden weitere Dokumente herangezogen. Aufgrund der zentralen Steuerung des Volksbildungswesens in der DDR und der hohen Bedeutung, der dabei vor allem den Lehrplänen, Schulbüchern sowie Unterrichtshilfen beigemessen wurde⁶²⁶ und die auch auf der Grundlage der Aufzeichnungen nachvollzogen und bestätigt werden kann, stellen diese eine weitere Quellengrundlage dar, die zunächst vor allem Aufschluss in Bezug auf die Konzeption des Unterrichtsfaches geben. Vor dem Hintergrund, dass die in den Aufzeichnungen unterrichtende Lehrerin zugleich in die zu Beginn der 1980er Jahre vollzogene Überarbeitung der Lehrpläne eingebunden war (vgl. Gespräch 2012), kann ein größeres Gestaltungsspielraum auf ihrer Seite vermutet werden, sodass die Aufzeichnungen der jeweils dokumentierten Umsetzung der Bearbeitung einer bestimmten Thematik wiederum auch im Sinne dabei zum Ausdruck kommender, innerhalb der APW – sowohl im Allgemeinen als auch im besonderen Lichte des Forschungsprogramms – diskutierter Perspektiven auf diese konzeptionelle Grundlage geben können.

Im Weiteren wurden die dem Zeitraum der Aufzeichnungen entsprechenden Jahrgänge der Fachzeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* gesichtet und die dort zu findenden Artikel, die sich mit den methodischen Ansätzen des Forschungsprogramms im weiteren Sinne sowie mit in den Aufzeichnungen bearbeiteten Unterrichtsthemen auseinandersetzen, herangezogen. Insbesondere herausgearbeitete Differenzen zwischen den dort zu findenden Gestaltungsvorschlägen und den in den Aufzeichnungen dokumentierten Umsetzungen ermöglichen dabei weitere Überlegungen hinsichtlich der Diskussionszusammenhänge in der APW und ihrer Forschungsschule auch in Bezug auf die Einschätzung der Umsetzungsmöglichkeiten der entsprechenden Konzeptionen (s. auch Kap. II.1.1.3; Sequenz III; II.1.2.4; III.3.3.1). Darüber hinaus herausgearbeitete Differenzen zwischen aus dem Forschungsprogramm selbst hervorgehenden publizierten Konzeptionen (vgl. z. B. Fuhrmann 1986) und den in den Aufzeichnungen dokumentierten Umsetzungsbeispielen (vgl. AzE 1985a) könnten schließlich für ein vorhandenes Bewusstsein für mögliche Grenzen oder Risiken in der praktischen Umsetzung sprechen, die im Rahmen einer offiziellen Diskussion allerdings so nicht thematisiert werden konnten (s. auch Kap. III.3.3.1; vgl. dazu auch Tenorth 2017: 250; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 48; Reh/Jehle 2020: 355, FN 7).

625 Für die Analysen wurden dazu aus den verfügbaren 15 Aufzeichnungen von Staatsbürgerkundeunterricht aus dem gesamten Archivbestand drei Aufzeichnungen ausgewählt (AzE 1985a; o.J.a; o.J.g). Ein leitendes Kriterium der Auswahl stellte die Verfügbarkeit von Hintergrundinformationen dar, aufgrund derer die Aufzeichnungen zweifelsfrei dem Kontext des Forschungsprogramms zugeordnet werden konnten (vgl. z. B. AzE o.J.a; o.J.b; o.J.f; Fuhrmann 1986).

626 Dabei galten vor allem die Lehrpläne als zentrales Steuerungselement und die in enger Abstimmung mit diesen entwickelten Lehrbücher als bedeutsames Unterrichtsmittel, zumal die Möglichkeiten des Einsatzes ergänzender Unterrichtsmaterialien begrenzt waren. Die Unterrichtshilfen, die entsprechend dieser Vorgaben entwickelt wurden, galten zwar nicht als gesetzlich verpflichtend, lassen sich aber vor allem auch als Dokumente von Idealvorstellungen guten Unterrichts auf der Planungsebene interpretieren (vgl. dazu z. B. Schmitt 1980: 121; Vogler 1997: 88-112; 241; 271; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 155; 159; s. auch Kap. I.2.1).

Somit konnte also für die Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ eine Bandbreite unterschiedlicher Dokumente herangezogen werden, um die Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge der analysierten Videoaufzeichnungen zu erschließen und zunächst eine Diskussion der Ergebnisse innerhalb dieser Zusammenhänge sowie auch eines breiteren fachmethodischen Diskurses zu ermöglichen. Dabei werden die Videoaufzeichnungen vor dem hier skizzierten Hintergrund vor allem als Quellen in Bezug darauf betrachtet, auf welche Weise die Ansprüche des Forschungsprogramms einer problematischen Unterrichtsgestaltung in die unterrichtliche Praxis eines Faches zu integrieren versucht wurden, dessen Konzeption von affirmativen Lernzielnormierungen und Verkürzungen grundlegender Vermittlungsproblematiken in Form der zugrunde gelegten Einheit von Bildung und Erziehung sowie der von Wissen und Haltung gekennzeichnet ist (vgl. dazu Benner et al. 1996a; Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969).

Die so vorgenommene Fallbestimmung für diese Fallgruppierung führt in Bezug auf das mit der Fragestellung in den Blick genommene Verhältnis von der Konzeption des Unterrichtsfaches und damit verbundenen Unterrichtspraktiken also zunächst zu einer Diskussion dieses Verhältnisses unter dem Anspruch dieses Forschungsprogramms. Die darüber hinaus vorliegenden Dokumentationen der inhaltlichen Diskussionen dieser Aufzeichnungen sowie des weiteren Umgangs damit innerhalb der Forschungsschule und der APW ermöglichen es zudem, dabei auch innerinstitutionelle Diskussionszusammenhänge zu berücksichtigen. Zu Tage tretende Widersprüchlichkeiten zwischen einem auch als reflexiv interpretierbaren Vermittlungsanspruch (vgl. Grammes 1997a: 155) im Rahmen einer inhaltlich geschlossenen Haltungserziehung (vgl. dazu auch Benner 2012: 146; 277-278; 311) ermöglichen auf der Grundlage der hier erschlossenen Quellen eine ausdifferenziertere empirische Fundierung der so beschriebenen paradoxen Struktur des Unterrichtsfaches (vgl. z. B. Grammes 1997a: 181) und der Bemühungen, diese in die Praxis umzusetzen (s. z. B. auch Kap. III.3.4.1; III.3.4.5). Für die Aufzeichnungen aus den Beständen der FU liegen insgesamt weniger Dokumente vor, die eine genauere Bestimmung des jeweiligen Diskussionszusammenhangs innerhalb der aufzeichnenden Institution für jede der Aufzeichnungen zulassen. Zunächst lagen nur wenige Anhaltspunkte zu den Entstehungs- und Verwendungskontexten in Form handschriftlich notierter Stichwörter zu Aufzeichnungsorten und -daten oder auch Unterrichtsthemen auf einzelnen Videokassetten vor, wobei die Angaben nur in einzelnen Fällen vollständig waren. Mithilfe einer von Tilman Grammes erstellten unveröffentlichten Bibliographie war es jedoch möglich, eine Reihe von Publikationen ausfindig zu machen, die in unterschiedlicher Weise Aufschluss über die Entstehungs- und Verwendungskontexte einzelner Aufzeichnungen gaben (vgl. Grammes/Kuhn 1987; 1988; 1992b; Grammes/Weißeno 1993a: 108-122; Lück 1995; Kuhn 1995; Kuhn/Massing 1999a). Auf dieser Grundlage konnten die Aufzeichnungen aus den Beständen der FU in drei Fallgruppierungen unterteilt werden⁶²⁷ und weitere Recherchen bezüglich der Entstehungs- und Verwendungskontexte vorgenommen werden, um diese in einen weiter reichenden Diskurszusammenhang einzubetten.

627 Bei weiterhin fehlenden Kontextinformationen wurde eine erste Zuordnung nach dem Kriterium der zeitlichen Nähe vorgenommen oder damit begründet, dass in diesen Aufzeichnungen dieselbe Lehrkraft beteiligt war (vgl. AzE o.J.h; 1985). Zwar ließ sich die Aufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1“ (AzE o.J.h) auch nicht genau datieren, aber es konnte aufgrund eines handschriftlichen Vermerks auf der Videokassette sowie eines in der Stunde verlesenen Zeitungsartikels darauf geschlossen werden, dass die Unterrichtsstunde Anfang der 1980er Jahre aufgezeichnet worden war.

Vorhandene Lehrplandokumente in Bezug auf verbindlich geltende Fachkonzeptionen in den überwiegenden Fällen erweisen sich zur Rekonstruktion von den jeweiligen Unterrichtskonzeptionen zugrunde liegenden Intentionen nur als begrenzt hilfreich, da die Vorgaben in der Regel sehr allgemein formuliert werden (vgl. AzE o.J.h.; 1985b; Senator für Volksbildung 1960: 5-6; Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1984a: 7; 10) oder auch die in den Aufzeichnungen behandelten Themen nicht in den der Recherche zugänglichen Lehrplandokumenten verortet werden können (vgl. AzE 1984c; AzE 1992; 1993a; 1993b). Detailliertere Beschreibungen möglicher Inhalte, damit verbundener Lernziele und geeigneter Methoden sind dagegen in den für die Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ geltenden Übergangslehrplänen zu finden (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a; 1990b), wobei hier mit Blick auf den Entstehungszusammenhang ebenso die Inhalte des für die Weiterbildung der Lehrkräfte entwickelten Curriculums zu berücksichtigen sind (vgl. Massing 1992b; 1996).

So konnte für die Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ zunächst von zwei Publikationen ausgegangen werden, in denen fachdidaktische Analysen der Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) vorgenommen wurden (vgl. Grammes/Kuhn 1987; 1988), auf deren Grundlage auch das eingesetzte Unterrichtsmaterial recherchiert werden konnte (vgl. Sozialwissenschaften 1982). Somit konnten die dem Material zugrunde liegenden Intentionen rekonstruiert werden und die Gesprächsführung der Lehrperson in Bezug darauf analysiert, interpretiert und diskutiert werden. Zudem wurde der auf das Unterrichtsthema bezogene fachdidaktische Diskurs auf der Grundlage der Sichtung der zeitgenössischen Jahrgänge einschlägiger Fachzeitschriften, wie *Gegenwartskunde* und *Politische Bildung* (vgl. z. B. Schäfers 1980a; Schäfers/Weiß 1983; Lorig 1984; s. auch Kap. II.2.2.1), sowie von Tagungsdokumentationen (vgl. z. B. Franke 1985), erschlossen, um bisher rekonstruierte Intentionen sowie die Analyse der Unterrichtskommunikation in diesen Diskussionszusammenhang einzubetten.

Weitere Anhaltspunkte für als relevant erachtete Diskurszusammenhänge gaben schließlich die vorliegenden fachdidaktischen Analysen, indem diese die aufgezeichnete Unterrichtsstunde als ein Beispiel „unpolitischen Politikunterricht[s]“ (Grammes/Kuhn 1988: 496) diskutieren und für West-Berlin die Dominanz eines verkürzten Verständnisses von „schülerorientierte[m] Unterricht“ (dies. 1987: 167) problematisieren. Davon ausgehend wurde auch die diesbezüglich kritische fachdidaktische Diskussion (vgl. Gagel 1985a; 1986; Hilligen 1986) als relevant erachtet und bei der Analyse, Interpretation und Diskussion berücksichtigt. Die fachdidaktischen Analysen sowie die vorliegende Aufzeichnung können somit als zeithistorische Dokumente der von Gagel diagnostizierten „nachkonzeptionellen Phase“ (Gagel 1985a: 411) – an der dieser vor allem eine Aufsplitterung in nicht systematisch aufeinander bezogene Ansätze kritisiert, die vor allem von Erfahrungen ausgehen, die keiner weiteren Reflexion unterzogen werden (vgl. ebd.; ders. 1986; dazu auch Hilligen 1986) – eingeordnet und interpretiert werden.

Für die anderen beiden dieser Fallgruppierung – zunächst unter Vorbehalt – zugeordneten Aufzeichnungen (AzE o.J.h.; AzE 1985c) konnten keine direkt auf diese beiden Aufzeichnungen bezogenen Informationen bezüglich der Entstehungs- und Verwendungskontexte recherchiert werden. Allgemein lässt sich rekonstruieren, dass am Referat für politische Bildungsarbeit der FU in den 1980er Jahren mit Videoaufzeichnungen von Unterricht in Kontexten der Weiterentwicklung von Aus- und Fortbildungskonzepten sowie einer „Bestandsaufnahme“ zum Unterricht im Fach Politik an Berliner Schulen gearbeitet wurde (vgl. Grammes/Kuhn

1987; Massing 2017). Die audiovisuellen Aufzeichnungen sollten dabei vor allem der Erfassung „unterrichtlicher Realität“ (Grammes/Kuhn 1987: 8) sowie einer systematischeren Verbindung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und handlungsbezogener Studienelemente dienen (vgl. ebd.: 237; s. auch Kap. I.2.2, FN 48).

Zudem wurden für beide Aufzeichnungen ausgehend von den Unterrichtsthemen unter Nutzung einschlägiger Bibliothekskataloge und Datenbanken sowie mittels einer Sichtung der relevanten Fachzeitschriftenjahrgänge systematische Literaturrecherchen durchgeführt, um den diesbezüglichen fachdidaktischen Diskurs zu erschließen (vgl. z. B. Fricke-Finkelburg 1978; 1980; Sandmann 1972; 1975; Löbbert 1985; Abromeit 1988; s. auch II.2.1.1; II.2.3.1). So kann zwar nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden, dass die in den Analysen entlang der Unterrichtskommunikation rekonstruierten Intentionen auch direkt von diesen Diskursen geleitet wurden, jedoch lassen sie sich so zumindest in einen fachdidaktischen Diskussionszusammenhang einordnen und aus dieser Perspektive diskutieren. Auf dieser Grundlage war es schließlich möglich, die Aufzeichnungen als Beispiele einer Unterrichtspraxis einzuordnen, die hinter im fachdidaktischen Diskurs formulierten Ansprüchen zurückbleiben, was zum einen auf verkürzte Auslegungen fachdidaktischer Prinzipien bereits auf der Planungsebene (s. auch Kap. III.3.1.2) sowie zum anderen auf Schwächen in der Umsetzung in Form einer fehlenden fachlichen Weiterbearbeitung der Schülerbeiträge zurückgeführt werden kann.

Für die Fallgruppierung *„Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“* konnten zunächst zwei Publikationen identifiziert werden, die in unterschiedlicher Weise Aufschluss über die näheren Entstehungs- und Verwendungskontexte geben konnten (vgl. Grammes/Kuhn 1992b; Grammes/Weißeno 1993a: 108-122). Auf dieser Grundlage war es zunächst möglich, die Aufzeichnungen in unterschiedlichen Phasen von Fort- und Weiterbildungsformaten des Referats für politische Bildungsarbeit für Lehrpersonen aus der DDR zu verorten. Zur Rekonstruktion des die Entwicklung dieser Veranstaltungsformate rahmenden, sich parallel dazu konstituierenden Diskurses wurden bereits vorliegende Studien herangezogen sowie die Diskussionen in den entsprechenden Fachzeitschriften berücksichtigt (vgl. z. B. Biskupek 2002; Mickel 1990; Both 1990; s. auch Kap. I.2.3). Die in dieser Phase zunächst erarbeitete Übergangskonzeption (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990b) sowie der darauf folgende Erprobungslehrplan (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990a) wurden herangezogen, um die innerhalb dieses Diskurses formulierten Lernziele im Zusammenhang mit in den Aufzeichnungen bearbeiteten Unterrichtsthemen im Zuge der Interpretation in ein Verhältnis zu den in den Analysen herausgearbeiteten Stundenkonzeptionen sowie der jeweils dokumentierten Umsetzung zu setzen. Da für die Entwicklung der in den Aufzeichnungen dokumentierten Stundenkonzeptionen vor allem die zugehörigen Fort- und Weiterbildungsformate maßgeblich gehalten wurden, wurden zum einen die diesem Zusammenhang zugehörigen Dokumentationen und Analysen zum Ausgangspunkt genommen (vgl. Grammes/Kuhn 1992b; Grammes/Weißeno 1993a: 108-122) sowie zum anderen Publikationen herangezogen, die einen Einblick in das Curriculum des Referats für politische Bildungsarbeit der FU zur Lehrerweiterbildung geben (vgl. Massing 1992b; 1996a). Dabei konnte eine der vorliegenden Videoaufzeichnungen, die Unterrichtseinheit „Baggersee“ (AzE 1990b), direkt einer der vorliegenden Dokumentationen zugeordnet werden (vgl. Grammes/Kuhn 1992b). Diese ermöglicht somit Einblicke in die der Stundenkonzeption auf der Planungsebene zugrunde gelegten Intentionen auf Seiten der Beteiligten des Referats für politische Bildungsarbeit der FU sowie in deren Einschätz-

zungen der Umsetzung auf der Grundlage der durchgeführten fachdidaktischen Analysen.⁶²⁸ Die andere vorliegende Dokumentation sowie die zugehörigen Fachleiter-Kommentare (vgl. Grammes/Weißenö 1993a: 108-122) können zwar keiner der beiden anderen Aufzeichnungen (AzE 1991a; 1991b) dieser Fallgruppierung direkt zugeordnet werden, auf der Grundlage der verhandelten Themen ist jedoch davon auszugehen, dass sie alle einem sehr ähnlichen Fortbildungsformat zugeordnet werden können. Die dokumentierte Unterrichtskommunikation kann so im Verhältnis zu den in diesen Kontexten formulierten Vermittlungsansprüchen sowie im Lichte der umfassenderen zeithistorischen Bedingungen und begleitenden Diskurse und schließlich auch in Bezug auf kommunizierte Aneignungsprozesse analysiert, interpretiert und diskutiert werden.

Insgesamt können die vorliegenden Aufzeichnungen unter Berücksichtigung der so rekonstruierten Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge als singuläre Quelldokumente einer von Unsicherheiten geprägten Übergangszeit eingeordnet werden, die gleichwohl nicht als repräsentativ für einen umfassenderen Diskurs betrachtet werden können. Vielmehr handelt es sich um Dokumente eines spezifischen Fortbildungszusammenhangs, innerhalb dessen in besonderer Weise die unterschiedlichen Akteursperspektiven und biografischen Erfahrungshintergründe auch in Bezug auf das jeweilige Professionswissen zu berücksichtigen sind. Dass die unterrichtenden Lehrpersonen dabei vor der besonderen Herausforderungen stehen, formulierte Vermittlungsansprüche in zudem außergewöhnlichen Unterrichtssituationen (s. o.; s. auch FN 624) zur Umsetzung zu bringen, die für sie zugleich mit gegenstandsbezogenen Aneignungs- sowie biografischen Verarbeitungsprozessen verbunden waren, bildet wiederum eine zeitspezifische Besonderheit ab, die den Charakter dieser Aufzeichnungen als zeithistorische Dokumente ausmachen.

In Bezug auf die Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ konnten für jede der Aufzeichnung Publikationen recherchiert werden, die gleichwohl sowohl in ihrem Umfang als auch in Bezug auf die Informationen über Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge erheblich differieren. Die umfassendste Dokumentation liegt zur Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) vor.⁶²⁹ Diese enthält detaillierte Informationen über den Rahmen der Aufzeichnung sowie die ihnen zugrunde liegende Planung, darüber hinaus sind Fachseminarleiter-Kommentare zur fachdidaktischen Auswertung wie auch rahmende Beiträge, die einen spezifischen fachdidaktischen Diskurs in Bezug auf die Aufzeichnung in dem Band enthalten (vgl. Kuhn/Massing 1999a). Für die anderen beiden Aufzeichnungen (AzE 1992; 1993a) liegen Sammelbandbeiträge vor, die nur begrenzt über den Entstehungskontext informieren und vor allem Analysen der Interaktionsprozesse und Kommunikationsstrukturen mit Blick auf Geschlechterrollen (vgl. Lück 1995) oder unter ausgewählten fachdidaktischen Gesichtspunkten (vgl. Kuhn 1995) vornehmen. Auf der Grundlage der gesamten Sammelbände konnte zudem ein umfassenderer fachdidaktischer Diskussionszusammenhang rekonstruiert werden, der als leitende Perspektive der Akteur_innen am Referat

628 Zudem konnte auf der Grundlage dieser Dokumentation eine weitere beteiligte Akteurin ausfindig gemacht werden, deren biografischen Hintergründe und Rolle im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen allerdings nicht näher geklärt werden konnte, da diese sich nach eigener Aussage nicht im Detail an die Aufzeichnung und die zugehörigen Fortbildungsveranstaltungen erinnern konnte und daher ein Gespräch für wenig aussichtsreich hielt (s. auch Kap. II.3.1, FN 228).

629 Auf der Grundlage dieser Dokumentation war es zudem möglich, die unterrichtende Lehrkraft ausfindig zu machen und ein Gespräch mit ihr zu führen (vgl. Gespräch 2016). Allerdings konnte sich die Lehrperson kaum an Details in Bezug auf dieses Projekt erinnern, sodass keine zusätzlichen für die Interpretation relevanten Informationen gewonnen werden konnten (s. auch Kap. II.4, FN 327).

für politische Bildungsarbeit der FU sowohl hinsichtlich der auf der konzeptionellen Ebene anzusetzenden Planungen als auch auf der Ebene der fachdidaktischen Analysen und Auswertungen interpretiert werden kann.

Diesem breiteren Diskussionszusammenhang, der sich vor allem durch eine Fokussierung des fachlichen Gehalts des Unterrichts aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive sowie einer präziseren analytischen Bestimmung des Unterrichtsziels der politischen Urteilsbildung auszeichnet (vgl. Massing/Weißeno 1995a; 1997; Kuhn/Massing 1999a; s. auch Kap. I.2.4), können auch weitere Aufzeichnungen aus den Beständen der FU zugeordnet werden (vgl. AzE 1995a; 1995b; 1995c; 1999a; 1999b; s. auch Kap. I.2.4, FN 67). Mit der hier getroffenen Auswahl wurde zudem eine weitere Eingrenzung auf die Bearbeitung eines bestimmten Themenkomplexes – der politischen Auseinandersetzung um die Neuregelung des Paragraphen 218 (StGB) zu Beginn der 1990er Jahre – sowie des Einsatzes simulativer Unterrichtsmethoden (vgl. dazu Massing 1998; 1999a; 2004) vorgenommen.

Zur Erweiterung der Perspektive wurde diesbezüglich auch über diesen spezifischen – dem Referat für politische Bildungsarbeit der FU zugeschriebenen – Diskurszusammenhang hinausgehende fachdidaktische Literatur in Bezug auf das verhandelte Unterrichtsthema herangezogen (vgl. z. B. Mingerzahn 1992; Engelhardt 1995; Reinhardt 1995; 1996). Auf diese Weise kann der Verlauf der Unterrichtskommunikation auch dann im Verhältnis zu möglichen fachdidaktischen Intentionen analysiert, interpretiert und diskutiert werden, wenn diese – wie im Fall der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) – auf der Grundlage der dazugehörigen Publikation nicht eindeutig rekonstruiert werden können (vgl. Lück 1995). Ebenso erlaubt diese erweiterte Perspektive im Fall der anderen beiden Aufzeichnungen (AzE 1993a; 1993b) eine gegenstandsbezogene Einordnung und Diskussion der der Planung zugrunde liegende Intentionen (vgl. Kuhn 1995: 198; Kraft 1999: 58) im Verhältnis zur dokumentierten Umsetzung.

Insgesamt ermöglicht es diese Rekonstruktion der Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge, die Analysen der vorliegenden audiovisuellen Unterrichtsaufzeichnungen in Relation zu den vorliegenden Dokumentationen und Auswertungen zu setzen und auf diese Weise zum einen Möglichkeiten und Grenzen der konzeptionellen Ansätze und der damit verbundenen didaktischen Methoden in Bezug auf die rekonstruierten Intentionen zu diskutieren (s. auch Kap. III.3.2.4). Zum anderen können auf diese Weise ebenfalls die innerhalb des spezifischen Diskurszusammenhangs entwickelten analytischen Modelle zur Diskussion gestellt werden, die zur näheren Bestimmung des Unterrichtsziels der politischen Bildung sowie zur Unterstützung in der Umsetzung entwickelt worden sind (s. auch Kap. I.2.4). Zugleich war ein besonderer Erkenntniswert der Quelle innerhalb dieser Fallgruppierung darin zu sehen, dass die vom Unterrichtsgegenstand ausgehende Diskussion der konzeptionellen Ansätze sowie deren Umsetzungen in einzelnen Fällen einen fachlichen Klärungsbedarf innerhalb des zeitgenössischen Diskurses ausweisen konnten, dem innerhalb einer über diesen fachdidaktischen Diskurszusammenhang hinausgehenden Weiterführung der Diskussion nachgegangen wurde (s. v. a. auch Kap. III.3.3.5).

Die kontrastierende Perspektive auf die Fallgruppierungen macht insgesamt deutlich, dass die Verfügbarkeit von Informationen zur Rekonstruktion der Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge der Videoaufzeichnungen – bzw. die Möglichkeiten, entsprechende Informationen zu recherchieren – einen entscheidenden Faktor für die Bestimmung des Erkenntniswerts der Quelle darstellt. Dabei zeigt sich auch die Verwobenheit der Erschließungsebenen der audiovisuellen Aufzeichnungen als *object of research* und *source of information*, da der mit

den Analysen verbundene Erkenntnisgewinn sich auch aus den je unterschiedlichen Möglichkeiten der Rekonstruktion der Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge ergibt sowie in Abhängigkeit von der Frage, in welche Relation die Quelle jeweils zu spezifischen rekonstruierten Diskurszusammenhängen gesetzt werden kann.

Im Fall der hier vorliegenden Aufzeichnungen gaben diese – wie in der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR (1978-1986)*“ – selbst Einblick auf direkt mit ihnen verbundene Diskussionszusammenhänge, was Einschätzungen in Bezug auf die Relevanz weiterer zu berücksichtigender Dokumente erleichterte. Ähnliches können begleitende Publikationen in Form von Dokumentationen und fachdidaktischen Analysen leisten, wie sie für einzelne Aufzeichnungen in den übrigen Fallgruppierungen vorlagen. In anderen Fällen – wie bei einzelnen Aufzeichnungen innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ (vgl. AzE o.J.g; 1985b) – waren solche Zuordnungen nur vermittelt und mit einiger Vorsicht möglich und erfolgten auf der Grundlage der Analysen der Aufzeichnungen sowie allgemeiner angelegter Beschreibungen des zeitgenössischen Tätigkeitsfeldes des Referats für politische Bildungsarbeit der FU (vgl. Grammes/Kuhn 1987; Massing 2017).

Wenn im weiteren Forschungsprozess dann der Übergang von der Erschließung der Quelle als *object of research* zu einer Auswertung dieser als *source of information* vollzogen werden soll, hängt die Auswahl von weiterhin für relevant gehaltenen Dokumenten, die beispielsweise Aufschluss über mögliche in und mit den Aufzeichnungen verfolgten Intentionen geben können, auch von diesen verfügbaren Informationen sowie den Inhalten der Dokumente selbst ab. Nachvollziehen lässt sich dies beispielsweise an den fallgruppenspezifisch sehr unterschiedlich ausgefallenen Einschätzungen, welche Relevanz diesbezüglich verfügbaren Lehrplandokumenten zugesprochen wurde. Ähnlich gilt das für die Berücksichtigung zeitgenössischer fachdidaktischer Diskurse in Bezug auf Unterrichtsthemen und didaktische Methoden, wenn – wie das beispielsweise vor allem für die Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ der Fall war – nicht eindeutig bestimmt werden kann, welcher Einfluss diesen auf die Entwicklung der jeweiligen Unterrichtskonzeptionen tatsächlich zugeschrieben werden kann.

Somit können historische Videoaufzeichnungen von Unterricht aus der Perspektive einer bildungshistorischen (Fach-)Unterrichtsforschung in unterschiedlicher Weise als Quelldokumente in Anspruch genommen werden. Vor dem Hintergrund der vorgenommenen hier nochmals skizzierten Einordnungen können die Aufzeichnungen nun zunächst genauer als Dokumente spezifischer Bemühungen oder Diskurse bestimmt werden. Für die vier hier gebildeten Fallgruppierungen gilt es dabei zum einen das jeweils in unterschiedlicher Weise bestimmte Verhältnis der Aufzeichnungen zu den rekonstruierten innerinstitutionellen Diskussions- wie auch umfassenderen fachdidaktischen Diskurszusammenhängen zu berücksichtigen. Zum anderen ist zu reflektieren, dass auch das den Lehrkräften innerhalb dieser Diskurs- und Diskussionszusammenhänge zugeschriebene, auf ihre jeweiligen Erfahrungshintergründe zurückzuführende Fach- und Professionswissen von Fallgruppierung zu Fallgruppierung unterschiedlich einzuschätzen ist: Deutliche Differenzen sind hier zwischen den Aufzeichnungen der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“, in denen eine mit der Konzeption des Unterrichtsfaches vertraute und erfahrene Lehrperson an der Entwicklung und Erprobung neuer didaktischer Ansätze beteiligt ist, und der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“, in denen die Lehrpersonen mit für sie gänzlich neuen Anforderungen konfrontiert sind. Für die anderen beiden Fallgruppierungen können die auf Fach- und Professionswissen

bezogenen Erfahrungshintergründe der Lehrpersonen nicht immer eindeutig bestimmt werden: Gesicherte Aussagen sind lediglich darüber möglich, dass sich die in der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) unterrichtende Lehrperson noch in der Ausbildung befindet sowie die Unterrichtskonzeptionen in den Aufzeichnungen „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c) und „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) auf Fortbildungszusammenhänge zurückgeführt werden können.

Unter Berücksichtigung dieser zu Beginn der Arbeit unter dem Aspekt der Repräsentativität in Anschlag gebrachten Kriterien der Fallbestimmung können die ausgewerteten Aufzeichnungen zunächst fallgruppenspezifisch als zeitgeschichtliche Dokumente bildungshistorischer Unterrichtsforschung beschrieben werden: So dokumentieren die Aufzeichnungen der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ die an einer Ost-Berliner Forschungsschule der APW unternommenen Bemühungen um eine problemhafte Unterrichtsgestaltung in der Staatsbürgerkunde. Dabei lassen die Analysen im Kontext der rekonstruierten Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge zugleich Rückschlüsse auf innerinstitutionelle Umgangsweisen mit der Einsicht in die Begrenztheit der Umsetzungsmöglichkeiten zu (vgl. dazu auch Tenorth 2017: 250).

Die Aufzeichnungen, die der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ zugeordnet werden, können zunächst allgemein als Dokumentationen aufgefasst werden, die im Zusammenhang mit einem diagnostizierten Mangel an „empirisch fundierten, qualitativen und/oder qualitativ orientierten Studien zur Politischen Bildung in Berliner Schulen“ (Grammes/Kuhn 1987: 11) entstanden sind (s. auch Kap. I.2.2). Zum Teil aus vorliegenden Begleitpublikationen abgeleitet, zum Teil aus den im Verhältnis zu breiteren zeitgenössischen fachdidaktischen Diskursen geführten Analysen heraus begründet, wurden diese schließlich als Dokumente interpretiert, die sowohl in Bezug auf den innerinstitutionellen Diskurszusammenhang am Referat für politische Bildungsarbeit der FU als auch auf einen breiteren fachdidaktischen Diskurs als Beispiele für eine Unterrichtspraxis gelten können, die hinter den im Diskurs formulierten Erwartungen zurückbleibt. Der Erkenntnisgewinn ist dabei vor allem in der empirischen Fundierung zu sehen, die eine differenziertere Diskussion der dokumentierten Unterrichtspraktiken in Bezug auf damit verbundene fachdidaktische Intentionen erlaubt. Aus einer auf die Weiterentwicklung des Diskurses bezogenen Perspektive können die Aufzeichnungen zugleich als Ausgangspunkte der weiteren Arbeit an analytischen Modellen zur Bestimmung und Erfassung des fachlichen Gehalts politischen Unterrichts in der Planung sowie in der Auswertung eingeordnet werden (s. auch Kap. I.2.4).

Als Quellendokumente einer bildungshistorischen Fachunterrichtsforschung dokumentieren die Aufzeichnungen der Fallgruppierungen „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ einen spezifischen Fortbildungszusammenhang in einer auch die Konzeption des Unterrichtsfaches betreffenden Übergangszeit. So kann nicht davon ausgegangen werden, dass mit diesen die gesamte Breite des diesbezüglichen Diskurses abgebildet werden kann (s. auch Kap. I.2.3, v.a. FN 62). Unter Berücksichtigung der rekonstruierten Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge erlauben sie jedoch in Bezug auf in den Unterrichtskonzeptionen zum Tragen kommende Intentionen und die daraufhin analysierten Dokumentationen der Umsetzung eine Diskussion, auf welche Weise hier auch unterschiedliche Akteursperspektiven und Erfahrungshintergründe zum Tragen kommen und welche Herausforderungen im Besonderen für die Lehrpersonen damit verbunden sind (vgl. auch Jehle i. V.).

Mit der Auswahl der Aufzeichnungen für die Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ war zugleich eine Engführung des dazugehörigen Diskussionszusammenhangs am Referat für politische Bildungsarbeit der FU verbunden (s. auch Kap. I.2.4). So dokumentieren diese in erster Linie die Erprobung simulativer Unterrichtsmethoden bei der Bearbeitung des Unterrichtsthemas der politischen Auseinandersetzung um die Neuregelung des Paragraphen 218 (StGB). Zugleich können sie aber auch – zumindest größtenteils – als Dokumente des breiteren, in erster Linie von den Vertreter_innen des Referats geführten Diskurses zur Weiterentwicklung der analytischen Modelle zur Bestimmung und Erfassung des fachlichen Gehalts politischen Unterrichts – mit einem besonderen Fokus auf das Ziel der politischen Urteilsbildung – in der Planung sowie in der Auswertung eingeordnet werden. Aus einer auf die Weiterentwicklung des Diskurses bezogenen Perspektive ist ein spezifischer Erkenntniswert überdies darin zu sehen, dass mittels der Analysen ein im fachdidaktischen Diskurs anstehender fachlicher Klärungsbedarf hinsichtlich der Bezugnahme auf Wertbegründungen im Rahmen normativer Ordnungen ausgewiesen werden konnte (s. auch Kap. III.3.3.5).

So haben die jeweils unterschiedlich gelagerten Möglichkeiten, die Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge der Aufzeichnungen zu erschließen, ergeben, dass in Bezug auf die Bestimmung der Repräsentativität auch die Möglichkeiten der Rekonstruktion und damit verbundene Folgen für auf die Quelle zu beziehende Fragestellungen zu berücksichtigen sind. Ausgehend von diesen auf die Fallgruppierungen bezogenen Fallbestimmungen wären im Sinne einer auf diese oder auch einzelne Aufzeichnungen bezogenen *intrinsic case study* (vgl. dazu Stake 1994: 237-238; 1995: 3-4) noch weiter reichende Recherchen zur Rekonstruktion der Entstehungs- und Verwendungskontexte denkbar, die weitere Fragehorizonte und Interpretationsmöglichkeiten eröffnen könnten. Beispielsweise könnten, sofern diese Informationen nicht vorliegen, Bemühungen unternommen werden, die jeweiligen Schulen, an denen die Unterrichtseinheiten aufgezeichnet wurden, zu identifizieren. Davon ausgehend wären Recherchen über Einzugsgebiete und eine nähere Bestimmung der Schülerklientel vorstellbar, die möglicherweise Rückschlüsse auf soziokulturelle Hintergründe und politische Sozialisationsmilieus geben könnten. Ebenso könnte versucht werden, weitere an den Aufzeichnungen beteiligte Akteur_innen ausfindig zu machen, wobei hier aus eigener Erfahrung – wenngleich mit anekdotischer Evidenz – einschränkend auf deren begrenztes Erinnerungsvermögen an inzwischen Jahrzehnte zurückliegende Unterrichtseinheiten verwiesen werden kann (s. auch FN 628; 629). In einzelnen Fällen könnte es zudem eine weitere Perspektive sein, weiter reichende Recherchen in Bezug auf das behandelte Unterrichtsthema durchzuführen, wie beispielsweise mit Blick auf die in der Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) diskutierte Frage der weiteren Gestaltung des Gebiets um den Potsdamer Baggersee am Stern. So ließen sich hier weitere Akteursperspektiven rekonstruieren und die von der Lehrerin vorgenommene Akzentuierung im Kontext dieser auf der lokalen gesellschaftlichen Ebene geführten Diskurses diskutieren.

Trotz der auch im Rahmen dieser Arbeit unternommenen Bemühungen um im Rahmen der Möglichkeiten relativ weitreichende Erschließungen der jeweiligen Entstehungs- und Verwendungskontexte wurde mit der Entscheidung für eine kollektivierend angelegte und kontrastierend verfahrenende Fallstudie eine andere Akzentuierung gewählt. So wurde die Fragestellung im Rahmen dieser Arbeit nicht ausschließlich auf ein tiefergehendes Verständnis der Spezifität des Einzelfalls bzw. der gebildeten Fallgruppierungen ausgerichtet, sondern es wurde sich darum bemüht, auf der Grundlage der Bestimmung eines *tertium comparationis*

sowie weiterer offen zu legenden Kriterien, fallgruppeninterne wie -übergreifende Kontrastierungen vornehmen zu können (vgl. dazu auch Stake 1994; 1995: 3-5; Yin 2003: 46-53). Damit sollte schließlich der Frage nachgegangen werden, ob auf der Grundlage der hier analysierten Videoaufzeichnungen auch über diese hinausgehende verallgemeinernde Diskussionen der herausgearbeiteten Unterrichtspraktiken im Verhältnis zu den zugrunde liegenden Intentionen möglich sind. Gleichwohl gilt es aber auch in diesem Fall, ebenso mögliche fallgruppenspezifische Eigenlogiken dieses Verhältnisses zu berücksichtigen, weshalb zunächst einem parallel angelegten Aufbau folgende Einzelfallstudien mit einer anschließenden auf die Fallgruppierung ausgehenden Zusammenfassung durchgeführt wurden, um davon ausgehend die die folgenden Kontrastierungen leitenden Aspekte näher zu bestimmen. Bevor dieses auf die Erschließung der Videoaufzeichnungen im Sinne einer *source of information* bezogene Vorgehen jetzt abschließend noch einmal detaillierter retrospektiv nachgezeichnet und reflektiert werden soll, soll zunächst der noch ausstehende dritte Aspekt der Erschließung der Aufzeichnungen im Sinne eines *object of research*, die Visualität der Quellen, in den Blick genommen werden.

1.3 Visualität

Wie bereits eingangs der Arbeit sowie zu Beginn dieses Kapitels in kurzen Grundzügen ausgeführt, ist die den Quellen spezifische Materialität mit Visualisierungen des Dargestellten verbunden, die im Zuge der Analyse als der Wahrnehmung vorauslaufende Handlungen des Zeigens zu reflektieren sind (vgl. z. B. FAU 1978: 53-54; Reichertz/Englert 2011: 13-29; Cabeleira/Martins/Lawn 2011: 479-486; Gorp 2011). Dabei kann zwar auch davon ausgegangen werden, dass bei den Entscheidungen für eine bestimmte Bildgestaltung und Komposition der bewegten Bilder auch pädagogische Vorstellungen und Deutungsschemata in Bezug auf die gezeigte Handlung oder mit den Aufzeichnungen verbundene Intentionen der abbildenden Bildproduzent_innen zum Tragen kommen (vgl. z. B. FAU 1978: 3; 27; Bohnsack 2009: 117-119; Bohnsack/Geimer 2019: 784-786; Warmington/Gorp/Grosvenor 2011: 464; Gorp 2011: 518; Reh/Jehle 2020: 365). Zugleich handelt es sich um Prozesse, die in technische wie räumliche Möglichkeiten der Bildgestaltungen eingebunden sind, von etablierten Wahrnehmungsgewohnheiten und bisweilen ästhetischen Gestaltungsabsichten beeinflusst werden und zugleich mit emergierenden Effekten verbunden sein können.

Grundlegend bestimmt bereits die Entscheidung für eine bestimmte Zahl an Kameras, deren technische Möglichkeiten sowie deren Positionierung im Raum die Perspektivität auf das aufgezeichnete Geschehen. Zugleich ist diese Entscheidung in der Regel auch mit einer Selektivität in Bezug auf die aufzuzeichnenden Interaktionen verbunden (vgl. z. B. Herrle/Breitenbach 2016: 41; Jehle 2020: 158; Reichertz/Englert 2011: 19; Rabenstein/Reh 2008: 145; Erickson 1992: 211-127).⁶³⁰ Als Voraussetzungen dieser Entscheidungen sind dabei der Rahmen verfügbarer Ausstattung (vgl. dazu auch Jehle/Schluß 2013: 53; 57)⁶³¹ sowie

630 Sofern dies als methodischer Einwand im Sinne eines Hinweises auf die eingeschränkte Erfassungskapazität eines Geschehens in seiner Ganzheit ausgelegt werden soll, gilt es allerdings auch anzuerkennen, dass eine solche Einschränkung in Bezug auf jede Form der Beobachtung vorzubringen ist, die stets an die Perspektivität von Wahrnehmung gebunden bleibt (vgl. Jehle/Schluß 2013: 33).

631 Eindrucksvoll geschildert werden die für die DDR wohl verschärft geltenden Schwierigkeiten der Materialbeschaffung sowie des Umgangs damit in den erinnernden Zeitzeugenberichten der jeweiligen Leiter der „Pädagogischen Labore“ der APW sowie der HU (vgl. Mirschel 2013; Heun 2013). Auch wenn vergleichbare

auch räumliche Gegebenheiten mit zu berücksichtigen: Während im eigens dafür eingerichteten Aufzeichnungsraum in der Forschungsschule der APW mit drei bis vier, teils fest montierten, teils an unterschiedlichen Standorten platzierbaren Kameras gearbeitet wurde, die unterschiedliche Perspektiven auf das Geschehen ermöglichten (vgl. auch Mirschel/Zeisberg 1980), kam bei den Aufzeichnungen der FU in der Regel eine auf Stativ geführte, schwenkbare Kamera zum Einsatz, die über die Technik des Zooms verfügte. Abgesehen von einer Ausnahme (vgl. AzE o.J.h)⁶³² wurde diese – soweit sich das auf der Grundlage der sichtbaren Raumausschnitte rekonstruieren lässt – so im Raum platziert, dass Gegenlicht bei der Aufnahme vermieden wurde (vgl. dazu auch Herrle/Breitenbach 2016: 40).⁶³³ Ebenso ist zunächst davon auszugehen, dass Standorte für die Kamera gewählt wurden, denen möglichst geringe irritierende Effekte für die Akteur_innen zugeschrieben wurden (vgl. auch Jehle 2016c: 212).⁶³⁴

Zugleich ist die Positionierung der Kamera im Verhältnis zur gesamten räumlichen Ordnung sowie den im Unterricht gewählten Sozialformen zu sehen und mit Blick auf die Aufzeichnungszintentionen zu reflektieren (vgl. dazu auch FAU 1978: 39): Eine der grundlegenden Entscheidungen bezieht sich dabei auf die Frage, ob es intendiert ist, in erster Linie einen Überblick über das gesamte Interaktionsgeschehen in seiner Ganzheit in einer Totalen zu erhalten – sofern die verwendete Kameratechnik dies ermöglicht – oder ob gezielt ausgewählte Aspekte der Interaktion fokussiert werden sollen. Mit Blick auf die in unterschiedlichem Umfang verfügbaren Informationen in Bezug auf die Entstehungs- und Verwendungskontexte ist dabei von einem wechselseitigen Verhältnis im Zuge der Rekonstruktion auszugehen: So kann eine zunächst irritierend erscheinende Positionierung der Kamera oder auch Kameraführung im Verlauf der Aufzeichnung mittels eines Rückgriffs auf vorliegendes Wissen über Entstehungs- und Verwendungskontexte eine Erklärung finden (vgl. z. B. Jehle 2016a; 2016c: 219–223; s. auch Kap. II.3.4). Andererseits könnte aber auch die Analyse der Kameraposition und -führung im Falle fehlender Informationen zu den Entstehungs- und Verwendungszusammenhängen Rückschlüsse auf diese ermöglichen (s. auch Kap. I.1.2.3). Im Rahmen dieser Arbeit wurden entsprechende Analysen begleitend zu den auf die Erschließung der Aufzeichnungen als *source of information* ausgerichteten Fallstudien durchgeführt,

Aufzeichnungen für die Arbeiten des Referats für politische Bildungsarbeit der FU nicht vorliegen, so verrät doch die Äußerung einer Lehrperson in einer im Rahmen dieser Arbeit nicht analysierten Aufzeichnung aus den Beständen, mit der dieser explizit auf die zweite Kamera im Sinne einer Verbesserung hinweist (vgl. AzE 1995a: # 00:02:59), dass auch dort von einem begrenzten Rahmen der Möglichkeiten auszugehen ist.

632 Ein möglicher Grund für diese Platzierung könnte in diesem Fall sein, dass so zum einen die Schüler_innen von vorne sowie zum anderen die Lehrperson in ihrem Aktionsradius zwischen Pult und Tafel erfasst werden konnte, ohne der Lehrperson damit räumlich zu nahe zu kommen. Letztlich bleibt dies allerdings Spekulation.

633 Zwar ließ sich nur bei einzelnen Aufzeichnungen eindeutig feststellen, dass die Kamera auf der Fensterseite platziert wurde, da die Fenster auch in den Bildausschnitten zu sehen waren (vgl. AzE 1991a; 1991b). In den anderen Fällen waren aber meist indirekte Schlüsse aufgrund des Lichteinfalls möglich oder es ist zu vermuten, dass die Kamera sich auf der in der Regel der „Türseite“ gegenüberliegenden „Fensterseite“ des Raums befand, wenn diese frontal auf die „Türseite“ ausgerichtet ist.

634 Dabei lässt sich vermuten, dass die in einzelnen Fällen gewählte seitliche Kamerapositionierung auf der Höhe der Raummitte (vgl. AzE 1992; 1993) potenziell mehr Irritation hervorrufen kann als eine Positionierung, die sich den Raumecken annähert. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich die Kamera im direkten Nahbereich oder Sichtfeld einzelner Schüler_innen befindet. So erwies es sich jedenfalls auch im Rahmen der Analysen als auffallend, dass in den entsprechenden Aufzeichnungen mehr Blickkontakte mit der Kamera zu verzeichnen waren. Mögliche Gründe für diese Wahl der Kameraposition können in einer beabsichtigen, fokussierten Visualisierung der jeweils zur Anwendung kommenden simulativen Unterrichtsmethoden, der Dokumentation von Tafelanschriften oder auch in der Möglichkeit einer frontalen Fokussierung der Lehrperson gesehen werden.

wobei mit der Ausrichtung auf die visuelle Ebene ein über die technischen Bedingungen hinausreichender Informationsüberschuss festzustellen ist, wenn man zugleich die darin enthaltenen Informationen in Bezug auf dokumentierte Raumausstattung, -einrichtung und -gestaltung, Unterrichtsordnungen, stattfindende Interaktionen, Arbeitsmaterialien, unterrichtsfremde Gegenstände, Körperhaltungen, Kleidungsstile u. ä. mitberücksichtigt (vgl. dazu auch Cabeleira/Martins/Lawns 2011: 487; Wiegmann 2013: 126-127; Reh/Jehle 2020: 349). Entsprechend der dargelegten Strukturierung und Abfolge der Arbeitsschritte (s. auch Kap. I.4.3) wurden zunächst die eingesetzte Aufzeichnungstechnik sowie damit verbundene Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen erfasst und die auf dieser Grundlage zugänglichen Informationen über die Zusammensetzung der Lerngruppe, weitere anwesende Personen, die Raumausstattung und -ordnung festgehalten. Parallel zu den folgenden Analyseschritten wurden schließlich jeweils gewählte Perspektiven oder die jeweilige Kameraführung entlang der Sequenzierung, detaillierter für einzelne Sequenzen, im Gesamtverlauf sowie in einer Zusammenfassung nachgezeichnet, um nach Möglichkeit den einzelnen Fallgruppierungen gemeinsame Visualisierungen beschreiben zu können oder auch auf einzelne Fälle bezogene Besonderheiten hervorzuheben. Zum einen lassen sich so Gemeinsamkeiten verschiedener Unterrichtsdokumentationen feststellen sowie zum anderen ausgehend von der Vielschichtigkeit dieser Visualisierungen Spezifika und verschiedene Akzentuierungen in Bezug auf die bis hierhin bereits skizzierten unterschiedlichen Aspekte diskutieren.

