



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit:

Analyse der pädagogischen Maßnahmen zur
Förderung der Eigenschaften der sozialistischen
Persönlichkeit im Unterricht der DDR

Verfasserin

Maria Knapp

Angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Juni 2012

Studienzahl lt. Studienblatt:

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. J. Henning Schluß

Inhaltsverzeichnis:

Einleitung	6
Problemskizze	7
I. Theoretische Grundlagen.....	10
1. Forschungsstand und Forschungslücke:.....	10
1.1 Aktueller Forschungsstand	10
1.2 Forschungslücke:	12
2. Geschichte der DDR	16
2.1 Geschichte der Schule in der DDR.....	16
2.2 Die geschichtliche Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit in der Schule der DDR.....	18
2.3 Entwicklung des Lehrplans in der DDR	21
Exkurs: Die DDR als Erziehungsstaat.....	24
3. Die sozialistische Persönlichkeit	26
3.1 Begriffsklärung.....	26
3.2 Das Bildungsziel der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘ und deren Entwicklung im Unterricht der DDR	31
3.2.1 Wissen	32
3.2.2 Können.....	33
3.2.3 Inhaltliche Gerichtetheit.....	34
3.3 Die sozialistische Persönlichkeit im Lehrplan der DDR und die Umsetzung durch die Lehrperson.....	36
3.3.1 Die sozialistische Persönlichkeit im Lehrplan der DDR.....	36
3.3.2 Fähigkeiten der Lehrperson zur Umsetzung des Bildungszieles der sozialistischen Persönlichkeit.....	38
3.4 Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit	43
3.4.1 Vergleich einzelner Eigenschaften	44
4. Disziplinäre Anbindung	54
II. Empirie	58
1. Methode	58
1.1 Wiederholung der Hypothese und der Fragestellungen	58

1.2 Erziehungswissenschaftliche Videographie.....	59
1.3 Die Sequenzanalyse.....	60
1.3.1 Begründung der Wahl der Methode	60
1.3.2 Methodisches Vorgehen	62
1.3.3 Kritik	64
1.4 Leistungen und Grenzen videographischer Daten.....	65
1.5 Problematik von Videoaufzeichnungen:	66
1.6 Das verwendete Datenmaterial	68
1.6.1 Gründe für die Wahl der untersuchten Videomitschnitte:	71
2. Ergebnisse	72
2.1 Auswertung der Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit	72
2.1.1 Willensstärke.....	73
2.1.2 Entschlusskraft.....	77
2.1.3 Zielstrebigkeit.....	82
2.1.4 Standhaftigkeit	82
2.1.5 Mut.....	83
2.1.6 Disziplin.....	87
2.1.7 Einsatzbereitschaft.....	89
2.1.8 Ausdauer.....	96
Exkurs: Schlagwortsuche	96
2.2 Auswertung über die Förderung des Sozialistischen Bewusstseins	99
2.3 Auswertung zu den gesetzten pädagogischen Maßnahmen der Lehrpersonen	104
2.3.1 Pädagogische Maßnahmen der Lehrperson	104
2.3.2 Differenz zwischen Maßnahmen und Inhalten	105
3. Diskussion.....	107
Ausblick.....	109
Literatur:	111
Zitierte Videos:	122
Anhang:.....	125
Transkription:.....	125
Abkürzungen:	125

1. Sequenzanalyse „Anekdote ‘Das Mädchen von Krasnodar’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1)	126
2. Sequenzanalyse: „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034).....	139
3. Sequenzanalyse: „Interpretation des Gedichts ‘Linker Marsch’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_029)	158
4. Sequenzanalyse „Forschungsgegenstand Unterricht; Faust I - Prolog im Himmel - Lehrfilm; Unterrichtsforschung; Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_061)	172
5. Sequenzanalyse „Der entwickelte Sozialismus als notwendige Etappe zum Kommunismus – Geschichtsphilosophie“ (DIPF, v_apw_108)	184
6. Sequenzanalyse: „Interpretation des Dramas ‘Professor Mamlock’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_113)	200
Zusammenfassung:.....	221
Abstract:	222
Lebenslauf.....	223

Mein besonderer Dank gilt...

...Dr. Henning Schluß und May Jehle (M.A.), die mich beim Verfassen dieser
Diplomarbeit betreut haben.

...Renate und Walter, für das Korrekturlesen.

...all meinen Freunden, die mir immer wieder beratend und unterstützend zur
Seite gestanden sind.

...meinen Eltern, die mich bei all meinen Entscheidungen immer unterstützt haben
und immer an mich geglaubt haben.

Einleitung

Im Rahmen des Forschungsprojekts über Unterrichtsaufzeichnungen im Schulunterricht der DDR unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. J. Henning Schluß bekam ich die Möglichkeit, die Forschungsfrage für meine Diplomarbeit zu entwickeln. Anfangs war meine Idee, mich mit ‚der guten Schülerin/ dem guten Schüler‘ in der DDR zu beschäftigen, deshalb begann ich dieses Thema näher zu untersuchen. Dabei stieß ich in der Literatur immer wieder auf den Begriff der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘ als wichtiges wenn nicht sogar wichtigstes Erziehungsziel in der Schule der DDR. Es schien unerlässlich zu sein, die Kinder zu dieser sozialistischen Persönlichkeit zu erziehen, deshalb richtete sich mein Fokus nun auf die Untersuchung der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘ und ihrer Bedeutung als Unterrichtsziel. Dabei interessierte mich besonders, welche Eigenschaften diese erwünschte Persönlichkeit besitzen sollte und wie die pädagogischen Interventionen durch die Lehrerpersönlichkeit zu deren Bildung beitragen sollten. Als Datenmaterial zur Untersuchung meines Forschungsvorhabens standen mir auf der „Videodatenbank Schulunterricht in der DDR“ Videomitschnitte aus Unterrichtseinheiten zur Verfügung, die ich zur Analyse heranziehen konnte. Dies führte letztendlich zum Verfassen dieser Diplomarbeit, die sich mit der Analyse der pädagogischen Maßnahmen zur Förderung der Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit im Unterricht der DDR beschäftigt.

Problemskizze

Leschinsky und Kluchert (1999, 23) schreiben in ihrem Werk „Die Schule als moralische Anstalt“, dass in der Institution Schule auch in der Geschichte stets der Anspruch erzieherischen Aufgaben nachzukommen bestand. Die Bemühungen, „die Schule für die Durchsetzung oder Stabilisierung einer bestimmten politischen Ordnung in Dienst zu nehmen“, haben ihren Ursprung in der Zeit des aufgeklärten Absolutismus (a.a.O., 24). Auch in der Schule der Deutschen Demokratischen Republik¹ wurde der erzieherischen Kraft besonders viel Bedeutung zugemessen. Den Schüler/innen sollte nicht nur Wissen vermittelt werden, sondern sie sollten zu ‚neuen Menschen‘ für den Sozialismus erzogen werden (vgl. ebd.). Die Lehrpläne bildeten dabei einen methodischen und auch inhaltlichen Leitfaden, durch dessen Umsetzung sich die erwünschte Bewusstseins- und auch Verhaltensformung der Schüler/innen im Unterricht entwickeln sollte (vgl. Anweiler 1988, 47). Alle einzelnen Lehrpläne basierten in der DDR laut Bichler² (1979, 54) auf der Vision der Ausbildung einer allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit. Demnach wurde speziell die Schule als wichtige Einrichtung in Bezug auf die Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten aufgefasst. Die Ausbildung zu einem klassenbewussten Menschen war „eingebettet in die gesamte unterrichtliche Bildungsarbeit“ und ihr kam im „Hinblick auf den Fortbestand und die Entwicklung des Sozialismus entscheidende Bedeutung zu“ (a.a.O., 68).

Werner Dorst (1953, 13), Direktor des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts, war der Ansicht, dass „die gesamte Erziehung und Bildung das Ziel habe, allseitig entwickelte Persönlichkeiten, deutsche Patrioten mit sozialistischem Bewusstsein und sozialistischer Moral heranzubilden“. Die Schule der DDR hatte außerdem die Aufgabe die Kinder zur Liebe zu ihrem Land und zum Dienst für den Sozialismus zu erziehen. Des Weiteren sollten die Schüler/innen Kenntnisse über den Sozialismus erhalten und auch immer nach dessen Grundprinzipien handeln (vgl. a.a.O., 32). Auch wenn diese Hoffnung sich nur selten erfüllte, wie sich nicht nur

¹ Die Deutsche Demokratische Republik wird im Folgenden als DDR abgekürzt.

² Bichler (1979) beschäftigt sich in seinem Werk speziell mit den Bildungszielen deutscher Lehrpläne und nimmt dabei auch den Lehrplan der DDR in den Blick.

an der friedlichen Revolution zeigte, in der eben diese sozialistische Jugend den Sozialismus abschaffte, sondern auch vom Ministerium für Staatssicherheit und seiner Vorläuferorganisation über die gesamte Dauer der DDR sorgenvoll beobachtet wurde, so bedeutete Unterricht in der DDR demnach nicht nur Bildungs- sondern auch Erziehungsarbeit (vgl. Wiegmann 2007). Dorst (1953, 109) schrieb in diesem Zusammenhang: „Der Unterricht ist aber nicht nur Bildungsarbeit. Der gute Lehrer verfolgt gleichzeitig viele erzieherische Absichten. Gleichzeitig heißt hier: nicht nur in der Bildungs-, sondern auch in der bewussten, systematischen Erziehungsarbeit“. Auch die Wahl der Stoffgebiete einzelner Gegenstände wurde zum einen durch die pädagogisch-methodischen und zum anderen durch die psychologischen Betrachtungsweisen und Bedingungen mitbestimmt (vgl. a.a.O., 49). Neuner³ (1989) blieb gut 30 Jahre später dem ursprünglichen Ziel der allseitig entwickelten Persönlichkeit - für die Schüler/innen in der DDR - treu. Die Oberschule legte laut Neuner eine fundierte Basis zur sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung. Er (ebd., 130) beschrieb als „höchste und führende Größe innerhalb der Grundlagen der Persönlichkeit in Übereinstimmung mit den Auffassungen vom sozialen Wesen der Persönlichkeit die inhaltliche Gerichtetheit, die durch grundlegende Überzeugungen und Charakter- sowie Verhaltensqualitäten bestimmt wird“. Zu diesen „grundlegenden Charakter- und Verhaltensqualitäten“ gehörten „Willensstärke, Entschlusskraft, Zielstrebigkeit, Standhaftigkeit, Mut, Disziplin, Einsatzbereitschaft“ und „Ausdauer“ (ebd.). Diese Qualitäten mussten zudem „mit der ideologischen Position eine ‚Legierung‘ eingehen“ (ebd.). Die genannten Verhaltensweisen in Kombination mit der ‚richtigen‘ ideologischen Überzeugung beschrieben demnach die erwünschte Persönlichkeit in der ehemaligen DDR. Dieses Zitat Neuners weist bereits darauf hin, dass die Eigenschaften, die er für eine Person als wünschenswert ansah, für sich alleine nicht reichten. Nur wenn diese in Zusammenhang mit der ‚richtigen‘ Ideologie zum Vorschein traten waren diese in der DDR willkommen. Demnach stand die Ausbildung der Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit auch immer in Zusammenhang mit der Ausbildung der ‚richtigen‘ Ideologie. Das zeigte sich auch in der Idee über die Erziehung. Diese sollte als Funktion für die

³ Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften von 1970 - 1989

Gesellschaft eingesetzt werden (vgl. Alt⁴ 1946 zit. n. Wiegmann 2004⁵, 79). Der Mensch sollte also für die Gesellschaft erzogen werden und auch die vorherrschende Ideologie übernehmen.

Die folgende Arbeit wird sich näher mit der sozialistischen Persönlichkeit und deren Ausbildung im Unterricht der DDR beschäftigen. Der Blick wird dabei besonders auf die pädagogischen Maßnahmen zur Erreichung des oben genannten Bildungsziels der sozialistischen Persönlichkeit und deren erwünschten Eigenschaften, gerichtet. Hierzu wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zur Thematik und danach die sich dadurch auftuende Forschungslücke, deren Untersuchung der Anspruch dieser Diplomarbeit ist, beschrieben.

⁴ Alt war „pädagogischer Wissenschaftler, Erziehungshistoriker, Lehrerbildner und gesellschaftspolitisch engagierter Sozialwissenschaftler im Nachkriegsberlin und in der DDR“ (Wiegmann 2006, 143)

⁵ In dieser Arbeit wurde versucht wenn irgendwie möglich im Original zu zitieren. Manchmal war es jedoch, angesichts der Thematik, schwierig die originale Literatur in Wiener Bibliotheken zu finden. In diesen Fällen werden Sekundärzitate angeführt.

I. Theoretische Grundlagen

1. Forschungsstand und Forschungslücke:

1.1 Aktueller Forschungsstand

Dengel (2005, 82) vertritt die These, dass die gesamte DDR ihrer Theorie nach als ein Erziehungsstaat zu bezeichnen sei. Die DDR strebte die Umsetzung des sozialistischen Persönlichkeitsideals an, das im Staat und in der Partei als Grundsatz und als Norm galt. Der Erziehung und Bildung wurde bei dessen Erreichung eine sehr hohe Relevanz zugesprochen (vgl. ebd.). Dass die politisch-ideologische Erziehung nach dem Grundsatz der Entwicklung der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘ erfolgte, schreibt auch Lemke (1991). Bichler (1979) wie auch Vogt (1972) bestätigen, dass das Lehrplanwerk der DDR auf dem Anspruch der sozialistischen Persönlichkeit und deren allseitiger Entwicklung basierte. Auch Waterkamp (1987) schreibt von der Anforderung, die Schüler/innen zur parteilichen Wertung zu erziehen. Zu dessen Erreichung hatte jeder Gegenstand einen bestimmten Beitrag in Bezug auf die ideologische Erziehung zu leisten (vgl. ebd., 110). Möbus (1956, 55) sieht eine Beziehung bestehend zwischen FDJ, Schule, Eltern, außerschulischen Institutionen und der Berufsausbildung. Diese sollten alle dasselbe Ziel verfolgen, nämlich die Förderung des ‚sozialistischen Patriotismus‘. Keiser (1991, 235) schreibt über die „Wertorientierungen und politischen Orientierungen von Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland“, dass diese viele Übereinstimmungen in den „Lebenswerten, Orientierungsmustern, Interessen und Zukunftsvorstellungen“ aufweisen. Bei der Frage der politischen Einstellung Ost- und Westdeutscher Jugendlichen kommt sie zu dem Schluss, dass Jugendliche aus der ehemaligen DDR durch die Ereignisse von 1989 politisch sensibilisierter sind (vgl. a.a.O, 238). Über eine vermehrte sozialistische Einstellung der ostdeutschen Jugendlichen nach der Wende von 1989 liest man jedoch nichts in ihrem Forschungsbericht. Meyer (1978) schreibt in seiner Dissertation „Die Bedeutung der Literatur in Lesebüchern der DDR für die ideologische Bildung und Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit“ über die Effektivität der ideologischen Erziehung, dass es fast unmöglich war, an

bedeutungsvolle Literatur heranzukommen, die nicht parteikonform war. Für ihn liegt daher nahe, dass die Wirksamkeit einer ideologischen Erziehung gering gewesen sei (vgl. ebd.). Brämer (1983, 142f) meint, dass „die (nicht einzuhaltende) Zusage der Pädagogik, die Jugend in ideologischer Hinsicht geschlossen hinter die Parteiführung zu scharen, letztere darin bestärken, politische Entscheidungen zu Gunsten einer vermeintlich besseren Zukunft auch gegen den aktuellen Willen der Bevölkerungsmehrheit durchzusetzen“. Brämer (ebd.) bestätigt in diesem Zitat die Meinung Meyers (1978) einer geringen Wirkung der ideologischen Erziehung der DDR- Pädagogik. Bunke (2005, 108) meint, es könne höchstens von einer „relativen Wirksamkeit der politisch-ideologischen Erziehung gesprochen werden“. Auch Meier⁶ et al. (1983, zit. n. Lenhardt/ Stock 1997, 200) kommt in seiner Studie über „Soziale Erfahrungen der Schuljugend in ihrer Bedeutung für deren Bewußtseinsentwicklung und Erziehung“ zu dem Ergebnis, dass es die ‚ideologischen Erziehung‘ in der DDR kaum schaffte die Schüler/innen politisch zu beeinflussen. Zwei Drittel der Schüler/innen meinten, dass „ihre eigenen Alltagserfahrungen dem im Unterricht gezeichneten Bild der sozialistischen Gesellschaft widersprächen“ (ebd.). Vor allem leistungsstarke Schüler/innen wiesen auf den Widerspruch zwischen eigener Erfahrung und verlangtem Gesellschaftsbild hin (vgl. ebd.).

In diesem Punkt wurde versucht möglichst viele Studien aufzulisten, die sich mit der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit in der DDR befassen. Dies sollte einen Einblick darüber geben, inwieweit überhaupt zu einer sozialistischen Persönlichkeit hin erzogen werden sollte und wie die verschiedenen Autoren die Wirksamkeit der DDR Pädagogik in Hinsicht auf eine Entwicklung zur sozialistischen Persönlichkeit einschätzten. In dieser Auflistung west- und ostdeutscher Studien muss mitbedacht werden, dass es den Autoren von westdeutschen Studien vor 1989 schwer gemacht wurde an objektives Material zu gelangen, das nicht parteikonform war (vgl. z.B.: Meyer 1978). Deshalb muss hier bedacht werden, dass durch solche Hindernisse das Forschungsergebnis von hier

⁶ Dem Literaturverzeichnis des Werkes „Bildung, Bürger, Arbeitskraft“ von Lenhardt und Stock (1997) ist zu entnehmen, dass Meier diese Studie an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in der DDR verfasste.

genannten Studien, die vor 1989 verfasst wurden, möglicherweise dadurch verfälscht worden sein könnte. Trotzdem gehen sowohl aktuelle Studien wie z.B.: Bunke (2005) als auch Studien die zur Zeit der DDR entstanden wie z.B.: Meyer (1978) und Brämer (1983) von einer geringen Wirksamkeit der DDR-Pädagogik aus. Auch Studien aus der DDR selbst wie z.B.: Meier (1983 zit. n. zit. n. Lenhardt/ Stock 1997) kommen zu dem Ergebnis, dass durch die Erziehung in den Schulen kaum eine Wirksamkeit der politische Beeinflussung zu beobachten war. Die Tatsache, dass zu einer sozialistischen Persönlichkeit erzogen werden sollte, scheint in allen dieser Studien unumstritten.

1.2 Forschungslücke:

Ausgehend vom oben vorgestellten Problembereich und dem aktuellen Forschungsstand der Thematik wird nun die Forschungslücke, die in der folgenden Diplomarbeit behandelt werden soll, beschrieben:

Im „Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie“ liest man über die Notwendigkeit von Familie, Schule, Gruppe und Kollektiv zur Erziehung der Persönlichkeit. Nur innerhalb dieser kann die Persönlichkeit ihre Aufgabe, die sie in der Gesellschaft hat, erkennen (vgl. Eichhorn et al. 1969, 335). Die „sozialistische Persönlichkeit wird wesentlich durch ihr schöpferisch-umgestaltendes Verhältnis zu ihrer sozialen Umwelt bestimmt. Damit sie diese Funktion bewußt unter der Führung der marxistisch-leninistischen Partei und in Gemeinschaft mit anderen Menschen verwirklichen kann, müssen folgende Eigenschaften bei ihr entwickelt sein:

1. das Streben nach umfassender Allgemeinbildung und ständiger Vervollkommnung des fachlichen Wissens und Könnens;
2. die Fähigkeit zur selbständigen Arbeit und zur praktischen Anwendung neuer Erkenntnisse;

3. fester sozialistischer Klassenstandpunkt und aktive Parteinahme für den sozialistischen Staat;

4. hohe moralische Qualitäten und Verhaltensweisen. Typisch für die sozialistische Persönlichkeit sind deshalb die Denk- und Verhaltensweisen, mit denen der einzelne seine individuelle Tätigkeit bewußt in den Zusammenhang gesellschaftlicher Erfordernisse des Sozialismus als Gesamtsystem stellt“ (ebd., 336). Folgende Eigenschaften zählen zu jenen, welche gefördert werden sollten: „Willensstärke, Entschlusskraft, Zielstrebigkeit, Standhaftigkeit, Mut, Disziplin, Einsatzbereitschaft“ und „Ausdauer“ (Neuner 1989, 130). Die vorliegende Arbeit zielt auf eine Analyse der pädagogischen Maßnahmen der Lehrperson ab, die zur Erreichung dieser eben beschriebenen Persönlichkeit und deren Eigenschaften beigetragen haben könnten. Wobei, wie bereits in der Problemskizze angedeutet, die Eigenschaften nur im Zusammenhang mit der ‚richtigen‘ ideologischen Einstellung ausgebildet werden durften. Daher ist anzunehmen, dass die Schüler/innen nicht nur bestimmte Eigenschaften ausbilden sollten, sondern auch einen bestimmten Inhalt übernehmen sollten. An diesem Punkt siedelt Schluß (2007, 7) den Unterschied zwischen Erziehung und Indoktrination an. Denn im Gegensatz zur Erziehung, bei der die Schüler/innen auch beeinflusst werden, müssen bei der Indoktrination bestimmte Inhalte und Sichtweisen identisch übernommen werden (vgl. ebd.). Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit nicht nur die Eigenschaften alleine untersucht, sondern auch die vermittelten Inhalte werden in Bezug auf die Erziehung⁷ hin zur sozialistischen Persönlichkeit betrachtet.

Der Rahmen, in dem diese Untersuchung durchgeführt wird, soll im Folgenden näher beschrieben werden. Seit Beginn der 70er Jahre wurden im Medienkabinett der Sektion Pädagogik Unterrichtseinheiten zu Forschungszwecken aufgezeichnet (vgl. Schluß 2006, 3). Diese, an der Berliner Humboldt Universität gedrehten Unterrichtsmitschnitte, wurden speziell für die Lehrerbildung eingesetzt (vgl. ebd.). Die Sammlung der eben genannten Videos wurde im Laufe der Zeit noch um Aufzeichnungen anderer Institutionen erweitert. Die meisten der zusammengetragenen Videomitschnitte sind auf der „Videodatenbank

⁷ Inwieweit hier dann noch von Erziehung oder schon von Indoktrination gesprochen werden muss kann erst durch die Untersuchung geklärt werden.

Schulunterricht in der DDR“ auf dem Fachportal für Pädagogik (www.fachportal-paedagogik.de) zu finden. Zur Untersuchung der folgenden Hypothese wurden sechs Videos herangezogen, die in der APW⁸ aufgezeichnet wurden. Die Hypothese beschäftigt sich mit den pädagogischen Interventionen zur Förderung der sozialistischen Persönlichkeit und deren erwünschten Eigenschaften. Wie bereits im ‚aktuellen Forschungsstand‘ beschrieben war es das Ziel der DDR-Pädagogik zur sozialistischen Persönlichkeit zu erziehen (vgl. z.B.: Lemke 1991; Dengel 2005;). Inwieweit dies möglich war und wie dieses Ziel erreicht werden sollte wurde bereits – wie der ‚aktuelle Forschungsstand‘ zeigt – in verschiedenen Studien untersucht. Auch diese Arbeit hat die Intention die pädagogischen Maßnahmen zu untersuchen, die zur Förderung der sozialistischen Persönlichkeit gesetzt wurden. Zur Thematik, inwieweit die sozialistische Persönlichkeit durch den Unterricht in der DDR entstehen konnte gibt es demnach aktuelle⁹ Untersuchungen. Diese Analysen wurden jedoch nicht anhand von Videomitschnitten aus dem DDR Unterricht durchgeführt¹⁰. Dies wurde durch die „Videodatenbank Schulunterricht in der DDR“ jedoch möglich und stellt deshalb die Forschungslücke, die in dieser Arbeit untersucht wird dar. In der folgenden Arbeit soll nun im Einzelfall überprüft werden, welche pädagogischen Maßnahmen zur Förderung der gewünschten Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit durch die Lehrperson gesetzt wurden. Dies wird anhand von sechs ausgewählten Videomitschnitten aus dem DDR-Unterricht untersucht.

Hypothese:

In Unterrichtsaufzeichnungen aus der „Videodatenbank Schulunterricht in der DDR“ sind pädagogische Maßnahmen seitens der untersuchten Lehrpersonen erkennbar, die dazu beitragen sollen, dass die Schüler/innen die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit ausprägen.

⁸ Akademie der Pädagogischen Wissenschaften

⁹ Mit ‚aktuell‘ sind hier Untersuchungen gemeint die nach 1990 entstanden.

¹⁰ Zumindest konnte im Zuge der durchgeführten Literaturrecherche zur Thematik keine solche Untersuchung gefunden werden.

Fragestellungen:

- Setzen die Lehrpersonen Maßnahmen, die darauf schließen lassen, dass die von Neuner genannten Eigenschaften wie „Willensstärke, Entschlusskraft, Zielstrebigkeit, Standhaftigkeit, Mut, Disziplin, Einsatzbereitschaft“ und „Ausdauer“ dadurch erreicht werden sollten (Neuner 1989, 130)?
- Wenn ja, welche Eigenschaften sind das und welche pädagogischen Maßnahmen werden hier im Speziellen gesetzt, die auf die Förderung der erwünschten Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit hindeuten?
- In Bezug auf welche Eigenschaften konnten keine Maßnahmen der Lehrpersonen beobachtet werden, die auf deren Förderung schließen lassen?
- Inwieweit lässt der vermittelte Inhalt in den Unterrichtseinheiten darauf schließen, dass ein sozialistisches Bewusstsein bei den Schüler/innen gefördert werden sollte?

In den nächsten Kapiteln folgt die theoretische Anbindung der gestellten Hypothese. In dieser wird zuerst auf die Entwicklung der Schule, des Lehrplanes und des Begriffes der sozialistischen Persönlichkeit – in der Zeit der DDR – eingegangen. Danach wird der Begriff der sozialistischen Persönlichkeit erklärt und der Versuch der Erziehung zu einer solchen wird diskutiert. Weiters werden die Eigenschaften, die eine solche Persönlichkeit ausbilden sollte, näher betrachtet. Dabei werden die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit auch mit aktuellen Kompetenzmodellen verglichen. Danach wird überlegt, in welcher Hinsicht die vorliegende Arbeit für die Pädagogik von Bedeutung ist.

2. Geschichte der DDR

2.1 Geschichte der Schule in der DDR

Im Folgenden werden grundlegende Entwicklungsschritte des DDR-Schulsystems aufgezeigt, die zur Verwirklichung der neu entstandenen Ziele durch den Marxismus-Leninismus¹¹ in der DDR beitragen sollten.

Gleich nach dem Ende des Krieges werden in der SBZ¹² Maßnahmen zur Veränderung der Gesellschaft vorgenommen. Diese soll sich zu einer sozialistischen Gesellschaft mit marxistisch-leninistischer Prägung hin entwickeln. Als Leitbild wird die Sowjetunion herangezogen (vgl. Gatzemann 2008, 29). „Vor diesem Hintergrund erschließt sich der Zugang zur Pädagogik in der DDR, zu ihren Intentionen und zu ihrer Funktion, über den Marxismus-Leninismus, aus dessen Geschichts- und Gesellschaftstheorie die Legitimation allen gesellschaftlichen und politischen Handelns abgeleitet wird“ (ebd.). Konkret werden die Ideen der DDR Pädagogik auf dem IV. Pädagogischen Kongress im Jahr 1949. Hier werden Richtlinien zur Entwicklung hin zu einer sozialistischen Schule bestimmt, wie zum Beispiel eine besondere Unterstützung der Arbeiter- und Bauernkinder und die generelle Orientierung der Erziehungswissenschaft an den Marxismus-Leninismus (vgl. Kirchhöfer 2004, 96). Dabei sollte „[e]in hierarchisch organisiertes zentrales Leitungssystem der Volksbildung ... die machtpolitischen Voraussetzungen zur Durchsetzung der bildungspolitischen Vorstellungen sichern“ (ebd.). Dorst (1953, 13) beschreibt als grundlegende Ziele für die Schule der DDR, dass die Kinder zu sozialistischen Ansichten und sozialistischen Werten erzogen werden sollen. Außerdem bestand der Wunsch, dass in der Schule, das Recht, das alle Kinder auf Bildung besitzen, sichtbar sein sollte (vgl. ebd.). Die Normen, die in der sozialistischen Schule angestrebt wurden, und zu denen auch das Erreichen der eben beschriebenen Gleichheit gehörte, sollten durch die Entwicklung der Einheitsschule erreicht werden (vgl.

¹¹ Als Marxismus-Leninismus wird „das System der wissenschaftlichen Theorien und Anschauungen von Marx (1818 bis 1883), Engels (1820 bis 1895) und Lenin (1870 bis 1924), das die theoretische Grundlage für die praktische Tätigkeit der kommunistischen und Arbeiterparteien bildet und ihnen als Anleitung im Klassenkampf, in der sozialistischen Revolution und beim Aufbau des Sozialismus und Kommunismus dient“, bezeichnet (Buhr/ Kosing 1966, 96). Das sozialistische Menschenbild der DDR gründete gedanklich auf der Idee des Menschen in der marxistisch-leninistischen Philosophie (vgl. Schmollack/ Muller 1971, 22).

¹² Sowjetische Besatzungszone

Lenhardt/Stock 1997, 144¹³). Einen wichtigen Schritt zur Verwirklichung der Einheitsschule stellte außerdem das Schulgesetz von 1946 dar, „dieses führte die achtklassige Grundschule ein, die die Dauer der für alle Kinder gemeinsamen Schulzeit auf acht Jahre verdoppelte“ (ebd.). „Im Dienste des Einheitsschulgedankens stand auch die Entwicklung der Mittelschulen in den 50er Jahren“ (a.a.O., 150). In dieser Zeit entstand die zehnklassige Oberschule. In dieser sollten die Arbeiter- und Bauernkinder besondere Unterstützung erhalten, um damit der bestehenden Differenz der Bildungschancen entgegenzuwirken. Sie sollte außerdem ein wissenschaftliches Format besitzen (vgl. ebd.). „Diese Entwicklung mündete 1959 in die gesetzliche Einführung der zehnjährigen Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule (POS) als Pflichtschule“ (ebd.). „Die Oberstufe, die jetzt die Bezeichnung Erweiterte Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule (EOS) erhielt, wurde damit von vier auf zwei Klassenstufen verkürzt“ (a.a.O., 151). Waterkamp¹⁴ (1987, 98) sieht in der „Durchsetzung der zehnklassigen Oberschulbildung als Pflichtschulbildung“ das „bestimmende Ereignis in der Entwicklung des Schulwesens [der DDR] von 1945 bis 1970“. Das im Jahre 1959 erlassene „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens der DDR“, bestimmte jene Errichtung der zehnklassigen allgemeinbildenden, polytechnischen Oberschule, die für alle Kinder Einheit bedeuten sollte (vgl. Lenhardt/ Stock 1997, 175). Damit wurde „die Einheit von sozialistischer Erziehung und wissenschaftlicher Bildung bekräftigt“ (ebd.). 1965 wurde das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ erlassen (vgl. a.a.O., 178.). In diesem wird das Ziel der Entwicklung der Schüler/innen hin zu sozialistischen Persönlichkeiten bestimmt (vgl. Weber 2006, 68). Dieses Gesetz legte „die Aufgaben und Funktionen aller staatlichen und gesellschaftlichen Bildungseinrichtungen fest“ (Anweiler/ Fuchs/ Dorner/ Petermann 1992, 37). Ein Jahr später wurde durch die Anforderung des Ausbaus der staatsbürgerlichen Erziehung in den Schulen eine weitere Steigerung

¹³ Gero Lenhardt und Manfred Stock (1997) werden in diesem Kapitel öfter herangezogen, da sie sich in ihrem Werk „Bildung, Bürger, Arbeitskraft“ speziell mit der Schulentwicklung in der DDR auseinander setzen.

¹⁴ Waterkamps Werk „Handbuch zum Bildungswesen der DDR“ hat den Anspruch „über Strukturen, Entwicklungen und Probleme im Bildungswesen der DDR informieren“ zu wollen (Anweiler 1987, 9). Aus diesem Grund wird es im Kapitel ‚Geschichte der DDR‘ des Öfteren herangezogen. Obwohl mitbedacht werden muss, dass dieses Werk noch zu Zeiten der DDR verfasst wurde.

der ideologischen Erziehung initiiert (vgl. ebd.). Seit Anfang der fünfziger Jahre befand sich das Bildungssystem in Bezug auf die Schulorganisation in einem Versuchsstadium (vgl. Anweiler 1988, 50). Dieses konnte „erst mit dem neuen Schulgesetz von 1959 vorläufig und dann mit dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem von 1965 endgültig abgeschlossen“ werden (Anweiler 1988, 50). Die DDR-Schule der 70er Jahre wird von Klier (1990, 120) als „Tabuzone“ bezeichnet. Die Öffentlichkeit wird in dieser Zeit vollkommen von aktuellen Geschehnissen, die im Bildungssystem passieren ausgeschlossen (vgl. ebd.). „Öffentlich wird bald nur noch das sein, was auch für die Öffentlichkeit bestimmt ist“ (Klier 1990, 120). Dengel (2005, 377) sieht die das allgemeinbildende Schulsystem angehenden Umgestaltungen der achtziger Jahre weitgehend als Verbesserungen der in der Mitte der sechziger Jahre vorgenommenen Maßnahmen, die nicht den gewünschten Gewinn zeigten. Ein genereller Kurswechsel im Schulsystem wurde in dieser Zeit jedoch nicht mehr veranlasst. Aus dieser Beschreibung der Entwicklung des Schulwesens in der DDR wird deutlich, dass die ideologische Erziehung in dieser einen hohen Stellenwert hatte. Die politisch-ideologische Erziehung richtete sich dabei immer nach den Grundsätzen der sozialistischen Persönlichkeit (vgl. Lemke 1991, 71). Das Bildungswesen erfüllte dann seine Ziele, „wenn es seine Absolventen als sozialistische Staatsbürger, disponible sozialistische Produzenten und kulturvolle Persönlichkeiten, die auf sozialistische Weise zu leben verstehen“, entließ (Meier 1974, 111).

2.2 Die geschichtliche Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit in der Schule der DDR

Es folgt die geschichtliche Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit als Leitbild in der Schule der DDR. Diese wird im Zeitraum von 1946 bis 1989 näher betrachtet.

Nach dem Zweiten Weltkrieg (1946) wurde das Gesetz über die demokratische Schulreform erlassen. Dieses war noch von mehreren pädagogischen Richtungen

geprägt (vgl. Kirchhöfer 2004, 96). Bald entwickelte sich jedoch „unter dem Einfluss der KPD-nahen Bildungspolitiker eine eigenständige Pädagogik mit sozialistischer Intention“ (ebd.). Wie bereits im Kapitel „Geschichte der Schule der DDR“ erwähnt, wurden auf dem IV. Pädagogischen Kongress (1949) erste Bestimmungen zur Entwicklung hin zu einer sozialistischen Schule erlassen (vgl. ebd.). Klier (1990, 80f), die selbst DDR Bürgerin war, beschreibt die Zeit um 1948 als Zeit des Widerstands gegen die neuen Eingriffe in das Bildungswesen. In dieser Zeit werden zwar Bestimmungen erlassen, jedoch werden diese in den seltensten Fällen auch befolgt. Gerade Student/innen lehnen sich gegen das neue System auf (vgl. ebd.). „Die ersten Pflichtveranstaltungen für Marxismus/Leninismus werden boykottiert, während jene mit oppositionell angehauchtem Programm regelmäßig überlaufen sind“ (Klier 1990, 80). Lediglich in den Arbeiter- und Bauern-Fakultäten zeichnen sich erste Erfolge in Bezug auf die neue Idee ab. Zwischen 1948 und 1952 wird deshalb in allen anderen Fakultäten hart durchgegriffen (vgl. a.a.O., 81). Parteikonforme Autoren wie zum Beispiel Uhlig (1974) beschreiben diese Zeit weit optimistischer. Von solch brutalen Aufräumaktionen ist bei ihnen nicht die Rede. Uhlig (ebd., 261) nennt als „Hauptergebnisse der sozialistischen Schulentwicklung“ bis zum Anfang des Jahres 1956, dass im „Schulwesen der DDR bedeutende Schritte zurückgelegt worden“ waren, „um die bildungspolitischen Aufgaben der Übergangsperiode zum Sozialismus zu lösen“. Die Bemühungen der Erstellung eines marxistisch-leninistischen Gesamtkonzepts der Bildungsinhalte in der allgemeinbildenden Schule, die auf der Grundlage eines streng sozialistischen Erziehungsziels beruhten, waren demnach erfolgreich. Außerdem wurde ein sozialistisches Konzept der Lehrer/innenbildung angelegt (vgl. a.a.O., 262). Grundsätzlich wurde die sozialistische Modifikation des Schulwesens zum Kernstück der bildungspolitischen Entwicklung Ende der fünfziger Jahre (vgl. a.a.O., 263). „In den sechziger Jahren setzte sich eine evolutionäre Konzeption der sozialistischen Persönlichkeitserziehung durch“ (Lemke 1991, 73). Aus lediglich moralischen Vorhaben wurde ein elaboriertes ideologisches Erziehungskonzept (vgl. ebd.). Klier (1990, 119) meint, dass der Mauerbau 1961 dazu beigetragen hätte das „Erziehungskonzept störungsfreier umsetzen zu können“. „In dem 1965

verabschiedeten Bildungsgesetz wird erstmalig und umfassend das Erziehungsziel ‚sozialistische Persönlichkeit‘ kodifiziert“ (Lemke 1991, 73). Dieses wird 1972 im Parteiprogramm der SED¹⁵ „in die verbindliche Formel der ‚allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit‘ gefasst“ (Gatzemann 2008, 34). Jenes, aus dem Marxismus stammende Menschenbild wird in eine dialektische Beziehung zum Kapitalismus gestellt. Auch die Erziehungsziele ergeben sich aus diesem Menschenbild und sind von einer klaren Parteinahme für die sozialistische Gesellschaft bestimmt (vgl. ebd.). In den siebziger und achtziger Jahren erlangte im Modell der sozialistischen Persönlichkeit außerdem die Individualität des Einzelnen immer mehr Ansehen (vgl. Lemke 1991, 74). Die politisch-ideologische Grundidee zur Entwicklung der Persönlichkeit blieb zwar auch in dieser Zeit bestehen, jedoch wurde mit dem Ziel die Gesellschaft zu verwissenschaftlichen auch der Bedarf dem Individuellen und Subjektiven mehr Aufmerksamkeit zu schenken, immer mehr nachgegangen. Das Persönliche als Faktor in der Entwicklung wurde immer gründlicher und gezielter in den Blick genommen. Nichts desto trotz blieb die Idee, die Persönlichkeit im Interesse der vorherrschenden Politik und für die Gesellschaft zu formen, auch in dieser Zeit bestehen (vgl. ebd.). „Tatsächlich läßt sich in den achtziger Jahren eine Reideologisierung beobachten. Die Partei schreibt der politisch-ideologischen Erziehung eine Schlüsselrolle zu, da der für die Ausschöpfung vorhandener Reserven nötige Mobilisierungseffekt angeblich durch die ‚kommunistische Weltanschauung‘ und die Identifikation mit den Zielen der sozialistischen Gesellschaft gefördert wird. (...) Wie die revolutionsartigen Entwicklungen im Herbst 1989 gezeigt haben, hat sich diese Hoffnung der politischen Führung als falsch und unrealistisch erwiesen; angesichts der Rebellion der Menschen gegen die ideologisch-legitimierende Bevormundung muß vielmehr angenommen werden, daß Partei und Staat durch die Reideologisierung selber zur Verschärfung der Lage beigetragen haben“ (a.a.O., 75). Klier (1990, 167) beschreibt das Ende der 80er Jahre aus der Perspektive der damaligen Jugend wie folgt: Diese hätte anders als noch in den 60er Jahren gelernt im System Schule mitzuspielen. Für die Schüler/innen war klar: „‚Aufrichtig sein‘ heißt mitlügen, ‚sozialistisch handeln‘

¹⁵ Sozialistische Einheitspartei Deutschlands

heißt linientreues Ausführen von FDJ-Aufträgen“ (ebd.). Ihnen war bewusst, dass ihre Zukunft vom Befolgen dieser Regeln abhing (vgl. ebd.).

Zur Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit ist also zu sagen, dass die Partei alle Mittel und Wege genutzt hat, um die Schüler/innen zu einer solchen zu erziehen. Ob sie große Erfolge erzielen konnte, ist jedoch fraglich.

2.3 Entwicklung des Lehrplans in der DDR

Grundsätzlich bestand das Ziel, dass „Lehrplan, Lehrbuch, Unterrichtshilfen, Unterrichtsmittel und Lehrerweiterbildung“ eine geschlossene Struktur aufweisen sollten (Kirchhöfer 2004, 98). Die verschiedenen „Lehrplanwerke“ (1951; 1959; 1966/71; 1986/89;), die sich am Wissenschaftssystem orientierten, wurden“ dabei „zu paradigmatischen Planungs- und Kontrollinstrumenten“ (ebd.). Die Entwicklung dieser Lehrpläne in der Schule der DDR wird im Folgenden näher beschrieben.

Am 1.9.1951 wurden neue Lehrpläne für die Grund- und Oberschule eingeführt und es gab die Gründung der ersten Zehnklassenschulen (vgl. Anweiler/ Fuchs/ Dorner/ Petermann 1992, 34). Die „Einführung des neuen Lehrplanwerks für die zehnklassige allgemeinbildende POS“ erfolgte 1959 (ebd., 35). „Die mehr oder weniger erfolgreichen Versuche, das Bildungswesen unter Einbeziehung der gegebenen Schulstruktur nach dem neu konzipierten Modell der sozialistischen Schule umzugestalten, fanden 1959 ihren vorläufigen Abschluß durch die Veröffentlichung des Gesetzes über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens“ (Bichler 1979, 26f). Den Veränderungen der Anforderungen begegnete man mit der Veröffentlichung neuer Lehrpläne (vgl. ebd.). „Der 1959 erschienene Plan schloß das bisherige Versuchsstadium ab und versuchte, der gesellschaftspolitischen Entwicklung im Unterricht gerecht zu werden“ (ebd.). Ein bedeutendes Datum in der Lehrplanentwicklung der DDR markiert außerdem das ‚Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem‘ aus dem Jahr 1965 (vgl. Lenhardt/ Stock 1997, 178). „Es leitete eine umfassende Lehrplanrevision

ein, die 1971 abgeschlossen wurde“ (ebd.). „Eine wesentliche Zielstellung der Neugestaltung der Lehrpläne in der DDR war die Schaffung eines einheitlichen Lehrplanwerkes, das auf der geschlossenen Konzeption einer DDR- spezifisch sozialistischen Bildung und Erziehung beruht und das gegenüber dem Lehrplanwerk von 1959 eine wesentliche Verbesserung“ bedeutete (Vogt 1972, 12). Diese neuen Änderungen der Lehrpläne unter der Leitung des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts, mussten auf zwei grundlegende Beschlüsse antworten, die Konsequenzen für die Inhalte die im Unterricht der Oberschule vermittelt werden sollten, mit sich brachten (vgl. Waterkamp 1987, 108). „Zum einen war die Lehrplanrevision des Jahres 1959 so rasch vorgenommen worden, dass sie nicht als hinreichende Antwort auf die Entscheidung für die pflichtmäßige zehnklassige Oberschulbildung gelten konnte. (...) Zum anderen musste auf die definitive Trennung von allgemeinschulischer und beruflicher Bildung reagiert werden, die 1966 vollzogen wurde“ (ebd., 108f). „Die wesentliche Intention der Lehrplanreform von 1966 bis 1971 war die Absicht, der zehnklassigen Oberschule ein Oberschulniveau zu sichern, so daß für die Klassen 9 und 10 der Oberschulen und der Erweiterten [sic] Oberschule derselbe Lehrplan gelten konnte, wenn sie auch organisatorisch noch getrennt blieben. Das in diesem Jahr gängige Theorem von der wissenschaftlich- technischen Revolution legte es nahe, schon in der Oberschulbildung als der grundlegenden Bildung einen Anspruch auf Wissenschaftsorientierung zu erheben“ (a.a.O., 109). Für die Fertigung der Lehrpläne wurden Fachwissenschaftler/innen zu Rate gezogen (vgl. ebd.). „Die Steigerung des Anspruches an die Wissenschaftsorientierung wurde möglich, weil die Klassen 9 und 10 von berufsbildenden Aufgaben entlastet wurden. Die Oberschule erhielt nur eine vorbereitende Aufgabe in bezug [sic] auf die Berufsbildung, die besonders durch den polytechnischen Unterricht zu verwirklichen war“ (ebd.). Dieser sollte zum einen die Chance zur Nutzung des Wissens ermöglichen, das in den einzelnen Fächern vermittelt wurde. Zum anderen sollte er einen Anreiz zur Arbeit in der späteren Rolle im Beruf als Facharbeiter dienen. Jeder Gegenstand sollte auch einen Anteil zur ideologischen Erziehung leisten (vgl. a.a.O., 110). „In den Lehrplänen wurden für jedes Fach sog. Überzeugungsziele ausgewiesen, die innerhalb der Stoffpläne konkretisiert

wurden, um den Lehrern zu zeigen, an welchen Stellen der Unterricht auf weltanschaulich-ideologische Schlussfolgerungen, politische Zusammenhänge und persönlich-moralische Anwendungsmöglichkeiten zu lenken war“ (ebd.). Bichler schreibt im Jahr 1979, dass der Terminus der sozialistischen Persönlichkeit auch als Leitlinie für die seinerzeit jüngsten überarbeiteten Konzepte des Lehrplanes der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule galt. 1983 begann noch einmal eine Überarbeitung des gesamten Lehrplanwerkes für die polytechnische Oberschule (vgl. Anweiler/ Fuchs/ Dorner/ Petermann 1992, 41). „Ein neues Lehrplanwerk wurde 1988 vorgelegt“ (Lemke 1991, 102). Dieses sollte zum einen dazu führen, „daß das Bildungssystem grundlegend modernisiert, d.h. den ehrgeizigen Zielvorgaben der ‚wissenschaftlich-technischen Revolution‘ besser angepaßt werden“ sollte (ebd.). „Zum anderen wurde gleichzeitig eine Intensivierung der politisch-ideologischen Erziehung angestrebt“ (ebd.). Die generelle Strukturierung des Bildungswesens und das oberste Erziehungsziel der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘ sollten dabei jedoch keine Revision erfahren (vgl. ebd.).

Zur Geschichte der Schule der DDR kann zusammenfassend gesagt werden, dass sich diese zur Einheitsschule hin entwickeln sollte. Diese Entwicklung brachten auch Veränderungen im Lehrplan mit sich. Der ideologischen Erziehung wurde dabei immer eine große Bedeutung zugeschrieben und dem obersten Erziehungsziel der Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit blieb man der gesamten Zeit über treu. Obwohl die ideologische Erziehung einen großen Stellenwert in Schule und Lehrplan hatte, ist fraglich ob die DDR-Schule wirklich sozialistische Persönlichkeiten hervor brachte. Wie bereits in Punkt 1.1 erwähnt, sehen Brämer (1983) und Meyer (1978) einen geringen Einfluss der ideologischen Erziehung der DDR- Pädagogik. Außerdem geht aus der Beschreibung der Geschichte bereits hervor, dass der Staat großen Einfluss auf die Schule hatte und die Zielvorgaben dieser bestimmte. Im folgenden Exkurs soll deshalb erörtert werden, inwieweit die DDR als ‚Erziehungsstaat‘ angesehen werden kann und wie ein solcher charakterisiert werden kann. Des Weiteren wird diskutiert, was die

Auffassung der DDR als ‚Erziehungsstaat‘ in Bezug auf das Bildungssystem der DDR bedeuten könnte.

Exkurs: Die DDR als Erziehungsstaat

Benner, Schriewer und Tenorth (1997/1998, 8) weisen bereits im Vorwort ihres Werkes „Erziehungsstaaten“ darauf hin, dass die Bezeichnung ‚Erziehungsstaat‘ oft in Bezug auf die DDR verwendet wird. Dennoch sehen sie den Begriff des Erziehungsstaates in diesem Zusammenhang als problematisch (vgl. ebd.). Zum einen, da die „Struktur und Wirkung des DDR-Erziehungssystems ... zwischen starken Wirkungsannahmen und der Zuschreibung der vollständigen Erfolglosigkeit der Staatserziehung“ schwankt (ebd.). Zum andern sind Texte verflossener DDR-Pädagog/innen vorhanden, die die Debatte über die ideologische Beeinflussung in der pädagogischen Praxis dieser Zeit rechtfertigen und rückblickend schönreden (vgl. ebd.). Benner, Schriewer und Tenorth (1997/1998, 8) bestätigten jedoch auch, dass die „dominante Rolle des Staates in der Ordnung des Generationenverhältnisses“ trotz der verschiedensten Ansichten, von ehemaligen DDR-Bürgern, bestätigt wurde. Demnach bestand eine Verbindung zwischen Politik und Pädagogik, die Einfluss auf den Einzelnen hatte (vgl. ebd.).

Die Idee eines Erziehungsstaates ging jedoch nicht von der DDR aus. Tenorth (1998, 15) schreibt die ersten Überlegungen in Bezug auf einen Erziehungsstaat bereits Platon zu. Nach Tenorth (ebd.) wollte Platon durch die Erziehung einen perfekten und gerechten Staat hervorbringen. Ausgehend von den Überlegungen Platons versucht Tenorth (a.a.O., 17f) erste Merkmale eines solchen Staates zu beschreiben. Grundsätzlich handelt es sich bei Erziehungsstaaten um „rechtlich kontrollierte Formen der öffentlichen Ordnung des Generationenverhältnisses“ (a.a.O., 18). Diese zeichnen sich im Speziellen dadurch aus, dass sie zeitlich nicht begrenzt sind (d.h.: im gesamten Leben eines Menschen präsent) und das Bestreben nach der allumfassenden Ausbildung „des Wissens, der Tugend und

des Könnens“ anstreben. Hier könnte bereits eine erste Parallele zur DDR gezogen werden, in der laut Neuner (1989, 130) das Wissen und das Können die Grundlagen der sozialistischen Persönlichkeit ausmachen. Außerdem besteht ein hierarchisches Denkmuster, das Einheitserwartungen voraussetzt und genaue Handlungsmuster vorgibt. Begründungen wie: „immer nur das Beste zu wollen, für den Menschen, für die Gesellschaft, für die Gegenwart und vor allem für die Zukunft“ werden meist als Berechtigung für das Bestehen eines Erziehungsstaates angeführt. Solche Einheitserwartungen werden in der DDR deutlich, wenn beispielsweise Dorst (1953, 13) den Wunsch nach einer Schule für alle Kinder des Volkes äußert. Abgesehen davon ergeben sich „diese Ansprüche von der Basis eines als wahr und letztgültig definierten Wissens“ (Tenorth 1998, 18). Dieses letztgültige, objektive Wissen stellt in der DDR der Marxismus-Leninismus dar¹⁶ (vgl. z.B.: Neuner 1976, 39).

„Betrachtet man diese Ordnungsvorgaben für den modellhaften Erziehungsstaat, dann wird auch die Zuschreibung als totalitäre Form von Staat und Erziehung verständlich ...“ (Tenorth 1998, 18). Im späteren Verlauf des Textes wird auch von Tenorth die DDR den Erziehungsstaaten zugeschrieben. Hier bezieht sich Tenorth (a.a.O., 30) speziell auf Horst Sieberts (1970), der in seinem Werk „Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR“ Überlegungen anstellt, anhand welcher Merkmale dies festgemacht werden könnte. Hier beschreibt Siebert (1970, 297) unter anderem den Gedanken, dass die DDR im Prinzip pädagogische Alternativen gestatten müsste, wenn sie Vertrauen in ihre Ideologie hätte, die doch Objektivität beansprucht. Laut Tenorth (1998, 32) konnte das von der DDR nicht erlaubt werden, weil „Erziehungsstaaten und Diktaturen – Mündigkeit und die Entlassung aus der erzieherischen Gewalt nicht zulassen, ohne das Risiko des Scheiterns einzugehen“. Trotz einer solchen Charakterisierung der DDR als Erziehungsstaat verweisen Benner und Sladek (1998, 224) darauf, dass zumindest zwischen 1946 und 1960 in der DDR auch

¹⁶Neuner (1976, 39) begründet die Objektivität des Marxismus-Leninismus folgendermaßen: „Marx, Engels und Lenin haben die Ideologie der Arbeiterklasse als Wissenschaft begründet“. Die Einmaligkeit des Marxismus-Leninismus im Gegensatz zu anderen Ideologien bestand laut Neuner (ebd.) darin, dass dieser auf dem Erwerb und der Verarbeitung des ganzen von den Menschen konstituierten und auf der Kultur beruhenden, Wissens basierte. „Sie ist eine wissenschaftliche Ideologie, eine strenge Wissenschaft, die auf der Erkenntnis der objektiven Gesetzmäßigkeiten der Wirklichkeit beruht“ (ebd.).

Positionen einer reflektierten Pädagogik zu finden sind. Die DDR konnte demnach nicht nur auf die Staatspädagogik reduziert werden (vgl. ebd.). Sie verweisen auch auf die Schwierigkeit, in der DDR-Pädagogik mehr als nur Staatspädagogik zu sehen, da dies leicht als eine Bewunderung dessen interpretiert wird (vgl. a.a.O., 196). Die Überlegung, dass in der DDR Pädagogik auch andere Einflüsse, als nur die der Staatspädagogik, vorhanden waren, sollte auch in dieser Arbeit mitgedacht werden.

Zusammenfassend kann demnach die DDR als Erziehungsstaat begriffen werden. Zumindest standen Pädagogik und Staat in der DDR in enger Verbindung zueinander. Die Zuschreibung der DDR als Erziehungsstaat würde nach den Überlegungen Tenorths (1998, 32) auch bedeuten, dass die DDR keine pädagogischen Alternativen zulassen konnte, obwohl Benner und Sladek (1998, 224) doch bis zu einem gewissen Grad von einer reflektierten Pädagogik in den Anfängen der DDR sprechen.

3. Die sozialistische Persönlichkeit

3.1 Begriffsklärung

An dieser Stelle soll erörtert werden, wie der Begriff der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘ in dieser Arbeit gefasst wird. Die Erklärung wird anhand von Literatur aus der DDR vorgenommen, da deutlich werden soll, was in der DDR unter diesem Begriff verstanden wurde. In Anlehnung an diese Begriffsklärung wird im empirischen Teil auch die Videoanalyse durchgeführt werden.

Um den Begriff der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘ zu definieren, wird zuerst erörtert was unter dem Begriff **‚Persönlichkeit‘** in der DDR verstanden wurde. Als Persönlichkeit wird in der marxistisch- leninistischen Soziologie „das sich im Prozeß der gesellschaftlichen Arbeit und der aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben seiner Klasse und Gesellschaft selbst gestaltende und

entwickelnde Individuum“ bezeichnet (Eichhorn et al. 1969, 333). In der Philosophie des Marxismus-Leninismus gilt als Persönlichkeit „der Mensch mit seinen sozial bedingten, aber individuell ausgeprägten produktiven, intellektuellen, politischen, moralischen und emotionalen Fähigkeiten und Eigenschaften als eine besondere, unwiederholbare Qualität“ (Buhr/ Kosing 1966, 125f). Außerdem „wird der Begriff auf bestimmte Menschen angewendet, die dank ihrer Fähigkeiten die historisch notwendigen Interessen ihrer Klasse besonders klar erkennen und vertreten, wodurch sie eine hervorragende Rolle im gesellschaftlichen Leben spielen“ (a.a.O., 126). Jede Persönlichkeit kann „nur im Zusammenhang mit den sozialen, politischen sowie den geistigen und kulturellen Bedingungen verstanden werden, unter denen sie sich entwickelt“ (ebd.). Die „Persönlichkeit ist die gesellschaftliche Seite des Menschen. Der Mensch wird eine Persönlichkeit im Prozeß der gesellschaftlichen Entwicklung, in deren Verlauf sich historisch bestimmte Verhältnisse zur Natur und zu anderen Menschen, Klassen, Gruppen usw. ausprägen, und durch diesen Prozeß gewinnt er die Merkmale einer Persönlichkeit“ (Eichhorn et al. 1969, 334). Zwischen dem ‚einzelnen Menschen‘ und der ‚Persönlichkeit‘ besteht im Marxismus-Leninismus eine deutliche Differenz (vgl. ebd.). Der „Mensch als Gattungsbegriff bezeichnet den physischen Körper“, also „den lebenden Organismus“ (ebd.). Die Persönlichkeit wird als die Beschaffenheit des Menschen gesehen, die sich im Werdegang seiner sozialen Genese herausbildet (vgl. ebd.). Eichhorn et al (ebd.) schreibt weiter: „Der Unterschied zwischen den Begriffen ‚Mensch‘ und ‚Persönlichkeit‘ besteht auch darin, daß der Mensch ein biologisch-soziales Wesen ist, aber der Begriff ‚Persönlichkeit‘ nur das soziale Wesen des Menschen zum Ausdruck bringt. Persönlichkeit ist die gesellschaftliche Seite des Menschen. Der Mensch wird eine Persönlichkeit im Prozeß der gesellschaftlichen Entwicklung, in deren Verlauf sich historisch bestimmte Verhältnisse zur Natur und zu anderen Menschen, Klassen, Gruppen usw. ausprägen, und durch diesen Prozeß gewinnt er die Merkmale einer Persönlichkeit“. Der Charakter wiederum wird im Grunde als ‚Skelett‘ der ausgebildeten Persönlichkeit angesehen (vgl. Neuner 1989, 141). Neuner (ebd.) schreibt hierzu: „Über den Charakter werden ideologische Positionen, Einstellungen, Überzeugungen, Wertorientierungen vollends in die Gesamtstruktur

der Persönlichkeit integriert“. Ein Mensch konnte demnach seine Persönlichkeit nur in Verbindung mit der Gesellschaft entwickeln. Ohne Gesellschaft war es nach den eben beschriebenen Erklärungen des Begriffs ‚Persönlichkeit‘ zwar möglich ‚Mensch‘ zu sein, seine Persönlichkeit konnte man jedoch nur in der Gesellschaft ausbilden. Was wurde nun unter der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘ verstanden?

