

Möglichkeitsräume des Performativen. Potenziale handlungsorientierter Methoden zur Förderung von Mündigkeit im Politikunterricht

Zusammenfassung

Im fachdidaktischen Diskurs gilt Mündigkeit als ein ebenso konsensfähiges wie interpretationsbedürftiges Leitziel sozialwissenschaftlicher Bildung. Verstanden wird darunter vor allem die Fähigkeit zu eigenständig begründetem politischen Urteilen und Handeln, was die Fähigkeit der sozialen Perspektivübernahme wie der Reflexion handlungsleitender Emotionen mit einschließt. Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag nach den Potenzialen performativer Vollzüge von Perspektivwechseln beim Einsatz handlungsorientierter Methoden im Politikunterricht. Fokussiert wird dabei auf die Bedeutung von Ambiguitätserfahrungen und leibgebundenen Emotionen, die im Sinne des umrissenen Mündigkeitsverständnisses einer Reflexion bedürfen. Unter Rückgriff auf das theaterpädagogische Konzept der Differenzerfahrung des „Dazwischenstehens“ wird anhand eines Fallbeispiels exemplarisch herausgearbeitet, wie im performativen Nachvollzug einer sozialen Perspektivenübernahme emotionale Aspekte und Grenzen von Rationalität im Kontext politischer Urteile zugänglich gemacht werden können.

Schlagwörter: Politikunterricht, politische Urteilsfähigkeit, handlungsorientierter Unterricht, Unterrichtsvideographie

Potentials of action-oriented instruction methods to foster political judgment in civics courses

Within the didactical discourse there is no doubt that the concept of “maturity” (Mündigkeit) is a core principle of civic education. As basic idea this concept includes competencies of autonomous and responsible judgment and participation as well as the ability to change perspectives and to thoroughly reflect on emotions in relation to politics. With this in mind, the article discusses the potentials of performing changes in perspective in the context of action-oriented instruction methods in civics courses. The focus is on experiencing ambiguity and emotions, which call for reflections in order to foster the competency of responsible political judgment. An exemplary case study borrows the concept of “being-in-between” from theatre education to demonstrate how emotions and bounded rationality in politics become evident in performing changes of perspective.

Keywords: civics courses, political judgment, action-oriented instruction, video studies

1. Einleitung

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist ein im Kontext des Projekts „Level“¹ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main verfolgtes Forschungsvorhaben, das Mündigkeit als Leitziel sozialwissenschaftlicher Bildung fokussiert. Anhand videographier-

1 Das Projekt „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Dem Artikel gehen gemeinsame Vorarbeiten innerhalb des sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbundes voraus, für inhaltliche Anregungen ist insbesondere Maria Theresa Meßner und Tim Engartner sowie den Gutachter/innen und Herausgeber/innen des Beitrags zu danken.

ter Unterrichtseinheiten sollen zentrale Aspekte der Förderung dieses Leitziels in Unterrichtsprozessen identifiziert, analysiert und interpretiert werden, um daraus didaktisch-methodische Schlüsse für Lehrer/innenhandeln ableiten zu können. Unter Mündigkeit als Zielorientierung politischer Bildung wird vor allem die Fähigkeit zu eigenständig begründetem politischen Urteilen und Handeln verstanden, womit nicht nur Prinzipien der Rationalität, sondern auch die Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme sowie die Reflexion handlungsleitender Emotionen angesprochen werden (2.). In dem Zusammenhang fragt der Beitrag nach möglichen Potenzialen performativer Bildungsprozesse beim Einsatz handlungsorientierter simulativer Methoden im Politikunterricht und greift dafür auf den theaterpädagogischen Begriff der Differenz Erfahrung des „Dazwischenstehens“ zurück, der im Sinne einer für politisches Lernen bedeutsamen Ambiguitätserfahrung interpretiert wird (3.). Anhand eines Fallbeispiels wird daran anschließend exemplarisch herausgearbeitet, wie im performativen Nachvollzug einer sozialen Perspektivenübernahme emotionale Aspekte und Grenzen von Rationalität als leibgebundene in einem Erfahrungsmodus des „Dazwischen“ zugänglich gemacht werden können (4.), um aus diesen konzeptionellen Vorarbeiten abschließend eine Perspektive für das aktuelle Forschungsvorhaben zu entwickeln (5.).

2. Mündigkeit als Leitziel Politischer Bildung

Mit dem Begriff der Mündigkeit wird nicht nur ein erziehungswissenschaftlicher Leitbegriff, sondern zugleich eine – wenn nicht *die* – „Leitidee von Bildung und [...] Maxime politischer Bildung“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2016: 13) angesprochen, die als mindestens ebenso interpretationsbedürftig wie konsensfähig gilt (ebd.). Im fachdidaktischen Selbstverständnis wird das Leitziel der Mündigkeit in aufklärerischer Tradition in der Regel mit dem Konzept einer rationalen politischen Urteilsfähigkeit verbunden (vgl. ebd.: 17; Henkenborg 2012: 28-29). Gleichwohl besteht auch im Hinblick auf diesen Begriff Klärungsbedarf, welche Arten von Urteilen darunter zu fassen sind und welche Rationalitätsdimensionen davon berührt werden (vgl. Henkenborg 2012). Ein politisches Urteil impliziert den Einbezug zugrunde liegender Wertorientierungen sowie die Fähigkeit, diese auch in kompensatorischer Weise gegeneinander abzuwägen und zu einer eigenständig begründeten Entscheidung zu gelangen (vgl. Henkenborg 2012; Juchler 2005a). Abgegrenzt wird es damit von einer an Kriterien der sachlichen Richtigkeit orientierten Analysekompetenz, mit der die Fähigkeit bezeichnet wird, politische Sachverhalte zu erfassen und in ihren Zusammenhängen zu erklären. Innerhalb des politikdidaktischen Diskurses entwickelte sich dabei vor allem ein mit einem kognitiven Vernunftbegriff verbundenes Rationalitätsverständnis als herausragendes Merkmal politischer Urteile (vgl. Juchler 2005a: 63), was kritisch als „rationalistische Schlagseite“ (Weber 2016: 170) zentraler Begriffe der Politischen Bildung gekennzeichnet wird. Davon ausgehend werden hier zwei Aspekte skizziert, die im Diskurs um mündige politische Urteilsbildung bisweilen als Leerstellen beschrieben werden, um im Folgenden die Potenziale handlungsorientierter simulativer Unterrichtsmethoden im Hinblick auf diese Aspekte in den Blick nehmen zu können.