Zunächst eröffnet die sich grundlegend unterscheidende, an der Forschungsschule der APW sowie am Referat für politische Bildungsarbeit der FU verwendete Aufzeichnungstechnik unterschiedliche Möglichkeiten der Abbildung des Unterrichtsgeschehens, womit auf der anderen Seite auch bestimmte Grenzen der Darstellung verbunden sind. So ermöglichen die verschiedenen Kameras, die im „Pädagogischen Labor“ der APW eingesetzt werden, eine vergleichsweise umfängliche Dokumentation unterschiedlicher Facetten des Unterrichtsgeschehens, die lediglich dadurch eingeschränkt wird, dass immer nur eine Perspektive zur Aufzeichnung ausgewählt werden kann (vgl. Mirschel 2013: 263).⁶³⁵ In den meisten der erhaltenen Aufzeichnungen ermöglicht eine vorne rechts im Raum positionierte Kamera die Erfassung der gesamten Klasse, wobei die Bildqualität nur begrenzten Einblick in detaillierte Interaktionen ermöglicht. Trotz dieser Einschränkung gelingt es mittels dieser Perspektive zumeist, einen Überblick über das Melde- und Beteiligungsverhalten der Schüler_innen zu gewinnen. Die Lehrperson ist in dieser Perspektive dann im Bild zu sehen, wenn sie vor das Pult und an die Klasse herantritt bzw. sich zwischen den Bankreihen bewegt.⁶³⁶

Mittels der hinten im Raum positionierten Kamera wird meist die Lehrperson in ihrem Aktionsradius vor der Tafel und im Umfeld des Pultes fokussiert. Zudem dient diese Einstellung der Dokumentation von Tafelanschriften und projizierten Folien, wenngleich diese

635 Dagegen konnte beispielsweise in der Unterrichtsmittschauanlage an der PH Bonn für jede der mehreren Kameraperspektiven eine vollständige Aufzeichnung vorgenommen werden. Diese wurden erst anschließend bearbeitet, wobei es bei der Zusammenstellung der Auswahl für das Mastermix auch möglich war, mehrere Perspektiven in einem Bild zu kombinieren (vgl. Kretschmer 2013: 224; dazu auch Jehle 2016d: 172-173).

636 Eine Abweichung stellt die Aufzeichnung „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g) dar, in der die Frontalansicht der Klasse von einer links im Raum positionierten Kamera erfasst wird. Während die Bildqualität im Vergleich zu den anderen Aufzeichnungen vergleichsweise gut ist, wird nur ein Raumausschnitt abgebildet, in dem nur ein Teil der Klasse zu sehen ist. Für die Analyse und Interpretation ist dies insofern von Bedeutung, als das Interaktionsgeschehen daher nicht immer vollständig und eindeutig rekonstruiert werden kann (vgl. auch Jehle/Blessing 2014: 123; Jehle 2020.; s. auch Kap. II.1.2.3, Sequenz I). Die Gründe für diese Abweichung sind nicht bekannt.

vermittelt über die Kamerabilder nicht immer lesbar sind. In Abhängigkeit von der Größe des dabei erfassten Raumausschnitts sind dabei auch einzelne Schüler_innen von hinten zu sehen, deren Aktivitäten, sofern diese Ansicht es zulässt, so mitdokumentiert werden. Im Raum positionierte, auf einzelne Schüler_innen oder Schülergruppen ausgerichtete Kameras erlauben schließlich Einblicke in detaillierter zu erfassende Aktivitäten dieser oder Interaktionen zwischen diesen, wobei jedoch kaum Informationen über das Gesamtgeschehen in der Klasse zu gewinnen sind. Ob die Auswahl dieser Schüler_innen oder Schülergruppen zufällig getroffen wurde, nach bestimmten Kriterien erfolgte oder in einem spezifischen Zusammenhang zum Erkenntnisinteresse der Aufzeichnungen stand, ist nicht bekannt. Ebenso sind keine verlässlichen Aussagen über die Bildqualität der Originalaufzeichnungen möglich, wenngleich davon auszugehen ist, dass insbesondere die ungünstigen Lagerungsbedingungen und auch die Prozesse der Retro-Digitalisierung zu Qualitätseinbußen geführt haben.

Für die Aufzeichnungen des Referats für politische Bildungsarbeit der FU können zum einen mit der Aufzeichnungstechnik verbundene fallgruppenübergreifende Möglichkeiten und Grenzen beschrieben werden. Zum anderen können ebenso teils fallgruppen- oder auch einzelfallspezifische Besonderheiten festgestellt werden. Insgesamt sind auch hier den Jahren der Lagerung sowie der anschließenden Retro-Digitalisierung geschuldete Qualitätseinbußen zu vermuten. Jedoch waren keine damit verbundenen Einschränkungen in Bezug auf die Analysen und die Interpretation festzustellen.

Die Erfassung der gesamten Lerngruppe in nur einer Einstellung war in keiner der Aufzeichnungen möglich. Insgesamt hängt es dabei von der Größe der Lerngruppe, der Sitz- sowie der gesamten Raumordnung und schließlich davon ab, in welchem Abstand und Winkel zur Lerngruppe die Kamera positioniert werden kann, inwieweit mittels Schwenkbewegungen ein Überblick über das gesamte Interaktionsgeschehen gewonnen werden kann. Dabei erweisen sich zum einen bei frontal ausgerichteten Sitzordnungen Kameraplatzierungen in einer der vorderen Raumecken als vorteilhaft, um die Schüler_innen mit möglichst großem Abstand von vorne abzubilden, wobei im Idealfall auch darauf geachtet werden kann, dass auch die Lehrperson im vorderen Raumbereich, Tafelanschriften und projizierte Folien dokumentiert werden können (vgl. AzE 1984c; 1990b; 1991b; 1993b). Zum anderen tragen zur Kamera hin geöffnete Varianten u- oder e-förmiger Sitzordnungen meist dazu bei, dass weniger Schüler_innen von aus der Kameraperspektive vor ihnen sitzenden Mitschüler_innen verdeckt werden (vgl. z. B. AzE 1984c; 1990b). Ebenso kann bei Gruppentischen auf eine entsprechende Sitzordnung geachtet werden, die vermeidet, dass Schüler_innen der Kamera den Rücken zuwenden (vgl. dazu auch FAU 1978: 109).⁶³⁷ Für eine Erfassung sich in der

637 So kann in der Kontrastierung der Aufzeichnungen „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1993a) und „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance“ (AzE 1991b) auf der den Dokumenten impliziten Bedeutungsebene von einem unterschiedlichen Bewusstsein für diese Differenzen in der Sitzordnung ausgegangen werden, die sich möglicherweise auch im Sinne eines emergierenden Informationsüberschusses interpretieren lässt. Während in der erstgenannten Aufzeichnung eine Reihe von Schüler_innen durch die den Arbeitsformen entsprechende Sitzordnung von aus der Perspektive der Kamera vor ihnen sitzenden Mitschüler_innen in der erstgenannten Aufzeichnung verdeckt werden oder dieser den Rücken zuwenden, ist die Sitzordnung in der zweiten Aufzeichnung sowohl auf die Arbeitsformen abgestimmt als auch der Kamera zugewandt strukturiert. Lediglich der Tisch einer Arbeitsgruppe wird von der aus Kameraperspektive davor befindlichen Arbeitsgruppe verdeckt. Da auf der Grundlage der rekonstruierten Entstehungszusammenhänge bei beiden Aufzeichnungen zumindest zum Teil von den gleichen an der Bildgestaltung beteiligten Akteur_innen ausgegangen werden kann, bleibt es eine offene Frage, ob hier möglicherweise auch bewusste Erfahrungsprozesse dokumentiert werden, was an dieser Stelle jedoch nicht geklärt werden kann.

Klasse vollziehender Interaktionen empfiehlt es sich außerdem, die Einstellung der Totalen oder zumindest Halbtotale zu beibehalten. Bei einem ausgeprägten Gebrauch des Zooms für Nah- oder Halbnahaufnahmen ist dies nicht mehr oder bestenfalls fragmentarisch möglich, auch wenn die Gestik oder Mimik einzelner Personen auf diese Weise detailliert erfasst werden kann (vgl. v. a. AzE o.J.h; 1984c; 1993a).

Sofern die Kamera – wie es vor allem innerhalb der Fallgruppierung *„Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“* zu beobachten war – insbesondere darauf ausgerichtet wird, bestimmte im Unterrichtsverlauf zur Anwendung kommende Methoden in den Blick zu nehmen, wäre bezüglich der gesamten Raum- und Sitzordnung allerdings auch darauf zu achten, dass auch der Überblick über das Unterrichtsgeschehen in den anderen Arbeitsphasen gewahrt wird. Deutlich wird das vor allem in einer Kontrastierung der Aufzeichnungen „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) sowie „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) auf der einen Seite und der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) auf der anderen. Während in der letzteren sämtliche Arbeitsphasen übersichtlich dokumentiert werden können, ist die Kamera in den anderen beiden zwar so positioniert, dass die Simulation fokussiert erfasst werden kann und auch die Dokumentation von Tafelanschriften und projizierten Folien möglich ist, während ein Überblick über das Interaktionsgeschehen während der als Unterrichtsgespräch gestalteten Arbeitsphasen nur schwer zu gewinnen ist. Generell zeigt sich dabei, dass eine seitliche Positionierung der Kamera in der Raummitte bei einer frontalen Sitzordnung insofern ungünstig ist, als bei begrenztem Kamerawinkel in der Regel nur Teile der Klasse aus der Ansicht von hinten oder von vorne erfasst werden können (vgl. AzE 1992; 1993a). Zudem ist mit perspektivischen Verzerrungen zu rechnen, wenn sich einzelne Schüler_innen im Nahbereich der Kamera befinden (vgl. AzE 1992).

Ausgehend von diesen unterschiedlichen den Produktions- und Herstellungsbedingungen geschuldeten Möglichkeitsräumen (vgl. Reichertz/Englert 2011: 19) lassen sich die jeweilige Auswahl der Kameraperspektiven sowie die dabei vorgenommene Montage bewegter Bilder oder die jeweilige mit Schwenk- und Zoombewegungen arbeitende Kameraführung hinsichtlich der auf diese Weise erzeugten „Erzähllinie“ (ebd.: 17) innerhalb der „Bewegtbilddarstellung“ (ebd.) analysieren. Die so wiederum als Bewegungen gezeigten Handlungen werden damit auf eine spezifische Art und Weise gezeigt, die eine eigene „narrative Dimension“ (Reh 2009: 582) aufweist. Der visuelle Gehalt der Videoaufzeichnungen eröffnet somit also eine Bedeutungsebene, die mittels einer ausschließlich auf die gezeigte Handlung fokussierenden Analyse nicht zu erschließen wäre.

Abgesehen von einer Ausnahme (vgl. AzE 1991a; s. auch Kap. II.3.2.4, II.3.2.5) kann fallgruppenübergreifend festgestellt werden, dass die Verfahren der Bildmontage bzw. der Kameraführung in erster Linie eine Orientierung an der „Vorderbühne“ (Zinnecker 1987: 34; Herv. n. ü.; s. auch Kap. 3; II.1.1.5) des Unterrichts aufweisen, wobei auch fallgruppen- oder einzelfallspezifische Besonderheiten diskutiert werden können. Mit Blick auf die aus den Beständen der APW stammenden analysierten Aufzeichnungen ist in der Breite insgesamt eine Dominanz der auf die Tafel sowie auf die Klasse ausgerichteten Kameraeinstellungen zu verzeichnen. Die auf die Tafel gerichtete Einstellung dient dabei zum einen der sachbezogenen Dokumentation von Tafelanschriften und projizierten Folien – die aufgrund der mäßigen Bildqualität allerdings nicht immer lesbar sind – sowie zum anderen auch die Lehrperson während längerer Wortbeiträge mittels dieser Einstellung fokussiert wird (vgl. AzE o.J.g; o.J.a). Dagegen kommt die auf die Klasse ausgerichtete Perspektive vor allem während als Unterrichtsgespräch gestalteten Arbeitsphasen zum Einsatz, die sich vor allem für einen

Überblick über das Beteiligungsverhalten der Schüler_innen eignet, wobei die Bildqualität keine detaillierte Erfassung einzelner Interaktionen oder Aktivitäten zulässt. Demgegenüber erlauben die auf einzelne Schüler_innen oder Schülergruppen ausgerichteten Perspektiven zwar detaillierteren Einblick in deren Aktivitäten, kommen in der Regel aber allerdings vor allem dann zum Einsatz, wenn auch unterrichtsbezogene Aktivitäten dieser Schüler_innen zu beobachten sind (vgl. z. B. AzE o.J.a) und geraten im Verlauf der Aufzeichnungen in den Hintergrund, je weniger dies der Fall ist (vgl. z. B. AzE o.J.g).

So zeichnet sich zwar – durchaus in Übereinstimmung zu den Absichten des Forschungsprogramms, dem die Aufzeichnungen zugeordnet werden können – in dieser visuellen Erzähllinie auch ein Bemühen ab, die Unterrichtsaktivitäten der Schüler_innen zu dokumentieren. Sofern der Erfassung deren geistiger Aktivität mittels Videoaufzeichnungen grundlegende Grenzen gesetzt sind, wird dieses Dokumentationsbemühen vor allem auf das Beteiligungsverhalten in Form von Meldeaktivitäten bezogen, die in der auf die Klasse ausgerichteten Einstellung erfasst werden. Da einzelne Schüler_innen in dieser Einstellung aufgrund der Bildqualität jedoch meist nur ungenau zu erkennen sind, hebt sich die Lehrerin, die sich wiederholt mit ausladender Gestik im Raum bewegt und auf diese Weise auch in den Bildausschnitten zu sehen ist, deutlich von diesen ab. Ebenso wie in der auf die Tafel ausgerichteten Einstellung wird die Lehrperson somit vor allem als die das Unterrichtsgeschehen strukturierende und lenkende Person visualisiert (vgl. dazu auch Jehle 2016a; 2016b: 93; 2016c: 215). Direkte Interaktionen zwischen der Lehrerin und einzelnen Schüler_innen können im Rahmen der Montage der Kameraeinstellungen kaum detaillierter verfolgt werden.⁶³⁸

Angesichts des mit den Aufzeichnungen verbundenen Forschungsprogramms, das dem Titel einer zugehörigen Publikation entsprechend unter dem Aspekt der problemhaften Unterrichtsgestaltung im Besonderen auch das „methodische[...] Können“ (Akademie 1987) der Lehrpersonen fokussierte (vgl. dazu z. B. bereits Weck 1973: 6-7), ist allerdings auch eine Übereinstimmung von impliziter Erzähllinie – die aus der Auswahl der Perspektiven und den damit verbundenen beschriebenen Effekten auf der visuellen Ebene hervorgeht – und forschungsleitendem Erkenntnisinteresse zu erkennen, die somit auch als ein den Forschungen zugrunde liegender Deutungsrahmen der beteiligten Akteur_innen interpretiert werden kann (vgl. dazu auch Jehle 2016a; 2016c: 217). Über den Entstehungszusammenhang dieses spezifischen Forschungsprogramms hinausreichend wäre zudem auch die Möglichkeit der visuellen Dokumentation einer im zeitgenössischen Diskurs dominierenden Auffassung in Betracht zu ziehen, die – wie Susanne Timm (2013) das auch für eine Videoaufzeichnung aus dem Mathematikunterricht aus den Beständen der Humboldt-Universität herausarbeitet – in ihrem Blick auf das Unterrichtsgeschehen vor allem von einer zentralen Stellung der Lehrperson ausgeht, bevor die Aufmerksamkeit den Schüler_innen oder der Sache zugewendet wird. Zugleich erweist es sich als schlüssig, in dieser Erzähllinie auch eine Strategie der Blickführung zu erkennen, um die Aufmerksamkeit der Betrachter_innen im Kontext der gemeinsam im Kollegenkreis vollzogenen Auswertungsgespräche auf das dokumentierte unterrichtsmethodische Vorgehen der Lehrperson zu lenken (vgl. z. B. AzE o.J.a; o.J.b; dazu z. B. auch Reh/Jehle 2020: 349).

638 Eine Ausnahme ist im Rahmen der Analysen mit Blick auf die Aufzeichnung „Die Befreiung vom Faschismus“ (AzE 1985a) zu verzeichnen, in der es in einer Gesprächssequenz gelingt mittels der auf die Tafel ausgerichteten Einstellung ein nahes Interaktionsverhältnis zwischen der Lehrperson und zwei Schülern abzubilden, da diese sich in der Nähe der Lehrperson befinden und in dem Bildausschnitt von hinten von der Kamera erfasst werden (vgl. ebd.: # 00:18:35).

Mit Blick auf die Bestände der FU kann zunächst – wenngleich mit Differenzierungen – eine fallgruppenübergreifende Gemeinsamkeit darin gesehen werden, dass die Orientierung der Kameraführung am Vorderbühnengeschehen vor allem als eine Fokussierung der sichtlich aktiv zum Unterrichtsgeschehen beitragenden Akteur_innen beschrieben werden kann. Geht man davon aus, dass mit einer chronologischen Anordnung der Fallgruppierung auch die Entwicklung eines innerinstitutionellen Diskurszusammenhangs diskutiert werden kann (s. auch Kap. III.1), ist zu beobachten, dass auch die Integration von Tafelanschriften und projizierten Folien im Verlauf dieses Prozesses zunehmende Berücksichtigung findet (vgl. AzE 1984c; 1990b; 1991b; 1992; 1993a; 1993b). Mit einiger Vorsicht könnte hier von einer Zunahme eines umfassenderen, auch sachbezogenen Dokumentationsinteresses ausgegangen werden. Andere eingesetzte Unterrichtsmedien und -materialien werden allerdings nicht mitaufgezeichnet, lediglich in einem Fall werden diese immerhin in der begleitenden Publikation dokumentiert (vgl. Kuhn/Massing 1999a).

Abgesehen von einer Ausnahme (vgl. AzE 1991a) werden auch die Lehrpersonen derart in die Visualisierung einbezogen, dass sie insbesondere während längerer Gesprächsanteile fokussiert werden sowie bei der Anfertigung von Tafelanschriften oder im Umgang mit projizierten Folien – zumindest wenn diese in die Dokumentation einbezogen sind – zu sehen sind. In einzelnen Fällen lässt sich dabei beobachten, dass die bei – frontal ausgerichteter Sitzordnung insgesamt zur Erfassung der gesamten Lerngruppe zwar ungünstige – seitliche Kamerapositionierung auf Höhe der Raummitte, es stellenweise erlaubt, dialogische Gesprächsstrukturen zwischen Lehrperson und Schüler_innen mittels kurzer Schwenkbewegungen zu visualisieren (vgl. AzE 1993b; s. auch Kap. II.4.2.4).⁶³⁹ Sofern in einzelnen Aufzeichnungen aber auch bei Ausführungen der Lehrpersonen die Perspektive auf die Klasse ausgerichtet bleibt (vgl. z. B. AzE o.J.h; 1984c; 1985b; 1990b; 1991a), kann die Ausrichtung auf die sprechenden Schüler_innen in diesen als die dominierende Perspektive beschrieben werden. Insbesondere in Aufzeichnungen, in denen die Lehrpersonen in der Gesprächsführung überwiegend zurückhaltend agieren, kommt es auf diese Weise auch zu einer visuellen Reproduktion der Gesprächsstruktur (vgl. AzE 1984c; 1985b; 1991a; 1991b). Als Visualisierungen bestimmter, der Unterrichtsplanung und -organisation zugeschriebener didaktischer Prinzipien wie der Schülerorientierung (vgl. AzE 1984c; 1985b) oder bewusst eingesetzter aktivierender Methoden (vgl. AzE 1991b) können diese dann beschrieben werden, wenn diese Unterrichtsverläufe als methodisch so geplante interpretiert werden, was nicht zwingend für jede so visualisierte selbstläufige Unterrichtsdiskussion gilt (vgl. z. B. AzE 1991a: # 00:25:24; 00:54:18; 00:58:54).

Ihre Entsprechung findet diese beobachtete Dominanz einer auf sich aktiv beteiligende Schüler_innen ausgerichteten Kameraperspektive insbesondere innerhalb der Fallgruppierungen „Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“ und „Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“ außerdem in der Wahl von Kamerapositionierungen, die sich vor allem für die Dokumentation von Interaktionen in der Klasse als vorteilhaft erweisen. Differenzen zwischen den einzelnen Aufzeichnungen sind dabei mit Blick auf die Intensität, in der von der Technik des Zooms Gebrauch gemacht wird, festzustellen: Je nachdem wie raumgreifend die abzubildenden Interaktionsverhältnisse ausfallen, gelingt es zunächst

⁶³⁹ Konterkariert werden diese Versuche einer entsprechenden Visualisierung dialogischer Sequenzen innerhalb dieser Aufzeichnung wiederum von der über die größtenteils festzustellende Dominanz halbnahe bis naher Einstellungen, da die Akteur_innen auf diese Weise meist nur als einzelne, aber nicht in Interaktion miteinander innerhalb einer Einstellung erfasst werden können (s. auch Kap. II.4.2.5).

mittels einer gezielten Verwendung halbtotaler, halbnaher sowie naher Einstellungen die Performativität der Abläufe, die in der Gestik einzelner Schüler_innen sowie in Form der Ausrichtung der Körper zueinander zum Ausdruck kommen kann, auch in der Visualisierung zu akzentuieren (vgl. z. B. AzE 1985b; 1992; 1993a; 1993b; dazu auch Jehle 2017b).

Wird allerdings überwiegend von halbnahen bis nahen Einstellungen Gebrauch gemacht, wird die Wahrnehmung des gesamten Interaktionsgeschehens deutlich eingeschränkt, sodass einigermassen verlässliche Aussagen über umfassendere Interaktionsverhältnisse oder -abläufe, das Beteiligungsverhalten oder Aktivitäten der sich gerade nicht im Unterrichtsgespräch äussernden Schüler_innen kaum oder nur mit Vorbehalt möglich sind (vgl. z. B. AzE 1984c; 1992; s. z. B. auch II.2.2.4; II.4.1.4). Demgegenüber gestattet die Einstellung der Halbtotalen – wenngleich auch begrenzt – so doch immerhin mehr Einblicke, auf welche Weise die Akteur_innen wechselseitige Bezugnahmen aufeinander sowie Fokussierungen ihrer Aufmerksamkeit in Form der Ausrichtung ihrer Oberkörper und Blicke zum Ausdruck bringen oder auch welche Interaktionen gegebenenfalls neben der aktiven Beteiligung am Unterrichtsgeschehen sichtbar werden können (vgl. z. B. AzE 1985b; 1990b; 1993b; s. z. B. auch Kap. II.4.3.4).

Diese herausgearbeiteten, auch fallgruppenspezifische Besonderheiten aufweisenden, Strategien der Kameraführung wurden schließlich auch in Relation zu den für relevant gehaltenen zeitgenössischen fachdidaktischen Diskursen interpretiert. In Bezug auf die Fallgruppierung „Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“ konnte zunächst eine Parallele zwischen der insbesondere in dieser Fallgruppierung besonders ausgeprägten Ausrichtung der Kamera auf aktiv partizipierende Schüler_innen und einer Unterrichtsführung, die vor allem um einen Einbezug der Erfahrungswelt der Schüler_innen bemüht ist (s. auch Kap. III.3.1.2), festgestellt werden. Sofern dieses fachdidaktische Prinzip der Schülerorientierung im zeitgenössischen Diskurs als dominierendes bezeichnet und zugleich auch für vereinseitigende Formen der Umsetzung kritisiert wurde (vgl. Grammes/Kuhn 1987: 167), kann mit Referenz auf die Grundannahmen einer visuellen Wissenssoziologie die Frage eines möglichen Einflusses dieser im Diskurs präsenten Vorstellung auf „die Ausgestaltung und das Arrangement der audiovisuellen Form“ (Raab 2008: 212) diskutiert werden (vgl. auch Jehle 2016a; 2016c; s. auch Kap. II.2.4).

Diese Ausrichtung der Kamera auf die sich aktiv beteiligenden Akteur_innen sowie deren Fokussierung mittels Nah- und Halbnahaufnahmen findet auch in den Fallgruppierungen „Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“ und „Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“ ihre Fortsetzung. Somit können hier entlang der zwischen der Fallgruppierung „Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“ und den übrigen Fallgruppierungen gezogenen Kontrastierungslinie (s. auch Kap. III.1) zunächst unterschiedliche Verfahren der Visualisierungen des Unterrichtsgeschehens beschrieben werden, mittels derer die an diesem beteiligten Akteur_innen auf unterschiedliche Weise in den Fokus der Aufmerksamkeit der Betrachter_innen gerückt werden (vgl. dazu auch FAU 1978: 166-169). In Bezugnahme auf Grundannahmen einer visuellen Wissenssoziologie lassen sich vor diesem Hintergrund mögliche Interpretationen diskutieren, die auch auf unterschiedliche Deutungsrahmen der in die Videoproduktion involvierten Akteur_innen mit Blick auf das dokumentierte Geschehen verweisen können und die vor allem verschiedene Auffassungen widerspiegeln, welche Bedeutung den jeweiligen in der dokumentierten Situation Agierenden für den Verlauf des Unterrichtsgeschehens zugeschrieben wird (vgl. Reichertz/Englert 2011: 16-29; Bohnsack 2009: 118; dazu auch Jehle 2016c: 210). Einschränkend ist dabei

allerdings auch darauf zu verweisen, dass diese unterschiedlichen Verfahren der Inszenierung der am dokumentierten Geschehen beteiligten Personen ebenso durch die Möglichkeiten und Grenzen der jeweils eingesetzten Technik bedingt sind (vgl. auch Jehle/Schluß 2013: 53).⁶⁴⁰

Über mögliche Verweise auf implizite Deutungsrahmen hinausgehend können die bereits thematisierten Ausrichtungen der Visualisierungen auf bestimmte im Unterrichtsverlauf zur Anwendung kommende Methoden insbesondere innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ auch mit Bezug auf die Entstehungs- und Verwendungskontexte differenzierend diskutiert werden. So lässt die Kamerapositionierung im Verhältnis zur jeweiligen Raum- und Sitzordnung über die unterschiedlichen Unterrichtsphasen hinweg in allen drei Aufzeichnungen zunächst darauf schließen, dass ein besonderes Dokumentationsinteresse der jeweiligen Umsetzung der simulativen Methoden galt. Das wiederum legt nahe, dass diesen auch in den zugehörigen Aus- und Fortbildungskontexten eine gewisse Aufmerksamkeit zukam, was zugleich mit Blick auf die zugehörigen Publikationen bestätigt werden kann (vgl. Lück 1995; Kuhn 1995; Kuhn/Massing 1999a). Dass es in der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) zudem gelingt, sämtliche Arbeitsphasen übersichtlich zu visualisieren, verweist außerdem auf ein umfänglicheres Dokumentationsinteresse, was sich auch in dem Umfang der jeweils zugehörigen Publikationen widerspiegelt. Die für den Überblick über das gesamte Interaktionsgeschehen in der Klasse zwar ungünstige Kameraposition in den Aufzeichnungen „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) und „Talkshow § 218“ (AzE 1993a) könnte wiederum darin eine plausible Begründung finden, dass diese eine frontale Fokussierung der Lehrperson ermöglicht, sofern in den zugehörigen Fort- und Weiterbildungskontexten eine entsprechende Verwendung mit der Absicht einer Selbstkonfrontation vorgesehen war (vgl. dazu z. B. Petko/Prasse/Reusser 2014).

Eine vergleichbare Ausrichtung der Visualisierungen auf die zur Anwendung kommenden Unterrichtsmethoden lässt sich auch mit Blick auf die Aufzeichnung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1993b) beobachten. Wie bereits beschrieben sind dabei die Kameraposition und die Raumordnung so aufeinander abgestimmt, dass auch die in Gruppenarbeitsphasen stattfindenden Interaktionsprozesse größtenteils erfasst werden können sowie bei der anschließenden Durchführung des von einem Schüler moderierten Expertengesprächs die Kamera auf dieses ausgerichtet werden kann. Für ein solches Dokumentationsinteresse spräche jedenfalls auch, dass die Aufzeichnung trotz unzureichender Tonqualität auch während der Gruppenarbeitsphasen nicht geschnitten wurde, wie es beispielsweise in der Aufzeichnung „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a) der Fall war, in der das Verhältnis von Kameraposition und Raumordnung auch nur einen begrenzten Einblick in das Interaktionsgeschehen innerhalb der Gruppen ermöglicht hätte (s. auch FN 637). Generell lassen vorgenommene Schnitte in der Aufzeichnung Vermutungen in Bezug auf ein bestimmtes Dokumentationsinteresse zu, das beispielsweise Stillarbeitsphasen (vgl. AzE 1984c) oder Gruppenarbeitsphasen (vgl. AzE 1991a; 1992; 1993a; 1993b) weniger Aufmerksamkeit widmet, wohingegen der Verzicht auf solche Schnitte ein umfangreicheres Dokumentationsinteresse nahelegt (vgl. AzE 1990b; 1991a). Für die Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (vgl.

640 Dass die Kameraführung in einzelnen Aufzeichnungen aus den Beständen der FU zudem eher ungeübt wirkt (vgl. AzE o.J.h.; 1993a; 1993a), könnte auch ein Hinweis auf möglicherweise begrenzte Erfahrungen in der Unterrichtsdokumentation darstellen. Unabhängig davon sind allgemein keine sicheren Aussagen darüber möglich, inwieweit der jeweiligen Kamerapositionierung tatsächlich umfänglich reflektierte in Bezug auf die damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen der Dokumentation zugrunde lagen.

AzE 1993b) dürfte dann gelten, dass zwar ein umfassendes Dokumentationsinteresse vorlag, dieses aber nicht vorrangig auf die Interaktionsprozesse in der in Kleingruppenarbeit organisierten Vorbereitungsphase galt.

Trotz der meist dominierenden Fokussierung des Vorderbühnengeschehens ermöglichen die Aufzeichnungen auch in verschiedener Weise Einblicke in parallel dazu stattfindende Nebenaktivitäten oder Interaktionen zwischen den Schüler_innen, die sich unterschiedlich interpretieren lassen (vgl. dazu auch FAU 1978: 43). Generell erlauben die verschiedenen Kameraperspektiven, die bei den Aufzeichnungen im „Pädagogischen Labor“ an der Ost-Berliner Forschungsschule der APW zum Einsatz kamen, wenig Einblick in Hintergrundaktivitäten der Schüler_innen, da deren Aktivitäten insgesamt selten detailliert erfasst werden. Dennoch können in der Aufzeichnung „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g) in der auf die Klasse ausgerichteten Einstellung Interaktionen zwischen den Schüler_innen beobachtet werden,⁶⁴¹ die vordergründig nicht der Vorderbühne zuzurechnen sind, dennoch in Bezug auf diese interpretiert werden können (s. auch Kap. II.1.2.4). So verweist beispielsweise die sichtlich belustigt vollzogene, auf eine disziplinierte Körperhaltung anspielende Synchronisation der Körper einzelner Schüler auf eine bestimmte Unterrichtsordnung (vgl. ebd.: # 00:14:57) und auch die der Klassenöffentlichkeit entzogene Weitergabe eines Schulbuchs dient der Aufrechterhaltung dieser Ordnung (vgl. ebd.: # 00:39:30), sodass hier vor allem ein bereits eingübter Umgang der Akteur_innen mit einem alltäglichen Beobachtungsszenario beiläufig dokumentiert wird (vgl. Wiesemann 2010; dazu auch Jehle 2016a). Ein besonderes Interesse für mögliche Nebenaktivitäten der Schüler_innen ist auf der Grundlage der analysierten Aufzeichnungen jedenfalls nicht zu erkennen.⁶⁴²

Abgesehen von der bereits erwähnten Ausnahme, in der die Kamera nicht durchweg auf eine vorrangige Dokumentation des Vorderbühnengeschehens ausgerichtet ist (vgl. AzE 1991a; s. auch Kap. II.3.2.4; II.3.2.5), erwecken auch die Aufzeichnungen aus den Beständen des Referats für politische Bildungsarbeit der FU nicht den Eindruck, dass ein besonderes Dokumentationsinteresse in Bezug auf mögliche Hintergrund- oder Nebenaktivitäten der Schüler_innen bestand. Sofern in einzelnen Aufzeichnungen überhaupt eindeutig der Hinterbühne zuzurechnende Nebenaktivitäten von Schüler_innen – wie beispielsweise in Form des Fortblasens von Arbeitsblättern durch den Schüler Sm6 und die Schülerin Sw7 in der Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (vgl. AzE 1984c) – zu beobachten sind, geraten diese – wie auch in dem erwähnten Fall – meist beiläufig wie zufällig ins Bild und werden im Rahmen der Dokumentation auch nur fragmentarisch erfasst (vgl. AzE 1984c: # 00:28:17; 00:32:17; 00:34:05; 00:37:42; 00:39:22; s. auch Kap. II.2.2.4). Ähnliches gilt für gelegentlich zu beobachtende meist unauffällige Interaktionen zwischen Schüler_innen in Form von Blickkontakten oder wechselseitigem Zulächeln (vgl. z. B. AzE 1985b: # 00:13:06), leise geführten Hintergrundgesprächen (vgl. z. B. ebd.: # 00:03:20; 00:28:59; 00:39:24; 1993b: # 00:51:16; 00:54:05; 01:00:07; 01:14:14; 01:19:08) oder ähnlichen Interaktionen (vgl. z. B. AzE o.J.h: # 00:00:55; 00:12:12; 00:25:40; 1993a:

⁶⁴¹ Ob die Beobachtung vergleichbarer Aktivitäten bei besserer Bildqualität auch in anderen Aufzeichnungen möglich wäre, muss an dieser Stelle der Spekulation überlassen bleiben.

⁶⁴² So richtet sich die Aufmerksamkeit in dokumentierten Auswertungsgesprächen auch eher auf zufällig dokumentierte Unterschiede in der Schreibgeschwindigkeit einzelner Schüler_innen (vgl. AzE o.J.b: # 00:50:38) und wenn es in einzelnen Aufzeichnungen zu disziplinierenden Ermahnungen kommt, kann der dazugehörige Regelverstoß aufgrund der fehlenden Dokumentation nicht immer nachvollzogen werden (vgl. z. B. AzE 1985a: # 00:19:23).

01:08:36; 01:09:19; 01:10:45; 01:15:37), deren Beziehung zum Vorderbühnengeschehen in der Regel nicht eindeutig bestimmt werden kann.⁶⁴³

Demgegenüber lassen sich in der bereits erwähnten Ausnahme der Aufzeichnung „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a) in deren Verlauf zunehmende Abweichungen der sonst dominierenden Fokussierung des Vorderbühnengeschehens beobachten, indem zunehmend auch der Hinterbühne zuzuordnende Interaktionen zwischen den Schüler_innen in den Blick genommen werden. Zunächst sind es in der Einstellung der Halbtotale im Hintergrund zu erkennende einzelne Aktivitäten und teilweise belustigt wirkende Interaktionen von Schüler_innen, die sichtlich nicht dem Vorderbühnengeschehen zuzuordnen sind (vgl. z. B. ebd.: # 00:26:11; 00:26:32; 00:30:15), die im Verlauf der Aufzeichnung durch die zunehmende Fokussierung in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden (vgl. z. B. ebd.: # 00:40:38; 00:40:57). Dabei ist es insbesondere die Gruppe der drei Schüler Sm12, Sm9, Sm8 und der Schülerin Sw14, in der bereits zu Beginn der Aufzeichnung eine Reihe solcher Interaktionen zu beobachten ist (vgl. ebd.: # 00:06:52; 00:08:30), die im weiteren Unterrichtsverlauf auffälliger werden (vgl. ebd.: # 00:41:07; 00:51:46). Zudem ist in den damit verbundenen Nahaufnahmen der Schüler_innen eine sich von den bisherigen Darstellungsformen abhebende Bildästhetik zu verzeichnen, die diesen Interaktionen auf der visuellen Ebene eine eigene Dignität verleiht (vgl. auch Jehle 2016a; s. auch Kap. II.3.2.4). Interpretiert wurden diese von der sonst dominierenden Strategie der Fokussierung des Vorderbühnengeschehens in Bezug auf den Fort- und Weiterbildungszusammenhang, in dem die Aufzeichnung entstanden ist: So erscheint es plausibel, darin einen bewusst angelegten Versuch einer Blickführung derer zu sehen, die im Rahmen der Fort- und Weiterbildung als erste Adressat_innen der Aufzeichnungen gelten (vgl. dazu auch FAU 1978: 81; Warmington/Gorp/Grosvenor 2011: 464). So wird die Wahrnehmung noch einmal gezielt auf die sich auf Seiten der Schüler_innen vollziehenden Aufmerksamkeitsverschiebungen im Stundenverlauf gelenkt, die der unterrichtenden Lehrperson im Handlungsvollzug möglicherweise entgangen sein könnten (vgl. Jehle 2016a, 2016c: 223; s. auch Kap. II.3.2.5).^{644 645}

643 Eine Ausnahme stellt das von den Schülern Sm13 und Sm14 in der Aufzeichnung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) – im Vergleich zu ihren Mitschüler_innen verspätet begonnene und daher als Nebentätigkeit eingeordnete – Basteln von Namensschildern dar, das als in einem die Vorderbühnenordnung unterstützenden Sinn auf das Unterrichtsgeschehen bezogen ist (vgl. AzE 1991b: 00:02:05–00:03:27; s. auch Kap. II.3.3.4). Ähnliches gilt für das eigenständige Anfertigen von Notizen (vgl. z. B. AzE 1991a: # 00:16:36; 00:26:43; 01:01:43; AzE 1993a: # 00:05:10; 00:54:54; 00:56:54; 01:13:18), wenngleich hier einschränkend zu bemerken ist, dass der Inhalt dieser der Beobachtung in der Regel nicht zugänglich ist und es sich somit auch um nicht auf den Unterricht bezogene Notizen handeln kann (s. auch Kap. II.4.3.4).

644 Mit einer ähnlichen Absicht können in diesem Zusammenhang auch die Fokussierung der Differenzen zwischen den verbalisierten Arbeitsanweisungen der Lehrperson und deren Bearbeitung durch die Schüler_innen sowie die dort zu beobachtende parallele Dokumentation der von einzelnen Schüler_innen sichtlich zum Ausdruck gebrachten Passivität in der einem vergleichbaren Entstehungskontext zugehörigen Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990) in Verbindung gebracht werden (s. auch Kap. II.3.1.5). Dabei werden auch solche Fokussierungen von einer aus den Nahaufnahmen von beispielsweise mit Stiften spielenden Händen im Schwebezustand über Heften gehaltenen Stiften emergierenden Bildästhetik begleitet (vgl. Jehle 2016a; s. auch Kap. II.3.1.4), die an Beispiele kamera-ethnographischer Studien in der Unterrichtsvideographie erinnert (vgl. z. B. Mohn/Amann 2006; Mohn 2010).

645 Entwickelt und diskutiert wurden diese auf die Visualisierungen in dieser Fallgruppierung bezogenen Überlegungen bereits im Rahmen von Vorträgen auf der Tagung „Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Annäherungen an ein zentrales Element pädagogischer Praxis“ vom 23.–24.05.2014 in Siegen (vgl. dazu auch Jehle 2016c sowie auch 2016a) und auf der European Conference on Educational Research (ECER) „Education and Transition – Contributions from Educational Research“ vom 07.–11. 09.2015 in Budapest.

Insgesamt lassen diese Visualisierungen des Unterrichtsgeschehens auch einen übergreifenden impliziten Deutungsrahmen in Bezug auf das Verhältnis von Vorder- und Hinterbühne erkennen: Die an der Ausrichtung auf ausgewählte Akteur_innen zu erkennende Unterscheidung eines Vorder- und Hinterbühnengeschehens, die zugleich eine Gewichtung zugunsten des Vorderbühnengeschehens erkennen lässt, entspricht der Vorstellung einer pädagogischen Ordnung, die einer normativen Erwartung entsprechend vor allem auf die Ermöglichung von Lernen ausgerichtet sein soll (vgl. Jehle 2016a; dazu auch Meseth/Proske/Radtke 2012: 224). Nachvollzogen werden kann dabei allerdings auch die bereits bei Zinnecker aufzufindende Beschreibung der fließenden Grenzen zwischen Haupt- und Nebenhandlungen (vgl. Zinnecker 1987: 95-97), die im Kontext solcher normativen Erwartungen in der Regel unterschieden werden, wenn in einzelnen Fällen die wechselseitige Bezogenheit dieser beiden Interaktionsebenen sichtbar wird (vgl. z. B. AzE o.J.g; s. auch Kap. II.1.2.4). Die ästhetisierenden Visualisierungen verweisen zugleich auf eine mögliche Umkehrung dieser Unterscheidung aus der Perspektive der Schüler_innen, womit allerdings immer noch an einer oppositionellen Unterscheidung dieser Handlungsebenen festgehalten wird (vgl. Wagner-Willi 2005: 293).

Eine konsequent symmetrische Betrachtungsweise würde demgegenüber von einer wechselseitigen Bezogenheit und Verschränkung der Praktiken der Schüler_innen ausgehen, die Unterricht in seiner spezifischen Ordnung erst möglich macht und entsprechend „die Kooperationen der Beteiligten in der Aufrechterhaltung einer bestimmten Praxis in den Blick“ (Breidenstein 2006: 12) nehmen. Somit könnte aus dieser Perspektive in der konstatierten Ästhetisierung auch eine visuelle Akzentuierung dieser „hohe[n] Kunst der Gleichzeitigkeit und [der] ausgefeilte[n] Ökonomie der Aufmerksamkeit“ (ebd.: 121), die die Teilnahme am Unterricht von den Schüler_innen verlangt, gesehen werden (vgl. dazu auch FAU 1978: 264-272). Sofern allerdings diesem Perspektivwechsel in Bezug auf den Fort- und Weiterbildungskontext vor allem die pädagogische Intention einer nachträglichen Reflexion zugeschrieben wird, scheint hier die institutionelle Perspektive, die an einer oppositionellen Unterscheidung von Haupt- und Nebenhandlungen festhält, dominant zu bleiben (vgl. Jehle 2016a; 2016c: 223; s. auch Kap. II.3.4).

Unabhängig von der Frage nach den visuellen Erzähllinien, die auf implizite Deutungsrahmen der Akteur_innen oder beabsichtigte Blickführungen verweisen können, vermittelt der visuelle Gehalt der Aufzeichnungen weitere Informationen in Bezug auf die Aufzeichnungssituationen sowie auf darauf bezogene Ordnungsvorstellungen der beteiligten Akteur_innen. Zunächst geraten in verschiedenen Aufzeichnungen weitere, neben der Lehrperson und den Schüler_innen anwesende Personen in den Blick (vgl. z. B. AzE o.J.a; 1991a; 1991b; 1993b), die weder als an der Aufzeichnung noch als in den Unterricht einbezogene Akteur_innen identifiziert werden können (vgl. dazu auch AzE 1991a; 1991b; 1992). In Kombination mit weiteren dem Bild zu entnehmenden Informationen lässt das Wissen von der Anwesenheit dieser Personen allerdings in einzelnen Fällen weitere Rückschlüsse auf den Entstehungskontext der Aufzeichnungen zu, der auf der zugänglichen Quellengrundlage sonst nicht näher zu bestimmen gewesen wäre.⁶⁴⁶ So lassen sich die relativ große Zahl anwesender erwachsener

⁶⁴⁶ In anderen Fällen sind es wiederum vorliegende Begleitpublikationen, die Auskunft über die anwesenden Personen geben, deren Identifikation aufgrund der Aufzeichnung allein nicht möglich gewesen wäre. So geht im Fall der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b) erst aus der dazugehörigen Publikation hervor, dass es sich bei der Aufzeichnung um die Lehrprobe eines Referendars handelte, bei der dessen Fachseminarleiter sowie der Fachlehrer des Grundkurses anwesend waren (vgl. Kuhn/Massing 1999a).

Personen im hinteren Raumbereich sowie die Beobachtung, dass die Schüler_innen größtenteils Blauhemden der Freien Deutschen Jugend (FDJ) tragen, als Indizien dafür interpretieren, dass diese Aufzeichnung im Rahmen einer Gruppenhospitation innerhalb einer sogenannten Pädagogischen Woche des Instituts für Didaktik der APW stattfand (vgl. Reh/Jehle 2020: 353, FN 6; 357, FN 8; s. auch Kap. II.1.3.1).

Zudem fällt insbesondere in den analysierten Aufzeichnungen aus den Beständen der APW in der auf die Klasse ausgerichteten Einstellung eine akkurat geordnete Ausrichtung der Tische, darauf befindlicher Arbeitsmaterialien sowie auch der Schülerkörper auf. Dies mag auch der Kameraperspektive der Totalen geschuldet sein, die häufig mit dem Blick der Institution assoziiert wird und Erinnerungen wachruft an die von Foucault beschriebenen Beobachtungsmechanismen des Bentham'schen Panoptikums, die einen permanenten Zustand der Sichtbarkeit erzeugen, ohne dass zwingend von diesem zu Beobachtungszwecken Gebrauch gemacht wird (vgl. Foucault [1975] 1994: 258).⁶⁴⁷ Ihre Entsprechung findet diese Assoziation zumindest auch in der Beobachtung, dass vereinzelt auftretende Abweichungen der synchronen Performativität im Arbeitsprozess umso deutlicher auffallen (s. auch Kap. II.1.2.4; II.1.3.4).⁶⁴⁸ Unabhängig davon wird aber auch davon ausgegangen, dass sich hier ein Ordnungs- und Regelverständnis der Akteur_innen sowohl vor und hinter der Kamera dokumentiert, das in Bezug auf die Unterrichtsordnung das als anerkannt geltende Regelwerk abbildet.

In der Kontrastierung der Fallgruppierungen werden dabei schließlich unterschiedliche implizite Ordnungsverständnisse sichtbar, die auf der visuellen Ebene zum Beispiel bereits in Form unterschiedlicher Raumgestaltungen zum Ausdruck kommen. Dies bezieht sich nicht nur auf die verschiedenen Sitzordnungen in den Klassenzimmern, sondern auch auf das im Hintergrund zu sehende Bild des Staatsratsvorsitzenden und Generalsekretärs des Zentralkomitees (ZK) der SED Erich Honecker in der Ost-Berliner Forschungsschule der APW (vgl. AzE 1985a) oder die individuellen Wandgestaltungen in den West- oder Gesamtberliner Klassenzimmern (vgl. z. B. AzE 1984c; 1985b; 1991a; 1991b; 1993b). Zugleich kann die zu erkennende Raumordnung auch Vermutungen über übliche oder möglicherweise kurzfristig geänderte Sitzordnungen zulassen, wie beispielsweise aus den freien in der Raummitte stehenden Tischen in der Aufzeichnungen „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991b)

647 Ein kontrastierender Effekt der Kamerapositionierung in Bezug auf die Raumwahrnehmung war wiederum insbesondere in den Fällen anderer Fallgruppierungen zu beobachten, in denen die Klasse von der Seite auf Höhe der Raummitte aufgezeichnet wurde, da ein Überblick über das gesamte Unterrichtsgeschehen aus dieser Perspektive kaum zu gewinnen ist und die oftmals erforderlichen, langen von Nachjustierungen begleitenden Schwenkbewegungen bereits auf der der Wahrnehmung vorauslaufenden visuellen Ebene den Eindruck eines unübersichtlichen Geschehens erzeugen.

648 Als ebenso auffällig ist die Abweichung von der nahezu uniformen, durchgehend dunklen Kleidung der Schüler_innen in Form des hellen Oberteils des Schülers Sm2 in der Aufzeichnung „Warum machen wir den Sozialismus?“ (AzE o.J.a.). In Relation zum inhaltlichen Unterrichtsverlauf ist dies um so auffälliger, da es ausgerechnet dieser Schüler ist, der für nachhaltige Friktionen sorgt, indem er die Fragestellung der Lehrperson als eine ernst zu nehmende Frage auffasst (s. auch Kap. II.1.3.3, Sequenz II). Allerdings ist auf der Grundlage der Aufzeichnung nicht eindeutig zu erkennen, ob dieser Schüler tatsächlich kein Blauhemd der FDJ trägt, sondern dieses nur unter seinem Oberteil verbirgt – oder auch nur ein blaues Hemd, sodass der ausschließlich sichtbare Kragen keine weitere Spezifikation zulässt. Ebenso muss es insgesamt Spekulation bleiben, ob es sich bei dieser Abweichung um Zufall handelt oder auch eine provokative Intention damit verbunden sein könnte, was ebenso für die von dem Schüler geäußerte Verständnisschwierigkeit gilt. Aufgrund all dieser fehlenden Informationen bleibt es zunächst bei einer Einordnung dieses Phänomens als emergierende Koinzidenz.

gefolgert wurde, dass die Umgruppierung der Tische kurzfristig für die aufgezeichnete Unterrichtseinheit erfolgte (s. auch Kap. II.3.2.4).⁶⁴⁹

Außerdem sind auf der visuellen Ebene der Quelle unterschiedliche Haltungen der Schüler_innen in Bezug auf die Bereithaltung von Arbeitsmaterialien (vgl. z. B. AzE 1984c; 1985b; 1990b; s. z. B. auch Kap. II.2.2.4; II.2.3.4; II.3.1.4) oder zur Präsenz unterrichtsfremder Gegenstände in ihrem direkten Umfeld (vgl. z. B. AzE 1984c; 1991a; s. auch Kap. II.2.2.4; II.3.2.4) zu erkennen. In anderen Fällen lässt wiederum die Beobachtung, dass Schüler_innen ohne explizite Aufforderung eigenständig Notizen anfertigen (vgl. z. B. 1991a; 1993b), Rückschlüsse auf als selbstverständlich geltende, etablierte Unterrichtspraktiken zu. Ebenso werden auch innerhalb der jeweiligen Interaktionsordnung geltende Gesprächspraktiken der wechselseitigen Bezugnahme, die – zum Teil unterstützt durch die jeweilige Sitzordnung – durch Gesten sowie die Zuwendung der Oberkörper zum Ausdruck gebracht werden, auf dieser visuellen Ebene der Beobachtung zugänglich, sofern die gewählte Kameraperspektive sowie der Aufzeichnungswinkel dies zulassen (vgl. AzE 1984c; 1985a; 1993a; 1993b). Gleiches gilt für die über die Erfassung tatsächlich geäußelter Wortbeiträge hinausgehender Einblicke in das Beteiligungs- und Meldeverhalten der Schüler_innen, das in verschiedenen Fällen auch Reaktionen der Schüler_innen aufeinander erkennen lässt (vgl. z. B. AzE o.J.g; 1984c; 1985b; 1992).