Im Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie findet man den Begriff der **‚sozialistischen Persönlichkeit‘** als Unterpunkt des Begriffes der Persönlichkeit. Die sozialistische Persönlichkeit ist demnach vor allem daran zu messen, „wie sie die ihr gebotenen individuellen Möglichkeiten und sozialen Handlungsspielräume im Sinne des gesellschaftlichen Fortschritts bewußt zu nutzen versteht“ (Eichhorn et al. 1969, 336). Außerdem wird diese „wesentlich durch ihr schöpferisch-umgestaltendes Verhältnis zu ihrer sozialen Umwelt bestimmt“ (ebd.). Schmollack und Muller (1971, 21) beschreiben als Wesenszüge der sozialistischen Persönlichkeit „allseitige und gründliche Bildung, die Fähigkeit und das Streben sich gemäß dem Fortschritt in Wissenschaft und Technik ständig und selbständig weiter zu qualifizieren, sozialistische politische Bewußtheit, weltanschauliche Klarheit und das Verhalten gemäß den Grundsätzen der sozialistischen Moral“. Eichhorn et al. (1969, 336) beschreiben zur Verwirklichung der sozialistischen Persönlichkeit ähnliche Wesenszüge. Er unterteilt diese in vier Punkte:

„1. das Streben nach umfassender Allgemeinbildung und ständiger Vervollkommnung des fachlichen Wissens und Könnens“ (Eichhorn et al. 1969, 336). In Bezug auf das Wissen und die Allgemeinbildung sind Buhr und Kosing (1966, 126) der Auffassung, dass „in allen antagonistischen Klassengesellschaften der Entwicklung der Persönlichkeit Schranken gesetzt sind“. Erst im Sozialismus werden „zum erstenmal in der Geschichte der Menschheit die Voraussetzungen zur allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit aller werktätigen Menschen geschaffen“ (ebd.). Neuner (1989, 129) schreibt zur Entwicklung dieser Allseitigkeit, dass durch die „Aneignung wesentlicher Elemente der Kultur, der Wissenschaften herausgebildetes Wissen“, „die inhaltliche Grundlage der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ gebildet wird.

„2. die Fähigkeit zur selbständigen Arbeit und zur praktischen Anwendung neuer Erkenntnisse“ (Eichhorn et al. 1969, 336). Als ein bedeutendes Grundelement der sozialistischen Persönlichkeit sehen auch Otto und Stolz (1971, 191) die positive Haltung zur Tätigkeit und zum sozialistischen Eigentum. „Der einzelne Mensch erkennt, daß höhere Arbeitsergebnisse dem Wohle aller Gesellschaftsmitglieder und damit ihm selbst zugute kommen. Indem so die gesellschaftlichen und persönlichen Interessen zur Übereinstimmung gelangen, wird die Arbeit mehr und mehr zum ersten Lebensbedürfnis der Menschen“ (ebd.).

„3. fester sozialistischer Klassenstandpunkt und aktive Parteinahme für den sozialistischen Staat“ (Eichhorn et al. 1969, 336). Der Sinn dieses geforderten festen Klassenstandpunktes wird bei Meier (1974, 57) deutlich. Er schreibt: „Je mehr sich heute die einzelnen Individuen das Wesen der führenden sozialen Klasse, der Arbeiterklasse, aneignen, desto mehr werden sie zu einem bestimmten Typus des gesellschaftlichen Individuums – zu sozialistischen Persönlichkeiten“ (Meier 1974, 57). Außerdem meint Meier (a.a.O., 84), dass der Arbeiter „sein Selbstbewusstsein als Persönlichkeit vor allem durch die aktive Teilnahme am gemeinsamen Klassenkampf“ gewinnt. Neuner (1989, 130) benennt es als den ‚ideologischen Standpunkt‘, der eine ‚Schlüsselfunktion‘ im ganzen Wesen und auch in der ganzen Wahrnehmung der sozialistischer Persönlichkeiten ausmacht. Diese ideologische Haltung „durchdringt die Struktur der Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit, das gesamte Denken, Fühlen und Verhalten“ wird durch diese bestimmt (ebd.).

„4. hohe moralische Qualitäten und Verhaltensweisen. Typisch für die sozialistische Persönlichkeit sind deshalb die Denk- und Verhaltensweisen, mit denen der einzelne seine individuelle Tätigkeit bewußt in den Zusammenhang gesellschaftlicher Erfordernisse des Sozialismus als Gesamtsystem stellt“ (Eichhorn et al. 1969, 336). Neuner verweist hierzu auf grundlegende Charakter- und Verhaltensqualitäten die die sozialistische Persönlichkeit ausmachen, „wie Willensstärke, Entschlusskraft, Zielstrebigkeit, Standhaftigkeit, Mut, Disziplin, Einsatzbereitschaft, Ausdauer, die mit der ideologischen Position eine ‚Legierung‘ eingehen müssen“ (Neuner 1989, 130).

Im Folgenden sollen nun die Gemeinsamkeiten dieser unterschiedlichen Begriffsbestimmungen herausgestellt werden. Wesentlich war für die sozialistische Persönlichkeit demnach, dass sich diese mit all ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten für den sozialistischen Staat einsetzte. Aus der Erkenntnis, dass in jeder Gesellschaft jedoch auch unterschiedliche Persönlichkeiten existierten, entstand für die sozialistische Gesellschaft die Aufgabe, „bewußt jene Züge der Persönlichkeit zu entwickeln, die durch die sozialistischen Ideale vom Menschen und von den menschlichen Beziehungen bestimmt werden, und jene zu überwinden, die diesen Idealen widersprechen“ (Eichhorn et al. 1969, 337). Neuner (1974, 15) schreibt noch deutlicher: „Im Mittelpunkt des Sozialismus steht der Mensch, und alle gesellschaftlich-politischen und ökonomischen Anstrengungen sind letztlich auf die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit gerichtet“. In den hier aufgelisteten Begriffsbestimmungen geht deutlich hervor, dass es für die sozialistische Persönlichkeit entscheidend ist immer für den Sozialismus und für die Gesellschaft zu handeln. Dieser Aspekt muss bei auch, bei der später folgenden, empirischen Untersuchung immer mitgedacht werden. Dieser empirische Teil wird sich im Speziellen mit der Untersuchung der von Neuner (1989, 130) genannten Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit befassen. Der Grund, dass in dieser Arbeit speziell die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit untersucht werden war das Interesse speziell an der Ausbildung des Charakters der Persönlichkeit in der DDR. Das Interesse lag also nicht beim Wissen oder beim Können, das eine sozialistische Persönlichkeit haben sollte, sondern bei den Eigenschaften die jede Persönlichkeit besitzen sollte. In dieser Arbeit wird speziell auf die Eigenschaften die Neuner (1989, 130) nennt Bezug genommen. Dies geschieht aus dem Grund, da Neuner wie bereits oben erwähnt die Leitung des pädagogischen Zentralinstituts innehatte. In Bezug auf Themen die die Pädagogik betreffen kann ihm demnach in der DDR ein hoher Stellenwert zugeschrieben werden. Die Aussage, die er über die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit trifft, müssten demnach in der Pädagogik der DDR von Bedeutung gewesen sein. Der Rahmen dieser Diplomarbeit war der Grund sich ausschließlich auf die Eigenschaften die von Neuner bestimmt wurden zu konzentrieren und keine

weiteren Eigenschaften, die von anderen Autoren der sozialistischen Persönlichkeit zugeschrieben werden, zu untersuchen.

Im nächsten Kapitel soll nun der Frage nachgegangen werden, wodurch sich diese eben beschriebene Persönlichkeit im Unterricht der DDR entwickeln sollte.

3.2 Das Bildungsziel der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘ und deren Entwicklung im Unterricht der DDR

In diesem Kapitel wird zuerst anhand aktueller Literatur aus der DDR dargestellt, wie das Bildungsziel der Entwicklung zur sozialistischen Persönlichkeit in den Schulen verwirklicht werden sollte. Danach wird anhand aktueller Literatur auf die Situation der Schüler/innen im DDR-Unterricht eingegangen, die sich durch das Bildungsziel der sozialistischen Persönlichkeit ergab.

Die inhaltliche Basis der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit bildet zum einen der Erwerb von grundlegenden Komponenten der Kultur. Zum anderen beinhaltet sie den Erwerb jenes Wissens, das sich aus den Wissenschaften ergibt (vgl. Neuner 1989, 129). Das hier genannte Wissen gründet die Basis „für aktives Handeln und Verhalten der Persönlichkeit“ und es steht in einer nahen Verbindung zum Können (ebd.). Unter dem Können werden jene „komplexen Persönlichkeitseigenschaften, die das Dynamische der Persönlichkeit wesentlich charakterisieren und die die Beherrschung von Tätigkeiten, Handlungen und Operationen ermöglichen“ (ebd.) verstanden. Als „höchste und führende Größe innerhalb der Grundlagen der Persönlichkeit“ betrachtet Neuner (a.a.O., 130) „die inhaltliche Gerichtetheit, die durch grundlegende Überzeugungen und Charakter- sowie Verhaltensqualitäten bestimmt wird. Die ideologische Position übt eine ‚Schlüsselfunktion‘ im gesamten Bewußtsein und Verhalten sozialistischer Persönlichkeiten aus“. ‚Wissen‘, ‚Können‘ und ‚inhaltliche Gerichtetheit‘ sollten also die Basis der sozialistischen Persönlichkeit bilden (vgl. ebd.). Diese Punkte werden nun im Hinblick auf die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit im Unterricht der DDR näher untersucht.

3.2.1 Wissen

Zur allseitig entwickelten Persönlichkeit im Sinne und zum Zweck des Kommunismus gehört laut Alt (1961/1975, 248) der wissenschaftliche Blick auf die Welt und die Erkenntnis über Verbindungen zwischen Natur und Gesellschaft. Diese wissenschaftlichen Erkenntnisse sollte man nicht nur innehaben, sondern sie sollte den Menschen auch in seinem Tun beeinflussen. Nach Neuner (1989, 129) bildet das aus den Wissenschaften erworbene Wissen das Fundament der sozialistischen Persönlichkeit. Durch wissenschaftlichen Unterricht sollte somit die sozialistische Persönlichkeit gefördert werden. Die dauernde wissenschaftliche Bildung hat laut Dorst (1953, 92) großen erzieherischen Einfluss auf die Kinder, „vor allem, wenn der Lehrer das Studium der Grundlagen der Wissenschaften zur Entfaltung der wissenschaftlichen Weltanschauung der Schüler benutzt“ (a.a.O., 96). Ein wohl überlegtes Arbeitskonzept des Lernens in der Schulklasse sollte bedeutend zur Ausbildung der Persönlichkeit der Schüler/innen beitragen. Zu einem solchen Konzept gehörten Lob, Tadel, Prüfungen, Verpflichtungen, Kritik aber auch Selbstkritik der Schüler/innen u.v.m. Die Bildung, die dabei in den Unterrichtsgegenständen erfolgte, lieferte dabei die Möglichkeit fast alle wichtigen Charaktereigenschaften der Kinder zu entwickeln. Die Lehrerin/ der Lehrer hatte dabei eine anleitende Funktion inne. Aber auch die Vorbildwirkung der Lehrerin/ des Lehrers sollte zur Erziehung der Kinder beitragen (vgl. ebd.). Es muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass als ‚wissenschaftlich‘ im Kommunismus nur das zählte, was sich als Folge aus den Lehren des Marxismus-Leninismus ergab (vgl. Möbus 1956, 11). Deshalb ist auch verständlich, dass die Vermittlung von Wissen und die politisch-ideologische Erziehung in der DDR als zusammengehörig betrachtet werden (vgl. Meier 1974, 138). Das geforderte Wissen sollte Teil einer umfassenden Allgemeinbildung sein. Nicht nur das Wissen sondern die Entwicklung einer umfassenden Allgemeinbildung stellte eine wichtige Komponente der allseitigen sozialistischen Persönlichkeit dar (vgl. Neuner 1976, 27). Die Allgemeinbildung sollte die Basis für sozialistisches Denken und Handeln sein (vgl. Neuner¹⁷ 1964, zit. n. Anweiler/ Fuchs/ Dorner/ Petermann 1992, 275).

¹⁷ Der Text stammt laut Anweiler/ Fuchs/ Dorner/ Petermann (1992, 273) im Original „aus dem Referat von Gerhart Neuner auf der Konferenz des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts vom 28. September bis 3. Oktober 1964“.

„Sie ist auf umfassende sozialistische Persönlichkeitsbildung“ und „auf die Ausbildung von Bewußtsein und Charakter des sozialistischen Menschen gerichtet“ (ebd., 275). „Die Allgemeinbildung im einheitlich sozialistischen Bildungssystem schließt die Einheit von Bildung und Erziehung, von Denken, Fühlen und Handeln auf allen Stufen der Bildung und Ausbildung ein“ (ebd.). Die Aufgabe der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule war es, den Kindern den Erwerb einer guten Allgemeinbildung zu ermöglichen. Diese und die sozialistische Erziehung sollten die wichtigsten Leistungs- und Verhaltenseigenschaften fördern, die in allen Berufen, die von den Schüler/innen im späteren Leben ergriffen werden konnten, von grundlegender Bedeutung waren (vgl. Meier 1974, 111).

3.2.2 Können

Das Können, also die „Beherrschung von Tätigkeiten, Handlungen und Operationen“ sollte durch den polytechnischen Unterricht gefördert werden (Neuner 1989, 129). Die Idee eines polytechnischen Unterrichts hatten bereits Marx und Engels entwickelt. In der Schule der DDR stellte dieser ein Kernelement dar. Er sollte wirtschaftlich-gesellschaftliche, politisch-ideologische aber auch humanistische und geistige Kenntnisse vermitteln (vgl. Bichler 1979, 77). Laut Klein (1962, 57ff) soll die polytechnische Bildung und Erziehung folgende Aufgaben erfüllen: die „Vermittlung grundlegender technischer und ökonomischen Kenntnisse“, die „Entwicklung von Fähigkeiten“, die „Entwicklung von Fertigkeiten“, sie sollte außerdem „Arbeitserziehung“ sein und „Erziehung zum Verantwortungsbewusstsein“ und sie sollte die „Entwicklung und Förderung technischer Interessen, Neigungen und Begabungen“ begünstigen. Die Idee des klassischen Marxismus war es, dass die Fähigkeiten, die im polytechnischen Unterricht ausgebildet werden sollten, zur Aufhebung des Unterschiedes zwischen körperlicher und geistiger Arbeit beitragen sollten (vgl. Klein 1962, 62). Dieser Gedanke wurde auch im Unterricht der DDR aufgegriffen. Polytechnische Bildung sollte die Menschen dazu befähigen die Handlungen, die sie in der Produktion wie auch im gesellschaftlichen und politischen Leben ausführten, gezielt und schöpferisch zu gestalten (vgl. ebd.). Diese sollten also „durchdacht, begründet, zielgerichtet“ und „von Initiative und Einfallsreichtum“ sein (ebd.). Grundsätzlich ist

die polytechnische Bildung und Erziehung für Klein (a.a.O., 70) „ein Ausdruck dieser Hinwendung der Schule zum Leben. Durch sie werden die Produktion, die Technik, die produktive Arbeit selbst in die Bildung und Erziehung einbezogen und eine wirkliche allseitige Entwicklung jeder Persönlichkeit wird real möglich“ (ebd.).

3.2.3 Inhaltliche Gerichtetheit

Die „höchste und führende Größe innerhalb der Grundlagen der sozialistischen Persönlichkeit“ stellte die „inhaltliche Gerichtetheit“ dar (Neuner 1989, 130). Sie war durch „grundlegende Überzeugungen und Charakter- sowie Verhaltensqualitäten bestimmt“ (ebd.). Der ideologische Standpunkt stellte dabei, wie bereits oben erwähnt, eine ‚Schlüsselfunktion‘ im ganzen Wesen und in der ganzen Wahrnehmung der sozialistischen Persönlichkeiten dar (vgl. ebd.). Demnach ist anzunehmen, dass es bei der inhaltlichen Gerichtetheit um die Entwicklung der ideologischen Überzeugungen ging. Auch Müller (1971, 62) sieht in der Ausbildung der ideologischen Grundüberzeugungen ein bestimmendes Moment für die Entwicklung der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit. In politisch-ideologischer Arbeit und Erziehung sollten die vorteilhaften Gegebenheiten, die sich aus der Ausbildung des Sozialismus ergaben, für die effiziente Ausdehnung der sozialistischen Ideologie, für die Entwicklung des Bewusstseins bei allen Arbeitenden aber auch und ganz speziell bei den jungen Menschen genutzt werden (vgl. Neuner 1978, 3). Honecker (1968/1986, 183) sieht sogar die Verwirklichung der sozialistischen Gesellschaft darin, „die Jugend zu einem festen und unerschütterlichen Klassenstandpunkt, zur Parteinahme und zur Tat für unsere sozialistische Deutsche Demokratische Republik, zur Treue zur Arbeiterklasse und ihrer Partei, der führenden Kraft in unserem Staat“ zu erziehen.

„Das Individuum wurde als lebenslang erziehbar und erziehungsbedürftig, im anthropologischen Sinne als entwicklungsfähig angesehen. Pädagogik der DDR trug insofern den pädagogische [sic] Optimismus, dass es unter veränderten Verhältnissen möglich würde, durch bewusstes und gemeinschaftliches Wirken veränderte menschliche Verhaltensweisen und Eigenschaften hervorzubringen“ (Kirchhöfer 2004, 99). Bereits ab dem Beginn der Vorschule setzte in der DDR die

Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit ein. Die Aufgabe, die Schüler/innen zu einer solchen zu erziehen, bestand in allen Gegenständen als auch in allen Stufen, die das einheitliche Erziehungssystem umfasste. Das durch die Erziehung erworbene Verhalten und die Werte der Schüler/innen mussten dabei immer mit den Vorstellungen von Partei und Staat konform gehen, nur so konnten sie sich zu einer Persönlichkeit für den Sozialismus entwickeln (vgl. Gatzemann 2008, 35f). Die allgemeinen inhaltlichen Richtlinien der politisch-ideologischen Erziehung ergaben sich dabei aus gesellschaftspolitischen, von der SED bestimmten Absichten (vgl. Lemke 1991, 78). Nicht die Familie, sondern staatliche Einrichtungen wie Kindergarten, Schule und Jugendorganisationen hatten in der DDR die tragende Funktion in Bezug auf die politische Erziehung¹⁸ (vgl. a.a.O., 81). Was dieses in den staatlichen Einrichtungen allgegenwärtige Ziel die Kinder und Jugendlichen für den Sozialismus zu erziehen für diese bedeuten konnte, beschreibt Caritas Führer (1998) in ihrem Buch „Die Montagsangst“. Hierin geht es um eine Schülerin, die sich ‚zu wenig‘ in Richtung sozialistische Persönlichkeit entwickelte. Sie ist die Tochter eines Pfarrers und wurde nicht parteikonform erzogen. Folgende Zitate sollen einen Einblick vermitteln was es für eine Schülerin/ einen Schüler bedeuten konnte, nicht die ‚richtige‘ Ideologie zu vertreten und sich gegen diese aufzulehnen:

„Als meine Eltern zurückkommen, ist mein Vater ernst und meine Mutter in sich gekehrt. Meine Eltern haben mich zu einem Staatsfeind erzogen. Das haben zwei Männer in Anzügen gesagt, die nicht zur Schule gehören. Es kann Folgen haben, haben sie auch noch gesagt“ (Führer 1998, 74). Das Buch endet mit einem Gespräch zwischen Schülerin und Lehrperson: „Du mußt doch nach all diesen Jahren begreifen, daß deine Haltung dir nichts genützt hat. Wenn du in die FDJ eingetreten wärest wie alle deine Klassenkameraden, dann könntest du jetzt dein Abitur machen. So wirst du nur deinen Facharbeiter absolvieren, anstatt zu studieren. Es ist schade um ein Mädchen wie dich, aber du hast es nicht anders gewollt mit deinen verbohrten Ansichten“ (a.a.O., 90). Eine Schülerin/ ein Schüler

¹⁸ Aber nicht nur Jugendorganisationen und Schule sondern auch Filme mussten in der DDR immer parteikonforme Inhalte zeigen, um die Jugend ‚richtig‘ zu beeinflussen. Mehr hierzu im Beitrag „Jugend für den Sozialismus“ von Jehle und Schluß (2009), in dem zwei DEFA-Filme aus der DDR auf deren Jugendbilder, die diese beinhalten, untersucht werden.

ohne sozialistische Einstellung war demnach ein Staatsfeind und hatte wenige Chancen Abitur zu machen oder zu studieren egal welche Schulnoten diese/ dieser hatte.

Auch Klier (1990, 136ff) schreibt über ein Kind der DDR und dessen Werdegang. Dieses schwänzt schon früh die Schule und statt in der FDJ verbringt es seine Freizeit lieber mit anderen Jugendlichen rauchend und herumlungern an der Ecke. Dieses Verhalten endet vorerst mit der Aufmerksamkeit der Staatsmacht und schlussendlich mit Arrest (vgl. ebd.). Auch in diesem Fall wird deutlich, dass das geringste Abweichen von der Norm und den Ansichten der Partei die Gefährdung einer erfolgreichen Zukunft für die Kinder und Jugendlichen der DDR darstellte. Der Druck und mögliche Konsequenzen, die daraus bei den Kindern und Jugendlichen resultieren, werden bei der Beschreibung der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit von Autoren der DDR jedoch nicht thematisiert. Wie sich diese die Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit vorstellen, wird im Folgenden beschrieben.

3.3 Die sozialistische Persönlichkeit im Lehrplan der DDR und die Umsetzung durch die Lehrperson

3.3.1 Die sozialistische Persönlichkeit im Lehrplan der DDR

Im Paragraph 23 des Schulgesetzes der DDR stand, dass der Unterricht nach den staatlichen Lehrplänen zu halten war. Diese mussten zum einen Wissenschaftlichkeit und zum anderen die Systematik des Unterrichts garantieren (vgl. Schulgesetz der DDR 2011¹⁹, 39). Die Lehrpläne waren in der DDR die „zentralen staatlichen Planungsdokumente für die Bildung und Erziehung im Unterricht“ (Neuner 1976, 51). Die Verbindung zwischen sozialistischer Weltanschauung und Wissenschaft kam im Inhalt aller Gegenstände und auch in jeder Stufe der Bildung und Erziehung zum Tragen (vgl. a.a.O., 40). Speziell für die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit hatte jeder

¹⁹ Es handelt sich hier um die 2. Reprintauflage des Schulgesetzes der DDR von 1965-1991/92.

Gegenstand seinen eigenen Nutzen, der sich in bestimmter Weise auf die Ausbildung dieser auswirkte (vgl. a.a.O., 36). Hierzu heißt es bei Neuner (ebd.), dass „[m]athematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht, polytechnischer Unterricht und Produktionsarbeit der Schüler, gesellschaftswissenschaftlicher, mutter- und fremdsprachlicher, literarisch-künstlerischer und sportlicher Unterricht“ bei der Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit zusammen wirken. Honecker²⁰ (1968/1986, 188) schreibt speziell den „gesellschaftswissenschaftlichen, den sprachlichen und künstlerischen Fächern eine besondere Bedeutung“ für die Ausbildung der sozialistischen Wahrnehmung zu. Bei der Entwicklung der neuen Lehrpläne²¹ war darum in jedem Gegenstand zu überlegen, wie der Unterricht gestaltet werden sollte. Denn der Unterricht sollte die Schüler/innen sowohl wissenschaftlich als auch parteilich bilden. Die Kinder sollten dadurch weltanschaulich-philosophische und moralische Ansichten vermittelt bekommen, die sich aus den Feststellungen der Wissenschaft ergaben (vgl. Neuner 1976, 43). Die „Orientierung auf aktives, verfügbares Wissen“ und „die Aneignung von Methoden und Verfahren des Lernens und Arbeitens“ war „Ausdruck und Grundlage der Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie in den neuen Lehrplänen“ (a.a.O., 42). Außerdem wurde in den neuen Lehrplänen herausgearbeitet, welche generellen Inhalte im Unterricht gelehrt werden sollten und wie der Unterricht noch mehr Einfluss auf die Ausbildung des sozialistischen Bewusstseins und Handelns haben könnte. Es wurden auch Überlegungen zur besseren Förderung der körperlichen und geistigen Begabungen und der Steigerung der Lernmotivation angestellt, um das Wissen und Können in der Folge schöpferisch einsetzen zu können (vgl. Honecker 1968/1986, 185). Weiters wurde die Bedeutung der Stoffinhalte für die politisch-ideologische Erziehung klarer dargelegt (vgl. a.a.O., 186). So sollte es möglich sein, „die Erziehung der Schüler zu bewussten sozialistischen Staatsbürgern im Unterricht auf eine höhere Stufe zu heben“ (ebd.). Bichler (1979, 28) meint zur erwünschten Ausbildung der sozialistischen Persönlichkeit in den Curricula der DDR, dass diese nicht darauf ausgerichtet waren Menschen zu bilden, die sich

²⁰ Ministerin für Volksbildung in der DDR

²¹ Unter den „neuen Lehrplänen“ ist der Lehrplan auf der Grundlage des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem gemeint (vgl. z.B.: Honecker 1968/1986, 181).

aus der Masse hervorhoben. Vielmehr stellte die gesamte Eingliederung eines Menschen in die sozialistische Gesellschaft das Erziehungsziel der DDR-Schule dar. „Das Erziehungs- und Bildungsziel berücksichtigt nicht die berechtigten Interessen des einzelnen Schülers, dieser hat sich vielmehr dem Leben im Kollektiv anzupassen“ (Bichler 1979, 28). Obwohl Lemke (1991, 74) (wie bereits im Punkt 2.2 erwähnt) davon spricht, dass das Subjektive in den siebziger und achtziger Jahren im Grundsatz der sozialistischen Persönlichkeit immer mehr an Bedeutung gewann, so war diese Entwicklung – glaubt man Bichler (1979) – jedoch nicht im Lehrplan zu beobachten.

3.3.2 Fähigkeiten der Lehrperson zur Umsetzung des Bildungszieles der sozialistischen Persönlichkeit

Die Entwicklung des Kindes wird laut Neuner (1974, 119) durch „das Wechselverhältnis zwischen erzieherischen Einwirkungen, Operationen, Maßnahmen, Bedingungen und der aktiven Reaktion, der Aktivität der Persönlichkeit“ ausgelöst. Deshalb waren aktiv gesetzte pädagogische Maßnahmen im Unterricht ein wesentlicher Teil der Ausbildung der Persönlichkeit (vgl. ebd.). Die Erziehung war dabei „vor allem auf die Aneignung jener Elemente der menschlichen Kultur gerichtet, die für die Ausbildung des sozialistischen Bewusstseins und Verhaltens unmittelbar von Bedeutung“ waren, „also der sozialistischen Ideologie und der gesellschaftlich-sozialen Anschauungen, Traditionen und Erfahrungen“ (a.a.O., 131). Die Eigenart der Erziehung war also grundsätzlich und zu einem großen Teil auf die Entwicklung des sozialistischen Bewusstseins und Charakters der Persönlichkeit ausgerichtet (vgl. a.a.O., 133). Es war die Angelegenheit der Lehrerin/ des Lehrers, den Unterricht zu einem einzigen Erziehungsprozess zu gestalten (vgl. Neuner 1976, 117). In diesem Punkt soll deshalb erörtert werden, welche Rolle die Lehrperson in der DDR einnehmen sollte, um die Kinder zu sozialistischen Persönlichkeiten erziehen zu können. Außerdem sollen die Fähigkeiten der Lehrerin/ des Lehrers beschrieben werden, die zur Förderung der sozialistischen Persönlichkeit beitragen sollten. Diese Fähigkeiten sollen auch im später folgenden empirischen Teil als Grundlage der Beobachtung dienen.

Lehrer/in zu sein, das heißt für Honecker (1981/1986, 584), einen wichtigen Part in der Erziehung der Kinder zum Sozialismus zu übernehmen. Die Lehrerin/ der Lehrer hatte „an einem wichtigen Abschnitt der ideologischen Front zu wirken“ (ebd., 584). Auch im Schulgesetz wurde der Lehrperson hohe Verantwortung in Bezug auf die sozialistische Erziehung der Kinder zugewiesen (vgl. Schulgesetz der DDR 2011, 40). Die ideologische Erziehung konnte nur gelingen, wenn die Lehrerin/ der Lehrer die richtige Haltung gegenüber den Kindern hatte. Die Lehrperson sollte motiviert sein alle Schüler/innen, unabhängig vom sozialen Status, allseitig zu erziehen. Durch ihre/seine Überzeugungen und durch Empathie sollte es gelingen die verschiedensten Qualitäten – seien es geistige, moralische oder charakterliche – auszubilden und die Persönlichkeit zu formen (vgl. Honecker 1981/1986, 583). Um das sozialistische Bewusstsein in den Kindern auszubilden, war es vor allem von Nöten, dass jede Pädagogin/ jeder Pädagoge im Besitz eines klaren Klassenstandpunktes war (vgl. Honecker 1968/1986, 165). Das bedeutet für Honecker (ebd.), „die führende Rolle der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei zutiefst begreifen. Treue zur Arbeiterklasse, Treue zu den Ideen des Marxismus-Leninismus, zur Sache des Sozialismus, zu unserer DDR, das bedeutet, der imperialistischen Ideologie offen entgegenzutreten, der Jugend das Beispiel eines aufrechten kämpferischen Sozialisten vorzuleben, an sich selbst hohe Forderungen zu stellen, jede kleinbürgerliche Kleingläubigkeit und Bequemlichkeit zu bekämpfen“. Dieses politisch-moralische Ethos sollte in Verbindung mit dem täglichen Einsatz im Unterricht zu einer guten Bildungs- und Erziehungsarbeit führen und damit eine wichtige Grundlage zur Erfüllung des geforderten Erziehungszieles – die Kinder für den Sozialismus zu erziehen – schaffen (vgl. ebd.). Was unter einer „hohen Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit“ verstanden wurde, erläutert Honecker (ebd.) in diesem Zusammenhang jedoch nicht. Neuner (1976, 117f) schreibt zur Lehrperson, dass die Lehrerin/der Lehrer in seinen Schüler/innen die sozialistischen Staatsbürger der Zukunft erkennt. Außerdem geht „[d]er Lehrer ... an alle Aufgaben parteilich heran“ (a.a.O., 118). Die Lehrerin/der Lehrer durfte ihre/seine Schüler/innen nie im Unklaren über ihre/seine Überzeugungen lassen. Außerdem hatte sie/er auch Stellung zu aktuellen politisch-ideologischen Themen

zu nehmen (vgl. ebd.). „Der Lehrer ist Funktionär des sozialistischen Staats und stellt das vor seinen Schülern stets unter Beweis“ (ebd.). Weiters behandelt die Lehrperson die Schüler/innen „mit Achtung und stellt hohe Forderungen an sie, wobei er ihnen gleichzeitig hilft, diese Forderungen zu erfüllen“ (ebd.). Die geforderten Aufgaben beruhten dabei immer auf dem Respekt gegenüber der sich entwickelnden Persönlichkeit (vgl. Honecker 1968/1986, 180). „Liebe zum Kind, Konsequenz und feinfühligte Hilfe, eigenes Vorbild, Nutzung der Kraft des ganzen Kollektivs“ waren Grundsätze dazu (ebd.).

Grassel (1971, zit. n. Meier 1974, 193) beschreibt Persönlichkeits- und Tätigkeitsmerkmale erfolgreicher Lehrer/innen. Laut dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem von 1965 mussten alle Schüler/innen zu allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten erzogen werden (vgl. Schulgesetz der DDR 2011, 14). Demnach musste eine ‚erfolgreiche‘ und ‚gute‘ Lehrperson in der DDR die Schüler/innen auch zu sozialistischen Persönlichkeiten erziehen. Eine erfolgreiche Lehrperson sollte nach Grassel (1971, zit. n. Meier 1974, 193) die Gabe zur schnellen und aussagekräftigen Auswertung pädagogischer Situationen haben. Außerdem die „Fähigkeit zur schnellen zielorientierten und situationsangepaßten Aktion und Reaktion“ (ebd.). Weiters richtete er alle Maßnahmen auf die einzelnen Schüler/innen aus, um dabei den höchsten Ertrag der kollektiven Einwirkungs- und Formungsmöglichkeiten zu erhalten (vgl. ebd.). Sie nützte und aktivierte die „Erziehungspotenzen des Kollektivs unter Beachtung der Zunahme der Erziehungskraft durch Binnenstrukturierung“ (ebd.). Die erfolgreiche Lehrperson schaffte es außerdem die Gruppe direkt und auch indirekt zu beeinflussen, um zu einer guten Strukturierung des Unterrichts beizutragen (vgl. ebd.). Sie hatte das „Bestreben, das Kollektiv zur Anerkennung und Vertretung der gesellschaftlich erwünschten Normen für Leistung und Verhalten zu führen“ (ebd.) und sie wollte der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler die gesellschaftliche Notwendigkeit der Erarbeitung der geforderten und als sinnvoll erachteten Anforderungen bewusst machen und sie/ihn zu deren Erfüllung animieren (vgl. ebd.). Sie stellte „hohe Forderungen an jeden Schüler, die individuell so angepasst sind, daß sie von diesem bei Einsatz aller Kräfte erfüllt werden können“ (ebd.). Die erfolgreiche

Lehrperson war für die Bereitschaft des pädagogischen Risikos unter Rücksichtnahme der einzelnen und kollektiven Risikotoleranz (vgl. ebd.). Die erfolgreiche Lehrperson stellte „alters- und niveauangepaßten Formen persönlicher Beziehungen zu jedem Einzelschüler, zur Klasse und zwischen den Schülern der Klasse“ her (ebd.). Außerdem war sie im Stande Aufgaben und Tätigkeiten zu gestalten, „die den Schüler unterrichtlich und auch außerunterrichtlich mit der kooperativen Zusammenarbeit bekanntmachen und die Kooperationsfähigkeit und das Kooperationsbedürfnis“ weckten (ebd.). Auch bei Honecker (1982/1986, 618) hatte eine gute Lehrperson die Gabe den Unterricht ausführlich, auf Hinweise für positive wie auch negative Entwicklungen zu untersuchen. Weiters beobachtete sie aufmerksam, was sich in der Ausbildung ihrer Schüler/innen zeigte. Dabei beobachtete sie speziell das Wissen und Können der Schüler/innen, außerdem sollten ihre Denk- und Verhaltensweisen ins Blickfeld der Betrachtung rücken (vgl. ebd.). Honecker (ebd.) meint: „Die Unterrichtsergebnisse beweisen: Je bewusster der Lehrer seinen Unterricht so führt, daß sich die Schüler aktiv mit dem Lehrstoff auseinandersetzen, umso erfolgreicher wird der Erkenntnisprozeß verlaufen, werden sich die Mädchen und Jungen das Wissen solide aneignen“. Außerdem musste bei Honecker (a.a.O., 629) eine gute Lehrperson gerecht sein. Hierzu schreibt sie: „Wir alle wissen darum, wie genau Schüler Ungerechtigkeiten empfinden. ‚Lieblingsschülern‘ vieles nachzusehen schafft niemals eine günstige Erziehungsatmosphäre im Kollektiv. (...) Sie [die Schüler/innen] vertrauen ihm [der Lehrerin/dem Lehrer] nicht, auch wenn er noch so viel weiß und kann, auch wenn sein Rat noch so gut gemeint ist. Alles, was der Lehrer tut, darf keinen Zweifel an seiner Unvoreingenommenheit, seiner Aufrichtigkeit hervorrufen“.

Die erfolgreiche Lehrperson musste in der DDR viele Fähigkeiten mitbringen. Speziell zur Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit scheint jedoch der feste sozialistische Klassenstandpunkt eines der wichtigsten Eigenschaften der Lehrperson gewesen zu sein. „Lehrer, die sich wiederholt oder in einem herausgehobenen Einzelfall zu Maßnahmen an der Schule oder zu Verhältnissen in der DDR in einer Weise kritisch äußerten, die politisch als ‚unkonstruktiv‘ oder

‚negativ‘ galt und die auf sogenannte ‚ideologische Unklarheiten‘ deutete, wurden nach Abstimmung in oder auf Beschluss der Schulparteiorganisation in der Regel auf die Befunde zu ihrer politischen Haltung – gegebenenfalls nachdrücklich und unter Androhung von Konsequenzen – hingewiesen“ (Geißler 2006, 189). Auch Freya Klier, die in der DDR als freischaffende Theaterregisseurin lebte und 1988 ausgebürgert wurde, beschreibt in ihrem Buch „Lüg Vaterland“ den ‚festen Klassenstandpunkt‘ als dauernde Größe in der DDR Erziehung (vgl. Klier 1990, 132). Sie bezeichnet diesen auch als wichtigsten Punkt um in der Schule eine höhere Stelle zu erlangen (vgl. ebd.). Für andere Berufsgruppen war ein solcher fester Klassenstandpunkt lediglich ein Zusatzübel, das neben der Ausübung des Berufs gemeistert werden musste, für die Lehrperson stand dieser jedoch im Mittelpunkt ihrer Aufgabe (vgl. ebd.). Viele Lehrer/innen wollten jedoch lediglich Lehrperson sein und nicht die Vermittlerrolle für die Werbung der Partei übernehmen. Dies führte zu einer hohen Fluktuationsrate bei den Lehrer/innen in den 60er und 70er Jahren. Die Entscheidung über einen möglichen Ausstieg aus dem Lehrer/innenberuf wurde oft über Jahre hinweg überlegt. Zum einen hatten die Lehrer/innen ein schlechtes Gewissen den Kindern gegenüber, zum anderen hatten sie auch die Aussichtslosigkeit die eigenen Vorstellungen im Unterricht umsetzen zu können bemerkt (vgl. a.a.O., 133). Die meisten entschieden sich zum Schluss doch für die Aufgabe des Berufs der Lehrerin/des Lehrers. Dies veranlasste die Partei zu Beginn der 70er Jahre zu einer Verordnung die besagte, dass Pädagog/innen die sich für einen Ausstieg entschieden hatten in keinem anderen Gebiet mehr eingestellt werden durften (vgl. ebd.). Das Problem der Abwanderung von Lehrer/innen wurde „zu Zeiten der DDR-Gründung noch öffentlich diskutiert“ (a.a.O., 134). Auch zwanzig Jahre später war man von einer Lösung dieses Problems weit entfernt, nun wurde es jedoch „wie eine geheime Verschlussache behandelt“ (ebd.). Bis in die 70er Jahre waren nahezu keine Lehrer/innen aus der Zeit des Aufbaus übrig geblieben. Dieser Generationenwechsel stellte auch die Einbuße individueller Profile und einer lebendigen, bildhaften Sprache dar. „Wer Lehrer ausbildet“, war „nun selbst schon ein DDR-Produkt“ (a.a.O., 135). Der neue Vorstand konnte nun nur noch auf die Linientreue und die stetige Anpassung hindeuten (vgl. ebd.) „Das aber ist zu

wenig, um junge Menschen zu überzeugen, sie mitzureißen“ (ebd.). Diese eben beschriebenen Umstände müssen bei einer Untersuchung zur Lehrerpersönlichkeit der DDR mitbedacht werden, denn es stellt sich die Frage, ob eine Lehrperson, der der Ausstieg des Berufs verwehrt wurde, die Schüler/innen zu ‚guten‘ sozialistischen Persönlichkeiten erziehen konnte und wollte.

In der empirischen Untersuchung dieser Arbeit wird, wie bereits beschrieben, die Lehrperson in den Blick genommen. Einige der oben genannten Eigenschaften der ‚guten‘ Lehrperson können dabei beobachtet werden. Der vermittelte Inhalt und auch die Aussagen der Lehrperson könnten Hinweise dafür liefern inwieweit beispielsweise die Forderung Honeckers (1981/1986, 584), zum Sozialismus zu erziehen, im Unterricht Einklang fand. Auch über die Forderung nach einer parteilichen Herangehensweise, die Neuner (1976, 118) für alle Aufgaben im Unterricht fordert, könnte die empirische Untersuchung Aufschluss bringen. Bei vielen Anforderungen an die Lehrperson wird die Analyse der Unterrichtssequenzen aber wahrscheinlich keine Hinweise liefern. Beispielsweise inwieweit die Lehrperson den Schüler/innen außerunterrichtlich das Bedürfnis und die Fähigkeit nach Kooperation vermittelte kann (vgl. Grassel 1971, zit. n. Meier 1974, 193). Die kann nicht beobachtet werden, da nur Unterrichtsmitschnitte zur Verfügung stehen. Aber auch einzelne Forderungen die sich auf den Unterricht beziehen werden schwer zu beobachten sein. Ein Beispiel dafür wäre: Inwieweit alle Maßnahmen auf die einzelnen Schüler/innen ausgerichtet waren, um dabei den höchsten Ertrag der kollektiven Einwirkungs- und Formungsmöglichkeiten zu erhalten (vgl. ebd.). Durch die Beobachtung einer Unterrichtsstunde wird nicht beobachtet werden können, ob diese einen großen Einfluss auf die kollektive Formung oder Einwirkung hatte.

3.4 Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit

In der vorliegenden Diplomarbeit werden die grundlegenden Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit näher untersucht. Diese sind laut Neuner (1989, 130) „Willensstärke, Entschlusskraft, Zielstrebigkeit, Standhaftigkeit, Mut, Disziplin, Einsatzbereitschaft“ und „Ausdauer“. Diese Qualitäten müssen zudem „mit der

ideologischen Position eine ‚Legierung‘ eingehen“ (ebd.). In diesem Kapitel folgt nun der Versuch diese Eigenschaften einzeln in einen aktuellen Kompetenzkatalog einzuordnen. Es handelt sich dabei um den Kompetenzatlas von Heyse (2007, 512). Auch ein Vergleich mit aktuellen Soft Skills soll hergestellt werden, um vorerst die einzelnen Eigenschaften in Modelle eines anderen Gesellschaftssystems einzuordnen. Dieser Vergleich soll mögliche Ähnlichkeiten oder Differenzen aufzeigen, um Überlegungen anstellen zu können, inwieweit diese erwünschten Eigenschaften auf die DDR beschränkt waren. Da, wie bereits in der Problemskizze und in der Forschungslücke erwähnt, die Eigenschaften nicht alleine betrachtet werden können, wird auch versucht das gesamte ‚Modell‘ der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit²² mit aktuellen Kompetenzmodellen zu vergleichen. Auch hier soll eine kritische Reflexion stattfinden, inwieweit sich das ‚Modell‘ der sozialistischen Persönlichkeit auch in anderen Gesellschaftsordnungen wieder findet und welche Differenzen es dabei gibt.

3.4.1 Vergleich einzelner Eigenschaften

Nun wird der Frage nachgegangen, ob die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit nur in der DDR erreicht werden sollten, oder ob etwa Ähnlichkeiten zu den Soft Skills und Kompetenzkatalogen von heute vorhanden sind. Diese werden aktuell in den verschiedensten Bereichen gefordert und man findet unzählige Werke zu deren Erkennung und Förderung (z.B. in: Dick 2002; Peters-Kühlinger/ John 2008;). Da aber der Begriff ‚Eigenschaft‘ nicht das Gleiche wie ‚Kompetenz‘ oder ‚Soft Skill‘ bedeutet wird zuerst eine Abgrenzung dieser Begriffe vorgenommen, um zu sehen in welcher Weise diese überhaupt miteinander verglichen werden können.

²² Da es nicht ausreichte nur die Eigenschaften auszubilden, sondern die Persönlichkeit laut Neuner (1989,130) auch die ‚richtige‘ Ideologie dazu mitbringen musste, spreche ich hier auch vom ‚Modell‘ der sozialistischen Persönlichkeit. Außerdem soll damit bereits auf den Vergleich mit den aktuellen Modellen zur Kompetenzentwicklung ein Bezug hergestellt werden.

„Eigenschaft“

Im ‚Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie‘²³ werden dem Begriff Eigenschaft drei Merkmale zugeschrieben (vgl. Netter 2005, 232). Diese sind „1. Konstanz (über die Zeit oder verschiedene gleichartige Situationen wiederholt beobachtbar)“ (ebd.). Damit ist gemeint, dass ein bestimmtes Verhalten zu verschiedenen Zeitpunkten immer wieder zu beobachten ist (vgl. ebd.). „2. Generalität (durch verschiedene ähnliche Verhaltensweisen gekennzeichnet)“ (ebd.). Es ist dann von einer Eigenschaft die Rede, wenn sich bestimmte Merkmale dieser Eigenschaft in den verschiedensten Situationen beobachten lassen (vgl. ebd.). „3. Universalität (bei allen Individuen beobachtbar)“ (ebd.). Eine Eigenschaft lässt sich unabhängig der Zeit oder Kultur bei allen Menschen beobachten (vgl. ebd.). Laut Netter (ebd.) findet sich die Nennung solcher oder ähnlicher Merkmale in fast allen Definitionen des Begriffs Eigenschaft (vgl. ebd.). Demnach kann man dann von einer Eigenschaft sprechen, wenn ein Verhalten immer wieder in verschiedenen Situationen beobachtet werden kann und wenn dieses Verhalten nicht auf eine Kultur oder einen Zeitpunkt beschränkt auftritt.

Kompetenz

Zum Begriff Kompetenz schreiben Süß, Weis und Seidl (2005, 350) im ‚Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie‘: „Kompetenz bezeichnet das Potential, erforderliches Verhalten in einer gegebenen Situation zeigen zu können“ (Süß/Weis/Seidl 2005, 350). Kompetenz bezeichnet die Voraussetzungen, die es einer Person möglich machen, spezielle Verhaltensweisen zu präsentieren (vgl. a.a.O., 351). „Ob eine Person effektives Verhalten in einer konkreten Situation zeigt bzw. zeigen kann, hängt nicht nur von ihrem Potenzial ab, sondern auch von ihren Persönlichkeitseigenschaften (z.B.: Impulsivität, Schüchternheit), vom aktuellen Zustand (z.B.: Ermüdung,

²³ Zur Erklärung des Begriffs Eigenschaft wurde das ‚Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie‘ von Weber und Rammsayer (2005) gewählt, da sich dieses speziell mit Begriffen oder Phänomenen die sich auf die Persönlichkeit beziehen beschäftigt.

Ängstlichkeit), von Motiven und vom Kontext“ (ebd.). Rödler²⁴ (2011, 299) grenzt den Begriff Kompetenz vom Begriff Wissen ab. Kompetenz bezeichnet laut Rödler (ebd.) kein erlerntes Wissen, sondern die Kompetenz bezieht sich auf den Umgang mit Wissen. In diesem Zusammenhang schreibt er: „Es geht hier ... um einen ‚kompetenten‘ Umgang mit diesem Wissen“ (ebd.). Die OECD definiert Kompetenz folgendermaßen: „Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden“ (OECD 2005, 6). Der Begriff der Kompetenzen fällt auch oft im Zusammenhang mit dem Begriff der Bildungsstandards. Hierin werden die Kompetenzen festgelegt die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, um allgemeine Bildungsziele zu erreichen (vgl. Klieme et. al 2007, 19). Außerdem wird in den Bildungsstandards festgehalten bis zu welchem Alter diese Kompetenzen bei den Schüler/innen ausgebildet sein sollen (vgl. ebd.). „Die Kompetenzen werden [in den Bildungsstandards] so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme et. al 2007, 19). Soft Skills wiederum bezeichnen bestimmte soziale Kompetenzen die oft auf dem Arbeitsmarkt gefordert werden (vgl. Peters-Kühlinger/John 2008, 7). Peters-Kühlinger und John (2008, 7) beschreiben Soft Skills als das „Potential, gut mit Menschen und deren Handlungsweisen, aber auch gut mit sich selbst umzugehen“ zu können. In diesem Zusammenhang nennen sie Fähigkeiten wie zum Beispiel „Zusammenarbeit, Kommunikation“ und „Konfliktfähigkeit“ (ebd.). Demnach geht es bei den Soft Skills eher um Fähigkeiten die sich auf den sozialen Umgang mit Menschen beziehen und die Wichtigkeit dieser Fähigkeiten in vielen Berufen.

Sowie Netter (2005, 232) eine Eigenschaft mit einem bestimmten Verhalten erklärt, so geht es auch bei der Beschreibung von Kompetenzen um ein bestimmtest Verhalten (vgl. Süß/Weis/Seidl 2005, 350). Eine Eigenschaft

²⁴ Rödler (2011) bezieht sich hier auf den Kompetenzerwerb im Unterricht.

beinhaltet jedoch keine Wertung. Sie bezeichnet zusammengefasst ein Verhalten das in verschiedenen Situationen beobachtet werden kann und das sich nicht auf eine Kultur oder einen Zeitpunkt beschränkt (vgl. Netter 2005, 232). Die Kompetenz bezieht sich hingegen auf die Fähigkeit das ‚richtige‘ oder erforderliche Verhalten in einer bestimmten Situation zu präsentieren (vgl. Süß/Weis/Seidl 2005, 350). Auch die Fähigkeit mit Wissen ‚gut‘ umgehen zu können bezeichnet Kompetenz (vgl. Rödler 2011, 299). Eigenschaften beziehen sich demnach auf Verhalten, Kompetenzen beziehen sich scheinbar auf erforderliches Verhalten. Als kompetent könnte nach den oben genannten Erklärungen der sein, der seine Eigenschaften der Situation entsprechend und der Situation förderlich einzusetzen weiß. Der Grund, weshalb in dieser Arbeit die eben beschriebenen Begrifflichkeiten miteinander verglichen werden ist, dass sich sowohl die heutigen geforderten Kompetenzen, Soft Skills oder Bildungsstandards, als auch die erwünschten Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit auf ein bestimmtest Verhalten beziehen, jenes ausgebildet werden sollte oder soll. Die Idee bestand darin, Modelle zu vergleichen die auf die Ausbildung eines bestimmten Verhaltens abzielen. Dies ist sowohl bei den Eigenschaften die Neuner (1989, 130) für die sozialistische Persönlichkeit als wünschenswert erachtet, als auch bei Modellen die auf die Ausbildung bestimmter Soft Skills oder Kompetenzen abzielen.

3.4.1.1 Kompetenzatlas

Als erstes wird versucht die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit im Kompetenzatlas von Volker Heyse (2007, 512) einzuordnen um eventuell Aufschluss darüber zu gewinnen, ob die genannten Eigenschaften nur in bestimmten Bereichen der sogenannten Grundkompetenzen von heute angesiedelt sind oder ob sich diese gleichmäßig über den Atlas der Kompetenzen verteilen. Weiters könnte diese Einordnung bereits Erkenntnisse darüber liefern, inwieweit auch heute die gleichen Eigenschaften noch wünschenswert sind.

Kompetenzatlas:



Abbildung 1: Kompetenzatlas Heyse (2007, 512)

Den auf der Abbildung ersichtlichen Kompetenzatlas erwähnt Heyse (2007) in Verbindung mit seinem Verfahrenssystem zur Kompetenzermittlung von Mitarbeiter/innen und Führungspersonen in Unternehmen. Dieser umfassende Atlas beinhaltet vier Überbegriffe nämlich: „Personale Kompetenzen“ (P), „Aktivitäts- und Handlungskompetenzen“ (A), „Fachlich- methodische Kompetenzen“(F) sowie „Sozial-kommunikative Kompetenzen“(S). Erpenbeck und

Rosenstiel (2007, XXIII f) deklarieren diese als Grundkompetenzen oder auch Schlüsselkompetenzen. Die 64 genannten Kompetenzen, die auf dem Atlas zu sehen sind, sind je einer oder zwei dieser Schlüsselkompetenzen zugeordnet. Es wurde versucht die oben genannten Eigenschaften nach Neuner (1989, 130) diesen vier Grundkompetenzen zuzuordnen. Hierzu wurden zuerst die Eigenschaften zugeordnet, die sich auch wortwörtlich im Kompetenzatlas wieder fanden. Bei den restlichen Eigenschaften wurde versucht, diese ähnlichen Eigenschaften oder Eigenschaften, die miteinander in Verbindung gebracht werden konnten, zuzuordnen. Die Zuordnung einer von Neuner genannten Eigenschaft zu einer Kompetenz im Atlas bedeutet demnach nicht, dass diese gleichgesetzt werden. Die Kompetenzen des Atlas werden immer an erster Stelle genannt, danach folgt die Zuordnung der Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit. Die nachfolgende Interpretation stellt jeweils den Gedankengang vor, der dazu führte genau diese Eigenschaften und Kompetenzen in Verbindung zu bringen.

„Personale Kompetenzen“ (P),

- Disziplin
- Einsatzbereitschaft
- Entscheidungsfähigkeit – Entschlusskraft
- Belastbarkeit – Ausdauer

Die Eigenschaften Disziplin und Einsatzbereitschaft sind auch genauso im heutigen Kompetenzkatalog zu finden. Diese scheinen auch in der heutigen Zeit und in einer kapitalistischen Gesellschaft als erstrebenswert zu gelten. Der Entscheidungsfähigkeit wurde die Entschlusskraft zugeordnet, da es zum Treffen von Entscheidungen auch einer gewissen Entschlusskraft bedarf um sich für oder gegen etwas zu entscheiden. Wenn man entschlossen ein Ziel verfolgt setzt dieses die Entscheidungsfähigkeit auf jeden Fall voraus. Denn man trifft bewusst die Entscheidung, ein Ziel entschlossenkräftig zu verfolgen. Die Belastbarkeit wurde mit der Ausdauer in Verbindung gebracht, da eine gewisse Ausdauer auch eine psychische oder physische Belastung mit sich bringen könnte. Die Belastbarkeit

könnte natürlich auch einen kürzeren Zeitraum umfassen und keine Ausdauer bedürfen.

„Aktivitäts- und Handlungskompetenzen“ (A),

- Einsatzbereitschaft
- Tatkraft – Einsatzbereitschaft
- Initiative – Einsatzbereitschaft
- Entscheidungsfähigkeit – Entschlusskraft
- Belastbarkeit – Ausdauer
- Zielorientiertes Führen – Zielstrebigkeit
- Beharrlichkeit – Standhaftigkeit
- Ergebnisorientiertes Handeln – Zielstrebigkeit

Die Tatkraft wurde mit Einsatzbereitschaft in Verbindung gebracht, da ohne Tatkraft höchstwahrscheinlich auch wenig Einsatzbereitschaft zu erwarten wäre. Beide Eigenschaften setzen voraus, dass man etwas aktiv tut. Auch die Kompetenz Initiative wurde mit der Eigenschaft Einsatzbereitschaft in Verbindung gebracht, da es von Einsatzbereitschaft zeugt, wenn jemand die Initiative ergreift. Jedoch wird die Initiative eher damit in Zusammenhang gebracht, dass jemand den ersten Schritt tut. Dies ist bei der Einsatzbereitschaft nicht bedingend. Das zielorientierte Führen wurde mit Zielstrebigkeit verbunden, da ein Zielorientiertes Führen auch ein gewisses Maß an Zielstrebigkeit beinhalten wird. Wenn jemand die Eigenschaft der Zielstrebigkeit besitzt, bedeutet das jedoch noch nicht, dass er auch jemanden zielorientiert führen kann. Ähnlichkeiten zwischen Beharrlichkeit und Standhaftigkeit wurden darin gesehen, dass es bei beiden Begriffen darum geht auf etwas zu bestehen und nicht gleich locker zu lassen. Dass das Ergebnisorientierte Handeln mit Zielstrebigkeit in Zusammenhang gebracht wurde hat den Grund, dass ein Handeln das ein Ergebnis bringen soll auch eine gewisse Zielstrebigkeit zur Erreichung des Ergebnisses mit sich bringen wird. Die Zielstrebigkeit setzt jedoch nicht unbedingt voraus, dass ein bestimmtes Ergebnis erreicht werden muss.

„Fachlich- methodische Kompetenzen“(F)

- Disziplin
- Zielorientiertes Führen – Zielstrebigkeit
- Beharrlichkeit – Standhaftigkeit
- Ergebnisorientiertes Handeln – Zielstrebigkeit

„Sozial-kommunikative Kompetenzen“(S)

Hier konnten keine Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit zugeordnet werden. Hier stellt sich die Frage, wieso Neuner anscheinend keinen Bedarf an „sozial-kommunikativen Kompetenzen“ für die sozialistische Persönlichkeit sah (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, XXIII f). Sollten sozialistische Persönlichkeiten keine Kompetenzen wie beispielsweise Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder Anpassungsfähigkeit besitzen? Im Erfahrungsbericht von Klier (1990, 80 f) geht deutlich hervor, dass man beispielsweise als Student/in ohne eine gewisse Anpassungsfähigkeit in Hinblick auf das neue Bildungssystem das sich zu Beginn der DDR-Zeit entwickelte, keine großen Chancen hatte. Es könnte auch sein, dass keine Anpassungsfähigkeit gefordert wurde, da man ohnehin davon ausging, dass automatisch alle die Lehren des Marxismus-Leninismus übernehmen würden. Gegen diese These würde jedoch wieder das eben beschriebene Beispiel Kliers (ebd.) sprechen, in dem sich die Student/innen gegen Maßnahmen die marxistisch-leninistischen Lehren im Studium zu lernen auflehnen. Die Forderung nach Anpassungsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit würde sich aber auch mit Eigenschaften wie Entschlusskraft und Standhaftigkeit widersprechen, denn die Fähigkeit zur Kooperation und Anpassung wird eher bedeuten, auch einmal die Meinungen oder Ideen anderer zu übernehmen und nicht standhaft und entschlossenkräftig auf seiner Meinung zu beharren.

Sowie aber im Modell der DDR gewisse Kompetenzen des heutigen Kompetenzatlas fehlen, so konnte im heutigen Modell beispielsweise keine Zuordnung der Eigenschaften Mut und Willensstärke gefunden werden. Diese scheinen demnach heute von geringerer Bedeutung für die Arbeitswelt zu sein. Für die sozialistische Persönlichkeit, die ihr Selbstbewusstsein „durch die aktive

Teilnahme am gemeinsamen Klassenkampf“ gewann, waren Eigenschaften wie Mut und Willensstärke, die es für einen Kampf bedarf, von großer Bedeutung (Meier 1974, 84). Die Kompetenzen die im angeführten Atlas zu sehen sind beziehen sich auf Mitarbeiter/innen und Führungspersonen in Unternehmen (vgl. Heyse 2007). Dass hier diese Eigenschaften nicht genannt werden, könnte damit zusammenhängen, dass es in Unternehmen weniger um einen Kampf und mehr um ein Miteinander geht.