Angesprochen wird zum einen eine *Vernachlässigung der Anteile von Emotionen* bei der politischen Urteilsbildung und beim politischen Handeln (z. B. Breit 1991: 69).

Dabei leisten Konflikte um sowie Reflexionen über allgemeinverbindliche (moralische) Grundwerte einer Gesellschaft einen wesentlichen Beitrag zur Befähigung zur politischen Urteilsbildung (Reinhardt 2005a: 368-369), in deren Rahmen auch die handlungsleitende Bedeutung von Emotionen zu diskutieren ist. Eine demokratische Argumentationskultur, die nicht nur „gleichwertige Teilhabe und wechselseitige Anerkennung der Diskurspartner“, sondern auch die „Akzeptanz von Differenz des Anderen und Nicht-Eigenen“ (Oeftering/Uhl 2010: 68) voraussetzt, geht dabei in ihren Anforderungen noch über die Reflexion eigener emotionaler Betroffenheit hinaus. Angesichts der in demokratischen Systemen vorzufindenden Pluralität von Meinungen (Juchler 2005b: 121-122) wird eine zunehmende Komplexität der Ausgangssituationen politischer Urteilsbildung konstatiert und allgemein *Zweifel an umfassender und konsensfähiger Rationalität* geäußert (Schröder 2015). Als Korrektiv wird mit dem Konzept der erweiterten Denkungsart eine Form reflektierenden Urteilens vorgeschlagen (ebd.: 147-148; Juchler 2005b: 141), die mit der Fähigkeit zur *sozialen Perspektivenübernahme* im Sinne Kohlbergs verknüpft wird und so eine Verbindung der „gefühlsmäßige[n] Wertorientierung der Schüler mit politischem Denken“ (Breit 1991: 63) herstellt.

3. Performative Bildungsprozesse und Potenziale handlungsorientierter Methoden im Politikunterricht

Ausgehend von der skizzierten Grundüberlegung, dass die Reflexion handlungsleitender Emotionen, die Einsicht in die Grenzen von Rationalität und die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme als Bestandteile einer mündigen Urteilsbildung im Politikunterricht zu fördern sind, wird von einem besonderen Potenzial handlungsorientierter Unterrichtsmethoden ausgegangen (Massing 1998: 8). Handlungsorientierung kann ähnlich dem Begriff der Mündigkeit einerseits als ein Leitbegriff der Didaktik bezeichnet werden, andererseits läuft der Begriff in seiner konzeptionellen Diffusität und oftmals in Verbindung mit einer emphatisch-naiven Verwendungsweise des Handlungsbegriffs Gefahr, auf eine Leerformel reduziert zu werden (Grammes 1999: 212). Nach einer gängigen Klassifizierung können drei als Reales Handeln, Simulatives Handeln und Produktives Gestalten bezeichnete Verfahren handlungsorientierter Unterrichtsmethoden in schulischen Kontexten unterschieden werden (Reinhardt 2005b: 146), wobei dieser Beitrag vor allem nach den Potenzialen *simulativer Unterrichtsmethoden*, wie z. B. Rollen- oder Planspielen, fragt. Zwar kann mit Blick auf die erweiterte Denkungsart, die im vorangegangenen Abschnitt gegenüber einer einseitig rationalen Sichtweise als Korrektiv in Stellung gebrachte wurde, argumentiert werden, dass diese auf die Fähigkeit zielt, unterschiedliche *eigene* Perspektiven zu entwickeln, einzunehmen und daran das eigene Urteil zu schärfen. Simulativen Unterrichtsmethoden wäre in dem Zusammenhang entgegenzuhalten, dass Perspektiven anderer Menschen nur in direkter Konfrontation und nicht durch fiktives Hineinversetzen nachvollzogen werden können, sondern dieses vielmehr die „Gefahr der Konstruktion und Verstetigung von Vor- und Fehlurteilen“ (Schröder 2015: 148) durch stereotype Darstellungen birgt. Demgegenüber möchte dieser Beitrag nun vor allem die Potenziale der *performativen* Prozesse im Zuge solcher Unterrichtsmethoden in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken, um

angesichts der skizzierten Herausforderungen nach Möglichkeiten der Förderung der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme im Sinne des umrissenen Mündigkeitsverständnisses zu fragen.

3.1 Perspektivwechsel im Kontext simulativer Unterrichtsmethoden

Über die von Massing beschriebenen Potenziale im Hinblick auf die Aneignung nicht unmittelbar sach- und gegenstandsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus (1998: 8) steht an dieser Stelle vor allem der performative Vollzug eines Perspektivwechsels beim Einsatz simulativer Unterrichtsmethoden im Fokus des Interesses. Ausgegangen wird von einem Lernen in Interaktion (Reinhardt 2005b: 147), wobei die Übernahme einer Rolle in einer Simulation von den Lernenden verlangt, sich sowohl in die ‚eigene‘ Position als auch in die der ‚anderen‘ hineinversetzen zu können, um sich produktiv in diese simulierte Interaktion einbringen zu können (Engartner et al. 2015: 198-200). Von besonderer Bedeutung ist dabei der Charakter des Als-Ob-Handelns (Reinhardt 2005b: 146), der die „*Möglichkeit realitätsnaher Probehandlungen*“ eröffnet, sodass „Konsequenzen von Handlungen [...] ohne reale Auswirkungen erfahrbar“ werden können (Engartner et al. 2015: 197; Herv. i. O.). Dass die simulierten Handlungen im Spielverlauf allerdings nur im Verhältnis zu realem politischem Handeln als Probehandlungen ohne reale Auswirkungen beschrieben werden können, innerhalb des übergeordneten und mit Beurteilungsprozessen verbundenen Handlungsrahmens *Unterricht* für die Schüler/innen aber durchaus reale und nicht unbedingt folgenlose Handlungen darstellen, verweist auf eine im Fachdiskurs nur selten thematisierte Differenzierung (z. B. Birgmayer 2011). Entsprechend wird das für die politische Urteilsbildung als relevant erachtete Potenzial des performativen Vollzugs eines Perspektivwechsels an dieser Stelle zunächst in Absehung von dieser Einschränkung ausgeführt, um im Weiteren der offenen Frage nachzugehen, ob und inwieweit dieser übergeordnete Handlungsrahmen zumindest zu Ambivalenzen im Agieren in den Rollen wie in der Verkörperung der Positionen in der Interaktion führt.

