



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Analyse der Grundzüge der DDR-Pädagogik anhand
zweier Videoaufnahmen zum schulpsychologischen
Gespräch aus dem Jahre 1977“

Verfasserin

Mag.^a Andrea Weinhandl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl:	A 297
Studienrichtung:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuer:	Prof. Dr. Henning Schluß

Meinen Eltern

Inhalt

1. Einleitung.....	6
(A) Theorie	9
2. Deutsche Demokratische Republik	10
2.1. Begriffsbestimmungen der DDR	10
2.1. Die Deutsche Demokratische Republik - ein geschichtlicher Abriss	26
2.3. Bildungspolitik in der DDR	47
2.3.1. Die SED - Organisationsstruktur und Aufbau	48
2.3.2. Zur Situation des Unterrichts und der Schulentwicklung in der DDR von 1946 bis 1989	51
2.3.3. Aufbau des Schulwesens laut Bildungsgesetz von 1965	56
2.3.4. Die zehnklassige „allgemeinbildende polytechnische Oberschule“	57
2.3.5. Reformen des Bildungssystems	59
2.3.6. Die SED und ihr ideologischer Einfluss auf die Institution Schule	60
2.3.7. Das Schulgesetz vom 25. Februar 1965	62
2.4. Das Subjekt als geformte Identität des Sozialismus der DDR im Alltag, in Jugendorganisationen und in der Schule	65
2.5. (Schul)Psychologie in der DDR	73
3. Gegenwärtiger Forschungsstand	79
4. Disziplinäre Anbindung	83
(B) Empirie	90
5. Einführung in die methodische Vorgehensweise	90
5.1. Überblick Forschungsmethoden	92
5.2. Auswertungsmethode	94
5.3. Angelehnte Methodik	101
6. Inhaltsanalyse nach Mayring	102
6.1. Verortung des Datenmaterials	108
6.2. Videoaufzeichnungen im Bericht von Frau E.	111
6.3. Zur Begriffsdefinition der Exploration	114
7. Relevante Elemente der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring	115

7.1. Ausformulierung der Arbeitsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.....	116
7.2. Explikation nach Mayring	121
7.3. Anwendung der Explikation in dieser Arbeit.....	126
7.4. Kommunikation.....	128
7.4.1. Verbale und nonverbale Kommunikation	128
7.4.2. Verbale Kommunikation	133
7.4.2.1. Gesprächsführung.....	133
7.4.2.2. Suggestion/Suggestibilität	134
7.4.2.3. Indoktrination	135
7.4.3. Nonverbale Kommunikation	136
7.4.3.1. Körperhaltung.....	136
7.4.3.2. Mimik	137
7.4.3.3. Gestik.....	137
8. Anwendung der methodischen Überlegungen.....	138
8.1. Bildung der Kategorien	138
8.2. Zusammenfassung der jeweiligen Kategorien.....	153
8.1. Beginn der Auswertung.....	158
8.1.1. Anwendung der umstrukturierten Explikation:.....	159
9. Gewonnene Ergebnisse der Auswertungen 1 – 5	181
9.1. Homologien und Differenzen zwischen Video 1 und Video 2.....	181
9.2. Bedeutung der Ergebnisse und Beantwortung der inhaltlichen Fragestellung.....	182
9.3. Bedeutung der Ergebnisse für die methodische Fragestellung.....	184
10. Resümee	185
11. Literaturverzeichnis.....	192
12. Abkürzungen	205
13. Anhang	206
14. Zusammenfassung/Abstract:	206
15. Lebenslauf.....	208
16. Explorationen und Interview	211

Danksagung:

Der Herausforderung sich dem Projekt Diplomarbeit zu stellen, war ein steiniger Weg, bei dem ich das eine oder andere Mal auf regelrechte Umsetzungsschwierigkeiten gestoßen bin. Nachdem mein Laptop mit allen Unterlagen beschädigt und anschließend meine externe Festplatte kaputt gegangen war, wusste ich nicht so recht, ob es sich dabei um einen Wink des Schicksals oder um einfaches Pech handelte. Als ich noch dazu aus meiner Wohnung ausziehen und schnellstmöglich Ersatz finden musste, waren die schlimmsten drei Szenarien, die man sich bei der Erstellung der Diplomarbeit nicht wünschen würde, vervollständigt. Trotzdem fand dieser Prozess ein Ende und deshalb möchte ich mich diesbezüglich bei jenen Personen bedanken, die zum Fertigstellen dieser Diplomarbeit, beigetragen haben.

Meinen Eltern gebührt wohl der größte Dank, da sie mich im Laufe meines Studiums, inklusive meines Auslandsaufenthalts in Berlin und zig Umzügen in Wien, bedingungslos unterstützt haben. Natürlich war auch der Rest meiner Familie, vor allem meine Schwester Karin und meine Cousine Liesa in schwierigen Situationen stets zur Stelle.

Weiters möchte ich einen herzlichen Dank an Herrn Prof. Dr. Henning Schluß aussprechen, der in der Betreuung meiner Diplomarbeit einen einflussreichen Faktor spielte, sich demgegenüber auch im Zweifelsfall kritisch äußerte, was oft einen neuen Blickwinkel in der Materie eröffnete. Außerdem wäre ich ohne ihn vermutlich nicht zur Wahl dieses Themas gelangt, welches für mich selbst neue Einblicke in die Zeit der DDR geebnet hat. Einen besonderen Dank möchte ich auch an May Jehle BA MA aussprechen, die wohl sehr viel ihrer Zeit in Emails-Beantwortungen und sonstigen Hilfestellungen opferte. Dem einher gehen die wöchentlichen Forschungsseminar-Einheiten, bei denen mir die TeilnehmerInnen auch öfter bei Fragen oder Interpretationen geholfen haben.

Allen, die mich während meiner intensiven Arbeitsphase unterstützt und vor allem ausgehalten haben, gilt mein Dank, besonders meiner besten Freundin Isabel, die mich immer wieder aufgebaut hat. Natürlich bedanke ich mich auch bei allen anderen Freunden, Verwandten und StudienkollegInnen.

1. Einleitung

Diese Diplomarbeit ist in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Henning Schluß in Verbindung mit meinem Studienaufenthalt in Berlin zustande gekommen. Die Tatsache, dass Herr Prof. Dr. Henning Schluß das Forschungsprojekt zu den Videoaufzeichnungen des Schulunterrichts in der DDR¹ betreut, eröffnete mir die Möglichkeit, einen Einblick in das gesamte Forschungsvorhaben zu erhalten und ebnete mir den Weg zur vorliegenden Arbeitsthematik und den Zugang zu historischem Filmmaterial im Zusammenhang mit der Schule aus der DDR. Nachdem ich mir zwei Aufzeichnungen eines Gesprächs mit einer Psychologin und jeweils einem Schüler angesehen hatte, war für mich der Grundstein dieser Arbeit gelegt. Indoktrination und suggestive Fragestellungen waren für mich aus pädagogischer Sichtweise schwer vorstellbar. Mein Interesse war geweckt und somit versuch(t)e ich den Zusammenhang zwischen der Handlungsweise der Psychologin in den erwähnten historischen Videoaufzeichnungen und der damaligen Zeit unter Berücksichtigung der (bildungs-)politischen Lage herzuleiten.

Im Zuge meines Studienaufenthaltes in Berlin im Wintersemester 2010/11 ist es mir noch leichter gefallen mich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Durch den Besuch von Vorträgen, Museen und Gedenkstätten und vor allem durch die Fülle an literarischen Werken, entdeckte ich immer mehr Blickwinkel bezüglich der DDR und bekam Einblick in deren Geschichte, Gesetze, Schulwesen, Bildung, Erziehung und Pädagogik.

Den Schwerpunkt dieser Arbeit bildet die Bearbeitung, Analyse und Interpretation historischen Filmmaterials in Form von zwei schulpsychologischen Gesprächen, die 1977 in Berlin aufgezeichnet wurden. Genauer handelt es sich bei den Gesprächen um Explorationen², die auf der Datenbank <http://www.fachportal-paedagogik.de> aufbereitet wurden und die im Zuge einer wissenschaftlichen Verwendung abrufbar sind.³ Weil der Anschein einer gelenkten Gesprächsführung in den Explorationen besteht, soll untersucht werden, inwieweit die Psychologin selbst durch die vorhandenen gesetzlichen Statuten zu dieser oder jener Handlungsweise dirigiert wurde. Ziel dieser Diplomarbeit soll also die Annäherung eines möglichen Einflusses des sozialistischen Staates mit seinen in der

¹ DDR = Deutsche Demokratische Republik

² Eine Form des psychologischen Gesprächs stellt die Exploration dar. Näheres dazu folgt in den methodischen Ausführungen.

³ Weil die abgebildeten Personen aus Datenschutzgründen geschützt sind, wird auf jegliche korrekte Namensnennung verzichtet; es treten stattdessen Synonyme auf.

Verfassung und im Schulgesetz/Bildungsgesetz festgelegten Statuten sein. Dazu bedarf es einer genauen Darstellung der staatlichen und gesellschaftlichen Umstände der Deutschen Demokratischen Republik sowie der Ausarbeitung der schulpsychologischen Lage in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts.

Während der Bearbeitung des historischen Filmmaterials stellte es sich heraus, dass die Anwendung etablierter Methoden, wie z. B. die dokumentarische Methode Ralf Bohnsacks oder die objektive Hermeneutik Ulrich Oevermanns mit gewissen Schwierigkeiten verbunden war, weshalb hierfür eine eigene Methodik entwickelt wurde, die im Rahmen dieser Arbeit in ihrer Anwendung erprobt werden soll. Diese Schwierigkeiten sollen im Zuge des empirischen Teils dieser Arbeit angeführt werden.

Aufbau der Arbeit:

Damit dem Leser, der Leserin ein Einblick in die historische Entwicklung der DDR gegeben werden kann, wird einleitend in Kapitel 2.2. ein geschichtlicher Exkurs erfolgen. Hier muss erwähnt werden, dass diese Diplomarbeit in Österreich verfasst wird und ich nicht davon ausgehen kann, dass jede Person über die geschichtliche Situation in der DDR Bescheid weiß. Deshalb ist es mir ein Anliegen, nicht nur die staatlichen Bevormundung des Schulwesens und Arbeitslebens, sondern auch die Beeinflussung des gesellschaftlichen Lebens ausführlicher darzustellen. Der Leser, die Leserin soll durch die erhaltenen Impressionen sich besser in das Leben im Osten Deutschlands zu DDR-Zeiten einfühlen können. Beinhaltet ist hier unter anderem der präzisere Blick auf die bildungspolitische Lage, vor allem in den 1970er Jahren, die Schulentwicklung und die SED⁴ als allein regierende Partei unter Rücksichtnahme des Schulgesetzes der DDR von 1965, des Jugendgesetzes von 1974 und des Bildungsgesetzes von 1965.

Weil sich die inhaltliche Fragestellung auf die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen in der DDR bezieht, wird in Kapitel 2.4. auch auf das sozialistische Menschenbild⁵ Bezug genommen.

⁴ SED = Sozialistische Einheitspartei Deutschlands

⁵ Einführend wird bei den Begriffsbestimmungen auf die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit Bezug genommen.

Nachdem die gewonnenen Ergebnisse vorgestellt wurden, wird im Zuge eines Resümees ein kritischer Blick auf die Thematik der DDR-Pädagogik und deren Auslegungen gelegt.

Die Transkripte der auszuwertenden Gespräche sind im Anhang zu finden. Eine beigelegte DVD beinhaltet die Videoaufzeichnungen und die Fotogramme⁶ der ausgewerteten Passagen und sollen als unterstützendes Anschauungsmaterial dienen.

Formalia/Gendering:

Anmerkungen meinerseits sowie die Nachweise der Literaturquellen erfolgen stets in Form von Fußnoten. Die zitierte Literatur wird im Literaturverzeichnis angeführt; wenn die Primärquelle nicht beschafft werden konnte und auf Sekundärzitate zurückgegriffen werden musste, wird sowohl das ursprüngliche Werk, als auch das Buch in welchem das Zitat verortet ist, im Literaturverzeichnis vermerkt. Abkürzungen können im Abkürzungsverzeichnis gefunden werden. Alle verwendeten Zitate oder teilweise auch nur zitierte Wortgruppen, werden kursiv gesetzt.

Um den Lesefluss möglichst wenig zu behindern, werden gemischtgeschlechtliche Personengruppen in dieser Arbeit mittels Binnen-I ausgedrückt (z. B. SchülerInnen, StudentInnen, LehrerInnen, BürgerInnen, ArbeiterInnen). Sollte diese Form nicht möglich sein, werden sowohl die männliche als auch die weibliche Form genannt (z. B. *Damit dem Leser, der Leserin ein Einblick in die historische Entwicklung der DDR gegeben werden kann (...).*)

⁶ Nach Ralf Bohnsack (*1948) ist beim Video „*das Einzelbild Ansatzpunkt der Interpretation*“. Dieses Einzelbild nennt er „*Fotogramm*“ und „*ist im Prinzip ein Screenshot*“. Weiters bezieht sich die Interpretation des Videos „*auf eine ausgewählte Folge solcher Fotogramme, die zusammen mit dem Transkript des Gesprochenen und anderer wichtiger Merkmale vorliegen. Um die Fotogramme auszuwählen, wird das Video in einem abgestuften Verfahren in Sequenzen aufgeteilt. Unter ihnen wird eine Auswahl getroffen, nach dem Grad mutmaßlicher Relevanz für die Forschungsfrage. Diese Auswahl wird als Folge von Fotogrammen fixiert*“ (alle Zitate dieser Fußnote entnommen aus Beck 2009, S. 823-825 vgl. nach Bohnsack 2009).

(A) Theorie

Im folgenden Abschnitt der theoretischen Überlegungen werden eingangs die Begriffsbestimmungen in Bezug auf die Deutsche Demokratische Republik erläutert. Ein Blick auf die Interpretation der Begriffe Bildung, Erziehung und DDR-Pädagogik aus sozialistischer Sicht, als auch die Explikation des sozialistischen Persönlichkeitsverständnisses⁷ sollen einleitend vorgestellt werden. Anschließend soll Auskunft über die Entstehungsgeschichte der DDR sowie deren Bildungswesen gegeben werden. Damit auf die politische Komponente, die in dieser Arbeit eine wesentliche Rolle spielt, eingegangen werden kann, wird in weiterer Folge die damals vorherrschende Partei mit ihren Jugendorganisationen behandelt. Damit einher geht sowohl die Explikation des Subjektbegriffs in der DDR, vor allem im schulischen Kontext, als auch die Einführung in die Schulpsychologie, um eine adäquate Beantwortung der inhaltlichen Forschungsfrage⁸ zu ermöglichen. Abschließend erfolgt die Darstellung des gegenwärtigen Forschungsstandes, welcher im Zuge der Herausarbeitung einer Forschungslücke in Verbindung mit dem Auffinden der Forschungsfrage(n) steht. Die Theorie A wird mit der Ausführung der disziplinären Anbindung beendet, damit der empirische Teil B durch die methodischen Überlegungen zu dieser Forschungsarbeit eingeleitet werden kann.

⁷ Vorweg und Hiebsch haben den Begriff der Persönlichkeit wie folgt definiert: „*Unter Persönlichkeit sei die Gesamtheit der individuellen Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten (...) verstanden, die durch äußere Einwirkungen in der Lebenstätigkeit entstehen und die aktive Wechselwirkung zwischen den Menschen und der Wirklichkeit regulieren. Persönlichkeit ist sozusagen das, was ein Mensch mit relativer Invarianz und aus eigenem zur Auseinandersetzung mit der Umwelt, vornehmlich der gesellschaftlichen, beisteuern kann.*“ (Vorweg/Hiebsch 1967, S. 51) Weitere Ausführungen zum Persönlichkeitsbegriff folgen anhand von Kossakowski und Otto bei der Ausformulierung des sozialistischen Menschenbildes.

⁸ Die inhaltliche Forschungsfrage wird in Kapitel 3 zum gegenwärtigen Forschungsstand ausformuliert.

2. Deutsche Demokratische Republik

2.1. Begriffsbestimmungen der DDR

Im folgenden Abschnitt werden Begrifflichkeiten wie jene der Bildung und Erziehung und jener der DDR-Pädagogik geklärt, wobei hier vorab auf die „*allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit*“⁹ eingegangen wird.

Anfangs sollen allgemeine Begriffserklärungen anhand einiger für die Pädagogik relevanter Persönlichkeiten formuliert werden, um anschließend die Termini, bezogen auf die DDR, anzuführen. Somit soll einerseits ein Gesamtüberblick gegeben und andererseits die Spezifizierung auf die sozialistische Auffassung des Bildungs-, Erziehungs-, und Persönlichkeitsbegriffes herausgearbeitet werden, um dem Leser, der Leserin das Verständnis derselben Begrifflichkeiten näher zu bringen.

Erziehung:

Allgemein:

Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers (1768 - 1834) berühmte Ausführung zum Erziehungsbegriff aus dem Jahre 1826, „*was man im allgemeinen als Erziehung versteht, ... [ist] als bekannt vorauszusetzen*“¹⁰, ist heutzutage nicht mehr gültig, weil seitdem kursiert bekanntlich eine Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen und Auslegungen dieses Terminus. Hier wird weiterführend aber, aus Platzgründen, nicht auf jede einzelne Ansicht eingegangen, sondern es wird anhand einiger ausgewählter Autoren darauf Bezug genommen, um später den Erziehungsbegriff aus der DDR differenzierter betrachten zu können.

In der Aufklärung¹¹ verstanden Jean-Jaques Rousseau (1712 - 1778) und Immanuel Kant (1724 - 1804) den Begriff der Erziehung in erster Linie an äußere Einflüsse gekoppelt.

⁹ Barth 1993, S. 155, zit. nach Allgemeinbildung und Lehrplanwerk 1988, S. 25.

¹⁰ Schleiermacher 1959, S. 36.

¹¹ Die Epoche der Aufklärung fand im 18. Jahrhundert statt.

Der Zögling wird von außen her beeinflusst, damit das Erwachsenwerden ermöglicht wird.¹² Kant war der Überzeugung, dass „*der Mensch das einzige Geschöpf*“ sei, „*das erzogen werden muß*“¹³. Nur durch Erziehung erhält der Mensch seine eigene Vernunft, durch die er die Tierheit überwinden kann.¹⁴ Weiters unterstreicht Kant den Erziehungsprozess folgendermaßen: „*Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nicht, als was die Erziehung aus ihm macht.*“¹⁵ Rousseau, der Kant in seinen Schriften beeinflusst hat, beschreibt die Erziehung als „*all, das, was uns bei unserer Geburt fehlt, und dessen wir als Erwachsene bedürfen, wird uns durch die Erziehung zuteil*“¹⁶.

Im 20. Jahrhundert betrachtet Wolfgang Brezinka (*1928) den Erziehungsbegriff als „*Soziale Handlung*“¹⁷. Diese „*Sozialen Handlungen (...), sind durch die Absicht gekennzeichnet, die Persönlichkeit anderer Menschen zu fördern - sei es, sie zu verbessern, sei es, ihre wertvollen Bestandteile zu erhalten, sei es, die Entstehung von Eigenschaften, die negativ bewertet werden, zu verhüten.*“¹⁸ Weiters versteht Brezinka die erzieherische Komponente als ein soziales Handeln zwischen (mindestens) zwei Personen, dem „*Erzieher*“ und dem „*Educand*“: „*Wir wollen den, der erzieht 'Erzieher' nennen, und den, der erzogen wird, 'Educand'.* In der pädagogischen Fachsprache wird er auch '*Zögling*', '*Erziehungsobjekt*' oder '*Adressat der Erziehung*' genannt.“¹⁹ Brezinka führt weiter aus: „*Die Wirkung, die der Erzieher im Educanden hervorbringen will, ist eine bestimmte Verfassung der Persönlichkeit. Er will dazu beitragen, daß der Educand bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen, Haltungen, Gesinnungen oder Überzeugungen*²⁰ erwirbt und beibehält. (...) Wer erzieht, will das Gefüge der psychischen Dispositionen des Educanden beeinflussen.“²¹ Es handelt sich hierbei laut Brezinka um eine Ursache-Wirkung Funktion, denn „*ohne die Beziehung*

¹² Vgl. Brezinka 1990, S. 35.

¹³ Rink 1803, S. 7.

¹⁴ Rink 1803, S. 8: „*Der Mensch aber braucht seine eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt, und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber sogleich nicht im Stande ist, dieses zu thun, sonder roh auf die Welt kommt: so müssen es Andere für ihn thun.*“

¹⁵ Rink 1803, S. 11.

¹⁶ Rang 1963, S. 109.

¹⁷ „*Die Handlungen, die als „Erziehung“ bezeichnet werden, sind soziale (d. h. auf Mitmenschen bezogene Handlungen*“ (Brezinka 1990, S. 75).

¹⁸ Brezinka 1990, S. 90.

¹⁹ Brezinka 1978, S. 42 f.

²⁰ Brezinka fasst diese Begrifflichkeiten als „*psychische Dispositionen*“ zusammen.