Bei diesem Versuch des Vergleichs der Eigenschaften und Kompetenzen wurde jedoch auch ersichtlich, dass doch Ähnlichkeiten zwischen erwünschten Eigenschaften in der DDR und erwünschten Kompetenzen in einer westlichen Gesellschaft heute bestehen. Da der eben untersuchte Kompetenzkatalog sehr viele Kompetenzen abdeckt wird im Folgenden versucht über die heutigen Soft Skills noch genauer zu ermitteln welche Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit auch heute noch als sehr wichtig eingestuft werden und welche nicht mehr als relevant erachtet werden. Die Untersuchung der Soft Skills bringt hier vielleicht eine noch konkretere Einordnung.

3.4.1.2 Soft Skills

Es gibt unzählige Soft Skills Kataloge von vielen verschiedenen Autoren. Eine Auseinandersetzung mit all diesen Katalogen würde den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen und dies ist auch nicht das Ziel dieser Arbeit. Deshalb wird hier nur das Modell von Peters-Kühlinger und John (2008) herangezogen. Das Ranking der 11 wichtigsten Soft Skills die hier herangezogen werden, wurde deshalb ausgewählt, weil es nach der Befragung von ca. 100 Personalverantwortlichen erstellt wurde und auf deren Meinungen basiert (vgl. ebd., 12). Die 11 ‚wichtigsten‘ Soft Skills sind demzufolge:

1. „Kommunikative Kompetenz
2. Selbstbewusstsein
3. Einfühlungsvermögen
4. Teamfähigkeit
5. Kritikfähigkeit
6. Analytisches Denken

7. Vertrauenswürdigkeit
8. Selbstdisziplin/ Selbstbeherrschung
9. Neugierde
10. Konfliktfähigkeit
11. Durchsetzungsvermögen“ (Peters-Kühlinger/ John 2008, 12).

Hier wird deutlich, dass heute doch ein anderer Schwerpunkt in Bezug auf erwünschte Kompetenzen und Eigenschaften gelegt wird als damals in der DDR. Dies wird beim Versuch, die Eigenschaften Neuners auch mit diesen Kompetenzen genau wie im Kompetenzkatalog in irgendeiner Weise zu verbinden, ersichtlich. Hier könnte eventuell noch die Disziplin der Selbstdisziplin und Selbstbeherrschung zugeordnet werden und vielleicht die Willensstärke dem Durchsetzungsvermögen. Bei sehr viel mehr Eigenschaften wird eine Zuordnung aufgrund von Ähnlichkeiten, die die Eigenschaften aufweisen, jedoch schwierig werden. Die wichtigsten Soft Skills derer es demnach bedarf um in verschiedenen Unternehmen erfolgreich zu sein sind also deutlich andere als die der sozialistischen Persönlichkeit. Hier stellt sich die Frage, wieso von Neuner keine dieser Kompetenzen der sozialistischen Persönlichkeit zugeordnet wurden. Durfte man in der DDR beispielsweise nicht neugierig sein oder brauchte man keine Konfliktfähigkeit? Wäre eine Person die teamfähig und vertrauenswürdig ist nicht auch für die DDR gewinnbringend gewesen? Obwohl die beschriebenen Soft Skills und die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit als wünschenswert gelten, werden diese aber trotzdem nicht in jeder Situation erwünscht sein. Nicht in jeder Situation wird übermäßiges Durchsetzungsvermögen gefragt sein. Gibt es beispielsweise eine Meinungsverschiedenheit zwischen Mitarbeiter/in und Chef so wird dieser wahrscheinlich von einer übermäßigen Durchsetzungsfähigkeit der Mitarbeiterin/des Mitarbeiters nicht begeistert sein. Dies gilt auch für die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit. In gewissen Situationen werden auch nur bestimmte Kompetenzen angebracht sein. Jedoch macht es einen großen Unterschied ob ich in einer Situation mehr Einfühlungsvermögen zeige oder mehr Durchsetzungsvermögen.

Zusammenfassend kann zur Einordnung der einzelnen Eigenschaften gesagt werden, dass die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit auch in anderen Kompetenzmodellen zu finden sind. Diese sind also nicht auf die Gesellschaft und die Zeit der DDR beschränkt. Gerade soziale Kompetenzen und von der heutigen Arbeitswelt geforderte Fähigkeiten kommen jedoch in der Idee Neuners nicht vor. Welchen Grund das hat kann nicht beantwortet werden. Außerdem wird der Einsatz der Kompetenzen oder Eigenschaften situationsabhängig sein. Nicht immer werden alle Kompetenzen oder Eigenschaften gefragt sein. Auch dies wird unabhängig von der Gesellschaft und der Zeit der Fall sein.

4. Disziplinäre Anbindung

Es folgt die Relevanz des beschriebenen Forschungsvorhabens für die Pädagogik. Böhm (2005, 478f) beschreibt in seinem Wörterbuch der Pädagogik den Begriff dieser als mehrdeutig. Im deutschen Sprachraum wird damit sowohl die erzieherische Praxis, als auch die Theorie der Erziehung verbunden (vgl. ebd.). In diesem Rahmen bewegt sich auch das vorliegende Forschungsvorhaben dieser Diplomarbeit. Diese beabsichtigt eine Untersuchung der pädagogischen Maßnahmen zur Erreichung des Erziehungsziels der sozialistischen Persönlichkeit in Bezug auf deren erwünschten Eigenschaften im Unterricht der DDR. Der Beitrag für die Pädagogik besteht hier zum einen darin, dass die untersuchten Unterrichtssequenzen aus einer abgeschlossenen Zeitepoche nähere Erkenntnisse über diese bringen könnten. Im Speziellen soll die Arbeit jedoch Erkenntnisse über die gesetzten pädagogischen Maßnahmen der Lehrperson in Bezug auf die Förderung bestimmter für die Persönlichkeit erwünschter Eigenschaften bringen. Dabei wird die Beziehung die hier zwischen erzieherischen Maßnahmen und Unterricht entsteht näher behandelt. Die Handlungen der Lehrperson sollten zur Ausbildung eines bestimmten Verhaltens der Schüler/innen beitragen, der Unterricht mit dessen Inhalten sollte jedoch auch bildend wirken. Mit dieser Beziehung zwischen Erziehung und Unterricht beschäftigte man sich nicht

nur in der DDR, sondern auch Klassiker der Pädagogik wie zum Beispiel Herbart (1806/1976) stellte in seinem Werk „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ bereits Überlegungen dazu an. Für Herbart (1806/1976, 37) ist Unterricht alles das, was man dem Kind als Objekt der Betrachtung anbietet. Erziehung hängt bei Herbart daher immer mit Unterricht zusammen. Zu der Verbindung zwischen Erziehung und Unterricht schreibt Herbart (1806/1976, 35): „Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“. Erziehung und Unterricht stand bei Herbart demnach immer in Verbindung. Dies trifft in gewissem Maße auch auf den Unterricht der DDR zu, denn auch hier sollte jeder Gegenstand einen Einfluss auf die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit ausüben (vgl. Neuner 1976). Die Förderung der sozialistischen Persönlichkeit galt als Grundlage und Ziel der Schule der DDR (vgl. ebd.). Benner (2005, 248) sieht in den von Herbart postulierten Lehren zum Unterricht einen entscheidenden problemgeschichtlichen Ansatz „die aristotelische Konzeption eines von der Erfahrung zum Wissen und von der Eingewöhnung in die Sitte über das Studium der praktischen Philosophie zu selbstverantwortetem Handeln führenden Unterrichts um Perspektiven zu ergänzen, die es gestatten, die beiden Revolutionen moderner Denkart in erziehendem und bildendem Unterricht zu thematisieren“ (Benner 2005, 248). Laut Benner (2005, 249) soll fortschrittlicher Unterricht bei Herbart den Gedankenkreis der Schüler/innen über ihren Ursprung hinausführen und ihre Erfahrungen durch Studien zur Geschichte und zur Gesellschaft in die Richtung erweitern, dass sie dadurch im Stande sind die gesellschaftlichen Verhältnisse zu beurteilen, zu interpretieren und zu erweitern. Durch einen solchen fortschrittlichen Unterricht, der die Ausbildung eines vielseitigen Interesses zum Ziel hat, sollen solche freien Menschen, die in der Gesellschaft mitwirken, geschaffen werden (vgl. ebd.). Unterricht stellt hier also keine bloße Vermittlung von Wissen dar, sondern strebt die Entwicklung einer Urteilskompetenz an, die es ermöglicht sich in die menschliche Gesamtpraxis einzubringen (vgl. ebd.). Diese freie Entwicklung ist jedoch nicht möglich wenn die pädagogische Praxis manipulativ wirkt. Das ist dann der Fall, wenn durch pädagogische Handlungen versucht wird das Verhalten

der Schüler/innen gezielt anzuordnen (vgl. ebd.). „Ähnlich ergeht es dem Unterricht, wenn dieser seine Aufgabe darin erblickt, im Gedankenkreis Heranwachsender Weltansichten und Überzeugungen zu verankern, die von diesen weder hinterfragt noch problematisiert, sondern lediglich affirmiert werden können. Solcher Unterricht strebte nicht eine Erweiterung der Selbst- und Welterfahrungen der Lernenden an, sondern verfolgte indoktrinierende Absichten“ (a.a.O., 286). Das Selbst-Denken wird demnach nicht gefördert und der Unterricht verfehlt somit die erzielte Wirkung (vgl. ebd.). Hier stellt sich die Frage, ob auch in der DDR diese Idee von Unterricht vorherrschte. Im §1 des „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ steht hierzu: „Das Ziel ... ist eine hohe Bildung des ganzen Volkes, die Bildung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten, die bewußt das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen“ (Schulgesetz der DDR 2011, 14). Demnach sollten auch in der DDR die Menschen eine allseitige Entwicklung erfahren und ein harmonisches Leben führen. Diese Forderung nach Allseitigkeit könnte darauf hindeuten, dass auch in der DDR zum Selbst-Denken hin erzogen werden sollte. Ein Aspekt der DDR Erziehung widerlegt diese Überlegung jedoch, nämlich der Punkt, dass Erziehung in der DDR als Funktion für die Gesellschaft eingesetzt wurde (vgl. Meier 1974, 54). Meier (ebd.) beschreibt dies folgendermaßen: „Erziehung ist ... einerseits eine gesellschaftliche Funktion, andererseits aber immer auch eine Komponente des Entwicklungsprozesses eines jeden einzelnen und funktional auf dessen spezifische Aneignungsprozesse bezogen“. Meier (1974, 36) sieht die Erziehung als „Instrument, Produkt und zugleich auch Gegenstand des Klassenkampfes“. Um die Ideen des Staates durchzusetzen wird auch die Schule als Instrument herangezogen (vgl. ebd.). Außerdem schreibt Meier (a.a.O., 37): „Die Arbeiterklasse übt ihre Macht nicht nur mittels der politischen und wirtschaftlich-organisatorischen Funktion, sondern auch mittels der sozialistischen Erziehung aus“ (a.a.O., 37). In der DDR war Erziehung demnach zur Verwirklichung der Ideen des Staates. Dazu gehörte auch die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit, die durch das Schulsystem hervorgebracht werden sollte (vgl. Schulgesetz der DDR 2011, 14). Inwieweit sich diese genauen Vorstellungen, in

welche Richtung sich ein Mensch zu entwickeln hat, mit den Ideen Benners (2005) und Herbarts (1806/1976) decken ist fraglich. Denn wie bereits beschrieben ist eine freie Entwicklung nicht möglich, wenn durch die pädagogischen Handlungen das Verhalten der Schüler/innen gezielt geformt werden soll (vgl. Benner 2005, 249). Die Tatsache, dass die Erziehung in der DDR als Funktion für die Gesellschaft angesehen wurde und hier ganz genaue Vorgaben herrschten wie eine solche Persönlichkeit aussehen sollte²⁵ macht demnach eine freie Entwicklung, wie sie Benner (2005) postuliert in den Schulen nicht möglich. Die Frage, wie die Lehrperson mit diesen Anforderungen im Unterricht der DDR umging wird durch diese Diplomarbeit bearbeitet. Damit leistet diese Arbeit einen Beitrag zur Unterrichtsforschung. Dies geschieht durch die Untersuchung des Unterrichts zur Zeiten der DDR, wobei die eben beschriebene Problematik, der Erziehung im Unterricht großes Gewicht zukommt. Der Frage, in welcher Weise Schüler/innen im Unterricht zu einem bestimmten Verhalten hin erzogen werden sollten und inwieweit die Lehrperson den erzieherischen Anforderungen des Lehrplans gerecht werden konnte, wird in den Blick genommen.

²⁵ Dies zeigt sich unter anderem in den Eigenschaften die Neuner (1989, 130) für die sozialistische Persönlichkeit beschreibt.

II. Empirie

1. Methode

1.1 Wiederholung der Hypothese und der Fragestellungen

Zu Beginn des empirischen Teils dieser Diplomarbeit werden noch einmal die zur Untersuchung stehende Hypothese und die sich daraus ergebenden Forschungsfragen angeführt.

Hypothese:

In Unterrichtsaufzeichnungen aus der „Videodatenbank Schulunterricht in der DDR“ sind pädagogische Maßnahmen seitens der untersuchten Lehrpersonen erkennbar, die dazu beitragen sollen, dass die Schüler/innen die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit ausprägen.

Fragestellungen:

- Setzen die Lehrpersonen Maßnahmen, die darauf schließen lassen, dass die von Neuner genannten Eigenschaften wie „Willensstärke, Entschlusskraft, Zielstrebigkeit, Standhaftigkeit, Mut, Disziplin, Einsatzbereitschaft“ und „Ausdauer“ dadurch erreicht werden sollten (Neuner 1989, 130)?
- Wenn ja, welche Eigenschaften sind das und welche pädagogischen Maßnahmen werden hier im Speziellen gesetzt, die auf die Förderung der erwünschten Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit hindeuten?
- In Bezug auf welche Eigenschaften konnten keine Maßnahmen der Lehrpersonen beobachtet werden, die auf deren Förderung schließen lassen?
- Inwieweit lässt der vermittelte Inhalt in den Unterrichtseinheiten darauf schließen, dass ein sozialistisches Bewusstsein bei den Schüler/innen gefördert werden sollte?

1.2 Erziehungswissenschaftliche Videographie

Dinkelaker und Herrle (2009, 9) unterscheiden drei verschiedene Zugänge zur Untersuchung von aufgezeichnetem Erziehungs- und Bildungsgeschehen, nämlich „die erziehungswissenschaftliche Filmanalyse, die videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung und die erziehungswissenschaftliche Videographie“. Zur Verifizierung oder Falsifizierung der Hypothese soll der Zugang über die erziehungswissenschaftliche Videographie gewählt werden. Diese zeichnet vor allem aus, dass sie sich bis zum Schluss möglichst nahe an die videographischen Ausgangsdaten hält (vgl. a.a.O., 11). „Dies geschieht mit dem Ziel, die vielfältigen, die Interaktion prägenden Prozesse und Muster des Lehr-Lern-Geschehens in ihrer Komplexität zu rekonstruieren. Vor dem Hintergrund sensibilisierender Konzepte wird versucht, die Logik der Zusammenhänge zwischen den beobachtbaren Ereignissen nachzuzeichnen, um so neue theoretische Konzepte zu generieren“ (ebd.). Anhand von videographischen Daten besteht für Forscher/innen die Möglichkeit, empirischen Zugang zu Abläufen in (Lehr-Lern-) Interaktionen zu bekommen (vgl. ebd.). Das Ziel der erziehungswissenschaftlichen Videographie besteht darin, den Sinn der visuellen und akustischen Geschehnisse zu eruieren (vgl. ebd.). Wie bereits erörtert, zielt dieses Forschungsvorhaben genau auf eine solche Analyse von Lehr-Lern-Interaktionen – speziell zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen im Unterricht der DDR – ab, weshalb sich also ein Zugang über die „erziehungswissenschaftliche Videographie“ (Dinkelaker/ Herrle 2009) zur empirischen Auswertung der vorliegenden Unterrichtsaufzeichnungen geradezu anbietet. Berücksichtigt werden muss jedoch, dass Dinkelaker und Herrle (2009) in der erziehungswissenschaftlichen Videographie von einer eigenständigen Datenerhebung ausgehen. Da sich diese Arbeit auf die Untersuchung einer abgeschlossenen Zeitepoche bezieht war es unmöglich die zu untersuchenden Daten selbst herzustellen. Nützliche Überlegungen die einer eigens durchgeführten Datenerhebung vorausgehen wie zum Beispiel: Wie viele Kameras sollen eingesetzt werden? Auf wen oder was richte ich meinen Fokus beim Aufzeichnen einer Lehr- Lerninteraktion? Wo positioniere ich mich im Raum oder welches Erhebungsinstrument wähle ich grundsätzlich (Videodokumentation,

teilnehmende Beobachtung o.Ä.)? konnten in dieser Arbeit nicht getätigt werden. Die untersuchten Videos konnten also nur so betrachtet werden wie sie bereits vorhanden waren. Die Unmöglichkeit den Punkt der Datenerhebung so zu berücksichtigen wie von Dinkelaker und Herrle (2009, 21ff) vorgesehen könnte für diese Arbeit auch eine Einbuße von einem dadurch möglichen Erkenntnisgewinn bedeuten. Aspekte die nicht gefilmt wurden, die sich aber trotzdem in der analysierten Sequenz ereignet haben können nicht erfasst werden. Reaktionen der Schüler/innen oder der Lehrperson könnten dadurch auch anders gedeutet werden. Dies muss für das vorliegende Forschungsprojekt mitgedacht werden. In ihrem Buch widmen sich Dinkelaker und Herrle (a.a.O., 11) vor allem verschiedenen Analyseverfahren der erziehungswissenschaftlichen Videographie, die zur Auswertung videographischer Daten herangezogen werden können (vgl. ebd.). Diese stützen sich meist auf bereits erprobte Verfahren. Diese Verfahren wurden hier jedoch speziell für audiovisuelle Daten modifiziert (vgl. a.a.O., 12f). Es werden aber auch Verfahren vorgestellt, „die zum Teil aber auch erst in Auseinandersetzung mit forschungspraktischen Problemen der Analyse neu entstanden sind“ (a.a.O., 13). Unter anderem beschreiben Dinkelaker und Herrle (a.a.O., 75ff) hier das Verfahren der Sequenzanalyse. Wieso genau dieses Analyseverfahren für diese Arbeit gewählt wurde wird im Folgenden beschrieben.

1.3 Die Sequenzanalyse

1.3.1 Begründung der Wahl der Methode

„Bei der qualitativen Analyse lehr-lernbezogener Interaktionszusammenhänge geht es zumeist darum, Sinnstrukturen bzw. Strukturmuster des audiovisuell verfassten und räumlich situierten Interaktionszusammenhangs zu rekonstruieren“ (Herrle/ Kade/ Nolda 2010, 609). Bei der Untersuchung von Interaktionen in Videodaten ist man jedoch oft mit dem Problem konfrontiert, dass Äußerungen nicht nur sequenziell sondern auch simultan stattfinden. Mimik, Gestik und verbale Äußerungen können beispielsweise im selben Moment an einer Person beobachtet werden (vgl. ebd.). Ein Verfahren, dass diesem Problem der

„Gleichzeitigkeit und Nachzeitigkeit von Äußerungen in Raum und Zeit Rechnung“ trägt stellt die Sequenzanalyse dar (ebd., 610). Das war ein Grund wieso die Sequenzanalyse zur Untersuchung der Hypothese dieser Diplomarbeit herangezogen wurde. Im Folgenden wird die Sequenzanalyse noch näher beschrieben um die Entscheidung für diese Methode zur Auswertung der empirischen Untersuchung dieser Arbeit noch klarer zu begründen.

Dinkelaker und Herrle (2009, 75) beschreiben die Sequenzanalyse als „ein ausgereiftes Instrument qualitativer Sozialforschung“. Die Sequenzanalyse, die Dinkelaker und Herrle (2009) in ihrem Buch „Erziehungswissenschaftliche Videographie“ darstellen, ist eng angelehnt an die objektive Hermeneutik Oevermanns (z.B.: 1993). Garz (2010, 256) beschreibt im Zusammenhang mit der objektiven Hermeneutik die Sequenzanalyse als das Kernstück dieser. Dabei wird davon ausgegangen, dass „sich die objektive Struktur eines latenten Sinnzusammenhanges relativ unabhängig von den Intentionen und Dispositionen der befragten Personen konstituiert“ (Schuster 1994, 107). „Mit Hilfe der Sequenzanalyse werden Interaktionsverläufe dahingehend untersucht, wie in ihnen die Beteiligten wechselseitig aufeinander Bezug nehmen und wie dabei ein spezifischer Sinnzusammenhang entsteht“ (Dinkelaker/ Herrle 2009, 75). Da diese Arbeit den Anspruch hat, Interaktionszusammenhänge die zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen entstehen, zu untersuchen, stellte dieser Aspekt der Sequenzanalyse einen weiteren Auswahlgrund dar. Weiters handelt es sich bei der Sequenzanalyse um die mikroskopische Anschauungsweise eines Interaktionsverlaufs. Dabei können durch aufeinander bezogene Äußerungen Sinnstrukturen gebildet werden (vgl. ebd.). „Jedes Anschließen einer Äußerung an die vorangegangene Äußerung wird dabei als spezifische Selektion vor dem Horizont anderer Möglichkeiten gedeutet“ (ebd.). Entscheidend ist dabei, dass sich die Analyse immer genau am sequenziellen Ablauf des Geschehens orientiert. Es wäre beispielsweise ein schwerer Fehler scheinbar unbedeutende Geschehnisse nicht zu beachten (vgl. ebd.). Auch diese mikroskopische Betrachtungsweise sprach für den Einsatz der Sequenzanalyse, da gerade das Achten auf Kleinigkeiten zur Generierung neuer Erkenntnisse beitragen könnte. Ein weiterer Vorteil der Sequenzanalyse für diese Arbeit wurde darin gesehen, dass sie sich

während der Analyse bis zum Schluss möglichst dicht am Ausgangsmaterial orientiert. Dies beschreiben auch Dinkelaker und Herrle (2009, 11) als einen Vorteil der erziehungswissenschaftlichen Videographie.

1.3.2 Methodisches Vorgehen

Nun werden die einzelnen Schritte, nach denen die Sequenzen in dieser Arbeit untersucht wurden, beschrieben.

a) der Ausschnitt

„Im ersten Schritt einer Sequenzanalyse wird der Ausschnitt bestimmt, der untersucht werden soll“ (Dinkelaker/ Herrle 2009, 76). Es folgt eine Begründung des gewählten Ausschnitts. Die Entscheidung für einen bestimmten Ausschnitt hängt meist von der Fragestellung ab, die untersucht werden soll (vgl. ebd.). „In der Regel werden solche Ausschnitte ausgewählt, die für die Konstitution oder Modifikation von Interaktionsverläufen von besonderer Bedeutung sind“ (ebd.).

b) Text und Kontext

Bei Interaktionssequenzen handelt es sich um eine Folge von Äußerungen die einander bedingen. Ihre Form bildet sich durch eine Vielzahl von Äußerungen, Geschehnissen und Zuständen die gleichzeitig passieren. Zur Analyse einer Interaktionssequenz muss daher zuerst überlegt werden welche Elemente als Text und welche als Kontext in einer solchen aufgefasst werden. In der Folge werden die Äußerungen des zur Untersuchung stehenden Textes sequenziert (vgl. a.a.O., 77).

c) Suchen von Sinngehalten

Wurde in der Sequenz zwischen Text und Kontext unterschieden und der Text sequenziert, so kann nun mit der Untersuchung des ersten Sequenzelements begonnen werden (vgl. a.a.O., 81). „Um die Bedeutung des ersten Sequenzelements im Interaktionszusammenhang zu verstehen, wird es zunächst aus diesem herausgelöst. Es wird dekontextualisiert“ (ebd.). Ohne vorhandenes Vorwissen über das Sequenzelement mit einzubeziehen werden nun

verschiedene Bedeutungsgehalte für den Ausschnitt gesucht (vgl. ebd.). Das Sequenzelement wird dabei zuerst paraphrasiert. Danach werden gedankenexperimentelle Kontexte für das Element gesucht. Diese werden in der Folge einander gegenübergestellt und deren Gemeinsamkeiten und Differenzen werden dargestellt (vgl. ebd.).

d) Anschlussoptionen

„Vor dem Hintergrund der gebildeten Lesarten zum ersten Sequenzelement wird im nächsten Schritt gefragt, welche Anschlussäußerungen erwartet werden könnten“ (a.a.O., 84). Die Überlegungen welcher Anschluss folgen könnte ergeben sich aus den davor erarbeiteten Bedeutungsgehalten des untersuchten ersten Ausschnitts. Der Vergleich der Anschlussoptionen mit dem nächsten Sequenzelement ermöglicht einen Ausschluss oder eine Bestätigung bestimmter davor getätigter Überlegungen zum Interaktionsverlauf (vgl. ebd.).

e) „Rekonstruktion von Anschlussoptionen“ (a.a.O., 85)

Erst nach der Erarbeitung all dieser Schritte darf das zweite Sequenzelement näher betrachtet werden. Das zweite Sequenzelement wird nun dahingehend untersucht, inwiefern zuvor getätigte Lesarten bestätigt oder erweitert werden können. Durch die Betrachtung des zweiten Sequenzelements kann es natürlich auch passieren, dass Überlegungen die durch die Analyse des ersten Sequenzelements getätigt wurden nun verworfen werden müssen (vgl. ebd.). „Auch das Anschließen aller weiteren Sequenzelemente wird nach dieser Vorgehensweise Schritt für Schritt untersucht. Dabei stabilisieren sich von Sequenzelement zu Sequenzelement bestimmte Lesarten und Anchlusserwartungen“ (ebd.). Die genannten Arbeitsschritte werden so lange wiederholt, bis eine gehaltvolle Deutung der Situation zustande gekommen ist, bis also eine Hypothese zur Sequenz und dessen Interaktionsgeschehen angenommen werden kann (vgl. ebd.).

f) „Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese“ (a.a.O., 92)

Können auch in den weiter folgenden Elementen die Überlegungen der gebildeten Strukturhypothese beobachtet werden, so kann diese dadurch noch weiter ausdifferenziert werden. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass die Hypothese verworfen und durch eine andere ersetzt werden, muss (vgl. ebd.).

g) Verbindung mit Kontextinformationen

Erst im letzten Punkt wird die analysierte Sequenz mit vorhandenen Kontextinformationen in Verbindung gebracht. Es wird überlegt, was „die untersuchte Äußerungsverkettung vor dem Hintergrund der zeitlichen, sozialen, räumlichen und thematischen Einbettung des Ausschnittes“ bedeuten könnte (ebd.).

1.3.3 Kritik

Sowohl durch das Arbeiten anhand der Methode der Sequenzanalyse als auch durch die Literatur konnten einige Kritikpunkte der Sequenzanalyse festgemacht werden. Diese müssen bei der Auswertung der vorliegenden Arbeit mitbedacht werden.

Schuster (1994, 114) schreibt über die Sequenzanalyse der objektiven Hermeneutik nach Oevermann, dass es in dieser um die Bildung möglichst vieler Lesarten geht, die in die Analyse miteinbezogen werden können. Dabei sollen unlogische Lesarten nicht von vornherein ausgeschlossen werden. Diese unendlichen Möglichkeiten bei der Bildung von Lesarten stellten sich bei der Arbeit mit der Sequenzanalyse nach Dinkelaker und Herrle (2009) nicht nur als Vorteil sondern auch als Schwierigkeit heraus. Natürlich wurde auch in der vorliegenden Untersuchung versucht möglichst viele Lesarten zu bilden. Jedoch beinhaltet jede Sequenz eine Fülle von möglichen Lesarten. Wird nun eine Lesart, die bestätigt werden könnte, erst gar nicht in Betracht gezogen, so könnten aus diesem Grund Erkenntnisse verloren gehen.

Aber auch das genaue Gegenteil, nämlich eine zu umfangreiche Auslotung von Sinngehalten, kann als Kritikpunkt der Sequenzanalyse angeführt werden. Schuster (1994, 114) meint hierzu: „Die Anleitung zur extensiven Sinnauslegung

verführt zur Überinterpretation. Dies kann eigentlich nur vermieden werden, indem sich die InterpretInnen (gegenseitig oder selbst) immer wieder anregen, ihre Interpretationen so sorgfältig wie möglich zu begründen“ (ebd.). Sorgfältige Begründungen könnten also vor dem Problem der möglichen Überinterpretation schützen. Durch die genaue Betrachtung und die sorgfältige Begründung könnte möglicherweise auch dem Problem des Vergessens von Lesarten entgegengetreten werden. Durch eine genaue, vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt wiederholte Betrachtung könnten einem möglicherweise Aspekte in den Blick kommen, die davor noch nicht beachtet wurden.

1.4 Leistungen und Grenzen videographischer Daten

Ein Vorteil von videographischen Daten besteht darin, dass diese nicht nur aus einer Tonaufnahme oder aus einzelnen Bildern bestehen. Bei Videoaufnahmen besteht die Möglichkeit eine Kombination aus Ton und Bildfolgen zu schaffen, die in Realzeit aufgezeichnet ist. Weiters kann die Abbildung der Bewegung parallel mit der der Tonaufzeichnung betrachtet werden. Außerdem kann die Betrachtung von ein und demselben Videodokument wiederholt werden (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009 14ff). „Zwar wird auch bei videographischen Aufnahmen eine bestimmte Beobachtungsperspektive und ein spezifischer Bildausschnitt vorab gewählt, das in seinen audiovisuellen Aspekten konservierte Geschehen kann jedoch prinzipiell in beliebiger Wiederholung einem beliebigen Kreis von Forschern zugänglich gemacht werden, die je in Abhängigkeit von ihrem Forschungsinteresse Unterschiedliches beobachten und analysieren können. Das Ausgangsmaterial bleibt dabei weiterhin verfügbar“ (a.a.O., 15f). All diese Faktoren ermöglichen es ausführlichere Einblicke in das Interaktionsgeschehen erhalten zu können (vgl. a.a.O., 16). Die Beobachtungsmöglichkeiten von Interaktionen erweitern sich zwar durch Videoaufzeichnungen um ein Vielfaches, jedoch kann auch durch eine videographische Abbildung kein hundertprozentiges Abbild eines Interaktionsgeschehens geschaffen werden (vgl. ebd.). „[D]as prinzipiell nicht unmittelbar wahrnehmbare Erleben der an der Interaktion Beteiligten kann mit Videoaufzeichnungen“ beispielsweise „nicht dokumentiert werden“ (ebd.).

Erkenntnisse darüber können Wissenschaftler/innen nur durch eine eigene Teilnahme an der Interaktion gewinnen oder durch die Befragung der Interaktionsbeteiligten. Bei einer solchen Befragung über eine spezielle Situation werden die Personen jedoch immer nur spezifische Auszüge des Interaktionsgeschehens berühren und diese besprechen. Für die Person irrelevante Details werden von dieser in einer Befragung nicht angesprochen werden (vgl. ebd.). „Soll untersucht werden, was denn in der Interaktion genau geschehen ist, sind daher Videodaten weitaus geeigneter als Interviews oder teilnehmende Beobachtungen“ (ebd.). Nicht nur der eben beschriebene Vorteil von Videodaten für die Untersuchung von Interaktionen war ein Grund für die Wahl der Analyse anhand solcher. Da sich die vorliegende Untersuchung auf eine abgeschlossene Zeitepoche bezieht, war eine teilnehmende Beobachtung nicht möglich. Auch die Befragung von Lehrpersonen zu spezifischen Unterrichtssituationen, die sich vor ca. 20 Jahren ereignet haben wäre wahrscheinlich wenig gewinnbringend, da sich die Lehrperson vermutlich nicht einmal mehr an die genaue Unterrichtsstunde erinnern würde.

1.5 Problematik von Videoaufzeichnungen:

Da die ausgewerteten Unterrichtssequenzen nicht direkt beobachtet wurden, sondern aus Videoaufzeichnungen bestehen, stellt sich die Frage inwiefern eine Unterrichtsstunde, in der die Schüler/innen und die Lehrer/innen im Bewusstsein gefilmt zu werden handeln eine zu dieser Zeit ‚übliche‘ oder ‚normale‘ Unterrichtsstunde widerspiegelt. Schluß und Crivellari (2007) behandeln in ihrem Beitrag „Videodokumentation von Unterricht in der DDR als Quelle – Ergebnisse eines DFG-Projekts zur medialen Unterrichtsforschung“ dieses Problem. Sie analysieren in ihrem Bericht eine Unterrichtseinheit, die sich mit der Geschichte des Mauerbaus auseinander setzt (vgl. ebd.). Dabei verfolgen sie die These, dass die analysierte Unterrichtseinheit generell als authentische Unterrichtssituation aufgefasst werden kann (vgl. ebd.). Ihrer Überlegung nach kann die Unterrichtseinheit so glaubwürdig wirken, da „der Unterricht durch Momente der pädagogischen Kontingenz gekennzeichnet ist, die den perfektionistischen

Anspruch an ein Lehrstück mehrfach unterlaufen. Pointierter formuliert: der Anspruch einer perfekten Inszenierung führt zwangsläufig zu ihrem Scheitern. Glaubwürdig machen sie dagegen Momente der Unzulänglichkeit“ (ebd., 437f). Auch die in dieser Arbeit untersuchten Aufzeichnungen wirken durchwegs authentisch. Von der Stunde „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034) existiert beispielsweise eine Auswertung eines Kollegiums. In dieser Auswertung berichtet die Lehrperson, die diese Stunde gehalten hat, selbst davon, dass einige Reaktionen von Schüler/innen ihr weiteres Vorgehen der Unterrichtsstunde beeinflusst hätten (vgl. DIPF, v_apw_065).

Wenn Unterricht als zielgerichteter, überwiegend kontrollierter und gelenkter Kommunikationsprozess angesehen wird, kann ihm inszenatorische Qualität zugeschrieben werden. Da Unterricht demnach eine Art Inszenierung darstellt, kann sie durch die Rollenmuster die diese beinhaltet analytisch greifbar werden (vgl. Schluß/ Crivellari 2007, 442). Kommen in dieser Art der unterrichtlichen Kommunikation reale Interaktionen beispielsweise durch Sprechakte von Anwesenden vor, so findet hier eine kommunikative Umwandlung statt. Der Beobachter kann an diesem Geschehen nicht mehr interaktiv teilnehmen (vgl. a.a.O., 442f). „Es handelt sich also um eine inszenierte Inszenierung mit ebenfalls klar angebbaren Rollen, die nun aber nicht mehr interagieren, sondern auf ein Rezeptionsmodell hin ausgerichtet sind“ (a.a.O., 443). Aber die Veränderung von Unterricht hin zu einer Demonstration bringt auch einen inhaltlichen Wandel mit sich (vgl. ebd.). Nun hat die Unterrichtsstunde weniger den Zweck bestimmte Inhalte zu erlernen. Das primäre Ziel besteht nun darin eine „Idealstunde“ zu schaffen. Eine weitere Veränderung bringt die aufgezeichnete Stunde auch in Bezug auf Raum und Zeit. Der Betrachter der Unterrichtsstunde ist sowohl räumlich als auch zeitlich vom direkten Ablauf entfernt. Gerade bei Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR-Zeit können zum einen durch die Schwarz-Weiß Aufzeichnung und zum anderen durch das Rauschen im Hintergrund Wahrnehmungsveränderungen einhergehen (vgl. ebd.). Auch durch die Art der Aufzeichnung und durch die Präsentation des Videos (z.B.: Änderungen der Unterrichtsstunde am Schneidetisch) tritt noch einmal eine

mediale Veränderung ein. Die Aufzeichnungen, die in dieser Arbeit untersucht wurden, wurden in der Regel live geschnitten. Bereits während des Aufzeichnens der Unterrichtseinheit musste zwischen einer von vier Kameraeinstellungen entschieden werden (vgl. Mirschel 1980, 128). Demnach ist bei den untersuchten Aufzeichnungen nur die Einstellung zu sehen, die der Regisseur damals als die wichtigste oder relevanteste ansah. Dadurch, dass dies in Bezug auf ein anderes Forschungsinteresse passierte könnte es sein, dass Bildinformationen verloren gingen, die für das vorliegende Forschungsvorhaben von Bedeutung gewesen wären.

Was kann ein solcher Videomitschnitt nun dokumentieren (vgl. Schluß/ Crivellari 2007, 443)? „Um dies zu beantworten, muss geklärt werden, an welchen Stellen die inszenatorischen Ansprüche zu inhaltlichen Konsequenzen führen. Sie tun dies erwartungsgemäß in didaktischer wie historischer Hinsicht, denn das Ziel der Lehrerbildung erforderte ein idealtypisches Unterrichtsmodell“ (ebd.). Die Lehrer/innen mussten nun die weiteren möglichen Betrachter/innen der Unterrichtsstunde mit bedenken und sowohl die Methode der Unterrichtserfüllung als auch das thematische Ziel im Blick haben. Es waren weniger die Erkenntnisfortschritte die in der Unterrichtseinheit als wichtig galten, als vielmehr „das Erreichen eines thematischen Horizonts für die Betrachter im historischen Interesse dieses konkreten Unterrichtsgeschehens lag“ (ebd.). Außerdem stellt sich die Frage wie erfolgreich die Inszenierungen waren. Die These von Schluß und Crivellari (a.a.O., 444) ist hierzu, dass „dass es gerade dieser Wille zur perfekten Inszenierung ist, der in der Unterrichtsstunde zu Fehlern und Irritationen führt, die eine pädagogische Authentizität und Glaubwürdigkeit erst stiften können“.

1.6 Das verwendete Datenmaterial

Zur empirischen Auswertung der Forschungsfragen werden Unterrichtssequenzen aus Videos von Unterrichtsaufzeichnungen der DDR herangezogen. Das verwendete Datenmaterial hierzu wird aus der „Videodatenbank Schulunterricht in der DDR“ aus dem Fachportal für Pädagogik (www.fachportal-paedagogik.de)

entnommen. Dabei handelt es sich um eine Plattform, auf der über 200 aufgezeichnete Unterrichtsstunden enthalten sind. Diese wurden seit Anfang der 1970er Jahre „[a]n der Ost-Berliner Humboldt-Universität, an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) sowie an den Pädagogischen Hochschulen Potsdam und Dresden“ aufgezeichnet (DIPF, Videodatenbank Schulunterricht DDR²⁶). Die genannten Videos wurden entweder zu Lehrerausbildungszwecken oder zu Forschungszwecken genutzt (vgl. ebd.). „Die thematische Breite von Deutsch, Mathematik über Geschichte und Staatsbürgerkunde bis hin zu Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern bietet konkrete und anschauliche Einblicke in den Unterricht der DDR. Aufzeichnungen der APW von Konferenzen und Unterrichtsauswertungen stellen darüber hinaus Informationen über damalige Forschungsprogramme zur Verfügung“ (DIPF, Videodatenbank Schulunterricht DDR).

Bei den Unterrichtsmitschnitten, die zur Untersuchung der Forschungsfragen analysiert wurden, handelt es sich um sechs Videos, die alle an einer Forschungsschule der APW aufgezeichnet wurden. Im Folgenden sollen einige Hintergrundinformationen zu den speziell in der APW aufgezeichneten Videomitschnitten beschrieben werden. Dazu wird zum einen ein Text von Volker Mirschel und Peter Zeisberg aus Zeiten der DDR und zum anderen ein aktueller Erfahrungsbericht von Volker Mirschel herangezogen.

Volker Mirschel (Zusatzinformationen zum Pädagogischen Labor der APW²⁷), ehemaliger Leiter des Pädagogischen Labors der APW erinnert sich, dass ab dem Jahr 1978 Unterrichtseinheiten aufgezeichnet wurden. Laut dem Bericht „Zur Nutzung einer Fernsehmitschau- und Aufzeichnungsanlage in der Unterrichtsforschung“, in dem Mirschel und Zeisberg (1980) über die Erfahrungen der Arbeit mit Videoaufzeichnungen bis zu diesem Zeitpunkt schreiben, sollten die Aufzeichnungen zur Unterrichtsforschung in der DDR beitragen. Anforderungen der Aufzeichnungen waren hier beispielsweise: „...die Selbstkontrolle der Lehrer,

²⁶ Die in dieser Form zitierten Informationen sind der Startseite der „Videodatenbank Schulunterricht in der DDR“ entnommen. Diese findet sich unter der URL: <http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/> [23.5.2012].

²⁷ Dieser aus der „Videodatenbank Schulunterricht in der DDR“ entnommene Artikel Volker Mirschels enthält keine Angaben zum Jahr in dem er verfasst wurde. Aus diesem Grund wird er hier mit der Überschrift und dem Namen des Autors zitiert.

deren Unterricht aufgezeichnet wurde“, der „Versuch der gezielten Qualifizierung der Forschungslehrer im Prozeß der Arbeit; die Darstellung realer Unterrichtsverläufe für Eltern in Elternabenden; die Darstellung des Unterrichtsverlaufs für die Schüler der Klassen, deren Unterricht aufgezeichnet wurde“ u.v.m. (Mirschel/ Zeisberg 1980, 126).

Zu der Frage wie wirklichkeitsnah die Unterrichtsaufzeichnungen sind schreibt Mirschel (Zusatzinformationen zum Pädagogischen Labor der APW), dass es sich dabei um originale Unterrichtseinheiten handelt, die nicht verfälscht oder im Nachhinein geschnitten wurden. Wie bereits in Punkt 1.5 beschrieben musste sich der Regisseur immer zwischen einer von vier Kameraperspektiven entscheiden (vgl. Mirschel 1980, 128). Demnach handelt es sich bei den Aufzeichnungen um einen Ausschnitt der Unterrichtseinheiten. Der gesamte Unterricht, so wie er stattfand kann also nicht gesehen werden. Weiters meint er, dass in den Videomitschnitten Unterricht zu sehen ist, „der nach den Vorgaben der verbindlichen staatlichen Lehrpläne der DDR thematisch vorgeschrieben war. Diese Unterrichtsstunden zeigen zugleich die Stärken und Schwächen des einzelnen Lehrers wie der jeweiligen Schulklassen auf“ (Mirschel, Zusatzinformationen zum Pädagogischen Labor der APW). Die aufgezeichneten Stunden sollten ‚normale‘ Unterrichtseinheiten sein, die weder von langer Hand geplant oder durch die Regie Dritter verfälscht wurden (vgl. ebd.). Die Mitschnitte die heute auf der „Videodatenbank Schulunterricht DDR“ erhalten sind, stellen außerdem eine zufällige Auswahl dar, da viele Aufzeichnungen wieder gelöscht wurden, oder nach 1989 verloren gingen (vgl. ebd.). Mirschel (ebd.) spricht in seinem Erfahrungsbericht auch das aufmerksame und geordnete Verhalten der Schüler/innen an. Er beschreibt dies als gängiges Verhalten der Schüler/innen und nicht als für die Kamera gestellt. Das macht er daran fest, dass er die gleichen Schüler/innen auch in Unterrichtseinheiten beobachten konnte, die nicht aufgezeichnet wurden (vgl. ebd.). Eine weitere Information, die für die Auswertung der Unterrichtseinheiten beachtet werden sollte ist, dass Lehrpersonen und Schüler/innen nicht geheim gefilmt wurden. Sowohl Lehrpersonen als auch Schüler/innen waren darüber informiert, dass aufgezeichnet wurde (vgl. Mirschel/ Zeisberg 1980, 131f).

In der vorliegenden Arbeit werden nun Ausschnitte von vier Deutschstunden und zwei Staatsbürgerkundestunden, die in der APW aufgezeichnet wurden, untersucht. Die Titel dieser sechs Unterrichtseinheiten werden im Folgenden angeführt:

- Deutschstunde: „Anekdote ‘Das Mädchen von Krasnodar’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1)
- Staatsbürgerkundestunde: „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034)
- Deutschstunde: „Interpretation des Gedichts ‘Linker Marsch’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_029)
- Deutschstunde: „Forschungsgegenstand Unterricht; Faust I - Prolog im Himmel - Lehrfilm; Unterrichtsforschung; Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_061)
- Staatsbürgerkundestunde: „Der entwickelte Sozialismus als notwendige Etappe zum Kommunismus – Geschichtsphilosophie“ (DIPF, v_apw_108)
- Deutschstunde: „Interpretation des Dramas ‘Professor Mamlock’ - Arbeit mit literarischen Texten“²⁸ (DIPF, v_apw_113)

1.6.1 Gründe für die Wahl der untersuchten Videomitschnitte:

Es gab verschiedenen Gründe zur Wahl genau dieser sechs Videomitschnitte. Die Entscheidung, die Videos „Anekdote ‘Das Mädchen von Krasnodar’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1) und „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034) zu analysieren beruhte darauf, dass zu diesen beiden Einheiten auch die Auswertung eines Kollegiums existierte. Es kann angenommen werden, dass die Unterrichtsstunden unter einem bestimmten (didaktischen) Gesichtspunkt für

²⁸ Die Folge der Unterrichtsaufzeichnungen stellt die Reihenfolge dar in der die Sequenzanalysen durchgeführt wurden.

diese Auswertungen danach konzipiert wurden. Man könnte nun vermuten dass gerade in einer solchen ‚Musterstunde‘ die sozialistische Persönlichkeit und somit auch die Eigenschaften einer solchen gefördert werden müssten, da diese wie bereits oben mehrmals erwähnt das wichtigste Erziehungsziel im Unterricht der DDR darstellte. Um von vergleichbarem Material ausgehen zu können, wurden auch für die weiteren Analysen aufgezeichnete Deutsch- und Staatsbürgerkundestunden herangezogen. Daraus ergibt sich auch, dass sich die Analysen und Ergebnisse im Rahmen dieser Arbeit auf die genannten beiden Gegenstände beschränken. Die Untersuchung weiterer Gegenstände auf die gestellten Forschungsfragen wäre bestimmt sinnvoll, jedoch würde der Rahmen dieser Diplomarbeit damit gesprengt werden. Die zahlenmäßige Ungleichheit von Staatsbürgerkunde- und Deutschstunden entstand deshalb, da zwar in der ‚Videodatenbank Schulunterricht in der DDR‘ 14 Videos zum Gegenstand Staatsbürgerkunde vorhanden sind, diese jedoch immer von derselben Lehrerin unterrichtet werden. Aus diesem Grund schien es sinnvoller mehr Deutschstunden mit verschiedenen Lehrer/innen zu untersuchen und die Zahl der untersuchten Staatsbürgerkundestunden auf zwei zu beschränken. Die Wahl der Gegenstände und die Auswahl der Videos hatten auch inhaltliche Gründe. Bei Deutsch- und Staatsbürgerkundestunden war eher anzunehmen, dass inhaltlich die Förderung der sozialistischen Persönlichkeit zu beobachten wäre als beispielsweise im Biologie- oder Physikunterricht. Die Möglichkeit, dass gerade in einer solchen Deutsch- oder Staatsbürgerkundestunde die gesetzten Maßnahmen nicht auf die Förderung der Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit hindeuten könnten schien dabei besonders interessant.

2. Ergebnisse

2.1 Auswertung der Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit

Es folgt nun die Auswertung der untersuchten Unterrichtssequenzen in Bezug auf die gestellten Forschungsfragen. Als erstes soll durch die Auswertung der

Sequenzanalysen in Bezug auf die genannten Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit nach Neuner (1989, 130) folgende Forschungsfragen beantwortet werden: Setzen die Lehrpersonen Maßnahmen, die darauf schließen lassen, dass die von Neuner genannten Eigenschaften wie „Willensstärke, Entschlusskraft, Zielstrebigkeit, Standhaftigkeit, Mut, Disziplin, Einsatzbereitschaft“ und „Ausdauer“ dadurch erreicht werden sollten (Neuner 1989, 130)? Wenn ja, welche Eigenschaften sind das und welche pädagogischen Maßnahmen werden hier im Speziellen gesetzt, die auf die Förderung der erwünschten Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit hindeuten? In Bezug auf welche Eigenschaften konnten keine Maßnahmen der Lehrpersonen beobachtet werden, die auf deren Förderung schließen lassen?

2.1.1 Willensstärke

Maßnahmen die auf eine spezielle Förderung der Eigenschaft *Willensstärke* hindeuten konnte in keiner der sechs Sequenzen beobachtet werden. In der Analyse der Staatsbürgerkundestunde „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034) konnte eher auf eine Hemmung der Eigenschaft *Willensstärke* geschlossen werden. In der eben genannten Stunde vertritt ein Schüler entschlossenkräftig und willensstark seine Meinung. Durch die Interventionen der Lehrerin wird die Eigenschaft der *Willensstärke* jedoch gehemmt²⁹.

Beispiel aus dem Video „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034)³⁰:

²⁹ Die Erkenntnisse die immer zu Beginn einer Eigenschaft dargestellt werden sind den Strukturhypothesen der einzelnen Sequenzanalysen entnommen. Die gesamte Sequenzanalyse befindet sich je im Anhang dieser Arbeit.

³⁰ Der in den Beispielen kleiner gedruckte Text stellt immer einen Teil der Transkription des beschriebenen Videos dar. Dies gilt für die gesamte folgende Auswertung. Der Strich trennt hier immer die verbale Transkription von der nonverbalen. Die Transkription von verbalen Äußerungen wurde nach den Regeln von Sacks/ Schegloff/ Jefferson (1974, zit. n. Knoblauch 2006, 160) durchgeführt. Diese, wie auch die Abkürzungen zur Anonymisierung der in den Transkriptionen vorkommenden Personen, sind im Anhang nachzulesen.

Zur inhaltlichen Abfolge in den Beispielen ist zu sagen, dass immer zuerst ein transkribierter Teil eines Sequenzelements der durchgeführten Sequenzanalyse dargestellt wird. Danach werden die Lesarten die zu diesem Sequenzelement gebildet werden konnten und die im späteren Verlauf der Analyse nicht verworfen werden konnten angeführt.

Zeit:15:39

L: So das heißt also (-), der objektive Prozess Entwicklung des Sozialismus muss über das subjektive Handeln der Menschen (-) durchgesetzt werden, ja? also spielt der Mensch dabei eine Rolle. Machen wir den Sozialismus? S_C (---) Machen wir ihn?

S_C: (---) ,ja' (). (---)

L: Nun sag, äußere dich bitte dazu, dafür [sitzen wir hier.

S_C: ja also machen], machen ist ja bewusst ja also () dafür, aber wenns die Gesetzmäßigkeit ist also dann kommt er auch so von alleine. Wenn sich die Widersprüche immer verschärfen und so dann muss man dann also bewusst, und dann muss man den (-) gesetzmäßige (-)

L: Du meinst also wir können den Menschen aus dem Prozess absolut raus lassen, der Sozialismus (-) kommt.

S_C: ,genau'

L: ohne weiteres wird das klappen

S_C: ,ja' (---) ,ja' (-) ,vielleicht schon'

L zeigt das auch
an der Tafel mit;
L lacht und S_C
lacht auch;

Bereits im vorigen Sequenzelement hat S_C zur Frage ob der Sozialismus nun von den Menschen gemacht würde, die Meinung geäußert, dass dieser von alleine komme. Durch die Reaktion der Lehrerin wird deutlich, dass sie diese Meinung S_C's nicht vertritt. Das ständige Nachfragen und die mit sarkastischem Unterton gestellten Fragen deuten darauf hin, dass sie die Meinung S_C's nicht teilt und sich einen Meinungswechsel von S_C erhofft. Durch das gezielte Nachfragen erhofft sie sich anscheinend Einsicht bei S_C. Der Sozialismus kommt nach Meinung der Lehrerin also nicht von selbst. Die ständigen Fragen der Lehrerin die die Meinung S_C's ins Lächerliche ziehen deuten auf die Intention der Lehrerin hin, S_C zu einer anderen Meinung zu bewegen. Diese Meinungsänderung will sie anscheinend nicht durch eine Belehrung herbeiführen, sondern er soll durch selbstständiges Denken darauf kommen und durch gezielte Fragen zur ,richtigen' Antwort geführt werden. Dies könnte auch der Grund sein wieso sie immer wieder nachhakt und ihm wieder und wieder eine Frage stellt. Die Lehrerin möchte dass S_C ihre Meinung – die ,richtige' Meinung – übernimmt.

Das Lachen von Lehrerin und Schüler könnte bedeuten, dass beiden bewusst ist, dass S_C eigentlich anderer Meinung sein müsste. Das leise gesprochene „ja“ von S_C und das Lachen könnte gleichzeitig auch Unsicherheit von Seiten S_C's ausdrücken. Auch das Lachen der Lehrerin könnte auf Unsicherheit hindeuten. Vielleicht die Unsicherheit ob sie S_C noch von ihrer Meinung überzeugen kann. S_C bleibt bei seiner Meinung – dies deutet auf *Entschlusskraft* und *Willensstärke* hin. Beides Eigenschaften die die sozialistische Persönlichkeit ausmachen. Hier liegt jedoch nahe, dass eine solche *Entschlusskraft* und *Willensstärke* von S_C nicht erwünscht ist. In diesem Fall liegt nahe, dass lediglich die sozialistische Einstellung gefördert werden soll, jedoch nicht die Eigenschaften *Entschlusskraft* und *Willensstärke* die Neuner (1989, 130) als Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit nennt.

Interpretation:

Die Eigenschaft *Willensstärke*, die nach Neuner (1989, 130) eine sozialistische Persönlichkeit besitzen sollte, wird nach den Lesarten im eben beschriebenen Beispiel und nach der Strukturhypothese in der dazugehörigen Sequenzanalyse nicht nur nicht gefördert sondern sogar gehemmt. Die eben beschriebene Sequenz stammt aus einer Unterrichtseinheit, die danach auch noch ausgewertet wird. Es handelt sich hier also um so etwas wie eine Musterstunde. Es wäre anzunehmen, dass gerade in einer Musterstunde die sozialistische Persönlichkeit besonders gefördert werden sollte, da wie bereits im Theorieteil dieser Arbeit ausführlich erläutert, die Ausbildung dieser ein wichtiges Erziehungsziel in der DDR darstellte. In diesem Fall konnte jedoch bei der Eigenschaft *Willensstärke* das Gegenteil beobachtet werden. Eine Erklärung könnte dafür sein, dass im Falle S_Cs die richtige ideologische ‚Legierung‘, auf deren Notwendigkeit Neuner (1989, 130) hinweist, fehlt. Die Lehrerin könnte die *Willensstärke* von S_C gehemmt haben, da in diesem Fall die richtige ideologische ‚Legierung‘ gefehlt hat, da S_C nicht die gleiche Meinung wie die Lehrerin hatte. Willensstark darf also nur der sein, der auch die Meinung der Lehrerin vertritt. Eine eigene abweichende Meinung darf nicht vertreten werden. S_C durfte also nur mit der ‚richtigen‘ Meinung willensstark sein, hier stellt sich jedoch die Frage, wie willensstark eine Person sein kann, die

immer die Meinung anderer annimmt und keine eigene vertritt. Oder war die Lehrerin davon überzeugt ‚richtiges‘ objektives Wissen zu vermitteln, das wenn es S_C verstehen würde auch zu der ‚richtigen‘ Haltung S_Cs beitragen würde? Mit der Problematik der Vermittlung von Wissen und Haltung beschäftigt sich auch Schluß (2003) in seinem Werk „Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern“. Schluß (ebd., 54) schreibt hierzu: „Wird im Bereich der politischen Bildung die Ineinsetzung von Wissen und Haltung betrieben, so zielt der Unterricht darauf ab, nicht nur das Wissen über eine bestimmte politische Ansicht oder Weltanschauung zu lehren, sondern diese Ansichten oder Weltanschauungen so zu vermitteln, dass diese von den Schüler/innen als deren eigene übernommen oder abgelehnt werden“ (ebd.). Es ist gut vorstellbar, dass dies auch im Fall S_Cs das Ziel war, wurden doch die Lehren des Marxismus-Leninismus in der DDR als wissenschaftlich anerkannt (vgl. z.B.: Möbus 1956, 11). So könnte die Absicht der Lehrerin gewesen sein, S_C mit den gestellten Fragen zum ‚richtigen‘ Wissen zu leiten, dies würde in der Folge auch zur ‚richtigen‘ Haltung bei ihm führen. Es stellt sich jedoch die Frage wieso die Lehrerin dieses Wissen mit der Maßnahme des ständigen Nachfragens erreichen will, wenn es sich hier doch allen Anschein nach um eine objektive Gesetzmäßigkeit handelt. Diese könnte doch anhand eines verständlichen Beispiels erklärt werden, damit S_C das ‚richtige‘ Wissen erhält und daraufhin seine Meinung ändert. Die Lehrerin bleibt zwar die ganze beobachtete Sequenzanalyse bei ihrer Meinung, sie belegt diese aber nicht mit Beispielen um dieses ‚objektive Wissen‘ für den Schüler besser verständlich zu machen³¹. Abgesehen von der eben angesprochenen Vermittlungstechnik handelt die Lehrerin aber so wie eine ‚gute‘ Lehrperson in der DDR handeln sollte. Wie im Punkt 3.3.2 beschrieben sollte diese die Schüler/innen zum Sozialismus erziehen (vgl. Honecker 1981/1986 584). Dies sollte durch die richtige Haltung der Lehrperson und durch ihre Überzeugungen die sie an die Schüler/innen weitergab erfolgen (vgl. a.a.O., 583). Trotz oder gerade wegen des ‚richtigen‘ Verhaltens der Lehrperson konnte diese aber im eben beschriebenen Sequenzelement die

³¹ Mit dem Problem der Vermittlung ‚gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten‘ im Staatsbürgerkundeunterricht beschäftigt sich auch der Bericht Jehles: „Problemhafte Unterrichtsgestaltung in Naturwissenschaften und Staatsbürgerkunde – Einblicke in Unterrichtsaufzeichnungen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR“ (Jehle, 2011). Sie spricht darin auch speziell die eben interpretierte Unterrichtsstunde an.

Eigenschaft *Willensstärke* bei S_C nicht fördern. Die Erziehung zur ‚richtigen‘ Haltung stand hier eindeutig an erster Stelle.