Auf der Ebene der in den Visualisierungen enthaltenen Informationsüberschüsse und emergierenden Bedeutungen sind es schließlich nicht nur in einzelnen Aufzeichnungen stellenweise verzeichneten Blickkontakte der Akteur_innen mit der Kamera (vgl. AzE 1992; 1993a), die auf die Präsenz der Kamera verweisen, indem sie den Umgang der Akteur_innen mit einer potenziell prekären Situation dokumentieren (vgl. dazu auch Herrle/Breitenbach 2016: 31-36; Erickson 1992: 311-313). Die Interpretation, auf welche Weise diese Aufschluss über mögliche Deutungen der Akteur_innen in Bezug auf die dokumentierte Situation bzw. die Situation der Dokumentation geben können oder beispielsweise auch über innerhalb des Interaktionsraums im Klassenzimmer etablierte Praktiken des Beobachtens und Beobachtet-Werdens (vgl. dazu auch Mohn 2009; Wiesemann 2010), muss an dieser Stelle offen bleiben. Zugleich sind in den Visualisierungen auch unterschiedliche Arten des Umgangs auf Seiten der Bildproduzent_innen mit für einzelne Akteur_innen prekären Situationen dokumentiert, die auch die Betrachter_innen in unterschiedlicher Weise damit konfrontieren: So könnte beispielsweise die zunehmende Ausrichtung der Kamera auf die Lerngruppe im Verlauf der Aufzeichnung „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a) – die wie oben beschrieben einerseits im Sinne einer bewussten Blickführung innerhalb des Fort- und Weiterbildungskontextes interpretiert werden kann – angesichts der am Ende des ersten Stundendrittels sichtbar werdenden situativen Überforderung der Lehrperson (vgl. ebd.: # 00:19:47) auch im

649 Dass diese gleichsam als räumliche Barrieren fungieren, was zugleich in den regelmäßigen Schwenkbewegungen über die Lerngruppe visualisiert wird, kann auf der Ebene emergierender Bedeutungen geradezu als eine Akzentuierung der auch im Unterrichtsverlauf zu beobachtenden, in erster Linie den unterschiedlichen Erfahrungshintergründen zugeschriebenen Distanz zwischen Lehrperson und Schüler_innen wahrgenommen werden (vgl. Jehle 2016c: 221-222). Ein ähnlicher Effekt ist auch mit Blick auf die Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) zu verzeichnen, wenn beim Wechsel zwischen auf die Schüler_innen oder auf die Lehrerin ausgerichteten Einstellungen lange Schwenkbewegungen über den in der Mitte relativ freien Klassenraum vollzogen werden müssen, was eine visuelle Abbildung eines Distanzverhältnisses zwischen Lehrperson und Schüler_innen erzeugt. Dass dabei eine assoziative Verknüpfung mit der phasenweise performativ zum Ausdruck kommenden Trägheit einzelner Schüler_innen nahelegt, wird allerdings ebenfalls auf der Ebene visuell emergierender Bedeutungen eingeordnet.

Sinne einer – sei es bewusst oder unbewusst – sensibel darauf reagierenden Kameraführung interpretiert werden (s. auch Kap. II.3.2.4).

In der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) dagegen wird die zu erkennende Strategie der Fokussierung der im Rollenspiel agierenden Schüler_innen auch in Situationen beibehalten, in denen die Schülerin Sw9 in der Rolle der Moderatorin ins Stocken gerät (vgl. ebd.: # 00:24:16; 00:33:11), sodass die auch in Form von Verlegenheitsgesten, Kopfschütteln und umherschweifenden Blicken zum Ausdruck gebrachte Überforderung auch visuell dokumentiert wird. Die Betrachter_innen werden mittels einer so angelegten Blickführung, in die Rolle voyeuristischer Zuschauer_innen versetzt, die den Blick auf eine Situation, die der zentralen Akteurin offensichtlich unangenehm ist, nicht abzuwenden vermögen (s. auch Kap. II.4.1.4) – was auf der anderen Seite auch deren Wahrnehmung dafür sensibilisieren könnte, dass die Präsenz der Kamera diese möglicherweise auch der ungewohnten Unterrichtsmethode geschuldete Herausforderung für die Schülerin verschärfen könnte (s. auch Kap. II.4.4).⁶⁵⁰

Abschließend können schließlich noch eine Reihe auf der visuellen Ebene emergierender Effekte beschrieben werden, die den Eindruck von durch die Bildgestaltung erfolgenden Kommentierungen der Handlung im Bild in Form bestimmte Aspekte dieser Handlung unterstreichender Visualisierungen erwecken können (vgl. dazu Reichertz/Englert 2011: 19). Diese gehen in der Regel aus verschiedenen, eher zufällig in diesen Momenten zusammentreffenden Konstellationen hervor, sodass davon ausgegangen wird, dass sie so nicht beabsichtigt gewesen sein dürften. So sind in der Aufzeichnung „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985) beispielsweise Differenzen zwischen der in der Kameraführung angelegten Erzähllinie und dabei möglicherweise zum Ausdruck kommenden Erwartungshaltungen einerseits sowie dem tatsächlich folgenden und dokumentierten Interaktionsverlauf andererseits zu verzeichnen. So adressiert der Lehrer beispielsweise an einer Stelle nach einer längeren Pause, in der die Kamera auf zwei sich meldende Mädchen ausgerichtet gewesen ist, einen Schüler, der in dem von der Kamera fokussierten Ausschnitt nicht zu sehen war (vgl. ebd.: # 00:11:51). Visuell dokumentiert wird hier zunächst die Antwortbereitschaft der Mädchen, die jedoch bei der Erteilung des Rederechts nicht berücksichtigt wird.

An einer weiteren Stelle, in der der Lehrer die Schüler_innen in einer Reihenfolge entsprechend der Sitzordnung adressiert, richtet sich die Kamera bereits auf die Schülerin, der als nächstes das Rederecht erteilt werden müsste (vgl. ebd.: # 00:38:01). Allerdings wird diese offenbar versehentlich vom Lehrer übergangen und erst später zu einer Antwort aufgefordert. Diese unvorhergesehene Abweichung führt zu Suchbewegungen in der Kameraführung und davon begleitenden Bildunschärfen, sodass auch die erst übergangene und dann verspätet adressierte Schülerin während ihrer Antwort zwar im Bild, aber nicht zu erkennen ist. Visuell wird in diesen Szenen der Vorgang des „Übersehens“ der Mädchen reproduziert, was insofern als ein impliziter Kommentar zum Unterrichtsgeschehen gelesen werden könnte (vgl. dazu auch FAU 1978: 57-58; 179-181; Reichertz/Englert 2011: 19), als Parallelen zum Gesprächsverlauf zu beobachten sind, in dem die Argumentationen der Mädchen zunehmend in die

650 Vgl. ausführlicher und weiterführend zu diesem spannungsreichen Verhältnis von Beobachtungssituationen in pädagogischen Kontexten die vor allem im Anschluss an Plessner ausgeführten Überlegungen von Veronika Magyar-Haas, die insbesondere die paradoxe Struktur des „wesenstypischen Merkmals exzentrischer Positionalität“ (Magyar-Haas 2009: 88), die das Sein des Menschen in der Welt einerseits ermöglicht und mittels der er andererseits der Welt immer auch ausgesetzt ist, in den Blick nehmen (vgl. Magyar-Haas 2009; 2016).

Defensive geraten (s. auch Kap. II.2.3.5; III.3.4.2).⁶⁵¹ Gleichwohl ist aufgrund der Unvorhersehbarkeit dieser Differenzen von Erwartung und Verlauf nicht davon auszugehen, dass diese Form der visuellen Kommentierung – im Gegensatz zu den oben herausgearbeiteten Interpretationen einer möglichen Kameraführung im Sinne von Blickführungen mit der Absicht, Reflexionen der unterrichtenden Lehrpersonen herbeizuführen – bewusst eingesetzt wurde. Ebenso kann die Visualisierung einer unvermittelt wirkenden Ansprache einer Schülerin durch die Lehrperson in der Aufzeichnung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) in diese Kategorie eingeordnet werden. Dabei tritt Lehrerin, die sich ebenso wie die von ihr adressierte Schülerin im Nahbereich der Kamera befindet, näher an die Schülerin heran, während sie die Frage formuliert (vgl. ebd.: # 00:02:08). Damit erscheint sie so im Bildausschnitt, dass sie diesen mit ihrer Größe dominiert, was auf der visuellen Ebene den Eindruck der unvermittelten Ansprache in Form dieses plötzlichen den Ausschnitt dominierenden Erscheinens im Bild unterstreicht (s. auch Kap. II.3.3.4; Abb. II.3.3.15; II.3.3.16, S. 438). Da dieser Effekt jedoch vor allem auf die Kombination von Kameraposition und individuellen Bewegungen der Lehrerin im Raum zurückzuführen ist, wird auch dieser in die Kategorie zufällig emergierender visueller Bedeutungen eingeordnet.

Ähnlich verhält es sich schließlich mit der Feststellung, dass der durch die Kameraführung vermittelte visuelle Eindruck des die durchgeführte Simulation auswertenden Unterrichtsgesprächs in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) gewissermaßen auch einen Gesprächsverlauf visualisiert, in dem die einzelnen Beiträge der Schüler_innen oftmals unverbunden nebeneinander stehen bleiben. Zurückgeführt wird das zunächst darauf, dass das Verhältnis von Kameraposition, Raum- und Sitzordnung auf die Dokumentation der Durchführung des Rollenspiels ausgerichtet war und für das Auswertungsgespräch nicht verändert wurde. Da sich ein größerer Teil der Schüler_innen somit an den Rändern des Sichtfeldes der Kamera befindet, ist eine übersichtliche Erfassung der sich am Gespräch beteiligenden Schüler_innen kaum möglich. Vielmehr sind regelmäßig lange Schwenkbewegungen erforderlich, die von Bildunschärfen und Nachjustierungen begleitet werden. Die Sprecher_innen werden bisweilen von aus der Perspektive der Kamera vor ihnen sitzenden Mitschüler_innen verdeckt oder sind aufgrund ungünstiger Lichtverhältnisse nur als schemenhafte Schattenrisse zu erkennen. Insgesamt entsteht damit der visuelle Eindruck einer unübersichtlichen Gesprächssituation, der jedoch nicht zwingend auch dem der Teilnehmer_innen in der Situation entsprechen muss.

Deutlich wird insgesamt, dass dieser vielschichtige visuelle Informations- und Bedeutungsgehalt der audiovisuellen Quellen in der Interpretation in unterschiedlicher Weise zu berücksichtigen und zu reflektieren ist. Dabei macht insbesondere die Kontrastierung der Fallgruppierungen sowie einzelner Aufzeichnungen ersichtlich, dass es bei der Erschließung des visuellen Gehalts der Quelle jeweils einer fallspezifischen Abwägung bedarf, welche Faktoren sowohl bei der bewussten als auch bei der unbewussten Bildgestaltung eine Rolle gespielt haben könnten. So ließen sich empirisch fundiert unterschiedliche Weisen eines Zusammenspiels verschiedener Faktoren nachzeichnen, was in Einzelfällen eine differenzierende Diskussion der unterschiedlichen Visualisierungen ermöglichte.

651 Entwickelt und diskutiert wurden diese auf die Visualisierungen in dieser Aufzeichnung bezogenen Überlegungen bereits im Rahmen von Vorträgen auf der International Conference for the History of Education (ISCHE) 39 „Education and Emancipation“ vom 18.-21. 07.2017 in Buenos Aires sowie auf der European Conference on Educational Research (ECER) „Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and educational research“ vom 22.-25.08.2017 in Kopenhagen.

Zunächst konnten die sich aus der „Bewegtbilddarstellung“ (Reichert/Englert 2011: 17) ergebenden „Erzähllinie[n]“ (ebd.) unter Berücksichtigung der mit der eingesetzten Kameratechnik verbundenen Möglichkeitsräume in Bezug auf die auf das dokumentierte Geschehen bezogenen impliziten Deutungsrahmen der vor und hinter der Kamera beteiligten Akteur_innen sowie im Kontext der jeweiligen Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge diskutiert werden. Dabei konnten – wie in der Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ – Parallelen zwischen den sich aus der Montage der jeweiligen Kameraperspektiven und dem mit den Forschungen verbundenen Erkenntnis- und Verwendungsinteresse herausgearbeitet werden, die zugleich auch auf damit verbundene Vorstellungen in Bezug auf die Ordnung des dokumentierten Geschehens verweisen. In ähnlicher Weise waren auch in den übrigen Fallgruppierungen Entsprechungen der Visualisierungen des Unterrichtsgeschehens mit dem zeitgenössischen fachdidaktischen Diskurs impliziten Vorstellungen der Unterrichtsgestaltung festzustellen.

Interpretationen, die die jeweiligen Verfahren der Bildgestaltung auch mit impliziten Deutungsrahmen der bildgestaltenden Akteur_innen in Bezug darauf, welche Bedeutung den in der dokumentierten Situation beteiligten Akteur_innen und ihren Handlungen zugeschrieben wird, in Verbindung bringen, konnten sich also durchaus als plausibel erweisen (vgl. Jehle/Schluß 2013: 53; Jehle 2016a; Jehle 2016c: 217-219; Reh/Jehle 2020: 365-366). Überdies werden auf dieser visuellen Ebene auch implizite auf das Unterrichtsgeschehen bezogene Ordnungsvorstellungen der beteiligten Akteur_innen sichtbar, die sich mittels einer abschließlichen Analyse der Unterrichtskommunikation kaum erschließen ließen, sofern diese nicht explizit thematisiert werden (vgl. ähnlich bereits Jehle 2016c: 223).

Gleichzeitig lassen in der Regel fallgruppenspezifisch zu beobachtende Fokussierungen auf ausgewählte Aspekte des Unterrichtsgeschehens ein je spezifisches Dokumentationsinteresse erkennen. Die grundlegende Annahme, dass dieses in Beziehung zu den unterschiedlichen Entstehungs- und Verwendungskontexten steht, kann dabei in unterschiedlicher Weise produktiv in die Interpretation eingebracht werden. Zum einen kann die auf die Videoaufzeichnung als *object of research* bezogene Erschließung dieser Visualisierungen mittels einer Rekonstruktion dabei vorgenommener Blickführungen und Handlungen des Zeigens auch Rückschlüsse auf mögliche Verwendungsabsichten und damit verbundene Intentionen zulassen (vgl. dazu auch FAU 1978: 81; Warmington/Gorp/Grosvenor 2011: 464; Jehle 2016a; 2016c: 223; s. auch Kap. II.3.4). Solche Schlussfolgerungen können dann möglicherweise weitere Einordnungen der Quelle auch in Bezug auf ihre Repräsentativität ermöglichen, was letztlich auch für deren Analyse als *source of information* von Bedeutung ist. Zum anderen können zusätzlich recherchierte Informationen zu den Entstehungs- und Verwendungszusammenhängen die mögliche Interpretation der Visualisierungen, die zunächst irritierend erscheinen mögen, als Blickführungen und Handlungen des Zeigens und damit verfolgten Intentionen auch erst erhellen (vgl. auch Jehle 2016a; Jehle 2016c: 219-223; s. auch Kap. II.3.2.5). Dennoch gilt es auch hier, vielfältige Deutungsmöglichkeiten zu berücksichtigen und zu prüfen, um der Problematik einer einem solchen *knowing gaze* geschuldeten Engführung der Interpretation zu begegnen (vgl. dazu auch Warmington/Gorp/Grosvenor 2011: 468). Letztlich sind dabei im Interpretationsprozess auch Abwägungen vorzunehmen, unter Berücksichtigung welcher Aspekte bestimmte Interpretationen als implizite Deutungsrahmen oder aus den Entstehungs- und Verwendungskontexten hervorgehende Intentionen plausibel erscheinen, was auch mit Einschränkungen oder Präzisierungen verbunden sein kann.

Darüber hinaus sind auch visuelle Effekte zu verzeichnen, die vor allem eher aus einer als zufällig eingeschätzten Koinzidenz von Handlungen der vor und hinter der Kamera Agierenden hervorzugehen scheinen. Wenngleich auch diese bisweilen auf der Ebene der visuellen „Erzähllinie“ (Reichert/Englert 2011: 17) wie Kommentierungen oder gezielte Akzentuierungen bestimmter Aspekte des dokumentierten Geschehens wirken, ist in diesen Fällen möglichen Lesarten als implizite Deutungsrahmen oder bewusst vorgenommene Blickführungen mit mehr Vorsicht zu begegnen, was hier mit der Formulierung visuell emergierender Bedeutungen beschrieben wurde. Zugleich gehört zu jeder Analyse und Interpretation des visuellen Gehalts der Quelle auch eine Reflexion der eigenen Sehgewohnheiten, Deutungsrahmen und durch die Bildgestaltung hervorgerufenen Assoziationen, die je nach Betrachter_in in Abhängigkeit von Erfahrungshintergründen durchaus unterschiedlich ausfallen können (vgl. FAU 1978: 65; Reichert/Englert 2011: 10-14).

2 Source of information – Reflexion der kollektivierend angelegten und kontrastierend verfahrenen Fallstudie

Insgesamt können diese an den drei Aspekten der Authentizität, der Repräsentativität sowie der Visualität orientierten Erschließungen der Videoaufzeichnungen als *object of research* schließlich eine genauere Bestimmung der Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge sowie auch ihres möglichen Erkenntniswerts als *source of information* ermöglichen. Unter dem Gesichtspunkt der Authentizität ließen sich im Zuge der Analysen keine Anzeichen für auf einem detaillierten Skript beruhende Inszenierungen feststellen (vgl. dazu z. B. Wiegmann 2013: 141-143; Jehle/Schluß 2013: 45-47). Ebenso waren insgesamt nur wenig beobachtbare Reaktionen der Beteiligten auf die Präsenz der Kamera zu verzeichnen, sodass davon ausgegangen wurde, dass die analysierten Interaktionsverläufe nicht wesentlich davon beeinträchtigt wurden (s. auch Kap. IV.1.1). Hierin wurde schließlich eine erste Voraussetzung für die Konzeption eines Fallstudiendesigns gesehen, das ausgehend von fall- wie fallgruppenspezifischen Analysen und Interpretationen dieser Praktiken im Kontext ihrer Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge auf der Grundlage daran anschließender Kontrastierungen schließlich eine Diskussion fallübergreifender Zusammenhänge erlaubt (s. auch Kap. III.4). Mit den Begriffen der Unterrichtspraxis und -praktiken wird hier insbesondere die der Erschließung des Gegenstands dienende Interaktions- wie Kommunikationsordnung in den Blick genommen.⁶⁵² Im Zuge der Rekonstruktion der jeweiligen Unterrichtskommunikation lassen sich so der Planung und Umsetzung implizite fachdidaktische Intentionen herausarbeiten, die sowohl mit Blick auf die dokumentierten Unterrichtseinheiten als auch in Bezug auf die entsprechenden fachdidaktischen Diskurse diskutiert werden können. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei dem Verhältnis von intendierter Vermittlung und dokumentier-

652 Im weiteren Sinne wird sich dabei auch an eine praxistheoretische Perspektive angelehnt, indem die beobachtbaren Unterrichtsinteraktionen und -kommunikationen im Sinne „alltägliche[r] soziale[r] Praktiken [...], die durch praktisches Wissen und praktisches Können bestimmt sind“ (Breidenstein 2006: 17; Herv. n. ü.), aufgefasst werden. Abgegrenzt wird sich von dieser Perspektive allerdings, indem weniger die „Materialität des Geschehens“ (ebd.; Herv. n. ü.) im Sinne eines „räumlich-materialen Zusammenhangs von Körpern und Artefakten“ (Reckwitz 2003: 283), sondern vielmehr der kommunikative Vollzug des Unterrichtsgeschehens in den Blick genommen wird. Dabei besteht allerdings auch eine Gemeinsamkeit mit dieser Perspektive darin, dass davon ausgegangen wird, dass dieser kommunikative Vollzug von Routinen getragen wird, die wiederum auf ein implizites Durchführungswissen der beteiligten Akteur_innen zurückgehen (vgl. Breidenstein 2006: 17; vgl. dazu auch ders. 2008b: 206-208). Im Unterschied zu weiteren gleichfalls praxistheoretisch fundierten wie argumentierenden Studien richtet sich das Augenmerk dabei allerdings nicht auf die diese Ordnung herstellenden oder Differenz erzeugenden Praktiken (vgl. dazu z. B. Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011) und es wird auch keine ausdifferenzierende Untersuchung einzelner Praktiken in ihrer Spezifik angestrebt (vgl. dazu z. B. Rabenstein/Reh 2008: 140-141). Dennoch daran anschließend wird die Unterrichtskommunikation in einem weiteren Sinne als eine auf Lehren und Lernen, Vermittlung und Aneignung sowie auf die Markierung unterrichtsrelevanten Wissens bezogene Praktik aufgefasst und interpretiert (vgl. ebd.; dazu z. B. auch Proske 2003; 2009). Sofern im Zuge einer Rekonstruktion der in der Vermittlung verfolgten Intentionen auch die Organisation der Gesprächsführung durch die Lehrperson einer Analyse unterzogen wird, ist überdies von einer Beziehung zu Praktiken der Unterrichtsplanung und -umsetzung auszugehen, die auch im Zusammenhang mit den für die jeweiligen Videoaufzeichnungen relevanten fachdidaktischen Diskurse zu interpretieren sind (vgl. dazu auch Jehle/Schluß 2013: 55).

ter Aneignung gewidmet. Zugleich ist mit dem Anspruch einer fallübergreifenden Diskussion die Frage nach der Repräsentativität der jeweiligen Aufzeichnungen verbunden (s. auch Kap. I.1.2.2).

Dabei gilt es zunächst, unter Berücksichtigung der Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge eine möglichst präzise Bestimmung des jeweiligen Falls in Bezug auf die mit den Aufzeichnungen verbundenen Interessen und Absichten, die Hintergründe der beteiligten Personen, die Begleitumstände der Aufzeichnungssituationen sowie zugehörige Diskurszusammenhänge vorzunehmen. Im Zuge der zu Beginn der einzelnen Fallstudien durchgeführten Kontextanalysen wurden dazu alle den Aufzeichnungen sowie den wenigen zugehörigen Dokumenten zu entnehmenden Informationen systematisch erfasst, wenn möglich Gespräche mit beteiligten Personen durchgeführt (vgl. Gespräch 2012; 2016) und weitere zugehörige Dokumentationen recherchiert und ausgewertet (vgl. z. B. Mirschel/Zeisberg 1980; Grammes/Kuhn 1988; Kuhn/Massing 1999a). Ebenso wurden verfügbare Lehrpläne, Unterrichtshilfen, eingesetzte Lehr- und didaktische Begleitmaterialien recherchiert sowie zeitgenössische fachdidaktische Diskurse gesichtet und hinsichtlich ihrer Relevanz für die Aufzeichnungen geprüft und eingeordnet (s. auch Kap. I.4.3.1; IV.1.2).

So konnten die Aufzeichnungen im Zuge der Einzelfallstudien jeweils in Bezug zu den spezifischen Produktionskontexten, in ihrer Beziehung zu zeitgenössischen fachdidaktischen Diskursen, unter Berücksichtigung des Professionswissens und der Erfahrungshintergründe der beteiligten Akteur_innen sowie mit Blick auf adressierte Zielgruppen analysiert und interpretiert werden. Auf dieser Grundlage konnte schließlich die zunächst vorläufig vorgenommene Ordnung der Aufzeichnungen in Fallgruppierungen geprüft und bestätigt werden. Dabei zeichnete sich ausgehend von diesen vier Fallgruppierungen die Möglichkeit einer Kontrastierung unterschiedlicher – in ihren jeweiligen innerinstitutionellen Diskussionszusammenhängen situierter – Konzeptionen eines spezifischen Unterrichtsfaches und damit verbundenen Unterrichtspraktiken unter verschiedenen politischen Rahmenbedingungen sowie innerhalb einer zeitlichen Entwicklung ab, wobei in Bezug auf die dokumentierten Umsetzungen je fallgruppenspezifische Herausforderungen festzustellen waren (vgl. dazu auch Jehle/Schluß 2013: 54; s. auch Kap. IV.1.2).

Entlang der gezogenen Kontrastierungslinie (s. auch Kap. III.1) können die Aufzeichnungen somit fallgruppenspezifisch in unterschiedlicher Weise als Dokumente der bildungshistorischen Unterrichtsforschung eingeordnet werden: So wurden die Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht an der Ost-Berliner Forschungsschule schließlich als Dokumente eingeordnet, die einen Einblick in dort unternommene Bemühungen um eine problemhafte Gestaltung des Staatsbürgerkundeunterrichts sowie den Umgang mit dem Wissen um die Begrenztheit der Umsetzungsmöglichkeiten erlauben. Zugleich ist davon ausgehend eine an diese Analysen anschließende Diskussion dieser herausgearbeiteten Möglichkeiten und Grenzen aus erziehungs-, bildungs- wie unterrichtstheoretischer Perspektive möglich. Anhand der in verschiedenen Fallgruppierungen zusammengefassten Aufzeichnungen aus den Beständen des Referats für politische Bildungsarbeit der FU kann wiederum in Bezug auf die innerinstitutionellen Diskussionszusammenhänge eine Entwicklungslinie nachgezeichnet werden, entlang derer sich mittels der Entwicklung analytischer Modelle zur Unterrichtsplanung und Auswertung um eine Schärfung des fachlichen Profils sowie zunehmend auch um eine präzisere Bestimmung des Unterrichtsziels der politischen Urteilsbildung bemüht wurde und sich schließlich auch das Potenzial verschiedener erprobter unterrichtsmethodischer Ansätze diskutieren lässt. In besonderer Weise sind dabei allerdings die spezifischen Begleit-

umstände und damit verbundenen Unterschiede in Professionswissen und an Erfahrungshintergründen der beteiligten Akteur_innen innerhalb der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ zu berücksichtigen.

Ausgehend von dieser näheren Bestimmung der Fallgruppierungen zeichnet sich hier also eine weitere Perspektive ab, die über eine bildungshistorische Bestimmung des „Einsichtsgewinn[s]“ (Wiegmann 2013: 125) hinausgehend in der Kontrastierung eine Möglichkeit sieht, eine fallgruppenübergreifende Diskussion der verschiedenen konzeptionellen Ansätze und angewendeten Methoden vorzunehmen. Dazu sollen die dokumentierten Umsetzungen zunächst im Verhältnis zu den innerhalb der Fallgruppierungen selbst formulierten Ansprüchen analysiert werden (s. auch Kap. III.4; IV.1.2). Die so herausgearbeiteten Ergebnisse sollen darauf folgend aus erziehungs-, bildungs- und unterrichtstheoretischer Perspektive diskutiert und reflektiert werden, wovon sich schließlich eine Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen dieser Ansätze versprochen wird, die fallgruppenübergreifende Bestimmungen politischer Bildung und Erziehung in Bezug auf ausgewählte Aspekte erlauben.

Die Erschließung des visuellen Gehalts der Quelle erfolgte im Unterschied zu dem von Wiegmann (2013) vorgeschlagenen Verfahren – das in Anlehnung an Panofkys (1984) Unterscheidung von Ikonografie und Ikonologie implizite sinngebende Repräsentationen zu rekonstruieren sucht und dann erst eine bildungsgeschichtliche Kontextualisierung vornimmt (vgl. Wiegmann 2013: 123-130; dazu auch Reh/Jehle 2020: 350-351) – parallel zu den die Einzelfallstudien strukturierenden Arbeitsschritten (s. auch Kap. I.4.3). Wiegmann geht es dabei zunächst vor allem um eine Erschließung der Quelle im Sinne eines *objects of research*, um davon ausgehend den ihr beizumessenden „Einsichtsgewinn“ (Wiegmann 2013: 125) durch weitere Erschließungen der Quelle als *source of information* bestimmen zu können. Demgegenüber geht das hier gewählte Verfahren von wechselseitigen Verweisungszusammenhängen der verschiedenen Analyseebenen aus und erachtet die bereits unter den Gesichtspunkten der Authentizität und Repräsentativität rekonstruierten Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge auch bei der Erschließung des visuellen Gehalts als bedeutsam.

So konnte in den Analysen herausgearbeitet werden, dass eine Interpretation rekonstruierter impliziter visueller „Erzähllinie[n]“ (Reichert/Englert 2011: 17) auch der fallspezifischen Reflexion und Abwägung der die Bildgestaltung beeinflussenden Faktoren bedarf. So bleiben bestimmte als Blickführungen interpretierte visuelle Inszenierungen der Unterrichtinteraktionen an das Vorhandensein spezifischer räumlicher oder technischer Voraussetzungen gebunden oder können durch diese verunmöglicht werden. Zugleich kann das Wissen über die Verwendungsabsichten der Aufzeichnungen auch erst die Voraussetzung sein, eine Visualisierung als sinngebend zu verstehen, sowie auf der anderen Seite bei einer solchen Deutung Sorge dafür zu tragen ist, den Interpretationshorizont nicht vorzeitig zu schließen. Letztlich trägt eine solche differenzierend verfahrenende Interpretation aber auch dazu bei, zufällig koinizidierende Faktoren nicht zwingend als eine sinngebende Repräsentation zu interpretieren. Sofern die Aufzeichnungen außerdem als Dokumentationen spezifischer Unterrichtspraktiken innerhalb ihrer Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge aufgefasst werden, gilt es die Visualisierungen auch in Bezug auf die Organisation und den Verlauf der Unterrichtskommunikation zu analysieren. So kann erst eine entsprechende Rekonstruktion die Funktion spezifischer Unterrichtspraktiken innerhalb der Interaktionsordnung ermitteln und ihre Visualisierung in Bezug auf die in und mit den Aufzeichnungen verfolgten Intentionen als sinngebende Repräsentation ausgedeutet werden. Anders herum können die Erschließung des visuellen Gehalts und die damit verbundene Rekonstruktion von in den Repräsentationen

enthaltenen Inszenierungen – unter dem Vorbehalt der Berücksichtigung der unterschiedlichen die Bildgestaltung bedingenden Faktoren – Rückschlüsse auf implizite Deutungsrahmen und Verwendungsabsichten zulassen und so die unter dem Aspekt der Repräsentativität vorgenommene Fallbestimmung stützen, präzisieren oder auch in Frage stellen. So bringt die an den Aspekten der Authentizität, Repräsentativität und Visualität orientierte Erschließung der Videoaufzeichnungen als *object of research*, letztlich – zumindest auf den beiden letztgenannten Analyseebenen – bereits einen „Einsichtsgewinn“ (Wiegmann 2013: 125) hervor, der zur Auswertung der Quelle als *source of information* beiträgt.

Im Rahmen von Einzelfallstudien (*intrinsic case studies*) können die audiovisuellen Aufzeichnungen somit als Dokumente einer bildungsgeschichtlichen Forschung interpretiert werden, die mittels der Rekonstruktion der in ihnen dokumentierten Unterrichtsinteraktionen sowie der Art und Weise ihrer Repräsentation Aufschluss über die Etablierung spezifischer Unterrichtspraktiken im Kontext historischer Entwicklungen und zeitgenössischer fachdidaktischer Diskurse geben können. In der hier durchgeführten kollektivierend angelegten und kontrastierend verfahrenen Fallstudie wurde allerdings über dieses Anliegen hinausgegangen, indem der Fallvergleich und die -kontrastierung im Sinne einer *instrumental case study* – angesichts einer fallgruppenübergreifend festzustellenden Differenz von fachdidaktischer Erwartung und dokumentierter Praxis – zugleich zur Erhellung der unterrichtstheoretischen Problemstellung des Verhältnisses von intendierter Vermittlung und dokumentierter Aneignung beitragen sollte (vgl. zur Methodik Stake 1994: 237-238; 1995: 3-4; Yin 2003: 39-55; Kelle/Kluge 2010; s. auch Kap. I.4).

Somit wurde die Perspektive einer bildungshistorischen Fachunterrichtsforschung an dieser Stelle zunächst mit einer unterrichtstheoretischen Problemstellung verknüpft, die entsprechend der formulierten leitenden Fragestellung zunächst in Form einer Fokussierung auf Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht diskutiert werden sollte. Dabei war mit den gewählten Begrifflichkeiten vor allem die Intention verbunden, eine den Fallvergleich leitende Heuristik zu entwickeln (vgl. dazu Kelle/Kluge 2010: 50), die zugleich eine Diskussion der jeweils rekonstruierten fachdidaktischen Intentionen und Umsetzungsbemühungen in Bezug auf ihre pädagogische Legitimation auf mehreren Ebenen erlaubt. Überdies wurde eine weitere fachdidaktische ausgerichtete Diskussionsperspektive darin gesehen, mittels dieses kasuistisch verfahrenen Vorgehens die Mikrostruktur politischer Lernprozesse im Schulunterricht in den Blick nehmen zu können (vgl. dazu auch Henkenborg 2002: 105-106): Dazu wurden in einer weiteren Kontrastierung aus den Fallstudien herausgearbeitete, zwar in unterschiedlichen Akzentuierungen, aber dennoch übergreifend festzustellende Unterrichtspraktiken (s. dazu auch FN 652) in Bezug auf die zugrunde liegenden Konzeptionen, das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung sowie insbesondere auch in Bezug auf ihre pädagogische Legitimation diskutiert (s. auch Kap. III.3; III.4).

Der Entwicklung der leitenden Heuristik wurde zunächst eine Begriffsdiskussion zugrunde gelegt, in der der vielschichtige Bedeutungsgehalt der disziplinären Leitbegriffe Bildung und Erziehung in den Blick genommen wurde (s. auch Kap. I.3.1). Entsprechend des Erkenntnisinteresses der Arbeit wurde dabei ein besonderes Augenmerk auf das Verhältnis dieser Begriffe zum Politischen im Sinne des Prozesses der Gestaltung der gesellschaftlichen Ordnung gelegt. Davon ausgehend folgte eine nähere Präzisierung der Begriffe in ihrem Verhältnis zum politischen Fachunterricht.

Zum einen wurde dabei insofern ein Spannungsfeld zwischen diesen Begrifflichkeiten skizziert, als der Begriff der Erziehung ein asymmetrisches Verhältnis impliziert und dabei auf

Einstellungen und Haltungen zielt, die innerhalb einer bestehenden Ordnung auch an ein zugrunde liegendes Moralitätsverständnis gebunden sind (vgl. z.B. Oelkers 2004: 303). Demgegenüber wird dem Bildungsbegriff ein reflexives Selbst-Welt-Verhältnis zugrunde gelegt und in der Regel vor allem dessen emanzipatorisches Potenzial akzentuiert, wobei „die Gleichzeitigkeit und strukturelle Verzahnung von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung“ (Bünger 2013: 17) auch vor dem Hintergrund eines solchen Begriffsverständnisses nicht aufgehoben werden kann. Zum anderen sind aber innerhalb dieses Spannungsfeldes wiederum produktive Verweisungszusammenhänge auszumachen, indem Erziehung unter dem Leitziel der Mündigkeit letztlich ihre eigene Aufhebung intendiert, während Bildung vor diesem Problemhintergrund als ein unabschließbarer Auseinandersetzungsprozess mit den Bedingungen jedes Selbst-Welt-Verhältnisses immer auch die Möglichkeit einer freien und zugleich unbestimmten Positionierung vorsieht (vgl. ebd.: 20-21; s. auch Kap. I.3.1). Im Rahmen des Fachunterrichts gewinnt schließlich die dort erfolgende Auseinandersetzung mit einem Gegenstand als Bezugspunkt einer näheren begrifflichen Bestimmung an Bedeutung. Der erzieherische Beitrag dieser Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bezieht sich dabei darauf, dass aus ihr eine eigenständige Urteilsbildung hervorgehen soll, aus der wiederum Haltungen resultieren sowie möglicherweise auch diesen entsprechende Handlungen. Die Verknüpfung dieser erzieherischen Dimension mit dem Prozess der eigenständigen Urteilsbildung, die mit dem das Ende der Erziehung bedeutenden Ziel der Mündigkeit zu begründen ist, verweist zugleich auf die bildende Dimension des Unterrichts, die die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand innerhalb eines reflexiven Selbst-Welt-Verhältnisses verortet. So soll die Auseinandersetzung mit Inhalten und Gegenständen des Unterrichts zunächst dem Wissenserwerb dienen, aber zugleich über diesen hinausgehend zu einem eigenständigen Umgang mit diesem Wissen befähigen, der über die Ermöglichung von Sachurteilen hinausgeht und die eigenständige Begründung von Werturteilen miteinschließt (vgl. dazu auch Reichenbach 2007a: 99).

Der dabei notwendige Rückbezug auf das Abwägen von Wertbegründungen sowie die Frage der Anerkennung von Geltungsansprüchen verweist wiederum auf die dem Unterricht vorangehende, das Selbst-Welt-Verhältnis mitkonstituierende Dimension der Erziehung (vgl. z.B. auch Herbart [1806] 1887: 118-119; Benner 2012: 220). Innerhalb des Unterrichts bleibt die erzieherische Dimension in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand auf die Aufforderung zur Urteilsbildung und einer entsprechenden Positionierung beschränkt. Dabei kann die Berücksichtigung verschiedener Argumente sowie die Frage sachlicher Richtigkeit durchaus in diese Aufforderung eingeschlossen sein (vgl. dazu auch Henkenborg 2012: 32-45). In Anerkennung der Offenheit von Bildungsprozessen gilt allerdings auch, dass das Ergebnis dieser Auseinandersetzungsprozesse innerhalb dieses reflexiven Selbst-Welt-Verhältnisses nicht vorweggenommen werden kann sowie es weiterhin die grundlegende Vermittlungsproblematik der Differenz von Wissen und Haltung zu berücksichtigen gilt (vgl. z.B. Benner et al. 1996a: 64-66).

Mithilfe dieser grundlegenden Überlegungen kann nun ausgehend von den analysierten Videoaufzeichnungen eine Diskussion von so bestimmten Möglichkeiten politischer Bildung und Erziehung sowie auch von Grenzen erfolgen. Dabei impliziert die Rede von Grenzen auch aus der Heuristik abzuleitende Verkürzungen in Bezug auf Fragen der pädagogischen Legitimation. Einseitig auf Affirmation der bestehenden Ordnung zielende erzieherische Intentionen wären demnach auch mit Blick auf die damit verbundene Aufhebung der Möglichkeit von reflexiven, offenen wie unabgeschlossenen Transformationsprozessen des Selbst-

Welt-Verhältnisses zurückzuweisen. Ebenso wäre auf der anderen Seite ein verkürztes Bildungsverständnis zurückzuweisen, das die mit der Gestaltung der gesellschaftlichen Ordnung verbundenen normativen Fragen nach der Anerkennung von zugrunde liegenden Werten auszublenden sucht und als einseitig formales wie entleertes Konzept zugleich Gefahr liefe, für außerpädagogische Zwecke vereinnahmt zu werden (vgl. z. B. auch Benner 2012: 153).

Unter Anwendung dieser Heuristik ließen sich die Videoaufzeichnungen schließlich auch insofern als *source of information* erschließen, als das Verhältnis von Vermittlungsabsichten und dokumentierter Umsetzung auch in Bezug auf die Legitimation der zugrunde liegenden Konzeptionen diskutiert werden kann. So ließen sich ausgehend von den Fallstudien – wenngleich mit Differenzierungen hinsichtlich einzelner Aufzeichnungen – fallgruppenspezifische Fachkonzeptionen herausarbeiten, wobei zunächst ausgehend von den Fallgruppierungen unterschiedliche Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht skizziert werden konnten.

Am deutlichsten nachzeichnen lässt sich eine wechselseitig aufeinander verweisende Verknüpfung erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche im oben beschriebenen Sinn entlang von zwei Konzeptionen sowie derer dokumentierten Umsetzung innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ (vgl. AzE 1993a; 1993b). Diese fordern zu einer auf eine leitende Fragestellung bezogenen Urteilsbildung am Ende der Unterrichtseinheit auf und stellen dieser dabei eine strukturierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand voran, die zugleich Kriterien der Urteilsbildung in Form dabei abzuwägender Aspekte offen legt. Eine Möglichkeit eines solchen Bemühens um eine Umsetzung eines bildenden Anspruchs in der Unterrichtspraxis eröffnet dabei insbesondere die Gesprächsführung der Lehrperson in der Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a), deren Rückfragen und Kommentierungen als Anregungen zu kritisch-reflexiven Überprüfungen von in das Gespräch eingebrachten Standpunkten interpretiert werden können. Zu problematisieren ist dagegen der Umgang mit den zur Auswertung der Simulation herangezogenen Kategorien in der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b), sofern eine inhaltliche Klärung der Positionen sowie der Begründungen für die jeweiligen Zuordnungen in den Hintergrund gerät. Die daraus resultierende Verwendung inhaltlich ungeklärter Begrifflichkeiten läuft schließlich Gefahr, nicht mehr aus der eigenen Urteilsbildung heraus nachvollzogen und begründet werden zu können, womit – wenngleich unbeabsichtigt – die Grenze zu einer potenziell indoktrinierenden Unterrichtspraxis überschritten wird (vgl. auch Massing 1997a: 224; s. auch Kap. III.3.4.4).

In ähnlicher Weise lassen sich zumindest auch auf der konzeptionellen Planungsebene der Unterrichtseinheiten „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a) und „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b) in der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ entsprechende Verknüpfungen erkennen: So fordern die leitenden Fragestellungen zu begründeten Positionierungen in der Sache auf, wobei die vorangestellten Erarbeitungsphasen potenziell der Anregung reflexiver Transformationsprozesse im Selbst-Welt-Verhältnis, die für die der Positionierung zugrunde liegenden Einschätzungen von Bedeutung sein könnten, dienen könnten. Die Analyse der Unterrichtskommunikation legt in beiden Fällen allerdings eher nahe, dass dieses Potenzial in der Umsetzung nicht ausgeschöpft werden konnte. Insgesamt entsteht nicht der Eindruck, dass die Schüler_innen bereits vorhandene Standpunkte im Unterrichtsverlauf einer kritisch-reflexiven Prüfung unterziehen (s. auch Kap. III.3.4.3).

Zuletzt können auch die in den Analysen innerhalb der Fallgruppierung „*Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)*“ herausgearbeiteten Aufforderungen zu Einschätzungen und eigenständigen Positionierungen als erzieherische Intentionen im Rahmen der oben beschriebenen Möglichkeiten eingeordnet werden. Zugleich sind zumindest auf der konzeptionellen Planungsebene auch Ansätze mit bildendem Anspruch zu erkennen, die den bisherigen Erfahrungsraum der Schüler_innen durch Sachinformationen zu erweitern und somit reflexive Transformationsprozesse des Selbst-Welt-Verhältnisses anzuregen suchen, wobei auf der Ebene der dokumentierten Umsetzung kaum Anzeichen festzustellen waren, dass dieser Zielhorizont auch erreicht wurde (s. auch Kap. II.2.4). Auch in der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ weisen einzelne Aufzeichnungen (AzE 1991a; 1991b) eine inhaltliche Struktur auf, nach der an unterschiedlich gestaltete Erarbeitungsphasen eigenständige Urteilsbildungen der Schüler_innen innerhalb eines offenen Ergebnishorizonts anschließen sollen. Allerdings lässt sich auch hier nicht eindeutig feststellen, inwiefern die Urteilsbildungen der Schüler_innen auch mit durch die Erarbeitungsphasen angestoßenen Reflexionsprozessen verbunden waren (s. auch Kap. II.3.4). Mit Blick auf die Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ ist dagegen zunächst festzustellen, dass die Möglichkeit einer wie oben beschriebenen Verknüpfung erzieherischer Intentionen mit bildenden Ansprüchen bereits auf der konzeptionellen Ebene ausgeschlossen war (s. dazu allerdings auch FN 656). Zurückführen lässt sich das vor allem auf die Funktion des Unterrichtsfaches, die gegenwärtige politisch-ideologische Strategie der Partei zu legitimieren beziehungsweise deren vergangene Entscheidungen und Maßnahmen im Sinne dieser Strategie zu interpretieren. Dies führte zu einer Art und Weise der Begründung der Fachinhalte mittels des Marxismus-Leninismus als alleiniger Bezugswissenschaft, die freie und unbestimmte Positionierungen innerhalb eines Spektrums kontroverser Deutungen nicht zulässt. Zugleich wurden ebenfalls bereits auf der konzeptionellen Ebene des Faches grundlegende Vermittlungsproblematiken wie die einer Differenz von Wissen und Haltung übergangen, indem von einer Einheit von Erziehung und Bildung ausgegangen wurde (vgl. Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969; dazu auch Benner et al. 1996a; 1996b; Vogler 1997: 137). In Bezug auf die Vermittlung waren damit Praktiken emotiver Vereinnahmung und präskriptiver Belehrung verbunden (vgl. dazu Leschinsky/Kluchert 1999: 34), die sich auch in der dokumentierten Unterrichtspraxis in den einzelnen Aufzeichnungen rekonstruieren ließen. Gleichwohl reflexive Auseinandersetzungsprozesse mit dem Gegenstand mit potenziell unbestimmtem Ausgang auch in der hier dokumentierten Unterrichtspraxis nicht ausgeschlossen werden können, ist doch davon auszugehen, dass diese – zumindest in der hier diskutierten Weise – auf der Planungsebene nicht vorgesehen waren (vgl. hierzu z. B. AzE o.J.a; s. auch Kap. II.1.4).

Somit werden an dieser Stelle auch die unterschiedlichen Bedeutungsebenen der in der Fragestellung vorzufindenden Rede von Möglichkeiten und Grenzen nachvollziehbar, wenn in Bezug auf diese Fallgruppierung zunächst die Grenzen der Möglichkeit einer pädagogischen Legitimation in den Blick geraten, die mit der Konzeption des Unterrichtsfaches sowie der daraus hervorgehenden Unterrichtspraxis überschritten werden. So werden zum einen die Grenzen eines Fachunterrichts in Bezug auf erzieherische Intentionen, die auf das Verhältnis zur jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Grundordnung zielen, in einer fallübergreifenden Perspektive zum Gegenstand der Diskussion. Davon ausgehend, dass die Aufforderung zu einer inhaltlich bereits festgelegten Positionierung in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand und die damit meist mitverhandelte politisch-gesellschaftliche Grundordnung den Anspruch

einer eigenständig zu begründenden Urteilsbildung unterläuft, gilt diese als eine pädagogisch nicht zu legitimierende erzieherische Intention im Rahmen politischen Fachunterrichts. Zugleich konnte in Bezug auf die so beschriebene Grenze ein noch fortwährender Diskussionsbedarf identifiziert werden, wie im Fachunterricht mit einer erzieherischen Intention umzugehen ist, die selbst unter dem Anspruch der Offenheit und Unbestimmtheit bildender Auseinandersetzungsprozesse auf der konzeptionellen Ebene auf die Anerkennung der gesellschaftlichen Ordnung und der damit als verbindlich geltenden Werte zielt. Unabhängig von der Grenze der Möglichkeit einer pädagogischen Legitimation ist zugleich auch die Grenze des erziehenden Unterrichts anzuerkennen, der am Übergang in eigenverantwortliches Handeln sein Ende findet. Sofern die damit eigenständig zu vollziehende wie auch zu verantwortende Vermittlung von theoretischer und praktischer Urteilskompetenz nicht vorweggenommen werden kann, kann auch die Einlösung darauf bezogener erzieherischer Intentionen durch Fachunterricht nicht garantiert werden (s. auch Kap. III.3.3).

Darüber hinaus lassen sich Grenzen erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche – auch unter Einbezug ihrer Verkürzungen – in Bezug auf das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung diskutieren, wobei fallgruppenspezifische Eigenlogiken festzustellen sind: So kann für die Fallgruppierung *„Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“* festgehalten werden, dass diese bereits auf der konzeptionellen Ebene vorgenommenen funktionalen Vereinnahmungen in der Umsetzung schließlich auch zu einer Verkürzung der mit dem Forschungsprogramm der APW verfolgten Bemühungen um reflexiv strukturierte Vermittlungsprozesse führten, womit die eigenen Vermittlungsansprüche unterboten wurden.⁶⁵³ Demgegenüber kann die Umsetzung der erzieherischen Intentionen, die in Bezug auf die anderen Fallgruppierungen rekonstruiert werden konnten und die – wenngleich mit Differenzierungen und wenigen einzelfallspezifisch vorzunehmenden Einschränkungen (vgl. v. a. AzE 1990b; 1992) – in dem oben beschriebenen Sinn als offene interpretiert werden können, wiederum in unterschiedlicher Weise diskutiert werden. So ist mit Blick auf die Fallgruppierung *„Politikunterricht in West-Berlin (1980-1985)“* davon auszugehen, dass die auf der Planungsebene vorgesehene Möglichkeit zu einer reflexiv vollzogenen, offenen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und darauf bezogenen neu erschlossenen Inhalten mit dem Ziel einer daran anschließenden begründeten Positionierung in der Umsetzung nicht ausgeschöpft werden konnte. Auf der Grundlage der Rekonstruktionen der Gesprächsverläufe in der Unterrichtskommunikation wird dies vor allem darauf zurückgeführt, dass seitens der Lehrpersonen kaum als systematisch zu erkennende Impulse zu verzeichnen sind, die die Schüler_innen dazu auffordern, bisher eingebrachte Erfahrungen, Einschätzungen und Positionierungen einer kritisch-reflexiven Überprüfung zu unterziehen. Entsprechend sind auch auf Seiten der Schüler_innen so gut wie keine Anzeichen für solche Reflexionsprozesse zu erkennen, womit – wenngleich mit Verweis auf die methodologisch zu reflektierenden Grenzen der Interpretation – die Einschätzung, dass die Schüler_innen im Gesprächsverlauf vor allem bereits im Vorfeld bestehende Meinungen reproduzieren, begründet wird (s. auch Kap. II.2.4).