²¹ Brezinka 1978, S. 43.

zwischen Ursache und Wirkung (...), läßt sich Erziehung gar nicht denken“²². Letztendlich kommt Brezinka zu folgender allgemeinen Formulierung des Terminus Erziehung: „Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“²³ Hans-Christoph Koller (*1956) stellt die Auffassung Brezinkas in Frage, weil Brezinka das Erziehungsverhältnis als „Subjekt-Objekt-Relation“ sieht, „in der die beiden Beteiligten einander in unaufhebbar asymmetrisch-hierarchischer Weise gegenüberstehen“²⁴. Koller sieht hier die Gefahr der Vernachlässigung der Wünsche seitens des Educanden und betont den Subjektcharakter desselben.²⁵

Im Unterschied zu Brezinka betrachtet Friedrich W. Kron (*1933) den Begriff der Erziehung auf der mikrosozialen Ebene kurz als „symbolisch vermitteltes kommunikatives Handeln“²⁶. Er betont den Alltagscharakter des Erziehungsbegriffs und die damit verbundene Auslegung des Begriffes im funktionalen²⁷ Sinn in der Gesellschaft.²⁸

Im Übrigen kritisiert Kron Brezinkas Ansicht hinsichtlich des Erziehungsbegriffs, da Brezinka dem Erziehenden die Funktion des Beeinflussens entzieht. In Brezinkas Definition „unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden (...)“ ist, siehe oben – „allein der Heranwachsende zu beeinflussen bzw. zu „erziehen“ (...), nicht jedoch der – bereits erzogene! – Erwachsene“²⁹.

²² Brezinka 1978, S. 43.

²³ Brezinka 1978, S. 45.

²⁴ Koller, 2008, S. 55.

²⁵ Koller vergleicht die Erziehungsrelation bei Brezinka mit der Bearbeitung eines Gegenstandes: „Wird auf diese Weise aus dem, was Brezinka in seiner ersten Bestimmung als eine Form sozialen Handelns auffasst, nicht unter der Hand doch so etwas Ähnliches wie die Einwirkung eines Handwerkers auf ein Stück Holz oder Metall?“ (Koller 2008, S. 55).

²⁶ Kron 2001, S. 54.

²⁷ Brezinka geht von einem intentionalen Begriff der Erziehung aus. „Intentional in diesem Sinne wäre Brezinkas Erziehungsbegriff, sofern er die Intention des Erziehers als entscheidendes Kriterium dafür ansieht, ob es sich bei dessen tun um Erziehung handelt oder nicht. Funktional wäre demgegenüber ein Erziehungsbegriff, der ein Handeln dann als Erziehung bezeichnet, wenn es bestimmte Wirkungen hervorruft, unabhängig davon, welche Intentionen ihm zugrunde liegen“ (Koller 2008, S. 54).

²⁸ Als Beispiel nennt Kron folgendes: „Die Erziehung in früheren Jahrhunderten war erfolgreicher“ (Kron 2001, S. 54).

²⁹ Kron 1996, S. 55.

Soziales Handeln wird bei Kron auch als „*Rollenhandeln*“³⁰ bezeichnet. Er bezieht sich dabei auf den kritischen Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer (1928 – 1988), der das Rollenhandeln so sieht, „*in dem die Handelnden bestimmte Positionen einnehmen und mit Hilfe gegenseitiger Verhaltenserwartungen interagieren. 'Erziehung' sind danach diejenigen Prozesse zu nennen, in denen die Grundqualifikationen des Rollenhandelns erworben, erlernt werden*“³¹. Eine weitere Abgrenzung zu Brezinka formuliert Kron, wie bereits Koller angemerkt hat, in der fehlenden Berücksichtigung der Wünsche des Zöglings und nicht zwingend nur in den Absichten und dem Zweck des Erziehers bei der erzieherischen Handlung: „*Dabei muß die schwerwiegende Frage aufgeworfen werden, wo denn in dieser erzieherischen Kausalmechanik z. B. die Entscheidungsfreiheit und der freie Wille sowie die selbstverantworteten Bedürfnisse, Interessen, Überlegungen und Meinungen des Zu-Erziehenden bleiben, auch wenn diese den Intentionen des Erziehers entgegenlaufen. Die Modellvorstellung von der Erziehung als Verhaltens- bzw. Dispositionsveränderung, die hier unterstellt ist, hat hierfür keinen Platz.*“³² Somit wurde der von Kron geforderte Interaktionscharakter des Erziehungsverhältnisses zwischen Erzieher und des Zu-Erziehenden ersichtlich. Wie der Erziehungsbegriff in der sowjetischen Pädagogik aufgefasst wurde, wird anschließend erläutert.

Erziehungsbegriff in der DDR:

In der sowjetischen Pädagogik wird, laut dem Werk „Allgemeine Grundlagen der marxistischen Pädagogik“ von Koroljow und Gmurman aus dem Jahre 1973, der Terminus der Erziehung als „*Lenkung der Entwicklung, als Einflußnahme auf die Entwicklung*“³³ erörtert.

Etwas früher hat Walter Ulbricht (1893 – 1973), der Generalsekretär der SED, die sozialistische Erziehung im Jahre 1958 als „*Allseitige Entwicklung der Persönlichkeit, Erziehung zur Solidarität und kollektivem Handeln, Erziehung zur Liebe zur Arbeit, Erziehung zu kämpferischer Aktivität, Vermittlung einer hohen theoretischen und*

³⁰ Kron 1996, S. 56.

³¹ Kron 1996, S. 56, zit. nach Mollenhauer 1972b, S. 56.

³² Kron 1996, S. 56.

³³ Koroljow 1973, S. 92.

*musischen Allgemeinbildung, Entfaltung aller geistigen und körperlichen Fähigkeiten, die Bildung des sozialistischen Bewußtseins zum Wohle des Volkes und der Nation*³⁴ gesehen.

Helmut Klein, der Autor des Buches „Volksbildung im sozialistischen Staat“, gibt 1974 einen Überblick über die Auffassungen von Bildung und Erziehung in der DDR, indem er die sozialistische Bildung und Erziehung wie folgt beschreibt: *„Sozialistische Bildung und Erziehung ist also auch und vor allem ideologische Erziehung, sie ist auf die Entwicklung sozialistischen Bewußtseins und Verhaltens gerichtet. Sozialistische Erziehung steht nicht außerhalb der revolutionären Maßnahmen der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten, sie ist nicht ‚unpolitisch‘, sondern sie wird durch die Politik beeinflusst, ist selbst ein wichtiger politischer Faktor und kann nicht anders erfolgreich praktiziert werden als in engster Verbindung mit dem Leben der sich entwickelnden sozialistischen Gesellschaft, insbesondere mit dem politischen Kampf der Arbeiterklasse.*“³⁵

Klein beschäftigt sich mit der Frage, ob es denn Sinn macht, im Unterricht Wissen zu erlangen, das in den nächsten Jahren eventuell schon wieder überholt ist. Ausgangspunkt dieser Überlegung ist für ihn die wissenschaftlich-technische Revolution, der Fortschritt und die schnelle Entwicklung in Wissenschaft und Technik. Deshalb setzt sich das sozialistische Bildungswesen für das Weiterlernen der BürgerInnen ein, welches über Schule, Berufsausbildung und sogar Studium hinausgehen soll. Dafür benötigen die BürgerInnen allerdings bestimmte Grundlagen, wie die Freude am Lernen oder Lerntechniken, um auch in weiterer Folge nach der verpflichtenden oder freiwilligen (Aus-)Bildung, das selbstständige Lernen zu meistern. *„Nach wie vor“*, so Klein *„gelangt der junge Mensch zu einem wissenschaftlich begründeten Welt- und Gesellschaftsbild, indem er sich die Erkenntnisse des Marxismus-Leninismus aneignet“*³⁶ Durch dieses *„Mitregieren und Mitplanen“*, wie oben angeführt, erhalten die Menschen eine ähnliche Persönlichkeitsstruktur, zu der auch die schulische Bildung als *„hohe allgemeine“*³⁷ Bildung, beiträgt. Die Vielfalt an persönlichen Interessen und Begabungen variiert allerdings und somit wird die Individualität jedes Bürgers, jeder Bürgerin weiter

³⁴ Ulbricht, 1958, S. 125 ff.

³⁵ Klein 1974, S. 12.

³⁶ Klein 1974, S. 14.

³⁷ A.a.O. S. 15.

ausgebildet.³⁸ Klein versucht nun die allseitige Persönlichkeitsentwicklung nochmals zu definieren: *„Allseitige Persönlichkeitsentwicklung - so können wir jetzt dieses allgemeine Ziel sozialistischer Erziehung weiter konkretisieren - ist also gleichermaßen Ausprägung gleicher Persönlichkeitseigenschaften und Entwicklung der Individualität, ist Vermittlung einer für alle im wesentlichen gleichen allgemeinen und die Vermittlung unterschiedlicher, spezieller Bildung für alle Menschen.“*³⁹

Weiterführend wird von dem Pädagogen Werner Dorst (1914 – 1990) das Ziel der sozialistischen Erziehung wie folgt gesehen: *„Unser Erziehungsziel ist der allseitig entwickelte, bewußte Mensch, der den Sozialismus vollendet und den Kommunismus aufbaut. Wenn wir sozialistisch erziehen, wählen und schaffen wir absichtlich und bewußt solche sozialen Bedingungen, die die progressiven gesellschaftlichen Kräfte wirksam werden lassen. Wir nutzen solche Mittel gesellschaftlicher Art, die die jungen Menschen durch die eigene Lebenspraxis formen. Wir wenden Methoden an, die der Jugend die Ziele der sozialistischen Gesellschaft und den Sinn der eigenen verändernden Tätigkeit bewußtmachen. Wir versetzen die jungen Menschen in solche aktiven gegenseitigen Beziehungen, die alle Triebkräfte des Sozialismus für die eigene und kollektive Entwicklung nutzbar machen.“*⁴⁰

Zusammengefasst ist der Begriff der Erziehung in der DDR mit der ideologischen Beeinflussung des, der Lernenden verflochten und soll zur Persönlichkeitsentwicklung⁴¹ beitragen. Der Erziehungsbegriff geht im schulischen Kontext, der hier von Klein und Ulbricht beleuchtet wurde, mit dem Bildungsbegriff einher. Anschließend wird ausführlicher auf die Lesart der Bildung eingegangen.

Bildung:

Allgemein:

³⁸ Vgl. Klein 1974, S. 13 ff.

³⁹ Klein 1974, S. 16.

⁴⁰ Dorst 1970, S. 170-171.

⁴¹ Der Blick auf die sozialistische Persönlichkeitsentwicklung wird nach dem Bildungsbegriff nochmals erläutert.

Der Begriff der Bildung bezieht sich heute primär, im Gegensatz zum normativ konnotierten Erziehungsbegriff, auf den kognitiven Bereich und wird auch als nicht normativ angesehen.⁴² Adorno (1903 - 1969) definiert Bildung als „(...) *nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung*“⁴³.

Platon (427 - 348 v. Chr.) und Isokrates (436 - 338 v. Chr.), beide Schüler des Philosophen Sokrates (469 - 395 v. Chr.), haben bereits in der Antike Bildung in Verbindung mit der Aneignung mathematischer und sprachlich-literarischer Gegenstände gebracht. In der Aufklärung wiederum bezog sich vor allem Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835) beim Bildungsbegriff auf die Aufforderung zur Selbstbildung, da es um die „*Aufhebung der Zwänge von außen gehen sollte*“⁴⁴. Humboldt geht von einem allgemeinen Bildungsbegriff aus, der grundlegend für die berufliche Spezialbildung steht und trennt somit die Bildung in allgemeine und spezielle Bildung.^{45 46}

In Anbetracht der zwei Wissenschaftstraditionen, jene der Geisteswissenschaften und jene der Sozialwissenschaften, gibt Kron zwei Definitionen derselben an. In der geisteswissenschaftlichen Auffassung wird Bildung, in Anlehnung an Herbart (1776 - 1841)⁴⁷, als „*harmonische Gestaltung der Kräfte im Menschen*“ angesehen. Eine deskriptive Definition geben die Sozialwissenschaften: „(...) *Unter Bildung werden unterschiedliche gesellschaftlich anerkannte Qualifikationen verstanden, die die Mitglieder einer Gesellschaft in verschiedenen Institutionen erwerben und durch ihre Stellung in der Gesellschaft bestimmt wird.*“⁴⁸

Der eben gelieferte kleine Überblick über Bildungsbegriffe in den verschiedenen wissenschaftlichen Strömungen und Epochen soll nun die sozialistische Ansicht von Bildung einleiten.

⁴² Vgl. Hömer et al. 2008, S. 10.

⁴³ Adorno 2006, S. 9, Vortrag im Mai 1959 auf dem Deutschen Soziologentag.

⁴⁴ Hömer et al 2008, S. 16.

⁴⁵ Vgl. Hömer et al. 2008, S. 11 ff.

⁴⁶ Allgemeine Bildung umfasste vor allem die obligatorische Schulbildung, wobei spezielle Bildung in Hoch- und Fachschulen und in der Berufsausbildung anzusiedeln ist. Die Beziehung zwischen allgemeiner und spezieller Bildung besteht darin, dass allgemeine Bildung, beispielsweise die geistige Aktivität, gleichzeitig im Beruf zu finden ist, sowie auch umgekehrt die spezielle Bildung die allgemeine Bildung erweitert (Vgl. Klein 1974, S. 16-17).

⁴⁷ Vgl. Kron 2009, S. 66, nach Herbart 1959, S. 44.

⁴⁸ Kron 2009, S. 66.

Bildungsbegriff in der DDR:

Karl Marx (1818 – 1883) und seine Ansicht über die „*Tendenz zur Allseitigkeit der Persönlichkeitsentwicklung*“⁴⁹ legte den Grundstein für die Auffassung des Bildungsbegriffes in der DDR. Trotzdem war ein Wechselspiel aus formaler und materialer Bildung entstanden⁵⁰, da in praktisch pädagogischen Bereichen die formale Bildung als Voraussetzung diente, um den Autonomiecharakter zu ermöglichen. Andererseits war bildungspolitisch die „*Verwertung der Bildung*“⁵¹ ein Anliegen: „*Das zu bildende Individuum kam lediglich als zukünftiger Träger fachlicher Kompetenzen und als Träger von Ideologie (Zustimmung zur staatlich normierten Wertehierarchie) zur Sprache.*“⁵² Der moderne Ansatz „*zur Selbstbestimmung durch Selbsttätigkeit*“⁵³, wie Dietrich Benner (*1941) es beispielsweise erklärt, kann in dem von der DDR betrachteten Bildungsbegriff nicht gesehen werden, da hier der Staat diese Funktion der Bestimmung übernahm.⁵⁴ Nach folgendem Ansatz des Bildungsgesetzes von 1965 sollte Bildung an den sozialistischen Bürger, an die sozialistische Bürgerin herangetragen werden:

§ 1. „(1) Das Ziel des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems ist eine hohe Bildung des ganzen Volkes, die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten, die bewußt das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen.“^{55 56}

Diese propagierte „*hohe Bildung*“ ist stets im Zusammenhang mit politischen Interessen zu sehen. Wie oben bereits bei der politischen Erziehung angeführt wurde, kann eine Analogie zur sozialistischen Bildung angedacht werden. Die Allgemeinbildung wird als

⁴⁹ Barth 1993, S. 155.

⁵⁰ Friedrich W. Kron erklärt materiale Bildung als den Transport und die Abfrage von Inhalten, während sich die formale Bildung mit den verschiedenen Darstellungsmöglichkeiten der Inhalte, wie z. B. Sprache, Schrift und Bild befasst, sowie mit Lernen und Lernen lernen (Vgl. Kron 2009, S. 68).

⁵¹ Barth 1993, S. 155.

⁵² Barth 1993, S. 155.

⁵³ Barth 1993, S. 155, Vgl. aus: Benner 1987, S. 25.

⁵⁴ Vgl. Barth 1993, S. 155 f.

⁵⁵ Bildungsgesetz 1965, Erster Teil: Grundsätze und Ziele des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems und gesellschaftliche Erziehungsfaktoren, S. 100.

⁵⁶ Weiters werden die Bestandteile der von der Regierung geforderten Allgemeinbildung in § 3 (1), aufgelistet: „*(...) Bestandteile einer modernen, sozialistischen Allgemeinbildung sind die mathematische, naturwissenschaftliche und polytechnische, die staatsbürgerliche, gesellschaftswissenschaftliche und moralische, die muttersprachliche, fremdsprachliche, ästhetische und körperliche Bildung und Erziehung*“ (Bildungsgesetz 1965, Erster Teil, S. 101).

politische Bildung verortet. Klein beschreibt anhand der sozialistischen Bildungskonzeption die sozialistische Bildung als ein Wechselspiel aus allgemeiner und spezieller Bildung. In der DDR wurde dabei von einer „ständig auftretenden“ Bildung, sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen, ausgegangen.⁵⁷ Klein formuliert den politischen Aspekt der sozialistischen Bildung noch weiter aus und gibt somit eine zusammenfassende Definition des in der DDR vorherrschenden Terminus von (Allgemein-)Bildung: *„Allgemeinbildung im Sozialismus muß die Heranwachsenden auf die sachkundige, engagierte Teilnahme am politischen Kampf der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten beim sozialistischen Aufbau und in der weltweiten Auseinandersetzung mit dem Imperialismus vorbereiten; sie muß die Grundlagen des wissenschaftlichen Welt- und Gesellschaftsbildes des Marxismus-Leninismus bei allen Bürgern legen. Daraus ergibt sich der hohe, bestimmende Einfluß der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse auf den Inhalt der sozialistischen Bildung.“*⁵⁸

Ebenso lässt sich eine Definition in den „Grundlagen der marxistischen Pädagogik“ wiederfinden. Der Begriff der Bildung, so Koroljow und Gmurman, *„(...) bezieht sich nur auf die Tätigkeit des Menschen. (...) Heute versteht man unter Bildung den Prozeß und die Ergebnisse der Aneignung von systematisierten Kenntnissen und von Methoden der Erkenntnistätigkeit. (...) Der Einfluß, den der Bildungsprozeß auf die Entwicklung der sittlichen Charakterzüge der Persönlichkeit ausübt, wird gewöhnlich als dessen erzieherische Seite (Funktion, Element) betrachtet.“*⁵⁹

Der Begriff der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ wird weiterführend behandelt, weil sich die zu behandelnde Thematik in dieser Diplomarbeit mit diesem Terminus beschäftigt.⁶⁰

Sozialistische Persönlichkeitsentwicklung und marxistische Psychologie:

Bei den Ausführungen zum Bildungs- und Erziehungsbegriff wurde bereits deutlich, dass es Ziel der sozialistischen Überzeugung war, die Entwicklung eines sowjetischen Menschenbildes hervorzurufen. Es herrschte also ein eigenes Bild gegenüber der

⁵⁷ Vgl. Klein 1974, S. 16 f.

⁵⁸ Klein 1974, S. 18.

⁵⁹ Koroljow/Gmurman 1973, S. 92.

⁶⁰ Kossakowski/Otto 1977, S. 18.

Persönlichkeitsentwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik vor, welches aus der Ablehnung des „bürgerlichen Menschenbegriffes“⁶¹ hervorging. „Das kommunistische Individuum wurde so schlicht als Gegenbild zum bürgerlichen entworfen“⁶² meint Stefan Busse (*1957), der sich vor allem in seinem Werk über die „Psychologie in der DDR“⁶³ mit der Aufarbeitung der DDR-Psychologie beschäftigt.

Das bürgerliche Menschenbild war geprägt durch „individualistisches Machtstreben oder Resignation, Hoffnungslosigkeit und Gleichgültigkeit“⁶⁴ im Gegensatz zum sozialistischen Menschen, der sich durch „Kollektivität“⁶⁵ auszeichnete.

Hier muss erwähnt werden, dass es eine unterschiedliche Auffassung der Begrifflichkeiten von Individuum und Persönlichkeit in der marxistisch-leninistischen Psychologie gibt. Der Mensch an sich, sein Organismus als „Einheit seiner biologischen und sozial bedingten physischen und psychischen Eigenschaften“ bezeichnet das Individuum, das noch keine besondere Ausprägung der Charaktereigenschaften aufweist. Persönlichkeit hingegen entwickelt sich erst „im Laufe seiner psychischen Ontogenese“⁶⁶ und stellt eine „besondere Qualität des Individuums“⁶⁷ dar. Die Entwicklung der Persönlichkeit kann, laut Kossakowski und Otto, nur mithilfe von anderen, mit Hilfe von Kommunikation in der Gemeinschaft, voranschreiten.⁶⁸

Fortsetzend beschreibt Sabine Dengel (*1967) in ihrem Buch „Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit“ die politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, im NS-Staat und der DDR. Sie arbeitet den Persönlichkeitsbegriff, wie er in der der DDR verstanden wurde, exemplarisch anhand einiger Autoren heraus und kommt zu Beginn zur Erläuterung, dass „die sozialistische Persönlichkeit (...) also zunächst eine Ableitung des „Neuen sozialistischen Menschen“ der Sowjetunion“⁶⁹ sei. Die „sozialistische Persönlichkeit“, so Dengel, ist nicht zwingend, wie im Nationalsozialismus, an bestimmte Leitbilder politisch präsentierender Personen geknüpft, sondern eher an die

⁶¹ Das Verständnis von bürgerlichem und sozialistischem Menschenbild wird in Kapitel 2.5. im Zuge der Ausführungen zur Schulpsychologie der DDR, näher ausgeführt.

⁶² Busse 2004, S. 120.

⁶³ „Das bürgerliche Menschenbild war insofern ein faktisches und realitätsmächtiges, als sowohl das bürgerliche Individuum als auch das bürgerliche Denken über dieses Individuum, etwa in Form psychologischer Begrifflichkeit, von diesem Bild durchzogen und real „geprägt“ waren“ (Busse 2004, S. 120).

⁶⁴ Busse 2004, S. 120.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Kossakowski/Otto 1977, S. 18.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Vgl. Kossakowski/Otto 1977, S. 17 ff.

