pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Jehle, May

Kommunikative Praktiken als fachliche Umgangsweisen mit Wissen und Urteilen im politischen Fachunterricht. Fallstudien aus Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993

Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 281-295. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)

Quellenangabe/ Reference:
Jehle, May: Kommunikative Praktiken als fachliche Umgangsweisen mit Wissen und Urteilen im politischen Fachunterricht. Fallstudien aus Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993 - In: Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 281-295 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301190 - DOI: 10.25656/01:30119; 10.35468/6093-18

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301190
https://doi.org/10.25656/01:30119

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

May Jehle

Kommunikative Praktiken als fachliche Umgangsweisen mit Wissen und Urteilen im politischen Fachunterricht. Fallstudien aus Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993

1 Politischer Fachunterricht und die Frage der Bestimmung seiner *Fachlichkeit*

Die Frage nach der *Fachlichkeit politischen Fachunterrichts* kann in der Bundesrepublik Deutschland als umstritten gelten.[1] So ist nicht nur eine bemerkenswerte Vielfalt unterschiedlicher Fachkombinationen im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerspektrum mit entsprechend vielfältigen Fachbezeichnungen zu verzeichnen (vgl. z. B. Sander 2014a). Auch innerhalb des politikdidaktischen Diskurses werden mit Blick auf die disziplinäre Struktur, die inhaltliche Ausrichtung sowie die Bildungsaufgabe des Faches unterschiedliche Positionen vertreten. Die Bedeutung fachwissenschaftlich begründeter Konzepte, fachdidaktischer Prinzipien, der Struktur der Vermittlungsprozesse und die Berücksichtigung subjektiver Vorstellungen der Schüler*innen wird dabei unterschiedlich gewichtet (vgl. Manzel u. a. 2018).

Der Blick in die Geschichte politischen Fachunterrichts zeigt, dass dessen *Fachlichkeit* stets in Bezug zur jeweils geltenden politisch-gesellschaftlichen Ordnung zu denken ist. Schließlich wird das Fach in aller Regel mit dem Ziel begrün-

1 In Ermangelung einer einheitlichen übergreifenden Fachbezeichnung wird der Überbegriff des politischen Fachunterrichts verwendet. Diese Begriffswahl beabsichtigt eine Unterscheidung von den Fachbezeichnungen in den folgenden Fallstudien. Neben der für die DDR einheitlichen Bezeichnung *Staatsbürgerkunde* und dem in der Transformationsphase 1990/91 eingeführten Übergangsfach *Gesellschaftskunde* (vgl. Biskupek 2002, 67–100) wird im Beitrag außerdem der Begriff *Politikunterricht* verwendet. Dieser stellt selbst einen Überbegriff dar für die in West- und Gesamtberlin zu dieser Zeit gebräuchlichen Bezeichnungen *Sozialkunde* (Sekundarstufe I) und *Politische Weltkunde*, wobei Sozialkunde anteilig innerhalb des Integrationsfaches *Sozialkunde/Geschichte* unterrichtet wurde (vgl. insgesamt dazu Grammes & Kuhn, 1987, 12–19). Dabei verweist der gewählte Überbegriff *Politischer Fachunterricht* selbst auf das Problem, auf welche Weise das Politische als Gegenstand des Unterrichts zu bestimmen sei, welche Arten von Wissen und Wissensvermittlung damit als Aufgabe des Unterrichts verbunden werden und ob ein solcher Unterrichts selbst als politischer zu gelten habe oder vielmehr davon abzugrenzen sei.

doi.org/10.35468/6093-18

det, die Schüler*innen zur zukünftigen systemadäquaten Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen. Bei seiner erstmaligen Einführung als eigenständiges Unterrichtsfach im Wilhelminischen Kaiserreich wurde dessen vorrangige Aufgabe in der „Stiftung nationaler Identität" (Sander 2014b, 16) gesehen. Nach der Erfahrung der ideologischen Indienstnahme der Institution Schule durch den Nationalsozialismus wurden in den beiden deutschen Staaten unterschiedliche Wege eingeschlagen. Die Einführung von politischer Bildung zuzurechnenden Unterrichtsfächern erfolgte in der alten Bundesrepublik gemäß ihrer föderalen Struktur ab den 1950er- und 1960er-Jahren, wobei mit dem Bildungsbegriff eine Orientierung am „Prinzip individueller Selbstbestimmung" (Leschinsky & Kluchert 1999, 22) akzentuiert wird. Spätestens seit den 1970er-Jahren setzte ein mit wiederkehrenden Reformvorhaben verbundener und weiterhin fortwährender Diskurs um integrative Verbundfächer ein, der nicht frei von fachpolitischen Kontroversen ist (vgl. dazu z. B. Sander 2017). In der DDR wurde 1957 das Fach *Staatsbürgerkunde* eingeführt, das die seit 1950 unterrichtete *Gegenwartskunde* ablöste und in den folgenden Jahren eine zunehmende Konsolidierung als Leitfach der politisch-ideologischen Erziehung zum sozialistischen Staatsbürger im Sinne der Sozialistischen Einheitspartei (SED) erfuhr. So zeichnet sich in der Geschichte politischen Fachunterrichts ein Spannungsfeld ab, in dem Schulfächer als Ausdruck des Bemühens um einen Zugang zur Welterschließung (vgl. z. B. Tenorth 1999, 193) oder als machtvolles Mittel gesellschaftlicher Funktionen der Tradierung, sozialer wie politischer Steuerung und Kontrolle (vgl. z. B. Popkewitz 2011; dazu Schneuwly 2018, 287f.) verstanden werden können.