Im Unterschied dazu lässt die Umsetzung in der Aufzeichnung *„Bürgerbewegungen in der DDR“* (AzE 1991a) in der Fallgruppierung *„Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und*

⁶⁵³ Auf der anderen Seite kann es aber auch als eine Grenze dieser funktional verkürzenden Fehlform erzieherischer Intentionen beschrieben werden, dass die Möglichkeit einer individuell vollzogenen bildenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bei allen festgestellten indoktrinären Tendenzen nicht ausgeschlossen werden kann (s. auch Kap. II.1.4).

West-Berlin (1990-1991)“ zumindest einen systematisch angelegten Ansatz erkennen, der nicht nur zu einer Positionierung in Bezug auf die leitende Fragestellung auffordert. Indem in der Erarbeitungsphase auch Kriterien zur Begründung der mit der Beantwortung der Frage verbundenen Einschätzung formuliert werden, kann der Planungsebene die Erwartung einer damit verbundenen Auseinandersetzung mit den erarbeiteten Inhalten zugeschrieben werden. Allerdings sind entsprechende Bezugnahmen der Schüler_innen in ihren Stellungnahmen nur vereinzelt und peripher zu erkennen, vielmehr verweisen ihre Begründungen auf bereits getroffene Einschätzungen, die im Zuge der unterrichtlichen Erarbeitung keiner neuerlichen Prüfung unterzogen werden. Somit ist in Bezug auf die dokumentierten Umsetzungen innerhalb dieser Fallgruppierung fallübergreifend – wenngleich die Aufzeichnung „Baggersee“ (1990b) nochmals einer differenzierenderen Betrachtung bedarf – ein ambivalentes Verhältnis von eingesetzten Methoden, damit verbundenen Zielsetzungen und Formen der Gesprächsführung festzustellen. Deutlich wird dabei auch, dass insbesondere der Einsatz aktivierender Unterrichtsmethoden, mittels derer die Schüler_innen intensiver in die Erarbeitung von Informationen einbezogen werden sollen, im weiteren Verlauf einer strukturierten Gesprächsführung durch die Lehrperson bedarf. Von Bedeutung wäre es dabei vor allem, dass die Schüler_innen nicht nur zu einer abschließenden Urteilsbildung aufgefordert werden, sondern dass ihnen auch nachvollziehbar vermittelt werden kann, in welcher Weise die im Vorfeld erarbeitenden Informationen bei der zu vollziehenden Urteilsbildung relevant und zu berücksichtigen sind (s. auch Kap. II.3.4).

In Bezug auf die Fallgruppierung *„Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“* können rekonstruierte Schwierigkeiten in der Umsetzung schließlich auch darauf zurückgeführt werden, dass das der Thematik inhärente Verhältnis von Werten und Politik auch auf der Ebene des zeitgenössischen Fachdiskurses nicht hinreichend geklärt zu sein scheint (vgl. auch Henkenborg 1992; s. auch Kap. II.4.4; III.3.3.5). Davon ausgehend erschien es schließlich auch als ein produktiver Ausgangspunkt weiter reichender Kontrastierungen, im Verhältnis von zeitgenössischen fachdidaktischen Diskursen und dokumentierten Umsetzungen klärungsbedürftige Aspekte zu identifizieren, die sich auch in einer fallgruppenübergreifenden Perspektive diskutieren lassen. Die auf das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung bezogene, zunächst allgemein als unterrichtstheoretische bezeichnete Analyseperspektive wurde somit schließlich auf eine fachdidaktische Betrachtung fokussiert, die nicht nur in Bezug auf die hier analysierten Aufzeichnungen, sondern allgemein im fachdidaktischen Diskurs verhandelte Begründungen für Unterrichtskonzeptionen sowie diesen zugeschriebene Prinzipien einer prüfenden Diskussion zu unterziehen beabsichtigte. Dabei sollten auch im Zuge dieser Fortführung der Diskussion aus einer fachdidaktischen Perspektive Möglichkeiten und Grenzen erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche ausgewählter fachdidaktischer Unterrichtsprinzipien sowie deren Begründungen mittels der zugrunde gelegten Heuristik in den Blick genommen werden.

In dieser fallgruppenübergreifenden Diskussion des Verhältnisses von Vermittlung und Aneignung – das vor allem als das Verhältnis von in den Diskursen zu identifizierenden, teils impliziten, Erwartungen und den jeweils rekonstruierten Vermittlungs- und Aneignungsprozessen aufgefasst wurde – konnte schließlich auf unterschiedliche Weise herausgearbeitet werden, auf welche Weise sich rekonstruierte Schwierigkeiten in den dokumentierten Umsetzungen auch auf entsprechende Leerstellen im Sinne von unzureichenden grundlegenden Klärungen auf der Ebene des fachdidaktischen Diskurses zurückführen lassen. Zugleich lässt sich aus der Perspektive einer historischen Fachunterrichtsforschung auch rekonstruieren,

inwiefern solche bereits in den zeitgenössischen Diskursen selbst identifizierten Leerstellen als Anlässe zu Weiterentwicklungen in den fachdidaktischen Diskursen beigetragen haben. In einer fallgruppenübergreifenden Perspektive konnten dabei mittels der Bezugnahme auf die im Zuge der Entwicklung des heuristischen Rasters diskutierten Fragen der pädagogischen Legitimation (s. auch Kap. I.3) schließlich auch Präzisierungen in der Bestimmung von Aufgaben politischen Fachunterrichts unter den die Kontrastierungen leitenden Aspekten vorgenommen werden (s. auch Kap. III.4). Nicht zuletzt können dabei darüber hinausgehend auch in Bezug auf den aktuellen Diskurs Desiderata formuliert werden, weiterhin um grundlegende Klärungen bemühte Diskussionen fortzuführen.

Im Weiteren konnte mittels der die entwickelte Heuristik zugrunde legenden, kontrastierenden Perspektive sowohl innerhalb der Fallgruppierungen als auch fallgruppenübergreifend herausgearbeitet werden, dass es auch in der Umsetzung zu Überschreitungen pädagogischer Legitimationsmöglichkeiten kommen kann, die nicht der konzeptionellen Ebene zuzuschreiben sind. Damit wird das Augenmerk auf die Praktiken der Umsetzung gelegt, wobei vor allem die Gesprächsführung durch die Lehrperson unter dem Aspekt der „teleologische[n] Engführung auf die im Unterrichtsentwurf vorgesehenen Lernziele“ (Prose 2006: 148) im Sinne einer „Kontingenzbewältigungsstrategie“ (ebd.) in den Blick gerät. Dabei ließen sich verschiedene Merkmale einer Gesprächsführung ausmachen, die auf der konzeptionellen Ebene vorgesehene Möglichkeiten unterlaufen.

So konnte in der Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b) in der Fallgruppierung „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)*“ eine Gesprächsführung rekonstruiert werden, in der eingebrachte Vorschläge der Schüler_innen nach nicht transparenten Kriterien aus der weiteren Diskussion ausgeschlossen werden, womit eine thematische Offenheit eines als bildend zu verstehenden Unterrichts, in dem alternative Möglichkeiten berücksichtigt und abgewogen werden können, nicht mehr gegeben ist (vgl. dazu auch Benner 2012: 231-290). Diese Kombination eines Ausschlusses alternativer Diskussionsmöglichkeiten in der Verbindung mit einer Intransparenz der Kriterien, nach denen dieser vollzogen wird, konnte ebenfalls in Bezug auf die Gesprächsführung der Lehrperson in der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992) in der Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“ herausgearbeitet werden. Als problematisch erwies sich dabei in beiden Fällen, dass eine mögliche analytisch-reflexive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sachbezogenen Perspektiven und Positionen durch als erzieherisch zu interpretierende Appelle der Lehrpersonen ersetzt wird, die in einem Fall inhaltlich vereinseitigend (vgl. AzE 1990b), im anderen Fall den fachlichen Gehalt der Diskussion unterbietend (vgl. AzE 1992) ausfallen.

Eine andere Problematik wird dagegen sichtbar, wenn – wie in der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b), ebenfalls in der Fallgruppierung „*Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)*“, – zwar eine kriteriengeleitete Auseinandersetzung unterschiedlicher sachbezogener Perspektiven und Positionen vorgenommen werden soll, sich in der Umsetzung allerdings Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf die anzuwendenden Kriterien zeigen. Die teleologische Gesprächsführung der Lehrperson, die an dieser Stelle der Anwendung der Kriterien den Vorrang vor ihrer inhaltlichen Klärung einräumt, führt dabei schließlich dazu, dass die Schüler_innen sich um eine Verwendung von Begrifflichkeiten bemühen, die nicht zu einer Klärung der Sache beitragen und somit auch die Möglichkeit reflexiver Auseinandersetzungsprozesse einschränken. Eine eigenständig vorzunehmende Abwägung unterschiedlicher im Unterricht erörterter Optionen mit dem Ziel einer begründeten Urteilsbildung wird im

Rahmen einer solchen Gesprächsführung jedenfalls eher ausgeschlossen als gefördert. Somit ist es zusammenfassend vor allem eine inhaltliche Intransparenz in Bezug auf die zugrunde gelegten Kriterien, nach denen Perspektiven und Positionen in der Diskussion berücksichtigt und abgewogen werden, die als ein Merkmal einer potenziell indoktrinierenden Gesprächsführung bezeichnet werden kann, die in der Umsetzung dazu führen kann, dass auf der konzeptionellen Ebene noch zu legitimierende Zielsetzungen in der Praxis auf eine nicht mehr zu legitimierende Art und Weise unterlaufen werden.

Die bei der Entwicklung des heuristischen Rasters angestellten Überlegungen in Bezug auf eine pädagogisch zu legitimierende Verknüpfung erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche im politischen Fachunterricht ließen sich somit ausgehend von den Fallstudien in den folgenden Kontrastierungen in Bezug auf ausgewählte Aspekte konkretisieren, weiterführend diskutieren und präzisieren. Überdies waren in allen Fallgruppierungen Anzeichen dafür zu finden, dass sich auch die jeweiligen Praktiken der Gesprächsführung nicht nur in Bezug auf die Bestimmung der Unterrichtskommunikation als zentrales Medium der Vermittlung (s. auch Kap. I.4.1), sondern auch bezüglich der hier diskutierten Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht als bedeutsam erwiesen. Mit Blick auf die vorzunehmenden Kontrastierungen wurde davon ausgegangen, dass diese Praktiken der Unterrichtskommunikation, insbesondere im engeren Sinne der Gesprächsführung, auch hinsichtlich ihrer Orientierungen in Bezug auf zeitgenössische, für die Fallgruppierungen als relevant erachtete fachdidaktische Diskurse zu analysieren, interpretieren und diskutieren sind. In unterschiedlichen Akzentuierungen zeigte sich dabei fallübergreifend, dass Aspekte wie die Orientierung an der Lebenswelt und der Rückgriff auf Alltagserfahrungen, die Vorbereitung (zukünftiger) politischer Partizipation sowie die Referenz auf eine vorausgesetzte, normativ bestimmte politisch-gesellschaftliche Grundordnung prinzipiell positiv konnotierte Bezugspunkte in den Diskursen darstellen, die auch in Beziehung zu den beobachteten Praktiken des Unterrichts stehen. Davon ausgehend wurden diese auch als leitende Aspekte der an die Einzelfallstudien anschließenden Kontrastierungen zur Diskussion der Möglichkeiten politischer Bildung und politischer Erziehung in Bezug auf diese Aspekte bestimmt.

Positiv konnotierte, als didaktische Prinzipien der Unterrichtsgestaltung diskutierte Ansätze wie die Orientierung an der jeweiligen Lebenswelt der Schüler_innen sowie der Einbezug ihrer Alltagserfahrungen können dabei auch als Anknüpfungspunkte für erzieherische Intentionen interpretiert werden, sofern davon ausgegangen wird, dass die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in diesem Fall auch mit Transformationsprozessen im Selbst-Welt-Verhältnis im Sinne normativer Ansprüche verbunden sein kann. Differenzierend konnten in diesem Zusammenhang Ansätze problematisiert werden, die die Wahrnehmung und Deutung lebensweltlicher Erfahrungen sowie daraus zu ziehende Schlussfolgerungen in Form einer inhaltlichen Schließungsfigur im Sinne der normativen Erwartungen bereits vorwegnehmen. Abgesehen davon, dass dabei der anzuerkennende Anspruch der Offenheit und Unbestimmtheit reflexiver Auseinandersetzungsprozesse unterlaufen wird, kann dies auch zu Verfehlungen des eigenen Anspruchs führen, da der Gesprächsgegenstand aus der Perspektive der Schüler_innen nicht in ihrem lebensweltlichen Erfahrungsbereich verortet werden kann. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass auch – oftmals affektiv ausgestaltete – auf die Perpetuierung oder Intensivierung bereits vorliegender Wahrnehmungs- oder Deutungsmuster zielende Gesprächsformen den Anspruch eines Fachunterrichts unterlaufen, der um eine reflexive Erweiterung der lebensweltlichen Perspektive bemüht ist. Als ein entscheidendes

Kriterium einer diesem Prinzip folgenden Gegenstandsauswahl konnte schließlich fallübergreifend die Bestimmung dessen fachlichen Gehalts diskutiert werden. Dabei ist zum einen darauf zu achten, dass dieser auch in der Unterrichtskommunikation in einer Reflexionen ermöglichenden, den lebensweltlichen Erfahrungsraum erweiternden Art und Weise thematisiert wird, sowie zum anderen einschränkend zu bemerken ist, dass nicht jeder im Fachunterricht zu behandelnde Gegenstand unter dieser Perspektive bearbeitet werden kann.

Fallübergreifend festzustellende explizite wie implizite Aufforderungen oder Anregungen zu einer (zukünftigen) politischen Partizipation lassen zunächst erkennen, dass diese ebenfalls einen positiv konnotierten Bezugspunkt darstellt. Allerdings liegen diesem – und zwar ebenso fallübergreifend – in den dazugehörigen Diskursen kaum theoretisch fundierte wie reflektierte Überlegungen hinsichtlich einer entsprechenden Vermittlung zugrunde, was sich auch in den herausgearbeiteten, in der Regel wenig differenzierenden, Bearbeitungsweisen widerspiegelt. Als normativer Bezugspunkt lässt sich die Zielsetzung politischer Partizipation mit der allgemeiner formulierten Aufgabe der Befähigung zur Teilhabe an und Mitgestaltung der politisch-gesellschaftlichen Ordnung auch im Sinne einer tradierenden sowie verändernden Funktion begründen. Damit verbundene Gefahren funktionaler Vereinnahmungen bis hin zur Pervertierung sowie auch mögliche dysfunktionale Effekte werden in den entsprechenden Diskursen nicht sowie auch darüber hinaus eher am Rande diskutiert. Dabei kann vor diesem Problemhintergrund wiederum unter Berücksichtigung der beschriebenen Verknüpfung von erzieherischer Intention und bildendem Anspruch eine präzisere Ziel- und Aufgabenbestimmung im Sinne einer prinzipiellen Befähigung zur (zukünftigen) politischen Partizipation vorgenommen werden. Dazu zählt zunächst die aufklärende Vermittlung von Wissen über die Funktionsweise des politischen Systems, die Bedeutung von sowie die Möglichkeiten zur Partizipation, die es zugleich in Bezug auf ihre Funktion sowie auf ihre Effekte kritisch zu reflektieren gilt. Ebenso bedarf es der Fähigkeit, sich eigener Interessenlagen bewusst zu werden und diese auch in Relation zu der anderer einzuordnen, um auf dieser Grundlage begründete Entscheidungen für oder gegen bestimmte Optionen der Partizipation zu treffen und diese dann auch entsprechend wahrnehmen zu können.

Ein letzter fallübergreifend festzustellender Bezugspunkt fachdidaktischer Orientierungen stellt die Bezugnahme auf die jeweilige politisch-gesellschaftliche Grundordnung dar, die in den jeweiligen Fallgruppierungen in unterschiedlicher Weise explizit wie implizit affirmativ oder auch kritisch-reflexiv ausgestaltet wird. In einem allgemeinen Bezug auf das Verhältnis von pädagogischer Vermittlung und politisch-gesellschaftlicher Ordnung ist hier wiederum zunächst auf das Spannungsfeld zwischen einer tradierenden Funktion im Interesse der Erhaltung dieser Ordnung und einer „pädagogisch zu ermöglichende[n] Freiheit“ (Ruhloff 2019: 167) zu verweisen. Produktiv wenden lässt sich diese Spannung allerdings, indem auch die reflexiven, Veränderung ermöglichenden Momente von Tradierungsprozessen mitgedacht werden (vgl. dazu auch Krause 2014). Somit ist hier eine erzieherische Intention zugrunde zu legen, die es am Ende der pädagogischen Interaktion der Eigenverantwortung des Individuums überlässt, sich in ein begründetes Verhältnis zur politisch-gesellschaftlichen Ordnung zu setzen (vgl. auch Benner 2012: 301-314). Einseitig affirmative Bezugnahmen, die in der Vermittlung auf die unreflektierte „Übernahme solcher Ordnungsmuster“ (Gatzemann 2003: 210) zielen, sind dagegen als indoktrinierende zurückzuweisen. Präzisierend lässt sich aus dieser Zielbeschreibung eine Aufgabenbestimmung ableiten, die vor allem auch die Vermittlung einer Einsicht in die jeweiligen Begründungen einer politisch-gesellschaftlichen

Ordnung auch unter Berücksichtigung möglicher kontroverser Deutungen gesellschaftlicher Realitäten vorsieht.

In Bezug auf die analysierten Fallgruppierungen war in diesem Zusammenhang festzustellen, dass Auseinandersetzungsprozesse auf dieser Reflexionsebene fallgruppenübergreifend nicht vorgesehen waren. Differenzierend konnten allerdings fallgruppenspezifisch unterschiedliche, die Anerkennung der politisch-gesellschaftlichen Grundordnung voraussetzende, auf deren Legitimation, auf kritische Positionierung, auf Partizipation oder auf die Abwägung von Grundwerten zielende Bearbeitungsweisen herausgearbeitet werden. Ein zentraler Bezugspunkt war dabei nahezu fallübergreifend in erster Linie in der rechtlichen Ordnung zu sehen, wohingegen fallgruppenübergreifend die Frage nach dieser Ordnung zugrunde liegenden Werten kaum bearbeitet wurde. Letztlich gerät damit auch die moralische Dimension erzieherischer Intentionen (s. auch Kap. I.3) in den Blick, die in den hier analysierten Diskursen als eine nur wenig bearbeitete Leerstelle markiert werden kann.

In Bezug auf eine unter Berücksichtigung seiner Möglichkeiten und Grenzen vorzunehmende Aufgabenbestimmung politischen Fachunterrichts ließ sich hier schließlich ein weiteres Spannungsfeld identifizieren, sofern dessen erzieherische Intention selbst unter dem Anspruch der Offenheit und Unbestimmtheit bildender Auseinandersetzungsprozesse auf der konzeptionellen Ebene auf die Anerkennung der gesellschaftlichen Ordnung und der damit verbundenen Werte zielt. Da in Bezug auf diese auch kein allgemeinverbindlicher wissenschaftlicher Geltungsanspruch erhoben werden kann, kann es diesbezüglich als eine pädagogisch zu legitimierende Vermittlungsaufgabe beschrieben werden, eigenständige „Urteils- und Entscheidungsprozesse zuzulassen, einzuräumen [und] anzuregen“ (Gatzemann 2003: 210), aber gleichzeitig anzuerkennen, dass die Einlösung der erzieherischen Intentionen auf diese Weise nicht vorweggenommen werden kann. Möglich ist allerdings auch unter dieser Voraussetzung immer noch, im Sinne einer „reflexiven Begründungspflicht“ (Müller 2018: 88) die Begründungen für die innerhalb der normativen Ordnungen geltenden Wertmaßstäbe selbst in der Diskussion offenzulegen, wobei deren Abwägung schließlich dem souverän urteilenden Subjekt überlassen bleibt. Die erzieherische Intention, sich im Zuge einer Positionierung zur im Unterricht verhandelten Sache auch zur normativen politisch-gesellschaftlichen Grundordnung zu verhalten, ließe sich so mit einem bildenden Anspruch verknüpfen, wobei mit Blick auf Möglichkeiten und Grenzen auch weiterhin die Differenz von Wissen und Haltung zu berücksichtigen ist.

Ausgehend von diesen drei die Kontrastierung leitenden fachdidaktisch bestimmten Bezugspunkten politischen Fachunterrichts ist zusammenfassend festzustellen, dass sich insbesondere die von Stefan Müller formulierte Prämisse einer bildenden Erweiterung der Denk- und Handlungsmöglichkeiten der Schüler_innen (vgl. Müller 2016: 116-117) als ein konstruktives wie produktives fallübergreifendes Kriterium der Prüfung dieser fachdidaktischen Orientierungen in Bezug auf eine pädagogisch zu legitimierende Verknüpfung erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche – wie sie hier in der Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht zum Tragen kam – erwiesen hat. Eine bloße Setzung einer normativen Ordnung als Bezugspunkt in Form einer intransparenten Schließungsfigur kann somit als eine die eigenständige Urteilsbildung der Schüler_innen einschränkende Variante politischen Fachunterrichts beschrieben werden. Alternativ wäre vielmehr die der politischen Bildung inhärente Normativität offenzulegen und im Sinne einer „reflexiven Begründungspflicht“ (Müller 2018: 88) zu diskutieren (vgl. dazu auch Boehnke/Thran 2019: 25-26). So ließe sich schließlich auch nach begründeten Kriterien aus-

weisen, welche inhaltlichen Positionierungen im Rahmen der innerhalb dieser normativen Ordnung geltenden Wertmaßstäbe zulässig oder auch zurückzuweisen sind (vgl. dazu auch Müller 2016: 114), womit der Fachunterricht nicht nur seiner Aufgabe der Befähigung zur Urteilsbildung, sondern auch zur Diskussion der so gebildeten Urteile nachkommen kann (vgl. dazu auch Hogrefe et al. 2012: 26-27; Henkenborg 2012: 32-44)

Weiterhin wurde die als Medium der Vermittlung anzusehende aus den Praktiken der Unterrichtsplanung und -umsetzung hervorgehende Form der Unterrichtskommunikation im Sinne einer übergeordneten Praktik schließlich selbst kontrastierend untersucht. Dabei ließen sich unterschiedliche Varianten der Gesprächsführung zum einen mit Blick auf fallübergreifend zu erkennende Bezugspunkte innerhalb der fachdidaktischen Diskurse sowie schließlich auch in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung diskutieren.

Fallgruppenübergreifend wurde die Unterrichtskommunikation größtenteils in dem als „klassisch[...]“ (Proske 2011: 17) geltenden „Format des klassenöffentlichen Gesprächs“ (ebd.) in der Struktur I-R-E (vgl. Mehan 1979; dazu z. B. auch Lüders 2003) organisiert, das der ko-konstruktiven Hervorbringung von Bedeutung in Bezug auf den Gegenstand, die als verbindlich geltende im „Unterrichtsgedächtnis“ (Proske 2009: 807) etabliert werden soll, dient. Kombiniert wurde dies innerhalb der Fallgruppierung *„Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990-1991)“* mit aktivierenden Arbeitsformen und Gruppenarbeitsphasen und innerhalb der Fallgruppierung *„Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“* mit simulativen Unterrichtsmethoden. Es handelt sich um eine Gesprächsform, die im Rahmen der hier analysierten Unterrichtsinteraktionen als Routine interpretiert werden kann, die auch in ungewohnten Konstellationen von den Akteur_innen zuverlässig zur Anwendung gebracht wird (vgl. AzE 1991a; 1991b; dazu auch Gruschka 2013a: 104-107; s. auch Kap. II.3.4). Die Schüler_innen erweisen sich als Akteur_innen, die mit den innerhalb dieser Gesprächsform an sie gerichteten Anforderungen vertraut sind und sich in ihrem Kommunikationsverhalten darum bemühen, expliziten wie impliziten Intentionen nachzukommen (vgl. dazu auch Reichenbach 2007b; Breidenstein 2006).

Fallgruppenübergreifend ließ sich in diesem Zusammenhang zunächst feststellen, dass eine in Bezug auf die Unterrichtsziele sowie die inhaltliche Struktur der Erarbeitung intransparente Kommunikation der Lehrpersonen dazu führt, dass die Schüler_innen vorrangig und oftmals auch auf assoziative Weise versuchen, erwartete Begrifflichkeiten zu nennen, ohne sich auch um ein Verständnis der inhaltlichen Zusammenhänge zu bemühen (vgl. z. B. AzE 1985b; o.J.h; 1992). Ein ähnliches Gesprächsverhalten kann allerdings ebenso als eine Folge „eingrenzende[r] Fokussierung[en] von Antwortmöglichkeiten“ (Kalthoff 1995: 934) beschrieben werden, wie es vor allem innerhalb der Fallgruppierung *„Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“* zu beobachten war. Insbesondere in Kombination mit der impliziten wie expliziten Intention der Etablierung spezifischer Formulierungen erzeugt dies Praktiken der kommunikativen Reproduktion, die den Anspruch reflexiver Auseinandersetzungsprozesse unterlaufen und somit als potenziell indoktrinierende klassifiziert werden können.

Davon können wiederum initiiierende Fragestellungen und daran anschließende Bearbeitungsweisen unterschieden werden, die eigenständige Sinnkonstruktionen der Schüler_innen in Bezug auf den Gegenstand vorsehen und sie zu reflexiven Auseinandersetzungsprozessen mit diesem auffordern. Insbesondere unter dem Anspruch einer reflexiven Erweiterung spontan geäußerter Ideen, lebensweltlicher Erfahrungen oder auch sozialisatorisch entwickelter

Einstellungen und Haltungen zur im Unterricht behandelten Sache waren in diesem Zusammenhang fallübergruppenübergreifend situative Herausforderungen für die Lehrpersonen im Unterrichtsgespräch festzustellen. Präzisiert beschreiben lassen sich diese als ein systematisch strukturierter, zur Reflexion anregender Umgang mit Beiträgen der Schüler_innen im Sinne einer angemessenen Weiterbearbeitung deren fachlichen Gehalts. Schwierigkeiten eines solchen Umgangs mit den Unterrichtsbeiträgen der Schüler_innen waren vor allem dann zu beobachten, wenn es sich um unvorhergesehene eigenständige Sinnkonstruktionen der Schüler_innen handelt. Weiterhin wäre vor diesem Hintergrund der inhaltliche Ertrag von aktivierenden Unterrichtsmethoden zu hinterfragen, wenn es nicht gelingt, die so erarbeiteten Informationen systematisch und in strukturierter Weise in das Unterrichtsgespräch zu integrieren (vgl. z. B. AzE 1990b; s. auch Kap. II.3.4), sowie auch die Ambivalenz simulativer Methoden sichtbar wird, wenn aus der Dynamik hervorgegangene vereinseitigende Deutungen in Bezug auf den Gegenstand nicht im Sinne fachlichen Lernens weiter bearbeitet werden können (vgl. z. B. AzE 1993b; s. auch Kap. II.4.4).

Wenn im Unterrichtsgespräch der in verschiedenen Aufzeichnungen herausgearbeiteten Tendenz, dass die Schüler_innen bereits bestehende Meinungen reproduzieren und sich auf der Grundlage des kommunikativen Verlaufs darin bestätigt finden (vgl. z. B. AzE 1985b; 1991a; 1991b; 1993b), entgegengearbeitet werden soll, kommt vor allem den evaluierenden Kommentierungen durch die Lehrpersonen eine zentrale Bedeutung zu (s. auch Kap. III.4). Neben der Aufgabe der Markierung des als sachlich richtig geltenden Fachwissens wären vor dem hier skizzierten Problemhintergrund vor allem auch Aufforderungen zur reflexiven Überprüfung der eingebrachten Standpunkte zu erwarten, die in systematisierender Weise Bezugnahmen auf erarbeitete Inhalte vorsehen sowie Transparenz in Bezug auf die bei der Urteilsbildung zum Tragen kommenden Kriterien herzustellen vermögen. Demgegenüber lassen Umgangsweisen mit eigenständigen Sinnkonstruktionen wie beispielsweise die gezielte Auswahl und Weiterbearbeitung einzelner Beiträge, während die übrigen ohne Erklärung übergangen werden (vgl. z. B. AzE 1985a), oder thematische Schwerpunktsetzungen, in deren Rahmen den inhaltlichen Details der Schülerbeiträge keine Bedeutung zukommt (vgl. AzE o.J.g), auch die Vermutung zu, dass diese Fragestellungen an dieser Stelle vorrangig instrumentalisierend zur Erhöhung der formalen Beteiligung zum Einsatz kamen und ein Einbezug eigenständiger Sinnkonstruktionen mit der dazugehörigen Kontingenz auf der konzeptionellen Planungsebene so nicht vorgesehen war.

Insgesamt kann bezüglich einer um eine diskursive Wissensaushandlung bemühten Gesprächsführung von einem Spannungsfeld ausgegangen werden, sofern in der Unterrichtskommunikation zum einen mit der Kontingenz sozialer Interaktionen sowie dem den Gegenständen inhärenten „Emergenzpotential“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 231) zu rechnen ist, zum anderen zugleich als verbindlich geltende „Wissensfiktion[en]“ (Proske 2009: 807) im Unterrichtsgedächtnis etabliert werden sollen. So können „teleologische Engführung[en]“ (ders. 2006: 148) durch die Lehrpersonen auch als „Kontingenzbewältigungsstrategie[n]“ (ebd.) interpretiert werden, wobei diese in Bezug auf unterschiedliche unterrichtliche Erarbeitungsphasen sowie Kriterien der pädagogischen Legitimation differenzierend zu diskutieren sind. Als bedeutsam erweist sich zunächst eine Strukturierung des Unterrichtsgesprächs, in der die Erarbeitungsschritte der Erschließung von Sachwissen, darauf aufbauender, nach transparenten Kriterien zu treffender Sachurteile sowie verschiedene Kriterien abwägender Werturteile nachvollziehbar unterschieden werden. Auf diese Weise kann im kommunikativen Umgang mit Schülerbeiträgen für diese nachvollziehbar dargelegt werden, welche Bedeu-

tung ihnen in Bezug auf das gegenstandsbezogene Sachwissen zukommt und wie diese nach den entsprechenden Kriterien einzuordnen sind.

So ließe sich zumindest die Möglichkeit einer Gesprächsführung skizzieren, die als kommunikative Praktik auf der Grundlage reflexiver Auseinandersetzungsprozesse mit dem Unterrichtsgegenstand zu eigenständig begründeten Positionierungen zur Sache auffordert. Die Prämisse der bildenden Erweiterung der Denk- und Handlungsmöglichkeiten der Schüler_innen (vgl. Müller 2016: 116-117), die sich bereits als geeignetes Kriterium zur Prüfung der die Kontrastierung leitenden fachdidaktischen Orientierungen in Bezug auf eine pädagogisch zu legitimierende Verknüpfung erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche erwiesen hat, kann somit auch in diesem Sinne für die Praktik des Unterrichtsgesprächs formuliert werden, in der diese Orientierungen zur Umsetzung gebracht werden. Ausgehend von den hier analysierten Fallgruppierungen war allerdings auch festzustellen, dass der Möglichkeit einer solchen Gesprächsführung auch Grenzen gesetzt sind, wenn – wie in der Fallgruppierung *„Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“* – bereits auf der konzeptionellen Ebene keine Unterscheidung von Sachwissen sowie Sach- und Werturteilen vorgesehen ist (s. auch Kap. III.4).

Gesprächspraktiken dagegen, die diese auf der konzeptionellen Ebene zwar vorgesehenen verschiedenen Erarbeitungsphasen nicht in für die Schüler_innen nachvollziehbarer Weise unterscheiden und die Kriterien für die Zurückweisung einzelner Beiträge nicht transparent machen, nehmen wiederum in der Umsetzung der formulierten Prämisse zuwiderlaufende Verkürzungen vor. Die Formulierung erzieherischer Intentionen durch die Lehrperson, mit der den Schüler_innen in Form einer moralischen Kommunikation spezifische Haltungen oder Verhaltensweisen als angemessene nahegelegt werden, ohne dass mögliche Alternativen abgewogen oder Kriterien der Begründung offen gelegt werden (vgl. z. B. AzE 1990b; 1992), ist demnach auch aufgrund der Verwehrung einer eigenständigen Urteilsbildung als potenziell indoktrinierende Gesprächspraktik zu klassifizieren. In ähnlicher Weise sind die oben beschriebenen Praktiken der kommunikativen Reproduktion sowie die auf eine formal den Erwartungen entsprechende Verwendung von Begrifflichkeiten zielende Kommunikation, die nicht um inhaltliche Klärung bemüht ist, als potenziell indoktrinierende Praktiken einzuordnen, sofern sie entweder gar nicht erst zu eigenständiger Urteilsbildung auffordern bzw. diese eher verhindern als ermöglichen.

Hinsichtlich der normativen Bezugspunkte im Unterricht lässt sich somit eine Differenzlinie in der Unterrichtskommunikation zwischen der Aufgabe der Wissensvermittlung und der Befähigung zur Urteilsbildung diskutieren. Sofern die erzieherische Intention, dass die Schüler_innen sich schließlich in ein eigenständig begründetes Verhältnis zur politisch-gesellschaftlichen Ordnung und mit dieser verbundenen normativen Erwartungen setzen, dieses inhaltlich nicht vorwegnehmen kann, wäre es eine potenziell indoktrinierende Verkürzung, sich lediglich um die Etablierung einer bestimmten Verhaltenserwartung als Wissensfiktion im Unterrichtsgedächtnis ohne Ausweis der zugrunde liegenden Begründungen zu bemühen. Wie mit der Aufzeichnung *„Talkshow § 218“* (AzE 1993a) gezeigt werden konnte, besteht eine alternative Möglichkeit darin, als Wissensfiktion vielmehr einen Überblick über die verschiedenen Positionen sowie deren Begründungen zu beschreiben, ohne entsprechende inhaltliche Festlegungen vorwegzunehmen. Gleichwohl erlaubt eine transparente Diskussion der dabei zum Tragen kommenden Abwägungskriterien und Wertmaßstäbe auch, Positionierungen mit offen zu legenden Begründungen zu hinterfragen oder zurückzuweisen.

Insgesamt konnten mittels dieser kontrastierenden Diskussion der in Fallgruppierungen analysierten Videoaufzeichnungen in Bezug auf die ausgewählten fachdidaktischen Orientierungen präzisere Aufgabenbestimmungen unter Berücksichtigung der Möglichkeiten und Grenzen auf der Ebene der pädagogischen Legitimation sowie im Verhältnis von Vermittlung und Aneignung vorgenommen werden sowie schließlich auch die Praktiken der Unterrichtskommunikation, in denen diese Orientierungen in der Umsetzung zum Tragen kommen, diesbezüglich differenzierend diskutiert werden. Nicht zuletzt die Kontrastierung der in Bezug auf die verschiedenen politischen Systeme unterschiedlich ausgerichteten wie begründenden Fachkonzeptionen entlang der entwickelten Heuristik hat es schließlich auch ermöglicht, fallgruppenübergreifend Kriterien zur präziseren Bestimmung indoktrinierender Praktiken sowohl in der Umsetzung der ausgewählten fachdidaktischen Orientierungen als auch in Bezug auf die Form der Unterrichtskommunikation zu beschreiben. Über die Ebene einer bildungshistorischen, auf die Geschichte des Fachunterrichts bezogenen Fragestellung hinausgehend, kann davon ausgehend schließlich auch eine fachdidaktische Diskussion weitergeführt werden, die den möglichen Ertrag einer problemgeschichtlichen Perspektive auch in Bezug auf aktuelle Diskurse zu eruieren sucht (vgl. Bombardelli/Grammes/Jehle 2016: 69). In den Fokus gerieten dabei insbesondere in den zeitgenössischen Diskursen identifizierte Leerstellen nicht nur in Bezug auf verkürzende Ansätze, die Gefahr laufen, in der Umsetzung indoktrinierende Praktiken nach sich zu ziehen – wie es beispielsweise im Fall einseitig positiver Konnotationen politischer Partizipation zu beobachten war (vgl. z. B. AzE 1990b) –, sondern auch in Bezug auf die diskutierte Differenz von intendierter Vermittlung und dokumentierter Aneignung, wie es exemplarisch beispielsweise entlang der Diskussion der Bezugnahmen auf Alltagserfahrungen und Lebenswelt nachvollzogen werden kann (s. auch Kap. III.3.1). Ebenso eröffnete die Analyse der innerhalb der Fallgruppierung *„Politikunterricht in Gesamtberlin (1992-1993)“* zum Einsatz kommenden simulativen Unterrichtsmethoden die Möglichkeit unterrichtsmethodischer Reflexionen insbesondere in Bezug auf die Diskussion von handlungsorientierten Methoden zugeschriebenen Potenzialen (s. auch Kap. III.3.2.4; III.4), die durchaus anschlussfähige Bezugspunkte zu aktuellen fachdidaktischen Diskursen aufweisen (vgl. dazu auch Petrik 2017; 2018).⁶⁵⁴ Nicht zuletzt erscheint die ebenfalls ausgehend von dieser Fallgruppierung aufgeworfene Frage nach dem Verhältnis von Politik und Werten, die fallgruppenübergreifend schließlich unter dem Aspekt der Normativität politischer Bildung diskutiert wurde (s. auch Kap. III.3.3), als eine in aktuellen Diskursen wiederum geradezu virulent werdende Thematik (vgl. z. B. Müller 2018; Boehnke/Thran 2019). Somit können auf der Grundlage der Auswertung dieser Videoaufzeichnungen zum einen aus der Perspektive einer historischen Fachunterrichtsforschung (Weiter)Entwicklungen innerhalb des fachdidaktischen Diskurses auch mit Blick auf die Frage der Stabilität einer „Grammar of schooling“ (Tyack/Tobin 1994) reflektiert und diskutiert werden (vgl. dazu auch Reh/Jehle 2020: 351). Zum anderen erweist sich die prüfende Diskussion der unterschiedlichen Unterrichtskonzeptionen begründenden fachdidaktischen Orientierungen

654 Weiters könnte beispielsweise auch die fallgruppenübergreifend herausgearbeitete Bedeutung der Erarbeitung von Sach- und Fachwissen für eine daran anschließende Urteilsbildung zum Anlass genommen werden, auf Beiträge in Bezug auf die inzwischen schon etwas zurückliegende Diskussion um Kompetenzorientierung zu verweisen, deren Kritik sich vor allem darauf bezieht, dass die Fokussierung auf Kompetenzen Gefahr läuft, die Bedeutung der fachlichen Inhalte im Unterricht zu vernachlässigen (vgl. z. B. Massing 2008, Gruschka 2013b; Sander 2013; McLean/Henke-Bockschatz 2018).

ebenso anschlussfähig an aktuelle Diskurse, sodass sich davon ausgehend auch *Desiderata* in Bezug auf eine Fortführung der klärenden Diskussionen formulieren lassen.

Letztlich gilt es mit Blick auf die hier herausgearbeiteten und diskutierten Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht schließlich auch die Implikationen der methodologischen Modellierung sowie der methodischen Herangehensweise dieser Fallstudien zu reflektieren. Die Aufmerksamkeit, die im Zuge der prüfenden Diskussion der den Unterrichtskonzeptionen zugrunde liegenden fachdidaktischen Orientierungen schließlich vor allem der Form der Unterrichtskommunikation als dem Medium der Umsetzung zukam, ist sicher auch in engem Zusammenhang mit der kommunikationstheoretischen Modellierung des Untersuchungsgegenstands „Unterricht“ zu sehen.

Der kommunikationstheoretischen Modellierung des Gegenstands „Unterricht“ lag zunächst die Überlegung zugrunde, dass in Bezug auf das mit der Fragestellung adressierte Verhältnis von intendierter Vermittlung und dokumentierter Aneignung die Unterrichtskommunikation als das zentrale Medium dieses Verhältnisses in den Blick zu nehmen sei, da diese Prozesse letztlich nur in Form ihrer kommunikativen Darstellung – wie sie auch die zentrale Bezugsgröße der an der Interaktion Beteiligten bilden – der Rekonstruktion zugänglich sind. Verbunden war damit eine Differenzierung zwischen kommunikationsbezogenen und bewusstseinsförmigen Aneignungsprozessen, wobei die Interpretation auf der Grundlage von Videodaten auf die Fokussierung ersterer angewiesen bleibt (s. auch Kap. I.4.1). Somit gilt es im Rahmen der Interpretation allerdings auch zu reflektieren, dass sich im Zuge der Unterrichtskommunikation möglicherweise vollziehende Bildungs- und Erziehungsprozesse der videobasierten Rekonstruktion bestenfalls begrenzt zugänglich sind.

Grundsätzlich ist mit dieser Vorgehensweise die Einschränkung verbunden, dass daraus abgeleitete Aussagen auch nur auf die im Gespräch artikulierten Beiträge der Schüler_innen gestützt werden können, wohingegen nicht eingebrachte Perspektiven unberücksichtigt bleiben. Eine weitere Grenze der Interpretation ist zudem darin zu sehen, dass die kommunikative Darstellung bestimmter Wissensbestände sowie daraus abzuleitender Deutungen keine zwingenden Rückschlüsse auf damit verbundene Einstellungen oder Haltungen zulässt (s. auch Kap. II.1.4). Ebenso ist der Vollzug reflexiver, das Selbst-Welt-Verhältnis berührende Transformationsprozesse der unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglich, wenngleich in einzelnen Äußerungen durchaus auch Anzeichen für entsprechende Prozesse ausgemacht werden konnten. So gilt zwar bereits generell, dass ein über die dokumentierte Unterrichtseinheit hinausreichender Anstoß solcher Prozesse nicht ausgeschlossen werden kann, zum anderen ist immer auch von der grundsätzlichen Möglichkeit auszugehen, dass sich auch im Verlauf des Unterrichtsgesprächs entsprechende Prozesse vollziehen, ohne in beobachtbarer Form artikuliert zu werden (s. auch Kap. II.4.4).⁶⁵⁵

Zur Erforschung bewusstseinsförmiger Aneignungsprozesse ließe sich zwar in Erwägung ziehen, begleitende Erhebungen in Form von Wissenstests, Interviews oder Gruppendiskussionen hinzuziehen, wie sie beispielsweise in Studien der Unterrichtsqualitätsforschung (vgl. z. B. Helmke 2010) oder zur Rekonstruktion unterrichtlicher Aneignungsprozesse zum Einsatz kommen (vgl. z. B. Pollmanns 2010). Für die hier ausgewerteten Videoaufzeichnungen

655 Angemerkt sei, dass entsprechende Beschränkungen in ähnlicher Weise bereits auch im Kontext der Forschungen zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler_innen im Unterricht innerhalb der APW diskutiert wurden: „‘Geistige Aktivität der Schüler’ wurde vorrangig nur als Verlaufsqualität der Schülertätigkeit erfaßt, während die habituelle Seite als Zielqualität der Persönlichkeitsentwicklung nur punktuell widergespiegelt werden konnte“ (Akademie 1981c: 8).

konnte allerdings kein Datenmaterial dieser Art aufzufindig gemacht werden. So kann zwar mittels Erhebungen bezüglich der politischen Einstellungen, wie sie durch das Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ) in Leipzig durchgeführt worden, im Allgemeinen eine Differenz zwischen den Ergebnissen und den Erziehungszielen des Staatsbürgerkundeunterrichts festgestellt werden. Eine valide Relationierung dieser Erhebungsergebnisse zu möglichen Resultaten des Staatsbürgerkundeunterrichts – mithin in Engführung auf die hier analysierte Fallgruppierung – im Rahmen des gesamten Bildungswesens sowie der Sozialisation, ist allerdings nicht möglich (vgl. auch Jehle 2018a).

Somit können zwar der Anstoß oder der Vollzug reflexiver Transformationsprozesse in keinem der hier analysierten Fälle vollständig ausgeschlossen werden, gleichwohl sind Differenzierungen zwischen den Fallgruppierungen möglich, inwieweit diese auch auf der konzeptionellen Ebene intendiert waren (s. auch Kap. II.1.4). Ebenso sind zumindest Aussagen darüber möglich, inwieweit entlang der Kommunikationsverläufe Anzeichen dafür zu finden sind, ob die Schüler_innen eingebrachte Erfahrungen, Einschätzungen und Positionierungen mit Bezug auf im Unterrichtsverlauf erarbeitete Inhalte kritisch-reflexiven Prüfungen unterziehen und bisherige Positionierungen hinterfragen oder ändern (s. auch Kap. II.2.4). Wenn die Analyseergebnisse zudem nahelegen, dass die Schüler_innen in ihren abschließenden Stellungnahmen und Begründungen kaum Bezug auf die im Unterricht erarbeiteten Informationen nehmen, lässt dies vielmehr eine Reproduktion bereits bestehender Einschätzungen wahrscheinlicher erscheinen (s. auch Kap. II.3.4). Sofern sich darüber hinaus in der Unterrichtskommunikation Anzeichen dafür feststellen lassen, dass den Schüler_innen bereits die kommunikative Darstellung inhaltlicher Zusammenhänge Schwierigkeiten bereitet, kann eine entsprechende bewusstseinsförmige Aneignung auch begründet in Frage gestellt werden (s. auch Kap. II.1.4; III.3.2.1; III.4). Weiter gilt es auch mit Blick auf die beschriebene Grenze des erziehenden Fachunterrichts am Übergang in eigenverantwortliches Handeln zu berücksichtigen, dass mögliche Resultate unterrichtlicher Aneignungsprozesse in Gestalt der praktischen Urteilskompetenz erst im eigenverantwortlichen gesamtgesellschaftlichen Umgang zu Tage treten (vgl. dazu auch Benner 2012: 289-290).

Andererseits lassen sich entlang der Unterrichtskommunikation auch Prozesse einer ko-konstruktiven Hervorbringung von und Verhandlung über Sinn und Bedeutung in Bezug auf den Gegenstand rekonstruieren, in denen die Schüler_innen sich nicht nur darum bemüht, sondern auch nachdrücklich daran interessiert zeigen, auch aus ihrer Perspektive schlüssige Sinnkonstruktionen einzubringen (s. auch Kap. III.4). Dies verweist wiederum auf eigenständige Auseinandersetzungsprozesse der Schüler_innen, die nicht nur auf das Anliegen einer kommunikativen Reproduktion von Inhalten in Entsprechung mit den Intentionen der Lehrperson verkürzt werden können. Zudem lassen sich in einzelnen Fällen auch Anzeichen für einen reflexiven Einbezug von im Unterrichtsverlauf erarbeiteten Informationen oder Einsichten ausmachen (vgl. z. B. AzE 1985c; 1993a), die zumindest die Möglichkeit des Anstoßes solcher Reflexionsprozesse erkennen lassen.

Zudem ermöglichte die Fokussierung auf die Unterrichtskommunikation eine differenzierende Perspektive hinsichtlich der Ausgestaltung einzelner Beiträge innerhalb der Struktur I-R-E in Bezug auf die in den jeweiligen Erarbeitungsphasen verfolgten Ziele. So konnte im Rahmen der kontrastierenden Diskussion insbesondere die Bedeutsamkeit einer Differenzierung von auf die Erarbeitung oder Wiedergabe von Fach- und Sachwissen bezogenen Fragestellungen und solchen, die zu auf eigenständigen Abwägungen beruhenden Sach- oder Werturteilen auffordern, herausgearbeitet werden. Dabei erwies sich diese Unterscheidung

vor allem in der Diskussion der pädagogischen Legitimität der jeweiligen Gesprächspraktiken zur Etablierung von verbindlich geltenden Wissensfiktionen als bedeutsam. So konnte schließlich im Sinne der auf dieser Diskussionsebene einzuordnenden Möglichkeiten und Grenzen eine idealtypische (Vor-)Strukturierung des Unterrichtsgesprächs beschrieben werden, die zunächst eine Etablierung von Wissensfiktionen in Bezug auf das erarbeitete Sachwissen sowie darauf aufbauende deskriptive Urteile vorsieht, deren Anspruch auf Geltung mittels Bedeutungsbestätigungen und Relevanzmarkierungen kenntlich gemacht und mittels Wiederholungen etabliert werden kann (vgl. auch Proske 2009: 805-807). In Bezug auf daran anschließende Urteile, die eine Abwägung unterschiedlicher Wertmaßstäbe erfordern (vgl. dazu auch Henkenborg 2012), bedarf es allerdings einer Strukturierung des Gesprächs, mit der ein Überblick über mögliche Positionierungen sowie deren Begründungen als Wissensfiktion und als verbindlich geltender Ausgangspunkt der Urteilsbildung sowie mögliche Bewertungen daraus folgender Urteile im Unterrichtsgedächtnis etabliert werden können (vgl. dazu auch Hogrefe et al. 2012: 26-27), ohne dass diese Urteile selbst in Form intransparenter Schließungsfiguren vorweggenommen werden (s. auch Kap. III.4).