2.1.2 Entschlusskraft

Bei der Eigenschaft *Entschlusskraft* konnten sowohl Maßnahmen die auf die Förderung als auch auf die Hemmung dieser schließen ließen beobachtet werden. In zwei Analysen konnten in Bezug auf die Eigenschaft *Entschlusskraft* weder Maßnahmen die auf die Förderung als auch Hemmung hindeuten beobachtet werden. In der Sequenzanalyse „Anekdote ‘Das Mädchen von Krasnodar’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1) sind es zum einen die Fragen der Lehrerin, die auf eine Förderung der *Entschlusskraft* hindeuten. Die Schüler/innen müssen sich durch die gestellten Fragen entscheiden was sie antworten wollen. Sie brauchen dazu *Entschlusskraft*. Zum anderen ließ der Inhalt in dieser Unterrichtseinheit darauf schließen, dass die *Entschlusskraft* durch diesen Inhalt gefördert werden sollte. Der Text der besprochen wurde handelt von einem sozialistischen Mädchen/einer *sozialistischen Persönlichkeit*. Dieses Mädchen besitzt *Mut* und *Entschlusskraft*. Durch die Identifikation der Schüler/innen mit diesem Mädchen könnten auch bei den Schüler/innen diese Eigenschaften gefördert werden.

Beispiel aus der Sequenzanalyse „Anekdote ‘Das Mädchen von Krasnodar’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v apw 014 T1):

Zeit: 25:28

L: das steht ja da, das hat sie alleine gemacht.

Schülerin: aja

L: Aber (---) warum macht sie denn das und wem tritt sie denn mit dieser Handlung gegenüber, dass sie das macht? (2,0) S_J

S_J : den Nazis

Räuspern im
Hintergrund

Im Text, der hier besprochen wird, geht es anscheinend darum, dass ein Mädchen mit einer Handlung den Nazis gegenüber tritt. Dieses Mädchen steht also nicht auf

der Seite der Nazis. Die Handlung, die das Mädchen setzt, scheint eine ganz besondere und wichtige zu sein, da die Lehrerin das „diese“ betont ausspricht. Gerade mit *dieser* speziellen Handlung tritt sie jemandem gegenüber. Das Mädchen, um das es geht könnte ein sozialistisches Mädchen sein. Dieses Mädchen im Gedicht könnte als Vorbild für eine ‚gute‘ *sozialistische Persönlichkeit* dienen. Durch die Identifikation der Schüler/innen mit dem Mädchen im Text könnte die Förderung deren Eigenschaften auch bei den Schüler/innen gefördert werden.

Zeit: 25:48

L: ‚warum‘?

S_J: na indem sie die Bücher vorher versteckt hat an der Grenze damit sie die nicht mit abbrennen mit der Bibliothek

S₂: nämlich die Nazis die wollten ja damit, dass die Menschen ungebildet bleiben und die Bücher da stand vielleicht auch drin (-) wie se (---) also wie von Karl Liebknecht vielleicht (-) solche Bücher

Die Lehrerin will wissen warum das Mädchen im Text den Nazis mit ihrer Handlung gegenüber tritt. Darauf antwortet S_J, dass sie die Bücher versteckte, damit diese nicht verbrannt werden konnten, und S₂ meint, dass die Nazis wollten, dass die Menschen ungebildet bleiben. Die gesetzte Handlung des Mädchens könnte als *mutig* bezeichnet werden, da sie damit jemandem entgegen tritt. Der *Mut* des Mädchens und die *Entschlusskraft* Handlungen gegen die Nazis zu setzen deutet auf die sozialistische Persönlichkeit des Mädchens hin. Der *Mut* und die *Entschlusskraft*, die das Mädchen hat, könnte durch die Identifikation mit der Figur auch bei den Schüler/innen gefördert werden.

In der Sequenzanalyse der Unterrichtseinheit „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034) konnte, wie auch bereits im Punkt 2.1.2 *Willensstärke* erörtert, das Gegenteil beobachtet werden. Hier stellt die Lehrerin den Schüler/innen die nicht

ihrer Meinung sind so lange Fragen bis sie selbstständig zur ‚richtigen‘ Lösung gelangen. Die Eigenschaften *Mut*, *Entschlusskraft* und *Willensstärke* werden bei der Erarbeitung der ‚richtigen‘ Meinung jedoch eher gehemmt als gefördert.

In der Einheit „Forschungsgegenstand Unterricht; Faust I - Prolog im Himmel - Lehrfilm; Unterrichtsforschung; Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_061) können nur dann Maßnahmen, die auf eine Förderung der Eigenschaften *Einsatzbereitschaft* und *Entschlusskraft* hindeuten, beobachtet werden wenn diese bereits bei den Schüler/innen vorhanden sind. Melden sich die Schüler/innen durch ein Handzeichen so werden sie auch aufgefordert ihren Beitrag zu äußern. Ist die *Entschlusskraft* sich zu melden jedoch bei den Schüler/innen nicht vorhanden, so wird diese auch nicht gefördert.

In der Sequenzanalyse „Interpretation des Dramas ‘Professor Mamlock’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_113) scheint es, dass die Lehrerin die *Entschlusskraft* durch das geplante Rollenspiel fördern möchte. Dieses Rollenspiel findet jedoch in der genannten Einheit noch nicht statt.

Beispiel aus der Sequenzanalyse „Interpretation des Dramas ‘Professor Mamlock’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_113):

Beschreibung des vorigen Sequenzelements:

Im Sequenzelement vor dem nun folgenden haben die Schüler/innen besprochen in welchem Ton S_p den Absatz den er vorgelesen hat auf der Bühne vortragen müsste. Hier meint die Lehrerin er müsse den Absatz mit fester Überzeugung sprechen. Danach fordert sie den Schüler auf den gleichen Absatz noch einmal vorzutragen und dieses Mal mit dieser festen Überzeugung. Beim Vortragen des Textes möchte sie also dass die Schüler/innen dies mit *Entschlusskraft* und Überzeugung tun.

Zeit: 39:03

S_p: ()

|

L: du SPRICHST DAS JETZT BITTE NOCH MAL so

S_p: meine Herren so sehr uns manches unter den Nägeln brennt hier in meiner Klinik wünsch ich keine=in Zukunft keine Politik mehr hier bei uns= hier un-

L: hier bei unserer [Arbeit

S_p: gibt es] nur Ärzte und Kranke (-) Ärzte und Kranke sonst nichts

L: so siehste (-) ja (-) nicht und dann muss ma noch mal kräftig ran und daran feilen und so wird das (reifen) so werden wir Szene für Szene durchgehen das wird nicht leicht aber es macht Spaß (ich weiß das aus dem letzten Jahr) so nun fasst mal bitte Mamlocks Entwicklung im ersten Akt zusammen hier ha ma schon etwas und jetzt noch zwei Gedanken zu Mamlock zum ersten Akt um das damit mit ‚diesem Teil zu beenden‘ S_T?

Bei „und da muss
ma noch mal
kräftig ran“ hebt
die Lehrerin ihre
Hand in die Luft
und macht eine
schwungvolle
Bewegung von
rechts nach links

Nach „mit diesem
Teil zu beenden“
ist wieder das
Schnippen zu
hören

Die Intention der Lehrerin die *Entschlusskraft* der Schüler/innen durch das Rollenspiel zu stärken wird in diesem Sequenzelement deutlich als sie S_p ins Wort fällt und betont einige Worte weiter spricht. Die Betonung soll S_p anscheinend zeigen in welchem Tonfall er den Satz sprechen soll. Als sie meint „da muss ma noch mal kräftig ran und daran feilen“ deutet sie außerdem darauf hin, dass die Schüler/innen das Stück zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal proben werden, um diese Überzeugung und *Entschlusskraft*, die sie beim Spielen der Rolle vermitteln sollen zu üben.

Interpretation:

Maßnahmen die auf die Förderung der *Entschlusskraft* hindeuten können nur in der Einheit „Anekdote ‘Das Mädchen von Krasnodar’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1) beobachtet werden. Durch die Identifikation mit einem sozialistischen Mädchen in einem Text könnte hier die *Entschlusskraft* der Schüler/innen gefördert werden. Die Entschlossenheit des Mädchens im Text könnte als Vorbildfunktion für die Schüler/innen dieser Unterrichtseinheit dienen. In der Einheit „Forschungsgegenstand Unterricht; Faust I - Prolog im Himmel - Lehrfilm; Unterrichtsforschung; Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_061)

werden zwar Maßnahmen beobachtet die auf die Förderung der *Entschlusskraft* bei einigen Schüler/innen hindeutet. Jedoch ist das nur bei denjenigen zu beobachten, die bereits ein gewisses Maß an Entschlossenheit besitzen. In der beobachteten Sequenz melden sich des Öfteren die gleichen Schüler/innen zu Wort. Geben diese ein Handzeichen um zu signalisieren, dass sie einen Beitrag zum Unterricht leisten wollen so nimmt sie der Lehrer auch an die Reihe. Die anderen Schüler/innen werden jedoch nicht darin bestärkt sich eventuell auch zu melden. Den Lehrer scheint es nicht zu stören, wenn sich immer wieder die gleichen Schüler/innen zu Wort melden. Ihm ist anscheinend nicht allzu wichtig ob die Schüler/innen genügend *Entschlusskraft* besitzen um sich zu melden. Breidenstein (2006, 100) sieht die Form der Unterrichtsgestaltung in der es darum geht die Fragen der Lehrperson zu beantworten grundsätzlich als schwierig. Auch er spricht die Situation die hier zu beobachten ist, nämlich dass sich immer nur dieselben zu Wort melden (vgl. ebd.) Er schreibt hierzu: „[D]er Unterricht, der eigentlich ‚für alle‘ gedacht ist, wird an einzelne delegiert“ (ebd.). Die „Fähigkeit zur schnellen zielorientierten und situationsangepaßten Aktion und Reaktion“ (Grassel 1971 zit.n. Meier 1974, 193) die eine erfolgreiche Lehrperson in der DDR besitzen sollte, war hier nicht gegeben. Denn eine Lehrperson die eine solche Fähigkeit besäße würde das methodische Vorgehen im Unterricht ändern, wenn sie erkennen würde, dass sich fast immer die gleiche Schüler/innen melden. Inwiefern sich ein anderes Verhalten des Lehrers auch auf die Förderung der *Entschlusskraft* der Schüler/innen auswirken würde kann an dieser Stelle jedoch nicht beantwortet werden.

In der Sequenz zum Video „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034) wird speziell die *Entschlusskraft* eines Schülers auf die Probe gestellt und im Endeffekt wird die Eigenschaft *Entschlusskraft* eher gehemmt als gefördert. Wie bereits am Beispiel zur Eigenschaft Willensstärke ersichtlich wurde bleibt S_C willensstark und entschlossenkräftig bei seiner Meinung. Breidenstein³² (2006, 99) schreibt über die Antworten von Schüler/innen auf Fragen der Lehrpersonen, dass die

³² Georg Breidenstein (2006) untersucht in seiner Studie „Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob“ die Anforderungen die der Unterricht an die Schüler/innen stellt. Er geht hier von der Perspektive der Schüler/innen aus.

Schüler/innen ausprobieren würden welche Antworten die Lehrperson als passend empfindet. Nach diesen Erkenntnissen Beidensteins (ebd.) müsste S_C nach der ersten Reaktion der Lehrerin beginnen seine Meinung zu ändern. Die Tatsache, dass er bei seiner Meinung bleibt obwohl die Lehrerin anderer Meinung ist zeugt von großer *Entschlusskraft*. Die *Entschlossenheit* zu seiner Meinung zu stehen wird von der Lehrerin nicht positiv bestärkt. Die Lehrerin zieht seine Meinung ins Lächerliche und stellt ihm so lange Fragen um den Schüler zu einer anderen Meinung zu bewegen. Auch bei der Eigenschaft *Entschlusskraft* wird wie zuvor bereits bei der Eigenschaft *Willensstärke* deutlich, dass diese nur erwünscht ist, wenn sie mit der ‚richtigen‘ ideologischen ‚Legierung‘ einhergeht. Ist diese ‚Legierung‘ nicht ausreichend vorhanden, so kann anscheinend auch die *Entschlusskraft* nicht gefördert werden.

2.1.3 Zielstrebigkeit

Es konnten in keinem der sechs Sequenzanalysen Maßnahmen beobachtet werden, die auf die Förderung der Eigenschaft *Zielstrebigkeit* hindeuten.

2.1.4 Standhaftigkeit

Auch Maßnahmen die auf die Förderung der Eigenschaft *Standhaftigkeit* hindeuten konnte nicht beobachtet werden.

An dieser Stelle tritt die Frage auf, aus welchem Grund gerade zu den Eigenschaften *Zielstrebigkeit* und *Standhaftigkeit* keine Maßnahmen der Lehrperson gefunden werden konnten, die auf die Förderung dieser Eigenschaften schließen lassen. Hier können nur Vermutungen angestellt werden. Es könnte sein, dass diese beiden Eigenschaften eher in anderen Unterrichtsgegenständen gefördert werden. Da in der vorliegenden Forschung nur Deutsch- und Staatsbürgerkundestunden untersucht wurden kann keine Aussage darüber getroffen werden inwieweit diese beiden Eigenschaften in anderen Gegenständen gefördert werden. Eine weitere Möglichkeit könnte sein, dass es in den Sequenzelementen sehr wohl Hinweise dafür gab, die auf die Förderung dieser

Eigenschaften hindeuten. Der Grund, dass diese nicht gefunden wurden, könnte auch die verwendete Methode sein. In der kritischen Betrachtung der Methode wurde das Problem, dass in der Unzahl von möglichen Lesarten eine übersehen werden könnte, angesprochen. Auch dies könnte trotz dem Versuch, die Methode so genau als möglich anzuwenden, hier passiert sein.

2.1.5 Mut

Bei der Eigenschaft *Mut* verhält es sich bei den Videos „Anekdote ´Das Mädchen von Krasnodar´ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1) und „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034) ähnlich wie bei der Eigenschaft *Entschlusskraft*. Im Video über das „Mädchen von Krasnodar“ könnte nicht nur die Eigenschaft der *Entschlusskraft* (wie oben bereits beschrieben) sondern auch die Eigenschaft *Mut* durch die Identifikation der Schüler/innen mit dem Mädchen im Text gefördert werden. Im Video „Warum machen wir den Sozialismus“ kann wie auch bei der Eigenschaft *Entschlusskraft* das Gegenteil beobachtet werden. Denn nicht nur die *Entschlusskraft* sondern auch der *Mut* S_C 's wird durch die ständigen Fragen (wie oben bereits beschrieben) nicht gefördert sondern eher gehemmt. Denn es bedarf nicht nur *Entschlusskraft* sondern auch *Mut*, bei einer eigenen Meinung zu bleiben und diese zu vertreten.

Maßnahmen die auf die Förderung der Eigenschaft *Mut* hindeuten, können nicht nur im Video „Anekdote ´Das Mädchen von Krasnodar´ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1) sondern auch im Video „Interpretation des Gedichts ´Linker Marsch´ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_029) beobachtet werden. Hier wird die immer wiederkehrende erhobene Faust des Lehrers bei Anweisungen für das Rollenspiel und im Rollenspiel selber als Zeichen für Stärke, Kraft und *Mut* gedeutet. Diese Kraft und diesen *Mut* könnten auch die Matrosen in der Szene die die Schüler/innen nachspielten gehabt haben. Die Inszenierung des Gedichts spricht dafür, dass auch die Schüler/innen im Rollenspiel diesen *Mut* zeigen sollten. Durch das Rollenspiel könnten sich die

Schüler/innen mit den gespielten Rollen identifizieren und somit könnte auch bei ihnen Stärke, Kraft und *Mut* gefördert werden.

Beispiel aus der Sequenzanalyse „Interpretation des Gedichts ‘Linker Marsch’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v apw 029):

Zeit: 36:42

S_L: LEUTE GENOSSE MAJAKOWSKI

L: ja, was (bringt der uns) (probiern wirs mal sorum) () (bleib im Hintergrund) an welcher Stelle begeistern j::a oder () hat recht, wo muss es eventuell ruhig werden? (jetzt mach ma ein bisschen Stimmung) ()

S_H: ()?

L: (ich habe euch heute ein Gedicht mitgebracht)

S_H: und jetzt ein Gedicht ein neues Gedicht hier

L: (pass auf und wenn er sagt als Gastgeschenk ein neues Gedicht mitgebracht bravo ja,) () angekündigt ()

S_L springt wieder auf und schreit „Leute Genosse Majakowski“ die Klasse beginnt noch lauter zu jubeln und zu klatschen als davor; S_H kommt wieder von hinten nach vor und stellt sich auf die Erhöhung und verbeugt sich leicht, zu diesem Zeitpunkt endet auch die Musik; einige Schüler/innen lachen;

Am Ende der Aussage des Lehrers reden die Schüler/innen laut dazwischen, man hört nicht mehr was der Lehrer noch sagt, S_H sagt etwas, nach der Antwort des Lehrers steigt er wieder von der Erhöhung herunter; der Lehrer sagt etwas was im Gerede der Schüler/innen untergeht aber man sieht seine Faust in der Luft gehoben hin und her wandern; die Musik wird wieder angeschaltet 37:46 – 38:14;

Nach „und jetzt ein Gedicht ein neues Gedicht“ hebt der Lehrer seine Faust nach oben und die Schüler/innen beginnen zu jubeln;

Die erhobene Faust des Lehrers die in Sequenzelement 2, 3 und 4 vorkommt (siehe gesamte Sequenzanalyse im Anhang) könnte Stärke, Kraft und *Mut* vermitteln. Es könnte auch eine Geste zum Kampf sein, eine Geste die Aggression ausdrückt oder aussagen soll: „wir siegen“. Es könnte sein, dass der Lehrer damit vermitteln wollte, dass diese Emotionen unter den Matrosen herrschten, als Majakowski das Wort ergriff. Diese Emotionen sollten auch die Schüler/innen im Rollenspiel haben und hervorbringen. Das Gefühl der gewonnenen Schlacht für den Sozialismus sollte vermittelt werden und somit auch das sozialistische Bewusstsein der Schüler/innen gestärkt werden. Durch die

Identifikation mit der Rolle sollten auch die oben beschriebenen Emotionen und Eigenschaften gefördert werden.

Zeit: 37:46

S_L: LEUTE GENOSSE MAJAKOWSKI

S_H: GENOSSEN (---) ICH HABE EUCH EIN
NEUES GEDICHT MITGEBRACHT: linker
Marsch (---) Entrollt euren Marsch; Burschen
von Bord; dem Zank und Geflunker jetzt (-)
Pause; still ihr Redner; du hast das Wort; rede
Genosse Mauser; genug vom Gesetz aus
Adams Zeiten; Gaul Geschichte () du hinkst;
wolln den Schinder zu Schanden reiten; Links;
Links; Links;

Im Hintergrund hebt der Lehrer den Zeigefinger;
Bei „rede Genosse Mauser“ schreit der Lehrer
„Ja:“ und hebt die Faust in die Höhe, die
Schüler/innen beginnen zu jubeln;

Auch in diesem Sequenzelement hebt der Lehrer erneut seine Faust. Dieses Mal geschieht dies bei den Worten „rede Genosse Mauser“ dazu der Lehrer „ja“. Bei der Aufforderung im Gedicht die Waffen sprechen zu lassen fordert der Lehrer mit dem Heben der Faust und dem „ja“ den Jubel und die Zustimmung der Schüler/innen. Die Vermutung, dass das Heben der Faust *Mut* und Stärke oder auch die Aufforderung zu kämpfen bedeuten könnte, kann mit diesem Sequenzelement bestätigt werden, denn diese Geste wird hier im Verbindung mit den Worten „rede Genosse Mauser“ gebraucht. Außerdem lässt sich auch hier beobachten, dass der Lehrer Emotionen vermitteln und bei den Schüler/innen hervorbringen möchte. Die Schüler/innen verstehen seine Geste als Aufforderung zu jubeln. Sie versuchen in diesem Sequenzelement die Emotionen zu zeigen die der Lehrer vermitteln möchte. Dies könnte außerdem ein Indiz dafür sein, dass sich die Schüler/innen mit ihrer Rolle identifizieren. Durch die Identifikation der Schüler/innen mit der dargestellten Rolle könnten auch die Eigenschaften dieser Rolle bei den Schüler/innen gefördert werden. Dies würde bedeuten, dass *Mut*, Stärke und Kampfbereitschaft bei den Schüler/innen gefördert würden.

Interpretation:

Bei den Sequenzen aus den Videos ´Das Mädchen von Krasnodar´ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1) und „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034) verhält es sich mit der Eigenschaft *Mut* ähnlich wie mit der Eigenschaft *Entschlusskraft*. Auch hier spricht vieles dafür, dass im erstgenannten Video die Eigenschaft *Mut* gefördert wird und im zweiten eher gehemmt. Bei beiden Videos ist auch eine Auswertung der Unterrichtsstunde vorhanden. Es handelt sich also bei beiden Videos um eine Art Musterstunde die danach reflektiert und besprochen wurde. Gerade in einer solchen Musterstunde wäre anzunehmen, dass die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit besonders gefördert werden. Die Förderung der Eigenschaft *Mut* kann jedoch nur in einem der beiden Videos angenommen werden. Wie bereits beschrieben wird sie im zweitgenannten Video von der Lehrerin eher gehemmt als gefördert.

Die Förderung der Eigenschaft *Mut* konnte außerdem in einem zweiten Videomitschnitt angenommen werden. Nämlich in der Einheit „Interpretation des Gedichts ´Linker Marsch´ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_029). Auch hier könnte der *Mut* durch die Identifikation mit Personen aus einem literarischen Text gefördert werden. In diesem Fall könnten sich die Schüler/innen jedoch durch das Spielen der Rollen mit diesen identifizieren. Der Lehrer unterstützt die Förderung der Eigenschaft *Mut* mit dem immer wiederkehrenden Heben der Faust. Dadurch sollen höchstwahrscheinlich die Emotionen die die Schüler/innen beim Spielen der Rolle haben sollen noch besser zum Vorschein kommen. Sie sollen verstehen wie sich die Menschen die sie im Rollenspiel verkörpern sollen gefühlt haben. Wie bereits im Punkt 3.3.2 erwähnt beschrieb Honecker (1982/1986, 618) Untersuchungsergebnisse diese belegen: „Je bewusster der Lehrer seinen Unterricht so führt, daß sich die Schüler aktiv mit dem Lehrstoff auseinandersetzen, umso erfolgreicher wird der Erkenntnisprozeß verlaufen, werden sich die Mädchen und Jungen das Wissen solide aneignen“. Eine aktive Auseinandersetzung mit dem Gedicht ‚Linker Marsch‘ ist in dieser Sequenz auf jeden Fall ersichtlich. Somit könnten auch die Eigenschaften der Personen die die Schüler/innen nachspielten besonders deutlich geworden sein.

Eine Identifikation mit den gespielten Personen und die Ausbildung deren Eigenschaften wäre demnach vorstellbar.

Auch bei der Eigenschaft *Mut* konnte wie schon bei der Eigenschaft *Willensstärke* und *Entschlusskraft* beobachtet werden, dass diese nur gefördert werden darf wenn damit auch die ‚richtige‘ ideologische Haltung einhergeht. Die Förderung der Eigenschaft *Mut* durch die Identifikation mit sozialistischen Persönlichkeiten wie Majakowski und dem „Mädchen von Krasnodar“ ist allem Anschein nach in Ordnung. Eine eventuelle Förderung der Eigenschaft *Mut* die im Zusammenhang mit einer ‚falschen‘ Haltung steht ist jedoch nicht tragbar.

2.1.6 Disziplin

In den Videos „Anekdote ‘Das Mädchen von Krasnodar’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1) und „Forschungsgegenstand Unterricht; Faust I - Prolog im Himmel - Lehrfilm; Unterrichtsforschung; Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_061) wurde die *Disziplin* bei den Schüler/innen näher beobachtet³³. Diese war in beiden Fällen bei den Schüler/innen vorhanden. Dies äußerte sich dadurch, dass die Schüler/innen immer warteten bis sie von der Lehrerin/dem Lehrer aufgefordert wurden und erst dann sprachen. Die Schüler/innen redeten in den meisten Fällen nicht dazwischen und plauderten auch nicht mit der Sitznachbarin/ dem Sitznachbar. Die *Disziplin* der Schüler/innen war hier bereits vorhanden. Auch in den anderen Sequenzanalysen konnten keine Maßnahmen beobachtet werden, die auf eine Förderung der *Disziplin* hingedeutet hätten. Eine Maßnahme zur Förderung der *Disziplin* konnte somit in keiner Sequenzanalyse beobachtet werden. Ein Grund wieso die Förderung der *Disziplin* nicht beobachtet werden konnte, könnte natürlich sein dass diese bereits vorhanden war und deshalb nicht mehr gefördert werden musste. Außerdem ist zu überlegen, was unter Disziplin verstanden wird. Dies könnte durchaus von Lehrer/in zu Lehrer/in unterschiedlich sein und auch in verschiedenen Situationen werden die

³³ Auch in den anderen vier Sequenzanalysen wurde darauf geachtet ob Maßnahmen die auf die Förderung der Disziplin schließen lassen beobachtet werden konnten. Solche Maßnahmen konnten jedoch in keinen der Videos beobachtet werden. Das Vorhandensein der Disziplin wird nur in den eben beschriebenen zwei Videos näher analysiert, deshalb werden nur diese namentlich genannt.

Lehrpersonen je unterschiedliche Definitionen von Disziplin haben. Dies könnte auch das folgende Beispiel verdeutlichen.

Beispiel aus der Sequenzanalyse „Interpretation des Gedichts ‘Linker Marsch’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v apw 029) könnte dies verdeutlichen:

Zeit: 36:42

S_L: LEUTE GENOSSE MAJAKOWSKI

L: ja, was (bringt der uns) (probiern wirs mal sorum) () (bleib im Hintergrund) an welcher Stelle begeistern j::a oder () hat recht, wo muss es eventuell ruhig werden? (jetzt mach ma ein bisschen Stimmung) ()

S_H: ()?

L: (ich habe euch heute ein Gedicht mitgebracht)

S_H: und jetzt ein Gedicht ein neues Gedicht hier

L: (pass auf und wenn er sagt als Gastgeschenk ein neues Gedicht mitgebracht bravo ja,) () angekündigt ()

S_L springt wieder auf und schreit „Leute Genosse Majakowski“ die Klasse beginnt noch lauter zu jubeln und zu klatschen als davor; S_H kommt wieder von hinten nach vor und stellt sich auf die Erhöhung und verbeugt sich leicht, zu diesem Zeitpunkt endet auch die Musik; einige Schüler/innen lachen;

Am Ende der Aussage des Lehrers reden die Schüler/innen laut dazwischen, man hört nicht mehr was der Lehrer noch sagt, S_H sagt etwas, nach der Antwort des Lehrers steigt er wieder von der Erhöhung herunter; der Lehrer sagt etwas was im Gerede der Schüler/innen untergeht aber man sieht seine Faust in der Luft gehoben hin und her wandern; die Musik wird wieder angeschaltet 37:46 – 38:14;

Nach „und jetzt ein Gedicht ein neues Gedicht“ hebt der Lehrer seine Faust nach oben und die Schüler/innen beginnen zu jubeln;

In dieser Sequenz reden die Schüler/innen beispielsweise dazwischen. S_L schreit laut durch die Klasse und beim Heben der Faust des Lehrers bricht die Klasse in Jubel aus und doch setzt der Lehrer keine ersichtlichen Maßnahmen zur Förderung der *Disziplin*. Trotz dieser Unruhe, die in der Klasse herrscht, scheinen sich die Schüler/innen doch diszipliniert zu verhalten, denn sie befolgen die Aufforderungen des Lehrers, der sie ermuntert Stimmung zu machen. Dass dabei in der Klasse nicht absolute Ruhe herrschen kann, scheint dem Lehrer klar zu sein und es scheint ihn auch nicht zu stören. Er scheint dies nicht als undiszipliniert zu

empfinden, da er keine Maßnahmen zur Änderung der Stimmung setzt. Mit dem Heben seiner Faust motiviert er die Schüler/innen sogar immer wieder zu Geschrei und Jubel. In diesem Fall könnte *Disziplin* nicht still sitzen und zuhören sondern mitmachen und aktiv sein bedeuten – denn das scheint in diesem Fall auch die Anforderung des Lehrers an die Schüler/innen zu sein³⁴.

2.1.7 Einsatzbereitschaft

Maßnahmen die auf die Förderung der *Einsatzbereitschaft* hindeuten, konnten in allen sechs untersuchten Sequenzen beobachtet werden. In den meisten Fällen wird die *Einsatzbereitschaft* durch gezielte Fragen der Lehrerin und durch die Einbeziehung der Schüler/innen in das Unterrichtsgeschehen gefördert. Dies passiert in den Sequenzen: „Anekdote ‘Das Mädchen von Krasnodar’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1), „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034), „Der entwickelte Sozialismus als notwendige Etappe zum Kommunismus – Geschichtsphilosophie“ (DIPF, v_apw_108) und „Interpretation des Dramas ‘Professor Mamlock’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_113).

Ein Beispiel aus der Sequenzanalyse „Der entwickelte Sozialismus als notwendige Etappe zum Kommunismus – Geschichtsphilosophie“ (DIPF, v apw 108):

Zeit: 31:00

L: So, schließt euren Satz ab den ihr noch zu schreiben habt. (Das) andere können wir dann noch in der Diskussion dazu klären (15,00) So und nun geht's los. (2,0) Fassen wir noch mal unsere Aufgabe zusammen was wir jetzt tun (---) wollen (2,0) Was müssen wir jetzt (-) machen? (3,0) Bitte,
S₁: also wir wollen beweisen dass der Sozialismus also (nur ne) Etappe

Geflüster in der Klasse

³⁴ Dass die Disziplin der Schüler/innen bei Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR nicht immer vorhanden war zeigt der „Exkurs: Schlagwortsuche“ der im späteren Verlauf dieser Arbeit zu finden ist.

ist um zum Kommunismus zu gelangen und im Kommunismus (sind)
ähm alles [()
L: schließen können;]

Die Lehrerin betont die Wörter „tun (---) wollen“. Sie betont diese beiden Wörter besonders da sie die Schüler/innen damit besonders motivieren will mitzuarbeiten. Sie betont nicht das „müssen“ sondern sie betont das „wollen“. Die Lehrerin scheint hier demnach eine gewisse Freiwilligkeit vorauszusetzen. Außerdem könnte es sein, dass sie die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen mit dieser Betonung fördern möchte.

Zeit: 31:52

S₁: [()

L: schließen können;] gut () das ist eine ganz wichtige Geschichte so und das wollen wir jetzt beweisen und damit wollen wir etwas widerlegen (-) nämlich diese (-) These (-) Behauptung wollen wir ad absurdum führen nun gehen wir ma ran; wer möchte vortragen? Seine Argumente (-) die er hier anführt, (4,0) ‚nah‘? S_K, fang mal an; wir finden nachher noch bestimmt ein paar andere Schüler die hier eifrig mitdiskutieren; also gut; (-)

S_K: also bei Erstens (-) also die Begründung Marx, Engels und Lenin eine notwendige Phase des Sozialismus (---) j::a (---) die Phase des Sozialismus ist erstmal die Phase der revolutionären Umwandlung der kapitalistischen in die kommunistische Gesellschaft (-) und (---) der Kommunismus ist ei::n in stetiger Entwicklung befindlicher Ordnung und (der muss eben) in mehreren Etappen erreicht werden (-) und hier in der Phase des Sozialismus (-) und es bilden sich neue ökonomische Verhältnisse heraus und das geht nicht vom vom Kapitalismus zum So- zum Kommunismus auf einmal muss erst (ne) Privateigentümern von Produktionsmittel und so muss erst mal abgeschafft werden und die (Bolschewiki) muss (---) vertrieben werden oder ne (-) ne (-) und die Überreste der Kleinproduktion beseitigt werden (2,0) und die Klassenunterschiede überwunden werden und das geht nicht alles auf

Klopft bei
„nämlich diese“ an
die Tafel

einmal das muss ne langwierige Phase des Aufbaus vom Sozialismus=bis zum über den entwickelten Sozialismus zum Kommunismus erreicht werden (2,0)

Auch in diesem Sequenzelement spricht einiges dafür, dass die Lehrerin die *Einsatzbereitschaft* fördern will, denn sie meint: „gehen wir ma ran“. Dieses ‚ran gehen‘ das hier von der Lehrerin verlangt wird erfordert Einsatz. Diesen Einsatz sollen die Schüler/innen anscheinend aufbringen.

Bei „Interpretation des Gedichts ‘Linker Marsch’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_029) könnte die *Einsatzbereitschaft* durch das Rollenspiel das in der Sequenz erarbeitet wird gefördert werden. Hier sind alle Schüler/innen der Klasse beteiligt und sollen mitarbeiten und *Einsatzbereitschaft* zeigen.

Beispiel aus der Sequenzanalyse „Interpretation des Gedichts ‘Linker Marsch’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_029):

Zeit: 33:15

L: wollen wir das jetzt mal probieren (jetzt) äh (Bürger) der (-) (einer) der Obersten ankündigen der Genosse Majakowski 17. Dezember der kommt zu (na musst du dir vorstellen was zu) 1000 Matrosen (2,0) ja (jetzt ist hier) Wer kann mal Genosse Majakowski ankündigen ()? also der Genosse Majakowski ähm Sp kannst du Genosse Majakowski mal ankündigen?
Sp: nö

Musik wird abgeschaltet und der Lehrer beginnt daraufhin zu sprechen

Genosse Majakowski soll angekündigt werden, hierzu möchte der Lehrer eine/n Schüler/in auswählen, die/der Majakowski ankündigt. Damit fordert er Mitarbeit der Schüler/innen. Die Schüler/innen sollen Einsatz zeigen.

Auch im weiteren Sequenzverlauf motiviert der Lehrer die Schüler/innen mitzuarbeiten und Einsatz beim Spiel der verschiedenen Rollen zu zeigen. Anders als in diesem Sequenzelement, in dem S_P die Aufforderung Genossen Majakowski anzukündigen verneint, zeigen die Schüler/innen in den folgenden Sequenzelementen mehr Mitarbeit und *Einsatzbereitschaft*. Vor allem das Spielen der richtigen Emotionen scheint dem Lehrer in den untersuchten Sequenzen sehr wichtig zu sein.

Bei der Sequenz zum Video „Forschungsgegenstand Unterricht; Faust I - Prolog im Himmel - Lehrfilm; Unterrichtsforschung; Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_061) wird die *Einsatzbereitschaft* nur dann gefördert, wenn diese bereits vorhanden ist.

Wenn *Einsatzbereitschaft* und *Entschlusskraft bereits* vorhanden sind, die es braucht um sich zu melden, dann scheint diese vom Lehrer auch gefördert zu werden. Melden sich die Schüler/innen jedoch nicht durch ein Handzeichen oder Ähnliches, um darauf hinzuweisen, dass sie sich zu Wort melden wollen, so werden sie auch nicht drangenommen. Die *Einsatzbereitschaft* wird bei diesen Schüler/innen nicht gefördert.

Beispiel aus der Sequenzanalyse „Forschungsgegenstand Unterricht; Faust I - Prolog im Himmel - Lehrfilm; Unterrichtsforschung; Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v apw 061):

Zeit: 38:16

L: ...also (-) () wovon ist der Herr überzeugt? (-) der (-) ,letztere ()

Abschnitt' (---) ,S_B'

S_B: Ein guter Mensch in seinem dunklen Drange ist sich des rechten Weges wohl bewusst (---)

Schüler, der
aufzeigt, wird
drangenommen

S_B zeigt auf und wird auch dran genommen. Die *Einsatzbereitschaft* die S_B dem Lehrer mit seinem Aufzeigen entgegen bringt könnte durch das drannehmen des Lehrers gefördert werden.

Zeit: 38:31

L: dort notieren wir also (9,0) wenn man das Zitat „ein guter Mensch in seinem dunklen Drange ist sich des rechten Weges wohl bewusst“ (31,0) es gibt natürlich einige Wettbedingungen das wissen Sie alles selber wenn Sie mal Wetten abschließen schauen Sie mal in die Mitte rein zwischen dem ersten ähm (-) Zitat und dem letzten welche Bedingungen (1,0) wird dem Mephisto gestellt wenn er versuchen will den Faust auf seine Straße zu führen? (4,0) Der Herr sagt: „solange er auf der Erde lebt solange sei ihm nichts verboten, es wird ein Mensch solange er strebt (---) welche Wettbedingungen (beinhaltet sich) (4,0) ,S_B'
S_B: na, solange der Faust lebt kann er eben passieren ()

Man sieht die
Schüler/innen
schreiben

S_B zeigt
wieder auf
L nimmt ihn
auch wieder
dran

Auch in diesem Sequenzelement zeigt wieder S_B auf und auch dieses Mal wird er vom Lehrer drangenommen. S_B zeigt also weiterhin *Einsatzbereitschaft* und diese könnte auch in diesem Sequenzelement wieder gefördert werden indem er drankommt. Auch in diesem Fall wartet er wieder bis er dran genommen wird und spricht erst dann. Die anderen Schüler/innen verhalten sich in der Zwischenzeit ruhig.

Beispiel aus der Sequenzanalyse: Interpretation des Dramas 'Professor Mamlock' - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v. apw 113)

Zeit: 37:07

L: sehr schön reicht so Hellpach und was sagt Mamlock daraufhin? (1,0) wie entgegnet er ihm (-) immer, [na
S_T: na] mit ausweichen
L: mhm na S_H rechtfertige dich (-) bitte
S_H: (bisschen ironisch) jede Rasse hat ihr besonderes (Leben ihre eigene Schönheit aber ob das selbstlo- der ra- Selbstlob der Rassen hat keinen guten Geruch) also der (interessiert) den Hellpach
L: und S_P wie schließt Mamlock im ersten Akt, sag das mal bitte wörtlich (---) das möchte ich hören (-) na

Bei „rechtfertige dich“ hört man wieder das Schnippen im Hintergrund, hier sieht man auch, dass ein Schüler

S_P: (ja) () (naja)

mit seiner Hand die er in die Luft gestreckt hat schnippt
--

Die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen wird auch in diesem Sequenzelement von der Lehrerin wieder erwartet, da sie Fragen stellt und Schüler/innen aufruft die eine Antwort darauf haben sollen. Durch das Ansprechen der einzelnen Schüler/innen durch die Lehrerin könnte die *Einsatzbereitschaft* der einzelnen Schüler/innen gefördert werden. Dadurch dass die Schüler/innen immer gleich konkret von der Lehrerin aufgerufen werden könnte die Förderung der *Einsatzbereitschaft* aller anderen Schüler/innen jedoch verringert werden.

Die Lehrerin lobt zu Beginn dieses Sequenzelements S_T noch einmal und meint daraufhin dass es reicht. Dies könnte sie tun, damit auch noch andere Schüler/innen die Möglichkeit haben zu antworten und etwas zu sagen. Auch in diesem Sequenzelement hört man wieder das Schnippen einzelner Schüler/innen die damit wahrscheinlich auf sich aufmerksam machen wollen. Diesen Schüler/innen ist anscheinend besonders wichtig, dass sie drangenommen werden. Dies könnte auf eine besondere *Einsatzbereitschaft* dieser Schüler/innen hindeuten. Da die Lehrerin gleich S_H anspricht als sie sagt „rechtfertige dich“ ist anzunehmen, dass der/die Schüler/in der/die geschnippt hat nicht an die Reihe genommen wurde.

Interpretation:

Im Gegensatz zu den anderen untersuchten Eigenschaften konnten in Bezug auf die *Einsatzbereitschaft* in allen beobachteten Videos Maßnahmen beobachtet werden, die auf die Förderung dieser Eigenschaft hindeuten. Es scheint jeder Lehrerin/ jedem Lehrer, der untersucht wurde, wichtig zu sein, dass seine Schüler/innen im Unterricht mitarbeiten und Einsatz zeigen. Keiner der Lehrer/innen hält einen Monolog in den beobachteten Sequenzen, sondern bezieht die Schüler/innen in das Unterrichtsgeschehen mit ein. Auch im Video

„Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034) konnten Maßnahmen beobachtet werden die für die Förderung der Eigenschaft *Einsatzbereitschaft* sprechen. Nachdem bei den Eigenschaften *Willensstärke*, *Entschlusskraft* und *Mut* in dieser Sequenzanalyse eher eine Hemmung beobachtet werden konnte, so sprechen die Maßnahmen der Lehrperson klar für eine Förderung der Eigenschaft *Einsatzbereitschaft*. Das ständige Nachfragen der Lehrerin erfordert bei S_C Einsatz. Dies spricht für die Förderung der Eigenschaft *Einsatzbereitschaft*. Es könnte sein, dass hier gerade die *Einsatzbereitschaft* gefördert wird, um S_C zum ‚richtigen‘ Wissen und zur ‚richtigen‘ Haltung zu führen. Würde also die Förderung einer Eigenschaft der sozialistischen Persönlichkeit auch zur der Förderung der ‚richtigen‘ Haltung beitragen, wäre dies allem Anschein nach wiederum in Ordnung.

Grundsätzlich ist, bis auf die untersuchte Sequenz „Interpretation des Gedichts ´Linker Marsch´ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_029), überall eine Frage-Antwort Situation zu sehen. Schüler/innen die dran kommen wollen wurde hier die Eigenschaft der *Einsatzbereitschaft* zugeschrieben. Dass bereits die Geste die getätigt wird um dran zu kommen unterschiedliche Bedeutungen haben kann beschreibt Breidenstein (2006, 99). Er schreibt: „Die Gebärde des ‚sich Meldens‘ zeigt mehr an als die Bewerbung um das Rederecht – sie stellt zugleich die jeweilige Haltung gegenüber dem Wunsch, etwas zu sagen, dar. Dieser Wunsch kann als ‚dringendes Bedürfnis‘ (geschwankter Arm, schnipsende Finger), als ‚lästige Pflichtübung‘ (lässige, reduzierte Geste; aufgestützter Arm) oder etwa als ‚riskanter Versuch‘ gerahmt sein (langsames, zögerndes, aber ernsthaftes Erheben des Armes)“ (ebd.). Dass Schüler/innen unbedingt drankommen wollten fiel speziell in der Stunde „Interpretation des Dramas ´Professor Mamlock´ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_113) immer wieder auf, da häufig mit den Fingern geschnipst wurde. Dies könnte bedeuten, dass gerade in dieser Stunde die Schüler/innen unbedingt *Einsatzbereitschaft* zeigen wollten.

2.1.8 Ausdauer

Maßnahmen die auf die Förderung der Eigenschaft *Ausdauer* hindeuten konnte in keinem der Videos beobachtet werden. Überlegungen wieso hier keine Beobachtungen angestellt werden konnten wurden bereits bei den Eigenschaften Zielstrebigkeit und Standhaftigkeit angestellt. Diese Überlegungen treffen auch auf die Eigenschaft Ausdauer zu.

Exkurs: Schlagwortsuche

Folgender Versuch, in dem die genannten Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit in die Suchmaschine der „Videodatenbank Schulunterricht in der DDR“ eingegeben werden, soll als Exkurs und möglicherweise als Ergänzung der Überlegungen zu den untersuchten Eigenschaften dienen. Jede einzelne Eigenschaft wird dabei als Schlagwort in die Suchmaschine der Videodatenbank eingegeben um zu sehen ob Videoaufzeichnungen dazu gespeichert sind und wenn ja, welche.

Mut

Bei der Eingabe des Schlagworts Mut wird 1 Treffer angezeigt. Es handelt sich dabei um eine Deutschstunde mit dem Titel: Ballade ´Der Schneider von Ulm´ (DIPF, v_hu_56). In der Zusammenfassung ist hierzu folgendes zu lesen:

„Nach der Begrüßung durch den Lehrer und der Stellung des Stundenthemas erfolgt die Einordnung des Gedichts ´Der Schneider von Ulm´ in den Gesamtkontext der Werke Brechts. Auch die historische Basis des Werks kommt zur Sprache. Der Lehrer trägt das Gedicht im Anschluss vor, und die Schüler sollen sagen, was sie am meisten daran bewegt hat. Darauf folgt die Frage nach dem ´Weitblick´ des Bischofs, ob dieser in seiner Rolle für den Fortschritt der Menschheit steht oder eher nicht. Daran anschließend sollen die Schüler sagen, welche Szene sie aus dem Gedicht zeichnen würden und was Brecht bewegt hat, dieses Gedicht zu schreiben. Daraus wird abgeleitet, welche Rolle der Bischof in dem Gedicht spielt und wen er verkörpert. Auch die Rolle des Fluges wird erörtert

mit dem Fazit, dass am Ende der Mut des Schneiders, Neues auszuprobieren, steht. Die Ballade ´Der Schneider von Ulm´ wird in drei weiteren Unterrichtsaufzeichnungen behandelt (v_hu_52; v_hu_68; v_hu_69)“.

Rein aus dem zusammenfassenden Text der Unterrichtsstunde könnte in Bezug auf die Förderung der Eigenschaft *Mut* interpretiert werden, dass auch in dieser Unterrichtsstunde durch die Identifikation mit dem Schneider der den *Mut* hat Neues auszuprobieren diese Eigenschaft auch bei den Schüler/innen gefördert werden könnte. Hier könnten Ähnlichkeiten zu den analysierten Einheiten in denen der vermittelte Inhalt auf die Förderung der Eigenschaft *Mut* hindeutete bestehen.

Disziplin

Bei der Eingabe des Schlagworts Disziplin werden 19 Treffer angezeigt.

Hier werden nur einige Überschriften der jeweiligen Aufzeichnungen angeführt. Die unter dem Titel angeführten Zitate lassen eventuell darauf schließen wieso diese Aufzeichnungen unter dem Schlagwort ‚Disziplin‘ zu finden sind. Diese Zitate sind jeweils der Zusammenfassung der einzelnen Unterrichtsstunden entnommen.

- Experimente im Physikunterricht; Bau einer Klingel (DIPF, v_apw_025)
„Einzelne Schüler ermahnt er zur Disziplin“.
- Rollenspiel (DIPF, v_apw_059)
„In der Folge wird das Verhalten der Figuren im Spielverlauf, orientiert an den Begriffen Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein sowie (Selbst-)Disziplin, bewertet. Anschließend wird das Rollenspiel in einer leichten Variation wiederholt und erneut eine Bewertung durchgeführt“.
- Strahlensatz (DIPF, v_apw_098)
„Insgesamt sind die Schüler ziemlich unruhig, wobei die Lehrerin – selbst wenn diese offensichtlich unaufmerksam sind – relativ gelassen bleibt“.
- Die Auswirkungen der Eigentumsverhältnisse auf die Lage der Werktätigen (DIPF, v_apw_099_T1)

„Insgesamt ist sie unzufrieden mit den Leistungen und dem Verhalten der Klasse, was sich in wiederholten ironischen bis sarkastischen Bemerkungen niederschlägt“.

- Zähne (DIPF, v_hu_05)

„Es ist eine Klasse mit vielen Schülern. In der Klasse herrscht eine gute Disziplin. Im Umgang mit den Schülern zeigt sich die Lehrerin ungezwungen“.

- Psychologisches Gespräch mit einem Schüler (Exploration) (DIPF, v_hu_28)
- Psychologisches Gespräch mit einem Schüler (Exploration) (DIPF, v_hu_29)³⁵

Interpretation:

Dass das Schlagwortverzeichnis nur zu zwei Eigenschaften etwas findet, könnte damit zusammenhängen, dass die Autoren der Datenbank die Suchmaschine nicht speziell auf diese Eigenschaften ausgerichtet haben. Hätten Pädagog/innen aus der DDR die Suchmaschine programmiert, wären vielleicht mehr Videos den verschiedenen Eigenschaften zugeordnet. Auffallend war bei diesem Versuch jedoch, dass zum Schlagwort Disziplin 19 Treffer gefunden wurden. Die Treffer die man hier findet erstrecken sich über die verschiedensten Gegenstände bis hin zu psychologischen Gesprächen. Schon in den kurzen Zusammenfassungen, die zu jeder der 19 Aufzeichnungen vorhanden sind, liest man oft über die bestehende Disziplin der Schüler/innen aber auch über Disziplinmängel über die sich Lehrer/innen beschwerten. Auch über Disziplinmängel, ohne dass der/die Lehrer/in Maßnahmen zur Änderung setzt, ist in mancher Zusammenfassung zu lesen. Zur Auswertung der Eigenschaft Disziplin kann also gesagt werden, dass zwar in den 6 untersuchten Videos dieser Diplomarbeit die Disziplin vorhanden ist, die Zusammenfassungen einiger Videos aus der Schlagwortsuche zum Wort Disziplin

³⁵ Zu den beiden letztgenannten Videomitschnitten kann auf die entstehende Diplomarbeit von Andrea Weinhandl mit dem Titel „Analyse der Grundzüge der DDR- Pädagogik anhand zweier Videoaufnahmen zum schulpsychologischen Gespräch aus dem Jahre 1977“ verwiesen werden. Diese beschäftigt sich mit der Analyse dieser beiden Aufzeichnungen.

darauf schließen lassen, dass es durchaus Unterrichtseinheiten gab, bei denen die erwünschte Disziplin nicht vorhanden war.

2.2 Auswertung über die Förderung des Sozialistischen Bewusstseins

Nun sollen die Forschungsfragen: Inwieweit lässt der vermittelte Inhalt in den Unterrichtseinheiten darauf schließen, dass ein sozialistisches Bewusstsein bei den Schüler/innen gefördert werden sollte? beantwortet werden.

Maßnahmen oder Inhalte, die auf die Förderung des sozialistischen Bewusstseins schließen lassen, konnten in den Videos: „Anekdote ‘Das Mädchen von Krasnodar’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1), „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034), „Interpretation des Gedichts ‘Linker Marsch’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_029) und „Der entwickelte Sozialismus als notwendige Etappe zum Kommunismus – Geschichtsphilosophie“ (DIPF, v_apw_108) beobachtet werden.

In „Anekdote ‘Das Mädchen von Krasnodar’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1) wird durch den vermittelten Text auf die Förderung des sozialistischen Bewusstseins geschlossen. Denn der Text, der besprochen wird, handelt von einem sozialistischen Mädchen/einer *sozialistischen Persönlichkeit*. Dieses Mädchen besitzt *Mut* und *Entschlusskraft* und kämpft gegen die Nazis. Durch die Identifikation mit diesem Mädchen könnten auch bei den Schüler/innen zum einen diese Eigenschaften und zum anderen das sozialistische Bewusstsein gefördert werden. Als Beispiel für das Video „Anekdote ‘Das Mädchen von Krasnodar’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1) kann hier auf das Beispiel verwiesen werden, das auch bei der Auswertung der Eigenschaft *Entschlusskraft* angeführt wurde.

Auch in der Unterrichtseinheit „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034) spricht vieles dafür, dass das sozialistische Bewusstsein der Schüler/innen gefördert wurde.

Dies passiert zum einen durch den Inhalt der im Unterricht erarbeitet wird. Zum anderen soll sich durch die Methode der Lehrerin diese sozialistische Einstellung der Schüler/innen selbstständig bilden. Die Meinung, dass der Sozialismus zwar eine Gesetzmäßigkeit ist aber auch von den Menschen ‚gemacht‘ werden muss soll von den Schüler/innen erarbeitet werden. Am Ende der Stunde sollen alle ‚selbstständig‘ zu dieser widersprüchlichen Meinung gelangt sein und diese verstehen. Andere Meinungen werden zwar nicht durch Belehrungen als ‚falsch‘ abgetan. Jedoch stellt die Lehrerin den Schüler/innen mit anderer Meinung ständig Fragen, damit diese selbstständig zur ‚richtigen‘ Lösung gelangen.

Beispiel zum Video „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v apw 034):

Zeit: 14:17

L: ...ich habe gesagt: warum machen wir den Sozialismus? Ihr habt gesagt, der Sozialismus ist gesetzmäßig, ist also ein sich objektiv vollziehender Prozess. Ist nun die Frage falsch die ich gestellt habe? (2,0) Kann ich die Frage so stellen oder nicht, (-) dass wir den Sozialismus machen? (---) S_M (---) Hab ich was Falsches gesagt?

Die öfters wiederholte Frage der Lehrerin „Machen wir den Sozialismus?“ lässt Rückschlüsse auf den Inhalt der Unterrichtsstunde ziehen. In dieser wird anscheinend besprochen, wie eine Gesellschaft zum Sozialismus gelangen kann und welche Rolle die Menschen dabei spielen.

Im weiteren Verlauf der Sequenz kommt die Lehrerin immer wieder auf die hier gestellte Frage zurück. Sie möchte mit den Schüler/innen erarbeiten, dass der Sozialismus ein sich objektiv vollziehender Prozess ist aber dass auch der Mensch etwas zu seiner Entwicklung beitragen muss. Der Schüler der nicht selbstständig zu dieser, zwar widersprüchlichen aber ‚richtigen‘ Meinung gelangt, wird mit Fragen gelöchert und seine Meinung wird ins Lächerliche gezogen, um eine Meinungsänderung zu bewirken.

Im Video „Interpretation des Gedichts ‘Linker Marsch’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_029) könnte das sozialistische Bewusstsein durch das spielen und verstehen des Gedichts „Linker Marsch“ gefördert werden. Auch hier könnte bereits durch den Inhalt, der durch das Gedicht vermittelt wird das sozialistische Bewusstsein gefördert werden.

Beispiel aus der Sequenzanalyse „Interpretation des Gedichts ‘Linker Marsch’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v apw 029):

Zeit: 37:46

S_L: LEUTE GENOSSE MAJAKOWSKI

S_H: GENOSSEN (---) ICH HABE EUCH EIN
NEUES GEDICHT MITGEBRACHT: linker
Marsch (---) Entrollt euren Marsch; Burschen
von Bord; dem Zank und Geflunker jetzt (-)
Pause; still ihr Redner; du hast das Wort; rede
Genosse Mauser; genug vom Gesetz aus
Adams Zeiten; Gaul Geschichte () du hinkst;
wolln den Schinder zu Schanden reiten; Links;
Links; Links;

Im Hintergrund hebt der Lehrer den Zeigefinger;
Bei „rede Genosse Mauser“ schreit der Lehrer
„Jaa“ und hebt die Faust in die Höhe, die
Schüler/innen beginnen zu jubeln;

In diesem Sequenzelement kann die, in den vorigen Sequenzelementen formulierte Lesart bestätigt werden, dass es sich beim Rollenspiel um das Nachspielen des Gedichts „Linker Marsch“ handelt, da S_H beginnt diesen vorzutragen. Ein Teil des Inhalts des Gedichts wird in diesem Element vorgetragen.

Weiters ist zur Förderung des sozialistischen Bewusstseins zu bedenken, dass die Sequenz die hier untersucht wurde und in der das Rollenspiel zu beobachten war, eher am Ende der Unterrichtseinheit stattfand. Das Rollenspiel fand nicht die gesamte Unterrichtseinheit statt, sondern davor wurde das Gedicht „linker Marsch“ besprochen und interpretiert. Nicht nur das Rollenspiel, sondern auch die

Interpretation dieses Gedichts könnte zur Förderung des sozialistischen Bewusstseins der Schüler/innen beitragen.

Auch im Video „Der entwickelte Sozialismus als notwendige Etappe zum Kommunismus – Geschichtsphilosophie“ (DIPF, v_apw_108) kann durch den vermittelten Inhalt auf die Förderung des sozialistischen Bewusstseins geschlossen werden. Durch die Betonung von bestimmten Wörtern und durch Handzeichen der Lehrerin wie z.B.: das Heben des Zeigefingers oder das Klopfen an die Tafel werden Inhalte noch einmal betont. Inhalte über den Aufbau des Sozialismus zum Kommunismus und über die Entwicklung der Produktivkräfte scheinen der Lehrerin besonders wichtig zu sein.

Beispiel aus der Sequenzanalyse „Der entwickelte Sozialismus als notwendige Etappe zum Kommunismus – Geschichtsphilosophie“ (DIPF, v_apw_108):

Zeit: 34:26

S_S: (---) ja äh vielleicht zu Zweitens;

L: bitte

S_S: die entwickelte sozialistische Gesellschaft muss erstmal gestaltet werden (-) das geschieht dann also im Aufbau des Sozialismus und der Unterschied ist noch dass ein unterschiedliche (starke) der Produktivkräfte vorhanden ist also auch dass die ideologische Überzeugung erst mal noch nicht so weit herangereift ist wie im entwickelten Sozialismus (---)

L: gut; möchtet ihr dazu was sagen? Das ist mir noch nicht deutlich genug; er ist auf eine richtige Sache gekommen und zwar hat er etwas vom Stand der Entwicklung der Produktivkräfte gesprochen (-) und ich möchte da einhaken wir haben ja nicht umsonst gefragt (-) warum einmal hier Aufbau des Sozialismus und entwickelter Sozialismus es muss ja hier einen Unterschied geben und dabei spielen eben die Produktivkräfte und ihr Entwicklungsstand eine entscheidende Rolle; lasst uns überlegen; die Phase bis 1960 war durch ganz bestimmte Merkmale gekennzeichnet die notwendig waren in der Entwicklung der Produktivkräfte; welche waren das? (---) Bitte,

Bei „einmal hier Aufbau usw.“

klopft die Lehrerin wieder an die Tafel genau an die Stelle wo sie zuvor 3 Fragen aufgeschrieben hat

Bei den Worten „entscheidende Rolle“ hebt die Lehrerin ihren Finger und bewegt

Das Heben des Fingers der Lehrerin bei den Worten „entscheidende Rolle“ könnte darauf hindeuten, dass es ihr besonders wichtig ist, dass die Schüler/innen den Unterschied zwischen Aufbau des Sozialismus und entwickelter Sozialismus kennen. Die Förderung dieses Wissens könnte wiederum eine Maßnahme zur Förderung des sozialistischen Bewusstseins darstellen. Auch die Betonung des Wortes „notwendig“ deutet noch einmal auf die Wichtigkeit der Merkmale der Entwicklung der Produktivkräfte hin, die hier herausgefunden werden sollen. Auch dieses Wissen könnte zur Förderung des sozialistischen Bewusstseins beitragen. In diesem Sequenzelement sowie in den restlichen Sequenzelementen die hier zur Analyse herangezogen wurden lässt deren Inhalt darauf schließen dass dieser zur Förderung des sozialistischen Bewusstseins beitragen sollte.