Die Bestimmung der fachlichen Aufgabe sowie des zu vermittelnden Wissens gehen dabei nicht in einer gegenstandsbezogenen Inhaltsorientierung auf (vgl. dazu z. B. Hopmann 1999). Zugleich werden spezifische Umgangsweisen mit Wissen vorausgesetzt (vgl. z. B. Reh & Caruso 2020, 616, 620), die entsprechende Praktiken der Vermittlung (vgl. Tenorth 1997) erforderlich machen. Fachlichkeit wird demnach auch von den an der unterrichtlichen Praxis beteiligten Akteur*innen im Unterrichtsgespräch ko-konstruktiv hervorgebracht (vgl. z. B. Manzel u. a., 162; dazu auch Schneuwly 2018, 286). Gleichzeitig ist aber auch davon auszugehen, dass bestimmte aus der fachlichen Aufgabe resultierende Ansprüche an jeweils spezifische kommunikative Praktiken gebunden sind. Es wird hier also von einem wechselseitigen Verhältnis von kommunikativen Praktiken der Wissensvermittlung und fachlichen Ansprüchen in der unterrichtlichen Praxis ausgegangen, in dem ein bestimmter fachlicher Anspruch auf spezifische Praktiken der Unterrichtskommunikation angewiesen ist, wohingegen er durch andere unterlaufen wird. Im Folgenden soll dies mittels einer historischen Rekonstruktion mit Blick auf den Vollzug unterrichtlicher Praxis nachgezeichnet werden.

doi.org/10.35468/6093-18

2 Historische Videoaufzeichnungen aus dem *politischen Fachunterricht* in Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993

Die historischen Rekonstruktionen, deren Ergebnisse hier diskutiert werden sollen, wurden im Rahmen einer umfänglicheren Fallstudie vorgenommen. In dieser wurden zwölf Videoaufzeichnungen aus dem politischen Fachunterricht in Ost-, West- und Gesamtberlin im Zeitraum von 1978 bis 1993 einer systematisierend vergleichenden Untersuchung unterzogen.[2] Die Aufzeichnungen wurden hierzu auf der Grundlage umfänglicher Rekonstruktionen der Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge zu vier Fallgruppierungen zusammengefasst und mit Blick auf das Verhältnis von (fach-)didaktischen Intentionen und dokumentierter Unterrichtspraxis analysiert (vgl. Jehle 2022).

Für die *erste Fallgruppierung* wurden drei Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin ausgewählt, die zwischen 1978 und 1986 an einer Forschungsschule der Akademie für Pädagogische Wissenschaften der DDR (APW) im Kontext eines Forschungsprogramms zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler*innen im Unterricht entstanden sind (vgl. z. B. Akademie 1987). Die übrigen Aufzeichnungen stammen alle aus dem Bestand des Referats für politische Bildungsarbeit der Freien Universität Berlin (FU) und wurden in drei weitere Fallgruppierungen unterteilt. Bei der *zweiten Fallgruppierung* handelt es sich um drei Aufzeichnungen aus dem West-Berliner Politikunterricht in den 1980er-Jahren. Diese können einer „Bestandsaufnahme" (Grammes & Kuhn 1987, 8) zur alltäglichen Unterrichtspraxis sowie zur Weiterentwicklung von Aus- und Fortbildungskonzepten zugeordnet werden (vgl. Grammes & Kuhn 1987). Die *dritte Fallgruppierung* besteht aus drei Aufzeichnungen aus der Transformationsphase 1990–1991, die in Fortbildungszusammenhängen für Lehrpersonen aus der DDR für das übergangsweise eingeführte Unterrichtsfach Gesellschaftskunde entstanden sind (vgl. dazu z. B. Biskupek 2002). Für die *vierte Fallgruppierung* wurden schließlich drei Aufzeichnungen aus Aus-, Fort- und Weiterbildungszusammenhängen in Gesamtberlin im Zeitraum 1992 bis 1993 ausgewählt.

Ausgehend von der konzeptionellen Ebene lässt sich eine Kontrastierungslinie ziehen, die den Staatsbürgerkundeunterricht von den übrigen Fallgruppierungen abgrenzt. Mit der ausschließlichen Begründung seiner Konzeption in der „wissen-

2 Diese stammen aus Archivbeständen verschiedener Institutionen der pädagogischen Aus-, Fort-, Weiterbildung und Forschung und konnten in einer Reihe von Forschungsprojekten unter der Leitung von Henning Schluß an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Wien in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) über Datenbanken des Forschungsdatenzentrums Bildung (FDZ) der Forschung zugänglich gemacht werden (vgl. ausführlicher z. B. Jehle & Schluß 2013; Reh & Jehle 2020). Weitere Informationen: https://www.fdz-bildung.de/home (Abrufdatum: 06.04.2024).

doi.org/10.35468/6093-18

schaftlichen Weltanschauung“ (Neuner u. a. 1969, 9) des Marxismus-Leninismus und der ihm zugewiesenen Funktion der Legitimation der Politik der Sozialistischen Einheitspartei (SED) kommt ihm ein spezifischer Erziehungsauftrag zu. Konzeptionell wird dabei das „Prinzip der Einheit von Bildung und Erziehung“ (Neuner u. a. 1969, 13) zugrunde gelegt, dem eine „Einheit von Erkenntnis und Wertung“ (ebd., 13) subsumiert wird. Demnach ist davon auszugehen, dass die eigenständige Auseinandersetzung mit der Sache zur Einsicht in die „objektive Realität“ (ebd., 18) des Marxismus-Leninismus führt und so „grundlegende Überzeugungen, eine einheitliche ideologische Position des sozialistischen Staatsbürgers aus[ge]bilde[t] und [ge]festig[t]“ (ebd., 10) werden.