⁶⁹ Dengel 2005, S. 84.

sozialistische Ideologie an sich, die in der Sowjetunion in den vierziger Jahren entstanden ist.⁷⁰

Die pädagogische Bedeutung im Zusammenhang mit der Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit wird bei Lothar Weiser deutlich, der „*die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gesellschaft*“⁷¹ anhand folgenden Zitates des Ministeriums für Volksbildung aufzeigt:

„Die Schüler sollen begreifen und im täglichen Leben immer wieder bestätigt finden, daß der einzelne sich nur im Kollektiv⁷² zur sozialistischen Persönlichkeit entwickeln kann. Sie sollen bereit und fähig sein, Verantwortung zu übernehmen, gut zu lernen und zu arbeiten, sich ein- und unterzuordnen und sich darauf vorzubereiten, die verfassungsmäßigen Rechte und Pflichten als sozialistischer Staatsbürger bewußt wahrzunehmen.“^{73 74}

Der sozialistische Staat sah die kollektive Arbeit, Bildung und die in der Verfassung festgelegten Forderungen an die BürgerInnen als notwendige Anordnungen für die Gestaltung des sozialistischen Gesellschaftssystems. Vor allem die LehrerInnen sind dazu angehalten worden, ihre SchülerInnen für die angeforderten Eigenschaften vorzubereiten, damit sich die sozialistische Persönlichkeitsentwicklung herausbilden kann. Ein Zitat von Walter Ulbricht soll verdeutlichen, wie auch den BürgerInnen das Ziel der sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung auferlegt worden ist:

„Unsere gegenwärtige Periode des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus ist die Periode der großen Erziehung und Selbsterziehung⁷⁵ der Menschen, damit sie die Gesetze der sozialistischen Moral für sich als bindend anerkennen und

⁷⁰ Vgl. Dengel, 2005, S. 49.

⁷¹ Weiser 1970, S. 46.

⁷² „Eine Gruppe, die über die für die sozialistische Gesellschaft adäquaten funktionierenden Werte, also auch über die entsprechend entwickelten Strukturvoraussetzungen hinsichtlich der Kommunikation und der Wechselwirkung überhaupt verfügt, wollen wir als Kollektiv bezeichnen“ (Vorwerg/Hiebsch 1967, S. 29).

⁷³ Weiser 1970, S. 46, zit. nach Aufgabenstellung zur weiteren Entwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend in der DDR.

⁷⁴ Ergänzend dazu zeigt die Aufgabenstellung des Ministeriums für Staatssicherheit den notwendigen kollektiven Charakter als Garant für die sozialistische Persönlichkeitsbildung: „Das Kollektiv ist die feste Grundlage für die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit. Im Kollektiv werden am besten Diszipliniertheit, Zielstrebigkeit, Organisiertheit und Kameradschaftlichkeit herausgebildet“ (Aufgabenstellung 1969, S. 265).

⁷⁵ Erziehung und Selbsterziehung bilden eine untrennbare Einheit. Heinz Esser erklärt dies folgendermaßen: „Erziehung und Selbsterziehung bilden im realen Prozeß der beabsichtigten Formung einer sozialistischen Persönlichkeit eine untrennbare Einheit. Erziehungskomponenten werden in dem Maße zu Komponenten der Selbsterziehung, wie sie durch die Tätigkeit des Individuums verinnerlicht und verfestigt werden“ (Esser 1965, S. 171).

entsprechend handeln. – So entwickelt sich in der sozialistischen Gesellschaft der neue Typ der menschlichen Persönlichkeit.“⁷⁶

Bei der Festansprache zur Gründung der Sektion Erziehungswissenschaft am 29. September 1969 verlautbarte Werner Dorst die Notwendigkeit des Erziehungswissenschaftlers eine gewisse Position einzunehmen, die von der SED begründet wurde und wie folgt definiert wird: *„Diese Bildungs- und Erziehungskonzeption der Partei, die oft ausgesprochen und immer weiter entwickelt wurde, hat das Grundgesetz der Erziehung allseitig entwickelter, klassenbewußter, sozialistischer Persönlichkeiten als aktive Mitglieder und Mitgestalter sozialistischer Gemeinschaften zum Inhalt, wonach die Aneignung der marxistisch-leninistischen Theorie und Kultur auf das engste mit der Gestaltung des Sozialismus als Gesamtsystem in unserer Republik und mit der Teilnahme am Kampf der Werktätigen um Unabhängigkeit, Freiheit, Demokratie und Sozialismus in der Welt verbunden wird.*“⁷⁷

Als Beitrag zu dem Werk *„Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit“*, in welchem sich auch die eben zitierte Festansprache befindet, schreibt Dorst über den nicht zu vernachlässigenden Zusammenhang zwischen Parteilichkeit und Wissenschaftlichkeit. Er will aufzeigen, *„daß nämlich Wissenschaftlichkeit ohne Parteilichkeit ihre Aufgabe, dem Leben und dem Menschen nützlich zu sein, ungenügend erfüllt. Wissenschaftlichkeit ist geradezu gleichbedeutend mit parteilicher Wissenschaft. Nur in diesem Sinne kann von der Einheit von Theorie und Praxis die Rede sein.*“⁷⁸ Weiters geht Dorst auf den Erziehungsprozess ein, der für ihn folgende Kriterien aufzeigt: *„Das Spezifische sozialistischer Erziehung und Selbsterziehung als wesentlichste Komponente der Entwicklungs- und Formungsprozesse der Persönlichkeit und der Gemeinschaft ist, daß sie durch Erzieher verantwortlich geleitet, durch Miterzieher wesentlich beeinflußt und zum Teil durch Gegenerzieher gestört werden. Erziehung und Selbsterziehung sind ohne die eigene Mitwirkung der Jugendlichen undenkbar.*“⁷⁹

Hans Hiebsch (1922 – 1990) beschreibt in seinem Beitrag *„Die Bedeutung des Menschenbildes für die Theoriebildung in der Psychologie“* in dem Werk *„Probleme und Ergebnisse der Psychologie“*, die Notwendigkeit der Entwicklung einer dialektisch-

⁷⁶ Weiser 1970, S. 46, zit. nach Ulbricht 1969, Ansprache anlässlich des Internationalen Frauentages am 7. 3. 1969.

⁷⁷ Dorst 1971, S. 9.

⁷⁸ Dorst 1970, S. 170.

⁷⁹ Dorst 1970, S. 170.

materialistischen⁸⁰ Psychologie. Grundlage dafür soll der Marxismus-Leninismus sein. In Abgrenzung zur „reaktionären, bürgerlichen Psychologie“ soll die „marxistische Psychologie“ aufgebaut werden, was er in folgendem Zitat zum Ausdruck bringt:

„Das Wesentliche und Neue in der Situation der Psychologie in der DDR ist das Bemühen, die psychologische Wissenschaft auf der Grundlage der Weltanschauung des dialektischen und historischen Materialismus, der Weltanschauung der sich selbst und die Menschheit befreienden Proletariats, umzugestalten. Dabei stützt sich unsere Wissenschaft vor allem auf die sowjetische Psychologie, die die grundlegenden Thesen der marxistischen Psychologie ausgearbeitet hat. Nur eine auf der Basis des Marxismus errichtete Psychologie ist imstande, die Einseitigkeiten und Beschränkungen einer bürgerlichen Psychologie aufzuheben; nur sie ist imstande, das Menschenbild der von Ausbeutung und Unterdrückung befreiten Gesellschaft so zu antizipieren, daß „das eigentliche menschliche Wesen“, das Wesen des schöpferischen, kommunistischen Menschen, das Wesen des Menschen als des Herren der Natur und der Gesellschaft in einer klassenlosen Gesellschaft zum Leitbild ihrer Theorie werden kann.“⁸¹

Die Autoren Vorweg und Hiebsch des Werkes „Einführung in die sozialistische Sozialpsychologie“ arbeiten zu Beginn die Divergenz zwischen marxistischem und bürgerlichem Verständnis von Menschenbild⁸² heraus. Angelehnt an Marx und Engels beschreiben sie das bürgerliche Menschenbild anhand des „Grundphänomens“ des Entfremdungsbegriffes. Die Veranschaulichung der „Entfremdung“ geschieht daher, „daß der Mensch, indem er Gegenstände produziert, in diese seine eigenen Kräfte und Fähigkeiten investiert; indem er sie im Gegenstand objektiviert, gehören sie ihm nun nicht mehr völlig, da sie auch zum Objekt für andere werden können und da sie, einmal entstanden, Gesetzmäßigkeiten unterworfen sind, die mit denen ihrer Herstellung wenig oder nichts zu tun haben“⁸³. Vorweg und Hiebsch beleuchten diesen Terminus der Entfremdung genauer und meinen „der Angehörige der kapitalistischen Gesellschaft

⁸⁰ Vorweg und Hiebsch beschreiben den Begriff des dialektischen Materialismus, um die Wechselwirkung zwischen inneren und äußeren Bedingungen zu veranschaulichen: „Nach der marxistischen Auffassung, wie sie in der Erkenntnistheorie des dialektischen Materialismus niedergelegt ist, sind hinsichtlich des dialektischen Widerspruchs zwischen inneren und äußeren Bedingungen immer die äußeren Bedingungen (Natur und Gesellschaft) das Primäre und Bestimmende“ (Vorweg/Hiebsch 1967, S. 51).

⁸¹ Hiebsch 1960, S. 20.

⁸² Vorweg und Hiebsch haben folgende Auslegung bezüglich des Terminus Menschenbild:

„Genaugenommen ist das Menschenbild die Widerspiegelung der konkreten gesellschaftlichen Praxis der Menschen“ (Vorweg/Hiebsch 1967, S. 35).

⁸³ Vorweg/Hiebsch 1967, S. 40-41.

wird seiner eigenen Tätigkeit, der Natur und seinen Mitmenschen sowie der ganzen Gesellschaft im wahren Sinne des Wortes entfremdet.“⁸⁴ Sie sehen in der „Aufhebung der Entfremdung“⁸⁵ die Charakteristika des kommunistischen Menschenbildes.⁸⁶ Zusammengefasst kann folgende Auslegung der unterschiedlichen Betrachtungsweise von bürgerlichem und sozialistischem Menschenbild der beiden Autoren wiedergegeben werden: „Während der Mensch der Klassengesellschaft seinen eigenen Produkten und der Natur fremd gegenübersteht, wird der allseitig gebildete, mit der wissenschaftlichen Weltanschauung der Arbeiterklasse und den Ergebnissen der fortgeschrittenen Wissenschaft ausgerüstete Mensch der sozialistisch-kommunistischen Gesellschaft zum freien Herrn über die Natur, die er sich zu seinen eigenen Zwecken unterwirft. Weltanschauliche Vorurteile, abergläubische und religiöse Vorstellungen werden ihm fremd sein.“^{87 88}

Anknüpfend zum sozialistischen Verständnis der Erziehung und Bildung, wird die Einheit von beiden, die DDR-Pädagogik im Gesamten, nun genauer formuliert.

DDR-Pädagogik:

Die sozialistische Pädagogik entstand in der Sowjetunion aus den Lehren des Marxismus-Leninismus.

Das große Vorbild der sozialistischen Pädagogik war Anton Semjonowitsch Makarenko (1888 - 1939). Er war ukrainischer Pädagoge und Schriftsteller, der die „Kollektiverziehung“ prägte. Das Ziel der revolutionären Sowjetpädagogik, vor allem in den 1920 und 1930er Jahren, war die Schaffung eines neuen Menschen. Die Konzepte der ReformpädagogInnen wurden abgeschafft und anstelle von ihnen kehrten militärischer Drill, eiserne Disziplin sowie ein strenges Leistungsprinzip in die Sowjetpädagogik ein.⁸⁹

⁸⁴ Vorweg/Hiebsch 1967, S. 41.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Unter dem Begriff der Entfremdung verbirgt sich für Vorweg und Hiebsch noch weiters „die Beseitigung der kapitalistisch-imperialistischen Gesellschaftsordnung und der Aufbau der kommunistischen Gesellschaft“ (Vorweg/Hiebsch 1967, S. 41)

⁸⁷ Vorweg/Hiebsch 1967, S. 47.

⁸⁸ Vgl. Vorweg/Hiebsch 1967, S. 41 ff.

⁸⁹ Vgl. Zimmermann 2004, S. 49 ff.

In der Kollektiverziehung ging es Makarenko vor allem um die Überwindung des Individualismus, um die Entwicklung des Menschen, der seine eigenen Interessen harmonisch mit den Interessen der Allgemeinheit verbindet.⁹⁰ Viele kommunistische Länder, wie auch die DDR, betrachteten genau diesen Ansatz Makarenkos als geeignet für die Aufgabe der Erziehung der jungen BürgerInnen.

Mittels der spätbürgerlichen Reformpädagogik, die vor 1933 in Deutschlands Schulen vorherrschte, versuchten viele LehrerInnen das Konzept des Unterrichts neu zu gestalten. Die Hervorhebung des aktiven und freudigen Lernens an Stelle von faschistischer „Prügelpädagogik“ war zwar insofern ein guter Ansatz für die antifaschistisch-demokratischen Anhänger, grundlegend als Theorie für den Aufbau ihrer neuen Schule allerdings, ihrer Meinung nach, ungeeignet.⁹¹ Den LehrerInnen musste demnach eine akzeptable Alternative zur Reformpädagogik geboten werden. Anhand der Werke „Die Pädagogik“ von B. P. Jessipow und N. K. Gontscharow, als auch „Lehrbuch der Pädagogik“ von I. T. Ogorodnikow und P. N. Schimbirew wurden die ersten LehrerInnen 1948/1949 ausgebildet. Für den aufbauenden Sozialismus im Schulwesen waren die Grundlagen einer antifaschistisch-demokratischen Erziehung von Relevanz sowie auch die Auseinandersetzung mit der Sowjetunion und ihren politischen Auffassungen. Nachdem eine Auswertung der sowjetischen Pädagogik erfolgt war, konnte ein theoretisches Fundament für die neue deutsche Schule erarbeitet werden.⁹² Folglich: „*Mit Hilfe der sowjetischen Pädagogik konnte die bürgerliche Schule auch in ihren theoretischen Grundlagen überwunden werden.*“⁹³

Gernot Barth, ein Erziehungswissenschaftler und Mediator aus Leipzig, diskutiert in seinem Beitrag zu den „Transformationen der deutschen Bildungslandschaft“ unter anderem die „Bildungstheorie der DDR“ und ferner die im Gegensatz zur bürgerlichen Pädagogik stehende DDR-Pädagogik. „*Während in modernen Gesellschaften Selbstreflexion, Theoriebildung, Sinnstiftung und Handeln in den Praxen in prinzipieller Differenz stehen, die Differenz also gleichsam konstitutiv ist, zielte im Realsozialismus*

⁹⁰ Vgl. Zimmermann 2004., S. 62 ff.

⁹¹ Dazu meinen Günther und Uhlig 1970, S. 59: „(...) wurde es zu einer lebenswichtigen politisch-ideologischen Aufgabe, daß die Lehrerschaft in der DDR die Einflüsse der Reformpädagogik überwand.“

⁹² Vgl. Günther/Uhlig 1970, S. 59.

⁹³ Günther/Uhlig 1970, S. 59.

jeder Prozeß auf Einheit und Identität.“⁹⁴ Das Ziel der sozialistischen Pädagogik beschränkte sich auf die „Aufhebung bürgerlicher Antinomien“⁹⁵.

Helmut Peukert ist der Ansicht, dass die DDR-Pädagogik ihr Bildungskonzept darauf reduziert „für eine Gesellschaft funktionstüchtig zu machen, die hätte umgestaltet werden sollen“⁹⁶. Weiterführend verweist Barth auf die allgemeine Menschenbildung in der DDR und dem damit verbundenen reduktionistischen Klassenkampfkonzept von Marx und Engels. „Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft ist die Geschichte von Klassenkämpfen.“⁹⁷ Es läuft auf einen funktionalistischen Erziehungsbegriff hinaus, der ein spezielles Persönlichkeitsbild der BürgerInnen wünschte, nämlich „(...) hochgebildete, allseitig entwickelte und geistig bewegliche Menschen, die über umfassende wissenschaftliche Kenntnisse verfügen und vielseitig interessiert sind, die ihre Muttersprache beherrschen und mathematisch denken können, denen strenge Denkdisziplinen ebenso eigen ist wie ästhetische Sensibilität, die psychophysisch hochbelastbar sind und im Kollektiv diszipliniert und schöpferisch arbeiten können“⁹⁸.

Ausgerichtet ist die DDR-Pädagogik, ebenso wie die Erziehung und Bildung, auf die ideologischen Wertvorstellungen des Marxismus-Leninismus und an der Abgrenzung imperialistischer Pädagogikformen, wie sie im Westen beispielsweise vorkommen.

Koroljow und Gmurman ergänzen die Begriffe der Erziehung und Bildung mit dem Unterschied zwischen „pädagogischen Prozess“ und „sozialer Formung“, die in Anbetracht der DDR-Pädagogik eine Rolle spielen: „Mit dem Terminus „pädagogischer Prozeß“ bezeichnet man den in Übereinstimmung mit den Forderungen der Pädagogik organisierten Unterrichts- und Erziehungsprozeß im ganzen, die gemeinsame Tätigkeit von Pädagogen und Schülern, von Lehrenden und Lernenden. Den Prozeß der Erziehung des Menschen hingegen, der in allen Lebenssphären der Gesellschaft abläuft, sowie das Ergebnis dieses Prozesses, nennt man „soziale Formung“ der Persönlichkeit. Dazu wurde im Programm der KPdSU gesagt, daß der neue Mensch bei der aktiven Teilnahme am Aufbau des Kommunismus, im Prozeß der Entwicklung der kommunistischen Grundlagen im ökonomischen und gesellschaftlichen Leben sowie unter der Einwirkung

⁹⁴ Barth 1993, S. 153, in: Dudek/Tenorth 1993, Zeitschrift für Pädagogik.

⁹⁵ Barth 1993, S. 153.

⁹⁶ Peukert 1984, S. 131.

⁹⁷ Marx/ Engels 1959, S. 462, zit. in: Barth 1993, S. 154.

⁹⁸ Barth 1993, S. 155, zit. nach Allgemeinbildung und Lehrplanwerk 1988, S. 25.

*des ganzen Systems der Erziehungsarbeit von Partei, Staat und gesellschaftlichen Organisationen geformt wird.*⁹⁹

Detaillierter wird die Formung der sozialistischen Persönlichkeit in Kapitel 2.4. hervorgehoben, indem Bezug auf die Institution Schule mitsamt ihren dort Werkstätigen und Jugendorganisationen genommen wird.

Anschließend wird Einblick in die historischen Geschehnisse im Zuge der Entwicklung der Deutschen Demokratischen Republik sowie deren Aufbau und politische Ansicht gegeben.

2.1. Die Deutsche Demokratische Republik - ein geschichtlicher Abriss

Die Darstellung der historischen Entwicklungen seit dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland erfolgt hier, damit dem Leser, der Leserin ein Einblick in die (sozial)politischen Gegebenheiten gewährt werden kann. Insofern erscheint der geschichtliche Exkurs von großer Relevanz für diese Diplomarbeit, da die politischen Abhandlungen nicht nur für die Teilung Deutschlands und die politische Ausrichtung danach verantwortlich waren, sondern auch, weil sich Auswirkungen auf das Schulwesen zeigten. Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) hatte, wie später anhand der Verfassungstexte ausgearbeitet wird, auch Einfluss auf das Bildungswesen, vor allem in Form der Jugendorganisationen. Weil sich diese Arbeit mit der Schulpsychologie, mit der konkreten Ausübung dieser im Bereich Schule, auseinandersetzt, soll vorerst deutlich gemacht werden, wie das schulpyschologische Verständnis in der DDR ausgesehen hat, damit später bei der methodischen Auswertung ein Basiswissen bereits vorhanden ist.

Eingangs soll nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges angesetzt werden, um im Folgenden jedes Jahrzehnt überblicksmäßig abzuhandeln.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und dem gleichzeitigen Ende des Deutschen Reiches im Jahre 1945 wurde das besiegte Deutschland in vier Besatzungszonen aufgeteilt. Großbritannien, die USA und Frankreich verwalteten den Westen Deutschlands und die Sowjetunion den Ostteil.

⁹⁹ Koroljow/Gmurman 1973, S. 93.

Bei der Potsdamer Konferenz vom 17. Juli bis 2. August 1945 nahmen der britische Premierminister Winston Churchill, der amerikanische Präsident Harry S. Truman und der sowjetische Staatschef Josef W. Stalin teil, um sich über das weitere Vorgehen in Deutschland nach dem Ende des Krieges zu beraten. Die wichtigsten Beschlüsse während der Verhandlungen bei dieser Konferenz sind als „*Potsdamer Abkommen*“ zu bezeichnen. Das Abkommen beinhaltete die Entnazifizierung, Demilitarisierung, Demokratisierung, Dezentralisierung und Dekartellisierung. Frankreich mit seinem Präsidenten Charles de Gaulle wurde nicht zur Konferenz eingeladen, erkannte allerdings das Potsdamer Abkommen am 4. August 1945 an.¹⁰⁰

Die Nachkriegszeit zeigte die Folgen des Krieges in der Zerstörung der Länder, der Hungersnot unter der Bevölkerung und Arbeitslosigkeit sowie der wirtschaftlichen Schieflage. Am 5. Juni 1947 wurde mit dem Marshallplan, benannt nach dem damaligen Außenminister der USA George C. Marshall, der Wiederaufbau Europas mit der Hilfe der USA beschlossen. Zugleich endeten die amerikanischen Bemühungen, die Sowjetunion als Mitglied der gemeinsamen Politik in den vier Besatzungszonen zu gewinnen, da die Sowjetunion den Marshallplan ablehnte. Mithilfe des Marshallplans wurden Rohstoffe und Lebensmittel nach Westdeutschland importiert, die Zahlungsbilanz stabilisiert und 1949 die „Soziale Marktwirtschaft“ eingeführt. *„Insgesamt legte der Marshallplan zusammen mit dem amerikanischen Technologietransfer nach Westeuropa und dessen erfolgreicher Integration in den Weltmarkt die Grundlage für eine historisch seltene Konstellation von wirtschaftlichem Wachstum, Vollbeschäftigung, Preisstabilität und außenwirtschaftlichem Gleichgewicht.“*¹⁰¹

Nach der Ablehnung des Marshallplans wurde in der SBZ das System der Planwirtschaft eingeführt und es musste versucht werden, eigenständig für die Aufwertung der Versorgung der Bevölkerung aufzukommen, um den eingeschlagenen wirtschaftspolitischen Kurs zu verantworten und um gleichzeitig die Reparationsforderungen der Sowjetunion umsetzen zu können. Die Produktivität in der Wirtschaft musste erhöht werden und so wurde im SMAD¹⁰²-Befehl Nr. 234, ein

¹⁰⁰ Vgl. Uhl 2009, S. 11 ff.