Der erwähnten „Gefahr der Konstruktion und Verstetigung von Vor- und Fehlurteilen“ (Schröder 2015: 148) soll vor allem mittels eines dezidierten inhaltlichen Sachbezugs entgegengearbeitet werden, der durch die Einnahme „*unterschiedliche[r] Perspektiven* auf gesellschaftliche und politische Problemstellungen“ sowie durch die darauf aufbauende Auseinandersetzung mit „Konflikten, Ambiguitäten und Vorurteilen“ (ebd.: 200; Herv. i. O.) hergestellt wird. Ein besonderer Stellenwert kommt in diesem Zusammenhang der an die Simulationsphase anschließenden Auswertungsphase zu, in der eine umfassende Reflexion der Spielhandlung und möglicher in ihr enthaltener Verkürzungen der Realität erfolgt (Engartner et al. 2015: 203; Grammes 1999: 213). Wenn das dabei zu beobachtende Zusammenspiel von Emotionalität und Rationalität als affektive Lerndimension bezeichnet wird, sind damit in der Regel motivationale Aspekte oder der Erwerb sozialkommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint. Allerdings kann dieser affektive Aspekt darüber hinaus insofern als Anbahnung einer „Denkoperation“ (Breit 1991: 63) gedacht werden, als dass an die auch leiblich zu vollziehende soziale Perspektivenübernahme Erfahrungen gebunden sind, die in der Reflexion politisches Lernen ermöglichen können (Engartner et al. 2015: 203).

3.2 Perspektivwechsel im Verhältnis von Mimesis und Performativität

Mit dem Fokus auf den der Reflexion vorausgehenden performativen Vollzug einer sozialen Perspektivenübernahme wird zunächst an Grammes angeschlossen, der Simulationen als „Re-Präsentationen von Wirklichkeit“ im Sinne „mimetische[n] Nachbilden[s] und Ausprobieren[s] sozialer Vorgänge“ (1999: 216) bezeichnet. Es kann dabei insofern von einem mimetischen Verhältnis „zwischen der internen Ordnung des Spiels und der Ordnung der Gesellschaft, in der es inszeniert und aufgeführt wird“ (Wulf 2005b: 16) ausgegangen werden, als dass die Handlungen des Spiels Elemente und Strukturen der gesellschaftlichen Ordnung aufnehmen, diese in der Inszenierung und Aufführung des Spiels sichtbar machen, sie potenziell verändern und auf sie zurückwirken können (ebd.). Die dabei vollzogenen, als mimetisch beschriebenen Prozesse lassen sich im Kontext der Wahrnehmung von und der Teilnahme an szenischen Aufführungen sozialer Handlungen sowie ritueller Szenen verorten, die sich körperlich-ästhetisch vollziehen (Wulf 2005a: 94-95). Erworben bzw. aktualisiert wird dabei eine spezifische Art mimetischen Wissens, das als atheoretisches und reflexives charakterisiert wird und eine grundlegende Voraussetzung sozialen Handelns bildet. Mimesis wird in diesem Kontext als eine kreative, menschliche Fähigkeit verstanden, mit deren Hilfe über die lediglich kopierende Imitation eines Vorbilds hinaus Neues geschaffen wird, wobei eine Beziehung zur vorgefundenen Wirklichkeit bzw. zu einer vorgestellten Welt grundlegend für den Mimesis-Begriff bleibt (ebd.: 72f.). Die Performativität körperlicher Aufführungen konstituiert sich in so verstandenen mimetischen Prozessen und zeichnet sich durch die damit einhergehende Hervorbringung von etwas Neuem aus, das erst im Vollzug als Einmaliges hergestellt wird (Wulf 2005a: 70; Wulf/Zirfas 2007: 31).

Da der Als-ob-Charakter und möglicherweise im Spiel gestellte Leistungsanforderungen nicht reibungslos ineinander aufgehen (Wulf 2005b: 20), kommt dem Spiel ein agonaler Charakter zu, der in Bezug auf simulative Unterrichtsmethoden in besonderer Weise zu denken ist: Insofern der übergeordnete Handlungsrahmen selbst ein mit Leistungsanforderungen und -bewertungen verknüpftes Szenario darstellt, ist von Ambivalenzen im Verhältnis von Spiel und Unterricht auszugehen, die es auch mit Blick auf die Förderung politischer Urteilsbildung zu reflektieren gilt.

3.3 Im „Dazwischen“ der Verkörperung – Möglichkeitsräume des Performativen

In der Performativität sozialen Handelns in seinen kulturellen, sprachlichen und ästhetischen Dimensionen wird – so die leitende Annahme – praktisches performatives Wissen mimetisch erworben. In der spielerischen Simulation kommt die Körperlichkeit der Spielenden in einer besonderen Weise, nämlich in ihrer Verdopplung, zum Tragen (Wulf 2005b: 16), was in der Theaterwissenschaft mit der Kategorie der „Verkörperung“ beschrieben wird (Fischer-Lichte 2001: 17). So besteht zwar eine Differenz zwischen Subjekt und verkörperter Simulation, die dabei gemachten Erfahrungen sind dennoch als an den Leib als „Ausdrucksorgan“ und „Empfindungsträger“ (Westphal 2005: 109; Herv.

i. O.) gebundene und damit körperliche zu verstehen (Wulf 2005a: 61) und wirken als solche wieder auf das Subjekt zurück (ebd.: 95).