Demgegenüber lässt sich entlang der übrigen drei Fallgruppierungen, deren normativer Bezugspunkt in einer demokratischen sowie pluralistischen politisch-gesellschaftlichen Grundordnung zu sehen ist, eine zeitliche Entwicklungslinie ziehen. Wurde an der in den 1980er-Jahren dokumentierten Unterrichtspraxis vor allem ein verkürztes Verständnis einer Schülerorientierung kritisiert, das keine systematische fachliche Reflexion der subjektiven Standpunkte der Schüler*innen ermögliche (vgl. Grammes & Kuhn 1987, 167), bemühte man sich im Folgenden im Besonderen um die Erarbeitung analytischer Instrumentarien zur Entwicklung und Förderung der politischen Urteilsbildung (vgl. z. B. Massing & Weißeno 1995; Kuhn & Massing 1999).

Die Aufzeichnungen aus der Transformationsphase können in diesem Zusammenhang als Dokumentationen einer Unterrichtspraxis im Übergang interpretiert werden. Das betrifft nicht nur den Unterrichtsgegenstand selbst, sondern ist zugleich mit der Frage verbunden, inwieweit die beträchtlichen biographischen Umbruchserfahrungen einzelner Protagonist*innen auch in der fachlichen Auseinandersetzung in der Unterrichtspraxis zum Tragen kommen. Zudem sehen sich die Fortbildungsteilnehmer*innen nicht nur mit einem neuen Unterrichtsgegenstand, sondern auch mit einzuführenden Unterrichtsmethoden konfrontiert, die mit dem Anspruch einer demokratischeren Unterrichtskommunikation verbunden werden, die die Subjektivität der Schüler*innen berücksichtigt.

Davon ausgehend soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, inwiefern diese Einbettung in unterschiedliche politische Kontexte nicht nur auf der Ebene der Unterrichtsinhalte und -ziele, sondern auch mit Blick auf die spezifischen Praktiken der Wissensvermittlung mit Konsequenzen verbunden ist und wie diese in Bezug auf die jeweiligen fachlichen Ansprüche diskutiert werden können.

doi.org/10.35468/6093-18

3 Kommunikative Praktiken in historischen Videoaufzeichnungen *politischen Fachunterrichts*

Im Unterschied zu schriftlichen Quellendokumenten ermöglichen die audiovisuellen Aufzeichnungen Einblicke in die im Vollzug dokumentierte Unterrichtspraxis. Dabei richtet dieser Beitrag seine Aufmerksamkeit darauf, wie in den verschiedenen Fällen von Fachunterricht kommunikativ mit zu vermittelndem Wissen umgegangen wird. Zugrunde gelegt wird dabei eine kommunikationstheoretische Modellierung von Unterricht (vgl. z. B. Meseth u. a. 2011), nach der sich die Akteur*innen kommunikativ über Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozesse verständigen (vgl. Dinkelaker 2007). Gestützt auf Grundannahmen der Ethnomethodologie sowie der Kommunikationsanalyse wurde das Unterrichtsgespräch als eine Praxis der ko-konstruktiven Erzeugung von und Verhandlung über Sinn und Bedeutung in Bezug auf den Gegenstand analysiert. Zum einen wurden dabei entlang der Gesprächsführung der Lehrpersonen deren explizite wie implizite Intentionen erschlossen sowie zum anderen auf der Grundlage der Schüleräußerungen mögliche Rückschlüsse auf deren Aneignungsprozesse diskutiert (vgl. ausführlicher Jehle 2020).

Insgesamt finden wir in den analysierten Aufzeichnungen größtenteils eine klassenöffentlich geführte Unterrichtskommunikation vor, die nach dem in solchen Settings als klassisch geltendem Muster von *Initiation – Reply – Evaluation (I-R-E)* (vgl. Mehan 1979) organisiert ist. Die spezifischen Funktionen einzelner Äußerungen innerhalb dieses Musters sowie ihre entsprechende Gestaltung lassen sich weiter mit Blick auf verschiedene, unterschiedlich strukturierte Erarbeitungsphasen und diesen zugeschriebene Ziele differenzieren. Insgesamt konnten dabei mindestens drei unterschiedliche, nicht zwingend als fallspezifisch zu betrachtende Muster kommunikativer Praktiken herausgearbeitet werden, die sich mit Bezug auf die jeweiligen Ziele, Ansprüche und Intentionen weiter differenzierend diskutieren lassen.