¹⁰¹ Uhl 2009, S. 164.

¹⁰² Beginnend mit der Übernahme der Regierung an die Alliierten am 8.5.1945 wurde am 9.7.1945 die Sowjetische Militäradministration in Deutschland, kurz SMAD, gegründet, welche in den fünf Ländern und Provinzen ihrer Zone die regionale Militäradministrationen bereitstellte (vgl. Geißler/Wiegmann, 1996, S. 7).

Lohnsystem vorgestellt, das sich nach der individuellen Leistung und der Bedeutung der Wirtschaftszweige zu richten hatte und welcher eine straffe Arbeitsdisziplin forderte. Mittels materieller Sonderzuwendungen, sollten die Arbeiter für die erhöhte Produktivität entlohnt werden. Somit wurde den Arbeitern zusätzlich eine warme Mahlzeit angeboten, die allerdings nur die Hälfte von ihnen erreichte. Der Akkordlohn, der von den Kommunisten in der Zeit des Nationalsozialismus umstritten betrachtet wurde, wurde wiedereingeführt.

Jetzt allerdings musste den Arbeitern klar gemacht werden, dass sie durch ihre gesteigerte Produktivität nicht einen Kapitalisten förderten, sondern, dass diese allen Arbeitern zu Gute komme. Mählert (*1968) schreibt hierzu über die Forderung der Steigerung der Arbeitsproduktivität: *„So ist es kein Zufall, daß die offene Transformation der SED zur Partei neuen Typus, die Umformung der Massenorganisationen und die Gleichschaltung des Parteiensystems mit der Einführung der Planwirtschaft im Verlauf des Jahres 1948 zusammenfielen.“*¹⁰³

Die SED-Parteigänger waren dazu aufgefordert, die Menschen *„umzuerziehen, anzufeuern, zu kontrollieren und zu integrieren“*¹⁰⁴ und die Gegner dieses Kurses aufzufinden, um sie *„moralisch und juristisch“*¹⁰⁵ zur Rechenschaft zu ziehen. *„Die ideologisch-politische Erziehung der Parteimitglieder und besonders der Funktionäre im Geiste des Marxismus-Leninismus“*¹⁰⁶ war die Voraussetzung. *„Ohne eine straff disziplinierte und zentral gesteuerte Organisation als Motor, Lenkungsinstrument und maßgebliche Kontrollinstanz konnte die umfassende wirtschaftliche und zugleich politische Zielsetzung des Planes, nämlich die schrittweise Umformung der bestehenden Ordnung in eine sozialistische Ordnung nicht erfüllt werden.“*¹⁰⁷

Der Drang nach der Gründung eines ostdeutschen Teilstaates wurde durch Stalin gebremst, weil von westlicher Seite noch keine Entscheidung über den weiteren Verlauf der politischen Lage getroffen worden war. Obwohl Stalin die SED Vorsitzenden

„Die in jeder bildungspolitischen Frage letztlich entscheidende und maßgeblich politikgestaltende Kraft war die SMAD.“ (Geißler/Wiegmann, 1996, S. 50) Die SMAD vertrat die sozialistischen und liberaldemokratischen politischen Lager in Deutschland, wenn es sich um schulpolitische Entscheidungen handelte. Die SMAD stand, sowie auch die Kommunisten, die Sozialisten und Liberalen, für die Auflösung des traditionellen Schulwesens und Eliminierung des Schulfaches Religion als Pflichtfach (ebd. S. 50).

¹⁰³ Mählert 1998, S. 47.

¹⁰⁴ Stern 1957, S. 83.

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Ebd.

Wilhelm Pieck und Otto Grotewohl zusammen mit Walter Ulbricht am 12. Dezember 1948 zu sich nach Moskau bestellte, um ihnen die Einverständnis der Bildung einer „*Deutschen Regierung für die sowjetische Besatzungszone*“¹⁰⁸ zu geben, handelte Stalin gegenteilig und forderte eine „*vorsichtige Politik*“¹⁰⁹. Erst, wenn sich der Westen einig werde in Sachen Regierung, soll es zur einheitlichen Staatenbildung kommen, meinte Stalin. Er plädierte für einen gemeinsamen Weg zur Bildung eines einheitlichen neutralen Deutschlands.¹¹⁰

Der Westen allerdings hatte eigene Vorstellungen von Regierung und lehnte Stalin und seine Sowjetunion ab. Nachdem am Vortag in Bonn das Gründungsgesetz verkündet worden war, wurde am 24. Mai 1949 die Bundesrepublik Deutschland gegründet. Konrad Adenauer wurde am 15. September vom Deutschen Bundestag zum ersten deutschen Bundeskanzler gewählt. Der sowjetische Ostteil Deutschlands folgte mit der Gründung einer eigenen Republik am 7. Oktober 1949. Otto Grotewohl, der Urheber der „*Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik*“, wurde Ministerpräsident. Wilhelm Pieck stellte den ersten Präsidenten¹¹¹. Trotzdem blieb Walter Ulbricht, der Erste Sekretär der „*Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands*“ einer der einflussreichsten Personen in der DDR. Die Teilung Deutschlands war hiermit vollzogen. Die DDR verfolgte das politische Ziel des Sozialismus in Anlehnung an die Sowjetunion und unter der Führung der SED^{112, 113}.

In der Verfassung von 1949 des Ostteils von Deutschland wurden die Grundlagen des neuen Staates wie folgt festgehalten:

A. Grundlagen der Staatsgewalt

ARTIKEL 1

¹⁰⁸ Mählert 1998, S. 52, zit. nach: Pieck, W.: Aufzeichnungen zur Deutschlandpolitik, S. 259 ff.

¹⁰⁹ Ebd.

¹¹⁰ Vgl. Mählert 1998, S. 51 ff.

¹¹¹ Wilhelm Pieck sollte der einzige Präsident der DDR bleiben. Nach seinem Tod am 7. September 1960 wurde das Amt des Präsidenten abgeschafft und stattdessen ein „*Staatsrat*“, mit Walter Ulbricht als Vorsitzenden, gebildet (Vgl. Weber 2000, S. 56).

¹¹² Die SED formierte sich aus der KPD und der SPD 1946 zu der führenden Partei im sowjetisch besetzten Teil Deutschlands. Nach dem Vorbild von Stalins KPdSU erreichte sie im Sommer 1948 1,8 Millionen Parteimitglieder (Vgl. Mählert 1998, S. 42).

¹¹³ Vgl. Uhl 2009, S. 182 ff.

- (1) *Deutschland ist eine unteilbare demokratische Republik; sie baut sich auf den deutschen Ländern auf.*
- (2) *Die Republik entscheidet alle Angelegenheiten, die für den Bestand und die Entwicklung des deutschen Volkes in seiner Gesamtheit wesentlich sind; alle übrigen Angelegenheiten werden von den Ländern selbständig entschieden.*
- (3) *Die Entscheidungen der Republik werden grundsätzlich von den Ländern ausgeführt.*
- (4) *Es gibt nur eine deutsche Staatsangehörigkeit.*

Später, als die Verfassung 1974 neu formuliert wurde, änderte sich der Wortlaut des Artikels 1, indem speziell beim Umgang mit dem Namen „deutsch“ und „Deutschland“ eine Abgrenzung zur Bundesrepublik Deutschlands, die als Ausland angesehen wurde, erfolgte:¹¹⁴

ARTIKEL 1

*Die Deutsche Demokratische Republik ist ein sozialistischer Staat der Arbeiter und Bauern. Sie ist die politische Organisation der Werktätigen in Stadt und Land **unter der Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei.***

Die Hauptstadt der Deutschen Demokratischen Republik ist Berlin.

Die Staatsflagge der Deutschen Demokratischen Republik besteht aus den Farben Schwarz-Rot-Gold und trägt auf beiden Seiten in der Mitte das Staatswappen der Deutschen Demokratischen Republik.

Das Staatswappen der Deutschen Demokratischen Republik besteht aus Hammer und Zirkel, umgeben von einem Ährenkranz, der im unteren Teil von einem schwarz-rot-goldenen Band umschlungen ist.¹¹⁵

Wie anhand der abgebildeten Auszüge der Verfassung der DDR ersichtlich wurde, liegt ein Fokus auf dem sozialistischen Bild der Arbeiterklasse und deren Mitbestimmung in politischen Belangen. Die SED, die als marxistisch-leninistische Partei ihren Eintrag in der Verfassung in Abschnitt 1, Artikel 1, erhielt, bildete die „*allein bestimmende Kraft in der DDR*“¹¹⁶. Nicht nur in politischer Hinsicht, sondern auch bei gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Angelegenheiten, verkörperte die SED eine streng agierende Instanz.

¹¹⁴ Vgl. Mählert 1998, S. 124.

¹¹⁵ Verfassung der DDR 1974, Abschnitt 1, Grundlagen der sozialistischen Gesellschafts- und Staatsordnung, Kapitel I, Politische Grundlagen, Artikel 1.

¹¹⁶ Mählert 1998, S. 56.

Zusammen mit dem Ministerium für Staatssicherheit¹¹⁷ wurden BürgerInnen, die sich der Regierung kritisch gegenüber standen, überwacht, waren Repressionen ausgesetzt und mussten mit Verhaftungen rechnen.

Die SED entwickelte sich schnell zur führenden Partei, die sich immer mehr dem sowjetischen Muster anglich. Wohl gab es ein Mehrparteiensystem, das formal auch weiterbestand, aber spätestens bei den durchgeführten Wahlen, war der Machtanspruch der SED in der Einheitsliste unmissverständlich festgeschrieben. Ulrich Mähler beschreibt diesen Umstand wie folgt: „*Ein Jahr nach Gründung der DDR hatte die SED ihre Position so weit gefestigt, daß die „Wahlen“ zur Volkskammer bei einer Beteiligung von 98 Prozent 99,7 Prozent „Zustimmung“ für die Einheitsliste erbrachten.*“¹¹⁸ Weitere Ausführungen zur SED und ihrer Organisationsstruktur folgen in Kapitel 2.3.1.

Nachdem die „*Stalin-Note*“¹¹⁹ im Westen auf Ablehnung gestoßen war, begann der systematische „*Aufbau des Sozialismus*“. Stalin forderte einen Kurswechsel, der eine Verschärfung des Klassenkampfes zur Folge hatte.

Fünfziger Jahre:

Walter Ulbricht, der im Juli 1950 vom III. Parteitag zum Generalsekretär gewählt wurde¹²⁰, erklärte bei der II. Parteikonferenz am 9. Juli 1952 in Berlin, den „*Aufbau des Sozialismus*“. Die Feinde der Partei sollten ausfindig gemacht werden und Stalin forderte eine Remilitarisierung des Ostens von Deutschland. Mit Parolen wie „*Volksarmee schaffen - ohne Geschrei. Pazifistische Periode ist vorbei*“ oder „*Demarkationslinie gefährliche Grenze*“¹²¹ äußerte Stalin den Befehl, die DDR aufzurüsten. Da die dafür benötigten Waffen, die die „*technisch besten und wirksamsten*“¹²² sein sollten, wurde

¹¹⁷ „Am 8.2.1950 wurde das **Ministerium für Staatssicherheit (MfS)** gebildet, eine Geheimpolizei, die sich als ‚Schild und Schwert‘ der SED verstand. Das MfS verfolgte Menschen, die Widerstand gegen das neue politische System leisteten und überwachte mit einem immer weiter ausgebauten Spitzelsystem die Bevölkerung“ (aus dem WWW unter <http://www.bstu.bund.de/DE/Wissen/DDRGeschichte/node.html>, Stand 1.7.2012; Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik).

¹¹⁸ Mähler 1998, S. 58.

¹¹⁹ Mähler 1998, S. 60: „Die als ‚Stalin-Note‘ in die Geschichte eingegangene Initiative sah ein neutralisiertes Deutschland mit eigenen Streitkräften in den Grenzen von 1945 vor, aus dem sich die Siegermächte ein Jahr nach Abschluß des Friedensvertrages zurückziehen sollten.“

¹²⁰ Vgl. Mähler 1998, S. 58.

¹²¹ Mähler 1998, S. 61, zit. nach Pieck, W: Aufzeichnungen zur Deutschlandpolitik, S. 396 f

¹²² Mähler, 1998, S. 65.

viel Geld gebraucht. Steuern und Abgaben sowie die Erhöhung der Produktivität der Arbeiterschaft bescherten nicht den erhofften Geldsegen. Deshalb folgten Preissteigerungen, Subventionen wurden gestrichen und Akkordsätze erhöht. Die „*Verschärfung des Klassenkampfes*“ hatte auch Repressionen gegen staatsfeindliche Personen (-gruppen) zur Folge. Alte (klein-)bürgerliche Eliten, sowie auch die (protestantische) Kirche wurden zur Zielscheibe des sowjetischen Drucks, die Partei zu „säubern“¹²³. Um dem politischen und ökonomischen Druck zu entgehen, flohen viele BürgerInnen in den Westen. Allein in den ersten vier Monaten 1953 kehrten 120 000 Menschen der DDR den Rücken. Im Vergleich zum Vorjahr, mit etwa 182 000 insgesamt, zeigte sich der Unmut der BürgerInnen drastisch. Diese Zahl sollte sich noch steigern, als 1953 die BürgerInnen der DDR die Forderung nach ökonomischen Verbesserungen aber vor allem nach Demokratie, Einheit und nach freien Wahlen in Form von Demonstrationen und Streiks zum Ausdruck brachten. Besonders am 17. Juni 1953 zogen in über 250 Städten der DDR die Menschenmassen¹²⁴ auf die Straßen, um ihren Unmut zum Ausdruck zu bringen. Die Staatsgewalt war machtlos gegenüber den aufgebrauchten Mengen und benötigte Panzer, um der Situation Herr zu werden. Dabei kamen etwa 70 Menschen ums Leben, zwischen 8.000 und 10.000 wurden verhaftet.¹²⁵

Die Juni-Unruhen dauerten noch bis in den Juli hinein an und es war erstaunlich, dass sich aus den eigenen Reihen der Partei, die Mitglieder eher passiv verhielten, anstatt gegen die Ansammlungen vorzugehen. Nach fünf Jahren der Parteiführung kam dieser Aufstand für die SED als unerwartet und somit musste eine neue Strategie, ein „*Neuer Kurs*“, verfolgt werden, um dieser Misere, vor allem der Republikflucht, ein Ende zu bereiten. Die Regierung handelte, indem die Kaufkraft erhöht, das Angebot an Konsumgütern gesteigert sowie die Preise in den HO-Geschäften¹²⁶ verringert wurden.¹²⁷

¹²³ Später wurden vor allem jüdische Parteigenossen verhaftet. Mähler 1998, S. 69: „*Als Stalin schließlich daranging, die Bevölkerung mit nationalistischer Propaganda und Fremdenfeindlichkeit gegen ausländische Einflüsse zu immunisieren, boten sich die jüdischen Bürger mit ihrem weitgespannten internationalen Zusammenhalt als Zielscheibe der als Kampf gegen den Kosmopolitismus kaschierten Fremdenfeindlichkeit an.*“

¹²⁴ „*In Halle zählte man 60.000, in Leipzig 40.000*“ (Mähler 1998, S. 75).

¹²⁵ Vgl. Mähler 1998, S. 56 ff.

¹²⁶ HO = Handelsorganisation. In einem Wörterbuch aus der DDR heißt es: „*HO: Kurzform für die nicht sprachübliche Langform Handelsorganisation. I. 1948 gegründetes zentrales volkseigenes und größtes staatliches Handelsunternehmen für den Einzelhandel., das Hotel- und Gaststättenwesen und die Centrum-Warenhäuser. Der Einzelhandel war in mehrere Bereiche (z. B. HO-Lebensmittel, HO-Haushaltstechnik, HO-Kaufhallen) untergliedert, die jeweils für den Vertrieb ihres gesamten Sortiments in einem landesweiten Netz von Einzelhandelsverkaufsstellen verantwortlich zeichneten. In den achtziger Jahren entstanden durch Zentralisierung zwei große Bereiche: HO-WtB (Waren täglicher Bedarf) und HO-*

Nachdem sich die Bevölkerung wieder etwas beruhigt hatte und sich der Lebensstandard verbessert hatte, konnte die SED nun auch mit einem „*Neuen Kurs*“ auf politischer Ebene beginnen und weitete gemeinsam mit der Staatssicherheit das Überwachungsnetz aus, um einem ähnlichen Aufstand vorzubeugen. „*Eine Eskalation wie die gerade überstandene mußte künftig unter allen Umständen bereits im Keim erstickt werden.*“¹²⁸ An den Ausreisezahlen wurde ein Rückgang verzeichnet. Im Jahr 1953 waren es noch insgesamt 331.000 BürgerInnen, die die DDR verließen, 1954 waren es 184.000 und 1955 252.000 Menschen. Trotzdem war es ein anhaltendes Ausreisebedürfnis, das die weiteren Jahre kennzeichnete. Ein Großteil der DDR Bevölkerung empfand eine ablehnende Einstellung gegenüber dem SED-Staat.¹²⁹

Mit Januar 1956 war die „*Kasernierten Volkspolizei*“ in „*Nationale Volksarmee*“ umbenannt worden. Zur gleichen Zeit schloss sich die DDR dem Warschauer Pakt an und war infolgedessen „*fest in den sowjetischen Machtbereich integriert*“¹³⁰. Der XX. Parteitag der KPdSU im Februar 1956, auf dem Chruschtschow die Verbrechen Stalins¹³¹ offen legte und verurteilte, führte in allen kommunistischen Ländern zu Verunsicherung und Unruhe. Die SED-Funktionäre distanzieren sich schnell von der Bewunderung Stalins und gaben Irrtümer und Fehler seinerseits zu.¹³²

Ulrich Mähler beschreibt als „*letzten Schritt des Sozialismus*“¹³³ den steigenden Lebensstandard in den Jahren 1958/59 als Folge der Abschaffung der Lebensmittelkarten und dem Ausbau der Konsumgüterindustrie. 1959 war eine Senkung der Flüchtlingszahlen ersichtlich und diese erreichte mit 143.917 den niedrigsten Wert seit 1949. Nachdem eine Delegation der DDR bei einer Krisensitzung der europäischen Außenminister in Genf teilnahm, gewann der Staat an Selbstsicherheit und verkündete am V. Parteitag im Juli 1958 die „*Vollendung des sozialistischen Aufbaus*“¹³⁴. Um den seit 1956 ins Wanken gekommenen Machtanspruch „*in allen gesellschaftlichen Bereichen kompromißlos durchzusetzen und dauerhaft abzusichern*“¹³⁵. „*Letzteres sollte*

Industriewaren. Die Versorgung vor Ort wurde durch Bezirks- und Kreisdirektionen koordiniert (Wolf 2000, S. 94).

¹²⁷ Vgl. Weber 2000, S. 43.

¹²⁸ Mähler 1998, S. 79.

¹²⁹ Vgl. Mähler 1998, S. 61 ff.

¹³⁰ Mähler 1998, S. 80.

¹³¹ Stalin starb am 5. März 1953 in Kunzewo bei Moskau.

¹³² Vgl. Mähler 1998, S. 83.

¹³³ Mähler 1998, S. 86.

¹³⁴ Mähler 1998, S. 87.

¹³⁵ Mähler 1998, S. 87.

durch eine systematische ideologische Indoktrination der Menschen im Sinne des Marxismus-Leninismus erreicht werden“¹³⁶, so Mählert, um „Schritt für Schritt (...) die Kontrolle des privaten Lebens mit Hilfe der Partei und des Geheimdienstes auszubauen.“¹³⁷

Ulbricht konnte seine politische Machtstellung erweitern, vor allem, als er nach Wilhelm Piecks Tod den Vorsitz des neugeschaffenen Staatsrates übernahm. Die verkündete „sozialistische Moral“, in der das „Kollektiv“ und nicht der einzelne in den Vordergrund rückten, legte Walter Ulbricht in „zehn Geboten“ am V. Parteitag dar.¹³⁸

1. *Du sollst Dich stets für die internationale Solidarität der Arbeiterklasse und aller Werktätigen sowie für die unverbrüchliche Verbundenheit aller sozialistischen Länder einsetzen.*
2. *Du sollst Dein Vaterland lieben und stets bereit sein, Deine ganze Kraft und Fähigkeit für die Verteidigung der Arbeiter-und-Bauern-Macht einzusetzen.*
3. *Du sollst helfen, die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen zu beseitigen.*
4. *Du sollst gute Taten für den Sozialismus vollbringen, denn der Sozialismus führt zu einem besseren Leben für alle Werktätigen.*
5. *Du sollst beim Aufbau des Sozialismus im Geiste der gegenseitigen Hilfe und der kameradschaftlichen Zusammenarbeit handeln, das Kollektiv achten und seine Kritik beherzigen.*
6. *Du sollst das Volkseigentum schützen und mehren.*
7. *Du sollst stets nach Verbesserung Deiner Leistung streben, sparsam sein und die sozialistische Arbeitsdisziplin festigen.*
8. *Du sollst Deine Kinder im Geiste des Friedens und des Sozialismus zu allseitig gebildeten, charakterfesten und körperlich gestählten Menschen erziehen.*
9. *Du sollst sauber und anständig leben und Deine Familie achten.*
10. *Du sollst Solidarität mit den um nationale Befreiung kämpfenden und den ihre*

¹³⁶ Mählert 1998, S. 87 f.