Auch wenn mit Blick auf das Theater als eine ästhetische Gestaltungspraxis sowie hinsichtlich der Prozesse künstlerischer Ausdrucksgestaltung (Fischer-Lichte 2004) von einer Differenz zwischen theatralem Spiel und der Anwendung handlungsorientierter Unterrichtsmethoden in Form von Simulationen auszugehen ist (Wulf 2005a: 11; Engartner et al. 2015: 198), wird hier auf die Gemeinsamkeit der mit beidem verbundenen Differenz Erfahrung des „Dazwischenstehens“ fokussiert, die sich auch als für politisches Lernen bedeutsame Ambiguitätserfahrung beschreiben lässt (Hentschel 2010: 238; Engartner et al. 2015: 200). Dabei wird davon ausgegangen, dass „Ambiguitätstoleranz“ als die „Fähigkeit, bestehende und eventuell gar nicht lösbare Konflikte und Doppeldeutigkeiten auszuhalten sowie alternative Meinungen bestehen zu lassen“ (Engartner et al. 2015: 200), durch die in Simulationen zu vollziehende soziale Perspektivenübernahme gefördert wird (ebd.). In Bezug auf das politische Handeln innerhalb der Simulation wird zum anderen von der Annahme ausgegangen, dass das Experimentierfeld einer handlungsentlasteten Spielsituation im Unterschied zur sozialen Praxis einen Möglichkeitsraum zur Erprobung neuer Perspektiven sowie der Neukonstruktion von Zusammenhängen und zur Kreation neuer Wahrnehmungsweisen ermöglicht (Westphal 2005: 119). Der Erfahrungsmodus des „Dazwischen“ (Hentschel 2010: 160-161) ist demnach in diesen unterschiedlichen Relationen zu denken.

Die Aufmerksamkeit in der exemplarischen Analyse des Fallbeispiels soll sich dabei vorrangig auf meist vernachlässigte Aspekte sprachlicher und körperlicher Performativität in der Ausgestaltung sozialer Beziehungen (Wulf 2005a: 12) sowie auf die mit mimetischen Prozessen einhergehenden emotionalen Erfahrungen (ebd.: 33) richten. Nachgegangen werden soll der Frage, ob das Fallbeispiel Anhaltspunkte dafür gibt, dass sich in der Simulation im Erfahrungsmodus des „Dazwischen“ neue zunächst performativ ausgestaltete Möglichkeitsräume eröffnen, die in der anschließenden Reflexion wiederum so erschlossen werden können, dass sie einer reflexiv-anspruchsvollen Form politischen Urteilens zugänglich gemacht werden können. Zu fragen wäre also, ob mit der sozialen Perspektivenübernahme einhergehende Erfahrungen der Grenzen von Rationalität zu einer angemessenen Anerkennung pluraler Sichtweisen und darüber hinausgehender emotionaler Aspekte bei der eigenen Urteilsbildung führen. Ausgegangen wird dabei zunächst von der These, dass sich in der Verkörperung einer eingenommenen Rolle neben der bewussten argumentativen Ausgestaltung der inhaltlichen Position mimetische Prozesse vollziehen, die in Beziehung zu vorausgehenden (Welt-)Erfahrungen zu interpretieren sind, eigenen Dynamiken unterliegen und in diesen wiederum auf die Verkörperung und die interaktiven Prozesse in der Simulation rückwirken.

4. „Du kannst das doch nicht wegschmeißen wie einen Brocken Fleisch.“ – Das Fallbeispiel einer Talkshow zum §218 StGB

Bei dem herangezogenen Fallbeispiel handelt es sich um eine Unterrichtseinheit zur politischen Auseinandersetzung um den § 218 StGB (Schwangerschaftsabbruch), in der das Szenario der Talkshow zum Einsatz kommt. Die Unterrichtseinheit wurde am 08.01.1993 in einer elften Klasse in Berlin im Rahmen eines Weiterbildungskurses durchgeführt und aufgezeichnet.² Thematisch wird eine zu diesem Zeitpunkt gesellschaftlich breit geführte Debatte aufgegriffen; die gewählte Methode Talkshow wird im didaktischen Diskurs als ambivalent eingeschätzt: Dem Potential, unterschiedliche Positionen einer politischen Debatte prägnant herausarbeiten und darstellen zu können, wird die Gefahr vordergründiger Selbstdarstellungen und beliebiger Meinungsdeklarationen gegenübergestellt (Massing 1998: 42).

4.1 Methodische Überlegungen zur Analyse und Interpretation des Fallbeispiels

Davon ausgehend, dass Kommunikation das zentrale Medium darstellt, in dem in „ko-produktive[r] Auseinandersetzung aller Beteiligten“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 213) Unterrichtsgegenstände konstituiert sowie Aushandlungsprozesse über deren Sinn und Bedeutung vollzogen werden, setzen die Analyse und Interpretation auch auf dieser Ebene an (Jehle/Blessing 2014). Dabei soll weniger die inhaltlich-argumentative Ausgestaltung der sozialen Perspektivenübernahme als deren mimetischer wie performativer Vollzug in den Blick genommen werden. Im Hinblick auf die Zusammenhänge von Sprache und Performanz sind sprachliche Äußerungen dabei auch in ihrem deklarativen Charakter und mit Blick auf die in ihnen enthaltenen Selbstdeutungen von Bedeutung (Wulf 2005a: 87-89). Die Rekonstruktion der kommunikativen und performativen Prozesse im Zuge von Perspektivenübernahmen in der Durchführungs- und Auswertungsphase der Talkshow greift dabei auf Grundannahmen und Verfahren der ethnomethodologischen Konversationsanalyse zurück (Breidenstein/Tyagunova 2012). Die gesamte Aufzeichnung wurde in Anlehnung an Verfahren ethnographischer Mikroanalysen Erickson 1992; Herrle 2013) in Sequenzen unterteilt und Feinanalysen unterzogen. Da aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags die einzelnen Analyse-schritte nicht vollumfänglich dargelegt werden können, beschränkt sich die Darstellung

2 Die Aufzeichnung gehört zu einem Bestand historischer Videoaufzeichnungen von Unterricht aus der Bundesrepublik Deutschland, die im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Universität Wien in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in einer Online-Datenbank der wissenschaftlichen Forschung zugänglich gemacht wurden (Schluß/Jehle 2013): <https://www.forschungsdaten-bildung.de/studiendetails.php?id=116> (20.07.2017). Das anonymisierte Transkript der hier diskutierten Unterrichtsaufzeichnung (Aufzeichnungseinheit 1993) wird ebenfalls in dieser Datenbank zur Verfügung gestellt. Im Projekt „Level“ wurden diese und andere Aufzeichnungen für konzeptionelle Vorarbeiten innerhalb des sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbands zur Analyse der Förderung von Mündigkeit im sozialwissenschaftlichen Unterricht mittels spezifischer Unterrichtsmethoden genutzt.