3.1 Kommunikative Reproduktion statt inhaltlicher Auseinandersetzung

Als erstes lässt sich das dem Staatsbürgerkundeunterricht zugeschriebene „Muster der Katechese“ (Grammes 1997, 166) auch in der hier analysierten Fallgruppierung feststellen. Beschrieben wird damit eine Gesprächsführung, bei der die Fragestellungen so formuliert werden, dass sie die Antwortmöglichkeiten deutlich eingrenzen bzw. die Antwort bereits vorwegnehmen (vgl. Abb. 1.1). Innerhalb dieser Fallgruppierung kann dies zunächst auf die Geschlossenheit von Problemstellungen im Staatsbürgerkundeunterricht zurückgeführt werden, die im Grunde nur eine Urteilsbildung im Sinne des Marxismus-Leninismus bzw. der Parteilinie der SED zulassen. Auf Seiten der Schüler*innen führt dies vor allem zu einer Kommunikationspraktik, die darauf zielt, lediglich – oftmals auch auf assoziative

doi.org/10.35468/6093-18

Weise – die gesuchten Begrifflichkeiten zu nennen (vgl. Abb. 1.2). Im Ergebnis erweist sich das allerdings als eine fehleranfällige Gesprächspraxis, die zugleich vermuten lässt, dass die Schüler*innen sich gar nicht erst bemühen, die damit verbundenen inhaltlichen Zusammenhänge nachzuvollziehen.
Eine solche Kommunikationspraxis, die weniger den Eindruck einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Sache als den der assoziativen Suche nach einem bestimmten Begriff erweckt, war allerdings auch in anderen Fallgruppierungen zu beobachten (vgl. Abb. 1.3 & 1.4). Wie bei diesen Beispielen aus dem West- und Gesamtberliner Politikunterricht handelt es sich um Situationen, in denen das Thema und damit verbundene Fragestellungen unpräzise formuliert wurden, wohingegen die Gesprächsführung Intentionen erkennen lässt, die den Schüler*innen jedoch intransparent bleiben. Somit ist hier ein Spannungsfeld auszumachen, in dem eindeutig geschlossene Fragestellungen einerseits sowie für den intendierten Erwartungshorizont zu vage formulierte andererseits den Anspruch einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Sache unterlaufen bzw. verhindern.

Lw: Und wenn du das mal mit einem Wort ausdrücken sollst, was würdest du denn sagen? Kannst du dir das vorstellen? Also, wie ist das eigentlich für euch?
Sm9: Unvorstellbar.
Sm13: Unvorstellbar.
Lw: Unvorstellbare Verwüstungen in ganz Europa.

Abb. 1.1: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1985a: # 00:17:59)

Lw: Wer nimmt ihm eigentlich das Recht auf Arbeit? Sm?.
Sm?: Die großen Großgrundbesitzer.
Lw: Die Großgrundbesitzer wolln wer jetzt mal lassen. … Wer nimmt dem Menschen das Recht auf Arbeit? …
Sm8: Der Kapitalismus.
Lw: Der Kapitalismus.

Abb. 1.2: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit o.J.a: # 00:25:49)

Lw: Kennt ihr vielleicht noch ein Wort? Das ist mehr so in der Kirche angesiedelt.
Sm?: Ein Schwur? …
Sm: Verschwörung. …
Lw: …gläubige Katholiken, zum Beispiel…
Sm? Die Beichte. …
Lw: Und was folgt dann daraus?
Sm?: Büßen. …
Lw: Laut.
Sm?: Büßen.
Lw: Ja, eine Buße muss man dann tun.

Abb. 1.3: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit o.J.b: # 00:21:48)

doi.org/10.35468/6093-18

Lm: Wenns einem nich egal is, wie verhält man sich dann?
Sm?: Naja, man kümmert sich darum…
Lm: …eine bestimmte Charaktereigenschaft, …
Sm19: Interesse.
Lm: Und, noch mehr?...
Sw?: Hilfsbereitschaft.
Lm: Noch mehr… och, wir kriegens noch…
Sw: Verantwortung.
Lm: Bitte?
Sw?: Verantwortung.
Lm: Nicht? Das ist das Entscheidende.

Abb. 1.4: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1992: # 00:42:14)

Abb. 1: Beispiele kommunikativer Reproduktion statt inhaltlicher Auseinandersetzung[3]

3.2 Aufforderung zu eigenständigen Beiträgen ohne Anspruch diskursiver fachlicher Weiterbearbeitung

Dem dargestellten Muster können wiederum in exemplarischer Auswahl Sequenzen gegenübergestellt werden, in denen die Schüler*innen durch die Fragestellungen zwar zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Sache aufgefordert werden, die jedoch mit Blick auf den Anspruch einer diskursiven fachlichen Weiterbearbeitung differenzierend zu diskutieren sind. So sahen die im Kontext des Forschungsprogramms für den Staatsbürgerkundeunterricht entwickelten Problemstellungen auch eigenständige Beiträge der Schüler*innen vor. Diese wurden jedoch in eine Gesprächspraxis eingebettet, die in eine Zusammenfassung und Auswahl einzelner Aussagen und somit mit einem Ausschluss anderer verbunden war, wobei die Kriterien dafür nicht offengelegt wurden (vgl. z. B. Abb. 2.1). Überboten wird dies von einer Gesprächspraxis – hier illustriert anhand eines Beispiels aus dem Gesellschaftskundeunterricht (vgl. Abb. 2.2) –, mit der die Lehrperson über die bisherigen Beiträge der Schüler*innen hinweggeht und ihren eigenen Vorschlag zur Lösung des Problems an deren Stelle setzt. In methodischer Hinsicht kann eine solche Gesprächspraxis mit Blick auf eine Erhöhung der Beteiligung, ohne dass dieser eine inhaltliche Relevanz zukommt, als instrumentalisierend eingeordnet werden.