Interpretation:

Es war zu erwarten, dass bei den Staatsbürgerkurstunden „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034) und „Der entwickelte Sozialismus als notwendige Etappe zum Kommunismus – Geschichtsphilosophie“ (DIPF, v_apw_108) speziell das sozialistische Bewusstsein gefördert würde. Denn gerade der Staatsbürgerkundeunterricht würde für die Förderung des sozialistischen Bewusstseins einen guten Rahmen bieten. Jedoch spricht vieles dafür, dass nicht nur in den Staatsbürgerkurstunden, sondern auch in zwei Deutschstunden das sozialistische Bewusstsein gefördert wurde. Dies könnte bedeuten, dass es nicht die alleinige Aufgabe des Staatsbürgerkundeunterrichts war ein sozialistisches Bewusstsein zu vermitteln. Es geht also auch im Deutschunterricht um die Behandlung von Texten mit ‚richtigem‘ ideologischem Inhalt. Ginge es im Deutschunterricht lediglich darum, den richtigen Umgang mit Texten zu erlernen oder zu lernen, in welcher Form man einen Text interpretieren kann, so könnten die Lehrer/innen beliebige Texte auswählen. Jedoch bei vier beobachteten Unterrichtseinheiten in denen Texte behandelt wurden waren zwei ganz

offensichtlich auch zur Förderung des sozialistischen Bewusstseins gedacht. Die Auswahl der Texte würde sich auch mit der Anforderung an die Lehrperson „... an alle Aufgaben parteilich heran[zugehen]“ erklären (Neuner 1976, 118).

2.3 Auswertung zu den gesetzten pädagogischen Maßnahmen der Lehrpersonen

2.3.1 Pädagogische Maßnahmen der Lehrperson

In diesem Punkt soll nun noch einmal überlegt werden, um welche Maßnahmen es sich im Speziellen handelt die in den Sequenzanalysen entweder auf eine Förderung oder auf eine Hemmung der von Neuner (1989, 130) genannten Eigenschaften in Bezug auf die sozialistische Persönlichkeit schließen ließen. Die Auswertung erfolgte bereits in den einzelnen Punkten der Eigenschaften; hier sollen nun die einzelnen beobachteten Maßnahmen die auf eine Förderung bzw. Hemmung bestimmter Eigenschaften schließen ließen aufgelistet werden.

Fördernde Maßnahmen bestimmter Eigenschaften:

- Stellen von Fragen (Entschlusskraft, Einsatzbereitschaft³⁶)
- an die Reihe nehmen von Schüler/innen, die sich melden (Entschlusskraft)
- Aufforderung der Lehrperson eine Textstelle mit überzeugter Sprache noch einmal zu wiederholen (Entschlusskraft)
- Einbinden der Schüler/innen in den Unterricht durch Rollenspiele (Einsatzbereitschaft)

Hemmende Maßnahmen bei bestimmten Eigenschaften:

- Ständiges Nachfragen bei einem bestimmten Schüler (Willensstärke, Entschlusskraft, Mut)
- Ins Lächerliche ziehen von Aussagen eines Schülers (Willensstärke, Entschlusskraft, Mut)

³⁶ Die genannte pädagogische Maßnahme ließ immer auf die Förderung der genannten Eigenschaft in der Klammer schließen. Begründungen dafür finden sich immer in der Auswertung der jeweiligen Eigenschaft.

Interpretation:

Bei dieser Auflistung zeigt sich, dass sich eine Förderung oder Hemmung bestimmter Eigenschaften nicht nur alleine an den gesetzten Maßnahmen der Lehrpersonen festmachen lässt. Das Stellen von Fragen und das an die Reihe nehmen von Schüler/innen konnte in bestimmten Fällen als Förderung der Entschlusskraft und Einsatzbereitschaft gedeutet werden. In einem anderen Beispiel könnte jedoch das mehrmalige Nachfragen der Lehrerin bei einem Schüler als eine Hemmung von Willensstärke, Entschlusskraft und Mut gedeutet werden. Dies zeigt, dass die gesetzten pädagogischen Maßnahmen immer auch auf den Kontext bezogen betrachtet werden müssen. Auch Tonlage der Lehrerin, Mimik und Gestik spielen eine Rolle beim Einsatz der verschiedenen pädagogischen Maßnahmen. Obwohl beispielsweise das ‚Stellen von Fragen‘ als Förderung der Entschlusskraft gedeutet wurde, so wurde das ständige Nachfragen – das ja eigentlich auch ein ‚Stellen von Fragen‘ ist – als Hemmung der Entschlusskraft gedeutet. Das Nachfragen alleine hätte vielleicht noch nicht zu einer solchen Einschätzung geführt, jedoch die Tonlage der Lehrerin und die Form wie sie beim Schüler nachfragte ließen schließlich auf eine Hemmung der Eigenschaft Entschlusskraft schließen. Diese Auflistung zeigt, dass die Förderung oder Hemmung bestimmter Eigenschaft immer auch situationsabhängig war. Die Eigenschaften wurden nie unabhängig vom Inhalt gefördert, dies zeigt sich anhand der Beispiele wo Eigenschaften eher gehemmt wurden. Die mögliche Hemmung oder Förderung bestimmter Eigenschaften stand also immer in Bezug zum Inhalt und zu den Aussagen die die Schüler/innen dazu tätigten. Einige Eigenschaften wurden aber auch nur durch den Inhalt gefördert.

2.3.2 Differenz zwischen Maßnahmen und Inhalten

Die Auswertung der einzelnen Eigenschaften zeigt, dass nicht nur die pädagogischen Maßnahmen der Lehrperson auf eine Förderung der Eigenschaften hindeutet, sondern auch vermittelte Inhalte lassen auf eine Förderung bestimmter Eigenschaften schließen³⁷.

³⁷ Genaue Begründungen für die nachfolgenden Erkenntnisse finden sich in der Auswertung der einzelnen Eigenschaften wieder.

In der Auswertung wird deutlich, dass gerade das sozialistische Bewusstsein mit dem vermittelten Inhalt gefördert werden sollte. Inhalten die auf eine Förderung hindeuten konnten in vier der sechs untersuchten Unterrichtseinheiten gefunden werden. Im Video „Anekdote ‘Das Mädchen von Krasnodar’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1) deutet gerade der Inhalt auf die Förderung der Eigenschaften Mut und Entschlusskraft hin. Auch im Video „Interpretation des Gedichts ‘Linker Marsch’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_029) deutet der Inhalt auf die Förderung der Eigenschaft Mut hin. Bei der Eigenschaft Mut konnten keine pädagogischen Maßnahmen gefunden werden die auf eine Förderung dieser Eigenschaft hindeuten. Mut wurde in den untersuchten Videos also ausschließlich durch den Inhalt gefördert. In beiden Fällen lies der Inhalt auch auf eine Förderung des sozialistischen Bewusstseins schließen. Vorwiegend wurden also das sozialistische Bewusstsein und der Mut durch den Inhalt gefördert. Wäre jedoch ein anderer Inhalt vermittelt worden, so wären dadurch wahrscheinlich auch andere Eigenschaften gefördert worden. Also könnte auch der vermittelte Inhalt damit zusammenhängen welche Eigenschaften gefördert werden und welche nicht. Von den acht untersuchten Eigenschaften deutet der vermittelte Inhalt jedoch nur bei zwei Eigenschaften auf eine Förderung hin. Hier stellt sich die Frage, wie wichtig die untersuchten Eigenschaften im tatsächlich umgesetzten Unterricht wirklich waren oder ob es hier lediglich darum ging ein sozialistisches Bewusstsein auszubilden egal welche Eigenschaften eine Persönlichkeit besaß. Lediglich pädagogische Maßnahmen die auf die Förderung der Einsatzbereitschaft hindeuten konnten in jeder Unterrichtseinheit und auch in Situationen beobachtet werden wo ein Schüler eine ‚falsche‘ Meinung hatte. Gerade das Beispiel in der Sequenz des Videos „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034) zeigt dies deutlich. Hier kann auf eine Hemmung der Eigenschaften Willensstärke, Entschlusskraft und Mut geschlossen werden. Die Eigenschaft Einsatzbereitschaft wird aber trotzdem gefördert. Nach den untersuchten Sequenzen wäre es also nur die Eigenschaft Einsatzbereitschaft die auch trotz ‚falscher‘ Einstellung immer noch förderungswürdig wäre.

3. Diskussion

In der nun folgenden Diskussion kann die gestellte Hypothese dieser Diplomarbeit zum Teil bestätigt und zum Teil widerlegt werden. Dazu werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Verbindung mit Elementen aus der anfangs beschriebenen Theorie diskutiert.

Die Hypothese dieser Diplomarbeit lautete: In Unterrichtsaufzeichnungen aus der „Videodatenbank Schulunterricht in der DDR“ sind pädagogische Maßnahmen seitens der untersuchten Lehrpersonen erkennbar, die dazu beitragen sollen, dass die Schüler/innen die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit ausprägen. In Bezug auf die durchgeführte Untersuchung der sechs Unterrichtsaufzeichnungen kann diese Hypothese nur zum Teil bestätigt werden. Wie bereits in der Auswertung dieser Arbeit beschrieben, konnten pädagogische Maßnahmen beobachtet werden, die auf eine Förderung bestimmter Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit schließen lassen. Gerade die Maßnahmen die auf eine Förderung der Eigenschaft Einsatzbereitschaft schließen lassen konnten in allen der sechs Videos gefunden werden. Eine Förderung der Einsatzbereitschaft konnte auch dann noch beobachtet werden, wenn andere Eigenschaften wie zum Beispiel Willensstärke oder Entschlusskraft gehemmt wurden. Auch Inhalte die auf die Förderung des sozialistischen Bewusstseins schließen lassen konnten beobachtet werden.

Jedoch ließ die Analyse eines Videos auch auf die Hemmung von Eigenschaften die eine sozialistische Persönlichkeit ausmachen schließen. Gerade auf dieses Video nämlich: „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034) wird in der folgenden Diskussion näher eingegangen. Denn dieses Video widerlegt die oben gestellte Hypothese und auch wenn in dieser Arbeit nur der Einzelfall untersucht wurde, so kann durch dieses Video bestätigt werden, dass nicht in allen Unterrichtseinheiten die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit gefördert wurden. Besonders interessant ist die Tatsache, dass dies in einer Staatsbürgerkundestunde beobachtet werden konnte die noch dazu eine ‚Musterstunde‘ sein sollte. Eine ‚Musterstunde‘ deshalb, weil diese Unterrichtseinheit in der Folge durch ein Kollegium ausgewertet wurde. Auch im

Videomitschnitt selbst sieht man im hinteren Teil der Klasse Menschen sitzen, die die Unterrichtseinheit mitverfolgen. Gerade in einer solchen ‚Musterstunde‘ konnten pädagogische Maßnahmen der Lehrperson beobachtet werden, die auf die Hemmung von drei der acht untersuchten Eigenschaften schließen ließen. Es handelte sich dabei um die Eigenschaften Willensstärke, Entschlusskraft und Mut. Der Grund für deren Hemmung könnte sein, dass die ideologische Legierung die nach Neuner (1989, 130) diese Eigenschaften bedürfen, in diesem Fall nicht gegeben war. All die aufgezählten Eigenschaften Neuners scheinen also bei einer Person irrelevant zu werden, wenn diese nicht die ‚richtige‘ Einstellung hat. Im Falle S_Cs stellte diese ‚richtige‘ Einstellung anscheinend die Meinung der Lehrerin dar. In erster Linie ging es also um die ‚richtige‘ ideologische Haltung und nicht um die „grundlegenden Charakter- und Verhaltensqualitäten“ wie sie Neuner (1989, 130) nennt. Ob durch die Art von Unterrichtseinheiten die in dieser Arbeit untersucht wurden, auch sozialistische Persönlichkeiten mit den erwünschten Eigenschaften entstanden, kann in dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Obwohl die eben beschriebene Staatsbürgerkundestunde eher weniger darauf schließen lässt dass dies der Fall war. Gerade wenn man bedenkt, dass auch viele andere Untersuchungen davon ausgehen, dass die Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit nur selten gelang, so wird auch in dieser Studie von einer eher geringen Wirksamkeit der DDR-Erziehung in Bezug auf die Ausbildung einer sozialistischen Persönlichkeit ausgegangen. Wie bereits im Punkt 1.1 aktueller Forschungsstand erörtert kamen sowohl aktuelle Studien wie z.B.: Bunke (2005) als auch Studien die zur Zeit der DDR entstanden wie z.B.: Meyer (1978) und Brämer (1983) zu dem Ergebnis, dass die DDR-Pädagogik eine geringe Wirksamkeit hatte. In der Theorie wurde auch beschrieben, dass „Wissen“, „Können“ und „inhaltliche Gerichtetheit“ die Basis der sozialistischen Persönlichkeit ausmachen sollten (Neuner 1989, 130). S_C hatte im beobachteten Fall anscheinend nicht das ‚richtige‘ Wissen und anscheinend auch nicht die ‚richtige‘ inhaltliche Gerichtetheit die eine sozialistische Persönlichkeit haben müsste. Es könnte sein, dass erst mit der ‚richtigen‘ Basis begonnen werden kann, die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit zu fördern. Es kann aber nicht angenommen werden, dass das ‚richtige‘ Wissen und die ‚richtige‘ Einstellung

bereits bei allen Schüler/innen vorhanden war. Beim Erlernen dieses Wissens und der ‚richtigen‘ Haltung bedurfte es jedoch (wie die durchgeführte Untersuchung zeigt) weniger willensstarker und entschlosskräftiger Menschen. Die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit mussten demnach zuerst gehemmt werden um die ‚richtige‘ Einstellung der Schüler/innen zu erreichen. Danach sollten die Eigenschaften jedoch wieder gefördert werden. An diesem Punkt stellt sich die Frage ob dies nicht eine unlösbare Erziehungsaufgabe für die Pädagog/innen der DDR darstellte.

Der untersuchte Unterricht zeigt außerdem, dass Maßnahmen die auf eine Förderung oder Hemmung bestimmter Eigenschaften hindeuten immer situationsabhängig sind. Dieses Phänomen wird aber nicht auf den DDR-Unterricht beschränkt sein. Wenn beispielsweise Heyse (2007, 512) in seinem Kompetenzatlas die Kompetenz ‚Delegieren‘ fordert, so wird diese auch nicht in jeder Situation und vor allem nicht für jede Mitarbeiterin/ jeden Mitarbeiter gefordert oder passend sein. Sowie für die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit, als auch die erwünschten Kompetenzen für Mitarbeiter/innen und Führungspersonen könnte demnach gesagt werden, dass nicht in jeder Situation alle Kompetenzen gefordert sind und, dass eine bestimmte Eigenschaft oder Kompetenz auch immer auf die Situation bezogen ist.

Ausblick

Die vorliegende Diplomarbeit könnte einen Ausgangspunkt für zahlreiche weiterführende Untersuchungen darstellen. Einige Möglichkeiten dazu werden nun angeführt.

- Die ausgewerteten Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit könnten beispielsweise mit dem Unterrichtsgeschehen von heute verglichen werden. Die bereits theoretisch angestellten Überlegungen zu heutigen Kompetenzmodellen oder Bildungsstandards könnten in einer empirischen Untersuchung hierzu weitergeführt werden. Gerade die

theoretischen Überlegungen zur Ähnlichkeit der Problematik in Bezug auf die Ausbildung von Bildungsstandards und die Ausbildung der sozialistischen Persönlichkeit könnten hier näher untersucht werden.

- Da in dieser Arbeit nur die Gegenstände Deutsch und Staatsbürgerkunde untersucht wurden, wäre in einer weiteren Arbeit interessant welche bzw. wie Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit in anderen Gegenständen wie zum Beispiel Sport, Physik, Biologie oder Heimatkunde gefördert wurden. Hier könnte vielleicht eine Förderung von Eigenschaften beobachtet werden, die in dieser Arbeit nicht beobachtet werden konnte. In dieser Arbeit fanden alle untersuchten Sequenzen in Form von Frontalunterricht statt. Nicht nur die Untersuchung anderer Gegenstände, sondern auch die Untersuchung anderer Vermittlungsformen könnte möglicherweise neue Erkenntnisse zu den Fragestellungen dieser Arbeit bringen.
- Auch die Behandlung derselben Hypothese mit einer anderen, Methode könnte noch nähere oder vielleicht sogar andere Erkenntnisse bringen. Beispielsweise könnten Interviews mit den Lehrpersonen, die die untersuchten Unterrichtseinheiten durchgeführt haben, neue Erkenntnisse über deren Intentionen und deren Perspektive des Unterrichts zur damaligen Zeit bringen.

Literatur:

ALT Robert (1961/1975): Fragen der allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit im Lichte des XXII. Parteitages der KPdSU. In: ALT Robert (1975): Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Karl-Heinz GÜNTHER, Helmut KÖNIG und Rudi SCHULZ. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin

ANWEILER Oskar (1987): Vorwort. In: WATERKAMP Dietmar: Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Arno Spitz Verlag, Berlin (S 9-13)

ANWEILER Oskar (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Leske und Budrich, Opladen

ANWEILER Oskar/ FUCHS Hans-Jürgen/ DORNER Martina/ PETERMANN Eberhard (Hrsg.) (1992): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch- vergleichender Quellenband. Leske und Budrich, Opladen

BENNER Dietrich/ SCHRIEWER Jürgen/ TENORTH Heinz-Elmar (1997/1998): Vorwort. In: BENNER Dietrich/ SCHRIEWER Jürgen/ TENORTH Heinz-Elmar (Hrsg.) (1998): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten. Deutscher Studienverlag, Weinheim (S 7-13)

BENNER Dietrich/ SLADEK Horst (1998): Ist Staatspädagogik möglich? Erziehungswissenschaft in SBZ und DDR zwischen affirmativer Staatspädagogik und reflektierter Pädagogik. In: BENNER Dietrich/ SCHRIEWER Jürgen/ TENORTH Heinz-Elmar (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten. Deutscher Studienverlag, Weinheim (S 195-225)

BENNER Dietrich (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-

problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 5. korrigierte Auflage. Juventa Verlag, Weinheim und München

BICHLER Albert (1979): Bildungsziele deutscher Lehrpläne. Eine Analyse der Richtlinien in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. Günter Olzog Verlag, München

BÖHM Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 16. Vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von GRELL Frithjof

BRÄMER Rainer (1983): Anspruch und Wirklichkeit sozialistischer Bildung. Beiträge zur Soziologie des DDR- Bildungswesen. Minerva Publikation, München

BREIDENSTEIN Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

BUHR Manfred/ KOSING Alfred (1966): Kleines Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Philosophie. Dietz Verlag, Berlin

BUNKE Florian (2005): „Wir lernen und lehren im Geiste Lenins...“. Ziele, Methoden und Wirksamkeit der politisch-ideologischen Erziehung in den Schulen der DDR. In: FINKE Klaus/FREIWALD Helmut/MOLDENHAUER Gebhard/ WÄTJEN Hans-Joachim (Hrsg.): Oldenburger Beiträge zur DDR- und DEFA – Forschung. Band 5. Bibliotheks- und Informationssystem, Oldenburg

DENGEL Sabine (2005): Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit, Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR. Campus Verlag, Frankfurt/Main

DICK Ulla (2002): Top im Job mit Soft Skills. Soziale Kompetenz von A-Z. BW
Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg

DINKELAKER Jörg/ HERRLE Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche
Videographie, Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden

DORST Werner (1953): Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen
demokratischen Schule, Grundlagen. Volk und Wissen Volkseigener
Verlag, Berlin

EICHHORN I Wolfgang/ HAHN Erich/ HEYDEN Günter/ PUSCHMANN Manfred/
SCHULZ Robert/ TAUBERT Horst (Hrsg.) (1969): Wörterbuch der
marxistisch-leninistischen Soziologie. Dietz Verlag, Berlin

ERPENBECK John/ ROSENSTIEL Lutz (2007): Einführung. In: In: ERPENBECK
John/ von ROSENSTIEL Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung.
Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen und psychologischer
Praxis. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart, 2., überarbeitete und erweiterte
Auflage (S XVII-1)

FÜHRER Caritas (1998): Die Montagsangst. Erzählung. Kiepenheuer und Witsch,
Köln

GARZ Detlef (2010): Objektive Hermeneutik. In: : FRIEBERTSHÄUSER Barbara/
LANGER Antje/ PRENGEL Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative
Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag,
Weinheim und München, 3., vollständig überarbeitete Auflage, (S249-263)

GATZEMANN Andreas (2008): Die Erziehung zum „neuen“ Menschen im

Jugendwerkhof Torgau. Ein Beitrag zum kulturellen Gedächtnis. LIT Verlag, Berlin

GEISLER Gert (2006): Genossen und Kollegen. Zur Verflechtung von staatlichen und parteilichen Befugnissen in der Schule der DDR in den 1970er und 1980er Jahren. In: MILLER-KIPP Gisela/ZYMEK Bernd (Hrsg.): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn (S 183-199)

GRUSCHKA Andreas (2007) Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: PONGRATZ Ludwig A./REICHENBACH Roland/WIMMER Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Janus software Projekte, Bielefeld (S 9-30)

HERBART Johann Friedrich (1806/1976): Allgemeine Pädagogik. aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. HOLSTEIN Hermann (Hrsg.) Verlag Ferdinand Kamp, 5. Auflage, Bochum

HERRLE Matthias/ KADE Jochen/ NOLDA Sigrid (2010): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: FRIEBERTSHÄUSER Barbara/ LANGER Antje/ PRENGEL Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim und München, 3., vollständig überarbeitete Auflage, (S 599-621)

HEYSE Volker (2007): KODE®X-Kompetenz-Explorer. In: ERPENBECK John/ von ROSENSTIEL Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen und psychologischer Praxis. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage (S504-515)

HONECKER Margot (1968/1986): Alles für die allseitig entwickelte sozialistische

Persönlichkeit. Schlußwort auf dem zentralen Seminar mit den Bezirks- und Kreisschulräten zur Vorbereitung des Schul- und Lehrjahr 1968/69 in Ludwigsfelde 13. bis 17. Mai 1968. In: HONECKER Margot (1986): Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Schriften. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin (S163-181)

HONECKER Margot (1981/1986): Der Lehrer und die sozialistische Schule der Gegenwart. Rede auf der IV. Konferenz der Volksbildungsminister sozialistischer Länder in Berlin. 20. bis 23. Oktober 1981. In: HONECKER Margot (1986): Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Schriften. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin (S583-593)

HONECKER Margot (1982/1986): Auch wir Pädagogen stellen uns der Herausforderung dieses Jahrzehnts. Für jeden Schüler den besten Start ins Leben zu sichern. Referat auf der zentralen Direktorenkonferenz in Karl-Marx-Stadt. 10. bis 12. Mai 1982. In: HONECKER Margot (1986): Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Schriften. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin (S593-636)

JEHLE May/ SCHLUSS Henning (2009): Jugend für den Sozialismus? Erziehungserwartung und Bildungsbefürchtung anhand von Jugendbildern in den DEFA-Filmen Berlin – Ecke Schönhauser... und Berlin um die Ecke. In: WIMMER Michael (Hrsg.): Medien, Technik und Bildung. Paderborn, Wien (u.a.) (S 135-159)

JEHLE May (2011): Problemhafte Unterrichtsgestaltung in Naturwissenschaften und Staatsbürgerkunde – Einblicke in Unterrichtsaufzeichnungen der Akademie der Pädagogischen

Wissenschaften der DDR. ONLINE im WWW unter: [http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/pdf/Problemhafter Unterricht.pdf](http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/pdf/Problemhafter_Unterricht.pdf) 31.3.2012

KEISER Sarina (1991): Wertorientierungen und politische Orientierungen von Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. In: BÜCHNER Peter/ KRÜGER Heinz-Hermann (Hrsg.) Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch- deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung. Leske und Budrich, Opladen (S. 235- 243)

KIRCHHÖFER Dieter (2004): DDR, Pädagogik und Bildungspolitik. In: KRÜGER Heinz-Hermann/ GRUNERT Cathleen (Hrsg.) Wörterbuch Erziehungswissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden (S 95-101)

KLIEME Eckhard/AVENARIUS Hermann/BLUM Werner/DÖBRICH Peter/GRUBER Hans/PRENZEL Manfred/REISS Kristina/RIQUARTS Kurt/ROST Jürgen/TENORTH Heinz-Elmar/VOLLMER Helmut J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) Bonn, Berlin

KLIER Freya (1990): Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR. Kindler, München

KLEIN Helmut (1962): Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR. Entwicklung. Erfahrung. Probleme. Unter Mitarbeit von Wolfgang REISCHOCK. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg

KNOBLAUCH Hubert. (2006): Transkription. In: BOHNSACK Ralf/ MAROTZKI Winfried/ MEUSER Michael (Hrsg.) Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills, S.160

KÖRBER Andreas (2007): Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards,

Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: KÖRBER Andreas/ SCHREIBER Waltraud/ SCHÖNER Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Ars una Verlagsgesellschaft, Neuried (S 54-87)

LEMKE Christiane (1991): Die Ursachen des Umbruchs 1989. Politische Sozialisation in der ehemaligen DDR. Westdeutscher Verlag, Opladen

LENHARDT Gero/ STOCK Manfred (1997): Bildung, Bürger, Arbeitskraft, Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BDR und der DDR. Suhrkamp, Frankfurt am Main

LESCHINSKY Achim/ KLUCHERT Gerhard (1999): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der Fall DDR. Beltz deutscher Studien Verlag, Weinheim

MEIER Artur (1974): Soziologie des Bildungswesens. Eine Einführung. Pahl-Rugenstein Verlag, Köln

MEYER Reinhold (1978): Die Bedeutung der Literatur in Lesebüchern der DDR für die ideologische Bildung und Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit. Inaugural – Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität zu München. wds-Sofortdruck. Augsburg

MIRSCHER (o.J.): Zusatzinformationen zum Pädagogischen Labor der APW. Online im WWW unter URL: [http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/pdf/APW/Zusatzinformationen zum Paedagogischen Labor der APW.pdf](http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/pdf/APW/Zusatzinformationen_zum_Paedagogischen_Labor_der_APW.pdf) [27.4.2012]

MIRSCHER Volker/ ZEISBERG Peter (1980): Zur Nutzung einer Fernsehmitschau-

und Aufzeichnungsanlage in der Unterrichtsforschung. In: Pädagogische Forschung. Wissenschaftliche Nachrichten. Herausgegeben von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaft der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin, Jahrgang 21, Nr. 3(S 122-134)

MÖBUS Gerhard (1956): Erziehung zum Hass. Schule und Unterricht im sowjetisch besetzten Deutschland. Morus Verlag, Berlin

MÜLLER Werner (1971): Erziehungstheorie und Entwicklung des sozialistischen Bewußtseins. In: STOLZ H./ HERRMANN A./ MÜLLER W. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin (S. 44-73)

NETTER (2005): Eigenschaften. In: WEBER Hannelore/RAMMSAYER Thomas(Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Hogrefe Verlag, Göttingen (S 231-244)

NEUNER Gerhart (1974): Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Herausgegeben von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 2. Auflage

NEUNER Gerhart (1976): Allgemeinbildung – Lehrplanwerk – Unterricht. Ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Gerhart Neuner. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 3. Auflage

NEUNER Gerhart (1978): Politisch – ideologische Arbeit und Erziehung. Akademie- Verlag, Berlin

NEUNER Gerhart (1989): Allgemeinbildung. Konzeption - Inhalt – Prozeß. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin

- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen.
Zusammenfassung. Online im WWW unter URL:
<http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [8.6.2012]
- OEVERMANN Ulrich (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare
methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine
Kritik der Tiefenhermeneutik. In: JUNG Thomas/ MÜLLER-DOOHM Stefan
(Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in der
Kultur- und Sozialwissenschaft. Suhrkamp, Frankfurt am Main (S. 106-190).
- OTTO Wolfgang/ STOLZ Helmut (1971): Sozialistische Arbeitserziehung. In:
STOLZ H./ HERRMANN A./ MÜLLER W. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie der
sozialistischen Erziehung. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin (S
189- 200)
- PETERS-KÜHLINGER Gabriele/ JOHN Friedel (2008): Soft Skills. Haufe Verlag,
München, 2., durchgesehene Auflage
- RÖDLER Peter (2011): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. In: KAISER
Astrid/SCHMETZ Ditmar/WACHTEL Peter/WERNER Birgit (Hrsg.): Didaktik
und Unterricht. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart (S 297-303)
- SCHLUSS Henning (2003): Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern.
Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation? Wochenschau
Verlag, Schwalbach/Ts.
- SCHLUSS Henning (2006): [Unterrichtsaufzeichnung in der DDR](http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/background.html) - Ein Schatz der
Unterrichtsforschung: Vorstellung eines Forschungsvorhabens. In:
MedienPädagogik, 3.3.2006, (S. 1-16) oder online im WWW unter URL:
<http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/background.html> [27.4.2012]
- SCHLUSS Henning /CRIVELLARI Fabio (2007): Videodokumentation von

Unterricht in der DDR als Quelle – Ergebnisse eines DFG-Projekts zur medialen Unterrichtsforschung. In: Pädagogische Rundschau 4/2007, 61. Jg. (S. 437-452)

SCHMOLLACK Jürgen/ MULLER Horst (1971): Sozialistisches Menschenbild und die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit. In: STOLZ H./ HERRMANN A./ MÜLLER W. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin (S. 15-44)

SCHULGESETZ der DDR (2011): Schulgesetz der DDR 1965-1991/92. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR vom 25. Februar 1965. Verlag Rockstuhl, Bad Langensalza, 2. Reprintauflage

SCHUSTER Gudrun (1994): Die objektive Hermeneutik nach Oevermann. In: Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung (Hrsg.): Verführung zum qualitativen Forschen, eine Methodenauswahl. WUV-Universitätsverlag, Wien (S 101-116)

SIEBERT Horst (1970): Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR. Zur Geschichte und Theorie der sozialistischen Erwachsenenbildung. Bertelsmann Univ.-Verl., Düsseldorf

SÜSS Heinz-Martin/WEIS Susanne/SEIDEL Kristin (2005): Soziale Kompetenzen. In: In: WEBER Hannelore/RAMMSAYER Thomas (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Hogrefe Verlag, Göttingen (S 350-362)

TENORTH Heinz-Elmar (1998): „Erziehungsstaaten“. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung. In: BENNER Dietrich/ SCHRIEWER Jürgen/ TENORTH Heinz-Elmar (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-

vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten.
Deutscher Studienverlag, Weinheim (S 13-55)

UHLIG Gottfried (1974): Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der
deutschen demokratischen Republik in den Jahren 1949-1956. von einem
Autorenkollektiv unter Leitung von Gottfried UHLIG. Volk und Wissen
Volkseigener Verlag, Berlin

VOGT Hartmut (1972): DDR. Theorie und Praxis der Lehrplanrevision in der
Deutschen Demokratischen Republik. Ehrenwirth Verlag, München

WATERKAMP Dietmar (1987): Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Arno
Spitz Verlag, Berlin

WEBER Hannelore/RAMMSAYER Thomas (2005): Handbuch der
Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Hogrefe Verlag,
Göttingen

WEBER Hermann (2006): Die DDR 1945-1990. Oldenbourg Grundrisse der
Geschichte. Band 20. GALL Lothar/ HÖLKESKAMP Karl-Joachim/ JAKOBS
Hermann (Hrsg.), R. Oldenbourg Verlag, München, 4., durchgesehene
Auflage

WIEGMANN Ulrich (2004): Über vergessene, verschwiegene und verdrängte
Ursprünge des marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt. In:
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 10. Bad Heilbrunn, (S. 75-
100)

WIEGMANN (2006): Zur Geschichte des Lebensbildes von Robert Alt. In:
FRIEDRICH Bodo/KIRCHHÖFER Dieter/UHLIG Christa (Hrsg.): Robert Alt
(1905-1978). Peter Lang, Frankfurt am Main (S 143-157)

WIEGMANN Ulrich (2007): Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungsideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes. Metropol, Berlin

ZIMMERMANN Verena (2004): Den neuen Menschen schaffen. Die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945-1990). Böhlau Verlag, Köln

Zitierte Videos:

DIPF (v_hu_05): „Zähne“ Online im WWW unter URL:

http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?j=v_hu_05&

[26.4.2012]

DIPF (v_apw_014_T1): „Anekdote ‘Das Mädchen von Krasnodar’ - Arbeit mit literarischen Texten“ Online im WWW unter URL: <http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?f=Deutsch&> [22.3.2012]

DIPF (v_apw_025): „Experimente im Physikunterricht; Bau einer Klingel“ Online im WWW unter URL: <http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?f=Physik&> [26.4.2012]

DIPF (v_hu_28): „Psychologisches Gespräch mit einem Schüler (Exploration)“ Online im WWW unter URL: http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?j=v_hu_28& [26.4.2012]

DIPF (v_apw_029): „Interpretation des Gedichts ‘Linker Marsch’ - Arbeit mit literarischen Texten“ Online im WWW unter URL: <http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?f=Deutsch&> [22.3.2012]

- DIPF (v_hu_29): Psychologisches Gespräch mit einem Schüler (Exploration)
Online im WWW unter URL: http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?j=v_hu_29& [26.4.2012]
- DIPF (v_apw_034): „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ Online im WWW unter URL: <http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?f=Staatsb%FCrgerkunde&> [22.3.2012]
- DIPF (v_hu_56): „Ballade ´Der Schneider von Ulm´“ Online im WWW unter URL: <http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?f=Deutsch&> [26.4.2012]
- DIPF (v_apw_059): „Rollenspiel“ Online im WWW unter URL: http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?j=v_apw_059& [26.4.2012]
- DIPF (v_apw_061): „Forschungsgegenstand Unterricht; Faust I - Prolog im Himmel - Lehrfilm; Unterrichtsforschung; Arbeit mit literarischen Texten“ Online im WWW unter URL: <http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?f=Deutsch&> [22.3.2012]
- DIPF (v_apw_065): [Auswertung einer Unterrichtsstunde](#) Online im WWW unter URL: http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?j=v_apw_065& [26.5.2012]
- DIPF (v_apw_098): „Strahlensatz“ Online im WWW unter URL: http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?j=v_apw_098& [26.4.2012]
- DIPF (v_apw_099_T1): „Die Auswirkungen der Eigentumsverhältnisse auf die

Lage der Werktätigen“ Online im WWW unter URL: http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?i=v_apw_099_T1& [26.4.2012]

DIPF (v_apw_108): „Der entwickelte Sozialismus als notwendige Etappe zum Kommunismus – Geschichtsphilosophie“ Online im WWW unter URL: <http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?f=Staatsb%FCrgerkunde&> [22.3.2012]

DIPF (v_apw_113): „Interpretation des Dramas ‘Professor Mamlock’ - Arbeit mit literarischen Texten“ Online im WWW unter URL: <http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?f=Deutsch&> [22.3.2012]

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Kompetenzatlas

HEYSE Volker (2007): KODE®X-Kompetenz-Explorer. In: ERPENBECK John/ von ROSENSTIEL Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen und psychologischer Praxis. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage (S512)

Anhang:

Transkription:

Die Transkription wurde nach den Regeln von Sacks/ Schegloff/ Jefferson (1974, zit. n. Knoblauch 2006) durchgeführt:

[] Einsetzen bzw. Ende einer Überlappung von Redezügen

(1,0) Pausen in Sekunden

(-) (---) Sehr kurze Pausen (unter einer Sekunde)

LAUT laut gesprochen

,leise‘ leise gesprochen

betont betont gesprochen

*be tont..... auffällig betonte Silbe

na:: tur..... gedehnt gesprochen

haus- abgebrochenes Wort

; schwach bzw. stark fallende Intonation

, ?..... schwach bzw. stark steigende Intonation

=mal schneller Anschluss

(mal)..... unsichere Transkription

((laut)) Anmerkung des Transkribierenden

{/ }/ Beginn bzw. Ende eines nonverbalen Akts

Abkürzungen:

Abkürzungen die in allen Sequenzanalysen verwendet wurden:

- L = Lehrperson
- S_{1,2,3} = Schülerin/Schüler (keine genaue Zuordnung möglich)
- S_x = Zusatzbenennung der Schüler/innen zur Anonymisierung

1. Sequenzanalyse „Anekdote ´Das Mädchen von Krasnodar´ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_014_T1)

Video: v_apw_014_T1

Datum: unbekannt

Gegenstand: Deutsch

Jahrgang: 7. Klasse

Zusammenfassung:

„Nach der Begrüßung durch den Pioniergruß ´Seid bereit! - Immer bereit!´ führt die Lehrerin das Stundenthema, die Anekdote ´Das Mädchen von Krasnodar´ von F.C. Weißkopf, ein. Nach lautem Vorlesen und leisem Lesen der Anekdote in Stillarbeit leitet die Lehrerin zu einer Interpretation mit Blick auf die sozialistische Gesellschaft an. Einzelne Teile der Anekdote werden bearbeitet und ein bereits vorbereitetes Tafelbild weiterentwickelt. Nach einer Gruppenarbeit mit anschließender Vorstellung der Ergebnisse fasst die Lehrerin die Intention des Autors zusammen und beendet die Stunde. Sie sammelt die Zettel der Arbeitsgruppen ein und bittet darum, zur Verabschiedung aufzustehen. Es handelt sich um eine speziell zur Beobachtung konzipierte Unterrichtsstunde. Die Auswertung im Kollegenkreis ist unter dem Titelstichwort ´Auswertung einer Unterrichtsstunde´ (v_apw_014_T2) zu sehen. Außerdem wird ein Ausschnitt aus der Aufzeichnung in dem Lehrfilm ´Methoden und Techniken des Lernens und der geistigen Arbeit´ (v_apw_053) verwendet“ (DIPF, v_apw_014_T1³⁸).

Das gewählte Video:

Das Video wurde gewählt, da auch eine Auswertung der Unterrichtsstunde vorhanden ist und da die Unterrichtsstunde zur Beobachtung konzipiert wurde. Deshalb war anzunehmen, dass es sich in diesem Fall um eine ‚Musterstunde‘ handelt, in der auch die optimalen Maßnahmen zur Förderung der sozialistischen

³⁸ Die zitierten Stellen die in jedem Punkt ‚Zusammenfassung der Unterrichtsstunde‘ vorkommen, sind nicht dem Video selbst, sondern der schon vorhandenen Zusammenfassung auf der Startseite jedes Videos entnommen. Zur Zitation wird trotzdem die Nummer des Videos angeführt.

Persönlichkeit beobachtbar sind. Die Förderung der sozialistischen Persönlichkeit galt wie im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit bereits beschrieben wurde als sehr wichtiges Erziehungsziel in der DDR.

Der gewählte Ausschnitt:

Die gewählte Szene wurde speziell wegen der Übergangssituation vom Frontalunterricht zur Gruppenarbeit gewählt. Dieser Übergang könnte zusätzlich zum vermittelten Inhalt zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Diplomarbeit beitragen. Speziell der Umgang mit den verschiedenen Unterrichtsformen könnte mehr Beobachtungsmöglichkeiten in Bezug auf die Maßnahmen zur Förderung bestimmter Eigenschaften bieten. Außerdem wird im gewählten Ausschnitt ein Tafelbild erstellt. Die Fülle der verschiedenen Vermittlungsformen und Medien, die in diesem Ausschnitt gegeben ist, war der ausschlaggebende Punkt zur Wahl genau dieser Sequenz. – Die Idee dahinter ist, dass dadurch auch diverse pädagogische Maßnahmen der Lehrerin beobachtbar werden.

1.Sequenzelement:

Zeit: 24:53:

L: ...mit wem eigentlich (---) setzt sie sich im 2. Geschehen auseinander? (---) Guckt bitte in den Text (-) ja,(ja) (3,0) das müsst ihr nun aus dem Text herausbekommen. (7,0) Bitte

S₁: na wie meinen sie denn das jetzt, äh, in Verbindung treten, als::o ja mit wem sie da die Bücher weg bringt oder (---)

1.1 Paraphrase:

Die Lehrerin fragt die Kinder, mit wem sich die Hauptperson im 2. Geschehen auseinander setzt. Sie fordert die Kinder auf, sich zur Beantwortung der Frage mit dem Text auseinanderzusetzen. Danach meldet sich eine Schülerin zu Wort. Sie antwortet mit einer Verständnisfrage zur davor gestellten Frage der Lehrerin.

1.2 Gedankenexperimentelle Kontexte:

1.2.1 Die Schüler/innen sollen etwas aus einem Text entnehmen. Damit fordert die Lehrerin diese zur Mitarbeit auf. (*Einsatzbereitschaft*) Die Schüler/innen folgen diesem Wunsch – eine Schülerin meldet sich zu Wort. Dies erfolgt erst nach dem „bitte“ der Lehrerin. Die Lehrerin bestimmt in dieser Situation durch das „bitte“, wer dran kommt. Die Kinder warten also so lange, bis sie von der Lehrerin aufgefordert werden zu sprechen. Hier wird die *Disziplin* der Kinder sichtbar.

1.2.2 Die Schülerin antwortet mit einer Verständnisfrage. Hier folgen zwei verschiedene Lesarten:

a) Die Schülerin hat sich freiwillig gemeldet

Hat sie sich freiwillig gemeldet – so zeugt dies vom Interesse an der Sache und von Mitarbeit; (*Einsatzbereitschaft* ist hier bereits vorhanden)

b) Die Lehrerin hat die Schülerin bestimmt, ohne dass diese sich zu Wort gemeldet hat

Hier würde die Lehrerin auch voraussetzen, dass die Schüler/innen mitarbeiten, einsatzbereit sind und sich bereits Beiträge zur gestellten Frage überlegt haben. Das Aufrufen der Kinder ohne dass sie sich gemeldet haben, könnte auch eine Maßnahme zur Förderung der Mitarbeit der Kinder darstellen.

1.2.3 Die Lehrerin fordert die Kinder auf, etwas dem Text zu entnehmen. Der Text dient als inhaltliche Stütze zur Förderung des *ideologischen Bewusstseins*.

1.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Mit der Aussage der Lehrerin fordert sie die Kinder zur Mitarbeit auf. Mit dem „bitte“ fordert sie ein Kind zur Meldung auf. Die Kinder dürfen sich nicht ohne die Aufforderung der Lehrerin melden. Bei der Wortmeldung besteht ein Unterschied ob sich die Schüler/innen freiwillig oder nicht freiwillig gemeldet haben. Das freiwillige Melden könnte bereits auf vorhandene *Einsatzbereitschaft* hindeuten. Fordert die Lehrerin Schüler/innen auf die sich nicht freiwillig gemeldet haben, so könnte dies wiederum darauf hindeuten, dass sie die Einsatzbereitschaft dadurch fördern wollte.

1.4 Anschlussoptionen

1.4.1 Die Lehrerin beantwortet die Frage der Schülerin und wartet dann auf weitere Wortmeldungen. Diese werden diskutiert.

1.4.2 Die Lehrerin nimmt weitere Schüler/innen dran, die sich nicht freiwillig melden. Sie diskutieren später über die gegebenen Antworten.

1.4.3 Speziell sozialistische Gedanken werden aus dem Text herausgearbeitet, um noch intensiver zur Förderung des *ideologischen Bewusstseins* beizutragen. Es folgen keine Fragen mehr.

2. Sequenzelement:

Zeit: 25:28

L: das steht ja da, das hat sie alleine gemacht.

Schülerin: aja

L: Aber (---) warum macht sie denn das und wem tritt sie denn mit dieser Handlung gegenüber, dass sie das macht? (2,0) S_J

S_J: den Nazis

Räuspern im
Hintergrund

2.1 Paraphrase:

Die Lehrerin antwortet, dass die Antwort auf die Frage der Schülerin im Text steht. Die Schülerin stimmt der Lehrerin zu. Danach formuliert die Lehrerin die Frage noch einmal etwas anders. Daraufhin bestimmt sie ein Kind, dieses antwortet.

2.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

2.2.1 Anschlussoption 1.4.1 kann durch das nächste Sequenzelement bestätigt werden.

Die Lesart der Forderung und Förderung der Mitarbeit der Schüler/innen kann auch im 2. Sequenzelement bestätigt werden. Denn auch hier bleibt der Dialog zwischen Lehrerin und Schüler/innen bestehen. Sie beantwortet die Frage der Schülerin und formuliert eine weitere Frage in Bezug auf den Text. Dieses Mal

sagt sie nicht mehr „bitte“ sondern sie nennt den Namen des Kindes, das dran kommt. Der Schüler hat sich in diesem Fall freiwillig gemeldet. Das freiwillige zu Wort melden zeugt bereits von Mitarbeit/*Einsatzbereitschaft* des Schülers. Auch in diesem Sequenzelement wartet wieder jedes Kind bis es von der Lehrerin durch ein Zeichen aufgefordert wird sich zu melden. Die geforderte *Disziplin* ist hier bereits vorhanden.

2.2.2 Anscheinend geht es im Text darum, dass ein Mädchen mit einer Handlung den Nazis gegenüber tritt. Dieses Mädchen steht also nicht auf der Seite der Nazis. Die Handlung, die das Mädchen setzt scheint eine ganz besondere und wichtige zu sein, da die Lehrerin das „diese“ betont ausspricht. Gerade mit *dieser* speziellen Handlung tritt sie jemandem gegenüber. Das Mädchen, um das es geht, könnte ein sozialistisches Mädchen sein. Das Mädchen im Gedicht könnte als Vorbild für eine ‚gute‘ *sozialistische Persönlichkeit* dienen. Durch die Identifikation der Schüler/innen mit dem Mädchen im Text könnte die Förderung deren Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit bei den Schüler/innen gefördert werden.

2.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Auch im zweiten Sequenzelement kann die Förderung der Mitarbeit der Schüler/innen beobachtet werden. Außerdem kann Einsatzbereitschaft und Disziplin bei den Schüler/innen beobachtet werden. Inhaltlich geht es um ein Mädchen, das den Nazis mit ihrer Handlung gegenüber tritt. Die Identifikation der Schüler/innen mit diesem Mädchen, das eine ‚gute‘ sozialistische Persönlichkeit darstellt, könnte auch eine Förderung der Eigenschaften einer solchen Persönlichkeit bei den Schüler/innen fördern.

2.4 Anschlussoptionen:

2.4.1 Die Lehrerin stellt weitere Fragen und wird weiter versuchen, die Kinder durch diese zur Mitarbeit zu bewegen. Diese werden weiterhin gut mitarbeiten und sich zu Wort melden.

2.4.2 Die Lehrerin stellt weiter Fragen, aber kein Kind meldet sich – die Lehrerin bestimmt trotzdem Kinder, die antworten sollen.

2.4.2 Die Lehrerin stellt keine weiteren Fragen.

3. Sequenzelement:

Zeit: 25:48

L: ‚warum‘?

S_J: na indem sie die Bücher vorher versteckt hat an der Grenze damit sie die nicht mit abbrennen mit der Bibliothek

S₂: nämlich die Nazis die wollten ja damit, dass die Menschen ungebildet bleiben und die Bücher da stand vielleicht auch drin (-) wie se (---) also wie von Karl Liebknecht vielleicht (-) solche Bücher

3.1 Paraphrase:

Im vorigen Sequenzelement antwortet ein Schüler auf die Frage „wem sie mit dieser Handlung gegenüber tritt“ mit: „den Nazis“. Im folgenden Sequenzelement fragt die Lehrerin den Schüler, wie er zu dieser Antwort kommt. Dieser antwortet, sie habe die Bücher vorher an der Grenze versteckt, damit sie nicht verbrennen. Daraufhin nimmt die Lehrerin eine andere Schülerin dran. Diese meint, dass die Nazis wollten, dass die Menschen ungebildet bleiben und in den Büchern vielleicht etwas von Karl Liebknecht stand.

3.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

3.2.1 Es bestätigt sich die Anschlussoption 2.4.1. Auch in diesem Sequenzelement kann die Förderung der Mitarbeit und *Einsatzbereitschaft* durch die Lehrerin bestätigt werden. Denn auch in diesem Element stellt sie Fragen zu gegebenen Antworten der Kinder und regt diese so zur Mitarbeit an. Auch die *Disziplin* der Schüler/innen kann wieder beobachtet werden. Durch die Antwort der Schülerin, dass die Bücher von Karl Liebknecht stammen könnten, kommt das *ideologische Bewusstsein* der Schülerin zum Ausdruck.

Die Lehrerin will wissen, warum das Mädchen im Text den Nazis mit ihrer Handlung gegenüber tritt. Darauf antwortet S₁, dass sie die Bücher versteckte, damit diese nicht abbrennen konnten und S₂ meint, dass die Nazis wollten, dass die Menschen ungebildet bleiben. Das Mädchen im Text war demnach ein *mutiges* Mädchen, da es sich traute den Nazis gegenüber zu treten und dies mit gewissen Risiken für das Mädchen verbunden war. Außerdem wollte sie nicht, dass die Menschen ungebildet bleiben. Der *Mut* des Mädchens und die *Entschlusskraft* Handlungen gegen die Nazis zu setzen, deutet auf die sozialistische Persönlichkeit des Mädchens hin. Der *Mut* und die *Entschlusskraft*, des Mädchens soll durch die Identifikation mit der Figur auch bei den Schüler/innen gefördert werden.

3.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Auch in diesem Sequenzelement kann wieder die Förderung der *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen beobachtet werden. Außerdem können Anzeichen der *Disziplin* und des *ideologischen Bewusstseins* bei den Schüler/innen beobachtet werden. Es ist weiterhin anzunehmen, dass es sich um ein sozialistisches Mädchen im Text handelt. Dieses zeigt *Mut* und *Entschlusskraft* durch seine Handlungen gegen die Nazis. Diese Eigenschaften sollen durch die Identifikation mit der Figur auch bei den Schüler/innen gefördert werden.

3.4 Anschlussoptionen:

3.4.1 Der Dialog zwischen Lehrerin und Schüler/innen wird sich fortsetzen. Eventuell wird die Lehrerin ihre Meinung zu den geäußerten Beiträgen abgeben.

3.4.2 Die Lehrerin geht noch näher auf das Mädchen im Text ein und welche Eigenschaften dieses Mädchen besitzt.

4. Sequenzelement:

Zeit: 26:08

L: (,gleich')

S₃: damit half sie dem Volke und so, weil, weil dann (-) damit half

sie dem Volk weil w:enn Bücher wie Mani- Manifest und wenn das Buch wenn das Buch dann später noch gelesen wird vom Volk ja dann dann, dann weiß man das später noch (-) dann weiß man das noch

L: der S_H noch als letztes dazu, bitte

S_H: sie kämpfte gegen die Nazis (---)

4.1 Paraphrase:

Die Schülerin antwortet der Lehrerin, dass sie damit dem Volke half, indem sie die Bücher versteckte. Die Lehrerin fordert daraufhin S_H als letztes zu einer Wortmeldung auf. Dieser meint, dass sie gegen die Nazis kämpfte.

Das Stammeln der Schülerin könnte darauf hindeuten, dass sie sich nicht freiwillig gemeldet hat. S_H ist anscheinend der letzte in der Fragerunde. Das deutet darauf hin, dass danach nicht mehr Frage und Antwort der Schüler/innen erwartet wird, sondern dass etwas anderes in der Stunde folgt.

4.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

4.2.1 Die Förderung der *Einsatzbereitschaft* kann auch hier wieder bestätigt werden. Auch die vorhandene *Disziplin*. Denn auch S_H wird von der Lehrerin aufgerufen, keiner spricht unaufgefordert. S₃ meint, dass das Mädchen mit seiner Handlung dem Volk half und S_H wiederholt noch einmal, dass das Mädchen gegen die Nazis kämpfte. Das deutet wieder darauf hin, dass es sich bei dem Mädchen um eine sozialistische Persönlichkeit handelt.

4.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen:

Auch in diesem Sequenzelement kann wieder die Förderung der *Einsatzbereitschaft* beobachtet werden. Weiters kann noch immer angenommen werden, dass es sich bei dem Mädchen im Text um eine sozialistische Persönlichkeit handelt.

4.4 Anschlussoptionen:

4.4.1 Die Lehrerin beginnt nun einen Monolog darüber zu führen, was das Mädchen im Text geleistet hat und wie sie dem Volk damit geholfen hat.

4.4.2 Die Lehrerin fordert die Schüler/innen auf sich in Gruppen zusammen zu finden, da eine Gruppenarbeit folgt.

Strukturhypothese:

Die Lehrerin versucht, vor allem die Mitarbeit oder auch die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen zu fördern. Dies passiert mit gezielten Fragen. Die geforderte *Disziplin* ist bereits vorhanden. Dies ist dadurch erkennbar, dass die Kinder immer zuerst aufzeigen und warten bis sie dran kommen. Ansonsten verhalten sie sich ruhig. – Die Kinder sprechen erst, wenn sie aufgefordert werden. Durch das Stellen der Fragen fördert die Lehrerin außerdem die *Entschlusskraft* der Kinder. Diese müssen sich entscheiden, was sie antworten wollen. Der Text, der besprochen wird, handelt von einem sozialistischen Mädchen/einer *sozialistischen Persönlichkeit*. Dieses Mädchen besitzt *Mut* und *Entschlusskraft*. Durch die Identifikation der Schüler/innen mit diesem Mädchen könnten auch bei den Schüler/innen diese Eigenschaften gefördert werden.

5. Sequenzelement:

Zeit: 26:40

L: also auch=das habt ihr ganz gut rausgefunden, auch wenn sie jetzt nicht unmittelbar das geschrieben wird (-) wie das geschieht aber das können wir alles aus diesem ganz (knappen) ganz gedrängten Text herauslesen. (---) Nehmen wir das was der S_H gesagt hat, (---) sie kämpft gegen die Faschisten und daraus hier führt sie ein Gespräch mit dem Offizier. (---) Sie verstehen sich beide sie wissen beide sie gehören zusammen, (-) aber zwischen diesen beiden, zwischen Paulina und den Nazis, (-) da besteht ein ganz krasser Gegensatz wir können also nicht einfach so einen Strich (---) tschuldigung bitte der war falsch –nicht einfach nur so

schreibt „Kampf gegen die Faschisten“ an die Tafel

Macht einen Strich von „Geschehen in der Vergangenheit“ zu „Kampf gegen die Faschisten“

Wischt ihn dann

einen Strich zwischen beiden ziehen, (-) wenn wir das fest einprägen wollen. Wollen es ja auch behalten dann nachher (---)

ja S_U?

S_U: in jede (Richtung) einen Pfeil machen

wieder weg und
macht den Strich
zwischen
„Paulina“ und
„Kampf gegen die
Faschisten“

5.1 Paraphrase:

Die Lehrerin lobt die Kinder für ihre Antworten und Interpretationen des Textes. Sie nimmt S_H's Aussage und schreibt diese an die Tafel. Damit verdeutlicht sie den Gegensatz zwischen Paulina und den Nazis. Zwischen diesen macht sie einen Strich. Dieser ist ihr jedoch zu wenig um sich diesen Gegensatz wirklich einzuprägen. S_U schlägt daraufhin vor in jede Richtung einen Pfeil zu machen.

5.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

5.2.1 Die Lehrerin bindet die Schüler/innen auch in diesem Sequenzelement mit ein. Die Förderung der *Einsatzbereitschaft* ist also auch in diesem Element wieder beobachtbar. Kinder sprechen auch hier erst wieder, wenn sie aufgefordert sind – *Disziplin*.

Sie streicht den klaren Gegensatz zwischen Paulina und den Nazis heraus. Es reicht nicht nur ein Strich – um dies zu verdeutlichen, sondern es braucht mehr und die Kinder sollen sich das auch einprägen, damit sie es nicht vergessen. Der klare Gegensatz zwischen Paulina und den Nazis scheint der Lehrerin sehr wichtig. Diesen Gegensatz sollen sich die Schüler/innen merken. Dass die Lehrerin noch einmal auf diesen Gegensatz hinweist, könnte wieder ein Hinweis auf die *sozialistische Persönlichkeit* von Paulina sein. Die Lehrerin spricht von einem „krassen“ Gegensatz.

6. Sequenzelement:

Zeit: 27:46

L: ‚ja‘ (-) guter Vorschlag S_U. dann wissen wir also gleich hier bildet sich ein Widerspruch.(---) Das ist nicht einfach so nur=nun

haben wir schon einige (Begründungen) gefunden. (-) Und haben auch einiges herausgebracht und ein bisschen fehlt uns noch, (Aber da wir) uns ja auch sehr um (-) gedrängte Form bemühen auch wir (-) wollen das ja ein bisschen (-) nach dem ein bisschen nacheifern, wisst ihr da haben wir eine ganz (-) effektive Form gefunden, wenn wir in der Gruppe arbeiten und das wollen wir jetzt mal zu einigen besonderen Aufträgen. Und damits besonders schnell geht habe ich euch das mal mit Maschine aufgeschrieben, weil ihr manchmal Schwierigkeiten habt meine Schrift zu lesen gebe euch jetzt für jede Gruppe einen Auftrag. Ihr arbeitet an diesem Auftrag (---) dachte so 7 Minuten, müsstet ihr es schaffen, eine Gruppe ist heute ein bisschen klein, macht ihr beide mal zusammen, werdet ihr schaffen und (-) wir wollen dann die Ergebnisse zusammen tragen. Nehmt bitte Arbeitshaltung zur Gruppenarbeit ein (---) min 28:54

L: lest euch gründlich durch, es steht eigentlich alles drauf Gruppenarbeit beginnt – gemurmelt min 29:12

Einige Schüler/innen stehen auf und drehen sich zu den Tischen hinter sich um

Die Lehrerin geht in der Klasse herum und teilt die Zettel aus

6.1 Paraphrase:

Die Lehrerin nimmt den Vorschlag von Ulli an und meint, dass man dann gleich weiß, dass sich hier ein Widerspruch bildet. Sie meint, dass sie sich schon einiges erarbeitet haben, dass aber auch noch etwas fehlt. Außerdem wollen sie in Bezug auf die gedrängte Form dem Text auch etwas nacheifern. Die Lehrerin sieht eine effektive Form zur Bearbeitung in der Gruppenarbeit. Hierzu hat sie einige Aufträge auf einem Zettel mit Maschine aufgeschrieben, um den Kindern das Lesen zu erleichtern. Sie gibt den Kindern für die Gruppenarbeit 7 Minuten Zeit und meint, dass sie das schaffen müssten. Sie stellt außerdem fest, dass eine Gruppe etwas klein ist, dass die beiden das aber trotzdem schaffen werden. Nach der Gruppenarbeit will sie die Ergebnisse zusammentragen. Dann sagt sie:

„Nehmt Arbeitshaltung zur Gruppenarbeit ein“. Alle Kinder drehen sich zu ihrer Gruppe. Jetzt geht die Lehrerin in der Klasse herum und meint noch, die Kinder sollen sich die Aufträge gründlich durchlesen. Die Gruppenarbeit beginnt.