¹³⁷ Mählert 1998, S. 91.

¹³⁸ Vgl. Mählert 1998, S. 80 ff.

*nationale Unabhängigkeit verteidigenden Völkern üben.*¹³⁹

Die Umsetzung seiner „sozialistischen Moral“ allerdings fing an zu wanken, die wirtschaftliche Lage verschlechterte sich immens gegenüber dem Westen, den es ursprünglich zu überholen galt. Unter dem Motto „Überholen und einholen“, später „Überholen ohne einzuholen“, wurde ein Systemwettstreit mit der Bundesrepublik Deutschland begonnen, zu dem Nahrungsmittel, technische Geräte und Möbel dazu zählten. Der Pro-Kopf-Verbrauch an Lebensmitteln sollte gesteigert werden, als auch jener der technischen Geräte wie Kühlschränke und Waschmaschinen. Die Produktion allerdings bewegte sich eher zurück als nach vor, hatte dieselbe doch am Ende der fünfziger Jahre einen Rückstand von 30 Prozent gegenüber dem Westen. Die Engpässe bei der Versorgung korrelierten mit der Kollektivierung der Landwirtschaft und sorgten wieder einmal für aufgebrachte BürgerInnen, die aus der DDR ausreisten^{140 141}.

Sechziger Jahre:

Damit dem Fluchtverhalten Einhalt geboten werden konnte, bedurfte es einer Maßnahme, die noch lange in den Köpfen aller in Erinnerung bleiben wird. Am 13. August 1961 wurde der Ostteil Berlins mittels Stacheldraht und Spanischen Reitern abgesperrt. An den darauffolgenden Tagen wurde diese Absperrung durch eine Mauer, dem „Antifaschistischen Schutzwall“¹⁴² - so der offizielle DDR-Terminus, der die Notwendigkeit dieser Maßnahme unterstreichen und die eigentliche Absicht verschleiern sollte -, ersetzt und die Spaltung Deutschlands war deutlicher denn je erkennbar. Häuser, die im Weg standen, wurden gesprengt, Fenster zugemauert und die Grenze mit Soldaten abgesichert, die im Falle eines Fluchtversuchs Schussbefehl erteilt bekamen. Fast 700 solcher Fluchtversuche sind während der Mauerzeit tödlich ausgegangen. In weiterer Folge wurde das gesamte Gebiet der DDR mit einer Mauer als Grenzwall eingezäunt.¹⁴³

¹³⁹ Judt 1997, S. 54 f, zit. nach Protokoll 1959, Ulbricht, S. 160 f.

¹⁴⁰ Allein in den ersten beiden Augustwochen betrug die Zahl der Auswanderer 47.433 (Vgl. Mählert 1998, S. 97).

¹⁴¹ Vgl. Mählert 1998, S. 91-97.

¹⁴² Mählert 1998, S. 100.

¹⁴³ Vgl. Mählert 1998, S.98 ff.

Zudem erteilte die SED Aufenthaltsbeschränkungen; das Ausreisen aus der DDR war für kritische BürgerInnen nur unter erschwerten Bedingungen möglich.¹⁴⁴

Die folgenden Jahre waren von kritischen Betrachtungen der SED und der FDJ¹⁴⁵ gegenüber dem unmoralischen westlichen Einfluss auf die Jugend in der DDR durchzogen. Beatkonzerte und Tanzveranstaltungen, die 1964 von der DDR noch toleriert und sogar propagiert wurden, gaben bereits 1965 Anlass dazu, die Jugendlichen als „Gammler“, „Langhaarige“ und „Rowdys“ zu bezeichnen. Erich Honecker (1912 – 1994) kritisierte im Dezember 1965 beim 11. ZK- Plenum Theaterstücke, Fernsehsendungen, Musik, Filme und Zeitschriften, die er schädlich für die sozialistische Moral auffasste. Über Wolf Biermann beispielsweise wurde 1965 ein Auftrittsverbot verhängt; ebenso wurden zahlreiche Bücher und Filme verboten. Die Einstellung der SED hatte sich wieder mehr der Sowjetunion unterstellt, sodass einige Reformen im wirtschaftlichen Bereich wieder eingestellt wurden.¹⁴⁶

Trotz allem kehrte Wohlstand in die Haushalte der BürgerInnen ein. Technische Geräte wie Waschmaschine, Fernsehgerät und Kühlschrank, die in den Fünfzigern noch unerschwinglich waren, verorteten sich nun langsam im Alltag. Darüber hinaus verkürzte sich die Arbeitswoche, weil die Samstagsarbeit etappenweise abgeschafft wurde und die Bevölkerung genoss mehr Freizeit.¹⁴⁷

Im Zuge der Erhöhung der ideologischen Indoktrination, um „jede *Opposition abzufangen*“, wurde das Schulwesen reformiert, da in naturwissenschaftlichen Fächern und in der ideologischen Erziehung Mängel von der 1963 eigens dafür gegründeten Regierungskommission festgestellt wurden. Das von der Volkskammer beschlossene „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ vom Februar 1965 sollte diesen Schwächen Einhalt gebieten. Besonders die Einführung der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule kennzeichnete diese Reform.¹⁴⁸ Nähere Ausführungen zum Bildungsgesetz von 1965 werden in Kapitel 2.3.3. erläutert.

Siebziger Jahre:

¹⁴⁴ Vgl. Weber 2000, S. 61.

¹⁴⁵ FDJ = Freie Deutsche Jugend

¹⁴⁶ Vgl. Mählert 1998, S. 106-108.

¹⁴⁷ Vgl. Mählert 1998, S. 110.

¹⁴⁸ Vgl. Weber 2000, S. 67-68.

Als Erich Honecker am 3. Mai 1971 Walter Ulbricht nach zwei Jahrzehnten in seiner Funktion als Erster Sekretär des Zentralkomitees ablöste, war die DDR zur zweitstärksten Industriemacht des Ostblocks aufgestiegen. Der Übergang Ulbricht - Honecker erfolgte aufgrund eines Schreibens Honeckers an die KPdSU¹⁴⁹-Führung und an den Generalsekretär Breschnew (1907 – 1982). Der Kreml solle Ulbricht zu einem freiwilligen Rücktritt bewegen, da Ulbricht „*inzwischen zu einer Gefahr für die Beziehungen zwischen der SED und der KPdSU geworden [sei]*“¹⁵⁰ Offiziell solle er aus gesundheitlichen Gründen sein Amt aufgeben. Trotz des Versuchs Ulbrichts mit einer Moskau-Reise und Darlegung seiner „revolutionären“ Erfahrungen Breschnew umzustimmen, blieb der Kreml bei der Entscheidung Honeckers.^{151 152}

Honecker wollte besonders die Lebensbedingungen der Bevölkerung verbessern und sich für Sozialmaßnahmen für untere Einkommensschichten, Alte und Kranke einsetzen. Somit wandte er sich von der Schiene Ulbrichts ab, der das Budget in Wissenschaft und Technologie als wichtiger einzusetzen fand. Anfang der siebziger Jahre verzeichnete die Wirtschaft tatsächlich einen kleinen Aufschwung, allerdings aufgrund immenser Schulden, die der Staat auf sich genommen hatte. Trotzdem gelang es Honecker, auf der anderen Seite das Mitspracherecht der BürgerInnen in lokalen Angelegenheiten zu erhöhen. Auch die Verfolgung der Jugendlichen in Hinblick auf westliche Medien und andere westliche Einflüsse, wollte er verringern oder sogar unterbinden. Innerhalb von vier Tagen wurden im November 1971 150.000 Levi's „Blue Jeans“ verkauft. Der Anschein einer aufgeschlossenen und modernen Jugendkultur trübte aber das in Wahrheit geplante Manöver der SED. Erich Mielke (1907 – 2000), Minister für Staatssicherheit, der einen Posten im Politbüro erhielt, sorgte für den „*Ausbau der Staatssicherheit*“¹⁵³ Die Anzahl der inoffiziellen Mitarbeiter wuchs von 100.000 im Jahre 1968 und auf

¹⁴⁹ KPdSU = Kommunistische Partei der Sowjetunion

¹⁵⁰ Stephan 1997, S. 70.

¹⁵¹ Das Zentralkomitee verlautbarte auf der 16. Tagung im Mai 1971 folgendes: „*Das Zentralkomitee der SED beschloß einstimmig, der Bitte des Genossen Walter Ulbricht zu entsprechen und ihn aus Altersgründen von der Funktion in jüngere Hände zu geben. (...) Das Zentralkomitee beschloß einstimmig, Genossen Walter Ulbricht in Ehrung seiner Verdienste zum Vorsitzenden der SED zu wählen. (...) Das Zentralkomitee wählte einstimmig Genossen Erich Honecker zum Ersten Sekretär des Zentralkomitees der SED.*“ (Stephan 1997, aus: Materialien der 16. Tagung des SED-Zentralkomitees vom 3. Mai 1971. S. 722-723).

¹⁵² Vgl. Stephan 1997, S. 70-71.

¹⁵³ Mählert 1998, S. 120.

180.000 im Jahre 1975, wobei sich auch die Anzahl der hauptamtlichen Mitarbeiter auf 91.000 fast verdoppelte.¹⁵⁴

Angesichts der immer wieder diskutierten Wiedervereinigung Deutschlands erfolgte in den siebziger Jahren ein Umschwung, mit dem sich die SED jedweden Vereinigungsverhandlungen entzog. Mählert berichtet wie folgt: *„Bei der Bevölkerung sollten die Hoffnungen auf eine Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten im Keim erstickt werden.“*¹⁵⁵ Erich Honecker meint dazu Anfang 1972: *„Unsere Republik und die BRD verhalten sich zueinander wie jeder von ihnen zu einem anderen dritten Staat. Die BRD ist somit Ausland, und noch mehr: Sie ist imperialistisches Ausland.“*¹⁵⁶ Namensänderungen hinsichtlich der Begrifflichkeiten „Deutschland“ und „deutsch“ waren die Folge und somit gab es fortan die „Deutsche Akademie der Wissenschaften“ unter dem Namen „Akademie der Wissenschaften der DDR“ und auch der „Deutschlandsender“ wurde kurzum zur „Stimme der DDR“ umformuliert.^{157 158} Im Grundlagenvertrag¹⁵⁹, der im Juni 1972 ausgehandelt wurde, zwischen der DDR und der Bundesrepublik Deutschland, verfolgte die DDR das Ziel *„ihre völkerrechtliche Anerkennung durch die Bundesrepublik festzuschreiben.“*¹⁶⁰ Auch wenn die Bundesrepublik damit nicht einverstanden zu sein schien, gewann die DDR ihre Souveränität und die Anerkennung ihrer Grenzen. In der Präambel des Vertrages bestätigten beide Staaten, sie wollten einen *„Beitrag zur Entspannung zueinander auf der Grundlage der Gleichberechtigung“* entwickeln.¹⁶¹ Die DDR erzielte durch den Grundlagenvertrag internationale Würdigung und konnte gleich im Dezember 1972 zu *„20 Staaten diplomatische Beziehungen herstellen (u. a. Iran, Schweden, Schweiz, Österreich), im Januar kamen weiter 13 Staaten hinzu (u. a. Italien, Niederlande, Finnland).“*¹⁶² Bis zum Jahre 1978 konnte die DDR eine Steigerung ihrer internationalen Beziehungen mit insgesamt 123 Regierungen verzeichnen. Es folgten der Beitritt in die UNESCO noch im Jahre 1972 und 1973 in Unterorganisationen der UN, sowie der

¹⁵⁴ Vgl. Mählert 1998, S. 114 ff.

¹⁵⁵ Mählert 1998, S. 123.

¹⁵⁶ Weber 1988, S. 151.

¹⁵⁷ Vgl. Mählert S. 124.

¹⁵⁸ Auch der Artikel 1, Satz 1 der Verfassung von 1968 wurde 1974 abgeändert. Siehe dazu Seite 30.

¹⁵⁹ Der „Vertrag über die Grundlagen der Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik“ wurde im Dezember 1972 unterzeichnet (Vgl. Weber 2000, S. 87).

¹⁶⁰ Mählert 1998, S. 124.

¹⁶¹ Weber 2000, S. 87.

¹⁶² Weber 2000, S. 88.

Beitritt in die Weltorganisation 1973. Die Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit, kurz KSZE, in Helsinki 1975 wurde von der DDR besucht und Erich Honecker unterzeichnete auch die Schlussakte in Helsinki. Jene Akte beinhaltete die Respektierung der Menschenrechte sowie die Anerkennung der Souveränität der DDR im Bündnis des Warschauer Paktes.

Zwar hatte sich die Lebensqualität in der DDR auf die höchste aller kommunistischen Länder entwickelt, trotzdem war die Unzufriedenheit der BürgerInnen spürbar. Die internationale Ölkrise bewirkte wieder eine Verschlechterung der Lebensqualität. Viele beriefen sich auf die KSZE-Schlussakte hinsichtlich der Menschenrechte und des darin enthaltenen Rechts auf Freizügigkeit und beantragten einen Ausreiseantrag.^{163 164}

Am IX. Parteitag der SED im Mai 1976 wurde ein neues Parteiprogramm vorgestellt, das jenes von 1963¹⁶⁵ ablösen sollte. „*Vorangestellt wurde eine ideologische Betrachtung der Weltsituation*“¹⁶⁶ und der Kommunismus wurde als Ziel der Partei festgesetzt.

Anschließend werden die einzelnen Punkte des Parteiprogramms vorgestellt, da im Sinne der methodischen Auswertung auch ein Augenmerk auf die politische Situation mitsamt der formulierten politischen Ausführungen in den damaligen Gesetzen gelegt wird.

1. Anerkennung der Hegemonie der UdSSR.

Das Parteiprogramm hob die „*Allgemeingültigkeit*“ des sowjetischen Modells hervor, danach galt die Sowjetunion auch als die „*Hauptkraft der sozialistischen Gemeinschaft*“. Wurde im Programm von 1963 noch die „*Unabhängigkeit und Souveränität*“ der sozialistischen Länder hervorgehoben, so war laut neuem Programm die DDR nunmehr nur ein „fester Bestandteil der um die Sowjetunion gescharten Völkerfamilie.“

2. Mobilisierung für Erfolge des DDR-Systems.

Die SED als „*freiwilliger Kampfbund gleichgesinnter Kommunisten*“ sollte Initiatorin ständiger Verbesserungen sein. Dabei war selbstverständlich auch im Parteiprogramm der

¹⁶³ „So stieg in den achtziger Jahren die Zahl derjenige, die einen Ausreiseantrag in der DDR stellten, kontinuierlich an. Waren es 1984 rund 32.000 Bürger, die auf eine Übersiedlung nach Westdeutschland warteten, sollten es 1988 110.000 sein. Daran konnten auch die Schikanen seitens der Partei und ihrer Staatssicherheit nichts ändern, die den Alltag der meisten Ausreiseantragsteller bestimmten“ (Mählert 1998, S. 132).

¹⁶⁴ Vgl. Weber 2000, S. 88 ff.

¹⁶⁵ Das Parteiprogramm von 1963 wurde am VI. Parteitag beschlossen und stellte das erste Parteiprogramm dar.

¹⁶⁶ Weber 2000, S. 90.

verfassungsrechtlich abgesicherte Führungsanspruch der SED manifestiert, wonach „deren Rolle im Leben der Gesellschaft unablässig wächst“. Die SED definierte sich so in Anspruch und Praxis als das Führungsorgan in allen Bereichen, und damit als die Hegemonialpartei der DDR.

3. Verbesserung der Lebenslage als Ziel.

Die SED versprach der Bevölkerung, vor allem den unteren Einkommenschichten, durch die „Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik“ die „Erhöhung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus“. Konkret wurden mehr Wohnungen, „stabile Versorgung mit Konsumgütern“ und die 40-Stunden-Arbeitswoche zugesagt.

4. Sicherung des Friedens durch Koexistenz.

Hauptziel der Außenpolitik blieb nach dem Programm der Sicherung des Friedens, die Erhaltung des Friedens durch aktive Koexistenzpolitik. Besonders auffällig war freilich die veränderte Haltung zur „deutschen Frage“. Während die Einheit Deutschlands und die „Einheit der Nation“ noch Hauptanliegen des Programms von 1963 waren, blieben diese Probleme nun unerwähnt, stattdessen wurde die „sozialistische Nation der DDR“ proklamiert, die zur Bundesrepublik nur noch Beziehungen „friedlicher Koexistenz“ anstrebte.¹⁶⁷

Neben einem neuen Parteiprogramm formulierte die SED am IX Parteitag auch ein neues Statut. Die Partei verstand sich als der „bewußte und organisierte Vortrupp der Arbeiterklasse und des werktätigen Volkes“¹⁶⁸ und bezog sich dabei auf Marx, Engels und Lenin. Dazu durfte der „Demokratische Zentralismus“¹⁶⁹ nicht fehlen, damit die Vormachtstellung der SED nicht ins Wanken geraten konnte. Die von der Bevölkerung ersehnten sozialpolitischen Verbesserungen blieben bei den Verhandlungen zum IX. Parteitag aus. Die Produktion sollte vorerst gesteigert werden. Im gleichen Jahr jedoch

¹⁶⁷ Weber 2000, S. 91.

¹⁶⁸ Weber 2000, S. 91 f.

¹⁶⁹ Der Demokratische Zentralismus geht auf Lenin zurück, der dieses Mittel als Organisations- und Leitungsprinzip für die Partei der Arbeiterklasse entwickelt hat. Die Einheit von „straffer zentraler Leitung und Planung und demokratischer Initiative der Werktätigen“ (Rettler 2010, S. 20, aus: Politisches Wörterbuch, S. 148) kennzeichneten den Demokratischen Zentralismus im Staat (Vgl. Rettler 2010, S. 20). Roland Lengauer sieht in seiner Dissertation „Demokratischer Zentralismus als Element der Leninschen Parteitheorie“ den Demokratischen Zentralismus als politische Funktion in Schwerpunkt setzend: „Die Zentralisierung und Leitung der Kämpfe des Proletariats und seiner Verbündeten durch die Partei unter möglichst genauen Reagierens auf die Kritik an der Partei durch die revolutionären Arbeiter, sowie die Einbeziehung der spontanen Massenaktionen in das taktische Konzept der Partei“ (Lengauer 1978, S. 56).

wurden der Mutterschutz aufgebessert und die Mindestlöhne und Mindestrenten angehoben.¹⁷⁰

Erste oppositionelle Bewegungen zeigten sich bereits in den siebziger Jahren. 1977 vertrat beispielsweise Rudolf Bahro (1935 - 1997) mit seinem Buch „Die Alternative“, welches er nur im Westen publizierte, eine dem Sozialismus kritisch gegenüberstehende Auffassung. Acht Jahre Zuchthaus erwarteten den Marxisten Bahro, wobei er 1979 dann in den Westen ausreisen durfte. Weiters setzte sich der Regimekritiker Robert Havemann (1910 – 1982) für die Demokratisierung und Rechtsstaatlichkeit in der DDR ein und war demnach mit ständiger Observation seitens der Stasi konfrontiert. Nicht zuletzt als der Liedermacher Wolf Biermann (*1936), der in den Sechzigern als Vorbild der kritischen Intellektuellen fungierte, bei einer Vortragsreise nach Köln im November 1976 von der DDR ausgebürgert wurde, hagelte es protestähnliche Kritiken gegenüber der SED Regierung. Mittels einer Unterschriftenaktion, der sich zahlreiche Schriftsteller und Künstler anschlossen, sollte die Ausbürgerung rückgängig gemacht werden, doch die SED blieb hart und rechtfertigte Biermanns Ausbürgerung mit der standhaften Überzeugung der Verletzung seiner Staatsbürgerschaft.¹⁷¹ „Neues Deutschland“ berichtete: *„Zur Staatsbürgerschaft gehört eine Treuepflicht gegenüber dem Staat. Das ist nicht nur in der DDR so. Biermann hat diese Treuepflicht bewußt und ständig grob verletzt. Die Konsequenzen daraus wurden entsprechend dem Staatsbürgerschaftsgesetz der DDR gezogen. Biermann hatte einst, aus der BRD kommend, die Staatsbürgerschaft der DDR erhalten, nun hat er sie durch seine eigene Schuld, durch sein feindliches Auftreten gegen unseren sozialistischen Staat, wieder verloren.“*¹⁷² Viele, die sich mit Biermann solidarisiert hatten, wurden vom MfS verhaftet und anschließend ausgebürgert. Diese Schikanen gegenüber der unzufriedenen Bevölkerung zeigten sich in den folgenden Jahren mit einem vermehrten Drang zur Ausreise aus der DDR. Nachdem am 7. Oktober 1977, dem Jahrestag der DDR- Gründung, Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen und der Polizei am Berliner Alexanderplatz stattfanden, wurde klar, dass sogar die hoch gepriesene Jugend sich gegen die DDR aussprach. Als Folge bestimmte die SED ein verschärftes Strafrecht.¹⁷³

Achtziger Jahre:

¹⁷⁰ Vgl. Weber S. 91 ff.