Unterschieden werden kann dies wiederum von einer Gesprächspraxis, in der die Lehrpersonen die eigenständig eingebrachten Beiträge der Schüler*innen – wie in den Beispielen aus dem Gesellschaftskunde- und dem West-Berliner Politikunterricht (vgl. Abb. 2.3 & 2.4) –, inhaltlich nicht weiter aufgreifen oder in ihren evaluativen Kommentierungen in Bezug auf inhaltliche Ziele äußerst zurückhaltend

3 Im Sinne der Lesefreundlichkeit werden die Auszüge hier und im Folgenden im Vergleich zu den Originaltranskripten leicht verkürzt dargestellt.

doi.org/10.35468/6093-18

agieren. Diese bleiben somit zwar als gleichberechtigte, aber im Grunde inhaltlich beliebige stehen. Durch die fehlende Aufforderung zu einer auch andere Perspektiven berücksichtigenden Reflexion läuft eine solche Gesprächspraxis allerdings Gefahr, lediglich eine Reproduktion bereits bestehender (Voraus-)Urteile zu unterstützen, die möglicherweise auch den eigentlichen Intentionen zuwiderlaufen.

Lw: Also, was wäre deiner Meinung nach die Lösung?
Sm: Also, auf keinen Fall, dass man den Fortschritt hemmt, sondern den Sozialismus durchsetzt.
Lw: Danke. Bitte.
Sm?: Die Rüstung einschränken…
Lw: Bitte… Weiter…
Sm8: Den Konkurrenzkampf vielleicht nicht ganz einschränken…
Lw: Wenn ihr euch alle Antworten durch den Kopf gehen lasst, welche würde eurer Meinung nach zutreffen?

Abb. 2.1.: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit o.J.a: # 00:34:13)

Lw: So, dann würd ich n kleinen Vorschlag mal von euch machen, … Ein Vorschlag wäre vielleicht auch der, wenn ihr natürlich mutig genug dazu seid, .. euch meinetwegen vor die Kaufhalle zu stellen oder sonstwohin und da selber Unterschriften zu sammeln… 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.

Abb. 2.2.: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1990: # 00:29:13)

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. “

Abb. 2.3.: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1991: # 00:54:19)

Lm: Die Frage ist jetzt, ...nehmen die Politiker die Forderungen der Jugendlichen auf, wie seht ihr das? … Sm6.
Sm6: Also, was ich bis jetzt denke, wirds in der Zeit sehr schwierig, weil et gibt ne Menge Politiker, die sind ziemlich überheblich und lassen sich von ihrem Standpunkt nicht wegrücken…
Lm: Mhm, okay. Schlusswort, Sm9.
Sm9: Also, irgendwie, Leute, die an der Macht sind, wolln ihr eigenes Ding durchziehn, ich mein, wenn ich an der Macht wär, würd ich auch hauptsächlich das machen, was mir passen würde… so glaub ich eigentlich auch, dass es die Politiker machen, …weil die also einfach sagen, also wir sind jetzt an der Macht, also könn wir auch dis und dis machen.
Lm: Ja, schönen Dank.

Abb. 2.4: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1984: # 00:36:31)

Abb. 2: Beispiele eigenständiger Beiträge ohne Anspruch fachlich diskursiver Weiterbearbeitung

doi.org/10.35468/6093-18

3.3 Anspruch fachlich diskursiver Weiterbearbeitung eigenständig eingebrachter Beiträge

Dass die praktische Umsetzung des Anspruchs einer fachlich diskursiven Weiterbearbeitung eigenständiger Beiträge ebenfalls differenzierend zu diskutieren ist, kann schließlich an zwei weiteren Beispielen aus dem Gesamtberliner Politikunterricht nachvollzogen werden. Im Anschluss an verschiedene von den Schüler*innen simulierte Szenarien wird zum einen mithilfe von der Lehrperson vorgegebener Kategorien eine Einordnung unterschiedlicher Positionierungen zur rechtlichen Neuregelung eines Schwangerschaftsabbruchs (§ 218 StGB) vorgenommen (vgl. Abb. 3.1), während die Schüler*innen im anderen Fall zu Einschätzungen dieser Positionen bezüglich ihrer Konstruktivität aufgefordert werden (vgl. Abb. 3.2). Dabei illustriert das erste Beispiel, dass die Kriterien zur Verwendung der Kategorien allerdings intransparent bleiben, womit die Gefahr besteht, dass die Schüler*innen im Ergebnis wiederum eher Begriffe reproduzieren, die inhaltlichen Begründungen jedoch intransparent bleiben. Demgegenüber akzentuiert die Lehrperson im zweiten Beispiel eine Fortführung der inhaltlichen Auseinandersetzung, die die von der Schülerin geäußerte Position zwar anerkennt, dieser jedoch eine weitere Perspektive entgegensetzt, was als ein weiterführender Reflexionsanstoß interpretiert werden kann.