6.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Die Kinder wissen anscheinend genau, wer zu welcher Gruppe gehört. Innerhalb weniger Sekunden haben sich alle zu Gruppen formiert. Dies deutet darauf hin, dass öfter Gruppenarbeiten durchgeführt wurden und zeugt von *Disziplin* der Schüler/innen. Die exakte Zeiteinteilung von 7 Minuten für die Gruppenarbeit deutet auf Genauigkeit und Pünktlichkeit hin. Die Lehrerin hat die Stunde scheinbar sehr genau durchstrukturiert. Sie ermutigt die Kinder – vertraut darauf, dass es auch die kleine Gruppe schaffen wird. Dies könnte wieder eine Motivation von *Einsatzbereitschaft* darstellen. Nach der Gruppenarbeit sollen die Ergebnisse zusammengetragen werden. Das heißt, sie will Ergebnisse sehen, damit könnte auch die *Zielstrebigkeit* der Schüler/innen gefördert werden.

Die Strukturhypothese kann in Bezug auf die Förderung der Mitarbeit und *Einsatzbereitschaft* bestätigt werden. Auch die Annahme, dass die *Disziplin* der Schüler/innen bereits vorhanden ist, kann bestätigt werden. Auch dass es sich bei dem Mädchen im Text um eine *sozialistische Persönlichkeit* handelt, kann bestätigt werden. Das Mädchen besitzt *Mut* und *Entschlusskraft*. Speziell im letzten Sequenzelement kommt außerdem eine Maßnahme zur Förderung der *Zielstrebigkeit* hinzu.

7. Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen

Im gesamten Video sprechen die Schüler/innen nur, wenn sie von der Lehrerin zum Sprechen aufgefordert werden. Sie leisten immer der Anforderung der Lehrerin folge.

In der gesamten Stunde werden die Schüler/innen immer wieder aufgefordert etwas selbst aus dem Text herauszuarbeiten. Dies geschieht sowohl durch die Gruppenarbeit als auch durch selbstständiges Arbeiten und durch Fragen, die von

der Lehrerin gestellt werden. Die Lehrerin will außerdem ganz genau wissen was man im Text vom Mädchen erfährt. Dies könnte darauf hindeuten, dass auch die Lehrerin möchte, dass sich die Schüler/innen mit dem Mädchen identifizieren. In Minute 23:38 meint auch die Lehrerin, dass die Äußerungen der Schüler/innen zeigen würden, dass sich diese schon ein bisschen in Paulina hinein versetzt hätten. Auch diese Aussage der Lehrerin deutet darauf hin, dass sie es begrüßt, wenn sich die Schüler/innen mit Paulina identifizieren.

In der Auswertung der Unterrichtsstunde meint die Lehrerin, dass die Schüler/innen durch ihren Unterricht die Charakterzüge eines Menschen aus seinem Handeln und aus Äußerungen aus dem Text herausbekommen lernen sollten. Dass sie sich auch mit bestimmten Charakteren identifizieren sollen, sagt sie nicht. Jedoch meint die Lehrerin schon, dass die Schüler/innen in ihrem Unterricht darin gefördert werden sollen zu werten, ohne dass sie merken dass sie werten. Sie meint, sie sollen durch den Unterricht gezwungen werden Urteile abzugeben und diese sollen dann auch für das eigene Verhalten genutzt werden. Die Schüler/innen sollen also schon bewerten, wer oder was im Text ‚gut‘ und was nicht so ‚gut‘ ist. Dies deutet wieder darauf hin, dass sich die Schüler/innen für die Seite von Paulina entscheiden sollten und deren ‚gute‘ Werte auch in ihrem eigenen Verhalten nutzen sollen.

2. Sequenzanalyse: „Warum machen wir den Sozialismus?; Auswertung einer Unterrichtsstunde - Gesellschaftsordnung“ (DIPF, v_apw_034)

Video: v_apw_034

Unterrichtsfach: Staatsbürgerkunde

Datum: unbekannt

Jahrgang: unbekannt

Zusammenfassung der Unterrichtsstunde:

„Zu sehen ist eine unter direkter Beobachtung stehende Unterrichtsstunde des Fachs Staatsbürgerkunde, die – unterbrochen von einer kurzen Sequenz Mathematikunterricht – im Anschluss im Gespräch mit den beobachtenden Kollegen ausgewertet wird. Die Stunde wurde als Einstieg in eine Stoffeinheit und im Zusammenhang zum Forschungsvorhaben ‚Problemhafte Unterrichtsgestaltung‘ konzipiert. Unter der Fragestellung ‚Warum machen wir den Sozialismus?‘ will die Lehrerin vor allem auf den Widerspruch zwischen der Gesetzmäßigkeit des Sozialismus und der Notwendigkeit, dass dieser von den Menschen hervorgebracht wird, hinaus, um darauf hinzuwirken, dass die Schüler begreifen, dass der Sozialismus zum einen für den Menschen, zum anderen aber auch vom Menschen gemacht wird, und dass der Mensch im Mittelpunkt der Gesellschaft steht. ... Im Auswertungsgespräch wird zunächst noch einmal der Auftrag der Forschungsschule umrissen. Die Lehrerin begründet dabei ihre Herangehensweise, die sie selbst als ungewöhnlich bezeichnet. In der anschließenden Diskussion werden Fragen der Vorbereitung der Schüler, des Einsatzes von Textgrundlagen und möglicher alternativer Problemstellungen erörtert. Die Herangehensweise wird im Verhältnis zum Aufwand betrachtet, sowie Lob und Kritik zum Ausdruck gebracht. Die Aufzeichnung bricht noch in der Diskussion ab“ (DIPF, v_apw_034).

Das gewählte Video:

Das Video wurde gewählt, da es eine Staatsbürgerkundestunde zeigt, die im Anschluss eine Auswertung beinhaltet. Die Staatsbürgerkundestunde wurde auch deshalb gewählt, da hier ganz eindeutig die Erziehung zum Sozialismus im Mittelpunkt stehen müsste. Gerade in einer solchen ‚Musterstunde‘ wären Maßnahmen in Bezug auf die Förderung der sozialistischen Persönlichkeit erwartbar. In der Auswertung bespricht die Lehrerin, die die Stunde gehalten hat, diese mit anderen Personen (wahrscheinlich auch Pädagog/innen). Die Auswertung könnte noch mehr Aufschluss über den analysierten Abschnitt und speziell der pädagogischen Interventionen der Lehrerin geben.

Der gewählte Ausschnitt:

Die Auswahl der hier analysierten Sequenz wurde getroffen – da hier ein Widerspruch zwischen der Meinung der Lehrerin und eines Schülers besteht. Gerade der Umgang der Lehrerin mit einer konträren Meinung eines Schülers könnte Aufschluss über die Erziehungsmaßnahmen bringen.

1. Sequenzelement

Zeit: 14:17

L: ...ich habe gesagt: warum machen wir den Sozialismus? Ihr habt gesagt, der Sozialismus ist gesetzmäßig, ist also ein sich objektiv vollziehender Prozess. Ist nun die Frage falsch die ich gestellt habe? (2,0) Kann ich die Frage so stellen oder nicht, (-) dass wir den Sozialismus machen? (---) S_M (---) Hab ich was Falsches gesagt?

1.1 Paraphrase:

Die Lehrerin fasst zusammen, dass sie gesagt habe „Warum machen wir den Sozialismus“ die Schüler/innen erwiderten darauf, dass dieser ein Gesetz sei und ein sich objektiv vollziehender Prozess. Daraufhin stellt die Lehrerin die Frage, ob ihre gestellte Frage nun falsch sei und ob sie diese überhaupt so stellen könne. Daraufhin spricht sie S_M beim Namen an und fragt sie, ob sie denn was Falsches gesagt habe.

1.2 Gedankenexperimenteller Kontext:

1.2.1 Die Lehrerin will wissen ob sie etwas Falsches gesagt hat. Diese Frage ist ihr anscheinend wichtig, da sie sie des Öfteren etwas anders formuliert wiederholt. Sie will die Antwort von den Kindern erfahren. Hier könnte es mehrere Möglichkeiten geben, wieso sie die Antwort von den Kindern wissen will.

a) Sie erkennt im Laufe der Unterrichtsstunde, dass ihre Ausdrucksweise doch nicht ganz richtig ist. Sie ist sich jedoch selbst nicht sicher – sie kennt also die Antwort auf die gestellte Frage selbst nicht und erhofft sich nun eine Antwort der Kinder.

b) Sie kennt die Antwort auf die Frage, ob sie denn was Falsches gesagt habe. Durch die Antwort der Kinder sollen diese zum Denken angeregt werden und selbst auf die von der Lehrerin vorgefertigten Lösungen kommen. Die Kinder sollen durch das Beantworten der Frage in eine bestimmte Richtung gelenkt werden um zum Schluss einen bestimmten Inhalt vermittelt zu bekommen. Durch selbstständiges Denken sollen alle Kinder zur gleichen Antwort gelangen.

1.2.2 Sie spricht S_M beim Namen an da sie ihre Meinung dazu hören will. Sie erhofft sich anscheinend die richtige Antwort von S_M .

1.2.3 Sie spricht S_M beim Namen an, da sie gemerkt hat, dass diese gerade unaufmerksam ist und um sie bloßzustellen, da die Lehrerin mit keiner passenden Antwort rechnet, spricht sie genau sie an.

1.2.4 Die Lehrerin will hören, dass sie etwas Falsches gesagt hat – da sie diese Frage des Öfteren wiederholt. Sie will damit herausfinden, wer den *Mut* hat ihr die Meinung zu sagen um ihn daraufhin zu loben.

1.2.5 Die öfters wiederholte Frage der Lehrerin „Machen wir den Sozialismus“ lässt Rückschlüsse auf den Inhalt der Unterrichtsstunde zu. In dieser wird anscheinend besprochen, wie eine Gesellschaft zum Sozialismus gelangen kann und welche Rolle die Menschen dabei spielen. Die Rolle der Menschen wird hier

genauer besprochen werden, um das „richtige“ Verhalten der Schüler/innen zu fördern.

1.2.6 Durch die Fragen der Lehrerin könnte die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen gefördert werden.

1.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen der gedankenexperimentellen Kontexte

Die Lehrerin stellt eine Frage und erwartet darauf eine Antwort. Dabei spricht sie eine Schülerin beim Namen an. Sie erwartet sich eine Antwort von ihr.

Ob die Lehrerin die Antwort selbst nicht kennt, oder diese als gezielte pädagogische Maßnahme einsetzt, um die Schüler/innen in eine bestimmte Richtung zu lenken oder eine bestimmte Reaktion zu erhalten, bleibt noch offen. Inhaltlich geht es dabei um die Entstehung des Sozialismus. Die Thematik soll der Förderung der sozialistischen Persönlichkeit dienen. Die Kinder erfahren, welche Rolle sie beim Aufbau des Sozialismus spielen. Die *Einsatzbereitschaft* wird bei den Schüler/innen durch die Fragen der Lehrerin gefördert.

1.4 Ausweisen von Anschlussoptionen

1.4.1 Die Schüler/innen bestätigen, dass die Lehrerin etwas Falsches gesagt hat. Sie begründen dies mit ihren zuvor getätigten Argumenten, dass der Sozialismus gesetzmäßig sei also ein sich objektiv vollziehender Prozess. Die Lehrerin bestätigt die Aussagen der Schüler/innen und schließt mit dem Unterricht an diese Aussagen an. Der Sozialismus kann nicht „gemacht“ werden, sondern kommt von alleine, da er gesetzmäßig ist.

1.4.2 Die Schüler/innen meinen, dass die Lehrerin nichts Falsches gesagt hat und bestätigen, dass man den Sozialismus „machen“ kann. Die Lehrerin weist sie darauf hin, dass ihre vorigen Aussagen, der Sozialismus sei gesetzmäßig, falsch waren und dass der Sozialismus nur „gemacht“ werden kann.

1.4.3 Eine Diskussion entsteht zwischen den Schüler/innen, ob nun die Lehrerin etwas Falsches gesagt habe oder nicht.

1.4.4 Eine grundsätzliche Diskussion zur Ideologie des Sozialismus folgt. Die Notwendigkeit des Sozialismus wird von den Schüler/innen hinterfragt.

2. Sequenzelement

Zeit: 14:43

S_M: Ne, ich würd sagen das ist sogar richtig, denn im Sozialismus (---),
der ist zwar eine Gesetzmäßigkeit, aber er muss ja irgendwie, na wie soll
man sagen, der muss ja ausgeführt werden, der muss ja auch was
beinhalten was die Menschen irgendwie (---) also ausführen

2.1 Paraphrase:

S_M stimmt der Lehrerin zu, indem sie meint, die Aussage der Lehrerin wäre richtig. Dies begründet sie damit, dass der Sozialismus zwar eine Gesetzmäßigkeit wäre er jedoch auch irgendwie ausgeführt werden müsse. Der Sozialismus müsse also etwas beinhalten, das die Menschen ausführen.

2.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

2.2.1 Keine der Anschlussoptionen tritt ein, da die Schülerin mit ihrer Antwort sowohl behauptet, dass der Sozialismus ‚gemacht‘ werden muss, aber auch von der Meinung er wäre eine Gesetzmäßigkeit überzeugt ist.

Die Schülerin bestätigt die Aussage der Lehrerin, dass der Sozialismus ‚gemacht‘ wird. Trotzdem bleibt sie auch weiterhin bei der Meinung, dass der Sozialismus eine Gesetzmäßigkeit wäre. Die anscheinend durchdachte Antwort deutet darauf hin, dass die Schülerin mitarbeitet, sie zeigt *Einsatzbereitschaft*. Ist sie selbst auf die Antwort gekommen, oder ist es die Antwort die sie glaubt geben zu müssen? Obwohl ihrer Aussage einen Widerspruch beinhaltet spricht sie diesen nicht an.

a) sie hat ihn nicht bemerkt

b) sie hat ihn gemerkt, jedoch wird dieser Widerspruch als Inhalt so auch im Unterricht gelehrt. Sie gibt also lediglich das wieder, das sie gelernt hat

c) sie hat ihn während sie die Antwort gibt bemerkt, jedoch sich nicht getraut darüber zu sprechen, da sie Angst hat vor der Reaktion der Lehrerin

2.2.2 Die Schülerin ist durch die pädagogische Maßnahmen, die die Lehrerin davor gesetzt hat, zu ihrer Antwort gelangt. Durch die gezielte Frage der Lehrerin wird die Schülerin zur „richtigen“ Antwort bereits hingelenkt. Das pädagogische Agieren der Lehrerin lenkt die Schüler/innen zur erwünschten Meinung der Lehrerin.

2.2.3 Die Schülerin hat bereits ein Bild davon, wodurch der Sozialismus gefördert wird.

2.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen der gedankenexperimentellen Kontexte

Es ist unklar, wie die Schülerin zu ihrer Antwort kommt, jedoch birgt diese Antwort einen Widerspruch in sich. Zum einen soll der Sozialismus von Menschen gemacht werden, zum anderen ist er anscheinend auch eine Gesetzmäßigkeit. Entweder spricht sie diesen Widerspruch unabsichtlich aus und er ist ihr nicht bewusst, oder aber sie weiß genau, dass ihre Aussage einen Widerspruch beinhaltet. Sie spricht diesen jedoch nicht an. Die Schülerin könnte auch durch den pädagogischen Aufbau der Stunde genau auf diese Antwort gekommen sein. Die Lehrerin hätte also durch ihre pädagogischen Maßnahmen die Schülerin genau zu dieser Antwort gelenkt.

2.4 Anschlussoptionen:

2.4.1 Sie reagiert gar nicht auf die Antwort der Schülerin und nimmt stattdessen noch andere Schüler/innen dran um ihre Antwort abzugeben.

2.4.2 Sie klärt die Schülerin darüber auf, dass sie sich in ihrer Aussage widerspricht und stellt den Inhalt richtig.

2.4.3 Sie bestätigt die Meinung der Schülerin und beginnt die widersprüchlichen Inhalte weiter auszuführen, dass der Sozialismus sowohl Gesetzmäßigkeit ist als auch von den Menschen ‚gemacht‘ wird.

2.4.4 Sie lobt die Schülerin, da sie im Unterricht so gut aufgepasst hätte und dadurch selbstständig auf die richtige Antwort gekommen wäre.

3. Sequenzelement:

Zeit: 14:57

L: mhm, S_C

S_C: Naja ich würde sagen, eigentlich kommt das ja von alleine. Also ich würd sagen die Frage ist nicht richtig.

L: mhm... bitte...

S₁: () Ham ma grad gesagt dass die Menschen von Handeln () ein Gesetzmäßigkeit ist () Also zum Durchbruch () und machen das ist ja eigentlich ein Wort () das Handeln des Menschen ...und dadurch also ist ja also im Prinzip dass wir diese Gesetzmäßigkeit () verhalten () besser. Helfen dazu () Gesetzmäßigkeit ist zwar da, aber (---) diese richtig durchzuführen und dann wirklich anzuwenden dafür muss der Mensch halt alleine ()

3.1 Paraphrase:

Die Lehrerin nimmt weitere Schüler/innen an die Reihe. S_C ist der Meinung, dass die Frage der Lehrerin nicht richtig sei, da der Sozialismus von alleine käme. Die nächste Schülerin ist der Meinung, dass eine Gesetzmäßigkeit zwar bestehen würde, diese müsse der Mensch jedoch anwenden.

3.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

3.2.1 Anschlussoption 2.4.1 kann bestätigt werden, die Lehrerin nimmt weitere Schüler/innen dran um Antworten abzugeben.

Die genauen Intentionen der Lehrerin sind zu diesem Zeitpunkt noch unklar, da bis auf das erste Sequenzelement ausschließlich Antworten der Schüler/innen auf ihre Frage gesammelt wurden. Die Lehrerin legt anscheinend Wert auf die

Antworten der Schüler/innen. Sie nimmt mehrere Schüler/innen an die Reihe, dadurch fördert sie die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen.

3.2.2 Auch S_1 behauptet wie zuvor auch schon S_M , dass der Sozialismus sowohl Gesetzmäßigkeit ist als auch von den Menschen gemacht wird. Diese Übereinstimmung des Widerspruchs deutet darauf hin, dass S_M ganz bewusst zu dieser Aussage kommt und das vielleicht sogar im Unterricht so gelehrt wurde. Da diese Annahme auch S_1 teilt ohne auf den Widerspruch hinzuweisen.

3.2.3 S_C ist anderer Meinung als S_1 und S_M . Er ist der Meinung der Sozialismus komme von alleine. Die Lehrerin reagiert noch auf keine der Antworten außer mit einem „mhm“. Es könnte sein, dass sie sich a) zuerst alle Antworten anhören will um danach zu erklären welche die „richtige“ und welche die „falsche“ war.

b) alle Antworten sind bis jetzt „richtig“ und deshalb äußert sie sich noch nicht dazu

c) alle Antworten sind bis jetzt „falsch“ und sie wartet noch immer auf die „richtige“ Antwort um sich dann dazu zu äußern.

3.2.4 Bestätigt die Lehrerin die Meinung von S_C , so würde sie die Meinung lehren, der Sozialismus komme von selbst – folglich müssten die Schüler/innen auch keine bestimmten Verhaltensweisen ausbilden, um den Sozialismus zu fördern – da diese ohnehin keinen Einfluss darauf hätten.

3.2.5 Bestätigt die Lehrerin die Meinung von S_M und S_1 so müsste sie jedoch den Widerspruch, der dessen Antworten birgt, erklären.

3.2.6 Durch die Frage der Lehrerin werden die Kinder dazu angeregt über den Sozialismus und dessen Entstehung nachzudenken. Dies soll zur Förderung der sozialistischen Einstellung beitragen.

3.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Die Intentionen der Lehrerin sind noch unklar. S_1 und S_M haben eine ähnliche Meinung zur gestellten Frage. S_C ist anderer Meinung. Entweder bestätigt die Lehrerin die Meinung S_M 's und S_1 's oder die Meinung S_C 's. Würde sie die Meinung S_C 's bestätigen, so würde daraus folgen, dass die sozialistische Persönlichkeit in ihrem Unterricht nicht gefördert werden müsste. Würde sie die

Meinung S_M 's und S_1 's bestätigen, so hätte sie einen Widerspruch zu erklären. Die Lehrerin will Antworten von mehreren Schüler/innen hören, sie fordert damit dessen *Einsatzbereitschaft*.

3.4 Anschlussoptionen

3.4.1 Die Lehrerin nimmt weitere Antworten von Schüler/innen entgegen.

3.4.2 Die Lehrerin bestätigt die Meinung S_C s und erklärt wieso dessen Meinung „richtig“ sei und warum der Sozialismus ohne das Zutun der Menschen kommt.

3.4.3 Die Lehrerin bestätigt die Meinung S_1 und S_{MS} und erklärt, wieso der scheinbare Widerspruch kein Widerspruch ist.

3.4.4 Die Lehrerin kritisiert alle Antworten und beginnt einen langen Monolog darüber wie der Sozialismus entsteht und wie sich die Menschen zu verhalten haben, dass dieser überhaupt entstehen kann.

4. Sequenzelement

Zeit:15:39

L: So das heißt also (-), der objektive Prozess Entwicklung des Sozialismus muss über das subjektive Handeln der Menschen (-) durchgesetzt werden, ja? also spielt der Mensch dabei eine Rolle. Machen wir den Sozialismus? S_C (---) Machen wir ihn?

S_C : (---) ‚ja‘ (). (---)

L: Nun sag, äußere dich bitte dazu, dafür [sitzen wir hier.

S_C : ja also machen], machen ist ja bewusst ja also () dafür, aber wenns die Gesetzmäßigkeit ist also dann kommt er auch so von alleine. Wenn sich die Widersprüche immer verschärfen und so dann muss man dann also bewusst, und dann muss man den (-) gesetzmäßige (-)

L: Du meinst also wir können den Menschen aus dem Prozess absolut raus lassen, der Sozialismus (-) kommt.

S_C : ‚genau‘

L: ohne weiteres wird das klappen

L zeigt das auch an der Tafel mit;
L lacht und S_C lacht auch;

S_C: ‚ja‘ (---) ‚ja‘ (-) ‚vielleicht schon‘

4.1 Paraphrase

Die Lehrerin fasst die beiden Aussagen von S_M und S₁ zusammen und formuliert daraus wieder eine Frage. Danach stellt sie noch einmal die Frage ob der Sozialismus nun „gemacht“ werde. Dabei spricht sie S_C beim Namen an. Dieser meint ja und lacht dann, die Lehrerin lacht auch. Sagt aber gleich darauf noch einmal er solle sich dazu äußern. S_C bleibt bei seiner Meinung und führt diese weiter aus. Die Lehrerin fasst seine Aussage noch einmal zusammen und formuliert ein weiteres Mal eine Frage an S_C daraus. Dieser bleibt bei seiner Meinung. Die Lehrerin äußert daraufhin dass dies (die Entwicklung des Sozialismus ohne menschliches Zutun) also ohne weiteres klappen werde. S_C antwortet noch einmal mit „ja“.

4.2 Bestätigung und Erweiterung der gedankenexperimentellen Überlegungen:

4.2.1 Keine Anschlussoption aus 3.4 trifft zu. Die Lehrerin formuliert die Antworten von S_M und S₁ zu einer Frage um und stellt diese dann ganz gezielt S_C.

Durch die Reaktion der Lehrerin wird deutlich, dass sie die Meinung S_C’s nicht vertritt. Das ständige Nachfragen und die mit sarkastischem Unterton gestellten Fragen deuten darauf hin, dass sie die Meinung S_C’s nicht teilt und sich einen Meinungswechsel von S_C erhofft. Durch das gezielte Nachfragen erhofft sie sich Einsicht bei S_C. Der Sozialismus kommt nach Meinung der Lehrerin also nicht von selbst. Damit muss die Förderung der sozialistischen Persönlichkeit wichtiger Bestandteil des Unterrichts sein. Die ständigen Fragen der Lehrerin die die Meinung S_C’s schon fast ins Lächerliche ziehen deuten auf die Intention der Lehrerin hin, S_C zu einer anderen Meinung zu bewegen. Diese Meinungsänderung will sie anscheinend nicht durch eine Belehrung herbeiführen, sondern er soll durch selbstständiges Denken darauf kommen und durch gezielte Fragen zur „richtigen“ Antwort geführt werden. Dies ist auch der Grund wieso sie immer wieder nachhakt und ihm wieder und wieder eine Frage stellt. Entweder die

Lehrerin will eine grundsätzliche Meinungsänderung von S_C oder sie will, dass er ihre Meinung übernimmt.

Der Widerspruch der die anderen beiden Antworten beinhaltet scheint die Lehrerin nicht zu interessieren. Anscheinend ist deren Meinung „richtig“ genug, denn sie werden nicht mit Fragen gelöchert wie sie zu dieser Meinung kommen.

S_C bleibt bei seiner Meinung – dies könnte auf *Entschlusskraft* und *Willensstärke* hindeuten. Beides Eigenschaften die die sozialistische Persönlichkeit ausmachen. Hier liegt jedoch nahe, dass eine solche *Entschlusskraft* und *Willensstärke* von S_C nicht erwünscht ist. In diesem Fall liegt nahe, dass lediglich die sozialistische Einstellung gefördert werden soll, jedoch nicht die Eigenschaften *Entschlusskraft* und *Willensstärke* die Neuner (1989) jedoch als Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit nennt.

Weiters bedarf es vielleicht auch die Eigenschaft *Mut* den S_C aufbringen muss um bei seiner Meinung zu bleiben. Auch das ist eine Eigenschaft der sozialistischen Persönlichkeit.

4.2.2 Nach der Frage der Lehrerin „Machen wir den Sozialismus? Machen wir ihn?“ Lacht S_C und auch die Lehrerin lacht.

a) Dies könnte darauf hindeuten, dass S_C wie auch die Lehrerin genau wissen dass er falsch liegt und deshalb lachen beide. Seine Meinung ist so „falsch“ dass sie nur noch zum Lachen ist.

b) Es könnte auch eine lustige Situation außerhalb des zu sehenden Bildes passiert sein und deshalb lachen die beiden.

4.2.3 Am Ende der Sequenz antwortet S_C nur noch ganz leise. Dies könnte darauf hindeuten, dass er sich in seiner Meinung unsicher wird.

4.2.4 Auch in diesem Sequenzelement stellt die Lehrerin dem Schüler Fragen. Auch in diesem Sequenzelement wird dessen *Einsatzbereitschaft* gefördert.

4.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Die Lehrerin hakt nach jeder Antwort S_C's nach und stellt erneut eine oder mehrere Fragen die dieser zu beantworten hat. Die Intention dieser Handlung könnte es sein, S_C zu einem grundsätzlichen Meinungswechsel zu bewegen. Sie könnte auch sein ihn zum Wechsel zur Meinung der Lehrerin zu bewegen.

Die Widersprüche die die Antworten der anderen Schüler/innen beinhaltet hatten werden nicht angesprochen. Vielleicht weil sie die Lehrerin für „richtig“ befunden hatte.

Durch den Inhalt soll anscheinend die sozialistische Einstellung gefördert werden. Eigenschaften wie *Mut*, *Entschlusskraft* und *Willensstärke* derer es bei S_C beim Dialog mit der Lehrerin bedarf, werden jedoch nicht positiv bestärkt.

Das Lachen der beiden könnte auf eine lustige Situation hindeuten, die außerhalb des Blickfeldes des Betrachters des Videos liegt, oder die beiden lachen, weil die Meinung S_C's anscheinend so lächerlich ist, dass man nur darüber lachen kann.

Das leise Antworten von S_C am Ende der Sequenz deutet auf die Unsicherheit von S_C hin. Durch die Fragen der Lehrerin wird auch die *Einsatzbereitschaft* von S_C gefördert.

4.4 Anschlussoptionen

4.4.1 S_C bleibt bei seiner Meinung und die Lehrerin sagt ihm daraufhin, dass seine Meinung ganz offensichtlich falsch ist und welche die „richtige“ Meinung ist.

4.4.2 Die Lehrerin lobt S_C für seinen Mut und seine Standhaftigkeit die er soeben bewiesen hat und bestärkt ihn darin, dass er so weitermachen soll.

4.4.3 Die Lehrerin löchert S_C noch solange mit weiteren Fragen bis dieser zur „richtigen“ Ansicht gelangt. Erst danach fährt die Lehrerin mit dem Stoff fort.

5. Sequenzelement

Zeit: 16:34

L: die Widersprüche im Kapitalismus werden sich so verschärfen, dass das gar nicht mehr anders geht und dann (---) bumps ist der Sozialismus da.
Das heißt also (gut) werden sich die Verhältnisse verändern. (---) bitte (-)

5.1 Paraphrase

Die Lehrerin fasst noch einmal die Meinung S_C's in ihren eigenen Worten zusammen nämlich, dass sich durch die verschärften Widersprüche im Kapitalismus der Sozialismus entwickeln müsse. Danach fragt sie ob sich die

Verhältnisse verändern. Das Sequenzelement endet mit einem „Bitte ...“ der Lehrerin.

5.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

5.2.1 Keine der Anschlussoptionen trifft zu. Die Lehrerin stellt zwar erneut eine Frage. Das „Bitte ...“ deutet jedoch darauf hin, dass die Frage an dieser Stelle an die gesamte Klasse gestellt wird und nicht nur an S_C . Sie will also wieder die gesamte Klasse mit einbeziehen und die Mitarbeit und *Einsatzbereitschaft* der ganzen Klasse. Sie spricht diesen dieses Mal nicht mit Namen an.

Auch dieses Sequenzelement deutet darauf hin, dass die Meinung S_C 's ins lächerliche gezogen wird. Die Lehrerin fasst die Meinung S_C 's zwar noch einmal zusammen, aber die Wortwahl wie z.B.: das „bumps“ deutet auf wenig Ernsthaftigkeit auf Seiten der Lehrerin hin.

5.2.2 Das „Bitte ...“ deutet darauf hin, dass sie nun die gesamte Klasse um eine Antwort bittet.

a) weil sie trotz ständigem Nachfragen nicht die „richtige“ Meinung von S_C erhalten hat.

b) sie erwartet von anderen Schüler/innen noch eine bessere Erklärung zu S_C 's Meinung um ihm vielleicht doch noch recht geben zu können.

5.2.3 Eine Belehrung, dass S_C 's Meinung „falsch“ sei findet aber auch in diesem Sequenzelement nicht statt, obwohl seine Meinung im letzten wie auch in diesem Sequenzelement offensichtlich ins Lächerliche gezogen wird. (durch die Wortwahl der Lehrerin „bumps“ usw. aber auch durch den sarkastischen Unterton der Lehrerin)

5.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Die Wortwahl der Lehrerin deutet darauf hin, dass sie S_C 's Meinung nicht richtig findet, da sie diese ins Lächerliche zieht. Eine Belehrung von Seiten der Lehrerin findet jedoch auch in diesem Sequenzelement nicht statt. Das „Bitte ...“ nach der Frage deutet darauf hin, dass sie sich die Frage an die gesamte Klasse stellt. Sie

will die Mitarbeit und *Einsatzbereitschaft* der gesamten Klasse fördern. Vielleicht um von dieser die „richtige“ Meinung zu erhalten, aber weil diese S_C 's Meinung vielleicht so darstellen kann, damit auch die Lehrerin davon überzeugt ist.

Strukturhypothese:

In dieser Unterrichtsstunde wird durch die Maßnahmen der Pädagogin die sozialistische Einstellung gefördert. Dies passiert zum einen durch den Inhalt der im Unterricht erarbeitet wird. Zum anderen soll sich durch die Methode der Lehrerin diese sozialistische Einstellung der Schüler/innen selbstständig bilden. Die Meinung, dass der Sozialismus zwar eine Gesetzmäßigkeit ist aber auch von den Menschen ‚gemacht‘ werden muss soll von den Schüler/innen erarbeitet werden. Am Ende der Stunde sollen alle ‚selbstständig‘ zu dieser widersprüchlichen Meinung gelangt sein und diese verstehen. Andere Meinungen werden zwar nicht durch Belehrungen als ‚falsch‘ abgetan. Jedoch stellt die Lehrerin den Schüler/innen mit anderer Meinung so lange Fragen bis sie selbstständig zur ‚richtigen‘ Lösung gelangen. Die Eigenschaften *Mut, Entschlusskraft und Willensstärke* werden bei der Erarbeitung der ‚richtigen‘ Meinung jedoch eher gehemmt als gefördert. Die *Einsatzbereitschaft* wird durch die Fragen der Lehrerin also die Einbeziehung der Schüler/innen in den Unterricht gefördert.

6. Sequenzelement

Zeit:16:46

S_2 : in gewisser- also eben der Mensch muss ja dazu beitragen also, die Widersprüche verschärfen sich und da liegt ja dann an dem Volk und an der Partei also ob sie es dann zur Revolution kommen lassen und damit den Sozialismus dann also (-) gestalten (---) ist nicht ne Gesetzmäßigkeit, also auch wenn der Kapitalist immer mehr ausbeutet und so, das liegt ja dann doch am Menschen ob eine Revolution stattfindet oder nicht.

S_3 : () der Sozialismus bedeutet ja dass andere Produktionsverhältnisse geschaffen werden müssen, also () diese Verhältnisse müssen mal geschaffen werden ich meine, man kann nicht die Sonne oder den Wind

schaffen, ja also muss eben durch, äh, durch äh die Menschen geschaffen werden also , können dann nicht sagen der Mensch bleibt stehen, und also der Mensch muss sich ja praktisch auch mitentwickeln (-) und deswegen können wir dann die Menschen nicht einfach auslassen. () Sklavenhalter sozialistische Produktionsverhältnisse, () die hätten ja gar nichts damit anfangen können

6.1 Paraphrase

S₂ antwortet auf die Frage der Lehrerin, dass sich die Widersprüche zwar verstärken würden, es jedoch am Volk und an der Partei läge ob in Folge eine Revolution eintreten würde. S₃ vertritt die Meinung, dass sich der Mensch entwickeln muss um sozialistische Verhältnisse schaffen zu können.

6.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Dass durch die Art der Fragestellung der Lehrerin deutlich wurde, dass diese ‚falsch‘ und somit nicht zu bestätigen ist, wird auch an den beiden Antworten der Schüler/innen noch einmal ersichtlich. Diese Lesart kann hier bestätigt werden, denn beide meinen, dass der Mensch etwas zur Entwicklung des Sozialismus beitragen muss. S₃ meint der Mensch müsse sich entwickeln und S₂ meint, dass es am Volk läge, ob es zu einer Revolution kommt. Dies bestätigt die Strukturhypothese, dass durch die Methode der Lehrerin oder die Art wie die Lehrerin die Fragen stellt – die Schüler/innen zu einer bestimmten Ansicht kommen sollen. Auch in diesem Sequenzelement kommen wieder Schüler/innen an die Reihe und werden in den Unterricht mit einbezogen. Auch hier wird also wieder die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen gefördert.

7. Sequenzelement

Zeit: 17:40

L: bitte (---)

S₄: äh, der Sozialismus oder Kapitalismus ist ja (-) wenn man so will

keine Natur- also

L: [kein Natur-Ereignis

S₄: kein Natur- ja] kein Gesetz und wenn der Mensch ähm nicht zu also von alleine kommt der nicht, also da muss schon der Mensch also entscheidende beitragen, denn von alleine kommt der nicht, denn die Natur wissen ja nicht ob es Sozialismus oder Kapitalismus ist.

L: mhm, S_U

S_U: ich wollte auch so etwas sagen, ich wollt sagen, ich meine wenn () werden sich niemals miteinander so verstehen dass (Sozialismen) entstehen da müssen erst mal Menschen dazu da sein

7.1 Paraphrase

Die Lehrerin bittet noch einmal Schüler/innen um weitere Wortmeldungen. S₄ und S_U vertreten dabei die Meinung, dass der Mensch etwas dazu beitragen müsse damit der Sozialismus entstehen kann. S₄ meint, dass dieser ja kein Natur-Ereignis wäre und deshalb nicht von alleine kommen könne. Bei der Formulierung dieser Aussage hilft ihm die Lehrerin mit der Wortwahl weiter.

7.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Auch in diesem Sequenzelement finden die Schüler/innen verschiedene Erklärungen dafür, dass der Mensch etwas dazu beitragen muss um zum Sozialismus zu gelangen. Als S₄ bei seiner Erklärung ins Stocken gerät hilft ihm die Lehrerin mit der ‚richtigen‘ Wortwahl weiter. Nach der Reaktion der Lehrerin auf die Meinung von S_C wissen nun anscheinend die Schüler/innen welche Antworten sie geben ‚müssen‘ und welche die ‚richtigen‘ Antworten sind. Da die Lehrerin die Schüler/innen nicht weiter befragt, kann angenommen werden, dass diese eine erwünschte Antwort gegeben haben. Bis auf die Antwort S_C`s beinhalteten diese im gesamten Sequenzverlauf die Meinung, dass der Mensch etwas dazu beitragen müsse um zum Sozialismus zu gelangen. Die Strukturhypothese kann also dahingehend bestätigt werden, dass die Schüler/innen zur eben genannten Meinung gelangen sollten. Die

Strukturhypothese kann auch in Bezug auf die Förderung der *Einsatzbereitschaft* bestätigt werden. Denn auch in diesem Element kommen wieder Schüler/innen zu Wort und dürfen oder sollen sich sogar einbringen.

8. Sequenzelement

Zeit: 18:13

L: gut S_U danke. Wir wollen die Sache nicht auf die Spitze treiben. Wir wollen jetzt mal ganz genau überlegen. Wir haben vorhin von Naturgesetzen gesprochen und wir sprechen auch von Gesetzen die sich innerhalb der menschlichen Gesellschaft vollziehen. Und zwischen diesen beiden Gesetzen besteht ein *Unterschied. Obwohl sie objektiv sind, die Gesetze die in der Gesellschaft vorhanden sind, spielt der Mensch dabei eine sehr entscheidende Rolle (-), denn die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft geht nur über das Handeln der Menschen, ob ihnen die Gesetzmäßigkeiten bewusst sind oder nicht (---) Ja? So, das nehmen wir jetzt erst mal so. Das heißt also, Wenn wir davon ausgehen, dass der Mensch in diesem Prozess die Rolle des Handelnden spielt dann kann ich auch sagen (-) S_C (-) wir manchen den Sozialismus. (-) Ja? Der Mensch spielt also in diesem Prozess eine (-) wesentliche Rolle als der Handelnde der Gesetzmäßigkeiten zum Durchbruch bringt. So und wenn man das mal merken, damit wirs nicht ganz und gar aus den Augen verlieren. denn wir kommen auf diese Sache immer wieder zurück. Diese Formulierung wird (-) in den nächsten Stunden in unserem Staatsbürgerkunde Unterricht immer noch eine (-) Rolle spielen.

L steht nach
vor gelehnt
über das Pult

Hier zeigt die
Lehrerin
wieder am
Tafelbild mit

8.1 Paraphrase

Die Lehrerin bezieht in diesem Sequenzelement Stellung zu den zuvor gegebenen Antworten der Schüler/innen. Sie beschreibt und erklärt noch einmal wie der Sozialismus entstehen kann und was es dazu braucht. Sie erklärt dass dieser eine objektive Gesetzmäßigkeit sei, aber trotzdem vom Handeln der Menschen beeinflusst würde. An diesem Punkt spricht sie noch einmal S_C an und verweist darauf, dass man eben deshalb sagen könne dass „wir den Sozialismus machen“.

8.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

An dieser Stelle kann die Strukturhypothese ganz eindeutig bestätigt werden, da hier die Lehrerin Stellung bezieht welche Ansicht nun die ‚richtige‘ sei. Richtig deshalb, da sich ihre Ansicht anscheinend auf eine objektive Gesetzmäßigkeit bezieht. Die Entwicklung des Sozialismus vollzieht sich also nach einer objektiven Gesetzmäßigkeit, zu der jedoch die Menschen etwas beitragen müssen damit er entstehen kann. Der Widerspruch, der auch in einigen Antworten der Schüler/innen vorkam wird hier also noch einmal durch die Lehrerin bestätigt und als ‚richtig‘ befunden. Auch dass durch die Methode der Lehrerin (bei einer unerwünschten Antwort so lange nachzuhaken und diese fast schon ins Lächerliche zu ziehen und somit die Schüler/innen zu lenken) die Schüler/innen zur erwünschten Antwort kamen, kann bestätigt werden. Nur bei S_C's Antwort wurde nachgehakt und am Schluss noch einmal darauf hingewiesen warum seine Antwort nicht richtig war. Die Standhaftigkeit und die Entschlusskraft die er in der Situation bewiesen hatte, als die Lehrerin so oft nachfragte wurde jedoch nicht gewürdigt. Dieser Teil, den eine sozialistische Persönlichkeit nach Neuner (1989) ausmachen soll wurde in diesem Fall also nicht gefördert. Sind diese Eigenschaften also doch nicht immer erwünscht? Anscheinend wird doch zum Schluss von S_C verlangt eine andere Meinung zu haben. Obwohl diese andere Meinung einen Widerspruch enthält.

9. Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen

Die Strukturhypothese kann auch in Bezug auf die Gedanken die die Lehrerin zur Unterrichtsstunde hatte bestätigt werden. Denn auch aus ihren Aussagen in der Unterrichtsauswertung die im Anschluss an die Unterrichtsstunde (ab Minute 39:01) folgt geht hervor, dass sie den Schüler/innen vermitteln wollte, dass die Menschen bei der Entwicklung des Sozialismus eine Rolle spielen. Sie meint, dass sie den Schüler/innen bewusst machen wollte dass die Menschen eine entscheidende Rolle in Bezug auf die Gestaltung ihres Lebens spielen.

Die Lehrerin spricht auch die Situation mit S_C an, die sie wie sie sagt „in innerliche Panik“ versetzte. Auch in Bezug auf diese Situation geht hervor, dass S_C ihre Meinung vermitteln wollte. Sie meint dies durch ihre Zusammenfassung auch geschafft zu haben.

Durch die Einschätzung der Lehrerin zu ihrer Unterrichtsstunde kann die oben beschriebene Strukturhypothese noch einmal bestätigt werden.

3. Sequenzanalyse: „Interpretation des Gedichts ´Linker Marsch´ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_029)

Video: v_apw_029

Datum: unbekannt

Gegenstand: Deutsch

Jahrgang: unbekannt

Zusammenfassung der Unterrichtsstunde:

„Gegenstand der Unterrichtsstunde ist das Gedicht „Linker Marsch“ von Wladimir Majakowski. Einleitend informiert der Lehrer die Schüler über den historischen Entstehungskontext des Gedichts und seinen Autor. Daran schließt er mit der Frage an, welche Anforderungen ein Gedicht erfüllen muss, um seine beabsichtigte Funktion als Waffe im Klassenkampf wahrnehmen zu können. Nach einem ersten stillen Lesen des Gedichts wird dessen Form als Appell, als Aufruf zum Kampf, beschrieben, was der Lehrer mit der Meinung Majakowskis verbindet, dass Gedichte laut vorgetragen werden müssen. Um dies angemessen leisten zu können, werden zunächst Strophe für Strophe sprachlich analysiert und die inhaltliche Bedeutung erarbeitet. Anschließend beschreibt der Lehrer die mögliche Vortragssituation im historischen Kontext (Majakowski spricht vor Matrosen) und untermalt dies zur Erheiterung der Schüler mit entsprechender Musik. In verteilten Rollen wird diese Szene schließlich mehrmals gespielt, wobei sich die Schüler rege beteiligen“(DIPF, v_apw_029).

Das gewählte Video:

Das Video wurde gewählt – da in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde das Gedicht „Linker Marsch“ von Wladimir Majakowski interpretiert wird. Die Vermittlung dieses Gedichts schien zum einen in Bezug auf die Förderung der Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit interessant, da das Gedicht sehr viel Spielraum für Interpretationen lässt. Die inhaltliche Interpretation des Gedichts könnte somit speziell Erkenntnisse über die Förderung der ideologischen Einstellung der Schüler/innen bringen. Das Video wurde außerdem gewählt, da es

wie auch die bereits ausgewertete Unterrichtsstunde der Anekdote vom „Mädchen von Krasnodar“ die Arbeit mit literarischen Texten beinhaltet. Das Video sollte also auch eine gewisse Vergleichbarkeit gewährleisten.

Der gewählte Ausschnitt:

Zur Analyse wurde der Ausschnitt zwischen Minute 33:15 und 39:00 gewählt. In diesem Ausschnitt spielen die Schüler/innen die Szene nach wie es sich zugetragen haben könnte als Majakowski das Gedicht vortrug. Es wurde genau diese Szene gewählt, da die Anweisungen des Lehrers wie das Gedicht vorgetragen werden soll auch Aufschluss darüber bringen könnten – welche Eigenschaften eine sozialistische Persönlichkeit haben sollte. Die Anweisungen des Lehrers in welcher Stimmung das Rollenspiel gespielt werden soll könnte Erkenntnisse darüber bringen wie das Gedicht in der Unterrichtsstunde interpretiert wurde und welche Eigenschaften eine sozialistische Persönlichkeit wie Majakowski besaß.

1. Sequenzelement

Zeit: 33:15

L: wollen wir das jetzt mal probieren (jetzt) äh
(Bürger) der (-) (einer) der Obersten
ankündigen der Genosse Majakowski 17.
Dezember der kommt zu (na musst du dir
vorstellen was zu) 1000 Matrosen (2,0) ja (jetzt
ist hier) Wer kann mal Genosse Majakowski
ankündigen ()? also der Genosse Majakowski
ähm Sp kannst du Genosse Majakowski mal
ankündigen?
Sp: nö

Musik wird abgeschaltet und der Lehrer beginnt
daraufhin zu sprechen

1.1 Paraphrase

Bevor der Lehrer zu sprechen beginnt hört man Musik spielen. Die Musik endet und der Lehrer beginnt zu sprechen. Der Lehrer meint, dass sie probieren sollen den Genossen Majakowski anzukündigen. Daraufhin fragt er einen Schüler ob er das machen könnte. Dieser verneint die Frage.

1.2 gedankenexperimentelle Kontexte

1.2.1 Genosse Majakowski soll angekündigt werden, hierzu möchte der Lehrer eine/n Schüler/in auswählen, die/der Majakowski ankündigt. Damit fordert er Mitarbeit der Schüler/innen. Die Schüler/innen sollen Einsatz zeigen.

1.2.2 S_P verneint jedoch seine Frage, ob er Majakowski ankündigen würde.

- a) da er nicht vor der Klasse sprechen möchte
- b) da er sich nicht an dem Rollenspiel das anscheinend durchgeführt wird beteiligen möchte, da er dem Inhalt nicht zustimmt

1.2.3 Das Sequenzelement deutet darauf hin, dass die Schüler/innen ein Rollenspiel spielen sollen, wobei sie eine Szene nachspielen wo Majakowski vorkommt der vor 1000 Matrosen tritt.

1.2.4 Die Musik die zu Anfang zu hören ist könnte zum Rollenspiel gehören.

- a) Sie könnte dazu beitragen den Inhalt und die Emotionen die durch das Rollenspiel hervorgebracht werden sollen noch zu verstärken.
- b) Die Musik könnte auch das Ende eines Hörspiels gewesen sein, das die Schüler/innen nun nachspielen sollen.

1.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Durch die Aufforderung zur Ankündigung von Majakowski soll die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen gefördert werden. S_P verneint die Frage des Lehrers ob er Majakowski ankündigen möchte. Dies tut er entweder, weil er nicht vor der Klasse sprechen möchte oder da er sich grundsätzlich nicht am Rollenspiel beteiligen möchte. Das Sequenzelement deutet außerdem darauf hin,

dass es sich um ein Rollenspiel handelt das von den Schüler/innen gespielt werden soll. Die Musik am Anfang des Sequenzelements könnte zur Verstärkung des gespielten Inhalts und der gespielten Emotionen beitragen, oder die Musik war das Ende eines Hörspiels das die Klasse davor gehört hat und das sie nun nachspielen wollen.

1.4 Ausweisen von Anschlussoptionen

1.4.1 Der Lehrer erkundigt sich bei S_P warum er Majakowski nicht ankündigen möchte und ermuntert ihn dann noch einmal dies zu tun.

1.4.2 Der Lehrer bestimmt eine/n andere/n Schüler/in der/die Majakowski ankündigt und danach erklärt er noch genau mit welchen Worten er/sie das tun soll.

1.4.3 Keiner möchte die Rolle übernehmen Majakowski anzukündigen, daraufhin endet der Versuch ein Rollenspiel zu spielen und der Lehrer beginnt einen Monolog über Majakowski und dessen Leben zu halten.

2. Sequenzelement

Zeit: 33:39

L: kannst du nicht a::Iso dann der S_L; Es war einmal der Genosse Majakowski der sitzt da irgendwo rum mit seinen Typen () und die machen grade Skat Karten(trick) und so (-) alle machen mal ()
Auch wenn die Situation jetzt da ist ja wir machen () 1918 so, da ist die Musik im Hintergrund und dann wird der Genosse Majakowski angekündigt; was erwarte ich wenn hier der S_L hochspringt und den Majakowski ankündigt? (aber) RUHE HIER, aber (so); probieren wir das mal so weit; (-) und dann

Nach „alle machen mal“ beginnen die Schüler/innen durcheinander zu reden;

Bei „Ruhe hier, aber (so)“ deutet der Lehrer mit der Faust vor und zurück;

kommt der Majakowski irgendwo da hinten ()
so; also anheizen der Stimmung hier (das)
 noch mal und wenn der (-) S_L. den Genossen
 Majakowski ankündigt dann aber (); (können
 wir dann beginnen,) (---) () laut (laut laut) ()

S_H steht auf und geht nach hinten

Bei „dann aber ()“ deutet der Lehrer wieder mit
 der Faust;

Min 34:54 nach „(können wir dann beginnen“)

wird Musik eingeschalten;

Schüler/innen unterhalten sich laut während die
 Musik läuft

2.1 Paraphrase

Der Lehrer bestimmt einen anderen Schüler der Majakowski ankündigen soll. Dann erklärt er dass Majakowski irgendwo rum sitzt und Karten spielt. An dieser Stelle fordert er die Schüler/innen auf dies zu machen. Alle beginnen nun durcheinander zu reden. Der Lehrer erklärt, dass zuerst Musik im Hintergrund zu hören sein wird und dann Majakowski angekündigt werden soll. Nach der Frage was er sich erwarte wenn Majakowski angekündigt wird sagt er laut „Ruhe hier“ und deutet mit seiner Faust nach vor und wieder zurück. Der Lehrer erklärt weiter, dass Majakowski irgendwo von hinten herein kommt. Als der Lehrer das erklärt steht S_H auf und geht nach hinten im Klassenraum. Zum Ende des Sequenzelements fragt der Lehrer ob sie dann beginnen könnten und die Musik wird wieder eingeschaltet.

2.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

Anschlussoption 1.4.2 kann in dem Punkt bestätigt werden, dass der Lehrer jemanden anderen bestimmt der Majakowski ankündigen soll. Der Lehrer erklärt zwar nicht mit welchen Worten dies geschehen soll, jedoch erklärt er was sich die Schüler/innen vorstellen sollen in welchem Umfeld die Szene stattfindet.

2.2.1 Auch in diesem Sequenzelement kann die Förderung der *Einsatzbereitschaft* beobachtet werden. der Lehrer fordert alle Schüler/innen auf zu versuchen die Situation von 1918 nachzuspielen. Auch in diesem Sequenzelement deutet alles darauf hin, dass es sich um ein Rollenspiel handelt. Denn der Lehrer bespricht

genau den Ablauf und wie sich die Schüler/innen die Umgebung vorstellen sollen. Da die Musik auch in diesem Sequenzelement wieder eingeschaltet wird ist anzunehmen, dass diese zur Verstärkung und Unterstützung des Rollenspiels dienen soll. Wieso S_p nicht die Rolle übernehmen will Majakowski anzukündigen ist auch in diesem Sequenzelement nicht beobachtbar. Der Lehrer hat aber anscheinend kein Problem damit, er nimmt einfach einen anderen Schüler an die Reihe.

2.2.2 Das laute „Ruhe hier“ könnte:

- a) ...die Erklärung des Lehrers sein, dass alle ruhig sein sollen wenn Majakowski angekündigt wird. Der Lehrer sagt dies so laut und unterstützt dies mit der Geste der Faust um den Schüler/innen die Emotionen, die 1918 bei dieser Szene herrschten noch besser verdeutlichen zu können. Den Respekt der Majakowski entgegengebracht wurde, sollen die Schüler/innen so besser verstehen.
- b) ...aber auch ein Ausdruck zur Förderung der *Disziplin* sein, da die gesamte Klasse durcheinander redet und mit dem „Ruhe hier“ wieder aufgefordert werden soll still zu sein.

2.2.3 Der Lehrer fordert ein „Anheizen der Stimmung“. Diese angeheizte Stimmung soll ihr Ende finden, wenn Majakowski angekündigt wird. Vor ihm haben alle Respekt. Dieser Respekt soll durch die augenblickliche Stille der anderen ausgedrückt werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass Majakowski ein Mann war, dem man zuhören wollte, eine *sozialistische Persönlichkeit*. Das Nachspielen einer solchen vorbildhaften Person könnte auch dieselben Eigenschaften in den Schüler/innen stärken. Dies könnte die Intention des Lehrers beim Spielen dieser Szene gewesen sein.

2.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Auch in diesem Sequenzelement kann die Förderung der *Einsatzbereitschaft* beobachtet werden. Auch dass es sich um ein Rollenspiel handelt bei dem die Musik als Unterstützung dienen soll kann bestätigt werden. Das „Ruhe hier“ des Lehrers könnte entweder die Erklärung des Lehrers darstellen wie sich die

Schüler/innen verhalten sollen wenn ‚Majakowski‘ angekündigt wird oder aber der Lehrer fordert damit *Disziplin* der Schüler/innen. Dass zuerst die Stimmung „angeheizt“ werden soll, bei der Ankündigung von Majakowski jedoch sofort Ruhe eintreten soll könnte darauf hinweisen, dass Majakowski absoluter Respekt entgegengebracht wurde und dass er eine sozialistische Persönlichkeit war der man zuhören wollte.

2.4 Ausweisen von Anschlussoptionen

2.4.1 Die Klasse beginnt das Stück zu spielen und der Lehrer fordert die Schüler/innen dabei immer wieder auf zu überlegen welche Emotionen und welche Stimmung dabei herrschen soll.

2.4.2 Der Lehrer ist mit den schauspielerischen Leistungen der Schüler/innen nicht zufrieden und beendet deswegen den Versuch ein Rollenspiel zu spielen.

2.4.3 Die geschichtlichen Inhalte die nachgespielt werden sollen werden noch genauer besprochen um das Rollenspiel noch besser zu verstehen.

3. Sequenzelement

Zeit: 35:49

S_L: LEUTE GENOSSE MAJAKOWSKI

L: zurück noch mal (---) da () das ist ernst ()
(Genosse Majakowski) () (3,0)

(bis min 35:49 läuft die Musik) dann springt S_L auf dreht sich um und schreit „Leute Genosse Majakowski“ daraufhin geht S_H von hinten nach vorn und hat dabei den rechten Arm nach oben gestreckt; die anderen Schüler/innen beginnen zu jubeln und zu klatschen; S_H stellt sich vor der Klasse auf eine Erhöhung;
Nach dem „zurück noch mal“ des Lehrers steigt S_H wieder von der Erhöhung herunter und geht wieder nach hinten; einige Schüler/innen lachen;
Bei „zurück noch mal usw.“ hebt der Lehrer wieder die Hand und ballt sie zu einer Faust;
36:18 Musik wird wieder angeschaltet; die Schüler/innen beginnen wieder laut zu sprechen bis 36:42;

3.1 Paraphrase

Nachdem die Musik endet, springt S_L auf und kündigt laut den Genossen Majakowski an. S_H kommt daraufhin vom hinteren Teil des Klassenzimmers nach vor, einen Arm dabei in die Höhe gestreckt. Der Rest der Schüler/innen jubelt und klatscht dabei. Vorne stellt sich S_H auf eine Erhöhung. Der Lehrer schickt ihn danach gleich wieder zurück. Zwischen einigen unverständlichen Wörtern ist zu hören wie er meint, es sei ernst. Dabei hat er die Hand wieder zu einer Faust geballt. Die Musik wird daraufhin wieder angeschaltet und die Schüler/innen beginnen wieder laut zu sprechen.

3.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

3.2.1 Die Anweisungen des Lehrers deuten auch in diesem Sequenzelement wieder auf die Förderung der *Einsatzbereitschaft* hin. Die Schüler/inne kommen dem Lehrer jedoch auch mit *Einsatzbereitschaft* entgegen indem sie versuchen die Anweisungen des Lehrers umzusetzen. Die Annahme, dass es sich um ein Rollenspiel handelt kann auch in diesem Sequenzelement bestätigt werden. An dieser Stelle wird bereits die davor besprochene Ankündigung von Majakowski gespielt. Das „Ruhe hier“ des Lehrers hatte sich anscheinend auf die Ankündigung von Majakowski im Rollenspiel bezogen, denn weitere Maßnahmen zur Förderung der Disziplin sind in diesem Sequenzelement nicht beobachtbar. Dass Majakowski Respekt entgegengebracht wurde bestätigt sich auch noch einmal im Jubel der ausbricht als S_H als Majakowski nach vorne geht um zu sprechen.

3.2.2 Der Lehrer schickt S_H noch einmal zurück, da er Majakowski anscheinend zu wenig ernst gespielt hat. Es scheint, dass dem Lehrer die Emotionen, die in dieser Situation herrschten, besonders wichtig sind und dass er gerade diese Emotionen vermitteln möchte. Denn auch als er sagt „das ist ernst“ ballt er wieder seine Faust um seine Worte damit noch einmal zu verstärken.