auf Auffälligkeiten im Diskussionsverlauf, dessen spezifische Dynamik anhand einer ausgewählten Sequenz exemplarisch nachvollzogen wird. Eine performative Sichtweise ist dabei insbesondere an „Prozesse[n] der Interaktion“, „dramaturgische[n] Handlungsvollzügen“ sowie der „Körperlichkeit“ (Wulf/Zirfas 2007: 9) der Akteure interessiert und behält sich im Rückgriff auf ethnographische und interaktionistische Modelle eine gewisse – nicht mit Beliebigkeit zu verwechselnde – methodische Offenheit vor. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der jeweiligen Situationsspezifität, die sich wiederum aus der Offenheit handlungsorientierter Methoden ergibt (Blötz 2015: 230). Die aus der spezifischen Situation entstehenden Möglichkeitsräume werden dabei im Erfahrungsmodus des „Dazwischen“ performativ ausgestaltet. Insbesondere sollen die der Unterrichtsmethode Talkshow zugeschriebenen Dynamiken (Massing 1998: 43) in ihrem performativen Vollzug im Fokus des Interesses stehen, wofür auf den aus der dokumentarischen Methode stammenden Begriff der „Fokussierungsmetapher“ zurückgegriffen wird. Mit diesem werden Passagen in Diskursverläufen bezeichnet, die sich „durch einen gemeinsamen Rhythmus und somit durch eine ‚interaktive Dichte‘ auszeichnen“. Einher geht das „in der Regel mit einer ‚metaphorischen Dichte‘, einer Dichte hinsichtlich der Bildhaftigkeit und Detailliertheit der Darstellung“ (Bohnsack/Przyborski 2010: 234), ohne dass damit bereits die Annahme eines konjunktiven Erfahrungsraums im Sinne der dokumentarischen Methode gesetzt sein muss (ebd.: 246).

4.2 Exemplarische Analyse einer ausgewählten Sequenz

Für die exemplarische Analyse wurde eine Sequenz ausgewählt, die sich nicht nur durch eine hohe interaktive Dichte auszeichnet, sondern anhand derer sich eine Reihe von Aspekten ausweisen lassen, die als charakteristisch für den gesamten Diskussionsverlauf bezeichnet werden können. Die Sequenz ist am Beginn des letzten Drittels der 45-minütigen Simulationsphase zu verorten. Nachdem die Teilnehmenden in einer ersten Phase vergleichsweise längere Beiträge in einer durch den Moderator geordneten Form vorgebracht haben, gewinnt das Gespräch an Dynamik, als sich Sm11 in der Rolle des Kirchenvertreters mit der entschiedenen Position einbringt, dass Schwangerschaftsabbruch Mord und gegen den Willen Gottes sei. Mit zahlreichen Unterbrechungen und teilweise erheblichen Steigerungen der Lautstärke ist eine deutliche Zunahme an Fokussierungsmetaphern zu verzeichnen, was auf einen hohen Grad an Involviertheit der Akteure verweist. Bis hierhin wurden in der Diskussion bereits Fragen des beginnenden Lebens und der Definition von Mord sowie der sozialen Verantwortung für die Kinderversorgung und deren Finanzierung in der Diskussion bearbeitet. In der Rolle eines Vertreters des Gruppenantrages, der 1992 als fraktionsübergreifender Kompromiss in den Bundestag eingebracht wurde und sich für eine Fristenregelung ausspricht, greift Sm3 erneut die Frage auf, wann menschliches Leben beginne, womit die in der ausgewählten Sequenz dokumentierte Auseinandersetzung zwischen Sm3 und Sm11 beginnt (Abb. 1).

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio-Ebene	Video-Ebene
00:48:56 00:49:00	S.l.	Sm3	L Wer hat denn gesagt, dass das das Kind überhaupt, äh, dieser Fotos überhaupt n Mensch schon ist?	Sm3 hat Oberkörper nach vorne gebeugt
		Sm?	L (Genau.)	
		Sm3	L Wer hat denn dat überhaupt behauptet bis jetzt? Der Arzt? Überhaupt nicht. Die Ärztekammer hats nich, äh-	Sm3 richtet sich auf, macht mit linker Hand eine Bewegung zur rechten Seite
	S.r.	Sm11	L Das ist- L Naja, ich hab doch- Das ist doch Tatsache, dass das ein Mensch is.	Sm5 notiert etwas in seine Unterlagen
		Sm3	L Wo isn hier die Tatsache?	Sm3 beugt sich nach vorne
		Sm11	L ()	
		Sm3	Es ist noch kein Mensch, es sind Knorpelscheiben (und sowat)	
		Sm11	L ()	Sm11 sieht Richtung Klasse, spricht
		SuS	L ((Unruhe))	
		Sm11	L Kannst das doch nicht-, (du) kannst das doch nicht wegschmeißen-	Sm11 gestikuliert mit Stift in der Hand, spricht in Richtung Klasse
		Sm?	L Das ist was ganz anderes.	
		Sm11	L Es ist, es ist Leben. Du kannst das doch nicht wegschmeißen wie ein Brocken Fleisch. Seid doch mal ruhig, jetze.-	Sm11 gestikuliert mit linker Hand
		SuS	((Unruhe))	
		Sm?	L (zeichnen möchten)	Sm11 lässt linke Hand sinken
		Sm?	L wie wenn man sich den Darm raus-schneiden lässt.	
00:49:30		Sm11	Es ist-	Sm11 sieht in Unterlagen
		Sm?	L (Boah)	
		Sm11	Und außerdem hier noch mal zu dieser, zu dieser sozialen Lage, (.) also erstmal möchte ich sagen, dass es nicht nur eine Frage der Frau ist mit dem Abtreiben, sondern fuffzig Prozent des, äh, werdenden Kindes gehören genauso gut dem Mann. Gehören nich, sind vom Mann. Des gehört keinem Kind-	Sm11 sieht auf, gestikuliert mit Stift in rechter Hand, sieht nach rechts, lässt rechte Hand sinken, gestikuliert mit linker Hand
		SuS	L @@@	Sm11 sieht in seine Unterlagen, sieht auf, sieht nach rechts
		Sm11	L Nee, ich krieg kein Kind (mehr.)	Sm11 sieht Richtung Klasse
00:49:52			(...)	Sm11 sieht in seine Unterlagen
			L @@@@ ((Unruhe))	