Sm?: Das ist ja so kein Wert, also keine Wertvorstellung, wenn man gegen Mord ist, sondern einfach n rechtlicher Standpunkt. …
Sm12: Stützt sich im Grunde rechtlich auf die Verfassung.
Lm: Ja, schreiben Sie mal Recht drunter.
…
Lm: In Ihrem Eingangsstatement, was war da Ihre Position?
Sw2: Mord sei mit dem demokratischen Grundgesetz nicht zu vereinbaren.
Lm: Ja, also müssten wir das letztlich als eine Werteentscheidung verstehen. Wunderbar.

Abb. 3.1: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1993a: # 00:52:05)

Lw: Welche Position ist Ihrer Meinung nach am geeignetsten, den Konflikt zu lösen? …
Sw13: Ja, ich denke mehr so in Richtung, was die Ärzte meinen, also Abtreibung bis zur zwölften Woche würde ich befürworten, aber um den Kompromiss einzugehen, mit Pflichtberatung…
Lw: Damit begibt man sich natürlich mehr oder weniger wieder in die Hände einiger, der Ärzte, und mit der Beratungsstelle ist es auch länderspezifisch,… und dann ist es in der Bundesrepublik doch wieder geteiltes Recht, wie man jeweils auf die Frauen eingeht. Aber gut, Sie würden sich der Meinung der Ärzte mehr anschließen wollen. Sm15 noch mal.

Abb. 3.2: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1993b: # 01:11:55)

Abb. 3: Beispiele eigenständiger Beiträge mit dem Anspruch fachlicher Weiterbearbeitung

doi.org/10.35468/6093-18

4 Kommunikative Praktiken der ko-konstruktiven Hervorbringung von *Fachlichkeit*

Zusammenfassend ließe sich für die Fallgruppierungen zunächst als übergreifender fachlicher Anspruch festhalten, dass die möglichst eigenständige Auseinandersetzung mit der Sache eine begründete Urteilsbildung ermöglichen soll. Ein wesentliches Differenzmerkmal ist dabei allerdings auf der konzeptionellen Ebene darin zu sehen, inwieweit die Möglichkeit pluraler Standpunkte im Zuge einer solchen begründeten Positionierung Berücksichtigung findet und auf welche Weise erarbeitetes Wissen in eine Differenzierung von Sach- und Werturteilen überführt werden kann. Mit Blick auf die kommunikativen Praktiken der Wissensvermittlung sind überdies Unterschiede festzustellen, inwieweit dabei die Subjektivität der Schüler*innen berücksichtigt wird und in der weiteren Bearbeitung der Anspruch einer fachlich begründeten „Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten" (Müller 2021, 111) zu erkennen ist.

Dabei weist die Kommunikationspraxis in den analysierten Aufzeichnungen aus dem Ost-Berliner Staatsbürgerkundeunterricht eine ähnlich paradoxe Struktur auf, wie sie Grammes bereits für dessen konzeptionelle Ebene beschrieben hat. Staatsbürgerkunde sei „nicht nur Ideologiefach, sondern auch Reflexionsfach" (Grammes 1997, 155). Sofern der Anspruch einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Sache nicht bereits in der Fragestellung unterlaufen wird, wird er spätestens in der weiteren kommunikativen Bearbeitung untergraben, in der die Subjektivität der Schüler*innen und ihrer Sichtweisen nicht mehr zum Tragen kommt. Vielmehr wird das erarbeitete Wissen direkt in ein wertendes Urteil überführt. Eine mögliche Differenzierung von Sach- und Werturteilen, die eine Abwägung nach subjektiv abzuwägenden Maßstäben vorsähe, wird damit aufgehoben. Die Richtigkeit und Relevanz von Aussagen markiert die Lehrperson in ihren evaluierenden Reaktionen, ohne dass die Kriterien und Begründungen dafür offengelegt werden. Somit ist eine solche Kommunikationspraxis zum einen als potenziell indoktrinierend zu kennzeichnen. Zum anderen zeigt sich aber auch, dass eine solche Kommunikationspraxis dem eigenen, mit dem Forschungsprogramm zur Steigerung der geistigen Aktivität der Schüler*innen verbundenen fachlichen Anspruch einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Sache nicht gerecht wird.

Allerdings waren auch jenseits der gezogenen Kontrastierungslinie Kommunikationsverläufe auszumachen, die trotz entsprechender Differenzierungen auf der konzeptionellen Ebene zu katechetischen Gesprächsmustern und potenziell indoktrinierenden Praktiken tendierten. Zum einen erwies es sich als folgenreich, dass sich Schüler*innen in ihrem Antwortverhalten an expliziten wie implizit bleibenden Erwartungshaltungen der Lehrpersonen orientieren (vgl. z. B. Abb. 1.3 & 1.4). Um den Schüler*innen im Sinne des fachlichen Anspruchs dennoch eine

doi.org/10.35468/6093-18

eigenständige Auseinandersetzung mit der Sache sowie eine begründete Positionierung dazu zu ermöglichen, wäre es unter diesem Gesichtspunkt erforderlich, die Ziele und die Struktur des Unterrichtsgespräches auch kommunikativ transparent offenzulegen und sich um eine Klärung von Begrifflichkeiten sowie von Begründungen und Kriterien der Urteilsbildung zu bemühen.