¹⁷¹ Vgl. Weber 2000, S. 93 ff.

¹⁷² Mählert 1998, S. 127.

¹⁷³ Vgl. Weber 2000, S. 93 ff.

Obwohl zu Beginn der Achtziger eine Steigerung der Lebensqualität zu verorten war, war die Regierung machtlos gegenüber westlichen Einflüssen etwa aus dem Westfernsehen. Wenig überraschend also zeigte eine unveröffentlichte Umfrage Ende der Achtziger, dass 85 von 100 Befragten Westfernsehen empfangen. Der Unmut der Bevölkerung war spürbar: 1984 reisten 35.000¹⁷⁴ BürgerInnen in den Westen aus. Außerdem war die DDR 1981 mit 23 Milliarden DM hoch verschuldet. Obwohl die Sowjetunion 1981 auch noch die Erdöllieferungen von 19 auf 17 Millionen Tonnen reduzierte, versuchte Honecker durch zwei Briefe an Breschnew, dem Parteichef der KPdSU, die Entscheidung zu überdenken. Doch Breschnew blieb eisern und wollte das Erdöl an den Westen verkaufen, da in Moskau Lebensmittelengpässe vorherrschten. Die Zahlungsunfähigkeit der DDR trat 1982 ein und es folgte die Rettung durch milliardenhohe Kredite über bundesdeutsche Banken im Jahre 1983 und 1984. Trotz der wirtschaftlichen Schiefelage beharrte die SED auf ihrer dominanten Rolle in der Politik.¹⁷⁵ Bei den Wahlen zur Volkskammer erreichten die Einheitslisten 1981 die üblichen 99,86 Prozent und 1986 99,94¹⁷⁶ Prozent. Durch noch größeres Engagement der Massenorganisationen wie FDJ, DFD, Kulturbund und FDGB (Freier Deutscher Gewerkschaftsbund) wollte die DDR-Regierung das Volk auf seiner Seite festigen, da die vier Blockparteien CDU, LPDP, NDPD und DBD stetig Anstiege an den Mitgliederzahlen vermerkten.¹⁷⁷ Die Massenorganisationen gewannen auch an Zuwachs. So zählten die FDJ 2,3 Millionen Mitglieder und der Gewerkschaftsbund sogar 9,5 Millionen, was mehr als die Hälfte der DDR-Bevölkerung ausmachte.¹⁷⁸

Eine schrittweise Annäherung des Ostens und des Westens Deutschlands machte sich in den achtziger Jahren bemerkbar. Die DDR wusste, dass eine Zusammenarbeit mit dem Westen, einschließlich der politischen Differenzen, notwendig sein würde. Erich Honecker forderte beispielsweise vor Parteifunktionären in Gera von der Bundesrepublik die Anerkennung der DDR-Staatsbürgerschaft. Einen Hoffnungsschimmer auf Veränderung begleitete den Abbau einiger Selbstschussanlagen an der Grenze, sowie die immer öfter auftretenden politischen Kontakte zwischen Politikern der Bundesrepublik

¹⁷⁴ Weber 2000, S. 98.

¹⁷⁵ Vgl. Mählert 1998, S. 133 ff.

¹⁷⁶ Weber 2000, S. 98.

¹⁷⁷ Die LPDP verzeichnete 1987 104.000 Mitglieder, die NDPD 110.000, die DBD 115.000 und schließlich verzeichnete die CDU sogar 137.000 Mitglieder (Weber 2000, S. 97).

¹⁷⁸ Vgl. Weber 2000, S. 97 ff.

und der DDR.¹⁷⁹ Ein Besuch bei Bundeskanzler Helmut Kohl (*1930), der für November 1984^{180 181} geplant war, scheiterte allerdings, nachdem der Druck aus Moskau gegenüber Honeckers Beziehungen zum Westen zu groß zu werden schien. Beim 40. Jahrestag des europäischen Kriegsendes verwies Honecker auf den antifaschistischen Staat, der den Frieden sichern möchte und auch auf eine „*Koalition der Vernunft und des Realismus*“¹⁸². Hinsichtlich der innenpolitischen Lage hatte sich allerdings nicht viel geändert. Die SED blieb führende Partei und mit ihr teilten 2,3 Millionen Mitglieder ihre Meinung. Sogar jeder sechste erwachsene Bürger, jede sechste erwachsene Bürgerin war der SED angehörig.^{183 184}

Als Michail Gorbatschow (*1931) im März 1986 zum Generalsekretär der KPdSU gewählt wurde, verkündete er „*Perestrojka*“ (Umgestaltung) und „*Glasnost*“ (Offenheit) in der sowjetischen Politik. Mit der „*Modernisierung der Parteiherrschaft*“¹⁸⁵ sollte die kritische Situation in der gesamten Sowjetunion bekämpft werden. Honecker allerdings konnte diese Ansätze nicht teilen und befürchtete eher den Ruin für die DDR gegenüber der sowjetischen Führungsmacht. Seit vierzig Jahren in Abhängigkeit von der Sowjetunion bestehend und seit vierzig Jahren alle Befehle aus der Sowjetunion ausführend, sollte nun ein Wandel eintreten, bei dem die SED erstmals offensiv und eigenständig handelte.¹⁸⁶ Es vollzog sich ein weiterer Ausreisestrom¹⁸⁷, die wirtschaftliche Situation blieb unverändert und Medienberichte, wie über die verharmloste Darstellung der Atomkatastrophe in Tschernobyl im Frühling 1986, führten wohl kaum zu einem vertrauenswürdigen Bild der Informationspolitik der SED. Außerdem stellte die Gesellschaft den im November 1988 eingestellten Postvertrieb der Zeitschrift „Sputnik“ einem Verbot gleich. Ein Beitrag mit dem Titel „*Hitler-Stalin-*

¹⁷⁹ Vgl. Mählert 1998, S. 142 ff.

¹⁸⁰ Vgl. Weber 2000, S. 101.

¹⁸¹ Der Staatsbesuch sollte im September 1987 in Bonn stattfinden (Vgl. Mählert 1998, S. 146).

¹⁸² Weber 2000, S. 101 zit. nach Neues Deutschland, Nr. 70 vom 23./24. 3. 1985.

¹⁸³ Vgl. Weber 2000, S. 102.

¹⁸⁴ „*Die SED blieb eine zentralistisch-monolithische Partei, ihre autoritäre Führung befahl den Kurs, dessen Realisierung sie streng kontrollierte. Alle politischen Grundsatzentscheidungen traf allein das Politbüro, es war als selbstherrliche Machtzentrale die eigentliche „Regierung“ der DDR. Seine Zuständigkeit umfaßte sämtliche gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Bereiche. (...) Die politische Rolle der SED blieb in der DDR auch in den achtziger Jahren unverändert: Wie seit der Gründung des Staates war sie Hegemonialpartei, d. h. Führungsorgan mit uneingeschränktem Machtmonopol. (...) Die SED hat als Hegemonialpartei in der DDR bis 1989 eine allumfassende, diktatorische, unkontrollierte Herrschaft ausgeübt*“ (Weber 2000, S. 101-102).

¹⁸⁵ Mählert 1998, S. 146.

¹⁸⁶ Vgl. Mählert 1998, S. 146 ff.

¹⁸⁷ 1985: 18.000, 1986: 20.000, 1987: 11.500, 1988: 30.000. Weber dokumentiert eine geheime Information des ZK, welches besagt, dass im April 1988 bereits 120.000 Ausreiseanträge gestellt worden sind (Vgl. Weber 2000, S. 105-106).

*Pakt*¹⁸⁸ sorgte für Aufregung bei der SED-Führung und veranlasste das Verbot. Nicht nur parteilose BürgerInnen reagierten mit Unwillen, sondern auch SED-AnhängerInnen. Zahlreiche Austritte aus der Partei waren die Folge. Eine Verbesserung der Umstände in der Partei erfolgte indessen nicht und der verminderte Lebensstandard als Folge von Versorgungsengpässen, die Westverschuldung und das Fehlen demokratischer Mitgestaltung wurden von der Bevölkerung immer kritischer betrachtet. Im Mai 1989 konnte der Unmut der Bevölkerung anhand der informellen Gruppen, die sich nun in die Öffentlichkeit wagten, sichtbar gemacht werden. Sie verfolgten vor allem „*Themen und Forderungen wie Menschenrechte und Pluralismus, die unter Beibehaltung der Zweistaatlichkeit in einen verbesserten DDR-Sozialismus Eingang finden sollten.*“¹⁸⁹¹⁹⁰ Erwähnenswert ist, dass sich bei den Kommunalwahlen, die im Mai zuvor abgehalten worden waren, erstmals eine Mehrheit von unter 99 Prozent verzeichnen ließ. 98,85 Prozent an Ja-Stimmen zum „*gemeinsamen Wahlvorschlag der Nationalen Front*“¹⁹¹ wurden registriert. Zudem wurden die gegenteiligen Wählerstimmen Seitens der DDR auf 1,15 Prozent verkündet, während in Wirklichkeit viel mehr Gegenstimmen abgegeben worden waren. Vertreter oppositioneller Friedens- und Ökologiegruppen beobachteten die Wahl und berechneten bis zu 20 Prozent an Gegenstimmen. Diese Wahlfälschungen führten zu Demonstrationen in Leipzig und in anderen Orten, wobei „*Hunderte von Strafanzeigen wegen Manipulation und Wahlfälschung*“¹⁹² eingereicht wurden. Als am 2. Mai 1989 mit dem Abbau der Grenzanlagen von Ungarn zu Österreich begonnen wurde, nutzten verzweifelte DDR-BürgerInnen die Möglichkeit, um in den Westen auszuwandern. Nachdem am 10./11. September des gleichen Jahres die ungarische Regierung die Grenzen gen Westen öffnete, waren nicht viel später die Botschaften der Bundesrepublik Deutschlands in Budapest, Warschau und Prag mit Ausreisewilligen besetzt. Insgesamt schafften 25.000 Menschen dadurch die Flucht in den Westen. Am 24. Juli 1989 bereits erfolgte der Appell der Gründung einer sozialdemokratischen Partei einiger Oppositioneller. Freie Wahlen unter UN-Kontrolle und das Ziel der Abschaffung der SED-Diktatur waren die Anliegen der oppositionellen Gruppierungen wie „Initiative Frieden und Menschenrechte“, „das Neue Forum“, „Demokratie jetzt“, „Demokratischer Aufbruch“, „die Sozialdemokratische Partei“, die „Grüne Partei“ und die „Vereinigte

¹⁸⁸ Der „*Hitler-Stalin-Pakt*“ bezeichnete ein Zusatzabkommen, welches „*die Aufteilung Polens zwischen Nazideutschland und der Sowjetunion geregelt hatte*“ (Mählert 1998, S. 150).

¹⁸⁹ Mählert 1998, S. 154.

¹⁹⁰ Vgl. Mählert 1998, S. 150 ff.

¹⁹¹ Weber 2000, S. 107.

¹⁹² Weber 2000, S. 107.

Linke“, die sich bei wöchentlichen Treffen austauschten. Als zum 40. Jahrestag der DDR die SED zu Massendemonstrationen ausrief, formierten sich in der ganzen DDR Unzählige zu Demonstrationen für demokratische Reformen. 70.000 Menschen gingen am 9. Oktober in Leipzig auf die Straße.¹⁹³ Ein Zusammenbruch des Systems war vorherzusehen, vor allem zumal die sowjetische Staatsmacht¹⁹⁴ die Beziehungen mit der Bundesrepublik immer mehr ausweitete und dies kein Garant auf Unterstützung hinsichtlich der desolaten DDR-Regierung bedeutete. Am 16. Oktober 1989 versammelten sich in Leipzig 100.000 DemonstrantInnen, um die gewünschten Reformen einzufordern. Die SED musste handeln und somit wurde am nächsten Tag bei der wöchentlich stattfindenden Sitzung des Politbüros, ohne das Wissen von Erich Honecker, der Vorschlag getätigt, den Generalsekretär zu wechseln. Keiner der Teilnehmenden trat auf die Seite von Honecker. Mielke, einer seiner engsten Vertrauten, begann sogar alle Verantwortung auf Honecker zu schieben. Egon Krenz (*1937) ersetzte Erich Honecker als Generalsekretär der SED, der „auf eigenen Wunsch“¹⁹⁵ sich seinen Ämtern entzog. Bei seinem ersten Staatsbesuch am 1. November, der ihn nach Moskau zu Gorbatschow führte, klärten die Staatschefs vorher, dass der Aspekt der Wiedervereinigung nicht zur Debatte stehe. Die größte Massendemonstration in der Geschichte der DDR vollzog sich am 4. November, als etwa eine Million Menschen am Alexanderplatz von Ost-Berlin „*Presse-, Meinungs-, und Versammlungsfreiheit sowie freie Wahlen*“¹⁹⁶ forderten. Eine spontan angelegte Pressekonferenz am 9. November sollte die neuen Ausreisebestimmungen verlautbaren und somit die aufgewühlte Bevölkerung beruhigen. Günter Schabowski (*1929) verlas: „*Privatreisen nach dem Ausland können ohne Vorliegen von Voraussetzungen (Reiseanlässe und Verwandtschaftsverhältnisse) beantragt werden. Die Genehmigungen werden kurzfristig erteilt. Versagungsgründe werden nur in besonderen Ausnahmefällen angewandt.*“¹⁹⁷ Die Bestimmungen sollten ab sofort in Kraft treten. Grund genug für tausende DDR-BürgerInnen, sich bei den Grenzübergangsstellen zu versammeln und von der neuen Reisefreiheit Gebrauch zu machen. Die sichtliche Überforderung der Grenzwächter dem Ansturm Herr zu werden,

¹⁹³ Vgl. Weber 2000, S. 107 ff.

¹⁹⁴ Michail Gorbatschow schrieb anlässlich des 40-jährigen Bestehens der DDR folgendes ins Stammbuch des Politbüros: „*Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben*“ (Mählert 1998, S. 162 zit. nach Küchenmeister 1993, S. 256).

¹⁹⁵ „*Am Ende der Sitzung beschloß das Politbüro, das Zentralkomitee solle Honecker am folgenden Tag „auf eigenen Wunsch“ von allen Ämtern entbinden*“ (Mählert 1998, S. 165).

¹⁹⁶ Mählert 1998, S. 166.

¹⁹⁷ Mählert 1998, S. 166-167 zit. nach Hertle, S. 131.

ermöglichte das Öffnen aller Grenzen zwischen Ost- und West-Berlin, beginnend zwischen Prenzlauer Berg und Wedding an der Bornholmer Brücke um 23:20. Der Fall der Berliner Mauer sollte am 9. November 1989 nicht nur in den Köpfen der Beteiligten und Zusehenden, sondern auch später in den Geschichtsbüchern einen unvergesslichen Eindruck hinterlassen. Die SED-Diktatur war im Zuge der friedlichen Revolution ruiniert worden, ihre Macht niedergeschlagen und das Ende der gesamten DDR war vorauszusehen. Der neue Regierungschef, der mit nur einer Gegenstimme am 13. November von der Volkskammer gewählt worden war, war Hans Modrow (*1928). Am 1. Dezember erfolgte die Beseitigung des Anspruchs der „führenden Rolle“ der SED aus der Verfassung. Expansive Austritte aus der Partei erfolgten bereits bis Anfang Dezember, wo sich 600.000¹⁹⁸ Mitglieder von der SED verabschiedeten – es war also zu erwarten, dass auf der letzten Tagung die Selbstauflösung der zentralen Führungsgremien stattfinden sollte. Doch für eine Auflösung der SED wollten die beteiligten Mitglieder am außerordentlichen Parteitag am 8./9. Dezember nicht stimmen. Eine neue Partei namens „*SED – Partei des Demokratischen Sozialismus*“, kurz PDS, sollte als neuer Hoffnungsschimmer für die Delegierten ins Leben gerufen werden. Gregor Gysi, ein Rechtsanwalt, stellte den Parteivorstand, der im Februar 1990 „*versprach, die stalinistische Ideologie und die stalinistischen Strukturen zu beseitigen*“^{199 200}

Der Wunsch einer Vereinigung Deutschlands machte sich im Großteil der Bevölkerung, Ost wie West, bemerkbar. Nicht zuletzt gab die Räumung der Zentrale für Staatssicherheit am 15. Januar 1990 in der Berliner Normannenstraße Anlass dafür, die DDR mit noch kritischerem Blick zu betrachten. Die Akten der Stasi erreichten eine Länge von 170 Kilometern. Mithilfe des Zugriffs zu allen staatlichen Datenbanken sowie mithilfe der 13 Hauptabteilungen und 20 selbstständigen Abteilungen, wurden sämtliche Bereiche der Gesellschaft überwacht, um „*jegliche oder vermeintliche Opposition in der DDR*“²⁰¹ verfolgen zu können.²⁰²

Helmut Kohl, Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland, und dessen Außenminister Hans-Dietrich Genscher (*1927) bekamen am 10. Februar 1990 schließlich aus Moskau die Erlaubnis zur deutschen Vereinigung. Von Seiten der

¹⁹⁸ Im Februar 1990 gehörten nur mehr insgesamt 700.000 Menschen der SED an; bald waren es unter 300.000 (Vgl. Weber 2000, S. 113).

¹⁹⁹ Weber 2000, S. 112.

²⁰⁰ Vgl. Mählert 1998, S. 161 ff.

²⁰¹ Mählert 1998, S. 172.

²⁰² Vgl. Mählert 1998, S. 172 f.

Bundesrepublik Deutschland wurde eine Wirtschaftshilfe für die Sowjetunion versichert. Eine schrittweise Angleichung des Parteiensystems der Bundesrepublik Deutschlands erfolgte und am 18. März 1990 ereigneten sich dann die ersten Wahlen. Überraschenderweise erhielt die konservative „Allianz für Deutschland“, die sich aus Ost-CDU, Demokratischem Aufbruch und Deutscher Sozialer Union formierte, über 48 Prozent der WählerInnenstimmen und gewann somit die ersten freien Wahlen seit 1946. Die SPD erzielte knapp 22 Prozent und bildete zusammen mit der Allianz für Deutschland und den Liberalen eine große Koalition.

Lothar de Maizière (*1940) verkörperte den letzten Ministerpräsidenten der DDR, der wahrlich keine einfachen Bedingungen in der ungeduldig gewordenen DDR-Gesellschaft vorgefunden hatte. Änderungen in der Verfassung und im Gesetzbuch mussten schnell vorgenommen werden. Außerdem „erschütterten“ „Stasi-Enthüllungen die Glaubwürdigkeit des neuen Establishments.“²⁰³ Nach dem Rücktritt von Rechtsanwalt Manfred Schnur im März 1990, folgte im April Ibrahim Böhme (1944 – 1999), der Vorsitzende der DDR-SPD. Beide sind aufgrund der Zusammenarbeit mit der Staatssicherheit zurückgetreten. Lothar de Maizière sollte nach der Wende, auch wegen „früherer Stasi-Verwicklungen“²⁰⁴, seinen politischen Werdegang beenden.

Die Währungsangleichung der D-Mark, der Beitritt zur NATO und der Abzug sowjetischer Truppen aus Ostdeutschland sicherten alle Gegebenheiten zur Wiedervereinigung. Nachdem am 23. August 1990 die Volkskammer den Beitritt zur Bundesrepublik Deutschland mit bedeutender Mehrheit entschieden hatte, sollte einer Vereinigung der DDR mit der Bundesrepublik nichts mehr im Wege stehen. „Am 3. Oktober 1990 um 0.00, nur vier Tage vor ihrem 41. Jahrestag, hörte die DDR auf, als Staat zu existieren.“^{205 206}

2.3. Bildungspolitik in der DDR

„Mit der Bildungs- und Erziehungspolitik verband die SED sowohl das Ziel der Machtbewahrung als auch den Willen zur Gestaltung einer neuen sozialistischen Gesellschaft. Die bildungspolitischen Konzepte und die Mittel und Methoden ihrer

²⁰³ Mählert 1998, S. 178.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Mählert 1998, S. 183.

²⁰⁶ Vgl. Mählert 1998, S. 176 ff.

Durchsetzung waren in starkem Maße von der jeweiligen Generallinie der SED beeinflusst.“²⁰⁷ Im folgenden Kapitel soll, entsprechend zu den eben zitierten Zeilen, die Sozialistische Einheitspartei genauer untersucht werden. Einerseits soll der Blick auf den Aufbau und die Organisationsstruktur der SED Aufschluss über die führende Partei der DDR und ihre politische Ansicht geben. Andererseits wird dadurch dem Leser, der Leserin die Auseinandersetzung mit der bildungspolitischen Lage verdeutlicht - vor allem bei der Beleuchtung der Jugendorganisationen.

Der Entwurf einer Zeittafel hinsichtlich der Schulentwicklung seit 1946 soll Einblick in die Entstehungsgeschichte der Schule in der DDR geben.

Wie die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule ausgesehen hat und welche Reformen es innerhalb des Schulwesens gegeben hat, wird anschließend erklärt. Mittels der Nennung gesetzlicher Verankerungen, wie Schul- oder Bildungsgesetz von 1965, soll noch einmal auf den Aspekt der Bildungspolitik eingegangen werden. Inwiefern konnte die politische Überzeugung schulische Institutionen durchdringen bzw. in welcher Form geschah diese Beeinflussung? Das Kapitel 2.3.6. zur Einflussnahme der SED auf die Institution Schule, nimmt Bezug auf eben genannte Thematik und leitet die Persönlichkeitsentwicklung nach sozialistischem Ideal ein. Eine Ausarbeitung zur Formung der sozialistischen Persönlichkeit wird schließlich in Kapitel 2.4. abgehandelt und soll auch hier den Einfluss der staatlichen Politik auf die Individualität der BürgerInnen dokumentieren.