Abb. 1: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1993: 00:48:56-00:49:52)3

Zu beobachten ist dabei ein zunehmendes, sich auch körperlich ausdrückendes In-der-Rolle-Sein, wie es in den illustrierenden Standbildern zum Ausdruck kommt: Stellte das erste Statement von Sm3 vor allem ein Verlesen der vorbereiteten Position dar, bei dem er den Blick auf die Unterlagen gerichtet hält und sich gewissermaßen an diesen „festhält“ (Abb. 2), spricht er jetzt frei und agiert Raum einnehmend mit dem Oberkörper. Als er seine Frage nach dem Beginn des Lebens an Sm11 richtet, beugt er sich so weit

3 Legende der verwendeten Abkürzungen und Transkriptionszeichen: Lw = Lehrerin / Sw = Schülerin / Sm = Schüler; () = unverständlich; (xxx) = leise oder schwer verständlich; L = Überlappung; @ = Lachen oder lachend gesprochen; (.) = Pause (1s); (..) = Pause (2s); S.r. = Schwenk nach rechts; S.l. = Schwenk nach links.

nach vorne, dass er die Grenze des Nahbereichs zu dem neben ihm sitzenden Sm5 überschreitet (Abb. 4). Während Sm11 bei seinem zeitgleich vorgetragenen Einwand nicht zu sehen ist, richtet Sm3 sich im Weitersprechen kurz auf und weist mit einer Geste auf den rechts neben ihm sitzenden Sm4 in der Rolle des Arztes, um sich dann mit der Nachfrage „Wo isn hier die Tatsache?“ wieder nach vorne in Richtung Sm11 zu beugen. Die erste Erwiderung von Sm11 ist aufgrund der Unruhe in der Klasse nicht zu verstehen; bei seiner Äußerung „(du) kannst das doch nicht wegschmeißen“ wendet er sich mit dem Oberkörper der Klasse zu, womit er möglicherweise auf von dort kommende Einwände reagiert (Abb. 5). Dabei lassen sich auch bei Sm11 deutliche Differenzen in der Körperhaltung im Vergleich zu seinem ersten in der Diskussion vorgebrachten Statement beobachten: In der Positionierung seines Oberkörpers ist er zunächst vor allem der Gesprächsrunde zugewandt, der Blick ist bei weitestgehend ruhiger Körperhaltung größtenteils auf die Unterlagen gerichtet (Abb. 3). Im Verlauf der Diskussion weitet er den Aktionsradius, den er mit seinem Oberkörper einnimmt, mit raumgreifenden Gesten aus und interagiert verbal wie nonverbal ebenso mit dem Publikum.



Abb. 2: Standbild 00:20:28
(Aufzeichnungseinheit 1993)



Abb. 3: Standbild 00:32:42 (ebd.)



Abb. 4: Standbild 00:49:02 (ebd.)



Abb. 5: Standbild 00:49:19 (ebd.)

Diese Haltungen und Gesten lassen sich als Verkörperungen emotionaler Ausdrucksformen auffassen, die soziale Beziehungen konstituieren, Beziehungsgefüge regulieren (Kellermann 2012: 100), innerhalb dieser „als Körper-Ausdrücke und -Eindrücke wechselseitig zirkulieren“ (ebd.: 102) und wiederum zurückwirken. Die im Rahmen der Talkshow widerstreitenden Positionen bringen die Schüler Sm3 und Sm11 in ihren Positionierungen zueinander auch expressiv als konkurrierende zum Ausdruck. Betrachtet man diese interaktiven Positionierungen als eine Aufführung von Statusrepräsentationen (ebd.: 109), kann die zunehmende Vehemenz, mit der die Rollenspieler/innen ihre Positionen vertreten, als Resultat einer wechselseitigen Verstärkung von Körper-Ausdrücken und -Eindrücken, interpretiert werden. Gebündelt werden diese Beobachtungen in der These, dass die in der Verkörperung der zum Ausdruck gebrachten Emotionen innerhalb des interaktiv hergestellten Beziehungsgefüges zirkulieren, dabei Transformationsprozesse durchlaufen und wiederum als leibgebundene in neuer Intensität erfahren werden können.

Nachdem im Verlauf der Diskussion inzwischen die meisten der vorbereiteten Argumente eingebracht worden sind, lassen sich in der Konfrontation der Positionen auch Veränderungen auf der Ebene der sprachlichen Performanz beobachten: So bemüht sich Sm3 in der Rolle eines Bundestagsabgeordneten um eine gewählte Ausdrucksweise und sachliche Begründungen, nach der eine Äußerung wie „es sind Knorpelscheiben (und sowat)“ als der Rolle nicht angemessen zu klassifizieren wäre. Zugleich wird aber gerade in dieser Formulierung die in der Äußerung enthaltene Abwertung performativ hervorgebracht, was wiederum auf das In-der-Rolle-Sein von Sm3 verweist. Auch Sm11 kann an dieser Stelle keine inhaltlich stichhaltigen Argumente vorbringen, sodass er im Anschluss an seinen Versuch, für Ruhe zu sorgen, nach einem Blick in seine Unterlagen einen Themenwechsel versucht. Der zuvor in mehreren Anläufen eingebrachte Ausruf „Du kannst das doch nicht wegschmeißen wie einen Brocken Fleisch“ adressiert vielmehr auf emotionaler Ebene dahinter stehende Wertorientierungen. Derartige Ambivalenzen im sprachlichen Agieren in der Rolle können einerseits als ein Überspielen von Defiziten auf der inhaltlichen Ebene interpretiert werden, andererseits verweisen sie auf mögliche Grenzen argumentativer Begründungen und lassen auf der performativen Ebene Zusammenhänge von Wertorientierungen und Emotionen erkennen.