Dabei zeigt im Besonderen der Blick auf die Aufzeichnungen aus den Fortbildungsveranstaltungen für das Übergangsfach Gesellschaftskunde in der Transformationsphase, dass eine diesem fachlichen Anspruch gerecht werdende Gesprächsführung mit einigen Herausforderungen für die Lehrpersonen verbunden ist. So besteht die unterrichtliche Schwierigkeit nicht nur darin, dass sich mit dem politischen System der Unterrichtsgegenstand selbst im Umbruch befindet, was auch unterschiedliche biographisch bedingte Deutungsperspektiven auf diesen Gegenstand hervorbringt. Zudem wird der Anspruch von die Schüler*innen aktiv einbeziehenden Unterrichtsmethoden unterlaufen, wenn deren Beiträge anschließend keiner diskursiven Weiterbearbeitung unterzogen werden.

Dabei legen es auch die übrigen Aufzeichnungen aus dem West- und Gesamtberliner Politikunterricht nahe, dass hier ein Spannungsfeld entsteht zwischen einer angemessenen Berücksichtigung der Subjektivität der Schüler*innen und zu vermittelnden fachlich begründeten Instrumentarien der Analyse sowie Maßstäben der Urteilsbildung, das in unterrichtlichen kommunikativen Praktiken auf unterschiedliche Weise bearbeitet werden kann.

Die gezielte Erarbeitung von für die Urteilsbildung erforderlichem Sachwissen bedarf eindeutiger und transparenter Markierung des als Voraussetzung für diese geltenden Wissens. Dabei sind auch die Kriterien der Geltung offenzulegen und, welche (Wert-)Maßstäbe bei der Urteilsbildung letztlich abgewogen werden. Auf die Urteilsbildung bezogene Fragestellungen müssten demnach eine diskursive Gesprächspraxis ermöglichen, die die Schüler*innen zu Begründungen sowie zu deren kritisch-reflexiver Prüfung auffordert (vgl. Hogrefe u. a. 2012). Der Zielstellung einer eigenständigen Positionierung liefe es zuwider, eine spezifische Position als verbindlich geltende zu markieren, ohne dass die Kriterien ihrer Geltung in nachvollziehbarer Weise offengelegt werden. Im Interesse der Entwicklung und Förderung der eigenständigen Urteilsbildung bedürfte es vielmehr einer kommunikativen Praxis, in der mögliche Positionen, ihre Begründungen sowie die Maßstäbe der Abwägung so offengelegt werden, dass nach diesen Kriterien eigenständige Abwägungen und begründete Positionierungen möglich sind.

Somit konnte aus der Kontrastierung dieser unterschiedlichen Fallgruppierungen eine Kriterientafel zur Unterscheidung kommunikativer Praktiken, die die ko-konstruktive Hervorbringung von Fachlichkeit im politischen Fachunterricht ermöglichen oder verhindern können, erarbeitet werden (vgl. Tab. 1). Damit lassen sich Merkmale einer Unterrichtskommunikation beschreiben, die es ermöglichen, dass sich die Schüler*innen eigenständig mit normativen Bezugspunkten

doi.org/10.35468/6093-18

des politischen Fachunterrichts auseinandersetzen und dazu positionieren, aber auch solche, die diesen Anspruch unterlaufen. Differenzbestimmende Kriterien sind dabei in Aufforderungen zu eigenständigen Auseinandersetzungsprozessen zu sehen, die eigenständige Sinnkonstruktionen sowie deren diskursive und in einem fachlichen Sinn perspektiverweiternde Weiterbearbeitung vorsehen, deren Ziele und Kriterien offengelegt werden. Deutlich wird dabei auch die Bedeutung der Berücksichtigung der Subjektivität der Schüler*innen, die in Abhängigkeit vom Bezugspunkt der jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Ordnung variiert. Führt dies in den kommunikativen Praktiken zu einer Einschränkung oder einem Ausschluss subjektiver Sichtweisen, wird auch der fachliche Anspruch einer eigenständigen Auseinandersetzung unterlaufen. Eine auf die „Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten" (Müller 2021, 111) zielende Strukturierung der Unterrichtskommunikation stellt demgegenüber in der Unterrichtspraxis eine Herausforderung dar, insbesondere wenn von bereits etablierten kommunikativen Praktiken auszugehen ist, die einem solchen Anspruch bisher keinen hohen Stellenwert beimaßen.

Tab. 1: Kriterien zur Unterscheidung kommunikativer Praktiken, die die ko-konstruktive Hervorbringung von *Fachlichkeit* ermöglichen oder verhindern

Ermöglichung	**Verhinderung**
Aufforderung zu eigenständiger Auseinandersetzung und Sinnkonstruktion Transparenz in Bezug auf Ziele und Struktur des Gesprächs Relevanzmarkierungen und Bedeutungsfestlegungen nach transparenten Kriterien Differenzierung von Sach- und Werturteilen; kriteriengeleitete Abwägung von begründeten Positionen Diskursive fachliche Weiterbearbeitung, Aufforderung zu Reflexion	Ausschluss von Alternativen und Vorwegnahme der Antworten Bedeutungsfestlegungen und Relevanzmarkierungen nach intransparenten Kriterien Verzicht auf Relevanzmarkierung und Bedeutungsfestlegungen Intransparenz in Bezug auf Begründungszusammenhänge

doi.org/10.35468/6093-18

Verzeichnis der Videoaufzeichnungen

Aufzeichnungseinheit (o.J. a): Das Recht und die Pflicht zur Arbeit (v_apw_020). Aus: Datenkollektion (2010-2011). DOI: 10.7477/4:2:45.