3.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Auch in diesem Sequenzelement wird wieder die Einsatzbereitschaft der Schüler/innen gefördert. Die Schüler/innen bringen diese dem Lehrer jedoch auch

entgegen. Die Beobachtung dieses Sequenzelements deutet darauf hin, dass sich das „Ruhe hier“ auf das Rollenspiel bezogen hat und keine Disziplinierungsmaßnahme der Schüler/innen darstellen sollte. Die Emotionen die in dieser Szene 1918 herrschten sollen von den Schüler/innen verstanden werden. Dies ist dem Lehrer sehr wichtig (z.B.: der Respekt dem Majakowski entgegengebracht wurde).

3.4 Ausweisen von Anschlussoptionen

3.4.1 Die Schüler/innen beginnen noch einmal mit dem Rollenspiel. Diese Mal hat der Lehrer keine Verbesserungsvorschläge, da die Schüler/innen die vorigen Anweisungen des Lehrers gut umsetzen können.

2.4.2 Die Schüler/innen beginnen noch einmal mit dem Rollenspiel, jedoch schickt der Lehrer S_H auch dieses Mal sofort wieder zurück, da die Schüler/innen noch nicht so spielen wie er sich das vorstellt.

2.4.3 Der Lehrer beginnt noch einmal lange zu erklären wie er sich das Rollenspiel genau vorstellt und auf was genau es ihm beim Spielen der Rollen ankommt.

4. Sequenzelement

Zeit: 36:42

S_L: LEUTE GENOSSE MAJAKOWSKI

L: ja, was (bringt der uns) (probiern wirs mal sorum) () (bleib im Hintergrund) an welcher Stelle begeistern j::a oder () hat recht, wo muss es eventuell ruhig werden? (jetzt mach ma ein bisschen Stimmung) ()

S_H: ()?

S_L springt wieder auf und schreit „Leute Genosse Majakowski“ die Klasse beginnt noch lauter zu jubeln und zu klatschen als davor; S_H kommt wieder von hinten nach vor und stellt sich auf die Erhöhung und verbeugt sich leicht, zu diesem Zeitpunkt endet auch die Musik; einige Schüler/innen lachen;

Am Ende der Aussage des Lehrers reden die Schüler/innen laut dazwischen, man hört nicht mehr was der Lehrer noch sagt, S_H sagt etwas, nach der Antwort des Lehrers steigt er wieder von der Erhöhung herunter; der Lehrer sagt etwas was im Gerede der Schüler/innen

L: (ich habe euch heute ein Gedicht mitgebracht)

S_H: und jetzt ein Gedicht ein neues Gedicht hier

L: (pass auf und wenn er sagt als

Gastgeschenk ein neues Gedicht mitgebracht

bravo ja,) () angekündigt ()

untergeht aber man sieht seine Faust in der Luft gehoben hin und her wandern; die Musik wird wieder angeschaltet 37:46 – 38:14;

Nach „und jetzt ein Gedicht ein neues Gedicht“ hebt der Lehrer seine Faust nach oben und die Schüler/innen beginnen zu jubeln;

4.1 Paraphrase

Nach dem S_L noch einmal Majakowski laut ankündigt, beginnen die Schüler/innen wieder zu jubeln und zu klatschen. S_H kommt wieder nach vorne und stellt sich auf die Erhöhung und verbeugt sich leicht. Einige Schüler/innen beginnen dabei zu lachen. An dieser Stelle meldet sich der Lehrer wieder zu Wort und fragt, an welcher Stelle es ruhig werden soll und an welcher Stelle Begeisterung herrschen soll. Nach einem kurzen Austausch zwischen S_H und dem Lehrer (der in der Aufzeichnung nicht oder nur sehr schwer zu verstehen ist) sagt S_H: „und jetzt ein Gedicht ein neues Gedicht hier“. Der Lehrer gibt dabei den anderen Schüler/innen die Anweisung wieder zu jubeln wenn S_H das sagt, dabei hebt er wieder seine Faust und die Schüler/innen beginnen zu jubeln.

4.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

4.2.1 Anschlussoption 3.4.2 kann zum Teil bestätigt werden, denn auch in diesem Sequenzelement hat der Lehrer Verbesserungsvorschläge an die Schüler/innen. Er schickt jedoch S_H nicht noch einmal zurück, sondern bespricht auch mit ihm noch einmal was er sagen soll und wie die Schüler/innen darauf reagieren sollen. Auch in diesem Sequenzelement ist die Förderung der *Einsatzbereitschaft* zu beobachten, denn der Lehrer gibt den Schüler/innen Anweisungen und fordert diese zum Beispiel auf Stimmung zu machen. Die Schüler/innen kommen diesen Anweisungen auch nach. Auch in diesem Sequenzelement scheint es dem Lehrer wichtig, dass die Schüler/innen beim Spiel die ‚richtigen‘ Emotionen vermitteln. Bei der Aufforderung zum Jubeln, nachdem S_H als Majakowski sein neues Gedicht ankündigt sagt der Lehrer nicht nur, dass die Schüler/innen jubeln sollen, sondern er betont das „bravo“ besonders. Auch als S_H meint, er habe ein neues Gedicht mitgebracht hebt der Lehrer im Hintergrund seine Faust, um den Schüler/innen zu

vermitteln, dass sie nun jubeln sollen. – dieser Aufforderung kommen die Schüler/innen auch nach.

4.2.2 Der Lehrer überlegt mit den Schüler/innen gemeinsam, wo sie im Stück ruhiger werden sollen und wo sie begeistert sein sollen. Er bindet die Schüler/innen also in seine Überlegungen mit ein.

4.2.3 Die erhobene Faust des Lehrers, die in Sequenzelement 2,3 und 4 vorkommt, könnte Stärke vermitteln, Kraft, *Mut*, eine Geste zum Kampf, Aggression, wir siegen, Freude über eine gewonnene Schlacht. Es könnte sein, dass der Lehrer vermitteln wollte, dass diese Emotionen unter den Matrosen herrschten als Majakowski das Wort ergriff. Diese Emotionen sollen auch die Schüler/innen im Rollenspiel haben und hervorbringen. Das Gefühl der gewonnenen Schlacht für den Sozialismus soll vermittelt werden und somit soll auch das sozialistische Bewusstsein der Schüler/innen gestärkt werden.

4.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Auch in diesem Sequenzelement wird die *Einsatzbereitschaft* vom Lehrer gefördert. Die Schüler/innen kommen dieser Einsatzbereitschaft auch nach, indem sie versuchen die Anweisungen des Lehrers umzusetzen. Der Lehrer versucht die Emotionen, die in der Szene 1918 herrschten den Schüler/innen zu vermitteln. Ihm ist anscheinend sehr wichtig, dass die Schüler/innen verstehen welche Stimmung 1918 herrschte, als Majakowski das Wort ergriff. Außerdem überlegt der Lehrer gemeinsam mit den Schüler/innen an welcher Stelle es ruhig sein soll und an welcher Stimmung aufkommen soll. Die erhobene Faust des Lehrers könnte eine Geste sein zur Vermittlung von Kraft, Stärke oder *Mut*. Diese Gefühle sollen von den Schüler/innen gespielt werden und so könnten sich auch die Matrosen die sie spielen gefühlt haben. Zumindest nach der Interpretation des Lehrers. Durch das spielen des Rollenspiels und durch das Verstehen und Nachspielen der Stimmung und Gefühle dieser Szene könnte das sozialistische Bewusstsein der Schüler/innen gestärkt worden sein.

4.4 Ausweisen von Anschlussoptionen

4.4.1 Die Schüler/innen bemühen sich beim Rollenspiel noch deutlicher die Stimmung der Szene zum Ausdruck zu bringen. Der Lehrer ist zufrieden mit deren Auftritt.

4.4.2 Auch dieses Mal hat der Lehrer wieder Verbesserungsvorschläge für die einzelnen Rollen die gespielt werden sollen. Die Schüler/innen verlieren daraufhin nach und nach die Motivation am Rollenspiel und machen nicht mehr mit.

Strukturhypothese:

Ein Rollenspiel wird durch den Lehrer und die Schüler/innen erarbeitet. Dabei sind alle Schüler/innen beteiligt und deren Einsatzbereitschaft wird durch den Lehrer gefördert. Beim Rollenspiel ist es dem Lehrer sehr wichtig, dass die Schüler/innen die Emotionen, die in der Szene die sie nachspielen herrschten, verstehen und auch im Spiel zeigen. Das sozialistische Bewusstsein könnte durch das Spielen und Verstehen dieser Szene gefördert werden. Die immer wiederkehrende erhobene Faust des Lehrers bei Anweisungen für das Rollenspiel und im Rollenspiel selber könnte Stärke, Kraft und Mut bedeuten, den die Matrosen in der Szene hatten und den auch die Schüler/innen im Rollenspiel zeigen sollen. Durch das Rollenspiel könnten sich die Schüler/innen mit den gespielten Rollen identifizieren und somit könnte auch bei ihnen Stärke, Kraft und Mut gefördert werden. Die Musik im Hintergrund dient als Unterstützung im Rollenspiel.

5. Sequenzelement

Zeit: 37:46

S_L: LEUTE GENOSSE MAJAKOWSKI

S_H: GENOSSEN (---) ICH HABE EUCH EIN

NEUES GEDICHT MITGEBRACHT: linker

Marsch (---) Entrollt euren Marsch; Burschen

von Bord; dem Zank und Geflunker jetzt (-)

Pause; still ihr Redner; du hast das Wort; rede

Genosse Mauser; genug vom Gesetz aus

Im Hintergrund hebt der Lehrer den Zeigefinger;
Bei „rede Genosse Mauser“ schreit der Lehrer
„Jaa“ und hebt die Faust in die Höhe, die
Schüler/innen beginnen zu jubeln;

Adams Zeiten; Gaul Geschichte () du hinkst;
wolln den Schinder zu Schanden reiten; Links;
Links; Links;

5.1 Paraphrase

Auch in diesem Sequenzelement wird wieder Majakowski von SL angekündigt. SH beginnt danach den Anfang des Gedichts „Linker Marsch“ vorzutragen. Bei der Stelle „rede Genosse Mauser“ schreit der Lehrer im Hintergrund „jaa“ und hebt dabei seine Faust. Die Schüler/innen beginnen daraufhin zu klatschen und zu jubeln.

5.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Die Vermutung, dass es sich bei der Sequenz um ein Rollenspiel handelt, kann auch in diesem Sequenzelement bestätigt werden, da auch dieses Sequenzelement wieder so beginnt, dass Genosse Majakowski angekündigt wird. Der gleiche Ablauf wie davor wird wiederholt. Außerdem kann diese Annahmen dahingehend erweitert werden, dass es sich beim Rollenspiel um das Nachspielen des Gedichts „linker Marsch“ handelt, da S_H beginnt diesen vorzutragen.

Auch in diesem Sequenzelement hebt der Lehrer erneut seine Faust. Dieses Mal geschieht dies bei den Worten „rede Genosse Mauser“ dazu schreit der Lehrer „jaa“. Bei der Aufforderung im Gedicht die Waffen sprechen zu lassen fordert der Lehrer mit dem Heben der Faust und dem „jaa“ den Jubel und die Zustimmung der Schüler/innen. Die Vermutung, dass das Heben der Faust *Mut* und Stärke oder auch die Aufforderung zu kämpfen bedeuten könnte, kann mit diesem Sequenzelement bestätigt werden. Außerdem lässt sich auch hier beobachten, dass der Lehrer die Emotionen die 1918 herrschten vermitteln möchte. Die Schüler/innen verstehen seine Geste als Aufforderung zu jubeln. Die Schüler/innen versuchen in diesem Sequenzelement die Emotionen zu zeigen die der Lehrer vermitteln möchte. Dies könnte außerdem ein Indiz dafür sein, dass sich die Schüler/innen mit ihrer Rolle identifizieren.

6. Sequenzelement

Zeit: 38:50

L: () das (erste) war gut ja (-) er (wollt) den Schinder zu Schanden reiten das Alte muss weg; alles nochmal

6.1 Paraphrase

Der Lehrer lobt S_H, dass der erste Teil des Gedichts gut von ihm gespielt wurde. Er wiederholt noch einmal dass „er (wollt) den Schinder zu Schanden reiten“ bedeutet, dass das Alte weg muss. Danach will er die Szene noch einmal wiederholen.

6.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

In diesem Sequenzelement ist wieder die Förderung der *Einsatzbereitschaft* durch den Lehrer beobachtbar. Nach dem Spielen der Szene lobt er den Schüler für das Spielen des ersten Teils, gleichzeitig verlangt er aber auch die Szene gleich noch einmal zu spielen. Damit verlangt er die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen, gleichzeitig könnte sein Lob auch der Erhaltung der Motivation dienen.

7. Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen

Das analysierte Rollenspiel wird nur im 2. Teil der Stunde durchgeführt. Im ersten Teil der Stunde wird das Gedicht „linker Marsch“ besprochen und mögliche Interpretationen des Gedichts werden mit den Schüler/innen erarbeitet. In Bezug auf diesen Teil der Stunde müsste eine eigene Strukturhypothese gebildet werden. In Bezug auf den Teil der Stunde in dem das Rollenspiel durchgeführt wurde kann die gebildete Strukturhypothese bestätigt werden.

4. Sequenzanalyse „Forschungsgegenstand Unterricht; Faust I - Prolog im Himmel - Lehrfilm; Unterrichtsforschung; Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_061)

Video: v_apw_061

Datum: unbekannt

Gegenstand: Deutsch

Jahrgang: unbekannt

Zusammenfassung der Unterrichtsstunde:

Ab Minute 19:56 ist die Deutschstunde zu sehen, die im Folgenden untersucht wird. Darin wird das Werk „Faust“ und im speziellen der „Prolog im Himmel“ bearbeitet. Dieser wird anhand eines Tafelbildes und unter Einbeziehung der Schüler/innen erarbeitet und interpretiert. „Am Ende der Stunde betont der Lehrer, dass der Herr und Mephisto nicht als Kontrahenten im religiösen Sinne, sondern als zwei Teile eines Ganzen zu verstehen seien“ (DIPF, v_apw_061).

Das gewählte Video:

Das Video wurde gewählt, da interessant schien, wie ein klassischer Text wie „Faust“ zur Förderung der sozialistischen Persönlichkeit beitragen sollte und wie dieser interpretiert wurde. Außerdem ist auch in diesem Video wieder die Arbeit mit einem literarischen Text zu beobachten. Das Video wurde auch gewählt, da der Text, der im Video besprochen wurde, keinen direkten thematischen Bezug zum Sozialismus aufweist. Gerade eine solche Stunde schien interessant um zu überprüfen ob und wenn ja wie in einer solchen Stunde die sozialistische Persönlichkeit gefördert wurde.

Der gewählte Ausschnitt:

Die Entscheidung ist auf dieses Sequenzelement gefallen, da in dem Textausschnitt der hier besprochen wird christliche Begriffe wie ‚Gott‘, ‚Erzengel‘, ‚Mephisto‘ u.s.w. vorkommen. Es könnte interessant sein, wie diese Textpassage interpretiert wird und ob und wenn ja, wie gerade ein solcher Text zur Förderung der Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit beitragen sollte.

1. Sequenzelement

Zeit: 38:16

L: ...also (-) () wovon ist der Herr überzeugt? (-) der (-) ,letzte ()
Abschnitt' (---) ,S_B'

S_B: Ein guter Mensch in seinem dunklen Drange ist sich des rechten
Weges wohl bewusst (---)

Schüler der
aufzeigt wird
dran
genommen

1.1 Paraphrase

Der Lehrer stellt die Frage wovon der Herr überzeugt ist und verweist dabei auf den letzten Abschnitt. Ein Schüler meldet sich und liest die Textzeile: „Ein guter Mensch in seinem dunklen Drange ist sich des rechten Weges wohl bewusst“ als Antwort vor.

1.2 gedankenexperimenteller Kontext

1.2.1 Wenn der Lehrer fragt wovon der Herr überzeugt ist, dann bezieht er sich auf den Text den sie besprechen.

- a) Mit dem Herrn ist Gott gemeint. Also wovon ist Gott im Text überzeugt?
- b) es geht um einen anderen Herrn (z.B.: Herr Müller) der im besprochenen Ausschnitt eine Rolle spielt

1.2.2 S_B zeigt auf und wird auch dran genommen. Die Einsatzbereitschaft die S_B dem Lehrer mit seinem Aufzeigen entgegen bringt könnte durch das drannehmen des Lehrers gefördert werden.

1.2.3 S_B wartet bis er vom Lehrer aufgefordert wird. Dies deutet auf Disziplin hin. Der Lehrer muss die Schüler/innen nicht zurechtweisen, dass sie erst sprechen dürfen wenn er sie dran nimmt.

1.2.4 Der Herr ist also davon überzeugt, dass ein guter Mensch auch den Drang hat „Böses“ zu tun, jedoch trotzdem weiß was der rechte Weg ist.

- a) Der Lehrer stellt genau die Frage, um diese Antwort zu hören und auch die Schüler/innen moralisch zu erziehen.
- b) der Lehrer könnte die Frage gestellt haben, da die Antwort wichtig ist um den weiteren Textverlauf zu verstehen

1.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Mit dem ‚Herrn‘ von dem die Rede ist könnte Gott gemeint sein oder ein anderer Herr der im besprochenen Ausschnitt vorkommt. Dieser Herr ist davon überzeugt dass der Mensch den rechten Weg kennt.

Durch das Drannehmen von S_B soll dessen *Einsatzbereitschaft* gefördert werden, die er dem Lehrer mit seinem Aufzeigen signalisiert. Dass S_B wartet bis er vom Lehrer drangenommen wird könnte auf die *Disziplin* von S_B hindeuten. Mit der Frage könnte der Lehrer die Intention gehabt haben, die Schüler/innen moralisch zu erziehen, oder ihnen den Text damit in der Folge verständlicher zu machen.

1.4 Anschlussoptionen

1.4.1 Der Text wird weiter gelesen und auf die Antwort von S_B nicht weiter eingegangen.

1.4.2 Die Antwort S_B’s wird diskutiert und analysiert und weitere Schüler/innen melden sich zu Wort.

1.4.3 Der Lehrer weist S_B darauf hin, dass seine Antwort ‚falsch‘ war und er fragt die Klasse noch einmal die selbe Frage.

1.4.4 Der Lehrer erklärt die Antwort S_B’s und wie sie zu verstehen ist, danach stellt der Lehrer weitere Fragen die sich auf den Text beziehen.

2. Sequenzelement

Zeit: 38:31

L: dort notieren wir also (9,0) wenn man das Zitat „ein guter Mensch in seinem dunklen Drange ist sich des rechten Weges wohl bewusst“ (31,0) es gibt natürlich einige Wettbedingungen das wissen sie alles selber wenn sie mal Wetten abschließen schauen Sie mal in die Mitte rein zwischen dem ersten ähm (-) Zitat und dem letzten welche Bedingungen (1,0) wird dem Mephisto gestellt wenn er versuchen will den Faust auf seine Straße zu führen? (4,0) Der Herr sagt: „solange er auf der Erde lebt solange sei ihm nichts verboten, es wird ein Mensch solange er strebt (---) welche Wettbedingungen (beinhaltet sich) (4,0) ‚S_B‘
S_B: na, solange der Faust lebt kann er eben passieren ()

Man sieht die Schüler/innen schreiben

S_B zeigt wieder auf
L nimmt ihn auch wieder

2.1 Paraphrase

Die Schüler/innen sollen die Antwort von S_B notieren. Danach spricht der Lehrer von Wettbedingungen die es gibt und verweist dann auf die Mitte des Textes mit der Frage, welche Bedingungen dem Mephisto gestellt wird, wenn er versuchen will den Faust auf seine Straße zu führen. Er liest ein Zitat des Herrn aus dem Text vor und stellt dann noch einmal die Frage, welche Wettbedingungen diese Antwort des Herrn beinhalte. Im Anschluss meldet sich wieder S_B. Nachdem der Lehrer seinen Namen nennt, antwortet dieser.

Die Anschlussoption 1.4.4 kann zum Teil bestätigt werden, denn der Lehrer stellt wieder eine Frage, nachdem die Schüler/innen die Antwort von S_B notiert haben.

2.2 Rekonstruktion der Anschlussoptionen:

2.2.1 Dass mit ‚dem Herrn‘ Gott gemeint ist, kann weiterhin angenommen werden, da in diesem Sequenzelement auch von Mephisto die Rede ist. Mephisto und Gott haben anscheinend eine Wette abgeschlossen, dabei will jeder Faust auf seine Seite der Straße führen.

2.2.2 Auch in diesem Sequenzelement meldet sich wieder S_B und auch dieses Mal wird er vom Lehrer dran genommen. S_B zeigt also weiterhin *Einsatzbereitschaft* und diese wird auch in diesem Sequenzelement wieder gefördert indem er drankommt. Auch in diesem Fall wartet er wieder bis er dran genommen wird und spricht erst dann. Die anderen Schüler/innen verhalten sich in der Zwischenzeit ruhig. Wieso nimmt der Lehrer zum zweiten Mal S_B dran?

- a) Da sich nur er meldet und der Lehrer deshalb annimmt dass die anderen Schüler/innen nichts zu sagen haben
- b) Da der Lehrer speziell S_B fördern möchte und die anderen Schüler/innen nicht.
- c) Da er nur S_B zutraut die ‚richtige‘ Antwort zu kennen

2.2.3 a) Die Antwort von S_B wird notiert, sie scheint wichtig zu sein wenn sie notiert wird.

Dies könnte bedeuten, dass der Lehrer die Frage stellte, da sie für das Verstehen des weiteren Textverlaufs wichtig ist.

b) oder es werden grundsätzlich alle Antworten die Schüler/innen geben notiert.

2.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Mit dem ‚Herrn‘ ist wahrscheinlich Gott gemeint. Auch in diesem Sequenzelement wird wieder S_B drangenommen. Die *Einsatzbereitschaft* von S_B wird wieder durch das Aufrufen gefördert. Dass der Lehrer keine anderen Schüler/innen dran nimmt könnte damit zusammenhängen, dass er nur S_B zutraut die richtige Antwort zu kennen, oder dass er speziell S_B fördern will oder der Lehrer meint die anderen Schüler/innen hätten ohnehin nicht zu sagen. S_B 's Antwort scheint für das Verständnis des weiteren Textverlaufs wichtig gewesen zu sein, da sie von der ganzen Klasse notiert wird, oder jede Antwort wird grundsätzlich notiert.

2.4 Anschlussoptionen

2.4.1 Die Situation wiederholt sich: Die Antwort S_B 's wird wieder notiert und der Lehrer verweist wieder auf eine Stelle im Text und stellt eine Frage dazu.

2.4.2 Der Lehrer erklärt noch einmal die aktuelle Textstelle und danach den weiteren Verlauf der Geschichte.

2.4.3 Der Lehrer lässt auch noch andere Schüler/innen auf seine Frage antworten.

2.4.4 Einige Schüler/innen beschwerten sich, dass sie nicht drangenommen wurden und dass sie auch noch was zu sagen hätten.

3. Sequenzelement

Zeit: 39:53

L: ja, also sehr wichtig eine Wettbedingung die wir hier noch mit bedenken müssen, um auch später diese einzelnen Schritte noch richtig nachvollziehen zu können. So, wir haben also hier diese Wette: Herr ist sich bewusst dass der Mensch auf dem rechten Weg bleibt, dass also das Gute vertritt. (-) Der Mephisto, dass er vom Weg abzubringen ist. Mephisto also auch ein Vertreter, war als Vertreter des Bösen im Menschen (-) Wir haben also hier die beiden Seiten des Widerspruchs im Inneren eines Menschen. und hier müssen wir auch den Faust einordnen. Der Faust als Figur, Herr und Mephisto sind im Prinzip nichts anderes als ein theatralisches Mittel. Nun nehmen sie mal an andere () Werke, vielleicht fällt ihnen ein was verdeutlichen im Prinzip Herr und Mephisto nur?

S_J: na die innere Meinung dann

L zeigt auf
das Tafelbild

3.1 Paraphrase

Der Lehrer verweist auf die Wettbedingungen, die wichtig sind um die weiteren Schritte nachvollziehen zu können. Danach beschreibt der Lehrer noch einmal die Wette um die es geht. Nach der Wetterklärung beschreibt er noch wie Faust als Figur zu interpretieren ist. Nachdem er erklärt hat, dass Herr und Mephisto im Werk ein theatralisches Mittel seien, stellt er den Schüler/innen die Frage, was Herr und Mephisto im Prinzip verdeutlichen würden. S_J antwortet, es sei die innere Meinung.

Die Anschlussoption 2.4.2 kann zum Teil bestätigt werden, denn der Lehrer erklärt noch einmal die Textstelle und geht näher auf sie ein. Er stellt auch wieder eine Frage dazu, wie in Anschlussoption 2.4.1 vermutet.

3.2 Rekonstruktion der Anschlussoptionen:

3.2.1 Die erste Antwort S_B's scheint notiert worden zu sein, weil sie wichtig war, denn die zweite Antwort von ihm wird in diesem Sequenzelement nicht notiert. Außerdem kommt in diesem Sequenzelement ein anderer Schüler zu Wort. Es ist also anzunehmen, dass S_B zweimal vom Lehrer aufgefordert wurde, da sich sonst keine weiteren Schüler/innen gemeldet haben. Es könnte sein, dass der Lehrer nur Schüler/innen dran nimmt, die sich auch melden. Die Schüler/innen müssen also bereits eine gewisse *Einsatzbereitschaft* und auch *Entschlusskraft* mitbringen, derer es bedarf um sich zu melden – erst dann wird diese *Einsatzbereitschaft* vom Lehrer auch noch gefördert.

3.2.2 Mephisto und Herr werden in diesem Sequenzelement auf das Innere des Menschen bezogen. Ein Bezug zur Religion bleibt bis zu diesem Zeitpunkt in den Sequenzelementen aus. S_J bestätigt in seiner Antwort noch einmal die bereits angedeutete Meinung des Lehrers, dass sich Mephisto und Herr auf das Innere des Menschen bezieht.

Anscheinend kommt der Bezug zur Religion S_J gar nicht in den Sinn, oder er verwirft diesen Bezug durch die Andeutung des Lehrers, Mephisto „...als Vertreter des Bösen im Menschen...“.

3.2.3 Bis jetzt wird der Text nicht in Verbindung mit dem Sozialismus gebracht.

3.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Nicht jede Antwort wird notiert und dieses Sequenzelement zeigt auch, dass nicht immer nur S_B zu Wort kommt. Dieses Sequenzelement deutet darauf hin, dass der Lehrer die Schüler/innen drannimmt, die sich melden. Dies erfordert bereits eine gewisse *Einsatzbereitschaft* und *Entschlusskraft*. Können diese Eigenschaften von den Schüler/innen aufgebracht werden, so werden sie vom Lehrer auch gefördert. Die Figuren ‚Mephisto‘ und der ‚Herr‘ werden als das innere des Menschen interpretiert.

3.4 Anschlussoptionen

3.4.1 Auch in der nächsten Sequenz wird der Lehrer die Antwort von S₁ noch einmal näher ausführen und danach wieder eine Frage zum Text stellen um so den Text weiter zu interpretieren.

3.4.2 Der Lehrer wird noch einmal ganz genau erklären, wie das Stück zu verstehen und zu interpretieren ist.

3.4.3 Der Lehrer wird wieder eine Frage stellen und es meldet sich keiner. Daraufhin fordert der Lehrer die Schüler/innen zu mehr Mitarbeit auf.

4. Sequenzelement

Zeit: 40:42

L: ja, also theatralisch nach außen verlegt, die inneren Widersprüche eines Menschen und kommen wir dann noch zum letzten Punkt. Den müssten wir nach der Antwort von dem S_j eigentlich recht einfach ähm beantworten können. Was meinen Sie ähm es spielt da im Himmel es spielen die Erzengel, der Herr und Mephisto ne Rolle. Meinen sie dass das jetzt ähm der Himmel, der Herr, die Engel der Teufel im christlich religiösen Sinn sein können (-) also wie äh das in den Vorstellungen der christlich gläubigen Menschen dieser Zeit war dieser Herr, dieser Mephisto (---) ich äh lese ihnen mal zwei Textzeilen vor wir warten noch einen Moment ,mitm () Ähm' Wenn der Mephisto zum Schluss sagt: Von Zeit zu Zeit sehe ich den Alten gern. Welche Beziehung zwischen Mephisto und Herr wird da verdeutlicht? Von Zeit zu Zeit sehe ich den Alten gern? (---) oder der Herr sagt oben von Mephisto: von allen Geistern die verneinen, ist mir der Schalk am wenigsten zur Last (-) sind das die großen Kontrahenten? (---) Von allen Geistern die verneinen, ist mir der Schalk am wenigsten zur Last, sagt der Herr und Mephisto äh: von Zeit zu Zeit seh ich den Alten gern.

S_B?

S_B: ja die haben doch so ein gutes Verhältnis zueinander

Es läutet im
Hintergrund

4.1 Paraphrase

Der Lehrer beschreibt die Antwort von S₁ noch einmal mit anderen Worten danach meint er, dass sie nun zum letzten Punkt kämen. Daraufhin stellt er die Frage, ob im Stück mit dem ‚Himmel‘, dem ‚Herrn‘ und dem ‚Teufel‘ diese Figuren im christlich religiösen Sinn gemeint wären. Zuvor meint er, dass die Frage nach der Antwort von S_J bereits leicht zu beantworten wäre. Während der Lehrer spricht läutet im Hintergrund die Glocke. An dieser Stelle sagt er: „wir warten noch einen Moment ‚mitm () Ähm““. Die letzten Wörter spricht er dabei ganz leise aus. Im weiteren Verlauf stellt der Lehrer noch eine zweite Frage, nämlich welche Beziehung Mephisto und Herr zueinander haben. S_B wird vom Lehrer wieder aufgerufen und er antwortet, dass diese ein gutes Verhältnis zueinander hätten.

Die Anschlussoption 3.4.1 kann bestätigt werden. Der Lehrer spricht anfangs noch einmal über die Antwort von S₁ und danach interpretiert er den weiteren Text und stellt dazu Fragen an die Klasse.

4.2 Rekonstruktion der Anschlussoptionen:

4.2.1 Auch in diesem Sequenzelement deutet wieder alles darauf hin, dass nur die Schüler/innen zu Wort kommen, die sich auch melden. In diesem Fall ist das zum dritten Mal S_B. Dies scheint den Lehrer nicht zu stören. Er beschwert sich nicht, dass anscheinend immer nur S_B aufzeigt, sondern nimmt diesen auch immer wieder dran und fördert somit dessen *Einsatzbereitschaft*.

4.2.2 in diesem Sequenzelement greift der Lehrer auch die Frage nach der religiösen Verbindung zum Text auf. Da bereits S_J angesprochen hat, dass es um das Innere des Menschen geht, liegt die Antwort anscheinend auf der Hand. Der Lehrer lässt keine/n der Schüler/innen antworten, sondern spricht weiter und kommt dann gleich zu einer anderen Frage. Der Lehrer verrät die Antwort nicht, aber durch seine Andeutung wird deutlich, dass die Figuren nicht im christlich religiösen Sinne aufgefasst werden können.

Wieso lässt er die Schüler/innen nicht antworten?

- a) Da die Glocke läutet und er merkt, dass er keine Zeit mehr dafür findet, sich die Antworten anzuhören

- b) Da sich keiner der Schüler/innen meldet
- c) Da die Antwort so offensichtlich ist und er auf eine Antwort der Schüler/innen verzichten kann – da er voraussetzt, dass alle Schüler/innen die Antwort kennen.

4.2.3 Bei der zweiten Frage lässt der Lehrer wieder Antworten zu. Er nimmt wieder S_B dran. Der Zeitmangel als Grund, dass er bei der ersten Frage keine Antworten zulässt, kann also bereits hier wieder ausgeschlossen werden.

4.2.4 Beim Läuten der Glocke im Hintergrund ändert sich die Stimmung der Klasse nicht. Alle bleiben ruhig sitzen. Der Lehrer merkt lediglich an, dass sie noch einen Moment warten. Auch diese Situation deutet auf die *Disziplin* der Schüler/innen hin.

4.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Die Schüler/innen, die sich melden, werden auch dran genommen und deren *Einsatzbereitschaft* wird gefördert. Eine Frage zur religiösen Verbindung der Figuren wird gestellt, jedoch wird keine Antwort zugelassen. Diese ist entweder so offensichtlich, dass sie nicht verbalisiert werden muss oder der Lehrer fordert keine/n der Schüler/innen auf zu antworten, da sich niemand meldet. Beim Läuten der Glocke wird die Disziplin der Schüler/innen sichtbar.

4.4 Anschlussoptionen

4.4.1 Da bereits das Ende der Stunde gekommen ist, fasst der Lehrer noch kurz die Stunde zusammen und erklärt den Schüler/innen danach ihre Hausübung

4.4.2 Der Lehrer fährt trotz des Endes der Stunde mit seiner Interpretation fort und stellt auch wieder Fragen an die Schüler/innen.

4.4.3 Der Lehrer bespricht noch einmal kurz einige Aspekte des Textes, die ihm wichtig erscheinen und die die Schüler/innen verstehen sollen. Danach schließt er die Stunde.

Strukturhypothese:

Wenn die *Einsatzbereitschaft* und *Entschlusskraft* bereits vorhanden sind, die es braucht um sich zu melden, dann wird diese vom Lehrer auch gefördert. Melden sich die Schüler/innen jedoch nicht durch ein Handzeichen oder Ähnliches, um darauf hinzuweisen, dass sie sich zu Wort melden wollen, so werden sie auch nicht drangenommen. Die *Einsatzbereitschaft* wird bei diesen Schüler/innen nicht gefördert. Die *Disziplin* der Schüler/innen ist bereits vorhanden und wird somit auch nicht extra vom Lehrer gefördert. Die Förderung anderer Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit wie z.B.: *Mut*, *Zielstrebigkeit* oder *Ausdauer* kann nicht beobachtet werden. Eine religiöse Interpretation des Textes wird vom Lehrer ausgeschlossen.

5. Sequenzelement:

Zeit: 42:08

L: und das gute Verhältnis müssen wir davon ableiten dass die beiden nicht im christlich religiösen Sinne Kontrahenten sind, sondern (-) Mephisto und Herr sind Eins. Sind nämlich zwei Seiten einer Sache. Kommen zum Schluss noch mal äh durch folgendes verdeutlichen ich hab hier mal einen Kreis (angezeichnet) weil mir das für die Zukunft sehr wichtig scheint. In diesem Kreis einmal einzuzeichnen einmal den Herrn, wollen Sie nicht (abschalten)? (---) Es sind also im Prinzip zwei Teile eines Ganzen, zwei Seiten eines Hauptziels. Später im Faust sagt der Mephisto als er sich dem Faust persönlich vorstellt: ich bin ein Teil von jener Kraft, die stets das Gute will und stets das Böse schafft. Ja? Und wenn man dann diese Zeile verstehen wollen, verdeutlichen wir uns das mal am Beispiel dieser Skizze: ich bin ein Teil von dieser Kraft (-) also von einer Kraft (-) die stets das äh Gute will, das Gute will und stets das Böse schafft. Also Mephisto und Herr zwei Seiten eines Ganzen. Das war jetzt erst mal vom ersten Teil vom Prolog im Himmel.

Rascheln,
dann endet
das Video

5.1 Paraphrase

Der Lehrer beantwortet in diesem Sequenzelement selbst seine zuvor gestellte Frage. Die Antwort bestätigt noch einmal, dass eine religiöse Interpretation ausgeschlossen wurde. Danach versucht er seine Interpretation des Textes noch einmal anhand einer Skizze näher zu erklären. Er will damit noch einmal verdeutlichen, dass ‚Herr‘ und ‚Mephisto‘ zwei Teile eines Ganzen sind. Die Stunde endet damit, dass der Lehrer meint, dass das jetzt der erste Teil vom ‚Prolog im Himmel‘ gewesen wäre. Danach hört man noch kurz ein Rascheln.

Anschlussoption 4.4.3 kann bestätigt werden. Der Lehrer erklärt noch einmal Aspekte der Textinterpretation, die ihm wichtig erscheinen.

5.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

In diesem Sequenzelement kann die Strukturhypothese dahingehend bestätigt werden, dass der Lehrer nur die Schüler/innen aufruft, die sich auch melden. Er beantwortet seine Frage vom 4. Sequenzelement nun selbst. Das deutet darauf hin, dass sich davor keine Schüler/innen gemeldet haben, die sie beantworten wollten und deshalb beantwortet er sie nun selber. Auch in diesem Sequenzelement können keine anderen Eigenschaften beobachtet werden, die vom Lehrer gefördert werden. Die Strukturhypothese kann somit auch nach diesem Sequenzelement bestätigt werden.

6. Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen

Auch in der restlichen Unterrichtsstunde kann die Strukturhypothese bestätigt werden. Der Lehrer nimmt in dieser Unterrichtsstunde meist nur Schüler/innen an die Reihe, die sich auch per Handzeichen melden. Die anderen Schüler/innen fordert er nicht auf mitzuarbeiten oder sich zu melden. Auch die vorhandene *Disziplin* der Schüler/innen lässt sich in der gesamten Unterrichtsstunde beobachten. Auch in der restlichen Unterrichtsstunde wird der Text nicht in Bezug auf die Religion interpretiert.

5. Sequenzanalyse „Der entwickelte Sozialismus als notwendige Etappe zum Kommunismus – Geschichtsphilosophie“ (DIPF, v_apw_108)

Video: v_apw_108

Datum: 6. 11. 1984

Gegenstand: Staatsbürgerkunde

Jahrgang: unbekannt

Zusammenfassung der Unterrichtsstunde:

„Nach der Begrüßung mit dem FDJ-Gruß ‚Freundschaft‘ liest die Lehrerin die Fabel ‚Der Fuchs und die Trauben‘ vor, die in Beziehung gesetzt wird zu der These, dass die Formel vom entwickelten Sozialismus eine Ausrede für die Nichterfüllung der Voraussagen über Sozialismus und Kommunismus ist. Dieser gegenübergestellt wird die Antithese vom entwickelten Sozialismus als notwendige Etappe zum Kommunismus, was in der Tafelanschrift und in einem Hefteintrag festgehalten wird. Die Schüler erhalten den Auftrag, in Partnerarbeit und unter Verwendung der Schriften der Klassiker des Marxismus-Leninismus, des SED-Parteiprogramms und des Schullehrbuchs die Richtigkeit der Antithese zu beweisen, wozu die Lehrerin mit Einbezug der Schüler drei Fragen zur Orientierung formuliert. In der anschließenden Argumentation betont die Lehrerin die systematische Entwicklung der Produktivkräfte als entscheidend für das Erreichen des Kommunismus, der im Gegensatz zum Kapitalismus die Probleme der Menschheit lösen kann. Sie dankt den Schülern für ihre Mitarbeit und erinnert daran, dass der Sozialismus nicht als Geschenk verstanden werden darf“ (DIPF, v_apw_108).

Das gewählte Video:

Das Video wurde gewählt, da es inhaltlich dabei um die Entwicklung vom Sozialismus zum Kommunismus geht. Bereits die ‚Überschrift‘ der Unterrichtsstunde deutet auf eine Förderung des sozialistischen Bewusstseins hin. Interessant schien bei diesem Video, ob in der Stunde ausschließlich die Ideologie des Sozialismus gelehrt wird, oder ob auch Maßnahmen zur Förderung der

Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit durchgeführt werden. Außerdem sollte das Video eine Vergleichsmöglichkeit zur bereits analysierten Staatsbürgerkunde Unterrichtsstunde darstellen.

Der gewählte Ausschnitt:

Die gewählte Sequenz beginnt bei Minute 31:00, dies ist der Zeitpunkt an dem die Gruppenarbeit endet und die Lehrerin beginnt, die Gruppenarbeit mit den Schüler/innen zu diskutieren. Dieser Ausschnitt schien besonders interessant, da er zum einen den Übergang von der Gruppenarbeit zum Frontalunterricht zeigt. Zum anderen werden die erarbeiteten Thesen der Einzelarbeiten vorgestellt und womöglich von der Lehrerin bewertet. Beide Aspekte könnten Beobachtungsmöglichkeiten in Hinsicht auf die Förderung der sozialistischen Persönlichkeit bringen.

1. Sequenzelement:

Zeit: 31:00

L: So, schließt euren Satz ab den ihr noch zu schreiben habt. (Das) andere können wir dann noch in der Diskussion dazu klären (15,00) So und nun geht's los. (2,0) Fassen wir noch mal unsere Aufgabe zusammen was wir jetzt tun (---) wollen (2,0) Was müssen wir jetzt (-) machen? (3,0) Bitte,
S₁: also wir wollen beweisen dass der Sozialismus also (nur ne) Etappe ist um zum Kommunismus zu gelangen und im Kommunismus (sind) ähm alles [()
L: schließen können;]

Geflüster in der Klasse

1.1 Paraphrase

Die Lehrerin sagt zu den Schüler/innen, dass sie den Satz noch zu Ende schreiben sollen. Danach folgt eine Sprechpause der Lehrerin, die ca. 15 Sekunden dauert. Danach will sie noch einmal die Aufgabe, die die Schüler/innen zu machen haben, zusammenfassen. Dazu fragt sie die Schüler/innen, was sie machen müssen. S₁ antwortet, dass bewiesen werden soll, dass der Sozialismus

eine Etappe ist, um zum Kommunismus zu gelangen. Zum Schluss ihrer Aussage fällt ihr die Lehrerin ins Wort.

1.2 gedankenexperimentelle Kontexte

1.2.1 Das Geflüster, das in der Klasse herrscht und die Bemerkung der Lehrerin, dass die Schüler/innen nun den Satz noch fertig schreiben sollen, deutet darauf hin, dass die Schüler/innen alleine etwas erarbeiten sollten. Laut Aussage S_1 sollten sie beweisen, dass der Sozialismus eine Etappe ist, um zum Kommunismus zu gelangen.

1.2.2 Die Lehrerin betont die Wörter „tun (---) wollen“. Sie betont diese beiden Wörter besonders, da

a) ihr wichtig ist, was sie jetzt mit der Klasse vor hat und was sie mit dieser erarbeiten möchte. Durch das gemeinsame ‚Tun‘ sollen die Inhalte diskutiert und erarbeitet werden.

b) sie die Schüler/innen damit besonders motivieren will mitzuarbeiten. Sie will mit dieser Betonung die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen fördern.

1.2.3 Die Schülerin fasst zusammen, dass bewiesen werden soll, dass der Sozialismus nur eine Etappe ist um zum Kommunismus zu gelangen. Am Ende fällt ihr die Lehrerin ins Wort.

a) Sie fällt ihr ins Wort um die Aussage der Schülerin abzukürzen um schneller fortfahren zu können und um schneller mit der Diskussion beginnen zu können

b) Die Lehrerin beendet den Satz der Schülerin für sie da sie merkt, dass diese unsicher ist und ihren Satz alleine nicht beenden kann. Auf Unsicherheit deutet das „ähm“ davor hin. Die Intention der Lehrerin könnte es sein der Schülerin dadurch mehr Sicherheit zu geben. Die vermehrte Sicherheit könnte auch den *Mut* der Schülerin fördern.

1.2.4 Die Schüler/innen sollen beweisen, dass der Sozialismus nur eine Etappe zum Kommunismus ist. Der Inhalt, der hier vermittelt wird, könnte dazu beitragen das sozialistische Bewusstsein der Schüler/innen zu stärken. Wenn diese selbstständig dafür Beweise finden, wieso der Sozialismus nur eine Etappe zum Kommunismus ist, so könnte dies das sozialistische Bewusstsein fördern.

1.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Die Schüler/innen sollten etwas selbstständig erarbeiten, dies soll nun in der Klasse diskutiert werden. Die Lehrerin fragt die Schüler/innen, was ihre Aufgabe ist und was nun zu tun ist. Dabei betont sie besonders das „tun (---) wollen“. Dies betont sie, um die Wichtigkeit der Aufgabe noch einmal herauszustreichen, oder um die Schüler/innen noch einmal besonders zu motivieren und deren *Einsatzbereitschaft* zu fördern. Am Ende der Aussage der Schülerin fällt ihr die Lehrerin ins Wort. Sie könnte dies getan haben, um die Aussage der Schülerin abzukürzen und um schneller voran zu kommen, oder um ihr Sicherheit zu geben in ihrer Antwort. Mit dem Inhalt, der vermittelt wird, soll das sozialistische Bewusstsein gestärkt werden.

1.4 Ausweisen von Anschlussoptionen

1.4.1 Die Lehrerin hört sich die verschiedensten Thesen der Schüler/innen an, wie man beweisen könnte, dass der Sozialismus nur eine Etappe zum Kommunismus ist.

1.4.2 Die Schüler/innen meinen, dass es keine Beweise dafür gibt, dass der Sozialismus nur eine Etappe zum Kommunismus ist.

1.4.3 Keiner der Schüler/innen meldet sich um vorzutragen, was er an Beweisen gesammelt hat. Daraufhin trägt die Lehrerin die Beweise vor.

2. Sequenzelement

Zeit: 31:52

S₁: [()

L: schließen können;] gut () das ist eine ganz wichtige Geschichte so und das wollen wir jetzt beweisen und damit wollen wir etwas widerlegen (-) nämlich diese (-) These (-) Behauptung wollen wir ad absurdum führen nun gehen wir ma ran; wer möchte vortragen? Seine Argumente (-) die er hier anführt, (4,0) ,nah‘? S_k , fang mal an; wir finden nachher noch bestimmt ein paar andere Schüler die hier eifrig mitdiskutieren; also gut; (-)

Klopft bei „nämlich diese“ an die Tafel

S_K: also bei Erstens (-) also die Begründung Marx, Engels und Lenin eine notwendige Phase des Sozialismus (---) j::a (---) die Phase des Sozialismus ist erstmal die Phase der revolutionären Umwandlung der kapitalistischen in die kommunistische Gesellschaft (-) und (---) der Kommunismus ist ei::n in stetiger Entwicklung befindlicher Ordnung und (der muss eben) in mehreren Etappen erreicht werden (-) und hier in der Phase des Sozialismus (-) und es bilden sich neue ökonomische Verhältnisse heraus und das geht nicht vom vom Kapitalismus zum So- zum Kommunismus auf einmal muss erst (ne) Privateigentümern von Produktionsmittel und so muss erst mal abgeschafft werden und die (Bolschewiki) muss (---) vertrieben werden oder ne (-) ne (-) und die Überreste der Kleinproduktion beseitigt werden (2,0) und die Klassenunterschiede überwunden werden und das geht nicht alles auf einmal das muss ne langwierige Phase des Aufbaus vom Sozialismus=bis zum über den entwickelten Sozialismus zum Kommunismus erreicht werden (2,0)

2.1 Paraphrase

Die Lehrerin meint zur vorigen Aussage der Schülerin, dass das eine ganz wichtige Geschichte wäre und dass sie die These, die an der Tafel steht damit ad absurdum führen wollen. Danach fragt sie wer vortragen möchte. Nach einer kurzen Pause bestimmt sie S_K und meint, diese solle mal anfangen und es würden sich danach bestimmt noch einige finden die eifrig mitdiskutieren wollen. Danach beginnt S_K ihre gesammelten Inhalte vorzutragen.

2.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

2.2.1 Anschlussoption 1.4.1 kann bestätigt werden, denn die Lehrerin bestimmt eine Schülerin, die beginnt Inhalte vorzutragen, die die These bestätigen, dass der Sozialismus eine Etappe zum Kommunismus darstellt.

In diesem Sequenzelement kann bestätigt werden, dass das was die Lehrerin mit den Schüler/innen jetzt ‚tun will‘ sehr wichtig für die Lehrerin ist. Sie bestätigt das in diesem Sequenzelement, indem sie sagt: „das ist eine ganz wichtige Geschichte“.

Aber auch dass die Lehrerin die *Einsatzbereitschaft* fördern will kann bestätigt werden, denn sie meint: „gehen wir ma ran“. Dieses ‚ran gehen‘, das hier von der Lehrerin verlangt wird, erfordert Einsatz. Diesen Einsatz sollen die Schüler/innen anscheinend aufbringen.

2.2.2 Mit dem leise, aber betonte „nah“ nach der Pause könnte die Lehrerin aussagen wollen, ob sich denn keiner melden wolle um etwas vorzutragen. Denn nach dem „nah“ bestimmt sie S_K um etwas vorzutragen.

2.2.3 Auch in diesem Sequenzelement kann die Förderung des sozialistischen Bewusstseins beobachtet werden. Anscheinend steht bereits fest, welche These widerlegt werden muss und auf welches Ergebnis zu kommen ist. Die Lehrerin sagt ganz klar, dass sie die These, die an der Tafel steht ad absurdum führen wollen. Somit steht bereits fest, was die Schüler/innen zu erarbeiten haben. Die Schüler/innen dürfen lediglich herausarbeiten, was die Beweise zur Widerlegung der These sind. Laut Lehrerin gibt es also Beweise zur Widerlegung der These. Die Inhalte können also anscheinend wissenschaftlich belegt werden. Mit dem selbstständigen Herausfinden dieser ‚Beweise‘ soll das sozialistische Bewusstsein gefördert werden.

2.2.4 Im Vortrag von S_K fällt auf, dass er viele lang gezogene Wörter und viele Pausen enthält. Die könnte auf Nervosität und Unsicherheit hindeuten.

a) S_K ist nervös, weil sie Angst hat etwas Falsches zu sagen. Sie ist sich nicht sicher, ob sie die richtigen Inhalte herausgearbeitet hat.

b) Sie ist grundsätzlich nervös wenn sie vor der Klasse spricht. Die Unsicherheit hat nichts mit den Inhalten zu tun, die sie vorträgt.

2.2.5 S_K bezieht sich bei ihren ‚Beweisen‘ zur Widerlegung der These auf Marx, Engels und Lenin. Die Aussagen dieser Autoren werden anscheinend als ‚wahr‘ empfunden. Sie können anscheinend unreflektiert als wahr angenommen werden.

2.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Die Aufgabe, die die Lehrerin den Schüler/innen gestellt hat, ist ihr wichtig und sie will damit auch die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen fördern. Mit dem „nah“ will die Lehrerin fragen, ob sich denn keine/r der Schüler/innen melden möchte um vorzutragen. Außerdem soll mit der Aufgabe das sozialistische Bewusstsein der Schüler/innen gefördert werden. S_K wirkt bei ihrer Antwort nervös und unsicher. Sie hat entweder Angst ‚falsche‘ Inhalte vorzutragen oder sie ist grundsätzlich nervös, wenn sie vor der Klasse etwas vortragen muss. Nach Meinung des Schülers entsprechen die Aussagen von Marx, Engels und Lenin offenbar der Wahrheit.

2.4 Anschlussoptionen

2.4.1 Die Lehrerin lobt S_K für ihren Mut als erste zu sprechen und bestimmt danach noch weitere Schüler/innen um vorzutragen was diese erarbeitet haben.

2.4.2 Einige Schüler/innen haben keine Beweise gefunden, dass der Sozialismus eine nötige Etappe zur Erlangung des Kommunismus ist, deshalb beginnen sie die Lehrerin auszufragen, welche Beweise es hierfür gibt.

2.4.3 Anhand der Literatur können die Schüler/innen beweisen, dass der Sozialismus eine nötige Etappe zum Kommunismus ist. Sie erarbeiten in der Folge einen Plan wie sich die Menschen verhalten müssen um am schnellsten zum Kommunismus zu gelangen.

3. Sequenzelement

Zeit: 33:48

L: gut; also so begründen die Klassiker das; danke; wollen wir mal weiter (vorplanen) wir muss nicht alles Katja machen; weitere Argumentationen dazu; (---) Bitte?

S₂: na in der (-) im Sozialismus wird äh die (Religionswidersprüche) im Kapita- äh des Kapitalismus

L: ‚lauter‘, sprich lauter

S₂: des Kapitalismus end- gelöst und zu Gunsten des Kommunismus

und neue Klassenbeziehungen werden geschaffen (-) und die politischen und kulturellen Grundlagen werden verändert und eben herausgebildet
L: mhm; (---) weiter; S_S,

3.1 Paraphrase

Zur Aussage von S_K meint die Lehrerin, dass so die Klassiker begründen würden. Danach nimmt sie einen weiteren Schüler an die Reihe. Dieser spricht zuerst leise, bis ihn die Lehrerin darauf hinweist lauter zu sprechen. Er meint, im Kommunismus würden neue Klassenbeziehungen geschaffen und die politischen und kulturellen Grundlagen würden verändert und herausgebildet.

3.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

3.2.1 Anschlussoption 2.4.1 kann in dem Punkt bestätigt werden, dass die Lehrerin weitere Schüler/innen an die Reihe nimmt und diese weitere Antworten vortragen. Die Aussage von S_K empfindet die Lehrerin anscheinend als richtig, denn sie bedankt sich bei ihr und meint dann, dass ja nicht alles sie machen müsse. Wieso S_K bei ihrem Vortrag nervös war kann in diesem Sequenzelement nicht beobachtet werden. Jedoch fällt auf, dass auch S₂ bei seinem Vortrag nervös wirkt. Er beginnt zweimal mit einem anderen Wort und korrigiert sich dann. Außerdem spricht er anfangs sehr leise, bis ihn die Lehrerin darauf hinweist laut zu sprechen.

- a) Womöglich sind die Schüler/innen nervös, weil sie wissen dass sie gefilmt werden.
- b) Die Schüler/innen könnten auch nervös sein, da sie wissen dass sie bei ‚falschen‘ Antworten schlechte Zensuren bekommen oder von der Lehrerin getadelt werden.

3.2.2 Auch in diesem Sequenzelement ist immer noch der Einsatz der Schüler/innen gefragt und dieser wird auch von der Lehrerin gefördert, indem sie nicht nur S_K sprechen lässt, sondern verschiedene Schüler/innen an die Reihe nimmt.

3.2.3 Das „mhm (---) weiter“ am Ende des Sequenzelements deutet darauf hin, dass die Lehrerin noch mehr ‚Beweise‘ von den Schüler/innen hören will. Zu den

einzelnen Aussagen der Schüler/innen äußert sie sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht.

3.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Auch S₂ wirkt bei seiner Aussage nervös. Es könnte sein, dass die Schüler/innen nervös sind, da sie wissen, dass sie gefilmt werden, oder da sie Angst haben etwas ‚Falsches‘ zu sagen. Die Förderung der *Einsatzbereitschaft* ist auch in diesem Sequenzelement beobachtbar. Die Aussage am Ende des Sequenzelements deutet darauf hin, dass die Lehrerin noch mehr hören möchte. Zu den Aussagen der Schüler/innen äußert sich die Lehrerin zu diesem Zeitpunkt der Sequenz noch nicht.

3.4 Anschlussoptionen

3.4.1 Die Lehrerin nimmt S₅ an die Reihe. Dieser äußert sich dazu, wie die These widerlegt werden kann. Die Lehrerin lobt die Schüler/innen daraufhin für ihre Einsatzbereitschaft.

3.4.2 Keine/r der Schüler/innen meldet sich zu Wort. Die Lehrerin bestimmt daraufhin einen Schüler der keine Antwort weiß. Daraufhin beschwert sich die Lehrerin über die schlechte Mitarbeit.

4. Sequenzelement

Zeit: 34:26

S₅: (---) ja äh vielleicht zu Zweitens;

L: bitte

S₅: die entwickelte sozialistische Gesellschaft muss erstmal gestaltet werden (-) das geschieht dann also im Aufbau des Sozialismus und der Unterschied ist noch dass ein unterschiedliche (starke) der Produktivkräfte vorhanden ist also auch dass die ideologische Überzeugung erst mal noch nicht so weit herangereift ist wie im entwickelten Sozialismus (---)

L: gut; möchtet ihr dazu was sagen? Das ist mir noch nicht deutlich genug; er ist auf eine richtige Sache gekommen und zwar hat er etwas

Bei „einmal hier
Aufbau usw.“
klopft die Lehrerin
wieder an die

vom Stand der Entwicklung der Produktivkräfte gesprochen (-) und ich möchte da einhaken wir haben ja nicht umsonst gefragt (-) warum einmal hier Aufbau des Sozialismus und entwickelter Sozialismus es muss ja hier einen Unterschied geben und dabei spielen eben die Produktivkräfte und ihr Entwicklungsstand eine entscheidende Rolle; lasst uns überlegen; die Phase bis 1960 war durch ganz bestimmte Merkmale gekennzeichnet die notwendig waren in der Entwicklung der Produktivkräfte; welche waren das? (---) Bitte,

Tafel genau an die Stelle wo sie zuvor 3 Fragen aufgeschrieben hat

Bei den Worten „entscheidende Rolle“ hebt die Lehrerin ihren Finger und bewegt ihn nach vor und wieder zurück

4.1 Paraphrase

S_S meint, er würde gerne zu Zweitens etwas sagen. Die Lehrerin bittet ihn daraufhin dies zu tun. S_S meint, dass durch den Aufbau des Sozialismus die entwickelte sozialistische Gesellschaft geschaffen würde. Der Unterschied des Sozialismus und des entwickelten Sozialismus bestünde darin, dass im Sozialismus die ideologischen Überzeugungen noch nicht so herangereift wären. Außerdem bestünde ein Unterschied in den Produktivkräften. Die Lehrerin fragt nach der Aussage S_S's die Klasse ob sie dazu etwas sagen wollen. Die Lehrerin meint, dass S_S auf eine richtige Sache gekommen wäre, dass ihr die Aussage jedoch noch nicht deutlich genug wäre. Die Lehrerin will beim Thema der Produktivkräfte einhaken und mit der Klasse überlegen von welchen Merkmalen die Phase bis 1960 in der Entwicklung der Produktivkräfte gekennzeichnet war.

4.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

4.2.1 Die Anschlussoption 3.4.1 kann in dem Punkt bestätigt werden, dass die Lehrerin S_S an die Reihe nimmt und dieser äußert sich zur zweiten Frage.

Wieso S_K und S₂ bei ihren Aussagen nervös wirkten kann in diesem Sequenzelement nicht beobachtet werden. S_S wirkt bei seiner Antwort jedoch nicht nervös. In seiner Aussage kommen keine langen Sprechpausen vor und er spricht für die Lehrerin auch nicht zu leise.

