



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 (1978-1991)“	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 unerschlossenes 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 Projektaktivitäten 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 unschätzbare Weise unterstützt haben. Ebenso unschätzbar war die Unterstützung der Rechercharbeiten 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 Gesamtb Berlin 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 un abgeschlossener 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 Fachwissenschaften 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).

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.