Insgesamt ließen sich mittels der vorgenommenen kommunikationstheoretischen Modellierungen verschiedene Strukturierungen von der Form I-R-E folgenden Gesprächsverläufen herausarbeiten, mit denen die Etablierung von Wissensfiktionen im Unterrichtsgedächtnis vollzogen werden sollte. Somit konnten zum einen damit verbundene Intentionen sowie ihre unterrichtsmethodische Umsetzung mit Blick auf ihre bildungstheoretische Legitimation diskutiert werden. Zum anderen ermöglichte dieser Zugang eine die unterrichtstheoretische Dimension der der Arbeit zugrunde liegenden Fragestellung erhellende Diskussion dieser unterschiedlichen Strukturierungen auch in Bezug darauf, in welchem Verhältnis bestimmte Gesprächspraktiken zu den rekonstruierten Möglichkeiten intendierter Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozesse auf Seiten der Schüler_innen stehen. Somit ermöglichen diese historischen Videoaufzeichnungen von Fachunterricht auch Auswertungen in Bezug auf Desiderata politikdidaktischer Forschung, indem sie in der Analyse der kommunikativen Repräsentation des Gegenstands unterrichtliche Mikro- und Makroprozesse in einer Weise erhellen können, die eine Untersuchung möglicher „Binnenperspektiven und Handlungen der Beteiligten“ (Henkenborg 2002: 85) sowie „interne[r] Prozesse und Antriebe“ (ebd.) innerhalb der Interaktionsdynamik und schließlich auch deren Diskussion in Bezug auf das „Gelingen oder Scheitern von politischen Bildungsprozessen“ (ebd.: 105) erlaubt (vgl. dazu auch Grammes 1994: 181).

Gleichzeitig ist dabei allerdings auch zu reflektieren, dass die im Sinne dieser kommunikationstheoretischen Modellierung entwickelte methodische rekonstruktive Vorgehensweise, die sich insbesondere auf ethnomethodologische Grundannahmen und konversationsanalytische Zugänge stützt (vgl. dazu u. a. Hollstein/Meseth/Proske 2016: 46; Breidenstein/Tyagunova 2012; Tyagunova/Breidenstein 2016; Jehle 2020), im Unterschied zu – beispielsweise – standardisierten Verfahren der Schulleistungsmessung weniger auf den Aspekt der Legitimation mittels Leistungserfassung (vgl. generell kritisch dazu z. B. Biesta 2007; 2010) zielt. Vielmehr nimmt diese Vorgehensweise in der Rekonstruktion spezifischer Praktiken deren „Routinisierung, Eigenlogik und Implikationen“ (Breidenstein 2008c: 36) in den Blick und legt somit potenziell auch „nicht-intendierte und unerwünschte Effekte“ (ebd.) offen. Georg Breidenstein konstatiert daher ein im Vergleich zur „Möglichkeit der Legitimation“ (ebd.: 39) potenziell höheres „Risiko der Delegitimation“ (ebd.) im Zuge solcher qualitativen methodischen Vorgehensweisen. Dabei kann diese Einschätzung auch für die hier durchge-

fürten Fallstudien insofern bestätigt werden, als das Unterlaufen oder die Verfehlung selbst formulierter Ansprüche in der dokumentierten Umsetzung weitaus häufiger empirisch fundiert ausgewiesen werden konnte, wohingegen die Möglichkeit der Einlösung oftmals der Beobachtung entzogen blieb.

Aus einer fachdidaktischen Perspektive kann darin gleichwohl wiederum das spezifische Potenzial dieser Vorgehensweise beschrieben werden, die zunächst „unterhalb“ der Ebene der Entscheidungen für bestimmte Unterrichtsformen und Methoden oder quer dazu liegen[de]“ (ders. 2008a: 211) Merkmale in der jeweiligen Interaktion selbst offenlegt. Auf diese Weise konnten im Rahmen der durchgeführten Fallstudien spezifische, vor allem kommunikative, Unterrichtspraktiken in ihrer Beziehung zu fachdidaktischen Orientierungen (s. auch FN 652) differenzierter in den Blick genommen und anschließenden Kontrastierungen unterzogen werden. Potenziale sind hier insbesondere in der vergleichenden Perspektive zu sehen, die zum einen Leerstellen innerhalb der spezifischen Diskurse mit Blick auf die zugrundeliegenden fachdidaktischen Orientierungen offenzulegen vermag (vgl. Grammes 1994: 177-178). Zum anderen ermöglicht sie außerdem differenzierende Diskussionen dieser Orientierungen in Bezug auf die jeweilige Organisation der Interaktionsstruktur sowie eine fachspezifische Strukturierung der Unterrichtskommunikation auch im Hinblick auf unterschiedliche, mit jeweils verschiedenen Zielsetzungen verbundene Erarbeitungsphasen (vgl. dazu auch Breidenstein 2008b: 211).

Schließlich ist die im Zuge der Konzeptionierung des Fallstudiendesigns vorgenommene Fallgruppierung insbesondere in Bezug auf die daran anschließenden Kontrastierungen und die dabei zum Tragen kommende Heuristik auch hinsichtlich ihrer disziplinären Perspektive zu reflektieren (vgl. dazu auch Warmington/Gorp/Grosvenor 2011: 468). Die im Anschluss an die Fallstudien herausgearbeiteten Kontrastierungslinien zwischen den Fallgruppierungen (s. auch Kap. III.1) können dabei mit Blick auf die Fachkonzeptionen angesichts der Kriterien, die in der Heuristik zur näheren Bestimmung von Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung zu Grunde gelegt wurden, als im Grunde im Fallstudiendesign angelegte interpretiert werden. Im Zuge der Durchführungen konnten diese dann auch mit Blick auf die dokumentierte Umsetzung sowohl empirisch fundiert als auch ausdifferenziert werden.

So konnte die bereits den Ausgangspunkt der Kontrastierungen bildende Feststellung, dass für die Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ eine nach den der Heuristik zugrunde gelegten Kriterien pädagogisch zu legitimierende Verknüpfung erzieherischer Intentionen und bildender Ansprüche im politischen Fachunterricht bereits auf der konzeptionellen Ebene in Frage zu stellen ist.⁶⁵⁶ Entlang der herausgearbeiteten Kontras-

656 Im Besonderen konzentrieren sich die Problematisierungen dabei auf die Monopolisierung der „wissenschaftlichen Weltanschauung“ (Neuner/Weitendorf/Lobeda 1969: 9) des Marxismus-Leninismus und die dem Staatsbürgerkundeunterricht zugrunde gelegte Einheit von Bildung und Erziehung, mit der Vermittlungsproblematiken wie die Differenz von Wissen und Haltung unterschlagen werden, die nach den Kriterien der Heuristik bereits als Verkürzungen der Möglichkeit einer entsprechenden Vermittlung zu beschreiben sind (s. auch Kap. I.3, Tab. I.3.2, S. 101). Sofern diese Heuristik aus einer außerhalb des Marxismus liegenden Perspektive entwickelt wurde und somit als eine externe Kritik zu klassifizieren ist, wäre in einer immanenten Perspektive auch davon auszugehen, dass die im Staatsbürgerkundeunterricht vermittelte „Erkenntnis vom Schüler persönlich akzeptiert, als richtig und wahr empfunden werden“ (Neuner/Weitendorf/Lobeda 1960: 16) müsse. Somit erscheint es in dieser Lesart auch möglich, dass mittels einer der Idee nach reflexiven Auseinandersetzung mit Widersprüchen und kontroversen Positionen am Ende die Einsicht von der Wahrheit des Marxismus-Leninismus herbeigeführt werden könne – wie es auch in dem Anliegen des an der APW verfolgten For-

tierungslinie wurden dieser – wenngleich mit Differenzierungen – in einer Entwicklungslinie angeordnete Fallgruppierungen gegenübergestellt (s. auch Kap. III.1), deren Konzeptionen gleichwohl auch nicht frei von normativen Implikationen zu denken sind. Im Unterschied zum monistischen Anspruch der marxistisch-leninistischen Maximen (vgl. Anweiler 1988: 15) wird dabei jedoch der Anspruch erhoben, im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und der ihr zugrunde liegenden Werte (vgl. dazu z. B. Detjen 2009: 43–44), jeweils zu begründende kontroverse Standpunkte zuzulassen. Allerdings konnten in jeder der Fallgruppierungen Einzelfälle ausgewiesen werden, in denen trotz dieses konzeptionellen Anspruchs in der Umsetzung Überschreitungen der ausgewiesenen Grenzen pädagogischer Legitimationsmöglichkeiten festzustellen waren. Auf diese Weise ermöglichte die im Studiendesign mit Bezug auf die konzeptionelle Ebene bereits angelegte Kontrastierungslinie mit Blick auf die davon abweichenden Einzelfälle schließlich eine fallgruppenübergreifende Diskussion, die letztlich auch eine präziser differenzierende Diskussion einzelner Merkmale zur Bestimmung tendenziell indoktrinierender Unterrichtspraktiken im Verhältnis von Konzeption und Umsetzung erlaubte (s. auch Kap. III.4).

In Bezug auf Fragen der Perspektivität ist abschließend zudem zuzugestehen, dass die Frage der mit der jeweiligen Visualisierung des Unterrichtsgeschehen verbundenen Perspektivität in Form der eigenen Wahrnehmung vorauslaufender Blickführungen im Rahmen dieser Arbeit keiner umfassenden Analyse und Reflexion unterzogen sowie insgesamt das Potenzial der Erschließung des visuellen Gehalts nicht vollständig ausgeschöpft wurde. Im Zuge der Auswertung der Quellen als *source of information* wurden vor allem die durch die Aufzeichnung ermöglichten Einblicke in das non-verbale Unterrichtsgeschehen sowie in das auch von aktiven Wortbeiträgen unabhängige Verhalten der Akteur_innen in die Interpretation einbezogen. Auf diese Weise waren Rückschlüsse auf etablierte Interaktionsordnungen und implizite Ordnungsverständnisse möglich. Gleichzeitig waren umfassenderen Rekonstruktionen in allen Fällen aber auch Grenzen gesetzt, da durch gewählte Kamerapositionierungen, Aufzeichnungswinkel sowie die Verwendung der Zoom-Technik in der Regel kein Überblick über das gesamte Interaktionsgeschehen vermittelt wurde.

Abgesehen von den technischen Möglichkeiten oder räumlichen Gegebenheiten geschuldeten pragmatischen Begründungen für diese Entscheidungen wurde die jeweilige herausgearbeitete spezifische Perspektivität auch im Sinne von die Aufzeichnung leitenden Erkenntnisinteressen sowie impliziter auf das Interaktionsgeschehen „Unterricht“ bezogener Ordnungsvorstellungen der abbildenden Bildproduzent_innen interpretiert. Dabei waren zumindest unterschiedliche Verweisungszusammenhänge zwischen in den Aufzeichnungen dominierenden Fokussierungen und zeitgenössischen didaktischen Diskursen sowohl in Bezug auf unterrichtsmethodische Settings als auch hinsichtlich der die Perspektive auf die Akteur_innen leitenden Rollenverständnisse, zu erkennen. Allerdings wurden keine systematisch angelegten, weiter reichenden Analysen durchgeführt, inwiefern diese Verweisungszusammenhänge auch inhaltliche Konsequenzen auf der Ebene der Quellenauswertung im Zuge ihrer Interpretation als *source of information* nach sich ziehen.

Gleichzeitig konnte in diesem Zusammenhang aber auch die Bedeutung einer Differenzierung zwischen möglichen Rückschlüssen auf implizite Deutungsrahmen und daraus her-

schungsprogramms zum Ausdruck kam. Demgegenüber konnten die Analysen der Aufzeichnungen schließlich zeigen, dass in der Praxis die eigenen Vermittlungsansprüche unterboten wurden, was auch als Umgang mit dem Wissen um die Begrenztheit der Umsetzungsmöglichkeiten interpretiert wurde (vgl. dazu auch Grammes/Schluß/Vogler 2006: 42–45; Grammes 1996: 34–36; 1997a: 159–160).

vorgehenden mehr oder weniger bewusst vorgenommenen visuellen Kommentierungen des Interaktionsgeschehens einerseits und visuell emergierenden Effekten herausgearbeitet werden. Die Rede von letzteren bezieht sich dabei auf Fälle, in denen die mit der Visualisierung hervorgebrachte Bedeutung begründet auf eine als vorrangig zufällig einzuschätzende Koinzidenz im Zusammenspiel der Bildgestaltungsleistungen der abbildenden und abgebildeten Bildproduzent_innen zurückgeführt werden kann. Ebenso ist in diesem Zusammenhang auch die Differenz in der Wahrnehmung des Geschehens aus der Perspektive der dieses Zusammenspiel in seiner Gesamtheit betrachtenden Person und der der in der Situation Agierenden zu beachten, um auch in der Interpretation die eigene Wahrnehmung zu reflektieren und diese nicht mit der möglichen Wahrnehmung der in die Situation involvierten Akteur_innen zu verwechseln.

3 Historische Videoaufzeichnungen von Unterricht als Quellen – Fazit und Ausblick

Insgesamt wurden im Rahmen dieser Arbeit verschiedene Arten und Weisen, wie die vielschichtige Quelle historischer Unterrichtsaufzeichnungen erschlossen und interpretiert werden kann, methodisch entwickelt und erprobt, zueinander in Beziehung gesetzt und diskutiert. So wurde zu Beginn der einzelnen Fallstudien zunächst eine der Auswertung der Quellen als *source of information* vorausgehende, nähere Erschließung der Aufzeichnungen als *objects of research* durchgeführt, wobei im Zuge der Fallstudien zugleich der wechselseitige Verweisungszusammenhang beider Analyseebenen herausgearbeitet werden konnte. So ermöglicht zwar erst die im Zuge der Erschließung der Quelle als *object of research* unter den leitenden Aspekten der Authentizität, Repräsentativität und Visualität vorgenommene Einordnung eine Bestimmung des zu erwartenden „Einsichtsgewinn[s]“ (Wiegmann 2013: 125) durch ihre Auswertung als *source of information*. Damit war es zunächst dieser der inhaltlichen Auswertung vorausgehende Schritt und der mit dieser Erschließung der Quelle als *object of research* verbundene Zugewinn an Informationen, der eine kontextualisierte Auswertung der Quelle als *source of information* überhaupt erst ermöglichte. Dabei zeigte sich im Verlauf der Arbeit allerdings auch, dass erst diese kontextualisierten inhaltlichen Auswertungen, die auch das Verhältnis der dokumentierten Unterrichtspraktiken zu den zeitgenössischen fachdidaktischen Diskursen in den Blick nehmen, eine präzisere Bestimmung der Quelle als Dokument einer fachhistorischen Unterrichtsforschung erlauben. Schließlich war es erst die Relationierung der aus der Rekonstruktion der Entstehungs- und Verwendungskontexte herausgearbeiteten innerinstitutionellen mit und in den Aufzeichnungen verfolgten Intentionen sowie der in den anschließenden Auswertungen vorliegenden Bewertungen zu den unabhängig davon vorgenommenen Rekonstruktionen der dokumentierten Unterrichtspraxis, die eine nähere Bestimmung der Aufzeichnungen als zeithistorische wie bildungsgeschichtliche Dokumente ermöglichten.

So war es beispielsweise in Bezug auf die Fallgruppierung „*Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)*“ insbesondere die herausgearbeitete Widersprüchlichkeit zwischen der in der Praxis zu erkennenden Unterbietung eigener Ansprüche und der innerinstitutionell geltenden Einschätzung einer gelungenen Umsetzung, aufgrund derer die Videoaufzeichnungen schließlich als Dokumente beschrieben wurden, auf deren Grundlage die beschriebene paradoxe Struktur des Faches (vgl. z. B. Grammes 1997a: 18) empirisch fundiert nachgezeichnet werden kann. Zugleich trägt die Auswertung dieses inhaltlichen Gehalts der Quelle in Bezug auf ihren Verwendungszusammenhang auch dazu bei, in einem weiter reichenden Sinne innerinstitutionelle Kommunikationspraktiken innerhalb der APW im Lichte der immer auch politisch zu interpretierenden Forschungsaktivitäten offen zu legen (vgl. dazu auch Tenorth 2017: 250). In ähnlicher Weise waren es erst die detaillierten Studien der Kommunikationsverläufe in den Aufzeichnungen der Fallgruppierungen „*Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und Gesamtberlin (1990-1991)*“ (vgl. v. a. 1991a; 1991b), die die Bedeutung der unterschiedlichen biografischen Erfahrungshintergründe der Akteur_innen auch in Bezug auf den zu verhandelnden Gegenstand der Rolle von Bürgerbewegungen erkennen ließen, die den Charakter dieser Aufzeichnungen als zeithistorische Dokumente der Transformationsphase im Besonderen auszeichnen (vgl. dazu auch Jehle i. V.).

Inwieweit wiederum die auf die Art und Weise der Repräsentation und somit auf die Erschließungsebene der Aufzeichnung als *object of research* bezogenen herausgearbeiteten Visualisierungen des Dargestellten auch mit inhaltlichen Konsequenzen für die Auswertung der Quelle als *source of information* verbunden sind, wurde im Zuge der hier durchgeführten Fallstudien dagegen nicht vollumfänglich analysiert und reflektiert. Eine von den Visualisierungen geleitete Interpretationsperspektive könnte beispielsweise darin gesehen werden, ausgehend von der in einzelnen Fallgruppierungen zu erkennenden Fokussierungen spezifischer methodischer Settings die Aufzeichnungen vor allem unter dem Gesichtspunkt der Einführung oder Etablierung bestimmter Unterrichtspraktiken zu analysieren. Zugleich ist eine methodische Herausforderung darin zu sehen, diesen den eigenen Wahrnehmungen vorauslaufenden Blickführungen, die von Erkenntnisinteressen und Deutungsrahmen der abbildenden Bildproduzent_innen geleitet sind, in der inhaltlichen Interpretation auch Gegenhorizonte gegenüberzustellen. So gilt es auch bei Aufzeichnungen, auf deren visueller Ebene – wie innerhalb der Fallgruppierung „Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978-1986)“ – vor allem die Lehrperson als das Geschehen lenkende Person inszeniert wird, die Aufmerksamkeit für Interaktionssequenzen zu schärfen, in denen es für die Schüler_innen möglich ist, auch eigenständige Sinnkonstruktionen einzubringen (vgl. z. B. AzE o.J.g; s. auch Kap. III.3.4.1). Anders herum gilt dies auch für die Fälle von Sinnkonstruktionen der Schüler_innen untergrabenden Formen der Gesprächsführung der Lehrpersonen, während die Kommunikation auf der visuellen Ebene als schülerorientierte oder dialogische erscheinen könnte (vgl. z. B. AzE 1990b; 1992; 1993b).

Dabei erwies sich in diesem Zusammenhang insbesondere die detaillierte Rekonstruktion ausgewählter Sequenzen als hilfreich, um auf den inhaltlichen Verlauf bezogene implizite Akteursperspektiven zu eruieren. So ließen sich Widersprüchlichkeiten oder auch Übereinstimmungen zwischen in den Handlungen des Zeigens und in den gezeigten Handlungen zu erkennenden Deutungen herausarbeiten, wobei die Weiterentwicklung des methodisch-analytischen Zugangs zur Erschließung und weiter reichenden Reflexion dieses Verhältnisses als noch über diese Arbeit hinaus reichende Forschungsperspektive beschrieben werden kann. Ebenso scheinen in einer weiter reichenden Reflexion der eigenen Erwartungshorizonte, Deutungsschemata und Sehgewohnheiten im Verhältnis zu diesen vorweggenommenen Rahmungen sowie in den Fragen, wie diese auch analytisch-reflexiv zueinander in Beziehung gesetzt werden können und welches produktive Potenzial auch für die Entwicklung disziplinären Wissens damit verbunden sein könnte, noch auszuschöpfende Forschungsperspektiven zu liegen (vgl. dazu auch Cabeleira/Martins/Lawn 2011: 486-488).

Zunächst konnte mit den hier durchgeführten Fallstudien und dem zugrunde gelegten multiperspektivischen methodischen Zugang aufgezeigt werden, dass sich historische Videoaufzeichnungen von Unterricht in dieser wechselseitigen Verwiesenheit der Analyseebenen und der damit verbundenen Vielschichtigkeit und Variabilität von Interpretationsmöglichkeiten aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven in fruchtbarer Weise erschließen lassen. Zugleich wurde angesichts dieser Vielschichtigkeit deutlich, dass im Zuge der Analysen Fokussierungen notwendig sind, sodass verschiedene weiter reichende Perspektiven der Erschließung stellenweise nur angedeutet werden konnten, wohingegen andere sich ausgehend von der leitenden, vor allem auf die Ebene der gezeigten Handlung bezogenen Fragestellung der Arbeit weiter konkretisieren ließen.

Entsprechend der Unterscheidung der verschiedenen Analyseebenen kann auch der in den Fallstudien zu erschließende wie erschlossene „Einsichtsgewinn“ (Wiegmann 2013: 25) einer

Auswertung historischer Videoaufzeichnungen in Bezug auf diese Forschungsperspektiven in unterschiedlicher Weise bestimmt werden. Insbesondere die Möglichkeit von Fallgruppierungen, die in ihrem Verhältnis zu begleitenden zeitgenössischen diskursiven Kontexten (vgl. dazu Reh/Wilde 2016: 107) vergleichbar erscheinen, erlaubt innerhalb dieser Gruppierungen vergleichende Studien, die mit Blick auf die historische Entwicklung einer „Grammar of schooling“ (Tyack/Tobin 1994; vgl. dazu auch Petrat 1974) Aufschluss über die Etablierung und Entwicklung spezifischer Praktiken geben können (vgl. auch Reh/Jehle 2020: 348-351), was letztlich auch in Form weiter zu führender *intrinsic case studies* fortgesetzt werden könnte. Demgegenüber richtete sich die Aufmerksamkeit der Untersuchung im Sinne der hier auf der Grundlage einer kollektivierend angelegten und kontrastierend verfahrenen Vorgehensweise intendierten *instrumental case study* auf eine fallgruppenübergreifend zu führende Diskussion zur Erhellung der unterrichtstheoretischen Problemstellung von intendierter Vermittlung und dokumentierter Aneignung. Dabei konnten im Zuge der Fallstudien Praktiken der Unterrichtskommunikation und interaktion identifiziert werden, die bei allen Unterschieden und Differenzierungen zwischen den Fallgruppierungen in Bezug auf vergleichbare fachdidaktische Orientierungen oder die Konzeptionen begründende Bezugspunkte kontrastierend diskutiert werden konnten. Entlang der bereits die Einzelfallstudien leitenden Heuristik war es möglich, die analysierten Aufzeichnungen einer systematisierend-kontrastierenden Diskussion zu unterziehen. Im Sinne des von Henkenborg (2002) formulierten Desiderats politikdidaktischer interpretativer Unterrichtsforschung konnte diese Diskussion schließlich in eine präzisere Bestimmung von Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung in Bezug auf diese fachdidaktischen Orientierungen und deren kommunikative Bearbeitung im Fachunterricht überführt werden (s. Kap. III.4). Damit kann der Ertrag eines solchen problemgeschichtlichen Zugangs aus einer fachdidaktischen Perspektive über die bloße Rekonstruktion diskursiver (Weiter-)Entwicklungen hinausgehend vor allem auch darin gesehen werden, dass in Bezug auf die hier ausgewählten Orientierungen eine präzisere Bestimmung fachdidaktischer Kriterien zur Unterrichtsplanung und -gestaltung vorgenommen werden konnte.

Indem diese Bestimmung entlang der entwickelten Heuristik erfolgte, war mit ihr zugleich der Anspruch einer erziehungs- wie bildungstheoretischen Begründung verbunden. Möglicherweise können sich diese Kriterien so auch als anschlussfähig für interdisziplinäre Perspektiven einer Allgemeinen (Fach-)didaktik erweisen (vgl. dazu auch Grammes 1994; Meyer/Plöger 1994; Bayrhuber et al. 2017), um in solchen sich dem Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven nähernden Diskussionen, auch bisweilen in fachdidaktischen Modellierungen und Bearbeitungsweisen vorzufindenden Verkürzungen des Vermittlungsproblems – wie sie beispielsweise kritisch von Gruschka (2002) diskutiert werden – in produktiver Weise entgegenarbeiten zu können. Nicht zuletzt konnten schließlich im Rahmen dieser Kriterienbestimmungen in Bezug auf die zeitgenössischen fachdidaktischen Diskurse Leerstellen im Sinne noch ausstehender Klärungen identifiziert werden, die auch für aktuell zu führende Diskurse von hoher Relevanz sind.

Auch in Bezug auf die dabei zu diskutierenden normativen Implikationen (vgl. dazu auch Henkenborg 2002: 81) eröffnet die mit der Fallauswahl getroffene Entscheidung für eine kontrastierende Untersuchung politischen Fachunterrichts unter verschiedenen politischen Rahmenbedingungen sowie innerhalb einer zeitlichen Entwicklung weitere Forschungs- und Diskussionsperspektiven. So können in einer vergleichenden Perspektive das in den Aufzeichnungen dokumentierte Verhältnis von formulierten, auch politischen, Ansprüchen und

schulisch-unterrichtlicher Praxis in den Blick genommen werden, was aus einer bildungshistorischen Perspektive als ein erhellender Beitrag zur Geschichte dieses eigensinnigen Verhältnisses verstanden werden kann. Als besonders aufschlussreich erwies sich dabei die Einsicht, dass nicht nur systemaffirmierende Praktiken in der Praxis auf unterschiedliche Weise unterlaufen werden können, sondern auch sich als emanzipatorisch verstehende Ansätze in der Praxis zu den eigenen Intentionen zuwiderlaufenden Praktiken führen können.

In diesem Zusammenhang zeigt sich auch die Produktivität eines rekonstruktiven Zugangs in Verbindung mit der die Kontrastierungen leitenden Heuristik, mit dem das Spannungsfeld von Prä- und Deskription (vgl. dazu auch Breidenstein 2002: 210) in produktiver Weise bearbeitet werden konnte. So konnte zum einen auch der jenseits expliziter Intentionen liegende Eigensinn spezifischer unterrichtlicher Praktiken herausgearbeitet sowie zum anderen die Kriterien des Vergleiches, die schließlich eine präzisere Bestimmung ausgewählter Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht ermöglichen sollten, transparent dargelegt werden. Die im Zuge der Entwicklung der Heuristik diskutierten Verweisungszusammenhänge zwischen den Begriffen der Doktrin und der Praktiken zur Unterscheidung von Indoktrination und legitimer Erziehung (vgl. Tenorth 1995: 38; 1997: 342) konnten in Bezug auf den politischen Fachunterricht entlang der ausgewählten fachdidaktischen Orientierungen und Bezugspunkte sowie hinsichtlich der damit verbundenen Praktiken der Unterrichtskommunikation präzisiert werden. Somit kann aus erziehungs- und bildungstheoretischer Perspektive ein Ertrag der Studien auch darin gesehen werden, dass mit ihnen auch ein Beitrag zur Bestimmung präziserer Kriterien zur Klassifizierung potenziell indoktrinierender Praktiken geleistet werden kann.

In Bezug auf die unterrichtstheoretische Problemstellung von intendierter Vermittlung und dokumentierter Aneignung sowie die in diesem Zusammenhang zu berücksichtigende Kontingenz unterrichtlicher Interaktionen (s. auch Kap. I.4.1) erlauben die Fallstudien schließlich aus der Perspektive didaktischen Denkens explorative Zugänge zu Unterrichtsprozessen in ihrem Vollzug, die die „Routiniertheit und Selbstläufigkeit schulischen Unterrichts“ (Breidenstein 2008b: 203) sowie die „Grenzen der Plan- und Steuerbarkeit von Unterricht“ (ebd.) offenlegen. Auch wenn sich mittels der Rekonstruktion der dokumentierten Unterrichtsinteraktionen und Kommunikationsprozesse tatsächlich vollzogene Aneignungsprozesse nicht vollständig erschließen lassen, so konnten im Rahmen der hier durchgeführten Analysen doch zumindest Kriterien herausgearbeitet werden, die diesbezüglich empirisch begründete Einschätzungen ermöglichen. Sowohl aus unterrichtstheoretischer als auch aus allgemein- wie fachdidaktischer Perspektive kann der Gewinn des Fallstudiendesigns vor allem in der Möglichkeit systematisch aufeinander Bezug nehmender Analysen unterschiedlicher Fälle gesehen werden (vgl. dazu auch Henkenborg 2002: 103; Breidenstein 2008b: 205), die über die einzelnen Fälle hinausgehende Diskussionen ausgewählter fachdidaktischer Orientierungen und Bezugspunkte sowie Praktiken der Unterrichtskommunikation ermöglichte.

Insgesamt konnte in den Fallstudien die Bedeutsamkeit der verschiedenen gegenstandsbezogenen Perspektiven und Deutungen der beteiligten Akteur_innen sowie deren kommunikativer Bearbeitung für das Verhältnis von intendierter Vermittlung und dokumentierter Aneignung herausgearbeitet werden (vgl. dazu z. B. auch Grammes 1994: 178; Schelle 1995; Henkenborg 2002: 84-85). Indem auf diese Weise die Fähigkeit, die Beiträge der Schüler_innen in einem fachlichen, politischen Lernen ermöglichendem Sinn weiterzubearbeiten, als eine anspruchsvolle professionelle Kompetenz beschrieben werden konnte, die Lehrpersonen im praktischen Unterrichtsvollzug vor hohe Anforderungen stellt, verweisen die

Analysen dieser historischen Videoaufzeichnungen zugleich auch auf eine Aufgabe der Lehrer_innenbildung. So erweisen sich diese Studien durchaus auch als anschlussfähig in Bezug auf Diskurse zur Entwicklung und Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung mittels der Auseinandersetzung mit Unterrichtsvideos (vgl. z. B. Sherin 2001; Seidel/Stürmer 2014), wie sie derzeit beispielsweise auch in den im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Frankfurter Projekten „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ (2015-2018) und „The Next Level – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln“ (2019-2023) bearbeitet wurden und werden (vgl. z. B. Jehle/Meißner/Heiduk 2019; Jehle/McLean 2020).

Anhang

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Abromeit, Heidrun (1988): Die Stellung der Frau im politischen System – oder: Vom Sinn und Unsinn einer Frauenpartei. In: *Gegenwartskunde* 37, 2: 183-192.
- Ackermann, Paul (1998): Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung. In: Breit/Schiele: 13-34.
- Ackermann, Paul (2002): Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung. In: Breit/Massing: 56-78.
- Ackermann, Paul/Breit, Gotthard/Cremer, Will/Massing, Peter/Weinbrenner, Peter (1994): Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Adams, Raymond S./Biddle, Bruce J. (1970): *Realities of teaching. Explorations with Video Tape*. New York et al.
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW). Institut für Didaktik (Hrsg.) (1981a): Komplexes Experiment zur Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler durch die Entwicklung des methodischen Könnens aller Lehrer einer Schule unter Führung des Direktors. Orientierungsmaterialien für die am Experiment beteiligten Lehrer, Direktoren und Fachberater (Erprobungsfassungen). Berlin (Ost).
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW). Arbeitsstelle für Auslandspädagogik (Hrsg.) (1981b): *Zwei Welten – zwei Schulen. Pädagogische Strategien zu Beginn der achtziger Jahre*. Berlin (Ost).
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (APW). Institut für Didaktik (Hrsg.) (1981c): Hauptergebnisse der Praxisanalyse des Instituts für Didaktik in Neubrandenburg (27. bis 31.10.1980) zum Thema: „Analyse der Arbeitsweise und Erfassung der Erfahrungen von Lehrern, denen es gelingt, in ihrem Unterricht hohe geistige Aktivität aller Schüler zu erreichen“. (Nur für den Dienstgebrauch). Berlin (Ost).
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (APW). Institut für Didaktik. Wissenschaftlicher Rat für Didaktik (Hrsg.) (1982): Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht. Beiträge auf dem Kolloquium des Instituts für Didaktik und des Wissenschaftlichen Rates für Didaktik am 28. und 29. September 1982. Berlin (Ost).
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW). Arbeitsstelle für Auslandspädagogik (Hrsg.) (1985): „Deutschlandpolitischer Erziehungsauftrag“ der Schule der BRD – ideologisches Instrument wider geltendes Recht und friedliche Koexistenz. Analyse und Kritik des verschärften großbürgerlichen Nationalismus im Dienst von Bildung und Erziehung der Schuljugend der BRD. Berlin (Ost).
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW). Institut für Didaktik (Hrsg.) (1987): Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler durch die systematische Vervollkommnung des methodischen Könnens der Lehrer. Wissenschaftlich-praktische Konferenz zu Ergebnissen und Erfahrungen eines mehrjährigen komplexen Experiments. Referat – Diskussionsbeiträge – Schlußwort. Berlin (Ost).
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR/Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) (1981): Die Krise der bürgerlichen Schule und Pädagogik. Die bürgerliche Schule und Pädagogik in der gegenwärtigen Etappe der allgemeinen Krise des Kapitalismus – Analyse und Kritik von Theorie und Praxis der Jugenderziehung, besonders in den USA und der BRD. Berlin (Ost).
- Anhelm, Fritz E. (1985): Hinführung der Jugend zur Politik. In: Franke: 233-236.
- Anweiler, Oskar (1978): Die „entwickelte sozialistische Gesellschaft“ als Lern- und Erziehungsgesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): *Erziehungs- und Sozialisationsprobleme in der Sowjetunion, der DDR und Polen*. Konferenzmaterialien. Hannover: 9-24.
- Anweiler, Oskar (1981): Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen DDR-Forschung im Rahmen vergleichender Bildungsforschung. In: Basko: 191-199.
- Anweiler, Oskar (1984): Bildungssysteme in Osteuropa – Reform oder Krise? In: Ders./Kuebart: 11-23.
- Anweiler, Oskar (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen.
- Anweiler, Oskar (1990a): Ziele und Fragestellungen. In: Bundesministerium: 1-5.
- Anweiler, Oskar (1990b): Methodische Probleme und thematische Auswahl. In: Bundesministerium: 6-10.
- Anweiler, Oskar (1991): Kritische Evaluation der westdeutschen Vergleichenden Erziehungswissenschaft am Beispiel ihrer Analysen zur Schulentwicklung in der DDR. In: *Pädagogik und Schule in Ost und West* 39, 2: 66-70.
- Anweiler, Oskar (1994): Bildungspolitik in Deutschland 1945 – 1965. Aspekte und Probleme eines Vergleiches zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik in historischer und aktueller Sicht. In: Hoffmann/Neumann: 15-40.

- Anweiler, Oskar/Kuebart, Friedrich (Hrsg.) (1984): *Bildungssysteme in Osteuropa. Reform oder Krise?* Berlin (West).
- Anweiler, Oskar/Kuebart, Friedrich/Liegle, Ludwig/Schäfer, Hans-Peter/Süssmuth, Rita ([1971] 1980): *Bildungssysteme in Europa. Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, in England, Frankreich, Schweden und der Sowjetunion.* Weinheim, Basel.
- Anweiler, Oskar/Fuchs, Hans-Jürgen/Dorner, Martina/Petermann, Eberhard (Hrsg.) (1992): *Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband.* Bonn.
- Appel, Johannes/Rauin, Udo (2016): Quantitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: Rauin/Herrle/Engartner: 130-153.
- Arbeitskreis zur Förderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens e.V. (Hrsg.) (1970): *Unterrichtsmitschau – Entwicklungen und Erfahrungen.* Heidelberg.
- Arlt, Fritz (1977): Erfahrungen zur lebensverbundenen Einführung in der Stoffeinheit 10.2. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 19: 1111-1114.
- Assel, Hans-Günther (1972): Die Grundrechte – ewiges Fundament oder wandelbare Satzung? Zur Grundrechtsdiskussion in der politischen Bildung. In: *aus politik und zeitgeschichte* B 1-2: 3-15.
- Aufschnaiter, Stefan von/Welzel, Manuela (Hrsg.) (2001): *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer Forschung.* Münster et al.
- Autorenkollektiv (1967): *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde. 9. Klasse. Materialien und Hinweise zur Vorbereitung des Unterrichts.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv (1973): *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde. 8. Klasse.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv (1975a): *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde. 10. Klasse.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv (1975b): *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde. 8. Klasse.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv (1979a): *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde. Klasse 10.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv (1979b): *Marxistisch-leninistische Ethik.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv ([1977] 1979): *Staatsbürgerkunde. Lehrbuch für Klasse 10.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv ([1977] 1981): *Staatsbürgerkunde. Lehrbuch für Klasse 9.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv ([1974] 1982): *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde Klasse 7.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv ([1977] 1982): *Staatsbürgerkunde. Lehrbuch für Klasse 8.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv ([1979] 1982): *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde. Klasse 10.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv (1983): *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde. Klasse 7. Teil I.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv (1984): *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde. Klasse 8.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv ([1984] 1987): *Staatsbürgerkunde. Klasse 8.* Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv ([1983] 1988): *Staatsbürgerkunde. Klasse 7.* Berlin (Ost).
- Baecker, Dirk (2005): *Form und Formen der Kommunikation.* Frankfurt a. M.
- Baltruschat, Astrid (2010): Der Interpretationsprozess nach der dokumentarischen Methode am Beispiel von Kurzfilmen über die Schule. In: *Corsten/Krug/Moritz*: 241-267.
- Baltruschat, Astrid/Hampl, Stefan (2013): Das Bild im Film – der Film im Bild. Zur Interpretation von Filmen und Videos nach der dokumentarischen Methode. In: *Loos et al.*: 243-267.
- Barthels, Siegfried (1990): Kontra und Pro zum Staatsbürgerkundeunterricht. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 32, 1: 16-17.
- Baske, Siegfried (Hrsg.) (1981): *Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Ergebnisse und Probleme vergleichender Untersuchungen.* Heidelberg.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 4: 469-520.
- Bayrhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner/Rothgangel, Martin/Vollmer, Helmut J. (2017): *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1.* Münster, New York.
- Becher, Jochen/Scheibner, Eberhardt (1985): Wie arbeite ich im Unterricht mit Problemstellungen? Berlin (Ost).
- Beck, Ulrich ([1986] 1994): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a. M.
- Behr, Wolfgang (1983): Jugend in der Bundesrepublik – Herausforderung für Demokratie und Staat. In: *Politische Bildung* 16, 2: 20-35.
- Behrmann, Günter C. (1983): Die Soziologie als ‚Bezugswissenschaft‘ des sozialkundlich-politischen Unterrichts – Anmerkungen zur ‚Wissenschaftsorientierung‘ des Unterrichts und seiner Didaktik. In: *Deutsche Vereinigung für Politische Bildung* e. V.: 89-96.
- Behrmann, Günter C. (1999): Die Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte durch ‚Stabü‘. Zur Pragmatik politischer Erziehung im Unterricht in der DDR. In: *Leschinsky/Gruner/Kluchert*: 149-182.

- Bellmann, Johannes (2016): Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Die Sozialität der Individualisierung*. Paderborn: 51-70.
- Benner, Dietrich (1979): Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? Eine Auseinandersetzung mit den Thesen von N. Luhmann und K. E. Schorr. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, 3: 367-375.
- Benner, Dietrich (2012): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim, Basel.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (1997): *Erziehung und Bildung*. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Vom Menschen*. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim, Basel: 768-779.
- Benner, Dietrich/Fischer, Gundel/Gatzemann, Thomas/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (1996a): Affirmative und reflektierende Lernzielnormierungen in Bildungs- und Lehrplänen der SBZ/DDR und BRD. In: Benner/Merkens/Schmidt: 59-80.
- Benner, Dietrich/Fischer, Gundel/Gatzemann, Thomas/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (1996b): Sittliche, patriotische und sozialistische Lernzielnormierungen in Bildungs- und Lehrplänen der SBZ und DDR für den Oberstufenunterricht in den Fächern Chemie, Gegenwarts- und Staatsbürgerkunde, Geschichte und Polytechnik. In: Benner/Merkens/Gatzemann: 268-286.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2009): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*. Weinheim, Basel.
- Benner, Dietrich/Merkens, Hans/Gatzemann, Thomas (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern*. Neue Ergebnisse aus der an der Freien Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forscherguppe. Berlin.
- Benner, Dietrich/Merkens, Hans/Schmidt, Folker (Hrsg.) (1996): *Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel*. Erste Ergebnisse aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forscherguppe. Berlin.
- Bergmann, Dieter (1999): Kritische Anfragen an einen kategorialen Politikunterricht. Fachseminarleiter-Kommentar I. In: Kuhn/Massing 1999a: 119-123.
- Bergmann, Jörg R. (2012): Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: 118-135.
- Bernfeld, Siegfried ([1925] 1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.
- Beyer, Klaus (1990): Kritische und selbstkritische Gedanken. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 32, 2/3: 132-135.
- Beyer, Klaus/Both, Siegfried (1982a): Junge sozialistische Staatsbürger zu einem aktiven Verhältnis zu ihren Rechten und Pflichten erziehen! Eine Konzeption zur Stoffeinheit 8.3 „Rechte und Pflichten des sozialistischen Staatsbürgers“ zur Diskussion gestellt. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 24, 4: 353-366.
- Beyer, Klaus/Both, Siegfried (1982b): Junge sozialistische Staatsbürger zu einem aktiven Verhältnis zu ihren Rechten und Pflichten erziehen! (II) Eine Konzeption zur Stoffeinheit 8.3 „Rechte und Pflichten des sozialistischen Staatsbürgers“ zur Diskussion gestellt. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 24, 5: 409-417.
- Beyer, Philipp (2013): 55 Methoden Politik: einfach, kreativ, motivierend (5. bis 13. Klasse). Donauwörth.
- Biedermann, Horst/Oser, Fritz (2010): Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. In: *kursiv. Journal für politische Bildung* 1: 28-44.
- Biesta, Gert J. J. (2007): Why 'What Works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. In: *Educational Theory* 57, 1: 1-22. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x.
- Biesta, Gert J. J. (2011): Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education. In: *Studies in Philosophy & Education* 29, 5: 491-503.
- Biskupek, Sigrid (2002): Transformationsprozesse in der politischen Bildung. Von der Staatsbürgerkunde in der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern. Schwalbach/Ts.
- Blessing, Benita/Grammes, Tilman/Schluf, Henning (2012): Civics Courses in the German Democratic Republic (GDR): A Case Study in the History of Curriculum and Educational Research. In: *Journal of Social Science Education* 11, 2: 85-105.
- Blomberg, Geraldine/Sherin, Miriam G./Renkl, Alexander/Glogger, Inga/Seidel, Tina (2013): Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. In: *Instructional Science* 42, 3: 443-463.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1976): *Staat – Gesellschaft – Freiheit*. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht. Frankfurt a. M.
- Böhm, Winfried (2005a): *Bildung*. In: Ders.: *Wörterbuch der Pädagogik*. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart: 90-92.

- Böhm, Winfried (2005b): Erziehung. In: Ders.: Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart: 186.
- Boehnke, Lukas/Thran, Malte (2019): Defizitäre Populismusbegriffe: Von der Defizitperspektive zur ideologietheoretischen Analysekompetenz. In: Boehnke, Lukas/Thran, Malte/Wunderwald, Jacob (Hrsg.): Rechtspopulismus im Fokus. Theoretische und praktische Herausforderungen. Wiesbaden: 9-30.
- Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: 51-62.
- Bohnsack, Ralf (2003): Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 2: 239-256.
- Bohnsack, Ralf (2006): Mannheims Wissenssoziologie als Methode. In: Tänzler, Dirk/Knoblauch, Hubert/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz: 271-291.
- Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Farmington Hills.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen, Farmington Hills.
- Bohnsack, Ralf (2010): Zugänge zur Eigenlogik des Visuellen und die dokumentarische Videointerpretation. In: Corsten/Krug/Moritz: 271-294.
- Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.) (2014): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, Berlin, Toronto.
- Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander (2019): Dokumentarische Medienanalyse und das Verhältnis von Produkt und Rezeption. In: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. München: 775-816.
- Bombardelli, Olga/Grammes, Tilman/Jehle, May (2016): „Eine Schule – am Ende der Völkerwanderung“. Anfänge der „Gastarbeiter“pädagogik im Bildungsfernsehen (1972). In: Goll, Thomas/Oberle, Monika/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: 69-75.
- Both, Siegfried (1990): Anmerkungen zu einem Beitrag von W. Mickel aus „DDR“-deutscher Sicht. In: Geschichte – Erziehung – Politik 1, 5: 388-391.
- Brämer, Rainer (1983): Anspruch und Wirklichkeit sozialistischer Bildung. Beiträge zur Soziologie des DDR-Bildungswesens. München.
- Braster, Sjaak/Grosvenor, Ian/Pozo Andrés, Maria del Mar del (Hrsg.) (2011): The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom. Brüssel et al.
- Brauner, Joachim (1972): Zur Problematik der Rechtskunde I. Eine Tagung der Theodor-Heuß-Akademie. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung. Blätter für politische Bildung und Erziehung: 190-194.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Breidenstein, Georg (2008a): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, München: 107-117.
- Breidenstein, Georg (2008b): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 9: 201-215.
- Breidenstein, Georg (2008c): Reformpädagogik und qualitative Schulforschung: Anwendungsgebiete, Risiken und Nebenwirkungen. In: Ders./Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: 27-42.
- Breidenstein, Georg (2010a): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 6: 869-887.
- Breidenstein, Georg (2010b): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln. In: Heinzl et al.: 205-215.
- Breidenstein, Georg (2018): Schülerpraktiken. In: Proske/Rabenstein: 189-206.
- Breidenstein, Georg/Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.) (2002): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen.
- Breidenstein, Georg/Tyagunova, Tanja (2012): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: 387-403.
- Breit, Gotthard (1984): Die Kurzvorbereitung im politischen Unterricht. In: Gegenwartskunde 33: 489-498.
- Breit, Gotthard (1992): Einführung in die Planung von politischem Unterricht. In: Bundeszentrale: 381-407.
- Breit, Gotthard (1995): Planung von Politikunterricht. Wie kommt das Politische in den Unterricht? In: Massing/Weißenö 1995a: 99-131.

- Breit, Gotthard (1996): Lernziel: Politik im Alltag entdecken – Zur Analyse von Fall-Beispielen im Politikunterricht. In: Politische Bildung 29, 1: 76-93.
- Breit, Gotthard (2000): Grundwerte im Politikunterricht. In: Breit/Schiele: 218-248.
- Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.) (2002): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.) (1998): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Bonn.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.) (2000): Werte in der politischen Bildung. Bonn.
- Breit, Gotthard/Weißen, Georg (1997): Offene Fragen. In: Massing/Weißen: 295-300.
- Breitenbach, Eva (1994): Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung. In: Die deutsche Schule 86, 2: 179-191.
- Brinkmann, Malte (2015): Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In: Brinkmann, Malte/Kubac, Richard/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: 33-59.
- Brophy, Jere (Hrsg.) (2004): Using Video in Teacher Education. Amsterdam et al.
- Buchstein, Hubertus (2000): Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In: Politische Bildung 33, 4: 8-18.
- Buchstein, Hubertus (2011): Demokratie. In: Göhler, Gerhard/Iser, Mattias/Kerner, Ina (Hrsg.): Politische Theorie. 25 umkämpfte Begriffe zur Einführung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: 46-62.
- Budke, Alexandra/Wienecke, Maik (2013): Videoanalyse zur ideologischen Erziehung von Geographiestudenten in der DDR. In: Schluß/Jehle 2013a: 87-105.
- Bürger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn et al.
- Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.) (1990): Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln.
- Bundeszentrale für politische Bildung (1992): Lernfeld Politik. Eine Handreichung zur Aus- und Weiterbildung. Bonn.
- Burke, Catherine/Cunningham, Peter (2011): *Ten Years On: making children visible in teacher education and ways of reading video*. In: Paedagogica Historica 47, 4: 525-541.
- Burth, Hans-Peter (2010): Werte in der Politischen Bildung. Das Problem der Objektivität und das Scheitern der Fact-Value-Dichotomy. In: kursiv. Journal für politische Bildung 4: 20-27.
- Byers, Paul (o. J.): Cameras don't take pictures. URL: <http://varenne.tc.columbia.edu/byers/camera.html> (30.06.2020).
- Cabeleira, Helena/Martins, Catarina/Lawn, Martin (2011): Indisciplines of inquiry: the Scottish Children's Story, documentary film and the construction of the viewer. In: Paedagogica Historica 47, 4: 473-490.
- Campe, Joachim Heinrich ([1789] 1979): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Zwölfter Teil. Vaduz/Liechtenstein.
- Carini, Marco (2008): Fritz Teufel. Wenn's der Wahrheitsfindung dient. Hamburg.
- Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hrsg.) (2015): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien.
- Claußen, Bernhard (1985): Hinführung der Jugend zu politischer Verantwortung und politischem Engagement – ein Vermittlungsproblem im demokratischen Staat. In: Franke: 247-259.
- Claußen, Bernhard (1991): Politik zwischen Allgegenwart und Effizienzverlust. Entwicklungschancen der demokratischen Regelung öffentlicher Angelegenheiten. In: Claußen, Bernhard/Gagel, Walter/Neumann, Franz (Hrsg.): Herausforderungen – Antworten. Politische Bildung in den neunziger Jahren. Opladen.
- Claußen, Bernhard (1992): ‚Politik‘ im Lehramtsstudium. Demokratieorientierte und bildungswissenschaftliche Überlegungen – unter Berücksichtigung des Vereinigungsprozesses in Deutschland. Hamburg.
- Claußen, Bernhard/Wellie, Birgit (Hrsg.) (1995): Bewältigungen. Politik und Politische Bildung im vereinigten Deutschland. Hamburg.
- Cole, Michael/Engeström, Yrjö/Vasquez, Olga (Hrsg.) (1997): Mind, culture, and activity. Cambridge.
- Condorcet, Jean A. N. ([1792] 1966): Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Ins Deutsche übersetzt von Rita Schepp. Weinheim.
- Corsten, Michael/Krug, Melanie/Moritz, Christine (Hrsg.) (2010): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden.
- Corsten, Michael/Pieburg, Melanie/Wolff, Dennis/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara/Schütte, Ulrike/Zourelidis, Sabrina (Hrsg.) (2020): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim, Basel.
- Darmstädter Appell (1995): Aufruf zur Reform der „Politischen Bildung“ in der Schule. In: Politische Bildung 4: 139-143.
- Dehnhard, Albrecht (1972): Rechtsunterricht in der Schule. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung. Blätter für politische Bildung und Erziehung: 384-403.