2.3.1. Die SED - Organisationsstruktur und Aufbau

Die politischen Parteien der DDR der sechziger und siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts wurden bereits in der Nachkriegszeit in der Sowjetischen Besatzungszone gegründet. Folgende Parteien zählten dazu:

1. Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED), hervorgegangen aus dem am 20.4.1946 vollzogenen Zusammenschluß der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) und der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD),
2. Die Christlich-Demokratische Union (CDU), gegründet am 26.6.1945,
3. Die Liberal-Demokratische Partei Deutschlands (LDPD), gegründet am 5.7.1945,

²⁰⁷ Herbst et al. 1997, S. 431.

4. Die Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NDPD), gegründet am 21.4.1948,
5. Die Demokratische Bauernpartei (DBD), gegründet am 29.4.1948.²⁰⁸

Trotz der Vielzahl an politischen Parteien kann hier nicht von einem Mehrparteiensystem die Rede sein. Die Wahlen im Sinne des Marxismus-Leninismus *„dienten ausschließlich der Machtsicherung der herrschenden Staatspartei der SED. (...) Charakteristisches Merkmal des Wahlsystems war die Einheitsliste, auf der die Blockparteien und Massenorganisationen ihre Kandidaten auf Grundlage des von der SED diktierten Wahlprogramms der Nationalen Front zu dem ebenfalls von der SED absegneten „gemeinsamen Wahlvorschlag“ vereinigten.“*²⁰⁹ Gewählt wurde eine Einheitsliste, in der Regel in einer offenen statt geheimen Wahl, d.h. unter „freiwilligem“ Verzicht auf Wahlkabinen, was bereits bei der ersten Wahl zur Volkskammer im Oktober 1950 vollzogen worden ist. Vorhersehbar also, dass 98 Prozent Wahlbeteiligung erreicht wurde und 99,7 Prozent der WählerInnen für die Einheitsliste gestimmt hatten.²¹⁰ Die SED verfolgte bei jeder Wahl konkrete Vorgaben zur Erreichung des erwünschten Wahlergebnisses und konnte nur durch Wahlfälschungen das Ziel der 99 Prozent-Marke erzielen.²¹¹ Nachfolgend soll die SED als führende Partei der DDR vorgestellt werden. Die am einflussreichsten agierende Partei seit der Gründung der DDR war die SED. Nicht zuletzt mit der Abhandlung des Artikels 1 in der Verfassung von 1949, die die Volkskammer 1968 formulierte, wurde die Führungsrolle der SED als *„marxistisch-leninistische Partei“*, offiziell bestätigt.^{212 213}

Die SED begriff sich demnach als allein regierende Partei und stellt den Kern der Arbeiterklasse dar. Durch die Führung der Arbeiterklasse soll die kommunistische Gesellschaft geschaffen werden.²¹⁴ Die Partei ist nicht nur für alle Regierungs- und Verwaltungsangelegenheiten zuständig, sondern auch für die Wirtschaft und Gesellschaft.²¹⁵ An der Spitze der SED stand der Parteitag, *„der für Ausarbeitung und Beschlussfassung der politischen Generallinie verantwortlich ist. (...) Eine wichtige*

²⁰⁸ Baske 1989, S. 19.

²⁰⁹ Eppelmann et al. 1996, S. 672-673.

²¹⁰ Vgl. Weber 2000, S. 31 f.

²¹¹ Vgl. Eppelmann et al. 1996, S. 673.

²¹² Vgl. Baske 1989, S. 19.

²¹³ Siehe auch in der Verfassung von 1974, Artikel 1, Absatz 1, Politische Grundlagen.

²¹⁴ Vgl. Knopke 2007, S. 53.

²¹⁵ Vgl. Mählert 1998, S. 56.

*Aufgabe des Parteitagess ist die Wahl der Mitglieder des Zentralkomitees (ZK) der SED, die von der Parteiführung nominiert werden.*²¹⁶ Für diese Arbeit erscheint die Abteilung für Volksbildung am wichtigsten in Verbindung mit der parteilichen Organisation. Sie ist dem Sekretariat für Kultur und Wissenschaft untergeordnet. Margot Honecker (*1927) leitete von 1963 bis 1989 die Abteilung für Volksbildung als Volksbildungsminister.²¹⁷ Das Zentrum der Macht der SED ist das Politbüro^{218, 219}.

Die zuwiderlaufenden Strömungen der SED wurden vom Ministerium für Staatssicherheit bekämpft und überwacht. Die Aufgabe des MfS war unter anderem Spionage und Spionageabwehr, sowie der Nachrichtendienst.²²⁰ Weiters war das MfS zuständig für die Beschaffung von Informationen für die SED und die Überprüfung der führenden Kader der SED und des Staatsapparates.²²¹

„Das Ministerium für Staatssicherheit (MfS),“ so Walter Süß, „war Ende der 80er Jahre zu einem - gemessen an Größe und Wirtschaftspotential der DDR - „riesigen Sicherheitsapparat“ angewachsen, der bemüht war, politisch abweichendes Verhalten schon im Entstehen zu erkennen, oppositionelle Regungen im Keim zu ersticken, und alle diejenigen zu entmutigen, die andre, demokratische Verhältnisse in der DDR anstrebten. Die Aufgaben des MfS erschöpften sich darin allerdings nicht. Es hatte auch die klassischen Funktionen eines Sicherheitsapparates: Spionage und Spionageabwehr.“²²²

Seit den fünfziger Jahren wuchs die Anzahl der Mitglieder des MfS stetig an, so wurden Mitte der Fünfziger 11.000 Mitarbeiter verzeichnet, während in den achtziger Jahren 91.000 Hauptamtlichen und über 170.000 sogenannten Inoffizielle Mitarbeiter (IMs) beschäftigt waren. Auch wenn das MfS offiziell der SED untergeordnet war, sicherten etliche der Partei angehörenden Offiziere die Stellung der Partei beim MfS. Viele Parteimitglieder arbeiteten gleichzeitig beim MfS und somit konnten die ideologischen und politischen Bestimmungen stets überwacht werden. Minister Erich Mielke ersetzte Erich Wollweber (1898 - 1967), der von 1953 bis 1957 als Staatssicherheitsleiter fungiert

²¹⁶ Knopke 2007, S. 31, aus: Priess 1997, S. 129 f.

²¹⁷ In der DDR wurde auf die weibliche Form bei Berufsbeschreibungen verzichtet.

²¹⁸ *„Das an der Spitze der SED stehende Politbüro war eine überalterte Herrenriege (Vollmitglieder waren wieder nur Männer, der älteste zählte knapp 80 Jahre, der jüngste auch schon fast 50 Jahre.). Diese Funktionäre bestimmten Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur der DDR bis Oktober 1989, sie trugen daher auch die Verantwortung für den endgültigen Niedergang“* (Weber 2000, S. 103).

²¹⁹ Vgl. Knopke 2007, S. 32.

²²⁰ Knopke 2007, S. 32, zit. nach Gieseke 2001, S. 5.

²²¹ ebd. aus: Süß 1997, S 31 f.

²²² Süß 1996, S. 115.

hatte. Mielke blieb bis zum Ende der DDR im Amt und war für sein „*hohes ideologisches Beharrungsvermögen*“²²³ bekannt.²²⁴

2.3.2. Zur Situation des Unterrichts und der Schulentwicklung in der DDR von 1946 bis 1989

Kirstin Wappler beschreibt in ihrem Werk „Klassenzimmer ohne Gott“ etappenweise den Prozess der schulischen Entwicklung in der DDR von 1946 bis 1989. Diese werden folglich angeführt, um dem Leser, der Leserin dieser Diplomarbeit einen Überblick der damaligen bildungspolitischen Situation zu geben. Nachdem im Vorfeld schon die historische Entwicklung der DDR aufgearbeitet wurde, soll nun, damit der Fokus dieser Arbeit nicht verloren geht, näher auf die pädagogisch interessanten Ereignisse in der Deutschen Demokratischen Republik eingegangen werden. Die hier vorgestellte Zeittafel ist in der Auswahl und Strukturierung nach Kriterien der pädagogischen Relevanz der Daten erarbeitet worden. Sie wird insofern als hilfreiches Instrument betrachtet, als dass sie eine Übersicht bietet, die die Einordnung der hier zu diskutierenden Aufzeichnungen in den Kontext der Entwicklung des Bildungs- und Erziehungssystems der DDR erleichtert. Das Bildungsgesetz von 1965 wird im Anschluss präziser dargestellt.

1946 - „Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ verankerte für alle Demokraten konsensfähige „*Gründungsversprechen*“ wie die Abschaffung von Bildungsprivilegien, Elitenwechsel, die Trennung von Staat und Kirche sowie „*die Herstellung sozialer, schulstruktureller und politischer Bedingungen für den chancengleichen Bildungserwerb in einer sozial ausgerichteten gesellschaftlichen Ordnung*“²²⁵.

September 1947 - Die SED, die sich als „*führende Kraft*“ bezeichnete, leitete durch ihren zweiten Parteitag die zweite Phase der Schulentwicklung ein. Die neue Leitung der Partei übernahm Hans Siebert, dessen Ambition es war, die Sowjetpädagogik als „*fortschrittlichste Pädagogik der Welt*“²²⁶ durchzusetzen.

1949 - Gründung der DDR

²²³ Süß 1996, S. 116.

²²⁴ Vgl. Süß 1996, S. 115 ff.

²²⁵ Wappler 2007, S. 27 zit. nach Geißler, 1995, S. 7.

²²⁶ Wappler 2007, S. 27.

1951 - tiefgreifende Lehrplanreform: Russisch war die einzige Fremdsprache, Gegenwartskunde, Deutsch und Geschichte wurden mit der marxistisch-leninistischen Ideologie überfrachtet. Die zehnklassige Mittelschule wurde eingeführt. In den Oberschulen wurde neben der Umerziehung der Schüler auch Wert auf den „*politisch-ideologischen Klärungsprozeß in der Lehrerschaft*“²²⁷ gelegt.

Juli 1952 - 2. Parteikonferenz der SED. „*Aufbau des Sozialismus*“: Es galt, „*allseitig entwickelte Persönlichkeiten aufzubauen und die Errungenschaften der Werktätigen bis zum äußersten zu verteidigen.*“²²⁸ Mit der neuen Volksbildungsministerin Else Zaisser (1898 – 1987) im September 1952 erfolgten zahlreiche Entlassungen bei den LehrerInnen und die Diskriminierung christlicher Kinder begann. Vor allem die evangelische Junge Gemeinde hatte besonders von November 1952 bis März 1953 Liquidierung zu spüren bekommen. So wurden Oberschüler, die weiterhin der evangelischen Jungen Gemeinde angehörten, öffentlich verleumdet und teilweise in Schauprozessen zur Rede gestellt.

Mai 1953 - Der Ministerrat der DDR forderte die „*vollständige Umstrukturierung der Schulformen in der DDR detailgetreu nach sowjetischem Muster*“²²⁹. Dies hatte die Einführung einer einheitlichen dreijährigen Oberschule sowie die Abschaffung fachbezogener Schulzüge zur Folge.

Der Tod Stalins im März 1953 zwang die SED Regierung zur Verringerung des politischen Drucks. Der „*Neue Kurs*“ wurde auch für das Bildungswesen im Juni 1953 bekannt gegeben: Der offene Kampf gegen die Junge Gemeinde sowie die Relegierungen von Schülern und Entlassungen, Versetzungen und Pensionierungen von LehrerInnen wurde beendet. Der Religionsunterricht wurde wieder aufgenommen.²³⁰

17. Juni 1953 - Die Maßnahmen im Rahmen der Schule kamen jedoch für die Bevölkerung viel zu spät, waren nicht weitgehend genug und führten deshalb zu einem Aufstand derselben. Die bildungspolitische „*Generallinie*“²³¹ der SED blieb bestehen, da die reformpädagogischen Ideen auf Anweisung der Volksbildungsministerin wieder verschwanden und Gegenstimmige, meist christliche LehrerInnen und SchülerInnen, mit

²²⁷ Ebd. S. 27.

²²⁸ Ebd. S. 28, zit. nach Häder 1993, S. 198.

²²⁹ Ebd. S. 28 zit. nach Häder 1993, S. 205.

²³⁰ Ebd. S. 28-29.

²³¹ Ebd. S. 29.

Sanktionen zu rechnen hatten, auch wenn sie nicht so heftig wie vor dem Aufstand ausfielen.

Februar 1956 - 20. Parteitag der KPdSU. Es wurde pädagogische und schulpolitische Kritik ausgelöst, welche Veränderungen versprochen. Die SED-Führung wollte aber nur „formale Korrekturen“²³² bewilligen.

Nachdem eine weitere Diskussion im Frühjahr 1956 auftrat, war die SED dazu bereit, die schulischen Bedingungen zu verbessern, unter anderem auch, weil unter der Lehrerschaft ein starker Drang zur Republikflucht herrschte. Dies führte zur Lockerung des „formalverbindlichen Charakter der Lehrpläne“ und zur Abschaffung des „Klassenleiterplan, der vom Lehrer die Festlegung aller einzelnen Erziehungsmaßnahmen forderte“²³³.

Juli 1958 - 5. Parteitag der SED. Die Festlegung des „Übergang von der antifaschistisch-demokratischen Schule zur sozialistischen Schule“ erfolgte. Somit war die „sozialistische Erziehung“ auf der Grundlage der „einzig wissenschaftlichen Weltanschauung, dem dialektischen Materialismus“ bestimmt. Es vollzog sich ein Wandel vom „offenen“ zum „sozialistischen“ Erziehungsziel. Die SED rechtfertigte das Grundrecht auf Bildung als ein dynamisches, anstelle eines statischen, dass sich auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten anpassen muss. „Es dient auch auf dem Recht auf Glaubens-, Bekenntnis und Gewissensfreiheit, wenn nicht schon das Kind bzw. der Jugendliche durch staatliche und schulische Autorität (...) mit der einen oder anderen religiösen Ansicht belastet wird, die wissenschaftlich unhaltbar sind, (...) noch ehe es Gelegenheit hatte, sich aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse wahrhaft frei oder gegen eine Weltanschauung zu entscheiden.“²³⁴

1958 - Die politische Okkupation des Bildungswesens ist abgeschlossen²³⁵
Volksbildungsminister Lange wurde im Dezember 1958 aus seinem Amt entlassen.

1959 - Das ZK²³⁶ der SED leitete die dritte Phase der Schulentwicklung ein, indem sie die Thesen „die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR“ formulierte.

²³² Ebd. S.29, zit. nach Geißler/Wiegmann 1996, S. 128.

²³³ Wappler 2007, S. 29.

²³⁴ Ebd. S. 30, zit. nach Boese 1994, S. 231.

²³⁵ Der Einfluss der SED in die Institution Schule wird im Kapitel 2.2.6. über „Die SED und ihr ideologischer Einfluss auf die Institution Schule“ näher erläutert.

²³⁶ ZK = Zentra lkomitee

Die „*Polytechnische Bildungsreform*“, die auf das sowjetische Schulmodell zurückging, sah die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit vor. Es sollte somit „*Liebe zur Arbeit*“ geweckt und das „*sozialistische Bewußtsein*“²³⁷ intensivieren.

„*Unterrichtstage in der Produktion*“, „*Technisches Zeichnen*“ und „*Einführung in die sozialistische Produktion*“ wurden als Fächer 1959 in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen verankert.

1962 - Die „*Berufsausbildung mit Abitur*“ (BmA) wurde eingeführt.

13.8.1961 - Nach dem Abwanderungsstopp der Bevölkerung konnte die SED auch im Bildungsbereich ihre gefestigte Führungsposition ausbauen. Nun wurden keine Parteitagebeschlüsse mehr benötigt, um das Schulsystem zu ändern. Margot Honecker, die von 1963 bis 1989 Volksbildungsministerin war, setzte sich vor allem dafür ein, dass das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Schulsystem“ ab 1965 aufrecht erhalten blieb.²³⁸

1963 - Der 6. Parteitag der SED war der Anstoß für die vierte Phase der Schulentwicklung. Es galt das Bildungswesen mit den „*Erfordernissen der wissenschaftlich-technischen Revolution*“ abzustimmen. Das Bildungsgesetz von 1965 beabsichtigte die Aufstockung von EOS²³⁹ und POS²⁴⁰, die dann in zwei Jahren zum Abitur führen sollten.^{241 242}

1966 - Die „*Politische Eignung*“²⁴³ als Zugangskriterium für höhere Bildung wurde in der Instruktion für die EOS beschlossen. Weitere Verschärfungen waren beim Wechsel von Ulbricht zu Honecker im Jahre 1971 zu sehen, als die Betonung der „*ideologischen Eignung*“ und der „*Herkunft*“²⁴⁴ eine Rolle spielten.

Die anfängliche Steigung der Abiturientenquote in den 60ern veranlasste die Kürzung der Zahl der zugelassenen Schüler zum Abitur. Durchschnittlich zwei Absolventen einer

²³⁷ Wappler 2007, S. 30 alle Zitate nach Baske 1998, S. 175.

²³⁸ Wappler 2007, S. 31, aus Geißler/Wiegmann 1996, S. 150.

²³⁹ EOS = Erweiterte Oberschule

²⁴⁰ POS = Polytechnische Oberschule

²⁴¹ Wappler 2007, S. 32.

²⁴² Nähere Ausführungen zum Bildungsgesetz von 1965 folgen in Kapitel 2.3.3.

²⁴³ Wappler 2007, S. 33 zit. nach Baske 1998, S. 187.

²⁴⁴ Wappler 2007, S. 33, aus: Lenhardt/Stock 1997, S. 202-204.

zehnten Klasse durften den direkten Weg zum Abitur über die EOS wählen. Einfacher war der Zugang zum Abitur durch die „*Berufsausbildung mit Abitur*“ oder der „*Volkshochschule*“.²⁴⁵

1965 - Die Lerninhalte erfuhren die Änderung vom „*klassisch-humanistischen*“ hin zum „*sozialistisch-humanistischen*“ Bildungsideal. Die Reduzierung sprachlicher und musischer Bildung und die Steigerung mathematisch-naturwissenschaftlicher und „*polytechnischer*“²⁴⁶ Fächer war die Folge. Das neue Bildungsgesetz wurde bis 1971 noch ausgebaut und blieb ein Jahrzehnt erhalten. 1978 wurde der Wehrunterricht eingeführt.

1989 - 11. Parteitag der SED. Ein neues „*Gesamtlehrplanwerk*“ für die POS wurde ausgearbeitet, um das strikte System ein wenig zu lockern. Die Auffassung der „*allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit*“ wurde zur Förderung „*individueller Anlagen, Fähigkeiten und Begabungen*“ umformuliert.

Juni 1989 - Margot Honecker zeigte ihren Unwillen zur Reform beim neunten Pädagogischen Kongreß. Sie forderte eine „*Vertiefung des marxistisch-leninistischen Wissens der Lehrer und Erzieher und die Ausprägung ihrer klassenmäßigen Haltung*“²⁴⁷. Sie forderte weiters die „*Erziehung zur Bereitschaft, den Sozialismus mit der Waffe in der Hand zu verteidigen*“²⁴⁸.

Zusammenfassend lässt sich darlegen, dass es in DDR um folgende Hauptelemente der Bildung und Erziehung ging:

- „*die allgemeinbildende Schule noch enger mit dem Leben zu verbinden;*
- *den Bildungsinhalt den neuesten Erkenntnissen von Wissenschaft, Technik und Kultur anzupassen;*
- *eine lebensnahe, spezifisch sozialistische Erziehung, in deren Zentrum die Erziehung zur Arbeit steht, zu gewährleisten;*

²⁴⁵ Wappler 2007, S. 33, aus: Baske 1998, S. 193 f.

²⁴⁶ Alle Zitate nach Wappler 2007, S. 33.

²⁴⁷ Wappler 2007, S. 34, zit. nach Feldmann 1996, S. 87.

²⁴⁸ Wappler 2007, S. 34, zit. nach Baske 1998, S. 197.

- *die einzelnen Glieder des Bildungswesens inhaltlich und strukturell so zusammenzufügen, daß sie ein geschlossenes, in sich abgestimmtes, differenziertes Ganzes bilden.*“²⁴⁹

Das Bildungssystem der DDR war, wie oben schon deutlich gemacht wurde, von der politischen Auffassung des „*Demokratischen Zentralismus*“²⁵⁰ durchzogen. Mit der SED an der Spitze der Macht, sowohl in politischer als auch in bildungspolitischer Hinsicht, und dem Ministerium für Volksbildung als übergestellte Funktion im Bildungswesen, waren die allgemeinbildenden Schulen im Sinne des Sozialismus organisiert. Bildungsrelevante Entscheidungen wurden vom Politbüro und Zentralkomitee, beide der SED zugehörig, beschlossen.

Nachdem nun ein Überblick über die einzelnen Phasen der Schulentwicklung dargelegt worden ist, wird in den nächsten Abschnitten, anhand des Bildungsgesetzes von 1965, der Aufbau des Schulwesens genauer expliziert.