Mit der körperlich ausgedrückten Involviertheit und den beschriebenen Ambivalenzen kommt zugleich auch der Erfahrungsmodus des „Dazwischenstehens“ im Sinne eines „Nebeneinander[s] von nicht zu vereinbarenden Zuständen und Situationen“ (Hentschel 2010: 238) zum Ausdruck, in dem die Schüler/innen im Kontext der Simulation oszillieren. So kann beispielsweise auch die mit Blick auf die bisherige Rollenausgestaltung für den Kirchenvertreter sprachlich eher unangemessene Äußerung „Seid doch mal ruhig jetze“ in verschiedenen Relationen interpretiert werden: Zum einen wird damit in Reaktion auf die Unterbrechungen und vorgebrachten Einwände die als leibgebundene erfahrene Emotion des Ärgers und der Ungeduld angesichts der Unterbrechungen zum Ausdruck gebracht; zum anderen verweist die Äußerung auf im Handlungsrahmen Unterricht geltende Regeln und Normen. Darüber hinaus lassen sich auch – nicht direkt mit diesem Handlungsrahmen in Beziehung stehende – ironisierende Distanzierungen beobachten, wie beispielsweise in der Äußerung „Nee, ich krieg kein Kind (mehr.)“ bis hin zu einem expliziten Verlassen der Rolle wenig später (Sm?: „Wo steht das denn?“, Sm11: „Hier auf meinem Zettel.“, SuS: @@@ (Aufzeichnungseinheit 1993: # 00:50:34)). Dass die Dramaturgie des Diskurses

an solchen Stellen in gemeinsamen Gelächter konvergiert, führt zu der Vermutung, dass es sich bei diesem Modus des „Dazwischen“ in seinen verschiedenen Relationen um einen konjunktiv geteilten Erfahrungsraum handelt (Bohnsack/Przyborski 2010: 234-235) – zumal im gesamten Spielverlauf eine Reihe ähnlicher Distanzierungen der Akteure von ihren Rollen beobachtet werden können: So lässt sich beispielsweise Sm16 in der Rolle des CDU/CSU-Vertreters wiederholt zu selbstironischen Äußerungen hinreißen („Das Geld, äh, kommt aus der Staatskasse wie immer“ (Aufzeichnungseinheit 1993: # 00:29:29); „Ja also, was das Volk glaubt, das weiß ich jetzt nicht so genau“ (ebd.: # 00:30:11)) oder Sm4 distanziert sich mittels kleiner, relativierender Zusätze wie „*doch schon* Leben“ und „*im Prinzip* beendet“ in den Formulierungen von in der Rolle des Arztes vertretenen Inhalten („und insofern sollte da die Frau nicht mehr entscheiden können, dass sie dieses dann doch schon Leben im Prinzip beendet“ (ebd.: # 00:23:05)).

Wenn nun dieser Erfahrungsmodus des „Dazwischen“ im Sinne einer für politisches Lernen bedeutsamen Ambiguitätserfahrung interpretiert werden soll, erscheint es gewinnbringend, die Aufmerksamkeit auf den Schüler Sm11 zu richten, der die Position des Kirchenvertreters, die ihm – wie Äußerungen in der Vorbereitungs- und Auswertungsphase vermuten lassen (Aufzeichnungseinheit 1993: # 00:04:25; # 01:18:39) – nicht besonders nahe zu sein scheint, äußerst engagiert vertritt. Es käme nun der Auswertungsphase zu, die mit dem performativen Vollzug dieses Perspektivwechsels verbundenen leibgebunden Erfahrungen auch diskursiv zugänglich zu machen, Dynamiken des Diskursverlaufes herauszuarbeiten und schließlich einen inhaltlichen Sachbezug zur realen politischen Debatte herzustellen. Mit Blick auf die hier exemplarisch analysierte, videographierte Unterrichtseinheit ist allerdings relativ schnell zu erkennen, dass die Auswertungsphase solchen Anforderungen nicht gerecht wird: Eine Distanzierungsphase, in der auch Emotionen im Spielverlauf thematisiert werden, ist nicht zu erkennen und insgesamt ist das Verhältnis von Durchführung und Auswertung mit 3:1 geradezu auffällig umgekehrt. Nichtsdestotrotz erlauben es abschließende Statements – wie z. B. das von Sm11: „Ich möchte auch sagen, dass man erst mal überhaupt richtig erfahren hat, was es da eigentlich, was es da eigentlich für Möglichkeiten für verschiedene Gruppen gibt undsoweiter, [...] also dass man sich eben ne richtige Meinung bilden konnte.“ (Aufzeichnungseinheit 1993: # 01:19:25) – an der Unterstellung eines spezifischen Potenzials simulativer Unterrichtsmethoden im Politikunterricht festzuhalten. Begründet ist dieses im performativen Vollzug der sozialen Perspektivenübernahme, der es erlaubt, Prozesse politischer Urteilsbildung und Entscheidungsfindung als nicht nur an Rationalität gebundene zu erfahren und zu verstehen.

5. Fazit und Ausblick

Es ist nun nicht die Absicht dieses Beitrags, die nicht hinreichend erfolgte Aufarbeitung der Talkshow in der anschließenden Reflexionsphase in dieser bereits über 20 Jahre zurückliegenden Unterrichtsaufzeichnung zu kritisieren. Vielmehr soll abschließend der Ertrag dieser als konzeptionelle Vorarbeit verstandenen exemplarischen Analyse im Sinne eines Ausblicks auf anstehende Forschungsvorhaben zur Förderung von Mündigkeit im sozialwissenschaftlichen Unterricht zusammengefasst werden. Angesichts der Zweifel,

die an einer einseitigen Orientierung am Rationalitätsprinzip in der politischen Bildung geäußert wurden, hieße die Förderung von Mündigkeit auch, darüber hinausgehende, die Prozesse politischen Urteilens, Handelns und Entscheidens leitende Faktoren im Unterricht thematisch werden zu lassen und zu reflektieren. Insbesondere in Bezug auf die Förderung der politischen Urteilsbildung im Kontext von Konflikten, die auf unterschiedliche Wertorientierungen zurückgehen, sind der rationalen Analyse und Problemlösung Grenzen gesetzt, und es gilt zunächst, die verschiedenen Dimensionen des Konfliktes überhaupt erst nachvollziehbar werden zu lassen (Breit/Reichenbach 2005: 32).