- Deschler, Hans-Peter (1970): Tätigkeitsbericht des Instituts für Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung der Pädagogischen Hochschule München. In: Arbeitskreis: 46-61.
- Deschler, Hans-Peter (1974): Theorie und Technik der Unterrichtsdokumentation. München.
- Detjen, Joachim (1999a): „Der demokratiekompetente Bürger“ – Politikwissenschaftliche Anmerkungen zu einer normativen Leitvorstellung Politischer Bildung. Eichstätt.
- Detjen, Joachim (1999b): Werteerziehung. In: Richter, Dagmar/Weißenro, Georg (Hrsg.): Didaktik und Schule. Lexikon der politischen Bildung. Band 1. Schwalbach/Ts.: 261-263.
- Detjen, Joachim (2000): Bürgerleitbilder in der Politischen Bildung. In: Politische Bildung 33, 4: 19-38.
- Detjen, Joachim (2007): Werte. In: Weißenro, Georg/Hufer, Klaus-Peter/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: 414-423.
- Detjen, Joachim (2009): Die Werteordnung des Grundgesetzes. Wiesbaden.
- Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e. V. (Hrsg.) (1983): Politische Bildung in den Achtzigerjahren. Erster Bundeskongress für Politische Bildung – Gießen 1982. Stuttgart.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1983): Jugendprotest im demokratischen Staat (II). Schlußbericht 1983 der Enquete-Kommission des 9. Deutschen Bundestages. Speyer.
- Diecke, Gerhard (1970): Zur Entwicklung der Gegenwartskunde und des Faches Staatsbürgerkunde in der allgemeinbildenden Schule auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik von 1945 bis 1962. Halle.
- Diecke, Gerhard/Bauer, Rudolf (1976): Betrachtungen zur Entwicklung der Gegenwartskunde und Staatsbürgerkunde von 1945-1975 (I). In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 3: 247-252.
- Diecke, Gisela (1981): Wie entwickeln wir in der Stoffeinheit 10.2 des Staatsbürgerkundeunterrichts das Können der Schüler? In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 23, 10: 865-887.
- Diederich, Jürgen (1988): Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim, München.
- Dilger, Bernhard/Kuebart, Friedrich/Schäfer, Hans-Peter (Hrsg.) (1986): Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven. Berlin (West).
- Dinkelaker, Jörg (2007): Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 2: 199-213.
- Dinkelaker, Jörg (2010): Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung in Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In: Corsten/Krug/Moritz: 91-117.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Drews, Ursula/Fuhrmann, Elisabeth (1982): Das Problem der Herausbildung von geistiger Aktivität unserer Schüler und wesentliche Aspekte seiner Erforschung in einem komplexen Experiment. In: Akademie: 126-139.
- Dümcke, Wolfgang (1991): Politische Bildung in den neuen Bundesländern. Versuch einer Problematisierung der Voraussetzungen und Perspektiven. Hamburg.
- Dürr, Karlheinz (2003): Die Projekte zur berufsbegleitenden Qualifizierung von Politiklehrern in den neuen Bundesländern (1991-1999). In: Wallraven 2003a: 64-73.
- dvpb-report (1990). In: Geschichte – Erziehung – Politik 1,1: 82-85.
- Ebsen, Ingwer (1985): Das Bundesverfassungsgericht als Element gesellschaftlicher Selbstregulierung. Eine pluralistische Theorie der Verfassungsgerichtsbarkeit im demokratischen Verfassungsstaat. Berlin.
- Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz (2001): Aspekte einer Didaktik für LER. In: Edelstein, Wolfgang/Gröninger, Karl E./Gruehn, Sabine/Kirsch, Bärbel/Leschinsky, Achim/Lott, Jürgen/Oser, Fritz: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines Schulfachs. Weinheim, Basel: 143-196.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen.
- Eis, Andreas (2010): Education for European Democratic Citizenship. In: Lange, Dirk/Reinhard, Volker (Hrsg.): Strategien der Politischen Bildung. Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Hohengehren: 154-164.
- Ellwein, Thomas (1964): Politische Verhaltensorlehre. Stuttgart.
- Ellwein, Thomas (1985): Politische Bildung zwischen Scylla und Charybdis. In: Gegenwartskunde 4: 393-414.
- Enders-Dragässer, Uta (1990): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand politischer Bildung. In: Cremer, Willi/Klein, Ansgar (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn: 369-381.
- Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia (1989): Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim et al.
- Engartner, Tim (2014): Pluralismus in der sozialwissenschaftlichen Bildung. Zur Relevanz eines politikdidaktischen Prinzips. Berlin.

- Engartner, Tim/Siewert, Markus B./Meßner, Maria Th./Borchert, Christiane (2015): Politische Partizipation ‚spielend‘ fördern? Charakteristika von Planspielen als didaktisch-methodische Arrangements handlungsorientierten Lernens. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 25, 2: 189-217.
- Engelhardt, Rudolf (1978): Rechtserziehung als politische Bildung? – Brief an Kurt Gerhard Fischer. In: Politische Didaktik. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts 2: 2-11.
- Engelhart, Klaus (1995): Fallstudie – politisches Entscheiden am Beispiel der Reform des § 218 StGB. In: Mickel/Zitzlaff: 188-210.
- Engels, Friedrich ([1876] 1954): Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen. Berlin (West).
- Erickson, Frederick (1982): Classroom Discourse as Improvisation: Relationship between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons. In: Wilkinson, Louise C. (Hrsg.): Communicating in the Classroom. New York, London: 153-181.
- Erickson, Frederick (1986): Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Wittrock, Merlin C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. 3. Auflage. New York: 119-161.
- Erickson, Frederick (1992): Ethnographic Microanalysis of Interaction. In: LeCompte, Margaret D./Millroy, Wendy L./Preissle, Judith (Hrsg.): The Handbook of Qualitative Research in Education. San Diego, London: 201-225.
- Erickson, Frederick (1996): Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. In: Hicks, Deborah (Hrsg.): Discourse, learning, and schooling. Cambridge: 29-62.
- Erickson, Frederick (2006): Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. In: Green, Judith L./Camilli, Gregory/Elmore, Patricia B. (Hrsg.): Handbook of Complementary Methods in Education Research. Washington D.C., Mahwah: 177-191.
- Erickson, Frederick (2007): Ways of Seeing Video: Toward a Phenomenology of Viewing Minimally Edited Footage. In: Goldman, Ricki/Pea, Roy/Barron, Brigid/Derry, Sharon J. (Hrsg.): Video Research in the Learning Sciences. Mahwah, New Jersey, London: 145-155.
- Erickson, Frederick (2011): Uses of video in social research: a brief history. In: International Journal of Social Research Methodology 14, 3: 179-189.
- Erickson, Frederick/Shultz, Jeffrey (1997): When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: Cole/Engeström/Vasquez: 22-31.
- Ernst, Paul C. (1980): Rechtsextremismus unter Jugendlichen. In: Gegenwartskunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft: 185-195.
- Exner, Adolf (1892): Über politische Bildung. Rede gehalten bei der Übernahme der Rektoratswürde an der Wiener Universität. Leipzig.
- Fachkommission Strausberg (1977): Erfahrungen und Überlegungen zur Stoffeinheit 10.2. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 19: 776-793.
- FAU – Forschungsgruppe Analysemodelle für audiovisuell aufgezeichneten Unterricht (1978): Handreichungen für Unterrichtsaufzeichnungen. Gießen/Lahn.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1994): Reflexive Koedukation. Zur Entwicklung der Koedukationspolitik in den Bundesländern. In: Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1994. Frankfurt a. M.: 325-342.
- Feige, Wolfgang (1974): Zur problemhaften Gestaltung des Staatsbürgerkundeunterrichts. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 16: 518-526.
- Feige, Wolfgang (1980a): Wie aktuelle wirtschaftspolitische Orientierungen der Partei im Unterricht eine geistig anregende und aktivierende Kraft erhalten können. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 22, 5: 444-450.
- Feige, Wolfgang (1980b): Zur Erhöhung der weltanschaulich-erzieherischen Wirksamkeit des Staatsbürgerkundeunterrichts. Auswertung der Rieser Erfahrungen zur Behandlung der sozialistischen Intensivierung. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 22: 981-994.
- Feige, Wolfgang (1982): Zur Könnensentwicklung in Staatsbürgerkunde in der Stoffeinheit 10.2. Zum Beitrag von G. Diecke in Heft 10/1981. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 24, 1: 58-63.
- Feige, Wolfgang (1990): Wie weiter in Staatsbürgerkunde? In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 32, 1: 17-18.
- Fend, Helmut (2009): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Hellekamps, Stephanie/ Plöger, Wilfried/ Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft. Teilband II/1. Paderborn et al.: 43-55.
- Fischer, Andreas/Oeftering, Tonio/Hantke, Harald/Oppermann, Julia (Hrsg.) (2019a): Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge. Baltmannsweiler.

- Fischer, Andreas/Oeftering, Tonio/Hantke, Harald/Oppermann, Julia (2019b): Lebenswelt und Lernaufgaben: Auf der Suche nach Antworten auf die Frage, inwieweit wir es mit Hilfe von Lernaufgaben schaffen, dass sich Lernende mit ihren Lebenswelten auseinander setzen. In: Dies. 2019a: 7-25.
- Flyvbjerg, Bent (2006): Five Misunderstandings About Case-Study Research. In: *Qualitative Inquiry* 12: 219-245. DOI: 10.1177/1077800405284363 (30.06.2020).
- Fohrenkamm, Joachim (1987): Alltagserfahrungen und vermittelte Theorie im Unterricht. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 29, 11: 817-824.
- Forst, Rainer/Günther, Klaus (2011): Die Herausbildung normativer Ordnungen. Zur Idee eines interdisziplinären Forschungsprogramms. In: Dies. (Hrsg.): *Die Herausbildung normativer Ordnungen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Frankfurt a. M., New York: 11-30.
- Foucault, Michel ([1975] 1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt a. M.
- Franke, Kurt (Hrsg.) (1985): *Jugend, Politik und politische Bildung*. 2. Bundeskongress für politische Bildung Berlin 1984. Herausgegeben im Auftrag der Deutschen Vereinigung für politische Bildung. Opladen.
- Frankena, William K. ([1963] 2017): *Ethik. Eine analytische Einführung*. Hrsg. und übersetzt von Norbert Hoerster. Wiesbaden.
- Fricke-Finkelburg, Renate (1978): Rechtsdidaktische Positionen im Widerstreit. In: *Politische Didaktik. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts* 2: 17-25.
- Fricke-Finkelburg, Renate (1980): Recht und Gesellschaft. Ein Unterrichtsentwurf für die Sekundarstufe II. In: *Gegenwartskunde* 1: 103-136.
- Friebertshäuser, Barbara/Seichter, Sabine (Hrsg.) (1993): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim, Basel.
- Friedemann, Rita (1989): Binsenweisheit unter der Lupe. *Pädagogische Woche an der Heinrich-Heine-Oberschule Berlin-Mitte*. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 23: 5.
- Friesen, Norm (2011): The Place of the Classroom and the Space of the Screen. *Relational Pedagogy and Internet Technology*. New York et al.
- Fritzche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31, 1: 28-44.
- Fritzche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2013): Ethnografie und Videografie in praxeologischer Perspektive. In: Loos et al.: 268-283.
- Fritzche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2014): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack/Fritzche/Wagner-Willi: 131-152.
- Fritzche, Peter (1982): Was bewegt die Alternativbewegung? Erklärungsansätze zum Rückzugs- und Protestpotential der Jugendlichen. In: *Gegenwartskunde* 31, 2: 183-194.
- Fuchs, Hans-Werner/Reuter, Lutz R. (Hrsg.) (1995): *Bildungspolitik seit der Wende. Dokumente zum Umbau des ostdeutschen Bildungssystems (1989-1994)*. Opladen.
- Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hrsg.) (2013): *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*. Würzburg.
- Fütterer, Karl-Heinz (1985): Zur Realisierung der ersten zwei Stunden der Stoffeinheit 7.2. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 27, 1: 34-35.
- Fuhrmann, Elisabeth (1986): *Problemlösen im Unterricht*. Berlin (Ost).
- Fuhrmann, Elisabeth (1987): Ergebnisse des Experiments „Zur Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht durch die Entwicklung des methodischen Könnens aller Lehrer einer Schule unter Führung des Direktors“ (Einführungsvortrag auf der wissenschaftlich-praktischen Konferenz am 20.0.1986). In: *Akademie*: 8-39.
- Fuhrmann, Elisabeth/Mirschel, Volker (1982): Zur Erhöhung des Anteils problemhaften Unterrichts in der Praxis. In: *Akademie*: 67-72.
- Gagel, Walter (1983): *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Studienbuch politische Didaktik I*. Opladen.
- Gagel, Walter (1985a): Betroffenheitspädagogik oder politischer Unterricht? Kritik am Subjektivismus in der politischen Didaktik. In: *Gegenwartskunde* 4: 403-414.
- Gagel, Walter (1985b): Die neuen sozialen Bewegungen als Herausforderungen des politischen Unterrichts. In: Franke: 45-46.
- Gagel, Walter (1986): Politische Didaktik: Selbstaufgabe oder Neubestimmung? In: *Gegenwartskunde* 35, 3: 289-295.
- Gagel, Walter (1989): Renaissance der Institutionenkunde? Didaktische Ansätze zur Integration von Institutionenkundlichem in den politischen Unterricht. In: *Gegenwartskunde* 3: 387-418.

- Gagel, Walter (1991): Vereinigung: Ist gemeinsame politische Bildung möglich? In: *Gegenwartskunde* 1: 55-69.
- Gagel, Walter (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- Galtung, Johan (1997): Demokratie: Dialog für einen Konsens, Debatte um eine Mehrheit oder beides? Übersetzt von Anna-Doris Lükeville. In: Schlüter-Knauer, Carsten (Hrsg.): *Die Demokratie überdenken. Festschrift für Wilfried Röhrich*. Berlin: 491-503.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey.
- Garfinkel, Harold (Hrsg.) (1986): *Ethnomethodological Studies of Work*. London, New York.
- Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1979): Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In: Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hrsg.): *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt a. M.: 130-176.
- Gatzemann, Thomas (2003): Das Projekt der ideologisch-verwissenschaftlichten Menschenbildung. Bildungstheoretisch-problemgeschichtliche Analysen zu Indoktrination und politischer Bildung in Deutschland zwischen 1945 und 1970. Frankfurt a. M. et al.
- Gaudin, Cyrille/Chaliès, Sébastien (2015): Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. In: *Educational Research Review* 16: 41-67.
- Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.) (2016): *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden.
- Geiger, Wolfgang (1985): Der unmittelbare Lebens- und Erfahrungsraum des Jugendlichen in der Gesellschaft als Ausgangspunkt politischer Bildungsarbeit: Kann die Schule zur Basis gemeinwesenorientierten politischen und sozialen Lernens werden? In: *Franke*: 277-289.
- Geiger, Wolfgang (1986): Sozialkunde auf dem Weg in die Irrelevanz? Am Beispiel des neuen Berliner Rahmenplans. In: *Gegenwartskunde* 1: 5-15.
- Geißler, Gert (2013): *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Frankfurt a. M.
- Gentner, Ulrike (Hrsg.) (2001): *Geschlechtergerechte Visionen. Politik in Bildungs- und Jugendarbeit*. Königstein/Taunus.
- Gentner, Ulrike/Wirtz, Peter (2001): Projekt „Gleichheit und Differenz weiblicher Engagementformen“. Design, fokussierte Ergebnisse, Perspektiven. In: *Gentner*: 11-45.
- George, Siegfried (1985): Politische Ethik im Sozialkundeunterricht heute. In: *Francke*: 47-56.
- George, Uta/Cremer, Willi (1992): Zur Situation der politischen Bildung in den neuen Bundesländern – eine Untersuchung. In: *Bundeszentrale*: 523-544.
- Gespräch mit einer Staatsbürgerkundeführerin am 16.06.2012 (*unveröffentlichtes Dokument*).
- Gespräch mit L. K. im 2. Schulpraktischen Seminar Mitte am 19.02.2016 (*unveröffentlichtes Dokument*).
- Giddens, Anthony (1990): *The Consequences of Modernity*. Stanford.
- Gildemeister, Regine (1988): Geschlechtsspezifische Sozialisation. Neuere Beiträge und Perspektiven zur Entstehung des ‚weiblichen Sozialcharakters‘. In: *Soziale Welt* 39, 4: 486-503.
- Girbig, Ralf-Jürgen (1984): Zur Funktion der Politischen Bildung der Jugend in der BRD in den achtziger Jahren. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 26, 7/8: 551-559.
- Girbig, Ralf-Jürgen/Leonhardt, Alfred (1981): *Schule im Abseits. Zur antikomunistischen Zielsetzung und Funktion der politischen Bildung der Jugend in der BRD*. Berlin (Ost).
- Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (2010): Warum, wozu und welche Werte in der politischen Bildung? In: *kursiv. Journal für politische Bildung* 4: 12-19.
- Goffman, Erving ([1959] 2008): *The presentation of self in everyday life*. New York.
- Goffman, Erving (1961): *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden City, New York.
- Gorp, Angelo van (2011): The Decroly School in documentaries (1930s-1950s): contextualizing propaganda from within. In: *Paedagogica Historica* 47, 4: 507-523.
- Graeff, Robert (1994): Bibliographie zu Unterrichtseinheiten der politischen Bildung. Veröffentlichungen in der Buchliteratur 1974-1993. Ergänzungslieferung 2. Bonn.
- Grammes, Tilman (1986): *Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik*. Frankfurt a. M., Bern, New York.
- Grammes, Tilman (1991): *Unpolitischer Gesellschaftskundeunterricht? Anregungen zur Verknüpfung von Lebenskundeunterricht und Politik*. Schwalbach/Ts.
- Grammes, Tilman (1994): Der Anspruch der Politikdidaktik, Allgemeine Didaktik zu sein. In: *Meyer/Plöger*: 165-183.
- Grammes, Tilman (1995): Brücken von der Mikro- zur Makrowelt. Eine fachdidaktische Übung zum Inhalt ‚Arbeitslosigkeit‘. In: *Massing/Weißeno* 1995a: 133-159.

- Grammes, Tilman (1996): Staatsbürgerkundeunterricht. Alltags- und Sozialgeschichte des Staatsbürgerkundeunterrichts in der DDR. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Freundschaft! Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Berlin: 19-169.
- Grammes, Tilman (1997a): Staatsbürgerkunde zwischen Katechetik und Dialektik. Interpretationsrahmen zu einer Problemgeschichte von Fachunterricht in der DDR. In: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: 155-182.
- Grammes, Tilman (1997b): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Hannover.
- Grammes, Tilman (1997c): Bestandsaufnahme und Dokumentation. In: Massing/Weißenö 1997: 19-70.
- Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen.
- Grammes, Tilman (2013): FT 2396 Studentenunruhen (Aufnahmedatum: 1968/69). „Unterricht in Dokumenten“ zwischen medienpädagogischer Innovation und bildungspolitischen Konflikten. In: Schluß/Jehle 2013a: 159-177.
- Grammes, Tilman (2019): „Lehrkräfte benötigen zur Gestaltung lebensweltorientierten Unterrichts eine dramaturgische und narratologische Kompetenz.“ Lebensweltorientierte Lernaufgaben aus der Perspektive einer Gesellschaftsdidaktik (Kommunikative Fachdidaktik). In: Fischer et al. 2019a: 27-46.
- Grammes, Tilman/Kaspar, Thomas H. (1993): Interesse – eine fachdidaktische Kategorie? In: Politische Bildung 2: 57-75.
- Grammes, Tilman/Kuhn, Hans Werner (1987): Politikunterricht in Berlin. Unterrichtsfach – Lehrerbildung – Fachdidaktik. Bestandsaufnahme – Dokumentation – Kritik. Berlin (West).
- Grammes, Tilman/Kuhn, Hans Werner (1988): Unpolitischer Politikunterricht? Versuch einer qualitativen fachdidaktischen Analyse. In: Gegenwartskunde 37, 4: 491-499.
- Grammes, Tilman/Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (1992a): OSI-Fachstudienführer Politische Bildung. Berlin.
- Grammes, Tilman/Kuhn, Hans-Werner (1992b): Alltäglicher Gesellschaftskundeunterricht – ein Beispiel aus der DDR 1990. Fachdidaktische Analyse mit Video als Methode der Lehrerfortbildung. In: Dies. 1992a: 23-52.
- Grammes, Tilman/Richter, Dagmar (1993): Politikunterricht: weiblich – männlich? Wahrnehmung und Deutung geschlechtstypischer Interaktionen und Kommunikation im Politikunterricht. In: Gegenwartskunde 3: 353-366.
- Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden.
- Grammes, Tilman/Weißenö, Georg (Hrsg.) (1993a): Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. Opladen.
- Grammes, Tilman/Weißenö, Georg (1993b): Einleitung. Aspekte interpretativer Unterrichtsforschung in der Fachdidaktik. In: Grammes/Weißenö 1993a: 9-14.
- Griep, Hans-Joachim (1980): Zur religiösen Situation der Jugend. In: Gegenwartskunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft: 139-148.
- Griese, Hartmut M. (1980): Zur Situation und Problematik ausländischer Jugend in der Bundesrepublik. In: Gegenwartskunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft: 149-166.
- Grosser, Dieter (1985): Politische Bildung heute: Chance für einen Neubeginn? In: Gegenwartskunde 2: 137-145.
- Grosser, Dieter (1986): Werterziehung in der politischen Bildung. In: Fischer, Kurt G. (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. Stuttgart: 99-105.
- Grosser, Dieter/Hättich, Manfred/Oberreuter, Heinrich/Sutor, Bernhard (1976): Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen. Stuttgart.
- Grosvenor, Ian/Lawn, Martin/Rousmaniere, Kate (Hrsg.) (1999): Silences and Images. The Social History of the Classroom. New York et al.
- Grotum, Thomas (1994): Die Halbstarke. Zur Geschichte einer Jugendkultur der 50er Jahre. Frankfurt a. M., New York.
- Grubitzsch, Siegfried (1972): Zum Problem des effektiven Einsatzes hochschulinterner Fernsehanlagen bei der Unterrichtsbeobachtung. In: Hoof 1972b: 43-78.
- Gruner, Petra (Hrsg.) (1990): Angepaßt oder mündig? Briefe an Christa Wolf im Herbst 1989. Frankfurt a. M.
- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung, Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart.
- Gruschka, Andreas (2013a): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen, Farmington Hills.
- Gruschka, Andreas (2013b): Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten Unterricht zu vermitteln. In: Pädagogische Korrespondenz 48: 58-78.

- Günther, Ullrich/Massing, Peter (1980): Praxisschock, Einstellungswandel und Lehrertraining. Können innovative Orientierungen bei jungen Lehrern stabilisiert werden? In: *Bildung und Erziehung* 33: 550-577.
- Haarmann, Moritz Peter (2019): „Lebensweltorientierte Lernaufgaben, die ein „Mehr-wahrnehmen-Können“ befördern, sind Bildungsaufgaben im eigentlichen Sinne.“ *Lebensweltorientierte Lernaufgaben – Zugänge einer Didaktik der politischen Bildung*. In: Fischer et al. 2019a: 71-83.
- Haase, Annemarie (1977): Staatsbürgerkunde in der DDR. Etappen der Entwicklung des Faches und Ansätze der Theoriebildung für Unterrichtsplanung und –gestaltung im Zeitraum von 1945-1970. Aachen.
- Habermas, Jürgen (1985): Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt a. M.
- Hähnel, Roland (1981): Schüleraufträge berichten über die Bewältigung von Produktionsaufgaben in den örtlichen Betrieben. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 23, 6: 502-512.
- Hänchen, Hellfried (1982): Über meine Tafelbilder zu den Grundrechten und Pflichten des sozialistischen Staatsbürgers. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 24: 430-433.
- Härtich, Manfred (1977): Rationalität als Ziel politischer Bildung. Eine Einführung. München.
- Hahne, Dieter (1982): Zu meinen Arbeitsergebnissen bei der Behandlung von ökonomischen Grundfragen in Klasse 10. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 24, 10: 919-924.
- Hake, Barry J. (1975): Education and social emancipation. Some implications for general secondary education towards the year 2000. Amsterdam.
- Halbfas, Hubertus (1971): Aufklärung und Widerstand. Beiträge zur Reform des Religionsunterrichts und der Kirche. Stuttgart, Düsseldorf.
- Hampl, Stefan (2010): Videos interpretieren und darstellen. Die dokumentarische Methode. In: Corsten/Krug/Moritz: 53-88.
- Hanke, Irma (1976): Vom neuen Menschen zur sozialistischen Persönlichkeit. Zum Menschenbild der SED. In: *Deutschland Archiv. Zeitschrift für Fragen der DDR und der Deutschlandpolitik* 9, 4: 492-515.
- Harms, Hermann/Breit, Gotthard (1992): Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundefachlehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme des Jahres 1989. In: Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.): *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung*. Bonn: 53-65.
- Hartleb, Florian (2017): Die Stunde der Populisten. Wie sich unsere Politik trumpetisiert und was wir dagegen tun können. Schwalbach/Ts.
- Hartwich, Hans-Hermann (1987): Politische Bildung und Politikwissenschaft im Jahre 1987. In: *Gegenwartskunde* 1: 5-17.
- Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara/Wolff, Dennis/Zourelidis, Sabrina (Hrsg.) (2020): *Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale. Sonderheft der Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung 1*. Hildesheim. DOI: 10.18442/100.
- Haumann, Rudolf/Heidler, Wolfgang/Hort, Karsten (1985): Unsere Politik der Hauptaufgabe und die ökonomische Strategie der SED. Eine Unterrichtsbetrachtung zur Stunde 10.3.1.6 In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 27, 11: 900-904.
- Hausendorf, Heiko (1992): Das Gespräch als selbstreferentielles System. Ein Beitrag zum empirischen Konstruktivismus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In: *Zeitschrift für Soziologie* 21, 2: 83-95.
- Hayes, Michael T. (2007): Overwhelmed by the Image: The Role of Aesthetics in Ethnographic Filmmaking. In: Goldman, Ricki/Pea, Roy/Barron, Brigid/Denny, Sharon J. (Hrsg.): *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, New Jersey: 67-76.
- Heath, Christian/Hindmarsh, Jon/Luff, Paul (2011): *Video in Qualitative Research. Analysing Social Interaction in Everyday Life*. Los Angeles.
- Hecht, Michael (2016): Starre Blicke und soziale Ordnung. Analysen zur interaktiven Produktion von Abwesenheit und Denken im Unterricht. In: Rauin/Herrle/Engartner: 294-321.
- Hedtko, Reinhold (2012): Partizipation ist das Problem, nicht die Lösung. In: *polis* 3: 16-18.
- Hedtko, Reinhold (2013): Who is Afraid of a Non-Conformist Youth? The Right to Dissent and to Not Participate. In: Hedtko/Zimenkova 2013a: 54-78.
- Hedtko, Reinhold (2019): „Lebensweltorientierung von Lernaufgaben birgt die Gefahr, die Subjektwerdung der Lernenden zu behindern oder zu verhindern.“ *Lebensweltorientierte Lernaufgaben – sozialwissenschaftliche Zugänge*. In: Fischer et al. 2019a: 143-152.
- Hedtko, Reinhold/Zimenkova, Tatjana (Hrsg.) (2013a): *Education for Civic and Political Participation. A Critical Approach*. New York, London.
- Hedtko, Reinhold/Zimenkova, Tatjana (2013b): Introduction. Critical Approaches to Education for Civic and Political Participation. In: Hedtko/Zimenkova 2013a: 1-9.

- Heidler, Wolfgang (1981): Unsere ökonomische Leistungskraft – entscheidende Grundlage für ein Leben in Frieden und Sicherheit. Überlegungen zu einer Systematisierung am Abschluß der Stoffeinheit 10.2 nach der Direktive. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 23, 12: 1097-1109.
- Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang ([1965] 1979): *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover.
- Heinig, Peter (1995): Rollenspiele – eine Möglichkeit zur Erneuerung der politischen Bildung in den neuen Bundesländern. In: *Mickel/Zitzlaff*: 28-35.
- Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (Hrsg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden.
- Heitger, Marian (2009): *Bildung als Selbstbestimmung*. Hrsg. von Winfried Böhm und Volker Ladenthin. Paderborn et al.
- Heitz, Sylvia (2014): Partizipative Praxis des Lehrens und Lernens in der Transformationsgesellschaft. Aufbruch im Umbruch. In: *Eis, Andreas/Salomon, David (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten- Transformationen in der Politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: 231-252.
- Helmchen, Jürgen (1982): Die Pädagogik und das Bildungssystem der DDR im Spiegel der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen DDR-Forschung und der DDR-Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin (West).
- Helmke, Andreas (2010): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung von Unterricht*. Seelze-Velber.
- Hembd, Jürgen/Kuhn, Hans-Werner (1992): Sozialwissenschaftliches Denken – am Beispiel einer 1. Sozialkundestunde (Thema: „Massenmedien“/Klasse 7b). In: *Grammes/Kuhn 1992a*: 291-341.
- Hembd, Jürgen/Kuhn, Hans-Werner (1993): „Massenmedien“ – Sozialwissenschaftliches Denken am Beispiel einer ersten Sozialkundestunde. In: *Grammes/Weißeno 1993a*: 52-89.
- Henkenborg, Peter (1992): Die Unvermeidlichkeit der Moral. Ethische Herausforderungen für die politische Bildung in der Risikogesellschaft. Schwalbach/Ts.
- Henkenborg, Peter (2002): Interpretative Unterrichtsforschung in der Politischen Bildung. Ansätze, Stand und Perspektiven. In: *Breidenstein, Georg/Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: 81-109.
- Henkenborg, Peter (2010): *Moralisches Lernen*. In: *Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.): Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Band 3. Hohengehren: 71-82.
- Henkenborg, Peter (2012): Politische Urteilsfähigkeit als politische Kompetenz in der Demokratie – der Dreiklang von Analysieren, Urteilen und Handeln. In: *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* 2: 28-50.
- Henkenborg, Peter (2014): Politische Bildung als Schulprinzip. In: *Sander 2014c*: 212-221.
- Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (1998a) (Hrsg.): *Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*. Opladen.
- Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (1998b): Grundfragen qualitativer Unterrichtsforschung in der politischen Bildung. Theoretische und methodische Aspekte. In: *Henkenborg/Kuhn 1998a*: 9-32.
- Henning, Uwe/Kluchert, Gerhard/Leschinsky, Achim (1996): *Erziehungskonzeptionen und ihre Umsetzung in den Schulen der SBZ und der frühen DDR*. Projektbericht. In: *Benner/Merkens/Schmidt*: 97-125.
- Henry, Jules (1963): *Culture against man*. New York.
- Hentschel, Ulrike (2010): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Berlin.
- Herbart, Johann F. ([1804] 1967): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: *Blochmann, Elisabeth/Geißler, Georg/Nohl, Herman/Weniger, Erich (Hrsg.): Aus Herbarts Jugendschriften*. Eingeleitet von Heinrich Döpp-Vorwald. Weinheim: 59-74.
- Herbart, Johann F. ([1806] 1887): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In: *Kehrbach, Karl (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Zweiter Band. Langensalza: 1-139.
- Herrle, Matthias (2013): Mikroethnographische Interaktionsforschung. In: *Friebertshäuser/Seichter*: 119-152.
- Herrle, Matthias/Breitenbach, Sebastian (2016): Planung, Durchführung und Nachbereitung videogestützter Beobachtungen im Unterricht. In: *Rauin/Herrle/Engartner*: 30-49.
- Herrle, Matthias/Dinkelaker, Jörg (2016): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: *Rauin/Herrle/Engartner*: 76-129.
- Herrle, Matthias/Dinkelaker, Jörg (2018): Koordination im Unterricht. In: *Proske/Rabenstein*: 103-122.
- Herrle, Matthias/Rauin, Udo/Engartner, Tim (2016): Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In: *Rauin/Herrle/Engartner*: 8-28.
- Herrmann, Dietrich (2010): Politikwissenschaftliche Forschung zum Bundesverfassungsgericht. In: *Schrenk/Soldner*: 401-425.

- Herrmann, Ulrich (1993): Abschied vom Erziehungsstaat. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 4: 563-565.
- Herrmann, Ulrich (2005): Pädagogisches Denken. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800.* München: 97-133.
- Herzmann, Petra (2018): Lernen sichtbar machen. In: Proske/Rabenstein: 171-188.
- Heun, Hans-Georg (1974): Berufsbezogenheit in den Erziehungswissenschaften durch internes Fernsehen? In: *Informationen zur Lehrerbildungsforschung* 4: 11-33.
- Heun, Hans-Georg (1986): Die Organisation und Leitung der Arbeit mit audiovisuellen Lehr- und Lernmitteln an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Gesellschaftswissenschaftliche Reihe* 35, 7: 620-625.
- Heun, Hans-Georg (2013): Videos in den Erziehungswissenschaften. Versuche und Erfahrungen an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: *Schluß/Jehle 2013a*: 231-251.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Zum Verhältnis von Bildung und Politik. In: Ders.: *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffes. Bildungstheoretische Schriften Bd. 3,* Frankfurt a. M.: 7-62.
- Heyl, Matthias (1992): Von der Notwendig- und Unmöglichkeit einer „Erziehung nach Auschwitz“. In: Schreier, Helmut/Heyl, Matthias (Hrsg.): *Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns.* Hamburg: 215-231.
- Heyl, Matthias (1994): Von den Metaphern und der geteilten Erinnerung – Auschwitz, Holocaust, Schoah, Churban, „Endlösung“. In: Schreier, Helmut/Heyl, Matthias (Hrsg.): *Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden.* Hamburg: 11-32.
- Heyl, Matthias (1997): *Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme.* Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg.
- Hietze, Maud (2009). Von der Bildinterpretation zur Videografie – nur ein Schritt?. Review Essay: Ralf Bohnsack (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation [43 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11 (1), Art. 11, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1001111> (30.06.2020).
- Hilligen, Wolfgang (1982): Kontrovers dokumentiert: Jugendprotest. In: *Gegenwartskunde* 3: 363-375.
- Hilligen, Wolfgang (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. *Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Unterrichtspraktische Vorschläge.* Opladen.
- Hilligen, Wolfgang (1986): Politische Bildung – im cultural lag? In: Schörken, Rolf (Hrsg.): *Der Politikunterricht der achtziger Jahre – Kritik und Impulse. Festschrift für Walter Gagel zu seinem 60. Geburtstag.* Stuttgart: 9-18.
- Himmelmann, Gerhard (2002): Das Bild des Bürgers in der politikwissenschaftlichen Theorie und in der politischen Praxis. In: *Breit/Massing*: 28-55.
- Hitzler, Ronald/Reichert, Jo/Schröer, Norbert (Hrsg.) (1999): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation.* Konstanz.
- Höfer, Albert und Mitarbeiter (1982): *Gestalt des Glaubens. Beispiele aus der Praxis gestaltorientierter Katechese.* München.
- Hofer, Ursula (1987): Mehr Effektivität in der Behandlung unserer strategischen Grundlinie der Stoffeinheit 2 in Staatsbürgerkunde Klasse 10. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*: 789-793.
- Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.) (1994): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965).* Weiheim.
- Hofmann, Hasso/Redaktion (1984): Norm. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 6: Mo-O.* Darmstadt: 906-910.
- Hogrefe, Juliane/Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2012): Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. In: *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 1: 7-30.
- Hollstein, Oliver (2011): Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform. Frankfurt a. M.
- Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Müller-Mahnkopp, Christine/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie.* Frankfurt a. M.
- Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2016): „Was ist (Schul)unterricht?“ Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen. In: *Geier/Pollmanns*: 43-75.
- Honecker, Margot (1969): Mehr Konkretheit in der Leistungsarbeit. In: *Pädagogik* 24, 7: 601-625.

- Honecker, Margot (1970): Referat des Ministers für Volksbildung. In: Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): VII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 5. bis 7. Mai 1970. Protokoll. Berlin: 35-95.
- Honecker, Margot (1974): Zu einigen Problemen der pädagogischen Wissenschaft bei der Realisierung der schulpolitischen Aufgabe. Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker, auf der 10. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR am 6./7.2.1974. In: Pädagogik 29: 305-330.
- Honecker, Margot ([1969] 1986): Mit guten Leistungen zum VII. Pädagogischen Kongreß. Referat auf der Schrittmacherkonferenz der Pädagogen in Magdeburg. 18. und 19. November 1969. In: Dies.: Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin (Ost): 228-258.
- Honecker, Margot (1989): Vom IX. Pädagogischen Kongreß. Zur Aufgabenstellung des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts im Rahmen der sozialistischen Allgemeinbildung. Aus dem Referat von Margot Honecker, Minister für Volksbildung. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 31, 6: 497-498.
- Hoof, Dieter (1970): Tätigkeitsbericht der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen Abt. Oldenburg. In: Arbeitskreis: 73-76.
- Hoof, Dieter (1972a): Technische und pädagogische Probleme bei Aufzeichnungen im regulären Unterrichtsmilieu. In: Ders. 1972b: 85-103.
- Hoof, Dieter (1972b): Unterrichtsstudien. Ergebnisse didaktischer Untersuchungen mit Videoaufzeichnungen. Hannover et al.
- Hoof, Dieter (1972c): Die Erschließung des didaktischen Feldes durch Beobachtung und Analyse des Unterrichts. In: Ders. 1972b: 13-42.
- Hopmann, Stefan (1999): Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung in der deutschen Didaktik. In: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riqarts, Kurt (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, Weimar, Wien: 75-92.
- Horn, Klaus-Peter (2008): Annotation zu: Schluß, Henning: Indoktrination und Erziehung, Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007. In: EWR 7, 6 (Veröffentlicht am 05.12.2008), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/annotation/978353115169.html> (30.06.2020).
- Horstkemper, Marianne (1987): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim et al.
- Hügli, Anton (2004a): Wert. In: Ritter/Gründer/Gabriel: 556-558.
- Hügli, Anton (2004b): Werteerziehung; moralische Erziehung; Moralpädagogik. In: Ritter/Gründer/Gabriel: 591-609.
- Hufer, Klaus-Peter (2010): Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: 13-24
- Huhn, Norbert/Dittrich, Gisela/Dörfler, Mechthild/Schneider, Kornelia (2000): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München: 185-202.
- Humboldt, Wilhelm von ([1792] 1947): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Hrsg. von Hubert Tigges. Wuppertal.
- Humboldt, Wilhelm von ([1793] 1959): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Ders.: Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Besorgt von Clemens Menze. Paderborn: 24-28.
- Idel, Till-Sebastian/Kolbe, Fritz-Ulrich/Neto Carvalho, Isabel (2009): Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. Ein Werkstattbericht. In: sozialersinn 10, 1: 181-198.
- Infratest Wirtschaftsforschung GmbH (1980): Politischer Protest in der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge zur sozial empirischen Untersuchung des Extremismus. Stuttgart et al.
- Jackson, Philip W. (1968): Life in classrooms. New York.
- Jaeggi, Urs (1970): Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik. Frankfurt a. M.
- Jehle, May (2011): Problemhafte Unterrichtsgestaltung in Naturwissenschaften und Staatsbürgerkunde – Einblicke in Unterrichtsaufzeichnungen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. URL: http://www.schulunterricht-ddr.de/pdf/Problemhafter_Unterricht.pdf (30.06.2020).
- Jehle, May (2015): Politische Bildung und Erziehung im Unterricht. Kontrastive Fallstudien anhand von Videoaufzeichnungen aus der DDR und der Bundesrepublik im Zeitraum 1978-1995. In: Petrik, Andreas (Hrsg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: 237-238.
- Jehle, May (2016a): „Lost in transition?“ Visualisierungen von Unterrichtssituationen in historischen Videoaufzeichnungen. Veröffentlicht auf Visual History – Online-Nachschlagewerk für die historische Bildforschung. URL: <https://www.visual-history.de/2016/12/12/lost-in-transition/> (30.06.2020).

- Jehle, May (2016b): Die Behandlung des revolutionären Neuanfangs als Legitimationsfigur im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR. In: *Historia scholastica* 1: 77-96. URL: www.historiascholastica.com/sites/www.historiascholastica.com/files/HS/1-2016/Historia-scholastica-1-2016-Jehle.pdf (30.06.2020).
- Jehle, May (2016c): Pädagogische Kamera? Pädagogische Perspektiven im Verhältnis von ‚Handlungen des Zeigens‘ und ‚gezeigter Handlung‘ in historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht. In: Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Graßhoff, Gunther (Hrsg.): *Pädagogische Blicke*. Weinheim, Basel: 207-225.
- Jehle, May (2016d): Repräsentationen des Historischen. Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR und der Bundesrepublik. In: Trültzsch-Wijnen, Sascha/Barberi, Alessandro/Ballhausen, Thomas (Hrsg.): *Geschichte(n), Repräsentationen, Fiktionen. Medienarchive als Gedächtnis- und Erinnerungsorte*. Köln: 163-175.
- Jehle, May (2017a): Visuelle Codierungen des geteilten Deutschlands in Staatsbürgerkundelehrbüchern der DDR und ihre Behandlung im Unterricht. Eine Analyse historischer Videoaufzeichnungen von Unterricht im Zeitraum 1978-1986. In: Flucke, Franziska/Kuhn, Bärbel/Pfeil, Ulrich (Hrsg.): *Der Kalte Krieg im Schulbuch*. St. Ingbert: 95-115.
- Jehle, May (2017b): Möglichkeitsräume des Performativen. Potenziale handlungsorientierter Methoden zur Förderung von Mündigkeit im Politikunterricht. In: *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 6: 68-82.
- Jehle, May (2018a): Staatsbürgerkunde – „Schlüsselfach“ der politischen Erziehung in der DDR? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 68, 13/14: 25-30.
- Jehle, May (2018b): Populistische Muster im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR. Fallstudien anhand historischer Videoaufzeichnungen. In: Möllers, Laura/Manzel, Sabine (Hrsg.): *Populismus und Politische Bildung*. Frankfurt a. M.: 69-78.
- Jehle, May (2020): Ethnomethodological Reconstruction. In: Huber, Matthias/Froehlich, Dominik E. (Hrsg.): *Analyzing Group Interactions. A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*. Abingdon, New York: 156-168.
- Jehle, May (i. V.): „In der Demokratie braucht man ne Mehrheit...“ – Demokratieverständnisse in Videoaufzeichnungen aus dem Gesellschaftskundeunterricht in der Transformationsphase 1990/91 (Beitrag in Tagungsband, in Vorbereitung).
- Jehle, May/Blessing, Benita (2014): Using Classroom Recordings in Educational History Research. An East German Civics Lesson. In: *Journal of Social Science Education* 13, 1: 118-136. DOI: 10.2390/jsse-v13-i1-1273(30.06.2020).
- Jehle, May/McLean, Philipp (2020): Videobasierte Lehrveranstaltungsformate zur Förderung von Reflexivität in der sozialwissenschaftlich-historischen Lehrer*innenbildung. In: Hauenschild et al.: 198-208. DOI: 10.18442/100. URL: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/HiBSU/article/view/115/143> (30.06.2020).
- Jehle, May/McLean, Philipp/Dorsch, Christian (2020): Performative Facetten der Perspektivenübernahme und Urteilsbildung im sozialwissenschaftlich-historischen Unterricht. Videobasierte Analysen eines Planspieleinsatzes. In: Corsten, Michael/Pieburg, Melanie/Wolff, Dennis/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara/Schütte, Ulrike/Zourelidis, Sabrina (Hrsg.): *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Weinheim, Basel: 126-138.
- Jehle, May/Meißner, Maria Theresa/Heiduk, Nadine (2019): Videobasierte Lehr-Lernplattformen als Modelle Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle Überlegungen zur Ausbildung und Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung von Politiklehrer*innen. In: Schiefner-Rohs, Mandy/Favella, Gianpiero/Herrmann, Anna-Christin (Hrsg.): *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung*. Berlin et al.: 173-191.
- Jehle, May/Schluß, Henning (2013): Videodokumentation von Unterricht als Quelle der historischen und vergleichenden Unterrichtsforschung. In: *Schluß/Jehle* 2013a: 19-66.
- Jeismann, Karl-Ernst (1987): Schule, Hochschule. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgren, Peter (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*. München: 105-249.
- Jordan, Brigitte/Henderson, Austin (1995): Interaction Analysis: Foundations and Practice. In: *The Journal of the Learning Sciences* 4, 1: 39-103.
- Juchler, Ingo (2005): Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.
- Juchler, Ingo (2012): Politisches Urteilen. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2: 10-27.
- Junghähnel, Günter/Schuttpelz, Peter/Tackmann, Sigrid (1987): *Sozialistische Moralerziehung aus philosophisch-ethischer Sicht*. Berlin (Ost).
- Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt a. M.: 199-232.

- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2003): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 4: 602-617.
- Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 6: 925-939.
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, 3: 429-446.
- Kalthoff, Herbert (2014): Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, 6: 867-882.
- Kant, Immanuel ([1803] 1967): *Über Pädagogik*. Hrsg. von Hermann Holstein. Bochum.
- Kant, Immanuel ([1786] 2004): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hrsg. von Theodor Valentiner. Stuttgart.
- Kappe, Dieter (1986): Zur Ambivalenz von Ehescheidungen. Familiensoziologische Anmerkungen. In: *Gegenwartskunde* 35, 2: 169-182.
- Kath, Werner/Manthey, Hubert (1953): Zur Frage der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ an der Universität Jena. Eine kritische Stellungnahme. In: *Pädagogik* 8, 2: 144-155.
- Kato, Fumitoshi (2008): Facilitation in Communication: Toward a Study of an Educational Gaming Simulation. In: Shiratori, Rei/Arai, Kiyoshi/Kato, Fumitoshi (Hrsg.): *Gaming, Simulations, and Society. Research Scope and Perspective*. Tokyo et al.: 71-80.
- Kauermann-Walter, Jaqueline/Kreienbaum, Maria A./Metz-Göckel, Sigrid (1988): Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung: Forschungsergebnisse zur Koedukation. In: Rolff, Hans-Günter/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann/Rösner, Ernst (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 5. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim, München: 157-188.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleiche und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Kellermann, Ingrid (2012): Emotionen – Formen – Gesten. Ein ethnographischer Blick auf verborgene Dimensionen von Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, Sonderheft 16: 97-114.
- Kendschek, Hardo (1989): Video in der Weiterbildung. In: *Das Hochschulwesen* 1: 25-26.
- Kendschek, Hardo (1990): Die „Staatsbürgerkunde“ in der DDR – Handlungsspielräume zwischen Staatsideologie und gesellschaftlichem Alltag. In: *Gegenwartskunde* 2: 191-202.
- Kind, Hansgeorg (1980): Linksextremismus unter Jugendlichen. In: *Gegenwartskunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft*: 197-207.
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 6: 765-773.
- Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 2: 222-237.
- Klingberg, Lothar (1959): Gegen den pädagogischen Formalismus. Zu einigen Fragen der Anwendung des dialektischen Materialismus bei der Überwindung des Formalismus und Verbalismus in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Berlin (Ost).
- Klippert, Heinz (1991): Handlungsorientierter Politikunterricht. Anregungen für ein verändertes Lehr-/Lernverständnis. In: *Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung*. Bonn: 9-30.
- Knoblauch, Hubert/Schnettler, Bernt/Raab, Jürgen/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) (2009): *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt a. M. et al.
- Knoblauch, Hubert/Tuma, René/Schnettler, Bernt (2010): Interpretative Videoanalysen in der Sozialforschung. In: Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. Weinheim, München: 1-40. DOI: 10.3262/EEO07100074 (30.06.2020).
- Knütter, Hans-Helmut (1985): Hinführung der Jugend zur politischen Verantwortung und zu politischem Engagement? In: Franke: 243-246.
- Kohlberg, Lawrence (1981): *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (2009): *Endspiel. Die Revolution von 1989 in der DDR*. Bonn.
- Krämer, Hildegard (2009): Moralität und die Einheit von Erziehung und Unterricht. Eine (sic) transzendental-kritischer Beitrag zur Theorie der Bildung. Frankfurt a. M.
- Kraft, Lars (1999): Entwurf einer Unterrichtsstunde im Fach Politische Weltkunde. In: Kuhn/Massing 1999a: 58-82.
- Krammer, Kathrin/Schnetzler, Claudia L./Pauli, Christine/Reusser, Kurt/Ratzka, Nadja/Lipowsky, Frank/Klieme, Eckhard (2010): Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung. Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer

- einjährigen netzgestützten Fortbildungsveranstaltung. In: Müller, Florian H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster et al.: 227-243.
- Krammer, Kathrin et al. (2014): Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32, 2: 164-175.
- Krause, Sabine (2014): Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung. Paderborn.
- Kretschmer, Susanne (2013): Das Archiv für Unterrichtsaufzeichnung in Bonn. In: Schluß/Jehle 2013a: 217-228.
- Kriz, Willy C./Nöbauer, Brigitta (2008): Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis. Mit einer Materialsammlung zu Teamübungen, Planspielen und Reflexionstechniken. Göttingen.
- Kriz, Willy C./Nöbauer, Brigitta (2015): Den Lernerfolg mit Debriefing von Planspielen sichern. In: Blötz, Ulrich (Hrsg.): Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015. Bundesinstitut für Berufsbildung. 5., überarb. Aufl. Bonn. Online verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/1_08a.pdf (30.06.2030).
- Kroll, Karin (1998): Mary – oder das Argument des unvollständigen Wissens. Das Problem, Kommunikation und Interaktion von Mädchen im Politikunterricht wahrzunehmen und zu deuten. In: Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen: 71-88.
- Kroll, Karin (1999): Das Dogma der Authentizität. Verhindert weibliche Identität den Perspektivenwechsel? In: Kuhn/Massing 1999a: 171-181.
- Krummheuer, Götz (2002): Eine interaktionistische Modellierung des Unterrichtsalltags – entwickelt in interpretativen Studien zum mathematischen Grundschulunterricht. In: Breidenstein et al.: 541-559.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen.
- Kühnel, Wolfgang/Wielgohs, Jan/Schulz, Marianne (1990): Die neuen politischen Gruppierungen auf dem Wege vom politischen Protest zur parlamentarischen Interessenvertretung. Soziale Bewegungen im Umbruch der DDR-Gesellschaft. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen (ZParl) 21, 1: 22-37.
- Kühr, Herbert (1983): Politikwissenschaft und politische Bildung. Möglichkeiten ihrer praktischen Verknüpfung. In: Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e. V.: 56-66.
- Künzel, Werner (1997): Politische Bildung im Übergang zur Demokratie. Die Entwicklung der politischen Bildung in den neuen Bundesländern seit der deutschen Vereinigung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: 528-542.
- Kuhn, Hans-Werner (1992a): Zwischen „pragmatischer Wende“ und „Zukunftsdidaktik“. Politikdidaktische Trends der 80er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grammes/Kuhn 1992a: 221-230.
- Kuhn, Hans-Werner (1992b): Dreimal Lehrpläne: Sozialkunde – Politik – Gesellschaftskunde. Ein bildungspolitisch-fachdidaktischer Vergleich. In: Grammes/Kuhn 1992a: 93-129.
- Kuhn, Hans-Werner (1995): Politischer oder unpolitischer Unterricht? Rekonstruktion einer Talkshow im Politikunterricht. In: Massing/Weißeno 1995a: 161-203.
- Kuhn, Hans-Werner (1997a): Fachdidaktische Interpretationen und Hinweise zum Selbststudium und zum Lehrertraining. In: Massing/Weißeno: 354-368.
- Kuhn, Hans-Werner (1997b): Urteilsbildung im Politikunterricht. Fachdidaktische Analyse. In: Massing/Weißeno: 202-220.
- Kuhn, Hans-Werner (1997c): Urteile(n) in Berliner und Brandenburger Lehrplänen. Fachdidaktische Analyse und Vorschläge. In: Massing/Weißeno: 233-243.
- Kuhn, Hans-Werner (1999a): Strukturmerkmale handlungsorientierten Politikunterrichts. In: Kuhn/Massing 1999a: 39-57.
- Kuhn, Hans-Werner (1999b): Methodische Vorschläge für eine fachdidaktische Unterrichtsanalyse. In: Kuhn/Massing 1999a: 182-215.
- Kuhn, Hans-Werner (2003a): Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt. Schwalbach/Ts.
- Kuhn, Hans-Werner (2003b): Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Wallraven 2003a: 146-152.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.) (1999a): Politikunterricht – kategorial und handlungsorientiert. Schwalbach/Ts.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (1999b): Trainingsvorschläge für die Aus- und Fortbildung von Sozialkunde-Lehrer/innen. In: Kuhn/Massing 1999a: 216-242.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (Hrsg.) (1993): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen.

- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster et al.
- Kurz, Alfred/Graeff, Robert (1978): Unterrichtseinheiten zur politischen Bildung. (Veröffentlichungen in Zeitschriften 1960-1976). Bonn.
- Kurz, Alfred/Graeff, Robert (1981): Bibliographie zu Unterrichtseinheiten der politischen Bildung. (Veröffentlichungen in Zeitschriften 1960-1979). Bonn.
- Laabs, Hans-Joachim/Dietrich, Gerhard/Drefenstedt, Edgar/Günther, Karl-Heinz/Heidrich, Theodor/Herrmann, Albrecht/Kienitz, Werner/Kühn, Horst/Naumann, Werner/Pruß, Wolfgang/Sonnenschein-Werner, Claus/Uhlig, Gottfried (Hrsg.) (1987): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin (Ost).
- Lach, Kurt (1999): Möglichkeiten und Grenzen kategorialen Politikunterrichts. Fachseminarleiter-Kommentar II. In: Kuhn/Massing 1999a: 124-136.
- Ladenthin, Volker (2006): Ist das denn echt? – Über die Möglichkeiten, Schulklassen zu filmen. In: PF:ue 4: 253-256.
- Lange, Dirk (2005): Was ist und wie entsteht Demokratiebewusstsein? Vorüberlegungen zu einer politischen Lerntheorie. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: 258-269.
- Lange, Dirk (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 3: 413-439.
- Laurier, Eric/Philo, Chris (2009): Natural Problems of Naturalistic Video Data. In: Knoblauch et al.: 181-190.
- Lechner-Amante, Alexandra (2014): Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. In: Sander 2014c: 203-211.
- Lederer, Gerda (1985): Jugendliches Protestverhalten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Franke: 77-85.
- Leigh, Elysebeth/Spindler, Laraine (2004): Researching Congruency in Facilitation Styles. In: Kriz, Willy C./Eberle, Thomas (Hrsg.): Bridging the Gap: Transforming Knowledge into Action through Gaming and Simulation. Passau: 309-317.
- Leschinsky, Achim/Gruner, Petra/Kluchert, Gerhard (Hrsg.) (1999): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der ‚Fall DDR‘. Weinheim.
- Leschinsky, Achim/Kluchert, Gerhard (1999): Die erzieherische Funktion der Schule. Schultheoretische und schulhistorische Überlegungen. In: Leschinsky/Gruner/Kluchert: 15-42.
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter Martin (1976): Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel: 47-70.
- Lobeda, Wolfgang (1985): Die strategische Aufgabenstellung der SED zur Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR. Unterrichtsmethodische Probleme und Erfahrungen zur Stoffeinheit 10.2. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 27, 9: 660-670.
- Lobeda, Wolfgang (1987): Aspekte eines Unterrichtskonzeptes für Staatsbürgerkunde – Positionen und Ergebnisse praxisanalytischer Untersuchungen. In: Akademie: 91-96.
- Lobeda, Wolfgang (1988): Zur inhaltlichen und methodischen Profilierung der Stoffeinheit 10.2. „Die strategische Aufgabenstellung der SED zur Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR“. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 30: 702-709.
- Lobeda, Wolfgang/Piontkowski, Siegfried (1974): Zur problemhaften und emotionalen Gestaltung des Staatsbürgerkundeunterrichts. Berlin (Ost).
- Löbber, Friedhelm (1985): Grundrechtsinterpretation am Beispiel der Gleichberechtigung der Frau (Art. 3, 2 GG). Planung und Durchführung einer Unterrichtsreihe in einem Grundkurs „Geschichte und Sozialwissenschaften“ (Sek. II). In: Gegenwartskunde 2: 235-266.
- Lösch, Bettina (2009): Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, 6: 849-859.
- Lösch, Bettina/Mohseni, Maryam (2016): Zur Entwicklung geschlechtertheoretischer Bezüge in der politischen Bildung. In: Doneit, Madeline/Lösch, Bettina/Rodrian-Pfennig, Margit (Hrsg.): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung. Toronto: 37-51.
- Lomax, Helen/Casey, Neil (1998): Recording Social Life: Reflexivity and Video Methodology. In: Sociological Research Online 3, 2. URL: <http://www.socresonline.org.uk/3/2/1> (11.09.2016).
- Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2013): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, Berlin, Toronto.

- Lorig, Wolfgang (1984): Protestverhalten und neue soziale Bewegungen. Anmerkungen zur aktuellen Herausforderung der parlamentarischen Demokratie. In: *Gegenwartskunde* 33, 2: 163-174.
- Ludwig, Ulrike/Krug-Richter, Barbara/Schwerhoff, Gerd (Hrsg.) (2012): *Das Duell. Ehrenkämpfe vom Mittelalter bis zur Moderne*. Konstanz.
- Lück, Karin (1995): Gibt es weibliche Zugänge zur Politik? In: *Massing/Weißeno* 1995a: 253-281.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn.
- Lüders, Manfred (2011): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: *Meseth/Proske/Radtke* 2011a: 175-188.
- Lüders, Manfred (2012): Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 1: 109-129.
- Lüders, Manfred (2014): Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, 6: 834-849.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, 3: 345-365.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *Dies.* (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: 11-40.
- Lutter, Andreas (2014): Die Fächer der politischen Bildung in der Schule. In: *Sander* 2014c: 127-135.
- Lynch, Michael (1993): *Scientific practice and ordinary action. Ethnomethodology and social studies of science*. Cambridge.
- Macbeth, Douglas H. (1990): Classroom Order as Practical Action: The Making and Un-Making of a Quiet Reproach. In: *British Journal of Sociology of Education* 11, 2: 189-214.
- Magyar-Haas, Veronika (2009): Gemeinschaftskritik – Maske – Würde. Die Relevanz Plessners Ethik für die Soziale Arbeit. In: *Grubenmann, Bettina/Oelkers, Jürgen* (Hrsg.): *Das Soziale in der Pädagogik*, Bad Heilbrunn: 77-96.
- Magyar-Haas, Veronika (2016): Das Wahre des Gesichts. Grenzhafte Möglichkeiten sozialer Maskenspiele in offenen Mädcheneinrichtungen. In: *Herwartz-Emden, Leonie/Baros, Wasilios/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke* (Hrsg.): *Biografische Orientierungen, Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: 205-223.
- Maier, Hans/Pfister, Hans-Jürgen (1966): Über die Repräsentation von Unterricht und die Stellung und Aufgabe der Unterrichtsbeschreibung. In: *Meyer* 1966b: 13-22.
- Mambour, Gerrit (2007): *Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Schwalbach/Ts.
- Mannheim, Karl (1970): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: *Ders.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff. Neuwied am Rhein, Berlin, S. 91-154.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt a. M.
- Martens, Matthias (2018): Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In: *Proske/Rabenstein*: 207-222.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2017): Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 1: 72-90.
- Martins, Catarina/Cabeira, Helena/Ramos do Ó, Jorge (2011): The Other and the Same: images of rescue and salvation in the Portuguese documentary film *Children's Parks* (1945). In: *Paedagogica Historica* 47, 4: 491-505.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich ([1845/46] 1969): Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten. In: *Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED* (Hrsg.): *Karl Marx/Friedrich Engels: Werke*. Band 3 [MEW 3]. Berlin (Ost).
- Masling, Joseph/Stern, George (1969): Effect of the Observer in the Classroom. In: *Journal of Educational Psychology* 60, 5: 351-354.
- Massing, Peter (1992a): Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Möglichkeiten der Analyse. In: *Grammes/Kuhn* 1992a: 75-92.
- Massing, Peter (1992b): Weiterbildung im Fach Politik. Vorschläge zur Organisation und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen in den neuen Bundesländern. In: *Bundeszentrale*: 633-640.
- Massing, Peter (1992c): Politisches System, politische Willensbildung, Innenpolitik. In: *Bundeszentrale*: 69-94.
- Massing, Peter (1995a): Wege zum Politischen. In: *Massing/Weißeno* 1995a: 61-98.

- Massing, Peter (1995b): Was heißt und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung. In: Massing/Weißeno 1995a: 205-224.
- Massing, Peter (1996a): Das Fach Sozialkunde an der Freien Universität Berlin. In: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (Hrsg.): Weiterbildung und Wiedervereinigung. Ergebnisse und Erfahrungen in der Berliner Lehrerweiterbildung seit der Wiedervereinigung. Berlin: 40-47.
- Massing, Peter (1996b): Einführung: Lebenswelt und Politik. In: Politische Bildung 29, 1: 7-16.
- Massing, Peter (1997a): Politikwissenschaftliche Deutungen und kategorialer Politikunterricht. In: Massing/Weißeno: 221-230.
- Massing, Peter (1997b): Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. In: Massing/Weißeno: 115-131.
- Massing, Peter (1997c): Zwischen Verunsicherung, Politikverdrossenheit und Engagement. Politiklehrerinnen und -lehrer in den neuen Bundesländern. In: DVPB aktuell. Report zur politischen Bildung 2: 21-26.
- Massing, Peter (1998): Handlungsorientierter Politikunterricht. Ausgewählte Methoden. Schwalbach/Ts.
- Massing, Peter (1999a): Wege zu einem kategorialen und handlungsorientierten Politikunterricht. In: Kuhn/Massing 1999a: 5-38.
- Massing, Peter (1999b): Welche Angebote machen Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht? In: Kuhn/Massing 1999a: 137-148.
- Massing, Peter (1999c): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Beer, Wolfgang/Cremer, Will/Klaeren, Jutta/Massing, Peter (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn: 21-60.
- Massing, Peter (2002a): Demokratietheoretische Grundlagen der politischen Bildung im Zeichen der Globalisierung. In: Butterwege, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: 26-42.
- Massing, Peter (2002b): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Breit/Massing: 79-133.
- Massing, Peter (2004): Planspiele und Entscheidungsspiel. In: Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: 163-194.
- Massing, Peter (2007): 40 Jahre Politikdidaktik – Auf dem Weg zur eigenständigen Wissenschaft. In: politische bildung 3: 18-30.
- Massing, Peter (2008): Basiskonzepte für die politische Bildung. Ein Diskussionsvorschlag. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn: 184-198.
- Massing, Peter (2017): Videobasierte Lerngelegenheiten als Grundlage eines kompetenzorientierten Lehramtsstudiums. In: Gloe, Markus/Oeffering, Tonio (Hrsg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrausbildung. Festschrift für Hans-Werner Kuhn. Baden-Baden: 243-255.
- Massing, Peter/Skuhr, Werner (1993): Die Sachanalyse – Schlüssel zur Planung für den Politikunterricht. In: Gegenwartskunde 42, 2: 241-275.
- Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.) (1995a): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen.
- Massing, Peter/Weißeno, Georg (1995b): Einleitung: Für einen politischen Politikunterricht. In: Dies. 1995a: 9-25.
- Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.) (1997): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Matthes, Eva (2010): Freund- und Feindbilder in Fibeln und Staatsbürgerkundelehrbüchern der DDR. In: Djurović, Arsen/ Matthes, Eva (Hrsg.): Freund- und Feindbilder in Schulbüchern. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: 75-85.
- May, Michael (2019): Politische Urteilsbildung in der politischen Bildung und „Postfaktizität“. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden: 39-55.
- Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela/ Ziegelbauer, Sascha (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. URL: <http://www.medienpaed.com/04-1/mayring04-1.pdf> (30.06.2020).
- McHoul, Alexander (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. In: Language in Society 7, 2: 183-213.
- McHoul, Alec W. (1990): The organization of repair in classroom talk. In: Language in Society 19: 349-377.
- McLean, Philipp/Henke-Bockschatz, Gerhard (2018): Geschichtsunterricht ohne konkreten Inhalte? Zur geschichtsdidaktischen Modellierung von Fachlichkeit im Spannungsfeld zwischen Denkform und Sachwissen. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/

- Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: 82-94.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Massachusetts, London.
- Mehan, Hugh (1997): Students' interactional competence in the classroom. In: Cole/Engeström/Vasquez: 235-240.
- Meseth, Wolfgang (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In: Frieberthshäuser/Seichter: 63-80.
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden.
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2004a): *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt a. M., New York.
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2004b): Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht. Erste empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen. In: Dies. 2004a: 95-146.
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011a): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn.
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011b): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Dies. 2011a: 223-240.
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 2: 223-241.
- Metzger, Gottfried (1982): Einige Erfahrungen zur Könnensentwicklung in der Stoffeinheit 10.2. Zu meinem Unterricht nach der Forschungsvariante von G. Diecke. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 24, 6: 513-518.
- Meyenberg, Klaus (1985): Überzeugungsarbeit im Staatsbürgerkundeunterricht der Klasse 7. Dargestellt am Beispiel der Stoffeinheit 2. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 27, 1: 32-34.
- Meyer, Ernst (1966a): Das Heidelberger Modell einer hochschulinternen Anlage. In: Ders. 1966b: 9-12.
- Meyer, Ernst (1966b): Fernsehen in der Lehrerbildung. Neue Forschungsansätze in Pädagogik, Didaktik und Psychologie. München.
- Meyer, Ernst (1974): Audiovisuelle Dokumentation von Unterricht – Verwertungsaspekte einer didaktischen Infothek in der Lehrerbildung. In: Roth/Petrat: 42-66.
- Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (1994) (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim, Basel.
- Meyer, Thomas (1999): Werte. In: Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (Hrsg.): *Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule*. Band 1. Schwalbach/Ts.: 259-261.
- Mickel, Wolfgang W. (1990): Kritische Anmerkungen zu den Rahmenplänen für Gesellschaftskunde aus bundesdeutscher Sicht. In: *Geschichte – Erziehung – Politik* 1, 2: 107-113.
- Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.) (1988): *Handbuch zur politischen Bildung*. Bonn.
- Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.) (1995): *Methodenvielfalt im politischen Unterricht*. Schwalbach/Ts.
- Miesch, Christian (2011): Stichworte zum Hochschulinternen Fernsehen an der PH-Dresden. URL: http://www.schulunterricht-ddr.de/pdf/Miesch_Nutzung-Hochschulinternes-Fernsehen.pdf (30.06.2020).
- Mietzner, Ulrike/Myers, Kevin/Peim, Nick (Hrsg.) (2005): *Visual History. Images of Education*. Oxford et al.
- Milanowski, Waltraud (1982): Zur Entwicklung des methodischen Könnens der Lehrer an der Forschungsschule „Heinrich-Heine“ unter Führung des Direktors. In: *Akademie*: 140-144.
- Milanowski, Waltraud (1987): Wie konnte durch ständige Analyse und Ergebniskontrolle die Erfolgssicherheit und Ergebnisorientiertheit der pädagogischen Arbeit erhöht werden? In: *Akademie*: 71-76.
- Mingerzahn, Frauke (1992): Kontroverse § 218 – die Auseinandersetzung um die Neuregelung des § 218. In: *Bundeszentrale*: 490-520.
- Ministerium für Bildung (1990): *Übergangskonzeption im gesellschafts- und sozialkundlichen Unterricht (bisher Staatsbürgerkunde) für das 2. Halbjahr des Schuljahrs 1989/90*. Berlin (Ost).
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft (1990a): *Rahmenpläne für den Gesellschaftskundeunterricht (Erprobungslehrplan)*. Berlin (Ost).
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft (1990b): *Übergangskonzeption im gesellschafts- und sozialkundlichen Unterricht (bisher Staatsbürgerkunde) für das 2. Halbjahr des Schuljahrs 1989/90*. Berlin (Ost).
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (1968a): *Lehrplan für Staatsbürgerkunde. Klasse 8*. Berlin (Ost).
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (1968b): *Lehrplan für Staatsbürgerkunde an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Klassen 9 bis 12*. Berlin (Ost).

- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (1969a): Lehrplan für Staatsbürgerkunde an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Klasse 9. Berlin (Ost).
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (1969b): Lehrplan für Staatsbürgerkunde. Klasse 7. Berlin (Ost).
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung ([1968] 1972): Lehrplan für Staatsbürgerkunde. Klasse 8. Berlin (Ost).
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (1975): Lehrplan Staatsbürgerkunde. Klasse 8. Berlin (Ost).
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung ([1974] 1978): Lehrplan Staatsbürgerkunde. Klasse 7. Berlin (Ost).
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung ([1974] 1979): Lehrplan Staatsbürgerkunde. Klasse 10. Berlin (Ost).
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung ([1974] 1982): Lehrplan Staatsbürgerkunde. Klasse 10. Berlin (Ost).
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (1983): Lehrplan Staatsbürgerkunde. Klassen 7 bis 10. Berlin (Ost).
- Mirschel, Volker (2013): Anmerkungen zu den Unterrichtsaufzeichnungen in der APW (1978 bis 1986). In: Schluß/Jehle 2013a: 253-271.
- Mirschel, Volker/Radtke, Wolf (1987): Probleme der Ermittlung geistiger Aktivität der Schüler im Unterricht. In: Akademie: 49-54.
- Mirschel, Volker/Zeisberg, Peter (1980): Fernsehmitschau und Fernsehaufzeichnung in der Unterrichtsforschung. Einige Erfahrungen ihrer Nutzung. Hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Direktorat für Forschung und Institut für Didaktik. Berlin (Ost).
- Misselwitz, Hans-J. (2002): Aufbau Ost, zweite Hälfte. Eine neue Agenda für die politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 45: 28-35.
- Mohn, Bina Elisabeth (2009): Permanent Work on Gazes. Video Ethnography as an Alternative Methodology. In: Knoblauch et al.: 173-180.
- Mohn, Bina Elisabeth (2010): Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. Durch Kameraführung und Videoschnitt ethnographische Blicke auf Unterrichtssituationen und Bildungsprozesse entwerfen. In: Heinzel et al.: 153-169.
- Mohn, Bina Elisabeth/Amann, Klaus (2006): Lernkörper. Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob. (DVD). Göttingen.
- Mohn, Bina Elisabeth/Breidenstein, Georg (2013): Arbeitswelten in der Grundschule: Praktiken der Individualisierung von Unterricht. (DVD). Göttingen.
- Mohn, Bina Elisabeth/Wiesemann, Jutta (2007): Handwerk des Lernens. Kamera-ethnographische Studien zur verborgenen Kreativität im Klassenzimmer. (DVD). Göttingen.
- Mollenhauer, Klaus ([1968] 1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München.
- Mollenhauer, Klaus (1970): Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung. In: Ders.: 151-168.
- Moritz, Christine/Corsten, Michael (2018): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden.
- Müller, Stefan (2016): Multiperspektivität und Reflexivität als Bezugspunkte politischer Bildung. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften 7, 2: 108-118.
- Müller, Stefan (2018): Populismus und Pluralismus. Normative Herausforderungen in der Politischen Bildung. In: Möllers, Laura/Manzel, Sabine (Hrsg.): Populismus und Politische Bildung. Frankfurt a. M.: 87-92.
- Muno, Wolfgang/Meißner, Maria Theresa/Hahner, Natalie (2013): Politikdidaktik und Simulationen, in: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 23, 1: 150-171.
- Namara, Mieke (2004): What should you ask, and why? In: Kriz, Willy C./Eberle, Thomas (Hrsg.): Bridging the Gap: Transforming Knowledge into Action through Gaming and Simulation. Passau: 318-325.
- Nassehi, Armin/Saake, Irmhild/Siri, Jasmin (Hrsg.) (2015): Ethik – Normen – Werte. Wiesbaden.
- Naujok, Natascha/Brandt, Birgit/Krummheuer, Götz (2008): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: 779-799.
- Neuner, Gerhard (1969): Ideologisch-theoretische Probleme der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft in der DDR. In: Pädagogik 24, 9: 804-817.
- Neuner, Gerhart (1973): Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin (Ost).
- Neuner, Gerhart/Weitendorf, Friedrich/Lobeda, Wolfgang (1969): Zur Einheit von Bildung und Erziehung im Staatsbürgerkundeunterricht. Theoretische Positionen und Erfahrungen über die Planung und methodische Gestaltung des Staatsbürgerkundeunterrichts in den 9. und 10. Klassen. Berlin (Ost).

- Nipkow, Karl-Ernst (1971): Problemorientierter Unterricht nach dem „Kontexttypus“ oder Welche „Themen“ und „Stoffe“ sollen außer der Hl. Schrift in der Katechese verwendet werden? In: Esser, Wolfgang G. (Hrsg.): Zum Religionsunterricht morgen II. Konzeptionen und Modelle zu künftiger Praxis in Haupt- und Realschule, Gymnasium und Gesamtschule. München, Wuppertal: 38-52.
- Noelte, Frank (1982): Meine Erfahrungen mit der Stoffeinheit 10.2. Zum Beitrag von G. Diecke in Heft 10/1981. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 24, 1: 63-66.
- Nohl, Arnd-Michael/Schäffer, Burkhard/Loos, Peter/Przyborski, Aglaja (2013): Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In: Loos et al.: 9-40.
- Nonnenmacher, Frank (2009): Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System. In: Kluge, Sven/Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hrsg.): Entdemokratisierung und Gegenauflklärung. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a. M.: 269-279.
- Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier/Nonnenmacher: 83-110.
- Nordhausen, Christel (1981): Zur dritten und vierten Stunde der Unterrichtseinheit 10.2.3 in Staatsbürgerkunde. Erfahrungen bei der Erprobung einer Konzeption zur Stoffeinheit 10.2. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 23, 11: 1000-1008.
- Northemann, Wolfgang (1991): Zur Bedeutung des Heimannsches Ansatzes in der Politikdidaktik. In: Neubert, Hansjörg (Hrsg.): Die Berliner Didaktik: Paul Heimann. Berlin: 241-252.
- Nuscheler, Franz/Rheims, Birgit (1995): Braucht die Politik Feindbilder? In: Hilpert, Konrad/Werbick, Jürgen (Hrsg.): Mit den Anderen leben. Wege zur Toleranz. Düsseldorf: 246-266.
- Nyssen, Elke/Schön, Bärbel (1992): Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, 6: 855-871.
- Ochs, Elinor (1979): Transcription as Theory. In: Ochs, Elinor/ Schieffelin, Bambi B. (Hrsg.): Developmental Pragmatics. New York, San Francisco, London: 42-72.
- Oechsle, Mechthild (2000): Geschlecht und Geschlechterverhältnis – keine Kategorie der politischen Bildung? In: Oechsle/Wetterau 2000b: 53-74.
- Oechsle, Mechthild/Wetterau, Karin (2000a): Über Notwendigkeiten und Schwierigkeiten, Geschlecht als didaktische und fachwissenschaftliche Kategorie in die politische Bildung zu integrieren. In: Dies. 2000b: 7-26.
- Oechsle, Mechthild/Wetterau, Karin (Hrsg.) (2000b): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen.
- Oelkers, Jürgen (1992): Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim, München.
- Oelkers, Jürgen (2004): Erziehung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: 303-340.
- Ooyen, Robert C. van/Möllers, Martin H. W. (Hrsg.) (2006): Das Bundesverfassungsgericht im demokratischen System. Wiesbaden.
- Orlowski, Manja (2006): Das Unterrichtsfach „Politische Bildung“ in Brandenburg. Eine qualitative und quantitative Studie. Berlin.
- Oschlies, Wolf (1983): Von der „Generation der großen Chance“ zur „verlorenen Generation“. Soziologische Anmerkungen zur polnischen Jugend der Gegenwart. In: Politische Bildung 16, 2: 42-70.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel/Oser: 17-37.
- Overhoff, Jürgen (2004): Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715-1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung. Tübingen. Pädagogische Woche im Schuljahr 1986/87 an der Heinrich-Heine-Oberschule Berlin-Mitte. Forschungsschule der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vom 12.-16. Januar 1987. (*unveröffentlichtes Dokument*)
- Panofsky, Erwin (1984): Ikonographie und Ikonologie. In: Kaemmerling, Ekkehard (Hg.): Bildende Kunst als Zeichensystem 1. Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklung – Probleme. Köln: 207-225.
- Parnow, Klaus/Springer, Lydia/Kißling, Rolf (1976): Fernsehtechnik als Unterrichtsmittel zur praxisnahen Ausbildung von Lehrerstudenten. In: Bild und Ton 29, 1: 5-10.
- Parsons, Talcott/Shils, Edward A. (Hrsg.) (1951): Toward a General Theory of Action. New York.
- Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2006): Von international vergleichenden Video-Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 6: 774-798.
- Petko, Dominik/Prasse, Doreen/Reusser, Kurt (2014): Online-Plattformen für die Arbeit mit Unterrichtsvideos: Eine Übersicht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32, 2: 247-261.
- Petrat, Gerhard (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 bis 1850. München.

- Petrik, Andreas (2017): Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In: Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: 35-57.
- Petrik, Andreas (2018): Fachdidaktische Analyse von Planspielen. Zur fallorientierten Erschließung politikdidaktischer Konzeptionen und politischer Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Meßner, Maria Theresa/Schedelik, Michael/Engartner, Tim (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. Frankfurt a. M.: 115-129.
- Petrik, Andreas (2019): Viele lebensweltorientierte Lernaufgaben bilden Patchwork, anstatt in erprobte Makromethoden eingebettet zu sein, die lernpsychologisch sinnvolle Brücken zu sozialwissenschaftlichem Wissen bauen. Lebensweltorientierte Lernaufgaben im Horizont politikdidaktischer Konzeptionen. In: Fischer et al. 2019a: 57-70.
- Peuckert, Rüdiger (1980): Erscheinungsformen und Erklärungsversuche von Jugendkriminalität. In: Gegenwarts-kunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft: 209-223.
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn.
- Piontkowski, Siegfried (1975): Zur Einführung des bearbeiteten Lehrplans für Staatsbürgerkunde Klasse 8. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 17, 6: 481-489.
- Piontkowski, Siegfried (1983): Zur ideologisch-theoretischen und methodischen Konzeption des Staatsbürgerkundeunterrichts und der überarbeiteten Lehrpläne Klassen 7 und 9. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 25, 1: 15-31.
- Piontkowski, Siegfried (1984): Die ideologisch-theoretische und methodische Konzeption des Staatsbürgerkundeunterrichts und der überarbeiteten Lehrpläne der Klassen 8 und 10. Referat auf dem Fachberaterlehrgang für Staatsbürgerkunde in Ludwigsfelde im Januar 1984. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 26, 2/3: 115-133.
- Piontkowski, Siegfried (1985): Zur Politik der Hauptaufgabe, ihrer Begründung und ihrer Verwirklichung auf der Grundlage der ökonomischen Strategie der SED. Eine Unterrichtsbetrachtung zur Stoffeinheit 10.3. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 27, 10: 743-762.
- Piontkowski, Siegfried (1988a): Inhaltliche und methodische Überlegungen zur Stoffeinheit 10.3. „Grundfragen der ökonomischen Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik“ (I). In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 30, 10: 777-784.
- Piontkowski, Siegfried (1988b): Inhaltliche und methodische Überlegungen zur Stoffeinheit 10.3. „Grundfragen der ökonomischen Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik“ (II). In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 30, 11: 883-886.
- Piontkowski, Siegfried (1988c): Zur Bearbeitung der Staatsbürgerkundelehrpläne für die Klassen 9 und 10. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 30, 7/8: 567-575.
- Platon ([1922] 2004): Menon oder über die Tugend. Übersetzt und erläutert von Otto Apelt. Zweite, durchgesehene Auflage. In: Platon: Sämtliche Dialoge. Bd. 2. Hrsg. von Otto Apelt. Hamburg: 1-91.
- Platon ([1922] 2004): Protagoras. Übersetzt und erläutert vom Otto Apelt. Zweite, durchgesehene Auflage. In: Platon: Sämtliche Dialoge. Bd. 2. Hrsg. von Otto Apelt. Hamburg: 1-147.
- Pohl, Kerstin (2009): Demokratiepädagogik oder politische Bildung – Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen? In: Topologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali 6: 102-115.
- Pollmanns, Marion (2010): Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu rekonstruieren. In: Pädagogische Korrespondenz 42: 52-68.
- Pollner, Melvin/Emerson, Robert M. (2001): Ethnomethodology and Ethnography. In: Atkinson, Paul/Coffey, Amanda/Delamont, Sara/Lofland, John/Lofland, Lyn (Hrsg.): Handbook of Ethnography. London et al.: 118-135.
- Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn/Obb.
- Priddat, Birger P./Fischer, Andreas (2019): „Mit dem Begriff von Wirtschaft als Kommunikation verändert sich die Perspektive auf die Lebenswelt radikal.“ Von der fachdidaktischen Herausforderung, das Wahrnehmen der Lebenswelten in den Vordergrund zu rücken. In: Fischer et al. 2019a: 153-164.
- prognos – Europäisches Zentrum für Angewandte Wirtschaftsforschung (1982): Jugendprotest. Einstellungen und Motive in 8 ausgewählten Gruppen. Gesamtbericht. Untersuchung im Auftrag der Enquete-Kommission „Jugendprotest im demokratischen Staat“ des Deutschen Bundestags. Durchgeführt von einer Projektgruppe der Prognos AG. o.O.
- Proske, Matthias (2003): Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld: 143-164.

- Proske, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontinenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Rahm, Sibylle/ Mammes, Ingelore/ Schratz, Michael (Hrsg.): *Schulpädagogische Forschung – Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck: 139-152.
- Proske, Matthias (2007): Der Lernort Schule, die Form Unterricht und die Aufgabe, eine politische Identität zu entwickeln. In: *kursiv. Journal für politische Bildung* 3: 20-27.
- Proske, Matthias (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, 2: 796-814.
- Proske, Matthias (2011): Wozu Unterrichtstheorie? In: Meseth/Proske/Radtke 2011a: 9-22.
- Proske, Matthias (2016): Erziehung und Unterricht: Konstellationen pädagogischer Kommunikation in der Öffentlichkeit der Schulklasse. In: Blömeke, Sigrid/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine/Salaschek, Ulrich/Stiller, Jurik (Hrsg.): *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: 199-214.
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2018): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn.
- Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.) (2006a): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich, Chur.
- Quesel, Carsten/Oser, Fritz (2006b): Einleitung: Wie viel Einsatz braucht die Demokratie? In: Quesel/Oser: 1-13.
- Raab, Jürgen (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen. Konstanz.
- Raab, Jürgen/Tänzler, Dirk (2009): Video Hermeneutics. In: Knoblauch et al.: 85-97.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): *Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse*. Opladen, Farmington Hills: 137-156.
- Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hrsg.) (2016): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim, Basel.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundlemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, 4: 151-169.
- Redaktion (1989): Liebe Leser! In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 31, 11: 817.
- Redaktion (1990a): Ein Wort in eigener Sache. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 32, 1: 3.
- Redaktion (1990b): Norwendige Erklärung für unsere Leser. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 32, 1: 1-2.
- Reh, Sabine (2009): Qualitative Forschung und ihre Methoden in der Erziehungswissenschaft – auf Konsolidierungskurs? Sammelrezension. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 3: 579-584.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden.
- Reh, Sabine/Jehle, May (2020): *Visual History of Education – Audiovisuelle Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR*. In: Corsten et al.: 348-370.
- Reh, Sabine/Wilde, Denise (2016): „Ihr habt eigentlich gesehen...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In: Geier/Pollmanns: 103-122.
- Reich, Kersten (1979): *Unterricht – Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung. Ansätze zur neuen Grundlegung der Berliner Schule der Didaktik*. Stuttgart.
- Reichel, Georg (1992): Das authentische Gespräch. Ein neuer Weg der Textarbeit im Politikunterricht. In: *Gegenwartskunde* 1: 75-86.
- Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Ders./Oser, Fritz (Hrsg.): *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz / Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse*. Freiburg: 118-130.
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel/Oser: 39-61.
- Reichenbach, Roland (2007a): Die Grenzen der politischen Bildung und das Ethos demokratischer Gesellschaften. In: Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Quesel, Carsten (Hrsg.): *Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe*. Zürich, Chur: 97-105.
- Reichenbach, Roland (2007b): Führen und sich führen lassen. Zur Qualität schulischer Austauschprozesse. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven*. Paderborn: 227-240.
- Reichert, Jo/Englert, Carina J. (2011): *Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. Wiesbaden.

- Reinhardt, Sibylle (1995): Betroffenheit und Distanz beim moralischen Urteilen – die Balance im Unterricht. In: Mickel/Zitzlaff: 148-162.
- Reinhardt, Sibylle (1996): Männlicher oder weiblicher Politikunterricht? Fachdidaktische Konsequenzen einer sozialen Differenz. In: Politische Bildung 29, 1: 59-75.
- Reinhardt, Sibylle (1997): Handlungsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: 105-114.
- Reinhardt, Sibylle (1999a): Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen.
- Reinhardt, Sibylle (1999b): Werte in der Politischen Bildung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 1. Hohengehren: 157-165.
- Reinhardt, Sibylle (2007): Die Transformation der politischen Bildung in Ostdeutschland – Stand der Forschung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 3: 431-431.
- Reinhardt, Sibylle (2009): Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 1: 119-125.
- Reinhardt, Sibylle (2014): Moralisches Lernen. In: Sander 2014c: 329-340.
- Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (1991). In: Gegenwartskunde 236-240.
- Reusser, Kurt (2005): Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 2: 8-18.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Waldis, Monika (Hrsg.) (2010): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Münster et al.
- Richter, Dagmar (1989): Bedingungen emanzipatorischer politischer Lernprozesse. Über den Zusammenhang von lebensweltlicher Erfahrung mit kognitiver Entwicklung. Frankfurt a. M.
- Richter, Dagmar (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation und Politische Bildung. Hamburg.
- Richter, Dagmar (1997): Geschlechtsspezifische Zusammenhänge politischen Lernens. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: 403-414.
- Richter, Dagmar (2000): Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung – Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung. In: Oechsle/Wetterau 2000b: 197-222.
- Richter, Dagmar (2001): Hürdenlauf? – Politisches Lernen und geschlechterspezifische Aspekte. In: Gentner: 46-160.
- Richter, Emanuel (2011): Was ist politische Kompetenz? Politiker und engagierte Bürger in der Demokratie. Frankfurt a. M.
- Richter, Kurt (1982): Zu einigen ausgewählten Fragen meines Unterrichts in der Stoffeinheit 8.3. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 24, 5: 418-421.
- Riechert, Horst (1983): Zur Weiterentwicklung des Staatsbürgerkundeunterrichts in den Klassen 7-10. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 25, 1: 7-15.
- Riechert, Horst (1989): Staatsbürgerkunde in den Kämpfen unserer Zeit. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 31, 6: 468-483.
- Riege, Gerhard (1992): Partizipation als Verfassungsproblem im vereinigten Deutschland. In: Meyer, Gerd/Riege, Gerhard/Strützel, Dieter (Hrsg.): Lebensweise und gesellschaftlicher Umbruch in Ostdeutschland. Jena: 171-191.
- Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 12: W-Z. Darmstadt.
- Rohe, Karl (1978): Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Stuttgart.
- Rohmer-Stänner, Hilda/Huschka, Hans-Jürgen (2003): Schulreform im Land Brandenburg – Das Beispiel Politische Bildung. In: Wallraven 2003a: 106-112.
- Roloff, Ernst-August (1972): Das Grundgesetz als Problem der Didaktik. In: aus politik und zeitgeschichte B 1-2: 16-30.
- Roloff, Ernst A. (1974a): Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik. Band 1: Sozialwissenschaftliche Grundlagen. Göttingen.
- Roloff, Ernst A. (1974b): Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik. Band 2: Didaktische Beispielanalysen für die Sekundarstufe I. Göttingen.
- Rossmeißl, Dieter (1980): Grundrechte im Unterricht. Bericht über eine Unterrichtseinheit im einstündigen Sozialkundeunterricht in der 10. Jahrgangsstufe Gymnasium. In: Gegenwartskunde 29, 4: 489-501.
- Roth, Leo/Petrat, Gerhard (1974): Unterrichtsanalysen in der Diskussion. Hannover et al.
- Rouncefield, Mark/Tolmie, Peter (Hrsg.) (2012): Ethnomethodology at work. Farnham.
- Rousseau, Jean-Jacques ([1762] 1963): Emile oder über die Erziehung. Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang. Unter Mitarbeit des Herausgebers aus dem Französischen übertragen von Eleonore Sckommodau. Stuttgart.

- Rucker, Thomas (2014): Politische Bildung im Kontext von Regierung, Unterricht und Zucht. In: *Journal of Social Science Education* 13, 1: 22-33. URL: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/676/721> (30.06.2020)
- Rucker, Thomas (2019): Erziehender Unterricht, Bildung und das Problem der Rechtfertigung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22: 647-663.
- Rühlmann, Paul (1908): Politische Bildung. Ihr Wesen und ihre Bedeutung – eine Grundfrage unseres Lebens. Leipzig.
- Ruhloff, Jörg (2019): Pädagogischer Vernunftgebrauch statt Normen, Normierung und Normativität. In: Meseth et al.: 157-169
- Sabrow, Martin/Saupe, Achim (Hrsg.) (2016): Historische Authentizität. Göttingen.
- Sacks, Harvey (1992): Lectures on conversation. Volume I & II. Hrsg. von Gail Jefferson. Oxford, Cambridge.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50, 4: 696-735.
- Sagan, Günter (2008): Kriegsende 1945. Die dramatischen Wochen vor und nach der Kapitulation. Petersberg.
- Samph, Thomas (1969): Observer Effect on Teacher Behavior. In: *Dissertation Abstracts. The Humanities and the Social Sciences* 29, 7: 2573-2574.
- Sander, Wolfgang (1989): Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Marburg.
- Sander, Wolfgang (1990): Von der Staatsbürgerkunde zur demokratischen politischen Bildung. In: *Geschichte und Gesellschaftskunde* 32, 4: 257-263.
- Sander, Wolfgang (2002): Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte B* 45: 36-44.
- Sander, Wolfgang (2003): Politische Bildung an der Universität. In: Wallraven 2003a: 344-350.
- Sander, Wolfgang (2004): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg.
- Sander, Wolfgang (2006): Phoenix aus der Asche? Politische Bildung als Gegenstand von Forschung und Theoriebildung. In: *kursiv. Journal für politische Bildung* 2: 66-74.
- Sander, Wolfgang (2009): Über politische Bildung. Politik-Lernen nach dem „politischen Jahrhundert“. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang (2013): Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: *Zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* 4, 1: 100-124.
- Sander, Wolfgang (2014a): Geschichte der politischen Bildung. In: Ders. 2014c: 15-30.
- Sander, Wolfgang (2014b): Politische Bildung im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich und in Integrationsfächern. In: Ders. 2014c: 194-202.
- Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2014c): Handbuch Politische Bildung. 4., völlig überarbeitete Auflage. Schwalbach/Ts.
- Sandmann, Fritz (1972): Rechtskunde und politische Bildung. In: *aus politik und zeitgeschichte B13*: 3-17.
- Sandmann, Fritz (1975): Didaktik der Rechtskunde. Rechtskundlicher Unterricht als Beitrag zur Politischen Bildung. Paderborn.
- Sartori, Giovanni (1992): Demokratietheorie. Übersetzt von Hermann Vetter. Darmstadt.
- Sattel, Ulrike (1989): Frauenerwerbstätigkeit und Arbeitsmarkt in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick über zentrale Strukturen und theoretische Erklärungsansätze. In: *Gegenwartskunde* 38, 1: 101-129.
- Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld.
- Saermann, Ekkehard (1964): Die Rolle und die Entwicklung der Selbsttätigkeit in der gegenwärtigen Etappe des Staatsbürgerkundeunterrichts. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 6, 7: 546-579.
- Schäfer, Alfred (2011): Vom brüchigen Grund symbolischer Ordnungen. Eine erkenntnispolitische Annäherung an das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: 87-102.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2010): Werte. Paderborn et al.
- Schäfers, Bernhard (1980a): Zur Einführung und Konzeption des Sonderheftes. In: *Gegenwartskunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft*: 5-10.
- Schäfers, Bernhard (1980b): Jugend: Zum Begriff und zur Abgrenzung einer Lebensphase. In: *Gegenwartskunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft*: 13-23.
- Schäfers, Bernhard (1980c): Jugend: Die Herausbildung einer Altersgruppe als Sozialgruppe. Ein sozialgeschichtlicher Überblick. In: *Gegenwartskunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft*: 25-37.
- Schäfers, Bernhard (1980d): Der Jugendliche in der Familie und in Gleichaltrigen-Gruppen. In: *Gegenwartskunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft*: 41-53.

- Schäfers, Bernhard (1984): Familie im Wandel. In: *Gegenwartskunde* 3: 277-288.
- Schäfers, Bernhard (1985): Jugendliches Alternativverhalten. In: Franke: 69-76.
- Schäfers, Bernhard/Weiß, Wolfgang W. (1980): Zur politischen Partizipation der Jugendlichen. In: *Gegenwartskunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft*: 169-183.
- Schäfers, Bernhard/Weiß, Wolfgang W. (1983): Politische Sozialisation und Gesellschafts-entwicklung. In: *Politische Bildung* 16, 2: 3-19.
- Schelle, Carla (1995): Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn Du ein Ausländer wärst“. Untersuchungen zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts.
- Schelle, Carla (2003): Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn/Obb.
- Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Scherr, Albert (2010): Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: 303-314.
- Schiele, Siegfried (2000a): Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten. In: Breit/Schiele: 1-15.
- Schiele, Siegfried (2000b): Vorwort. In: Breit/Schiele: IX-XI.
- Schiele, Siegfried (2002): Vorwort. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: VII-X.
- Schliermacher, Friedrich D. E. ([1826] 1959): Theorie der Erziehung. In: Ders.: *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Besorgt von Ernst Liechtenstein. Paderborn: 26-130.
- Schluß, Henning J. (2002): Bildungstheoretische Kriterien der Lehrplananalyse. Ein Diskussionsangebot an die Politikdidaktik. In: *Journal of Social Science Education* 1: 1-31. URL: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/285/282> (30.06.2020).
- Schluß, Henning (2003): Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern. Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation? Schwalbach/Ts.
- Schluß, Henning (2005a): Der Mauerbau im DDR-Unterricht. Didaktische DVD, FWU München-Grünwald. Nr.: 46 02332 + Begleitheft.
- Schluß, Henning (2005b): Formen der Negativität. Interpretation einer Unterrichtssequenz. In: Schluß 2005a: 1-17.
- Schluß, Henning (2006): Unterrichtsaufzeichnung in der DDR – Ein Schatz der Unterrichtsforschung: Vorstellung eines Forschungsvorhabens. In: *MedienPädagogik*: 1-16. URL: <https://www.medienpaed.com/article/view/181> (30.06.2020).
- Schluß, Henning (2007a): Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels. In: Schluß 2007b: 61-78.
- Schluß, Henning (Hrsg.) (2007b): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden.
- Schluß, Henning (2008): Unterricht in der DDR – Die Geschichte einer Geschichtsstunde zum Mauerbau. In: Barkleit, Gerhard/Kwiatkowski-Celofiga, Tina (Hrsg.): *Verfolgte Schüler – gebrochene Biographien. Zum Erziehungs- und Bildungssystem in der DDR*. Dresden: 43-58.
- Schluß, Henning (2013): Hierarchie und Normativität – Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In: Fuchs/Jehle/Krause: 141-155.
- Schluß, Henning/Crivellari, Fabio (2013): Videodokumentation von Unterricht in der DDR als Quelle. Ergebnisse eines DFG-Projekts zur medialen Unterrichtsforschung. In: Schluß/Jehle 2013a: 179-199.
- Schluß, Henning/Jehle, May (Hrsg.) (2013a): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden.
- Schluß, Henning/Jehle, May (2013b): Das Medienarchiv Schulunterricht in der DDR. In: Schluß/Jehle 2013a: 203-215.
- Schluß, Henning/Jehle, May (2013c): „Der Frieden war in Gefahr“. Reflexionen zur eschatologischen Dimension der Schola-Schallplatte. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28, 2: 163-179.
- Schluß, Henning/Jehle, May (2013d): Einige Anmerkungen zur Geschichte des Videoeinsatzes in pädagogischen Zusammenhängen. In: Schluß/Jehle 2013a: 7-15.
- Schlußbericht 1983 der Enquete-Kommission des 9. Deutschen Bundestages: Zum Jugendprotest in den westeuropäischen Ländern. In: *Politische Bildung* 16, 2: 36-41.
- Schmidt, Günther (1957): Tagung über Probleme der Unterrichtsforschung in Jena. In: *Pädagogik* 12, 3: 196-200.
- Schmidt, Manfred G. (2005): Sozialpolitik in Deutschland. Historische Entwicklung und internationaler Vergleich. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hannover.