Die Förderung der *Einsatzbereitschaft* kann auch in diesem Sequenzelement wieder beobachtet werden. Die Lehrerin fordert die Schüler/innen auf sich zur Aussage von S_S zu äußern, da ihr die Aussage anscheinend noch zu wenig Fakten beinhaltet. Außerdem meint sie: „Lasst uns überlegen“. Sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrerin überlegen also. Dieses Überlegen erfordert wieder Einsatz. Das „uns“ deutet darauf hin, dass auch die Lehrerin überlegt. Sie würde in diesem Fall also auch mit gutem Beispiel voran gehen und auch *Einsatzbereitschaft* zeigen.

4.2.2 a) Mit dem Klopfen an die Tafel will die Lehrerin vielleicht noch einmal an die Fragen erinnern um die es bei der gestellten Aufgabe geht.

b) Mit dem Klopfen an die Tafel will die Lehrerin die Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf sich lenken.

4.2.3 Das Heben des Fingers der Lehrerin bei den Worten „entscheidende Rolle“ könnte darauf hindeuten, dass es ihr besonders wichtig ist, dass die Schüler/innen den Unterschied zwischen Aufbau des Sozialismus und entwickelter Sozialismus kennen. Die Förderung dieses Wissens könnte wiederum eine Maßnahme zur Förderung des sozialistischen Bewusstseins darstellen.

Auch die Betonung des Wortes „notwendig“ deutet noch einmal auf die Wichtigkeit der Merkmale der Entwicklung der Produktivkräfte hin – die hier herausgefunden werden sollen. Auch dieses Wissen könnte zur Förderung des sozialistischen Bewusstseins beitragen.

4.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Auch in diesem Sequenzelement lässt sich die Förderung der Einsatzbereitschaft beobachten. Mit dem Klopfen an die Tafel will die Lehrerin entweder an die aufgeschriebene Frage erinnern um die es geht oder sie will damit die Aufmerksamkeit auf sich lenken. Der Unterschied zwischen Aufbau des Sozialismus und entwickelter Sozialismus ist der Lehrerin anscheinend sehr wichtig. Dies deutet auf die Förderung des sozialistischen Bewusstseins hin. Auch

das Wissen über die Merkmale der Entwicklung der Produktivkräfte scheint sehr wichtig und zur Förderung des sozialistischen Bewusstseins gedacht.

4.4 Anschlussoptionen

4.4.1 Die Schüler/innen kennen das Wissen, das die Lehrerin abfragt. Sie erörtern dieses Wissen vor der Lehrerin und diese muss nichts weiter erklären.

4.4.2 Die Schüler/innen wissen nicht worauf die Lehrerin hinaus will. Daraufhin beginnt die Lehrerin zu erklären und betont dabei immer wieder wie wichtig es ist das zu wissen.

4.4.3 Die Lehrerin nimmt einige Schüler/innen dran und sammelt wieder Antworten.

Strukturhypothese:

Die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen wird sowohl durch motivierende Worte der Lehrerin als auch durch die Fragen der Lehrerin an die Schüler/innen gefördert. Das sozialistische Bewusstsein wird durch den Inhalt der vermittelt wird gefördert. Durch die Betonung von bestimmten Wörtern und durch Handzeichen der Lehrerin wie z.B.: das Heben des Zeigefingers oder das Klopfen an die Tafel werden Inhalte, die der Lehrerin besonders wichtig sind noch einmal betont. Inhalte über den Aufbau des Sozialismus zum Kommunismus und über die Entwicklung der Produktivkräfte sind der Lehrerin besonders wichtig.

5. Sequenzelement

Zeit: 35:47

S₃: also erstmal die Enteignung der (Bolschewiki) also und die Schaffung von Volkseigentum und dann die (Bodenreform) wurde durchgeführt

L: das war schon vorher; aber (-) was war wichtig auf dem Lande? (-)

S₃: ‚Bildung von Genossenschaften‘

L: laut

S₃: Bildung von Genossenschaften

5.1 Paraphrase

S₃ antwortet auf die Frage der Lehrerin mit: „Enteignung der (Bolschewiki) also und die Schaffung von Volkseigentum und dann die (Bodenreform) wurde durchgeführt“. Die Lehrerin antwortet daraufhin dass dies schon davor gewesen wäre und fragt außerdem, was auf dem Land wichtig war. Die Antwort „Bildung von Genossenschaften“ gibt S₃ zuerst leise, nach der Aufforderung der Lehrerin „laut“ sagt er das Gleiche noch einmal lauter.

5.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

In diesem Sequenzelement kann die Strukturhypothese in Hinsicht auf die Förderung der *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen bestätigt werden. Die Lehrerin hört sich auch in diesem Sequenzelement die Antworten einer Schülerin an. Auch die Förderung des sozialistischen Bewusstseins durch den Inhalt, der vermittelt wird, ist beobachtbar. Nach der Antwort der Schülerin fragt die Lehrerin noch einmal nach, was auf dem Lande wichtig war. Dieses wiederholte Nachfragen könnte darauf hindeuten, dass sie auf einen bestimmten Punkt hinaus will, der ihr an dieser Stelle wichtig ist.

6. Sequenzelement

Zeit: 36:06

L: also welche Eigentumsform wurde erst geschaffen in dieser Phase des Aufbaus des Sozialismus?

S₃: (der Gesellschaft in sozialistisches Eigentum)

L: (an Produktion) das musste erst geschaffen werden und das ging in harten Klassenkampf in der harten Klassenaueinandersetzung mit dem Klassenfeind das war nicht eine einfache Sache sondern hier spielte sich auf diesem Gebiet der ganze ganze Härte des Klassenkampfes ab; mit der Enteignung der (Bolschewiki) und des Junkertums und mit der Überführung dieses Eigentums in sozialistisches Eigentum und zwar zu solch einem Stand (-) denkt mal jetzt an die politischen Machtverhältnisse (-) was durfte das Eigentum=das Privateigentum in keinem=auf keinen Fall mehr haben? (2;0)

Bei den Worten „harten Klassenkampf usw.“ deutet die Lehrerin wieder mit ihrem Zeigefinger hin und her

6.1 Paraphrase

Die Lehrerin fragt, welche Eigentumsform in der Phase des Aufbaus des Sozialismus erst geschaffen werden musste. Auf diese Frage antwortet S₃. Nun spricht die Lehrerin noch einmal über diese Phase des Aufbaus des Sozialismus. Dabei betont sie oft einzelne Wörter. Ab den Worten „harten Klassenkampf ...“ hebt sie ihren Zeigefinger und bewegt ihn hin und her.

6.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Anschlussoption 4.4.3 kann bestätigt werden.

In diesem Sequenzelement kann bestätigt werden, dass der Lehrerin die Phase über den Aufbau des Sozialismus wichtig ist. Denn sie betont zum einen das Wort „Aufbau“ in ihrer anfänglichen Frage. Zum anderen erklärt sie nach der Antwort der Schülerin noch einmal was in dieser Phase erst geschaffen werden musste und wie dies von statten ging. Dabei betont sie immer wieder einzelne Wörter und sie beginnt auch ihren Zeigefinger hin und her zu bewegen. Dies könnte wieder darauf hindeuten, wie wichtig ihr diese Thematik ist.

7. Sequenzelement

Zeit: 36:53

S₄: na einen (eigenen) Besitz an Produktionsmittel

L: und damit,

S₁: die politische Macht

L: die politische Machtausübung; durch wen sollte sie also ausgeübt werden (-) und gestützt werden [durch die

S₅: durch das Volk]

7.1 Paraphrase

Auf die Frage, was denn das Privateigentum auf keinen Fall mehr haben durfte antwortet S₄ mit: „na einen (eigenen) Besitz an Produktionsmittel“. Die Lehrerin beginnt den Satz mit: „und damit“. Diesen beendet S₁ mit „die politische Macht“.

Auf die Frage, wer die politische Macht haben sollte und durch wen sie gestützt werden sollte, antwortet S₅, dass dies durch das Volk geschehen solle.

7.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Auch in diesem Sequenzelement wird die Förderung des sozialistischen Bewusstseins durch den Inhalt, der vermittelt wird, beobachtbar. Die Lehrerin stellt kurze Fragen und erhält kurze Antworten von verschiedenen Schüler/innen. Dies deutet wieder auf die Förderung der *Einsatzbereitschaft* hin. In diesem Sequenzelement betont die Lehrerin besonders, durch wen die Machtausübung gestützt werden soll. Auch diese Betonung könnte wieder auf die besondere Wichtigkeit der Thematik hinweisen und die Schüler/innen so in ihrem sozialistischen Denken stärken.

8. Sequenzelement

Zeit: 37:06

L: ja natürlich und dadurch unterstützt (man) die ökonomische Basis als wesentliche Voraussetzung; politische Macht kann man nur ausüben wenn man die ökonomische Macht besitzt und die Ta- Etappe des Aufbaus des Sozialismus war von dieser Sache gekennzeichnet; von diesem Entwicklungsstand der Produktivkräfte und außerdem kommt noch hinzu wir mussten da erstmal wenn ma das an uns selbst mal sehen alles musste erst mal an Städten und Dörfern und Gemeinden aufgebaut und entwickelt werden; wir klammerten uns ja noch= wir hatten ja noch die ganzen Probleme der alten Gesellschaftsordnung und dazu kam die des Krieges (-) die beseitigt werden müssen; so; entwickelte sozialistische Gesellschaft; wodurch ist sie gekennzeichnet beim Stand der Produktivkräfte?

„Entwicklungsstand“
hier klopft die
Lehrerin wieder an
die Tafel

8.1 Paraphrase

In diesem Sequenzelement spricht die Lehrerin darüber, wann man politische Macht ausüben kann und wodurch die Etappe des Aufbaus des Sozialismus

gekennzeichnet war. Am Ende fragt die Lehrerin, wodurch die entwickelte sozialistische Gesellschaft bei den Produktivkräften gekennzeichnet wäre.

8.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Auch im 8. Sequenzelement setzt sich das Muster, das sich in den vorigen Sequenzelementen abgezeichnet hat, fort. Die Lehrerin spricht noch einmal über die Etappe des Aufbaus des Sozialismus und endet auch in diesem Sequenzelement mit einer Frage an die Klasse. Auch in diesem Sequenzelement klopft sie beim Wort „Entwicklungsstand“ an die Tafel und betont einzelne Wörter besonders. Auch in diesem Element könnte dies auf die Wichtigkeit der Inhalte, die vermittelt werden sollen, hindeuten. Die Frage zum Ende des Sequenzelements kann wieder als Förderung der Einsatzbereitschaft der Schüler/innen gewertet werden.

9. Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen

Die Strukturhypothese kann auch in Bezug auf die restliche Unterrichtsstunde bestätigt werden. Denn auch in der restlichen Unterrichtsstunde stellt die Lehrerin immer wieder Fragen an die Schüler/innen, um deren *Einsatzbereitschaft* zu fördern. Die Schüler/innen werden die gesamte Stunde ins Unterrichtsgeschehen miteinbezogen.

Hauptsächlich handelt die Unterrichtsstunde von der Entwicklung des Sozialismus zum Kommunismus. Also kann auch in diesem Punkt die Strukturhypothese bestätigt werden.

6. Sequenzanalyse: „Interpretation des Dramas ‘Professor Mamlock’ - Arbeit mit literarischen Texten“ (DIPF, v_apw_113)

Video: v_apw_113

Datum: 8. 12. 1983

Gegenstand: Deutsch

Schuljahr: 09

Zusammenfassung der Unterrichtsstunde:

„Nach der Begrüßung mit dem FDJ-Gruß „Freundschaft“ gibt die Lehrerin zuerst einen kurzen Rückblick, wie sich die Klasse bisher an das Drama ‚Professor Mamlock‘ von Friedrich Wolf angenähert hat. Während sie als Gegenstand der aufgezeichneten Stunde den 1. Akt des Dramas bestimmt, kündigt sie zugleich als übergeordneten Rahmen die Aufführung des Stückes durch die Klasse für Anfang des kommenden Jahres an, worauf sie auch des Öfteren während der Stunde zu sprechen kommt. Nach einem kurzen Hinweis auf die Aktualität der Neofaschismus-Problematik wird sich dem Rollenverzeichnis zugewandt und die politischen Einstellungen der Protagonisten vor dem Hintergrund der Zeit ‚härtester Klassenkämpfe‘ bestimmt. Nach lautem Lesen des 1. Auftritts Mamlocks mit verteilten Rollen soll eine Schülerin, unterstützt von der Klasse, einen Bühnenplan zur Personenanordnung skizzieren. Die gelesene Situation soll von den Schülern beschrieben werden, und die politischen Einstellungen der Darsteller werden in einer Tabelle festgehalten, um mögliche Veränderungen im Dramenverlauf verfolgen zu können. Die Lehrerin hebt dabei insbesondere die bürgerlich-demokratische Orientierung Professor Mamlocks hervor und lässt die Schüler nach Belegen suchen. Insgesamt bemüht sie sich, die Schüler aktiv einzubinden, lässt zum Teil aber wenig Spielraum für offene Diskussionen. Abschließend soll noch einmal die Entwicklung Mamlocks zusammengefasst werden. Einzelne Schüler erhalten von der Lehrerin ein Lob für ihre Mitarbeit. Die Lehrerin kündigt entsprechende Zensuren an, gibt die Hausaufgabe bekannt und einen Ausblick auf die kommenden Stunden“(DIPF, v_apw_113).

Das gewählte Video:

Das Video der Interpretation vom Drama „Professor Mamlock“ wurde speziell wegen Vergleichbarkeit zum Video „Faust – Prolog im Himmel“ gewählt. Denn auch in diesem Video wird ein diesbezügliches Rollenspiel geplant. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Unterrichtsgestaltung bei einer ähnlichen Aufgabe, nämlich der der Erarbeitung eines Rollenspiels, waren der Grund der Wahl dieses Videos. Das Video wurde aber auch wegen der Thematik des Dramas „Professor Mamlock“ gewählt. Hier war von besonderem Interesse, wie das Stück im Unterricht interpretiert wird.

Der gewählte Ausschnitt:

Auch der Ausschnitt, der gewählt wurde, zielte genau darauf ab, dass er diese eben beschriebenen Komponenten enthielt. Zum einen sollte er Interpretationen zum Stück enthalten und zum anderen sollte er die Erarbeitung des Rollenspiels behandeln.

Der gewählte Ausschnitt geht von Minute 35:48 – 42:50

1. Sequenzelement

Zeit: 35:48

L: ...wer versucht uns das einmal zu erzählen, (4,0) S_{A1} versuch du das mal bitte

S_{A1}: ()

L: bitte?

S_{A1}: ()

L: 17 (2,0) (da dann nach links und jetzt) Mamlock (---) du sollst nicht lesen du sollst nur versuchen das kurz nachzuerzählen (8.0)

S_{A1}: hm

Lehrerin spricht
während sie sich
über den Tisch
lehnt

1.1 Paraphrase

Die Lehrerin möchte von den Schüler/innen, dass diese etwas nacherzählen. Sie fordert eine bestimmte Schülerin dazu auf, diese sagt ganz leise etwas Unverständliches. Daraufhin meint die Lehrerin, sie solle nicht lesen sondern nacherzählen.

1.2 gedankenexperimenteller Kontext

1.2.1 Die Lehrerin möchte, dass etwas nacherzählt wird. Die Schülerin, die sie auffordert, hat sich anscheinend nicht freiwillig gemeldet, da sie nur ganz leise und zaghaft ein paar unverständliche Worte spricht.

1.2.2 Die Lehrerin sagt der Schülerin ganz genau, was sie zu tun hat, sie soll nicht vorlesen, sondern sie soll etwas nacherzählen. Die Lehrerin gibt ganz klare Anweisungen.

1.2.3 Nachdem die Lehrerin die Anforderung gibt, dass die Schülerin etwas nacherzählen soll und nicht vorlesen soll, folgt eine Pause von 8 Sekunden. Danach hört man nur ein „hm“ der Schülerin.

a) Die Pause und das „hm“ deuten darauf hin, dass sich die Schülerin Gedanken macht. Sie überlegt, wie sie den Text nacherzählen soll.

b) Das „hm“ und die lange Pause drücken aus, dass die Schülerin gar nicht motiviert ist überhaupt darüber nachzudenken, wie sie den Anforderungen der Lehrerin nachkommen könnte.

1.2.4 Über den Inhalt, der zusammengefasst werden soll, kann noch nicht viel gesagt werden. Die Lehrerin erwähnt „Mamlock“. Es könnte also sein, dass ein Teil vom Stück „Professor Mamlock“ zusammengefasst werden soll.

1.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Die Lehrerin möchte, dass etwas nacherzählt wird. Sie will etwas nacherzählt bekommen und nicht vorgelesen das sagt sie ganz deutlich. Dabei könnte es sich um einen Teil des Stücks „Professor Mamlock“ handeln. Die Schülerin, die sie auffordert dies zu tun, hat sich anscheinend nicht freiwillig gemeldet. Die längere Pause und das „hm“ der Schülerin nach der Erklärung der Lehrerin könnten entweder auf das angestrengte Nachdenken der Schülerin hindeuten oder aber auf die nicht vorhandene Motivation der Schülerin darüber nachzudenken, wie sie die Aufgabe der Lehrerin erfüllen könnte.

1.4 Ausweisen von Anschlussoptionen

1.4.1 Die Lehrerin fordert die Schülerin weiter auf, darüber nachzudenken und den Teil doch endlich zusammen zu fassen.

1.4.2 Die Lehrerin nimmt eine/n andere/n Schüler/in an die Reihe, der ihrer Aufgabe nachzuerzählen nachkommen kann.

1.4.3 Die Lehrerin nimmt eine/n andere/n Schüler/in an die Reihe, aber auch diese/dieser kann die Aufgabe nicht zur Zufriedenheit der Lehrerin lösen.

2. Sequenzelement

Zeit: 36:23

L: na wer traut sich da schnell ran S_{A2}, du schnell,

S_{A2}: ‚ne‘

L: nein nein (kurz) was ist da jetzt passiert bis zum Schluss? was geht da (-) Was geht da vor sich zwischen den Leuten die hier zum Schluss jetzt im ersten Akt (-) hier auftreten; (-) traut sich das keiner zu? (---) zu lesen (haben wir jetzt keine Zeit) (-) Wie siehts aus, Hellpach und Mamlock auf die beiden kommts mir an zu sagen was hier wichtig ist S_T nur sagen ja, nich

S_T: na dass hier äh der Hellpach total überzeugt ist dass er ihm Argumente äh darlegt dem Professor Mamlock

L: mhm

S_T: äh dass (-) die reinrassige arische Rasse hier die (-) hier immer alles gleich bleibt (-) jeder Mensch hat hier die gleichen spezifischen Merkmale als Arier

L: gut

S_T: u::nd

Bei „kommts mir an“ hört man ein Schnippen im Hintergrund dieses endet als die Lehrerin S_T an die Reihe nimmt

2.1 Paraphrase

Die Lehrerin fragt, wer sich schnell ran traut und spricht dabei eine Schülerin mit Namen an. Diese erwidert ihre Frage mit einem leisen „ne“. Daraufhin fragt die Lehrerin noch einmal, was zum Schluss des ersten Akts passiert und ob sich denn das keiner der Schüler/innen zutraue. Sie fordert einen weiteren Schüler auf.

Dieser antwortet, dass Hellpach von seinen Argumenten überzeugt sei, die er Mamlock darlegt und dass die arische Rasse immer gleich bleibe mit den gleichen Merkmalen als Arier. Die Lehrerin lobt S_T daraufhin. Das Sequenzelement endet mit einem lang gezogenen „und“ von S_T.

2.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

2.2.1 Die Anschlussoption 1.4.2 und 1.4.3 können bestätigt werden. Denn die Lehrerin nimmt sowohl eine Schülerin an die Reihe, die den Text nicht zusammenfassen kann oder will. Der nächste Schüler, den sie an die Reihe nimmt, beginnt aber nachzuerzählen.

Auch in diesem Sequenzelement ist anzunehmen, dass es sich bei dem Text der nacherzählt werden soll, um das Stück „Professor Mamlock“ handelt, da auch in diesem Sequenzelement von Hellpach und Mamlock die Rede ist. Außerdem fragt die Lehrerin, was zum Schluss des ersten Akts passiert; dies deutet darauf hin dass es sich um ein Theaterstück handelt. Was das „hm“ der Schülerin zu bedeuten hatte, kann in diesem Sequenzelement nicht geklärt werden. Es könnte jedoch sein, dass die Schülerin an die Reihe genommen wurde ohne dass sie sich davor meldete, denn auch in diesem Sequenzelement fragt die Lehrerin ganz gezielt eine Schülerin, ob sie die Stelle zusammenfassen möchte. Diese antwortet mit nein, dies deutet darauf hin, dass sie sich nicht gemeldet hat.

2.2.2 Die Lehrerin fragt zu Beginn des Sequenzelements „na wer traut sich da schnell ran“. Sie wiederholt diese Frage etwas später noch einmal. Sich etwas trauen erfordert Mut. Mit dem „sich trauen“ appelliert die Lehrerin an den *Mut* der Schüler/innen sich zu melden. Sie will den *Mut* der Kinder fördern sich zu melden. Vielleicht nimmt sie auch deshalb Schüler/innen dran, die sich nicht gemeldet haben, um den *Mut* vor der Klasse zu sprechen zu fördern.

2.2.3 Nachdem auch S_{A2} den Text nicht zusammenfassen möchte, sagt die Lehrerin betont „nein nein (kurz) was ist da jetzt passiert bis zum Schluss“. Die nochmalige die Aufforderung, die jedoch dieses Mal sehr betont von der Lehrerin ausgesprochen wird, könnte darauf hindeuten, dass diese ungeduldig wird und

endlich möchte, dass jemand antwortet. Sie fordert damit *Einsatzbereitschaft* von den Schüler/innen.

2.2.4 Nach der Antwort S_T 's lobt die Lehrerin S_T mit einem „gut“. Das Lob könnte bedeuten,

a) dass sie es gut findet, dass S_T sich zu Wort gemeldet hat, dass er den *Mut* hatte sich zu Wort zu melden.

b) dass die Antwort, die S_T gegeben hat, sehr treffend war.

2.2.5 Das Schnippen im Hintergrund könnte von einer/einem Schüler/in kommen, der schnippt um auf sich aufmerksam zu machen.

2.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Auch in diesem Sequenzelement ist immer noch anzunehmen, dass es sich um das Stück „Professor Mamlock“ handelt, das hier behandelt wird. Die Lehrerin möchte außerdem den *Mut* der Schüler/innen fördern. Die fehlende Einsatzbereitschaft der Schüler/innen macht die Lehrerin ungeduldig. Das Lob der Lehrerin nach der Antwort von S_T könnte sich auf den Inhalt seiner Aussage beziehen oder auf die Tatsache, dass er sich gemeldet hat. Das Schnippen im Hintergrund soll die Lehrerin auf eine/n Schüler/in aufmerksam machen.

2.4 Ausweisen von Anschlussoptionen

2.4.1 S_T wird mit seiner Antwort fortfahren. Danach werden sich auch noch andere Schüler/innen dazu äußern.

2.4.2 Die Lehrerin möchte, dass jemand anderer weiter spricht, es meldet sich jedoch keiner und es möchte auch keiner S_T 's Antwort fortführen. Die Lehrerin beschwert sich über die fehlende Einsatzbereitschaft und den fehlenden Mut der Schüler/innen.

2.4.3 Nach der Zusammenfassung von S_T wird der besprochene Teil intensiv mit der Lehrerin diskutiert.

3. Sequenzelement

Zeit: 37:07

L: sehr schön reicht so Hellpach und was sagt Mamlock daraufhin? (1,0)

wie entgegnet er ihm (-) immer, [na

S_T: na] mit ausweichen

L: mhm na S_H rechtfertige dich (-) bitte

S_H: (bisschen ironisch) jede Rasse hat ihr besonderes (Leben ihre eigene Schönheit aber ob das selbstlo- der ra- Selbstlob der Rassen hat keinen guten Geruch) also der (interessiert) den Hellpach

L: und S_P wie schließt Mamlock im ersten Akt, sag das mal bitte wörtlich (---) das möchte ich hören (-) na

S_P: (ja) () (naja)

Bei „rechtfertige dich“ hört man wieder das Schnippen im Hintergrund, hier sieht man auch, dass ein Schüler mit seiner Hand die er in die Luft gestreckt hat schnippt

3.1 Paraphrase

Die Lehrerin meint, es reiche mit Hellpach und fragt weiter, was Mamlock ihm entgegnet. Die Lehrerin und S_T sagen gleichzeitig „na“ dann spricht S_T weiter. Er sagt nur zwei Worte, dann fordert die Lehrerin S_H auf sich zu rechtfertigen.

S_H sagt daraufhin, dass jede Rasse ihre eigene Schönheit habe, jedoch das Selbstlob der Rassen keinen guten Geruch habe. Nach der Aussage von SH fragt die Lehrerin S_P wie Mamlock im ersten Akt schließt. Sie fordert ihn auf die wörtlich zu sagen. S_P meint darauf „ja“ und nach einigen Wörtern, die schwer zu verstehen sind, sagt er „naja“.

3.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

3.2.1 Keine der überlegten Anschlussoptionen trifft zu. Zum Teil kann 2.4.1 bestätigt werden. Denn S_T sagt zwar noch etwas, aber nur zwei Wörter. Danach fordert die Lehrerin noch andere Schüler/innen auf zu sprechen.

Auch im 3. Sequenzelement ist anzunehmen, dass es sich thematisch um das Stück „Professor Mamlock“ handelt, da auch in diesem Sequenzelement wieder die Rede von Mamlock und Hellpach ist.

Die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen wird auch in diesem Sequenzelement von der Lehrerin wieder erwartet und durch das Ansprechen der einzelnen Schüler/innen durch die Lehrerin wird die *Einsatzbereitschaft* der einzelnen Schüler/innen gefördert.

Dadurch dass die Schüler/innen immer gleich konkret von der Lehrerin aufgerufen werden, könnte die Förderung der *Einsatzbereitschaft* aller anderen Schüler/innen jedoch verringert werden.

Die Lehrerin lobt zu Beginn dieses Sequenzelements S_T noch einmal und meint daraufhin, dass es reicht. Dies könnte sie tun, damit auch noch andere Schüler/innen die Möglichkeit haben zu antworten und etwas zu sagen. Wie das „gut“ im vorigen Sequenzelement zu verstehen war, geht aber auch aus diesem Sequenzelement nicht hervor.

Auch in diesem Sequenzelement hört man wieder das Schnippen einzelner Schüler/innen, die damit wahrscheinlich auf sich aufmerksam machen wollen. Da die Lehrerin jedoch gleich S_H anspricht, als sie sagt „rechtfertige dich“ ist anzunehmen, dass der/die Schüler/in der/die geschnippt hat nicht an die Reihe genommen wurde.

3.2.2 Die Lehrerin sagt zu S_H „rechtfertige dich“ Wieso soll sich S_H rechtfertigen?

- a) Die Lehrerin meint mit „rechtfertigen“ er soll ihr eine Antwort geben.
- b) S_H hat davor etwas Gegenteiliges behauptet als S_T , der meint Mamlock weiche Hellpach aus und die Lehrerin verlangt von ihm nun sich deshalb zu rechtfertigen.

3.2.3 Die Lehrerin weiß in diesem Sequenzelement ganz genau, was sie von wem möchte. S_H soll sich rechtfertigen und S_P soll eine bestimmte Stelle wörtlich wiedergeben. Die Lehrerin fragt nicht, wer diese Stelle wörtlich wiedergeben möchte oder wer sich in diesem Punkt rechtfertigen möchte sondern sie wählt ganz gezielt Schüler/innen aus und bestimmt, wer was zu tun hat. Die Schüler/innen können sich nicht frei entscheiden, ob sie auf eine Frage antworten

wollen, die Lehrerin erwartet von den Schüler/innen eine Antwort. Sie erwartet, dass ihren Wünschen nachgekommen wird.

3.2.4 Inhaltlich scheint es sich nach Aussage von S_H um eine Rassendiskussion zu drehen. Dies bestätigt auch die Aussage von S_T aus dem vorigen Sequenzelement. Auch dieser spricht davon, dass Hellpach meinte, die Rassen blieben in ihren Merkmalen immer gleich.

3.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Bei dem Stück, das besprochen wird handelt es sich um „Professor Mamlock“. Inhaltlich deutet das Sequenzelement darauf hin, dass es um eine Rassendiskussion geht. Die *Einsatzbereitschaft* wird nur bei den Schüler/innen gefördert, die die Lehrerin bestimmt, bei allen anderen Schüler/innen der Klasse kann keine Förderung der *Einsatzbereitschaft* beobachtet werden. Die Lehrerin erwartet, dass bestimmte Schüler/innen ihren bestimmten Fragen Antwort leisten. Das Schnippen der Schüler/innen könnte dazu dienen, um auf sich aufmerksam zu machen. Als die Lehrerin meint S_H solle sich „rechtfertigen“, könnte sie damit gemeint haben, er solle eine Antwort geben, vielleicht hat S_H davor auch etwas Gegenteiliges wie S_T behauptet und die Lehrerin verlangt von ihm deshalb eine Rechtfertigung.

3.4 Ausweisen von Anschlussoptionen

3.4.1 S_P gibt wortwörtlich die Schlusszene des 1. Akts wieder, daraufhin bestimmt die Lehrerin eine/n andere/n Schüler/in der/die mit dem 2. Akt zu lesen beginnt.

3.4.2 S_P weiß nicht was und wo er lesen soll, deshalb bestimmt die Lehrerin eine/n andere/n Schüler/in der/die die Schlusszene des 1. Akts liest.

3.4.3 Die Lehrerin meint zu S_P er solle es doch lassen zu lesen und die Rassenproblematik, die im Stück vorkommt wird, mit allen Schüler/innen diskutiert.

4. Sequenzelement

Zeit: 27:42

L: nun sag das bitte wörtlich (-) Seite 19 (2,0)

S_P: achso (-) äh da der (---)

L: meine Herren (---) sag doch das (-) sprich doch das

S₁: („na lesen“) ()

S_P: achso lesen („achso ok“) (2,0) so meine Herren sosehr uns manches unter den Nägeln brennt hier in meiner Klinik wünsche ich in Zukunft keine Politik mehr hier bei unserer Arbeit gibt es nur Ärzte und Kranke (-) Ärzte Kranke sonst nichts

L: jetzt möchte ich noch kurz darauf eingehen (-) würden wir das so akzeptieren wenn der S_P das so auf der Bühne spricht?

S₁ hört man leise
im Hintergrund

4.1 Paraphrase

Die Lehrerin fordert S_P noch einmal auf die Schlussszene von Seite 19 wörtlich wiederzugeben. Nachdem er dieser Aufforderung nicht gleich nachkommt, betont die Lehrerin noch einmal dass er das doch sprechen solle. Erst als S₁ ihm zuflüstert, dass er lesen soll beginnt S_P den geforderten Abschnitt vorzulesen. Die Lehrerin fragt nach dem Vorlesen von S_P ob man das so akzeptieren könne, wenn S_P den Ausschnitt so wie eben auch auf der Bühne vortragen würde.

4.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

4.2.1 Die Anschlussoption 3.4.1 kann zum Teil bestätigt werden, denn S_P liest den Ausschnitt vor, jedoch erst nach einigem Hin und Her mit der Lehrerin.

In Bezug auf den Inhalt kann nach diesem Sequenzelement angenommen werden, dass es sich um einen Arzt handelt, der die Politik nicht in seinem Operationssaal haben möchte. Dass es sich um das Stück „Professor Mamlock“ handelt, kann weiterhin angenommen werden. In diesem Sequenzelement ist immer noch S_P an der Reihe, also immer noch der Schüler, der von der Lehrerin vorhin bestimmt worden ist. Also kann auch in diesem Sequenzelement bestätigt werden, dass keine Förderung der *Einsatzbereitschaft* der restlichen Schüler/innen stattfindet.

Die Lehrerin erwartet auch in diesem Sequenzelement, dass S_P ihren Aufforderungen Folge leistet; als dieser diesen nicht sofort nachkommt betont sie noch einmal er solle das doch sprechen. Die Betonung deutet wieder auf die Ungeduld der Lehrerin hin. Auch die Wiederholung in der sie zuerst sagt „sag doch das“ und gleich darauf „sprich doch das“ deutet auf ihre Ungeduld hin. Sie will, dass S_P genau das sagt was sie ihm aufgetragen hat.

In diesem Sequenzelement ist kein Schnippen zu hören. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Lehrerin in diesem Sequenzelement keine Frage stellt und deswegen auch keiner der Schüler/innen schnippen muss, um auf sich aufmerksam zu machen um dran zu kommen. Die Vermutung, dass das Schnippen der Aufmerksamkeit wegen durchgeführt wird, könnte also auch in diesem Sequenzelement bestätigt werden.

Wieso die Lehrerin im vorigen Sequenzelement das Wort „rechtfertigen“ verwendet, geht aus diesem Sequenzelement nicht hervor.

4.2.2 Die Frage der Lehrerin, ob man das so akzeptieren könne, wenn der S_P das so auf der Bühne spreche, deutet bereits darauf hin, dass sie mit seiner Leistung nicht zufrieden war. Sie möchte eine Veränderung in der Sprechweise von S_P.

4.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Inhaltlich handelt es sich in der Unterrichtsstunde um Mamlock. Dieser will die Politik aus seinem Operationssaal fern halten. Außerdem könnte es um eine Rassendiskussion gehen. Die Einsatzbereitschaft von S_P wird gefördert, jedoch wird die Einsatzbereitschaft der restlichen Schüler/innen der Klasse vernachlässigt. Die Lehrerin erwartet, dass S_P ihren Anforderungen Folge leistet und genau das liest, was ihm von der Lehrerin aufgetragen wurde. Die Schüler/innen schnippen, um die Aufmerksamkeit der Lehrerin zu erregen. Die Lehrerin ist mit dem Vorgelesenen vom S_P nicht zufrieden, sie will eine Veränderung in der Sprechweise von S_P.

4.4 Ausweisen von Anschlussoptionen

4.4.1 Einige Schüler/innen melden sich zu Wort und erklären, wie man den Vortrag von S_P besser gestalten könnte.

4.4.2 Die Schüler/innen bestätigen, dass der Vortrag von S_P sehr gut war und dass man diesen genau so auch auf der Bühne wiedergeben könne.

5. Sequenzelement

Zeit: 38:22

S_T: ne (der) muss viel ausdrucksvoller reden äh

L: und welche Wörter müsstet ihr euch jetzt mit Bleistift=um da mal wieder da reinzukommen=daneben schreiben (S_E)

S_E: ()

L: ja (-) was noch S_I

S_I: (auffordernd)

L: ja (-) auffordernd

S₂: (Herrn)

L: wie?

S₂: () (meine Herrn)

L: naja welche Wörter würdest du dir da daneben schreiben?

S_I: ()

S₂: achso welche Wörter

L: laut, S_{A3}

S_{A3}: () also ein bisschen also (muss das sagen was) ()

L: fest davon überzeugt (-) fest daran glauben ganz genau und jetzt S_P sprich das bitte noch einmal so

Bei „daneben schreiben“ wieder Schnippen, man sieht auch wieder Schüler/innen mit der Hand schnippen die sie in die Luft gestreckt haben;

5.1 Paraphrase

S_T antwortet auf die Frage der Lehrerin, ob man das auf der Bühne so sagen könne, dass S_P viel ausdrucksvoller reden müsse. Daraufhin fragt die Lehrerin, welche Wörter die Schüler/innen mit Bleistift neben den Text schreiben würden. In diesem Zusammenhang fällt das Wort „auffordernd“, dies bestätigt die Lehrerin. S₂ meint „meine Herren“. Nach einmaligem Nachfragen fragt die Lehrerin nochmals betont, welche Wörter sich die Schüler/innen daneben schreiben würden. S₂

erwidert daraufhin „achso welche Wörter“. S_{A3} sagt etwas Unverständliches worauf die Lehrerin ihre Antwort bestätigt und meint: „fest daran glauben ganz genau“. Danach fordert sie S_P auf die Stelle noch einmal wie eben besprochen zu sprechen.

5.2 Rekonstruktion von Anschlussoptionen

5.2.1 Anschlussoption 4.4.1 kann bestätigt werden.

Dieses Sequenzelement beschäftigt sich damit, wie eine bestimmte Stelle im Stück gesprochen werden soll. Sie gibt jedoch keinen Aufschluss über den Inhalt des Stücks.

In diesem Sequenzelement werden mehrere Schüler/innen von der Lehrerin an die Reihe genommen. Ob diese sich freiwillig melden und dran kommen, oder ob sie von der Lehrerin ausgewählt werden, kann nicht beobachtet werden. Inwiefern in diesem Sequenzelement eher die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen der gesamten Klasse gefördert wird kann an dieser Stelle nicht gesagt werden. Ausgesagt werden kann, dass mehrere Schüler/innen an die Reihe kommen und die Möglichkeit bekommen ihren Beitrag zu leisten.

Dass den Anforderungen der Lehrerin Folge geleistet werden muss bestätigt sich auch wieder am Ende des Sequenzelements in dem sie von S_P verlangt die Szene noch einmal so zu sprechen wie die Schüler/innen eben beschrieben hatten. Auch in diesem Sequenzelement bestätigt sich, dass nach den Regeln der Lehrerin gehandelt werden muss.

Am Ende der Frage der Lehrerin wird wieder geschnippt. Danach ist kein Schnippen mehr zu hören. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Schüler/innen die schnippten an die Reihe genommen wurden. Es könnte sein, dass auch die *Einsatzbereitschaft* der restlichen Schüler/innen gefördert wurde, indem auch Schüler/innen an die Reihe genommen wurden, die sich freiwillig gemeldet hatten.

5.2.2 Als S₂ zweimal eine „falsche“ Antwort gibt, wird die Lehrerin wieder ungeduldig und meint betont: „naja welche Wörter würdest du dir da daneben schreiben?“ Wenn die Schüler/innen also nicht gleich beim ersten Mal verstehen, was die Lehrerin von ihnen will, wird sie schnell ungeduldig.

5.2.3 Die Schüler/innen sollen fest daran glauben, was sie auf der Bühne von sich geben. Das „fest“ betont die Lehrerin dabei. Um „fest daran zu glauben“ bedarf es *Entschlusskraft*. Diese könnte mit der Aussage der Lehrerin gefördert werden.

5.3 Gemeinsamkeiten und Differenzen

Die *Einsatzbereitschaft* mehrerer verschiedener Schüler/innen wird gefördert. Den Anforderungen der Lehrerin muss Folge geleistet werden. Wenn die Schüler/innen schnippen, wollen sie auf sich aufmerksam machen und an die Reihe kommen. Die Lehrerin wird leicht ungeduldig, wenn Schüler/innen nicht gleich verstehen, was sie mit ihren Anforderungen meint. Die *Entschlusskraft* soll mit dem Rollenspiel und mit dem Spielen auf der Bühne gefördert werden. Die Schüler/innen sollen fest an das glauben, was sie sagen, sie sollen entschlossen sein.

Strukturhypothese

Im Sequenzelement wird das Stück „Professor Mamlock“ besprochen, genauer der Schlussteil des 1. Akts. Durch das gezielte Ansprechen von einzelnen Schüler/innen wird die *Einsatzbereitschaft* dieser gefördert. Die Förderung der *Einsatzbereitschaft* der restlichen Schüler/innen wird dabei vernachlässigt. Das Schnippen der Schüler/innen soll die Lehrerin darauf aufmerksam machen, dass diese etwas zu sagen haben. Den gestellten Anforderungen der Lehrerin muss immer Folge geleistet werden. Wenn Schüler/innen die Anforderungen nicht beim ersten Mal verstehen, wird die Lehrerin schnell ungeduldig. Die Schüler/innen lernen die Anforderungen der Lehrerin schnell und gezielt zu erfüllen. Durch das Rollenspiel will die Lehrerin die *Entschlusskraft* der Schüler/innen fördern.

6. Sequenzelement

Zeit: 39:03

Sp: ()

L: du SPRICHST DAS JETZT BITTE NOCH MAL so

Sp: meine Herren sosehr uns manches unter den Nägeln brennt hier in

Bei „und da muss ma noch mal kräftig ran“ hebt
--

meiner Klinik wünsch ich keine=in Zukunft keine Politik mehr hier bei uns= hier un-

L: hier bei unserer [Arbeit

S_P: gibt es] nur Ärzte und Kranke (-) Ärzte und Kranke sonst nichts

L: so siehste (-) ja (-) nicht und dann müsst ma noch mal kräftig ran und daran feilen und so wird das (reifen) so werden wir Szene für Szene durchgehen das wird nicht leicht aber es macht Spaß (ich weiß das aus dem letzten Jahr) so nun fasst mal bitte Mamlocks Entwicklung im ersten Akt zusammen hier ha ma schon etwas und jetzt noch zwei Gedanken zu Mamlock zum ersten Akt um das damit mit ,diesem Teil zu beenden' S_T?

die Lehrerin ihre Hand in die Luft und macht eine schwungvolle Bewegung von rechts nach links

Nach „mit diesem Teil zu beenden“ ist wieder das Schnippen zu hören

6.1 Paraphrase

S_P sagt etwas Unverständliches, daraufhin sagt die Lehrerin laut und betont, er solle das jetzt bitte noch einmal so sprechen. S_P beginnt den Satz von vorn noch einmal zu sprechen. Als er sich verspricht, spricht die Lehrerin den Satz betont weiter, nach vier Wörtern setzt S_P den Satz wieder fort. Danach meint die Lehrerin, dass daran noch einmal gefeilt werden müsse und das Ganze reifen müsse aber es werde Spaß machen. Zum Schluss will sie, dass die Schüler/innen die Entwicklung des ersten Akts noch einmal zusammenfassen um den Teil zu beenden.

6.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Auch in diesem Sequenzelement kann bestätigt werden, dass es sich um das Stück „Professor Mamlock“ handelt. Inhaltlich wird ein Satz wiederholt, der auch schon in einem vorigen Sequenzelement vorkommt.

Auch in diesem Sequenzelement stellt die Lehrerin wieder eine Frage. Ob sie den Schüler jedoch an die Reihe nimmt, weil er das möchte, oder weil sie ihn bestimmt, kann nicht gesagt werden. Die These, dass nur die *Einsatzbereitschaft* einzelner Schüler/innen gefördert wird, kann also nicht gehalten werden. Auch das Schnippen der Schüler/innen deutet darauf hin, dass die Lehrerin die Schüler/innen nicht immer gezielt auswählt, sondern dass sie auch Schüler/innen

an die Reihe nimmt, die sich freiwillig melden. Denn ansonsten würden die Schüler/innen nicht schnippen und aufzeigen. Somit kann angenommen werden, dass die *Einsatzbereitschaft* aller Schüler/innen der Klasse von der Lehrerin gefördert wird.

Das Schnippen ist auch in diesem Sequenzelement am Ende der Frage, die die Lehrerin stellt zu hören. Dass das Schnippen am Ende der Frage zu hören ist ,deutet darauf hin, dass die Schüler/innen auf sich aufmerksam machen wollen um drangenommen zu werden und die Frage beantworten zu dürfen.

In diesem Sequenzelement wird ganz deutlich, dass den Anforderungen der Lehrerin Folge geleistet werden muss und dass sie ungeduldig wird, wenn das nicht auf Anhieb passiert. Als S_P nach der ersten Aufforderung der Lehrerin, er solle das bitte noch einmal so sprechen, dies nicht sofort tut sagt diese noch einmal ganz laut und betont, er solle das jetzt bitte noch einmal so sprechen. Die Lehrerin lässt keine anderen Optionen zu, sie besteht darauf, dass ihren Anforderungen Folge geleistet wird.

Die Intention der Lehrerin die *Entschlusskraft* der Schüler/innen durch das Rollenspiel zu stärken wird auch deutlich als sie S_P ins Wort fällt und betont einige Worte weiter spricht.

7. Sequenzelement

Zeit: 39:49

S_T: na der wird immer mehr zu den Antifaschisten („stell ich grad fest“) weil er immer den

L: schon,

S_T: ja wenn er dem Hellpach immer so entgegentritt und ihm die Argumente (vor die Füße wirft) dass (jeder) äh hier Politik zum Beispiel (-) ja äh

L: na gut S_T das ist deine Meinung erst mal S_F?

S_F: () das heißt immer sich weiterentwickelt () zu Antifaschisten

L: mhm

S_F: weil er immer (-) immer Gegenteil (fast) sagt von dem was er ()

L: mhm S_S was würdest du sagen (3,0) S_P?

Ab „entgegentritt“
ist wieder das
Schnippen zu
hören

Man hört ein
schnippen im
Hintergrund erst
als die Lehrerin S_P
an die Reihe
nimmt endet das
Schnippen

7.1 Paraphrase

S_T antwortet auf die Frage nach der Entwicklung Mamlocks im ersten Akt, dass dieser immer mehr zum Antifaschisten wird. Die Lehrerin antwortet darauf mit einem fragendem „schon“. S_T bleibt bei seiner Meinung. Die Lehrerin meint daraufhin, dass dies seine Meinung wäre und nimmt einen anderen Schüler an die Reihe. Nach dessen Antwort fragt die Lehrerin S_S, was sie sagen würde, nimmt aber gleichzeitig S_P an die Reihe.

7.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Auch in diesem Sequenzelement werden noch einmal der erste Akt und die Entwicklung Mamlocks in diesem besprochen.

In diesem Sequenzelement wird deutlich, dass die Lehrerin nicht nur gezielt Schüler/innen auswählt. Denn zum Schluss des Sequenzelements will sie schon S_S an die Reihe nehmen, sie entscheidet sich jedoch spontan anders und nimmt S_P an die Reihe. Das deutet darauf hin, dass sich dieser freiwillig gemeldet hat. Die Lehrerin möchte also die Einsatzbereitschaft aller Schüler/innen der Klasse fördern.

Es könnte sein, dass in diesem Sequenzelement S_P schnippt, denn als er an die Reihe genommen wird, endet das Schnippen. Dies würde bestätigen, dass die Schüler/innen schnippen um an die Reihe zu kommen.

8. Sequenzelement

Zeit: 40:30

S_P: ich würd sagen dass zum Antifaschisten (rüber) er bleibt immer auf der Grenze weil er ist langsam äh langsam Angst gekriegt (hat) der zum Beispiel (jo:) Politik () also vielleicht denkt er das ma falsche (Worte) () also ich würd sagen er bleibt an der Grenze zwischen (neutral und) ()

L: na jetzt wollen wir erst mal was notieren zu ihm S_I?

S_I: also er bleibt so lange neutral bis (ihm jemand rausschmeißt aus dem Krankenhaus) () (dann stellen ihn die Antifaschisten ein)

L: aha wie er nämlich was glaubt=wie lang bleibt er neutral, was glaubt

Bei „wir wolln noch etwas notieren“ beginnt das Schnippen wieder als die Lehrerin S_I an die Reihe nimmt

ihr?

endet es wieder;

S_I: (na der glaubt nicht an die bestimmte Rasse) (mit der Art und daraufhin) ()

L: was war denn vor der Machtübernahme Hitlers am 30. Mai= ah tschuldigung= am 30. Januar 33, was war denn da S_T

8.1 Paraphrase

S_P meint, dass Mamlock an der Grenze zum Antifaschisten bleibt. Die Lehrerin geht auf diese Antwort nicht ein sondern meint, dass sie jetzt erst mal was notieren wollen zu ihm. Im gleichen Satz nimmt sie noch S_I an die Reihe. S_I meint er bleibe so lange neutral bis sie ihn aus dem Krankenhaus entlassen und dann würden ihn die Antifaschisten einstellen. Daraufhin fragt die Lehrerin wie lange er denn neutral bleibe. S_I antwortet darauf, dass er nicht an bestimmte Rassen glaube. Sie sagt auch noch etwas Unverständliches. Worauf die Lehrerin fragt was denn vor der Machtübernahme Hitlers am 30. Januar gewesen sei. Nach der Frage nimmt sie S_T an die Reihe.

8.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Inhaltlich kann erweitert werden, dass es sich im Stück um die Zeit vor der Machtübernahme Hitlers handelt. Dies könnte darauf hindeuten, dass auch die Rassendiskussion, die zu dieser Zeit herrschte, im Stück behandelt wird. Einige Schüler/innen sind davon überzeugt, dass Mamlock ein Antifaschist ist. Das fragende „schon“ der Lehrerin deutet jedoch darauf hin, dass sie nicht dieser Meinung ist.

Auch in diesem Sequenzelement wird wieder die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen durch die Fragen der Lehrerin gefördert.

Auch hier endet das Schnippen, das zu hören ist als S_I an die Reihe kommt. Auch in diesem Sequenzelement ist anzunehmen, dass das Schnippen dazu dient um auf sich aufmerksam zu machen.

9. Sequenzelement

Zeit: 41:16

S₃: der ‚Reichstagsbrand‘

L: bitte

S₃: der Reichstagsbrand

L: nein der war n Monat später der war fast n Monat später nich, nein
Bürgerlich demokratische- bürgerlich demokratischer Staat er glaubt
daran (-) er glaubt daran das wolln wir uns mal notieren das geb ich
euch jetzt so ja, (2,0) hört bitte diesen Gedanken (-) Mamlock glaubt
dass mit den Mitteln der bürgerlichen Demokratie der Faschismus
überwunden werden kann (2,0) Mamlock glaubt (10,0) na dass mit den
Mitteln (2,0) das mit den Mitteln (2,0) der bürgerlichen Demokratie (5,0)
der Faschismus (7,0) ‚ja das reicht ja‘ (-) der Faschismus (---) über-
wunden werden kann (6,0) was muss ma jetzt= entschuldigung= was
muss ma jetzt unbedingt noch schreiben zu diesen Zusammenhang hier
S_P sagte hier bei uns (-) bei unserer Arbeit gibt es nur Ärzte und Kranke
(-) Ärzte und Kranke sonst nichts welche Aussage müssen wir hier noch
treffen (S_H?) (3,0) S_K?

Bei „notieren“
beginnt wieder
das Schnippen

Bei „welche
Aussage müssen
wir hier noch
treffen“ wieder
Schnippen

9.1 Paraphrase

S₃ meint, dass am 30. Januar der Reichstagsbrand war, dies verneint die Lehrerin und meint der wäre fast ein Monat später gewesen. Danach erklärt sie, dass Mamlock an den bürgerlich demokratischen Staat glaubte und dass er meinte, dass damit der Faschismus überwunden werden könne. Dies diktiert sie daraufhin den Schüler/innen. Zum Schluss fragt sie, welche Aussage nach dem Satz den S_P vorgelesen hatte, getroffen werden könne. Nachdem sie zuerst einen anderen Namen nennt, nimmt sie dann S_K an die Reihe.

9.2 Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Auch in diesem Sequenzelement geht es wieder um Mamlock. Laut Lehrerin glaubt dieser, dass mit der bürgerlichen Demokratie der Faschismus überwunden werden kann. Diese Information scheint wichtig zu sein, denn sie wird den Schüler/innen diktiert.

Auch in diesem Sequenzelement stellt die Lehrerin zum Schluss eine Frage. Auch hier nennt sie zuerst einen Namen, wählt gleich danach aber einen anderen Schüler, der an die Reihe kommt. Auch hier ist anzunehmen, dass sich der Schüler, der dann tatsächlich an die Reihe kommt, freiwillig gemeldet hat.

Erweiterte Strukturhypothese:

Im Sequenzelement wird das Stück „Professor Mamlock“ besprochen, genauer der Schlussteil des 1. Akts. Hierin geht es um die Zeit vor der Machtübernahme Hitlers und um die Diskussion der „besten“ Rasse, die zu dieser Zeit aktuell war. Der Arzt Mamlock wollte sich dieser Rassendiskussion nicht anschließen und hoffte auf die Überwindung des Faschismus durch die bürgerliche Demokratie. Die Politik wollte er aus seinem Operationssaal draußen halten. Die These, dass durch das gezielte Ansprechen von einzelnen Schüler/innen nur deren *Einsatzbereitschaft* gefördert wird, kann nicht gehalten werden. Durch die Fragen der Lehrerin und durch die freiwilligen Antworten der Schüler/innen wird die *Einsatzbereitschaft* der Schüler/innen dieser Klasse gefördert. Das Schnippen der Schüler/innen soll die Lehrerin darauf aufmerksam machen, dass diese etwas zu sagen haben. Den gestellten Anforderungen der Lehrerin muss immer Folge geleistet werden. Wenn Schüler/innen die Anforderungen nicht beim ersten Mal verstehen, wird die Lehrerin schnell ungeduldig. Die Schüler/innen lernen die Anforderungen der Lehrerin schnell und gezielt zu erfüllen. Durch das Rollenspiel will die Lehrerin die *Entschlusskraft* der Schüler/innen fördern.

10. Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen

Die *Einsatzbereitschaft* wird auch in der restlichen Unterrichtsstunde gefördert. Dies geschieht sowohl durch Fragen an die Schüler/innen aber auch durch das Erarbeiten des Rollenspiels. Hier sollen die Schüler/innen überlegen, wo die Personen des Stücks später auf der Bühne stehen sollen. Dazu wird ein Tafelbild von einer Schülerin gefertigt. Diese wird dazu ermuntert dies nicht nur selbst aufzuzeichnen, sondern auch die anderen Schüler/innen mit einzubeziehen. Das

Schnippen der Schüler/innen ist über die gesamte Unterrichtsstunde immer wieder zu hören, wenn die Schüler/innen die Hand heben. Auch die restliche Stunde widersetzt sich kein/e Schüler/in den Anforderungen der Lehrerin. Die Strukturhypothese kann also auch in Bezug auf die gesamte Unterrichtsstunde bestätigt werden.

Zusammenfassung:

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Analyse der Förderung von erwünschten Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit. Diese bestanden nach Neuner (1989, 130) aus „Willensstärke, Entschlusskraft, Zielstrebigkeit, Standhaftigkeit, Mut, Disziplin, Einsatzbereitschaft“ und „Ausdauer“. Es wurde untersucht, inwieweit die pädagogischen Maßnahmen der Lehrpersonen im Unterricht der DDR darauf schließen lassen, dass die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit gefördert wurden. Dies wurde anhand von ausgewählten Unterrichtsmitsschnitten, die der „Videodatenbank Schulunterricht in der DDR“ entnommen wurden, untersucht. Die Auswertung beruhte dabei auf einer Untersuchung im Einzelfall. Das Ergebnis der Untersuchung zeigte, dass Maßnahmen der Lehrpersonen darauf schließen lassen, dass bestimmte Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit im Unterricht der DDR gefördert wurden. Maßnahmen, die auf eine Förderung der Eigenschaft Einsatzbereitschaft schließen ließen, konnten beispielsweise in jedem der sechs untersuchten Videomitschnitte beobachtet werden. Bei einigen Eigenschaften wie zum Beispiel Ausdauer und Zielstrebigkeit konnten keine Maßnahmen, die auf deren Förderung schließen ließen, festgemacht werden. An einem Ausschnitt, indem ein Schüler anderer Meinung war als die Lehrperson wurde jedoch deutlich, dass die ideologische Einstellung meist im Vordergrund stand und die erwünschten Eigenschaften erst an zweiter Stelle kamen. War diese Einstellung bei den Schüler/innen nicht ‚gut‘ genug vorhanden, so trat die Förderung der erwünschten Eigenschaften in den Hintergrund und die Erziehung zur ‚richtigen‘ Einstellung gründete das vorrangige Erziehungsziel. Inwieweit Maßnahmen gesetzt wurden, die auf eine Förderung oder Hemmung bestimmter Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit schließen lassen, ist nach dem Ergebnis dieser Diplomarbeit auch immer von der jeweiligen Situation und vom vermittelten Inhalt der Unterrichtsstunde abhängig.

Abstract:

This diploma thesis deals with the analysis of the promotion of desirable properties of the socialist personality. This passed after Neuner (1989, 130) of willpower, determination, strength of purpose, steadfastness, courage, discipline, commitment and perseverance. The study analyzed in which extent the educational measures of the teaching staffs promoted the properties of the socialist personality. This was investigated on the basis of selected teaching recordings which were taken from the „Videodatenbank Schulunterricht in der DDR“. The evaluation was based on an investigation in particular cases. The results of the investigation showed that measures of the teaching staffs conclude by the fact that certain properties of the socialist personality were promoted in the lessons of the DDR. Measures on a promotion of the property commitment for example could be observed in each of the six investigated videorecordings. With some properties such as perseverance and strength of purpose no measures on their promotion could be fixed. In a part in which a schoolboy had another opinion than the teaching person, nevertheless, became clear that the ideological engagement was most of the time in the front and the desired properties came only, secondly. If the engagement of the students was not 'well' enough in existence, the promotion of the desired properties stepped in the background and the education to the 'right' engagement based the priority intent. Based on the outcome of this thesis you can see that to what extent measures were taken, which indicate a promotion or inhibition of certain characteristics of the socialist personality always also depends on the particular situation and the content of the lesson.

LEBENS LAUF

Maria Knapp

Persönliche Angaben

Geburtsdatum: 07.01.1987
Geburtsort: Amstetten
Staatsangehörigkeit: Österreich

Schulische Ausbildung

1993-1997
 1997-2001

Volksschule Ferschnitz
 Hauptschule Blindenmarkt

2006

Reife- und Diplomprüfung an der
 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik

Universitäre Ausbildung

2006-2012

Pädagogik Studium an der
 Universität Wien

Praktika

25.-27.9.2009

Teilnahme und Mithilfe bei der Tagung
 F.R.O.G. – (future and reality of gaming)

August
 2010

Freizeitgestaltung mit psychisch kranken
 Menschen bei der Caritas

24.-26.9.2010

Teilnahme und Mithilfe bei der Tagung
 F.R.O.G. – (future and reality of gaming)

13.-14. 4.2012

Teilnahme an der Tagung: "Linker Marsch
 und Gleitreibung"
 Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR

Berufliche Tätigkeiten

Dezember
 2010

Hortlerzieherin bei „Kinder in Wien“

August
 2011

Kindergartenpädagogin im
 Kindergartenverein Perg

seit
 September
 2011

geringfügig beschäftigt als
 Kindergartenpädagogin im
 Kindergartenverein Perg