Aufzeichnungseinheit (o.J. b): UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1 (v_fu_68). Aus: Datenkollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:17.

Aufzeichnungseinheit (1984): Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung (v_fu_17). Aus: Datenkollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:7.

Aufzeichnungseinheit (1985): Die Befreiung vom Faschismus (v_apw_032). Aus: Datenkollektion (2010-2011). DOI: 10.7477/4:2:26.

Aufzeichnungseinheit (1990): Baggersee (v_fu_30). Aus: Datenkollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:18.

Aufzeichnungseinheit (1991): Bürgerbewegungen in der DDR (v_fu_18a). Aus: Datenkollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:8.

Aufzeichnungseinheit (1992): Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch (v_fu_41). Aus: Daten-kollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:1.

Aufzeichnungseinheit (1993a): Fraktionssitzung (v_fu_16). Aus: Datenkollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:3.

Aufzeichnungseinheit (1993b): Talkshow § 218 (v_fu_14a). Aus: Datenkollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:2.

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.

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.

Literatur

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): Eigenverlag.

Biskupek, S. (2002): Transformationsprozesse in der politischen Bildung. Von der Staatsbürgerkunde in der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Dinkelaker, J. (2007): Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2), 199–213.

Grammes, T. (1997): Staatsbürgerkunde zwischen Katechetik und Dialektik. Interpretationsrahmen zu einer Problemgeschichte von Fachunterricht in der DDR. In: S. Häder & H. E. Tenorth (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 155–182.

Grammes, T. & Kuhn, H. W. (1987): Politikunterricht in Berlin. Unterrichtsfach – Lehrerausbildung – Fachdidaktik. Bestandsaufnahme – Dokumentation – Kritik. Berlin (West): Freie Universität Berlin.

Hogrefe, J., Hollstein, O., Meseth, W. & Proske, M. (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 1, 7–30.

doi.org/10.35468/6093-18

Hopmann, S. (1999): Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung in der deutschen Didaktik. In: I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer, Köln u. a.: Böhlau Verlag, 75–92.

Jehle, M. (2020): Ethnomethodological Reconstruction. In: M. Huber & D. E. Froehlich (Hrsg.): Analyzing Group Interactions. A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods. Abingdon, New York: Routledge, 156–168.

Jehle, M. (2022): 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.

Jehle, M. & Schluß, H. (2013): Videodokumentation von Unterricht als Quelle der historischen und vergleichenden Unterrichtsforschung. In: H. Schluß, Henning & M. Jehle (Hrsg.): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 19–66.

Kuhn, H.-W. & Massing, P. (Hrsg.) (1999): Politikunterricht – kategorial und handlungsorientiert. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Leschinsky, A. & Kluchert, G. (1999): Die erzieherische Funktion der Schule. Schultheoretische und schulhistorische Überlegungen In: A. Leschinsky, P. Gruner & G. Kluchert (Hrsg.): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der ‚Fall DDR'. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 15–42.

Manzel, S., Sowinski, M. & Nagel, F. (2018): Fachlichkeit im Politikunterricht. Untersuchung einer Lernaufgabe zum Thema Flucht und Asyl mittels Frequenzanalyse und Dokumentarische Methode. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 153–165.

Massing, P. & Weißeno, G. (Hrsg.) (1995): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen: Leske + Budrich.

Mehan, H. (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Massachusetts, London: Harvard University Press.

Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht"? In: W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 223–240.

Müller, S. (2021): Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Neuner, G., Weitendorf, F. & Lobeda, W. (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): Volk und Wissen.

Popkewitz, T. (2011): Curriculum history, schooling and the history of the present. In: History of Education 40 (1), 1–19.

Reh, S. & Caruso, M. (2020): Entfachlichung? Transformation der Fachlichkeit schulischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (5), 611–625.

Reh, S. & Jehle, M. (2020): Visual History of Education – Audiovisuelle Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR. In: M. Corsten, M. Pieburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & S. Zourelidis, (Hrsg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 348–370.

Sander, W. (2014a): Politische Bildung im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich und in Integrationsfächern. In: W. Sander & K. Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 194–202.

Sander, W. (2014b): Geschichte der politischen Bildung. In: W. Sander & K. Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 15–30.

doi.org/10.35468/6093-18

Sander, W. (2017): Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In: T. Hellmuth (Hrsg.): Politische Bildung im Fächerverbund. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 7–22.

Schneuwly, B. (2018): Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21. Jg., 279–298.

Tenorth, H.-E. (1997): Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich – Grenzen von Indoktrination. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Brandenburg: Pädagogisches Landesinsitut, 37–48.

Tenorth, H.-E. (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts Goodson (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer, Köln u. a.: Böhlau Verlag, 191–207.

Autorin

Jehle, May, Dr. – Technische Universität Dresden
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsvideographie in pädagogischer Forschung und Lehre; bildungshistorische Fachunterrichtsforschung; Politische Bildung
may.jehle@tu-dresden.de

doi.org/10.35468/6093-18