- Schmitt, Hanno (2005): Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: 262-277.
- Schmitt, Karl (1980): Politische Erziehung in der DDR. Ziele, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR. Paderborn et al.
- Schneider, Wolfgang L. (2004): Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. Wiesbaden.
- Schnettler, Bernt (2007): Auf dem Weg zu einer Soziologie visuellen Wissens. In: sozialer sinn 8, 2: 189-210.
- Schnettler, Bernt/Knoblach, Hubert (2009): Videoanalyse. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. Wiesbaden: 272-297.
- Schorb, Alfons Otto (1965): Unterrichtsmitschau. Fernsehanlagen im Dienste pädagogischer Ausbildung und Forschung. Bad Godesberg.
- Schorb, Alfons Otto (1966): Die Unterrichtsmitschau in der Praxis der Lehrerbildung. Eine empirische Untersuchung zu ersten Studienphase. Bad Godesberg.
- Schorb, Alfons Otto (1967): Filmdokumente in der Unterrichtsforschung. In: Paedagogica Europaea 3: 49-69.
- Schorb, Alfons Otto (1974): Unterrichtsanalyse. Darstellung eines angewandten Verfahrens. In: Roth/Petrat: 22-41.
- Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht. In: Meseth/Prose/Radtke 2011a: 103-115.
- Schreiber, Waltraud (2009): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. In: Dies./Árkossy, Katalin (Hrsg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen. Neuried: 21-28.
- Schrenk, Klemens H./Soldner, Markus (Hrsg.) (2010): Analyse demokratischer Regierungssysteme. Festschrift für Wolfgang Ismayr zum 65. Geburtstag. Wiesbaden.
- Schulz, Hermann/Friede, Walter (1964): Symposium zu Fragen des authentischen Erfassens von Unterrichts- und Erziehungssituationen durch unbemerktes Filmen. In: Pädagogik 19, 12: 1142-1144.
- Schwindt, Katharina (2008): Lehrpersonen betrachten den Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung. Münster et al.
- Seidel, Tina/Blomberg, Geraldine/Renk, Alexander (2013): Instructional strategies for using video in teacher education. In: Teaching and Teacher Education 34: 56-65.
- Seidel, Tina/Prenzel, Manfred/Rimle, Rolf/Dalehefte, Inger Marie/Herweg Constanze /Kobarg, Mareike/Schwindt, Katharina (2006): Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN-Videoanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 6: 799-821.
- Seidel, Tina/Stürmer, Kathleen (2014): Modelling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. In: American Educational Research Journal 51, 4: 739-771.
- Seidel, Tina/Stürmer, Kathleen/Blomberg, Geraldine/Kobarg, Mareike/Schwindt, Katharina (2011): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: Teaching and Teacher Education 27, 2: 259-267.
- Seifert, Arno (2005): Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: 197-374.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1995) (Hrsg.): Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Senator für Schulwesen, Jugend und Sport (Hrsg.) (1984a): Vorläufige Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Klasse 7 bis 10. Gesamtschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Berlin (West).
- Senator für Schulwesen, Jugend und Sport (Hrsg.) (1984b): Vorläufige Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Klasse 7 bis 10. Gymnasiale Oberstufe. Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabengebiet. Fächer: Politische Weltkunde, Geschichte. Berlin (West).
- Senator für Volksbildung (Hrsg.) (1960): Vorläufige Richtlinien für die politische Bildung und Erziehung an der Berliner Schule. Vom 14. April 1960. Berlin (West).
- Sherin, Miriam G. (2001): Developing a Professional Vision of Classroom Events. In: Wood, Terry/Scott Nelson, Barbara/Warfield, Janet (Eds.): Beyond Classical Pedagogy. Teaching Elementary School Mathematics. New York, London: 75-93.
- Sherin, Miriam G. (2004): New Perspectives on the Role of Video in Teacher Education. In: Using Video in Teacher Education. Advances in Research on Teaching 10: 1-27.

- Sherin, Miriam G./van Es, Elizabeth A. (2009): Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. In: *Journal of Teacher Education* 60, 1: 20-37.
- Shultz, Jeffrey J./Florio, Susan/Erickson, Frederick (1982): Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: Gilmore, Perry/Glatthorn, Allan A. (Hrsg.): *Ethnography and Education: Children in and out of school*. Washington, D.C.: 33-55.
- Skroka, Wendelin (1990): Revolution und Alltag. Veränderungen und Kontinuitäten im Schulwesen. In: Wewer, Götztrik (Hrsg.): *DDR – Von der friedlichen Revolution zur deutschen Vereinigung. Gegenwartskunde-Sonderheft 6*, Opladen: 131-144.
- Snook, Ivan A. (1972): *Indoctrination and Education*. London, Boston.
- Soeffner, Hans-Georg (1999): Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit. In: Hitzler, Ronald/Reichert, Jo/Schröer, Norbert (Hrsg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*. Konstanz: 39-49.
- Soeffner, Hans-Georg (2004): *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenschaftlichen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Konstanz.
- Sozialwissenschaften. Betrifft uns (1982): Unterrichtsmaterialien mit OH-Folien in Farbe DIN A4. Auf neuen Wegen – die Jugendbewegung. Aachen.
- Sparr, Walter (2005): Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*. München: 134-168.
- Stake, Robert E. (1994): Case Studies. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: 236-247.
- Stake, Robert E. (1995): *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Standpunkte und Vorschläge zum Gesellschaftskundeunterricht (1990). Diskussionsangebot. In: *Beilage der Zeitschrift „Geschichte und Gesellschaftskunde“ Heft 4/1990*: 1-16.
- Stegmann, Heinz/Stoß, Friedemann (1980): Berufswahl und Berufsaussichten Jugendlicher. In: *Gegenwartskunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft*: 71-90.
- Steinsdorff, Silvia von (2010): Verfassungsgerichte als Demokratie-Versicherung? Ursachen und Grenzen der wachsenden Bedeutung juristischer Politikkontrolle. In: Schrenk/Soldner: 479-498.
- Stroß, Anette M. (1994): Erziehung und Indoktrination. Leistung, Begründbarkeit und Stellenwert einer Unterscheidung. In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: 47-68.
- Stroß, Anette M. (2007): Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff? In: *Schluß 2007b*: 13-34.
- Stürmer, Kathleen/Seidel, Tina/Schäfer, Stefanie (2013): Changes in professional vision in the context of practice. Preservice teachers' professional vision changes following practical experience: a video-based approach in university-based teacher education. In: *Gruppendynamik & Organisationsberatung* 44, 3: 339-355. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11612-013-0216-0> (30.06.2020).
- Sutor, Bernhard (1979): Grundwerte im Politikunterricht. Didaktische Analyse und Skizzen zur Unterrichtsplanung. In: *Politische Bildung* 12, 3: 64-84.
- Sutor, Bernhard (1985): Jugend in Politik und Gesellschaft. In: Franke: 223-232.
- Sutor, Bernhard (1995): Grundwerte im Politikunterricht. Didaktische Analyse und Skizzen zur Unterrichtsplanung. In: *Politische Bildung* 28, 1: 47-63.
- Sutor, Bernhard (1996): „Politische Katechese“. Zur Perversion politischer Bildung in der Staatsbürgerkunde der DDR. In: *Stammen, Theo/Oberreuter, Heinrich/Mikat, Paul (Hrsg.): Politik – Bildung – Religion*. Hans Maier zum 65. Geburtstag. Paderborn et al.: 533-544.
- Sutor, Bernhard (1997): Kategorien politischer Urteilsbildung. In: *Massing/Weißeno*: 95-114.
- Sutor, Bernhard (2000): Zwischen moralischer Gesinnung und politischer Urteilskraft – Ethik als Dimension politischer Bildung. In: *Breit/Schiele*: 108-120.
- Tackmann, Gerda (1982): Erfahrungen zum Einsatz von Folienübersichten in der Stoffeinheit 10.2 „Grundfragen der ökonomischen Entwicklung in der DDR“. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 24, 10: 925-936.
- Tehler, Gerd (1980): Jugendarbeitslosigkeit: Ausmaß und Ursache. In: *Gegenwartskunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft*: 91-104.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim, München.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1995): Grenzen der Indoktrination. In: *Drewke, Peter/Horn, Klaus-Peter/Kersting, Christa/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts*. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag. Weinheim: 335-350.

- Tenorth, Heinz-Elmar (1996): „Umgang mit Indoktrination“ – Konzeptionelle Fragen und methodische Probleme des Projekts. In: Benner/Merkens/Gatzemann: 342-361.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich – Grenzen von Indoktrination. In: Gruner, Petra (Hrsg.): Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Eine Tagung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg 6. bis 8. Dezember 1995. Ludwigsfelde-Struveshof: 37-48.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: Fuhr, Thomas/Schultheis, Klaudia (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.: 252-266.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006a): Bildung. In: Brockhaus-Enzyklopädie. Bd. 4. 21. neu bearb. Auflage. Mannheim/Leipzig: 3-9.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006b): Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 1: 36-42.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2011): „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14: 351-362.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2017): Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als politische Aufgabe und theoretisches Problem. Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik. In: Reh, Sabine/Glaser, Edith/Behm, Britta/Drope, Tilman (Hrsg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 63. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel: 207-275.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Kudella, Sonja/Paetz, Andreas (1996): Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim.
- Terhart, Ewald (2014): Unterrichtstheorie. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, 6: 813-816.
- Thaysen, Uwe (1990): Der Runde Tisch. Oder: Wo blieb das Volk? Der Weg der DDR in die Demokratie. Opladen.
- Thole, Werner (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzel et al.: 17-38.
- Thomas, Rüdiger (1983): Jugend in der DDR. In: Politische Bildung 16, 2: 71-106.
- Timm, Susanne (2013): Rechnen aus Solidarität. Eine dokumentarische Videointerpretation retrodigitalisierter DDR-Unterrichtsvideos. In: Schluß/Jehle 2013a: 67-85.
- Tröhler, Daniel (2013): Pädagogik als Wissenschaft oder Probleme der Erforschung normativer Praktiken. In: Fuchs/Jehle/Krause: 71-87.
- Trzsoß, Siegfried (1977): Einige Erfahrungen bei der Nutzung von Schülervorträgen in Klasse 10. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 19: 1122-1124.
- Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden.
- Tyack, David/Tobin, William (1994): The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: American Educational Research Journal 31, 3: 453-479.
- Tyagunova, Tanja/Breidenstein, Georg (2016): „Was ist Unterricht? – Die Perspektive der Ethnomethodologie. In: Geier/Pollmanns: 77-101.
- Vanderstraeten, Raf (2004): Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In: Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: 54-68.
- Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 6. April 1968 (1969). Berlin (Ost).
- Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands (Einigungsvertrag – EV) (1990/91). Wiesbaden.
- Vogelsang, Helmar (1977): Zur Behandlung der sozialistischen ökonomischen Integration. Zum Verhältnis von Gesetzeserkenntnis und Faktengrundlage in der Unterrichtseinheit 10.2.6. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 19: 1125-1130.
- Vogler, Hans-Joachim (1997): Zur Problematik der unterrichtlichen Vermittlung der ideologisch-politischen Zielsetzung im Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR von 1971 bis Herbst 1989. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Vogt, Hartmut (1979): Unterricht auf der Sekundarstufe I in der DDR und der Bundesrepublik Deutschland (NRW). Fachkonzeptionen, Lernziele, Lernstoffe und Realisationshinweise. 2. Band: Staatsbürgerkunde- bzw. Politikunterricht – Geschichtsunterricht – Geographieunterricht. Kastellaun.
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Rituale Übergangspraxen bei Kindern von der Hofpause zum Unterricht. Eine empirische Analyse in einer Berliner Grundschule. Wiesbaden.

- Wagner-Winterhager, Luise (1980): Jugendliche in der Schule – Versuch einer aktuellen Typologie. In: Gegenwartskunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft: 55-70.
- Wagner-Winterhager, Luise (1983): Jugend in der Gegenwartsgesellschaft. Didaktische Überlegungen zu einer Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe II. Unter Mitwirkung von Thomas Berger. In: Politische Bildung 16, 2: 107-124.
- Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.) (2003a): Handbuch politische Bildung in den neuen Bundesländern. Schwalbach/Ts.
- Wallraven, Klaus Peter (2003b): Politische Bildung im Transformationsprozess. Nachlese, Streitschrift und spätes Plädoyer. In: Wallraven 2003a: 351-389.
- Walter, Paul (2013): Gibt es eine Sprache der Indoktrination? In: Schluß/Jehle 2013a: 107-121.
- Warmington, Paul/Gorp, Angelo van/Grosvenor, Ian (2011): Education in motion: uses of documentary film in educational research. In: Paedagogica Historica 47, 4: 457-472.
- Warmington, Paul/Grosvenor, Ian (2011): A very historical mode of understanding: examining editorial and ethnographic relations in *The Primary* (2008). In: Paedagogica Historica 47, 4: 543-558.
- Wasmund, Klaus (1985): Hinführung der Jugend zur politischen Verantwortung und zu politischem Engagement. In: Franke: 237-242.
- Waterkamp, Dietmar (1975): Lehrplanreform in der DDR. Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule 1963 – 1972. Hannover.
- Waterkamp, Dietmar (1985): Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung, Köln, Wien.
- Waterkamp, Dietmar (1987): Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Berlin (West).
- Weber, Max ([1904] 1985): Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hrsg. von Johannes Winckelmann. Tübingen: 146-214.
- Weber, Max ([1919] 2010): Politik als Beruf. Berlin.
- Weck, Helmut (1966): Selbstständiges Problemerkennen und Problemlösen. Berlin (Ost).
- Weck, Helmut (1973): Problemhafter Unterricht. Zur Sendung der Fernsehreihe „Von Pädagogen für Pädagogen“ am 16. April 1973. In: DLZ-Konsultation 14: 2-8.
- Weck, Helmut (1982): Zwei Jahre Forschungen zur Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht – Wo stehen wir heute? In: Akademie: 12- 24.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens á la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: 173-184.
- Weinbrenner, Peter (1996): Politische Urteilsbildung als Ziel und Inhalt des Politikunterrichts. In: Gegenwartskunde 2: 181-194.
- Weinbrenner, Peter (1997): Politische Urteilsbildung als Ziel und Inhalt des Politikunterrichts. In: Massing/Weißenö: 73-97.
- Weiß, Wolfgang W. (1980): Jugend und Musikkultur. In: Gegenwartskunde Sonderheft: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft: 107-123.
- Weiß, Wolfgang W. (1984): Identität und Musikgeschmack bei Jugendlichen. Versuch einer Typologie. In: Gegenwartskunde 33, 3: 301-312.
- Weißeno, Georg (1991): Lehrerfortbildung in Gesellschaftskunde – ein Erfahrungsbericht über Veranstaltungen in den neuen Bundesländern. In: Wellie 1991a: 107-110.
- Weißeno, Georg (1996): Lernen in der Politik und im Politikunterricht – ein Vergleich von Realerfahrungen in einem Schülerstreik und schulischen Vermittlungsprozessen. In: Politische Bildung 29: 30-41.
- Weitendorf, Friedrich (1958): Nicht an den Problemen der Gegenwart vorbeigehen! Bemerkungen zum Unterricht in Staatsbürgerkunde. In: Geschichte in der Schule 11, 3: 162-168.
- Weitendorf, Friedrich (1969): Aufgaben und Probleme der Methodik des Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterrichts (II). Zur Verwirklichung der Anforderungen des neuen Lehrplanwerkes und der Aufgabenstellung für die staatsbürgerliche Erziehung. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 11, 11: 961-969.
- Wellie, Birgit (Hrsg.) (1991a): Perspektiven für die Politische Bildung nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten. Diskussionsanstöße aus Ost und West. Hamburg.
- Wellie, Birgit (1991b): Vorwort – mit einem Gruß an die Provinz und einer Absage an das Oktroi eines pragmatischen Theorie-Praxis-Monismus im Umgang mit Politischer Bildung. In: Dies. 1991a: 7-17.
- Wernstedt, Rolf (1990): Erblast und Mitgift. Umriss der Politischen Bildung im vereinigten Deutschland der 90er Jahre. In: Gegenwartskunde 4: 451-460.
- Widmaier, Benedikt (2011): Politische Bildung und politische Aktion. Eine aktuelle Herausforderung für non-formale Bildung. In: Widmaier/Nonnenmacher: 101-110.
- Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

- Wiegmann, Ulrich (1995): Die Instrumentalisierung identitätsloser Opfer. Zum Platz jüdischer Geschichte und des Genozids an den deutschen und europäischen Juden in Geschichtslehrplänen und -büchern der SBZ und der DDR 1946-1990. In: Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied, Kriftel, Berlin: 175-192.
- Wiegmann, Ulrich (2013): Der Frosch im Dienst gesellschaftlicher Systemauseinandersetzung. Versuch der videografischen Analyse und videologischen Interpretation einer Unterrichtsaufzeichnung. In: Schluß/Jehle 2013a: 123-158.
- Wiesemann, Jutta (2010): Ethnographie (machen) mit Kindern in der Schule: Die Beobachtung der Beobachter. In: Heinzel et al.: 143-151.
- Wiesemann, Jutta/Amann, Georg (2002): Situationistische Unterrichtsforschung. In: Breidenstein et al.: 133-156.
- Winckler, Marie (2014a): The Temptation of Documentation: Potential and Challenges of Videographic Documentation and Interpretation. A Case-Study from a Civic Education Research Project in Germany. In: Journal of Social Science Education 13, 1: 108-117. DOI: 10.2390/jsse-v13-i1-1288 (30.06.2020)
- Winckler, Marie (2014b): Von Geschlechterdifferenzen zu Differenzierungsprozessen. Veränderungen und Innovationspotenziale in der Politikdidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1: 116-117.
- Winkler, Roland (1990): Lernen, aber nicht kopieren. In: Geschichte – Erziehung – Politik 1, 4: 306-311.
- Winnefeld, Friedrich (1963): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur Pädagogischen Psychologie. München, Basel.
- Wissel, Manfred (1993): Erste gesamtdeutsche Gehversuche in der Praxis der politischen Bildung. In: Grammes/Weißeno 1993a: 107-109.
- Wolf, Jürgen (1985): Fragen der politischen Ethik als Aufgabe der Didaktik der Politik. In: Franke: 57-67.
- Wolle, Stefan (1998): Die heile Welt der Diktatur. Alltag und Herrschaft in der DDR 1971-1989. Bonn.
- Wünsche, Konrad (1991): Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel: 273-290.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Göhlich, Michael/Jörissen, Benjamin/Mattig, Ruprecht/Nentwig-Gesemann, Iris/Schinkel, Sebastian/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden.
- Wuttke, Eveline (2005): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung. Frankfurt a. M. et al.
- Yin, Robert K. (2003): Case Study Research. Designs and Methods. Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Zedler, Peter (2011): Vom Verschwinden der „Erziehung“ aus der Erziehungswissenschaft. Zum Nebeneinander von (Erziehungs-)Philosophie und sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Breithausen, Jutta/Caputo, Francesca (Hrsg.): Pensiero critico. Scritti internazionali in onore di Michele Borelli. Internationale Beiträge zu Ehren von Michele Borelli. Cosenza: 319-347.
- Zentralstelle für Rationalisierung der Lehrerbildung (Hrsg.) (1974): ZRL-Erfahrungsbericht. Beiträge zum Einsatz des Hochschulinternen Fernsehens in der Fachlehrerausbildung. Erfurt/Mühlhausen.
- Ziegler, Gerhard (1975): Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten der Lehrbücher im Fach Staatsbürgerkunde. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 2: 139-148.
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim und Basel.
- Zinnecker, Jürgen (1987): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg: 29-121.
- Zittel, Thomas (2007): Participatory democracy and political participation. In: Ders./Fuchs, Dieter (Hrsg.): Participatory Democracy and Political Participation. Can participatory engineering bring citizens back in? London, New York: 9-28.

Verzeichnis der Videoaufzeichnungen

- Aufzeichnungseinheit (o.J.a): Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde (v_apw_034). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:1.
- Aufzeichnungseinheit (o.J.b): Auswertung einer Unterrichtsstunde (v_apw_065). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:48.
- Aufzeichnungseinheit (o.J.c): Problemhafte Unterrichtsgestaltung (v_apw_076). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:54.
- Aufzeichnungseinheit (o.J.d): Methoden und Techniken des Lernens und der geistigen Arbeit (v_apw_053). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:38.
- Aufzeichnungseinheit (o.J.e): Methodik des Geographieunterrichts (v_php_003). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:112.
- Aufzeichnungseinheit (o.J.f): Forschungsgegenstand Unterricht; Faust I - Prolog im Himmel (v_apw_061). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:45.
- Aufzeichnungseinheit (o.J.g): Das Recht und die Pflicht zur Arbeit (v_apw_020). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:45.
- Aufzeichnungseinheit (o.J.h): UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1 (v_fu_68). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:17.
- Aufzeichnungseinheit (o.J.i): Kapitalistischer Konkurrenzkampf (v_apw_060). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:44.
- Aufzeichnungseinheit (1978): Die DDR-Wirtschaft - einst und jetzt (v_apw_003). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:5.
- Aufzeichnungseinheit (1981): Das Wesen der kapitalistischen Ausbeutung (v_apw_121). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:86.
- Aufzeichnungseinheit (1983): Die Auswirkungen der Eigentumsverhältnisse auf die Lage der Werktätigen (v_apw_099_T1). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:71.
- Aufzeichnungseinheit (1984a): Die strategische Aufgabenstellung der SED zur weiteren Gestaltung der sozialistischen Gesellschaft in der DDR (v_apw_109). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der

- PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:78.
- Aufzeichnungseinheit (1984b): Der entwickelte Sozialismus als notwendige Etappe zum Kommunismus (v_apw_108). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:77.
- Aufzeichnungseinheit (1984c): Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung (v_fu_17). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:7.
- Aufzeichnungseinheit (1985a): Die Befreiung vom Faschismus (v_apw_032). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:26.
- Aufzeichnungseinheit (1985b): Gleichberechtigung der Frauen (v_fu_069). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:14.
- Aufzeichnungseinheit (1985c): Die Triebkraft gesellschaftlicher Entwicklung (v_apw_107_T1). Aus: Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:76.
- Aufzeichnungseinheit (1990a): Massenmedien (v_fu_29). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:4.
- Aufzeichnungseinheit (1990b): Baggersee (v_fu_30). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:18.
- Aufzeichnungseinheit (1991a): Bürgerbewegungen in der DDR (v_fu_18a). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:8.
- Aufzeichnungseinheit (1991b): Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance? (v_fu_oN). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:5.
- Aufzeichnungseinheit (1992): Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch (v_fu_41). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:1.
- Aufzeichnungseinheit (1993a): Talkshow § 218 (v_fu_14a). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:2.
- Aufzeichnungseinheit (1993b): Fraktionssitzung (v_fu_16). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:3.
- Aufzeichnungseinheit (1995a): Castor-Transport - War das Handeln der Beteiligten berechtigt? (v_fu_24). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von

- Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:6.
- Aufzeichnungseinheit (1995b): Politische Urteilsbildung zu Entwicklungstheorien (v_fu_08). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:9.
- Aufzeichnungseinheit (1995c): Begründete Stellungnahme (Welthungerhilfe) (v_fu_15a). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:19.
- Aufzeichnungseinheit (1999a): Urteilsbildung am Beispiel des Falls Pinochet I (v_fu_P1). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:15.
- Aufzeichnungseinheit (1999b): Urteilsbildung am Beispiel des Falls Pinochet II (v_fu_P2 / v_fu_P3). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPE, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:16.

Der Bezeichnung „Aufzeichnungseinheit“ wird in den Kurzbelegen mit der Sigle AzE abgekürzt.

Abkürzungsverzeichnis

Art.	Artikel
APW	Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR
AKW	Atomkraftwerk
Anm.	Anmerkung
AzE	Aufzeichnungseinheit
BRD	Bundesrepublik Deutschland
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
CULT	Integriertes Curriculum Lehrertraining
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DFER	Documentary Film in Educational Research
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DKP	Deutsche Kommunistische Partei
DVPB	Deutsche Vereinigung für Politische Bildung
EV	Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands (Einigungsvertrag)
FDJ	Freie Deutsche Jugend
FDP	Freie Demokratische Partei
FDZ	Forschungsdatenzentrum Bildung
FN	Fußnote
FU	Freie Universität Berlin
GG	Grundgesetz
GPI	Gesellschaft für Pädagogik und Information
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
Herv. i. O.	Hervorhebung im Original
Herv. n. ü.	Hervorhebung nicht übernommen
I-R-E	Initiation – Reply – Evaluation
JSSE	Journal of Social Science Education
KMK	Kultusministerkonferenz
NS	Nationalsozialismus
PH	Pädagogische Hochschule
POS	Polytechnische Oberschule
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
StGB	Strafgesetzbuch
TIMS(S)	Trends in International Mathematics and Science (Study)
UE	Unterrichtseinheit

UFO	Unbekanntes Flugobjekt
USA	United States of America
ZK	Zentralkomitee

Abbildungsverzeichnis⁶⁵⁷

Abb. 1:	Lagerung der Videoaufzeichnungen aus den Archivbeständen der APW (Foto: Henning Schluß; Projektbestand)	11
Abb. I.2.4.1:	Der Politikzyklus (eigene Darstellung in Anlehnung an Kuhn/Massing 1999a: 84)	81
Abb. I.4.3.1:	Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:02:31-00:03:44)	119
Abb. II.1.1.1:	Sitzplan (AzE 1985a)	131
Abb. II.1.1.2:	„Tafel“ (ebd.: 00:04:02)	131
Abb. II.1.1.3:	„Klasse“ (ebd.: 00:04:22)	131
Abb. II.1.1.4:	„Ausschnitt I“ (ebd.: 00:04:32)	132
Abb. II.1.1.5:	„Ausschnitt II“ (ebd.: 00:08:23)	132
Abb. II.1.1.6:	Transkriptauszug (AzE 1985a: 00:17:59-00:20:59)	138
Abb. II.1.1.7:	Transkriptauszug (AzE 1985a: 00:23:05-00:25:14)	141
Abb. II.1.1.8:	Transkriptauszug (AzE 1985a: 00:41:23-00:44:40)	145
Abb. II.1.1.9:	Dokumentation von Interaktionsverhältnissen (AzE 1985a: 00:18:36)	149
Abb. II.1.1.10:	Dokumentation von Interaktionsverhältnissen (AzE 1985a: 00:18:44)	149
Abb. II.1.2.1:	Sitzplan (AzE o.J.g)	159
Abb. II.1.2.2:	„Klasse“ (ebd.: 00:00:17)	159
Abb. II.1.2.3:	„Tafel“ (ebd.: 00:00:22)	159
Abb. II.1.2.4:	„Ausschnitt“ (ebd.: 00:01:52)	160
Abb. II.1.2.5:	Tafelbild (AzE o.J.g: 00:10:17)	163
Abb. II.1.2.6:	Tafelbild (AzE o.J.g: 00:17:21)	163
Abb. II.1.2.7:	Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:10:43-00:12:56)	167
Abb. II.1.2.8:	Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:23:25-00:25:16)	170
Abb. II.1.2.9:	Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:36:45-00:39:04)	173
Abb. II.1.2.10:	Gleichförmigkeit (AzE o.J.g: 00:26:13)	182
Abb. II.1.2.11:	Gleichförmigkeit (AzE o.J.g: 00:26:27)	182
Abb. II.1.2.12:	Abweichungen (AzE o.J.g: 00:33:23)	182
Abb. II.1.3.1:	Sitzplan (AzE o.J.a)	189
Abb. II.1.3.2:	„Tafel“ (ebd.: 00:05:34)	189
Abb. II.1.3.3:	„Klasse“ (ebd.: 00:07:12)	189
Abb. II.1.3.4:	„Ausschnitt I“ (ebd.: 00:07:02)	190
Abb. II.1.3.5:	„Ausschnitt II“ (ebd.: 00:08:22)	190
Abb. II.1.3.6:	Transkriptauszug (AzE o.J.a: 00:05:04-00:08:01)	197
Abb. II.1.3.7:	Transkriptauszug (AzE o.J.a: 00:16:18-00:18:25)	201
Abb. II.1.3.8:	Transkriptauszug (AzE o.J.a: 00:29:43-00:32:25)	205
Abb. II.2.1.1:	Sitzplan (AzE o.J.h)	226
Abb. II.2.1.2:	Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:12:47)	226

657 Um die Zuordnung der Abbildungen zu einzelnen Teilkapiteln zu erleichtern, wurde die Nummerierung der jeweiligen Kapitel bis zur zweiten (bzw. ersten) Gliederungsebene in arabischen Ziffern übernommen und dann entsprechend der Reihenfolge innerhalb dieses Kapitels durchnummeriert.

Abb. II.2.1.3:	Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:13:44)	226
Abb. II.2.1.4:	Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:30:57)	226
Abb. II.2.1.5:	Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:06:34)	226
Abb. II.2.1.6:	Lehrerin im vorderen Bereich der Klasse (ebd.: 00:02:37)	227
Abb. II.2.1.7:	Lehrerin im vorderen Bereich der Klasse (ebd.: 00:12:52)	227
Abb. II.2.1.8:	Transkriptauszug (AzE o.J.h: 00:10:46-00:12:59)	235
Abb. II.2.1.9:	Transkriptauszug (AzE o.J.h: 00:19:21-00:21:40)	239
Abb. II.2.1.10:	Transkriptauszug (AzE o.J.h: 00:29:22-00:31:24)	242
Abb. II.2.2.1:	Sitzplan (AzE 1984c)	259
Abb. II.2.2.2:	Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:00:09)	259
Abb. II.2.2.3:	Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:00:21)	259
Abb. II.2.2.4:	Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:04:52)	260
Abb. II.2.2.5:	Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:25:41)	260
Abb. II.2.2.6:	Dokumentation von Folien und Tafelbildern (ebd.: 00:00:31)	260
Abb. II.2.2.7:	Dokumentation von Folien und Tafelbildern (ebd.: 00:24:12)	260
Abb. II.2.2.8:	Karikatur (Sozialwissenschaften 1982: Folie 2)	264
Abb. II.2.2.9:	Transkriptauszug (AzE 1984c: 00:07:03-00:09:22)	269
Abb. II.2.2.10:	Transkriptauszug (AzE 1984c: 00:27:02-00:28:44)	273
Abb. II.2.2.11:	Transkriptauszug (AzE 1984c: 00:33:47-00:36:15)	276
Abb. II.2.3.1:	Sitzplan (AzE 1985b)	290
Abb. II.2.3.2:	Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:01:52)	291
Abb. II.2.3.3:	Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:01:44)	291
Abb. II.2.3.4:	Lehrperson im vorderen Bereich der Klasse (ebd.: 00:00:31)	291
Abb. II.2.3.5:	Lehrperson im vorderen Bereich der Klasse (ebd.: 00:11:08)	291
Abb. II.2.3.6:	Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:29:15)	291
Abb. II.2.3.7:	Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:37:31)	291
Abb. II.2.3.8:	Transkriptauszug (AzE 1985b: 00:03:13-00:04:27)	299
Abb. II.2.3.9:	Transkriptauszug (AzE 1985b: 00:07:44-00:09:55)	303
Abb. II.2.3.10:	Transkriptauszug (AzE 1985b: 00:39:45-00:41:37)	307
Abb. II.3.1.1:	Sitzplan (AzE 1990b)	329
Abb. II.3.1.2:	Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:01:06)	330
Abb. II.3.1.3:	Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:01:09)	330
Abb. II.3.1.4:	Zoom-in auf sich aktiv beteiligende Schüler_innen (ebd.: 00:02:30)	330
Abb. II.3.1.5:	Zoom-in auf sichtlich passive Schüler_innen (ebd.: 00:06:09)	330
Abb. II.3.1.6:	Lehrerin im vorderen Bereich der Klasse (ebd.: 00:07:03)	330
Abb. II.3.1.7:	Lehrerin im vorderen Bereich der Klasse (ebd.: 00:07:47)	330
Abb. II.3.1.8:	Transkriptauszug (AzE 1990b: 00:07:04-00:09:45)	337
Abb. II.3.1.9:	Transkriptauszug (AzE 1990b: 00:15:36-00:18:13)	341
Abb. II.3.1.10:	Transkriptauszug (AzE 1990b: 00:29:06-00:32:05)	345
Abb. II.3.2.1:	Sitzplan (AzE 1991a)	365

Abb. II.3.2.2:	Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:00:26)	365
Abb. II.3.2.3:	Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:00:32)	365
Abb. II.3.2.4:	Fokussierung einzelner Schüler_innen (ebd.: 00:12:10)	366
Abb. II.3.2.5:	Fokussierung einzelner Schüler_innen (ebd.: 00:41:05)	366
Abb. II.3.2.6:	Lehrer im vorderen Bereich der Klasse (ebd.: 00:06:20)	366
Abb. II.3.2.7:	Transkriptauszug (AzE 1991a: 00:14:45-00:16:37)	374
Abb. II.3.2.8:	Transkriptauszug (AzE 1991a: 00:27:07-00:30:56)	378
Abb. II.3.2.9:	Transkriptauszug (AzE 1991a: 00:54:19-00:55:55)	384
Abb. II.3.3.1:	Sitzplan (AzE 1991b)	405
Abb. II.3.3.2:	Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (ebd.: 00:00:50)	405
Abb. II.3.3.3:	Gesamtansicht mittels Kameraschwenk (00:00:42)	405
Abb. II.3.3.4:	Zoom-in auf Arbeitsgruppen (ebd.: 00:42:04)	406
Abb. II.3.3.5:	Zoom-in auf einzelne Schüler_innen (ebd.: 00:35:42)	406
Abb. II.3.3.6:	Positionierung der Lehrerin im Raum (ebd.: 00:01:14)	406
Abb. II.3.3.7:	Positionierung der Lehrerin im Raum (ebd.: 00:24:06)	406
Abb. II.3.3.8:	Dokumentation des Expertengesprächs (ebd.: 00:45:26)	406
Abb. II.3.3.9:	Dokumentation des Expertengesprächs (ebd.: 00:51:11)	406
Abb. II.3.3.10:	Dokumentation von Unterrichtsmedien (ebd.: 00:04:50)	407
Abb. II.3.3.11:	Dokumentation von Unterrichtsmedien (ebd.: 00:30:50)	407
Abb. II.3.3.12:	Transkriptauszug (AzE 1991b: 00:01:00-00:04:30)	414
Abb. II.3.3.13:	Transkriptauszug (AzE 1991b: 00:29:10-00:33:17)	419
Abb. II.3.3.14:	Transkriptauszug (AzE 1991b: 01:21:52-01:24:23)	424
Abb. II.3.3.15:	Visualisierung unvermittelter direkter Ansprache (AzE 1991b: 00:02:07)	438
Abb. II.3.3.16:	Visualisierung unvermittelter direkter Ansprache (AzE 1991b: 00:02:09)	438
Abb. II.4.1.1:	Sitzplan (AzE 1992)	454
Abb. II.4.1.2:	Ausschnitte der Klasse im Zuge eines Kameraschwenks (ebd.: 00:01:48)	454
Abb. II.4.1.3:	Ausschnitte der Klasse im Zuge eines Kameraschwenks (ebd.: 00:01:55)	454
Abb. II.4.1.4:	Sitzplan zur Durchführung des Rollenspiels (ebd.)	455
Abb. II.4.1.5:	Durchführung des Rollenspiels (ebd.: 00:32:52)	455
Abb. II.4.1.6:	Durchführung des Rollenspiels (ebd.: 00:32:58)	455
Abb. II.4.1.7:	Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:21:17)	455
Abb. II.4.1.8:	Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:53:39)	455
Abb. II.4.1.9:	Lehrperson (ebd.: 00:45:21)	456
Abb. II.4.1.10:	Tafelanschrift (ebd.: 00:02:57)	456
Abb. II.4.1.11:	Transkriptauszug (AzE 1992: 00:03:09-00:05:47)	466
Abb. II.4.1.12:	Transkriptauszug (AzE 1992: 00:23:25-00:26:15)	472
Abb. II.4.1.13:	Transkriptauszug (AzE 1992: 00:40:49-00:42:56)	477
Abb. II.4.2.1:	Sitzplan (AzE 1993a)	496
Abb. II.4.2.2:	Ausschnitte der Klasse im Zuge eines Kameraschwenks (ebd.: 00:02:23)	496
Abb. II.4.2.3:	Ausschnitte der Klasse im Zuge eines Kameraschwenks (ebd.: 00:02:28)	496

Abb. II.4.2.4:	Sitzplan zur Durchführung der Talkshow (ebd.)	497
Abb. II.4.2.5:	Durchführung der Talkshow (ebd.: 00:34:51)	497
Abb. II.4.2.6:	Durchführung der Talkshow (ebd.: 00:34:54)	497
Abb. II.4.2.7:	Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 00:04:18)	498
Abb. II.4.2.8:	Zoom-in auf sprechende Schüler_innen (ebd.: 01:12:39)	498
Abb. II.4.2.9:	Lehrperson (ebd.: 00:07:07)	498
Abb. II.4.2.10:	Tafelanschrift (ebd.: 00:13:22)	498
Abb. II.4.2.11:	Dokumentation der projizierten Folie (ebd.: 00:01:50)	498
Abb. II.4.2.12:	Transkriptauszug (AzE 1993a: 00:34:36-00:36:01)	507
Abb. II.4.2.13:	Transkriptauszug (AzE 1993a: 00:38:10-00:40:02)	512
Abb. II.4.2.14:	Transkriptauszug (AzE 1993a: 01:09:05-01:11:48)	517
Abb. II.4.3.1:	Sitzplan (AzE 1993b)	540
Abb. II.4.3.2:	Überblick über den Kurs im Zuge eines Kameranachschwenks (ebd.: 00:00:32)	540
Abb. II.4.3.3:	Überblick über den Kurs im Zuge eines Kameranachschwenks (ebd.: 00:00:38)	540
Abb. II.4.3.4:	Sitzplan zur Durchführung der Simulation (ebd.)	541
Abb. II.4.3.5:	Durchführung der Simulation (ebd.: 00:09:06)	541
Abb. II.4.3.6:	Durchführung der Simulation (ebd.: 00:19:06)	541
Abb. II.4.3.7:	Fokussierung sprechender Personen (ebd.: 00:56:20)	542
Abb. II.4.3.8:	Fokussierung sprechender Personen (ebd.: 01:12:05)	542
Abb. II.4.3.9:	Dokumentation des Medieneinsatzes (ebd.: 00:57:20)	542
Abb. II.4.3.10:	Dokumentation des Medieneinsatzes (ebd.: 00:06:36)	542
Abb. II.4.3.11:	Transkriptauszug (AzE 1993b: 00:21:03-00:23:18)	551
Abb. II.4.3.12:	Transkriptauszug (AzE 1993b: 00:50:41-00:53:25)	556
Abb. II.4.3.13:	Transkriptauszug (AzE 1993b: 01:13:44-01:16:32)	562
Abb. III.1.1:	Relationierung der Fallgruppierungen (eigene Darstellung)	591
Abb. III.3.1.1:	Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:00:00-00:02:36)	609
Abb. III.3.1.2:	Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:05:29-00:06:16)	610
Abb. III.3.1.3:	Transkriptauszug (AzE 1984c: 00:28:45-00:30:13)	614
Abb. III.3.2.1:	Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:36:45-00:39:04)	632
Abb. III.3.2.2:	Transkriptauszug (AzE 1990b: 00:29:06-00:32:05)	639
Abb. III.3.3.1:	Transkriptauszug (AzE o.J.g: 00:39:04-00:41:46)	661
Abb. III.3.3.2:	Transkriptauszug (AzE 1993b: 01:16:33-01:18:17)	676
Abb. III.3.4.1:	Transkriptauszug (AzE 1985a: 00:17:59-00:20:59)	693
Abb. III.3.4.2:	Transkriptauszug (AzE o.J.g.: 00:11:34-00:12:56)	695
Abb. III.3.4.3:	Transkriptauszug (AzE o.J.a: 00:16:18-00:18:25)	698
Abb. III.3.4.4:	Transkriptauszug (AzE o. J.h: 00:21:11-00:22:38)	705
Abb. III.3.4.5:	Transkriptauszug (AzE 1984c: 00:04:16-00:06:33)	708
Abb. III.3.4.6:	Transkriptauszug (AzE 1985b: 00:10:26-00:15:24)	713
Abb. III.3.4.7:	Transkriptauszug (AzE 1990b: 00:29:06-00:32:05)	718
Abb. III.3.4.8:	Transkriptauszug (AzE 1991a: 00:06:35-00:09:20)	721

Abb. III.3.4.9:	Transkriptauszug (AzE 1991b: 01:21:09-01:24:48)	726
Abb. III.3.4.10:	Transkriptauszug (AzE 1992: 00:40:49-00:42:56)	733
Abb. III.3.4.11:	Transkriptauszug (AzE 1993a: 01:11:34-01:15:19)	738
Abb. III.3.4.12:	Transkriptauszug (AzE 1993b: 00:53:53-00:57:14)	742

Tabellenverzeichnis⁶⁵⁸

Tab. I.2.2:	Ableitung didaktischer Kategorien aus den Dimensionen des Politikbegriffs (nach Kühr 1983: 60)	62
Tab. I.3.2:	Begriffliches Raster zur Beschreibung des Spannungsfeldes politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht (eigene Darstellung in Anlehnung an Benner 2012; Benner et al. 1996a; 1996b; Henning/Kluchert/Leschinsky 1995; Leschinsky/Kluchert 1999; Schluß 2002; Bünger 2013)	101
Tab. II.1.1:	Sequenzierung der Aufzeichnung „Die Befreiung vom Faschismus“ (AzE 1985a)	134
Tab. II.1.2:	Sequenzierung der Aufzeichnung „Das Recht und die Pflicht zur Arbeit“ (AzE o.J.g)	162
Tab. II.1.3:	Sequenzierung der Aufzeichnung „Warum machen wir den Sozialismus?“ (AzE o.J.a)	193
Tab. II.2.1:	Sequenzierung der Aufzeichnung „UE: Recht/Strafe, Menschenrechte, Art. 1“ (AzE o.J.h)	230
Tab. II.2.2:	Sequenzierung der Aufzeichnung „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ (AzE 1984c)	263
Tab. II.2.3:	Sequenzierung der Aufzeichnung „Gleichberechtigung der Frauen“ (AzE 1985b)	294
Tab. II.3.1:	Sequenzierung der Aufzeichnung „Baggersee“ (AzE 1990b)	332
Tab. II.3.2:	Sequenzierung der Aufzeichnung „Bürgerbewegungen in der DDR“ (AzE 1991a)	369
Tab. II.3.3:	Sequenzierung der Aufzeichnung „Haben Bürgerbewegungen (k)eine Chance?“ (AzE 1991b)	408
Tab. II.4.1:	Sequenzierung der Aufzeichnung „Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch“ (AzE 1992)	459
Tab. II.4.2:	Sequenzierung der Aufzeichnung „Talkshow § 218“ (AzE 1993a)	501
Tab. II.4.3:	Sequenzierung der Aufzeichnung „Fraktionssitzung“ (AzE 1993b)	545
Tab. III.3.1:	Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Rahmen von Bezugnahmen auf Alltagserfahrungen und Lebenswelt im Fachunterricht	777
Tab. III.3.2:	Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Rahmen von Bezugnahmen auf politische Partizipation im Fachunterricht	781
Tab. III.3.3:	Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Rahmen von Bezugnahmen auf normative Ordnungen im Fachunterricht	786
Tab. III.3.4:	Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung in Bezug auf Unterricht als Form und die Struktur der Unterrichtskommunikation	793

658 Um die Zuordnung der Tabellen zu einzelnen Teilkapiteln zu erleichtern, wurde die Nummerierung der jeweiligen Kapitel bis zur zweiten Gliederungsebene in arabischen Ziffern übernommen.

Legende der verwendeten Transkriptionszeichen

(Wort)	leise gesprochen oder schwer verständlich
((Wort))	Beschreibung nonverbaler Lautäußerungen / wahrnehmbarer Geräusche
()	unverständlich (Umfang der Klammer markiert ungefähre Länge des unverständlichen Parts)
(.)	Pause (1 Sekunde)
(..)	Pause (2 Sekunden)
(...)	Pause (3 Sekunden)
(Zahl)	Pause (Zahl entspricht Sekunden)
[...]	inhaltliche Kürzung
@	Lachen (Häufigkeit der Zeichen markiert Intensität)
@(Wort)@	lachend gesprochen
L	Überlappung / Unterbrechung
°	Wechsel der Kameraperspektive
-	Wort- oder Satzabbruch
Lm	Lehrer
Lw	Lehrerin
Pm	Person männlich
S.l.	Kameraschwenk nach links
Sm	Schüler
S.o.	Kameraschwenk nach oben
S.r.	Kameraschwenk nach rechts
S.u.	Kameraschwenk nach unten
SuS	Schüler_innen
Sw	Schülerin
S?	Schüler_in ⁶⁵⁹

659 Ist das Kürzel „S?“ zusätzlich mit einer Nummerierung versehen, konnte die Person identifiziert und deren Position auch im Sitzplan vermerkt werden, ohne dass eine eindeutige Zuordnung des Geschlechts möglich war. Handelt es sich lediglich um das Kürzel „S?“ ohne folgende Nummerierung, konnte die sprechende Person nicht eindeutig identifiziert und ihre Position auch nicht im Sitzplan verortet werden. Kürzel wie „Sm“ oder „Sw“ mit einem darauffolgenden Fragezeichen anstelle der Nummerierung wurden dann vergeben, wenn die sprechende Person zwar nicht identifiziert und ihre Position auch im Sitzplan nicht verortet werden konnte, aber aufgrund der Stimmhöhe eine entsprechende geschlechtliche Zuordnung möglich schien. Geschlechtliche Zuordnungen wurden nur vorgenommen, wenn sie auch mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit zutreffend erschienen, auch wenn Fehlzuschreibungen der geschlechtlichen Zuordnung in keinem der Fälle vollständig ausgeschlossen werden können.

Abstract in deutscher Sprache

Im Mittelpunkt der Dissertation stehen Fallstudien ausgehend von zwölf historischen Videoaufzeichnungen aus dem politischen Fachunterricht aus Ost-, West- und Gesamtberlin aus dem Zeitraum von 1978 bis 1993. In Form eines kollektivierend angelegten und kontrastierend verfahrenen Fallstudiendesigns erfolgt damit erstmals eine systematisierende Untersuchung mehrerer Aufzeichnungen aus verschiedenen Institutionen. Somit handelt es sich um explorative Studien, die diese relativ neue Quellengattung der bildungshistorischen (Fach-) Unterrichtsforschung sowohl hinsichtlich ihres Erkenntnisgewinns als auch eines adäquaten methodischen Zugangs untersuchen.

Eine neue Forschungsperspektive wird insbesondere in der mit den Videoaufzeichnungen ermöglichten Einsicht in Dokumentationen vergangener Unterrichtspraxis und -praktiken gesehen. Die Fragestellung fokussiert dabei auf das spannungsreiche Verhältnis zwischen jeweiligen fachdidaktischen Intentionen und dokumentierter Unterrichtspraxis. So werden zum einen spezifische Praktiken des Fachunterrichts vor dem Hintergrund historisierender Periodisierungen, (bildungs-)politischer Intentionen oder (impliziter) Ideologien in einer vergleichenden Perspektive untersucht. Im Sinne einer historischen Quellenkritik werden darüber hinaus auch die je spezifischen visuellen Inszenierungen dieses Verhältnisses analysiert und in Bezug auf ihre Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge in den verschiedenen pädagogischen Institutionen diskutiert.

Mittels eines multiperspektivischen Zugangs kombiniert die Studie auch auf der Grundlage schriftlicher Quellen durchgeführte Rekonstruktionen der an den Fachunterricht gestellten Erwartungen und damit verbundener didaktischer Konzepte mit ethnomethodologischen Mikroanalysen des Unterrichtsverlaufs, während die Visualisierungen in Anlehnung an Verfahren hermeneutisch-wissenssoziologischer Videoanalysen interpretiert und diskutiert werden. Somit können die Konzeptionen und Praktiken politischen Fachunterrichts unter verschiedenen politischen Rahmenbedingungen sowie in einer zeitlichen Entwicklung auf mehreren Ebenen kontrastierenden Diskussionen unterzogen werden, um fallspezifische Eigenlogiken und fallübergreifende Zusammenhänge herauszuarbeiten und davon ausgehend eine präzisere Bestimmung von Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht mit Blick auf ausgewählte, auch normative, Bezugspunkte vorzunehmen.

Abstract in englischer Sprache

The core of this research comprises case studies of twelve video classroom observations of civics courses in East-, West-, and then unified Berlin from 1978 until 1993. The collectivized and contrastive case design enables the first systematized research of several recordings from various institutions. It is therefore an explorative study that investigates the knowledge value of these relatively new sources for historical research on education and (subject) teaching and seeks to develop an adequate methodological approach.

The video recordings afford, in particular, a new research perspective which enables insights into the documentation of classroom practices of the past. Specifically, the analyses address the relation between official goals and the documented practice in each case. In this way, the specific practices of subject instruction are studied from a comparative perspective against the background of particular periods, political intentions and/or (implicit) ideologies in education. In the sense of a historical source critique, the specific visual stagings of these relationships are, furthermore, also analyzed and discussed in relation to their contexts of origin and usage in the different pedagogical institutions.

Using a mixed-methods approach, the study combines context analyses based on written sources to reconstruct the expectations related to civic education and thereby instructional concepts with ethnomethodological microanalyses of classroom interaction. Moreover, it uses elements of a visual sociology and video hermeneutics to analyze and discuss the visualizations. Finally, the contrastive, multilayered discussion of the distinct concepts and practices of civics within different political contexts as well as in development over time addresses the inherent logic of specific cases and cross-case interrelations from which a more precise determination of possibilities and limits of civics education, in view of selected, normative reference points, can be distinguished.

Bei den Fallstudien handelt es sich um eine systematisierend vergleichende Untersuchung von historischen Videoaufzeichnungen aus dem politischen Fachunterricht aus Ost-, West- und Gesamtberlin aus dem Zeitraum von 1978 bis 1993.

Mittels ethnomethodologischer Rekonstruktionen werden die Konzeptionen und Unterrichtspraktiken innerhalb der verschiedenen politischen Kontexte analysiert und fallspezifische Eigenlogiken und fallübergreifende Zusammenhänge diskutiert. Die Studie folgt der leitenden Absicht einer präziseren Bestimmung von Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und Erziehung im Fachunterricht mit Blick auf ausgewählte, auch normative, Bezugspunkte. Im Sinne einer historischen Quellenkritik werden zudem die je spezifischen visuellen Inszenierungen pädagogischer Praxis analysiert und im Kontext ihrer Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge diskutiert.



Die Autorin

May Jehle, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Didaktik der politischen Bildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.