Wie mit der exemplarischen Analyse gezeigt wurde, können diese verschiedenen Dimensionen, die einer ausschließlich kognitiven Auseinandersetzung vermutlich so nicht zugänglich wären, im performativen Vollzug der Perspektivenübernahme leibgebunden erfahren werden. Der spezifischen und situativen Dynamik des Diskurses folgend werden die Begrenztheit rationaler Argumente sowie die Bedeutung emotionaler Aspekte in dem simulierten Prozess der politischen Urteilsbildung und Entscheidungsfindung von den Schüler/-innen in der wechselseitigen Verstärkung von Körper-Eindruck und -Ausdruck interaktiv und performativ hervorgebracht und im Erfahrungsmodus des „Dazwischen“ weiter bearbeitet. Wie schließlich die leibgebundenen Erfahrungen innerhalb der simulierten Auseinandersetzung im Sinne eines nicht auf Rationalitätsaspekte reduzierten Mündigkeitsbegriffes und einer damit verbundenen Ambiguitätstoleranz in der anschließenden Reflexionsphase fruchtbar aufgearbeitet werden können, wird Gegenstand zukünftiger Forschungen sein.

Autorenangaben

May Jehle
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Institut für Politikwissenschaft
jehle@em.uni-frankfurt.de

Literatur

- Aufzeichnungseinheit (1993): Talkshow § 218 (v_fu_14a). Aus: Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:2.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2005): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Birgmayr, Renate (2011): Planspielleistungen beurteilen – ein Widerspruch? In: Hitzler, S./Zürn, B./Trautwein, F. (Hrsg.): Planspiele – Qualität und Innovation. Neue Ansätze aus Theorie und Praxis. Norderstedt: Books on Demand, S. 39-56.

- Blötz, Ulrich (Hrsg.) (2015): Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2010): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: Bohnsack, R./Przyborski, A. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 233-248.
- Breidenstein, Georg/Tyagunova, Tanja (2012): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 387-403.
- Breit, Gotthard (1991): Fühlen und Denken im politischen Unterricht. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.) (1991): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 58-78.
- Breit, Heiko/Reichenbach, Roland (2005): Emotion und demokratisches Lernen. In: Reichenbach, R./Breit, H. (Hrsg.): Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls. Berlin: Logos Verlag, S. 13-42.
- Engartner, Tim/Siewert, Markus B./Meßner, Maria T./Borchert, Christiane (2015): Politische Partizipation 'spielend' fördern? Charakteristika von Planspielen als didaktisch-methodische Arrangements handlungsorientierten Lernens. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 25, 2, S. 189-217.
- Erickson, Frederick (1992): Ethnographic Microanalysis of Interaction. In: LeCompte, M./Millroy, W. L./Preissle, J. (Hrsg.): The Handbook of Qualitative Research in Education. San Diego, London: Academic Press, S. 201-225.
- Fischer-Lichte, Erika (2001): Verkörperung/Embodiment. Zum Wandel einer alten theaterwissenschaftlichen in eine neue kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Fischer-Lichte, E./Horn, C./Warstat, M. (Hrsg.): Verkörperung. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 11-25.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grammes, Tilman (1999): Handlungsorientiertes Lernen. In: Mickel, W. W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 212-217.
- Henkenborg, Peter. (2012): Politische Urteilsfähigkeit als politische Kompetenz in der Demokratie – der Dreiklang von Analysieren, Urteilen und Handeln. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 3, 2, S. 28-50.
- Hentschel, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Berlin et al.: Schibri-Verlag.
- Herrle, Matthias (2013): Mikroethnographische Interaktionsforschung. In: Friebertshäuser, B./Seichter, S. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 119-152.
- Jehle, May/Blessing, Benita (2014): Using Classroom Recordings in Educational History Research. An East German Civics Lesson. In: Journal of Social Science Education 13, 1, S. 118-136.
- Juchler, Ingo (2005a): Politische Urteilsbildung – Kernkompetenz für den Politikunterricht. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 62-75.
- Juchler, Ingo (2005b): Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Kellermann, Ingrid (2012): Emotionen – Formen – Gesten. Ein ethnographischer Blick auf verborgene Dimensionen von Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, Sonderheft 16, S. 97-114.
- Massing, Peter (1998): Handlungsorientierter Politikunterricht. Ausgewählte Methoden. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 2, S. 223-241.
- Oeftering, Tonio/Uhl, Herbert (2010): Emotionen und politisches Lernen. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Inhaltsfelder der politischen Bildung. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 56-70.
- Reinhardt, Sybille (2005a): Moralisches Lernen. In: Sander, W. (Hrsg.) (2005): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 363-378.
- Reinhardt, Sybille (2005b): Handlungsorientierung. In: Sander, W. (Hrsg.) (2005): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 146-155.
- Schluß, Henning/Jehle, May (Hrsg.) (2013): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder, Hendrik (2015): Eine kritische Betrachtung von Rationalität als zentraler normativer Bezugspunkt des Politischen Urteils in Hinblick auf die Praxis. In: Juchler, I. (Hrsg.): Hermeneutische Politikdidaktik. Perspektiven der politischen Ethik. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-151.
- Weber, Florian (2016): Emotion und Kognition in der Politischen Bildung. Überlegungen aus emotionstheoretischer Sicht. In: Deichmann, C./May, M. (Hrsg.): Politikunterricht verstehen und gestalten. Wiesbaden: Springer VS, S. 165-183.
- Westphal, Kristin (2005): Möglichkeitsräume im theatralen Spiel und ihre Bedeutung für Sinnstiftungsprozesse. In: Bilstein, J./Winzen, M./Wulf, C. (Hrsg.) (2005): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 103-122.
- Wulf, Christoph (2005a): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wulf, Christoph (2005b): Spiel. Mimesis und Imagination, Gesellschaft und Performativität. In: Bilstein, J./Winzen, M./Wulf, C. (Hrsg.) (2005): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 15-22.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 7-40.