2.3.3. Aufbau des Schulwesens laut Bildungsgesetz von 1965

Im Alter von sechs Jahren begann die Pflichtschule²⁵¹, die den Namen „Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule“, kurz POS, trug. Anschließend gab es das Angebot, allerdings nicht für alle, die weiterführende „Erweiterte Oberschule“, EOS; zu besuchen, welche mit einem Abschluss in Form Abiturs den Zugang zu den Hochschulen ebnete. Als zweite Möglichkeit diente die dreijährige „Berufsausbildung mit Abitur“, um die Hochschulreife zu erlangen. Wenn keiner dieser zwei genannten Wege nach der Pflichtschule eingeschlagen wurde, herrschte die Berufsausbildungspflicht. Eine Ausbildung in para-medizinischen, pädagogischen und sozialpflegerischen Berufen konnte in der „Fachschule I“ getroffen werden, sofern die Berufsausbildung unerwünscht blieb.

²⁴⁹ Vogt 1969, S. 12.

²⁵⁰ Siehe dazu auch S. 36.

²⁵¹ Die vorschulische Bildung war in Kinderkrippen und Kindergärten, ohne Zwang, geregelt, vor allem, um berufstätige Mütter zu entlasten.

Fachspezifische Zulassungskommissionen konnten Beschlüsse über die Zulassung zum Studium fällen.²⁵² Da die Annahme bestand, dass alle AbsolventInnen der EOS auch ein Studium begannen, war die Anzahl der Studienplätze durch zentrale Planung festgesetzt.²⁵³

Die wesentlichen Elemente, die im Zuge des Bildungsgesetzes von 1965 entschieden wurden, waren demnach folgende:

§ 2.

(2) *„Die grundlegenden Bestandteile des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems sind:*

- *die Einrichtungen der Vorschulerziehung,*
- *die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule,*
- *die Einrichtungen der Berufsausbildung,*
- *die zur Hochschulreife führenden Bildungseinrichtungen,*
- *die Ingenieur- und Fachschulen,*
- *die Universitäten und Hochschulen,*
- *die Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung der Werktätigen.“²⁵⁴*

Im Folgenden wird nun die zehnklassige POS beleuchtet, um dem Leser, der Leserin einen Überblick über den Aufbau der Schule zu geben. Später wird die POS im Zuge des zu bearbeitenden Datenmaterials nochmals erwähnt werden.

2.3.4. Die zehnklassige „allgemeinbildende polytechnische Oberschule“

Mit der dritten Phase der Schulentwicklung wurde 1959 die Einführung der *„allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“* und somit die Ablösung von der vorher bestehenden achtjährigen Grundschule eingeleitet. Das Bildungsgesetz von 1965 verankerte die POS als *„grundlegenden Schultyp des einheitlichen sozialistischen*

²⁵² Der Hochschulzugang war nicht für jede/n erlaubt: Bildungsgesetz 1965, S. 101: §2, Absatz 4: (...) *„Für die höheren Bildungseinrichtungen werden die Besten und Befähigsten ausgewählt. Dabei ist die soziale Struktur der Bevölkerung der Deutschen Demokratischen Republik zu berücksichtigen.“*

²⁵³ Vgl. Hörner 1990, S. 9-11.

²⁵⁴ Bildungsgesetz von 1965, S. 100, § 2, Absatz 2.

*Bildungssystems*²⁵⁵. Sie soll „eine moderne, sozialistische Allgemeinbildung als Grundlage für jede weiterführende Bildung und die berufliche Tätigkeit“ vermitteln und die „enge“ Verbindung der „Bildung und Erziehung mit dem Leben, mit der Arbeit und mit der Praxis des sozialistischen Aufbaus“ darstellen. Weiters besteht der Erziehungsanspruch der „jungen Menschen zu bewußten sozialistischen Staatsbürgern, die aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen.“²⁵⁶

Die Gliederung der POS teilt sich in die Unterstufe (Klassen 1 bis 3), Mittelstufe (Klassen 4 bis 6) und Oberstufe (Klassen 7 bis 10).

Die Unterstufe sollte erste Grundlagen wie Lesen, Schreiben und Rechnen beinhalten, sie sollte „erste Kenntnisse und Erkenntnisse über die Natur, die Arbeit und die sozialistische Gesellschaft“ vermitteln, ergo die Kinder „zur Liebe zu ihrem sozialistischen Vaterland“ erziehen.²⁵⁷

In der Mittelstufe „beginnt der naturwissenschaftliche, gesellschaftswissenschaftliche und fremdsprachliche Fachunterricht“ und „die Schüler sind zu befähigen, ihr gesellschaftliches Leben im Klassen- und Schulkollektiv, in den Arbeitsgemeinschaften und in der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ in zunehmendem Maße selbst zu gestalten“²⁵⁸.

Die Oberstufe „schafft die Grundlage für die praktische Tätigkeit, eine verantwortungsbewußte Berufsentscheidung und die weiterführende berufliche und wissenschaftliche Ausbildung“²⁵⁹.

Nun konnten sich die Jugendlichen zwischen der EOS oder einer Berufsausbildung bzw. Fachschule entscheiden. Allerdings erfolgte der Besuch der EOS durch ein vorheriges „Selektionsverfahren“ des Kreisschulrates, das „nach Schulleistung und nach gesellschaftlichem Engagement“²⁶⁰ der SchülerInnen auswählte. Deshalb ist das Zehntel der AbsolventInnen, die zur EOS Zugang bekamen, kaum erstaunlich.

²⁵⁵ Alle Zitate aus: Bildungsgesetz von 1965, S. 105, § 13, Absatz 1.

²⁵⁶ Alle Zitate aus: Bildungsgesetz von 1965, S. 105, § 13, Absatz 2.

²⁵⁷ Alle Zitate aus: Bildungsgesetz von 1965, § 14, Absatz 1.

²⁵⁸ Bildungsgesetz von 1965, S. 106, § 15, Absatz 1.

²⁵⁹ Bildungsgesetz von 1965, S. 107, § 16, Absatz 1.

²⁶⁰ Hömer 1990, S. 14.

Die Jugendorganisationen der Jungen Pioniere und der FDJ spielten im Schulwesen eine relevante Rolle, da sie „*Sitzenbleiber*“ vermeiden sollten, indem sie „*Leistungsschwächen und Verhaltensauffälligkeiten*“ durch intensive Betreuung zu beseitigen versuchten. Erwähnenswert ist die hohe Mitgliederzahl dieser Parteijugendorganisationen, da es unter ihnen nur wenige gab, oft aufgrund des sozialen Zwanges, einer Mitgliedschaft entziehen konnten. Somit hatten die Jungen Pioniere und die FDJ diese „*pädagogisch- kompensatorische Funktion*“²⁶¹ inne.²⁶²

2.3.5. Reformen des Bildungssystems

Am elften und letzten Parteitag der SED 1986 wurde ein neues „*Gesamtlehrplanwerk*“ für die POS ausgearbeitet, um das strikte System ein wenig zu lockern. Die Auffassung der „*allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit*“ wurde zur Förderung „*individueller Anlagen, Fähigkeiten und Begabungen*“ umformuliert. Es wurde dazu angehalten, die Förderung der individuellen Talente und Fertigkeiten der Gesellschaft zu unterstützen. Der Begriff der „*sozialistischen oder kommunistischen Persönlichkeit*“ wurde gemieden und an seine Stelle trat der Begriff der Individualität.²⁶³

Allerdings sollte dieser Reformansatz nicht von langer Dauer sein. Die friedliche Revolution begann wenig später im Sommer 1989, die DDR Regierung konnte dem Druck der Bevölkerung nicht stand halten und so eröffnete der Fall der Mauer am 9. November 1989 den Beginn eines neuen Deutschlands. Somit fand die Ära Margot Honecker²⁶⁴ und mit ihr der gesamte sozialistische Staat ein Ende, zumindest offiziell. Denn nichtsdestotrotz ist Margot Honecker noch immer von den sozialistischen Ideologien und Grundlagen überzeugt.²⁶⁵

In Anlehnung an Oskar Anweiler, der in seinem Werk „*Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*“ von 1988 unter anderem die „*ideologische Okkupation der Schule*“ behandelt, wird folglich Einblick in den Einflussreichtum der SED in Bezug auf das System Schule gegeben.

²⁶¹ Hömer 1990, S. 13.

²⁶² Vgl. Hömer 1990, S. 13 ff.

²⁶³ Alle Zitate aus: Baske 1998, S. 195-197.

²⁶⁴ Margot Honecker lebt bis jetzt in Santiago de Chile.

²⁶⁵ Vgl. Dokumentarfilm von Erick Friedler mit Margot Honecker bei ihrem ersten Interview nach ihrer Ausreise aus Deutschland. „Der Sturz- Honeckers Ende“, Erstausstrahlung 2. April 2012.

2.3.6. Die SED und ihr ideologischer Einfluss auf die Institution Schule

Zwischen 1948 und 1958 gab es eine radikale Umwälzung des Schulwesens, wie in 2.3.2. „Zur Situation des Unterrichts und der Schulentwicklung in der DDR von 1946 bis 1989“ bereits beschrieben wurde. Die Umstrukturierung der Schulformen, Lehrplanreformen und generell der Wandel von der „antifaschistisch-demokratischen Schule zur sozialistischen Schule“ wurden in diesem Jahrzehnt beschlossen und umgesetzt. Immer wieder zeigte sich, nicht nur in gesetzlicher Hinsicht, die einflussreiche SED als wesentlicher Bestandteil der Schule der DDR. Dies präsentierte sich unter anderem bei der hohen Parteibeteiligung in der Lehrerschaft von 40 Prozent, was verglichen mit dem 20- prozentigen Anteil bei Industriearbeitern einen beachtlicheren Wert darstellt.²⁶⁶

Die „ideologische Okkupation der Schule“ ist somit während des gesamten Zeitraums des Bestehens der DDR präsent und beginnt mit 1948, als die SED zu „einer Partei neuen Typus, die unerschütterlich und kompromißlos auf dem Boden Marxismus-Leninismus steht“²⁶⁷, umgeformt wurde. Die drei Entschlüsse von 1948 „Intellektuelle und die Partei“, „Zur Jugendarbeit der Partei“ und der Beschluss zur „Verstärkung der Parteischulungsarbeit“²⁶⁸ sollte für die Schaffung einer „Kampfpartei des Marxismus-Leninismus“ dienen. Das „unzureichend empfundene ideologische Niveau“²⁶⁹ in der Gesellschaft bewirkte bei der SED die Entwicklung von „Aktivistenbewegungen“²⁷⁰ auf dem Land, in Betrieben und in Bildungseinrichtungen, bei denen auch Parteilose einbezogen waren.

Hans Siebert (1910 - 1979), ein SED- Funktionär, erklärte auf einer dieser Aktivistentagungen von LehrerInnen in Leipzig Mitte November 1948 die neuen Leitlinien und geplanten Veränderungen des neuen Kurses der SED. Die ideologischen, schulpolitischen und pädagogischen Grundsätze wurden bereits auf dem III. Pädagogischen Kongress, der im Juli 1948 in Leipzig stattfand, formuliert. Die offizielle Verlautbarung der geforderten Kursänderung vollzog sich dann im darauffolgenden Jahr auf dem IV. Pädagogischen Kongreß von 23. bis 25. August 1949 in Leipzig, der auch als

²⁶⁶ Vgl. Anweiler 1988, S. 41, zit. nach Weber 1985, S. 177, Angaben beziehen sich auf Ende 1947.

²⁶⁷ Anweiler 1988, S. 40, zit. nach „Zur Jugoslawischen Frage“ 1951, S. 82.

²⁶⁸ Anweiler 1988, S. 41, alle drei Dokumente aus: Baske/Engelbert I, S. 58-60, 62 f, 65-67.

²⁶⁹ Anweiler 1988, S. 41.

²⁷⁰ Ebd.

Anbeginn der sozialistischen Entwicklung galt. Durch aggressive Wortwahl, amtliche Verlautbarungen und Reden, sowie durch die Absetzung oder Flucht von Schulfunktionären und zahlreicher Lehrer machte sich die Kursänderung der SED bemerkbar.²⁷¹

Weil sich diese Diplomarbeit mit Datenmaterialien aus dem Jahre 1977 befasst, wird folglich näher auf die bildungspolitische Lage in den siebziger Jahren eingegangen, sowie auf den Einfluss der SED auf die Schule mit ihren Lehrkörpern und SchülerInnen.

Mittlerweile hatte sich die DDR zur zweitstärksten Industriemacht des Ostblocks entfaltet und Walter Ulbricht wurde von Erich Honecker als Erster Sekretär des Staatskomitees²⁷² abgelöst.

Unter der Ära Honecker wurde zwar die Lebensqualität der BürgerInnen gesteigert, jedoch wurden die kleinen mittelständischen Betriebe zu „*Volkseigenen Betrieben umfunktioniert*“, welche bis dahin gemeinsam mit selbstständigen und halbstaatlichen Betrieben „*immerhin fast 40 Prozent der Konsumgüterproduktion erwirtschaftet hatten*“²⁷³. Im Übrigen forderte Honecker den Ausbau der Militarisierung der Bevölkerung, vor allem der jungen Bevölkerungsschicht. Die Propaganda rund um die Nationale Volksarmee präsentierte sich in den Kinderhorten, bei den Jungen Pionieren und der FDJ. Mit sportlichen Aktivitäten wie Segelfliegen oder Fallschirmspringen in den fünfziger Jahren, sowie das Erlernen von Auto- oder Motorradfahren gehörten zur Werbung neuer Mitglieder. Mit dem ab 1978 obligatorischen Wehrkundeunterricht in den Schulen, zeigte sich das Bemühen der Regierung um mehr Soldaten. Sogar in Fernseh- und Radiosendungen, Lehrmaterialien und in der Kinder- und Jugendliteratur wurden die

²⁷¹ Anweiler betont, dass in der DDR keine eindeutigen Zahlennachweise von republikflüchtigen Lehrern vorhanden sind, da sie vertuscht wurden. Laut einer amtlichen Zählung vom Zeitraum 1954 und 1961 flüchteten insgesamt 17.877 Lehrer und 769 Hochschullehrer aus der DDR. Die Zahlen berufen sich auf der Basis der Antragsteller im Bundesnotaufnahmeverfahren vom 1.1.1954 bis 30.11.1961. Mitteilung des Bundesministeriums für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte vom 4.1.1961 an Oskar Anweiler.

²⁷² Ulbricht verfolgte das Ziel mit dem Westen auf wirtschaftlicher Ebene mehr in Verbindung zu treten, mit der Intention Deutschland in demokratischer und sozialistischer Hinsicht aufzuarbeiten, was die Sowjets, vor allem Breschnew, aber nicht verfolgten. Demnach war Breschnew von Moskau aus dazu angehalten, mit Ulbricht ein Gespräch zu führen, indem sich Ulbricht aufgrund seines hohen Alters bereit erklärt, seine Funktion abzugeben. Am 3. Mai 1971 gab Walter Ulbricht dann aus Altersgründen seine Funktion als Erster Sekretär des Zentralkomitees ab und Erich Honecker übernahm dessen Amt (Vgl. Mählert 1998, S. 115-117).

²⁷³ Mählert 1998, S. 121.

Soldaten und die „*Kundschafter des Friedens*“²⁷⁴ als Vorbilder behandelt. Nach dem Abitur musste der Wehrdienst absolviert werden, wollte man nicht den Zugang zur Hochschule oder zur Universität zu gefährden. Denn dieser Nachteil blieb, wie beim Eintritt in die EOS, den meisten nicht erspart, dass sie aufgrund der fehlenden politischen Anteilnahme, hier in Form der Wehrdienstverweigerung, als „*Bausoldat*“ nicht die Privilegien ihrer AltersgenossInnen der Höheren Bildung genießen durften.²⁷⁵

Die schulische Organisationsstruktur wurde also vor allem durch die SED bestimmt, damit das ideologische Idealbild hergestellt werden konnte. Eine Vertiefung in diese schulische Indoktrination hinsichtlich der gesetzlichen Lage wird im Folgenden das Schulgesetz von 1965 vermitteln.

2.3.7. Das Schulgesetz vom 25. Februar 1965

Die „*komplexe und koordinierte Planung*“ des Bildungssystems, sowie dessen Leitung unterliegt dem Ministerrat.²⁷⁶ Hier ist auch die „*Weiterentwicklung und Vervollkommnung des sozialistischen Bildungssystems*“²⁷⁷ inbegriffen. Mit der Unterstützung des MfS²⁷⁸ konnte einer sozialistischen Erziehung nichts mehr im Wege stehen. Auch die Lehrpersonen mussten das sozialistische Idealbild in den Klassenzimmern lehren und versuchen die SchülerInnen „*im Geiste des Sozialismus, des Friedens, zur Liebe zur Deutschen Demokratischen Republik, zur Arbeit und zu den arbeitenden Menschen*“ zu erziehen.²⁷⁹

²⁷⁴ „*Kundschafter des Friedens*“ bezeichnete die DDR Bevölkerung die heimgekehrten Spione der Staatssicherheit (Vgl. Mählert 1998, S. 122).

²⁷⁵ Vgl. Mählert 1998, S. 121-123.

²⁷⁶ Vgl. Schulgesetz der DDR, S. 73: „§ 69. (1) Der Ministerrat ist für die komplexe und koordinierte Planung und Leitung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems verantwortlich.“

²⁷⁷ Ebd. ., (2) Der Ministerrat gewährleistet auf der Grundlage der Perspektiv- und Volkswirtschaftspläne die ständige Weiterentwicklung und Vervollkommnung des sozialistischen Bildungssystems entsprechend den Erfordernissen der gesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere der technischen Revolution.“

²⁷⁸ A.a.O. S. 74: „§ 71. (1) Das Ministerium für Volksbildung ist für die einheitliche Planung und Leitung der sozialistischen Bildung und Erziehung in den ihm unterstehenden Einrichtungen verantwortlich und sichert die einheitliche Schulpolitik.“

²⁷⁹ Schulgesetz der DDR, S. 40: „§ 25 (3) Die Lehrer erziehen ihre Schüler im Geiste des Sozialismus, des Friedens, zur Liebe zur Deutschen Demokratischen Republik, zur Arbeit und zu den arbeitenden Menschen. Sie erziehen sie zur Bereitschaft, die Errungenschaften ihrer sozialistischen Heimat zu verteidigen.“

Beginnend mit § 1 zu den „Grundsätze(n) und Ziele(n) des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems und gesellschaftliche(n) Erziehungsfaktoren“²⁸⁰, erklärt das Schulgesetz der DDR folgendes:

§1

(1) *„Das Ziel des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems ist eine hohe Bildung des ganzen Volkes, die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten, die bewußt das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen.*

(2) *Das sozialistische Bildungssystem trägt wesentlich dazu bei, die Bürger zu befähigen, die sozialistische Gesellschaft zu gestalten, die technische Revolution zu meistern und an der Entwicklung der sozialistischen Demokratie mitzuwirken. Es vermittelt den Menschen eine moderne Allgemeinbildung und eine hohe Spezialbildung und bildet in ihnen zugleich Charakterzüge im Sinne der Grundsätze der sozialistischen Moral heraus. Das sozialistische Bildungssystem befähigt sie als gute Staatsbürger wertvolle Arbeit zu leisten, ständig weiter zu lernen, sich gesellschaftlich zu betätigen, mitzuplanen und Verantwortung zu übernehmen, gesund zu leben, die Freizeit sinnvoll zu nutzen, Sport zu treiben und die Künste zu pflegen.*

(3) *Dieses Ziel eint den sozialistischen Staat und alle gesellschaftlichen Kräfte in gemeinsamer Bildungs- und Erziehungsarbeit.*“²⁸¹

Anhand dieser Ausführungen und Leitsätze wird der kollektive Aufruf zur Entwicklung der SchülerInnen zu einer sozialistischen Persönlichkeit deutlich und betont die Relevanz die Herausbildung der „guten“ StaatsbürgerInnen zum Wohle des Staates. Das Ziel der im Schulgesetz verankerten Anforderungen der „hohen“ Bildung stellt eine wichtige Komponente in der Entwicklung zum sozialistischen Idealbild dar.

Paragraph 7 beinhaltet die Aufforderung des Zusammenspiels der erzieherischen Aufgabe der Kinder durch staatliche Institutionen, gesellschaftliche Institutionen und der Familie:

²⁸⁰ Schulgesetz der DDR, S. 14.

²⁸¹ Ebd.

(1) *„Bei der sozialistischen Bildung und Erziehung wirken staatliche Institutionen, gesellschaftliche Organisationen und die Familie eng zusammen. Die Einrichtungen des sozialistischen Bildungssystems vereinen als Zentren von Bildung und Erziehung die vielfältigen staatlichen und gesellschaftlichen pädagogischen Bemühungen. Sie koordinieren die erzieherischen Wirkungen der Arbeit, des gesellschaftlichen Lebens der Jugend, ihrer kulturellen und sportlichen Betätigung.“*^{282 283 284}

Anknüpfend an das Schulgesetz kann Barbara Hille genannt werden, die weiterführend in ihrer Schrift *„Zur Jugendforschung in der DDR und der Bundesrepublik Deutschland“* das gewünschte Zusammenspiel des sozialistischen Staates in Form von Jugendverbänden und der Familie betont, damit die gewünschte Entwicklung der Kinder und Jugendlichen²⁸⁵ geebnet werden konnte. Denn in der Jugend lag die Zukunft des sozialistischen Staates. Hille stellt einen Vergleich zwischen der Situation der Jugendlichen in der DDR und jenen in der Bundesrepublik auf und beschreibt anhand einiger Untersuchungen, die über Jahrzehnte stattgefunden haben, *„analoge Tendenzen und Differenzen“*, wie beispielsweise Differenzen nach dem sozio-ökonomischen Status der Herkunftsfamilie. Zu den weiteren differenzierenden Merkmalen zählen die schulische und berufliche Qualifikation und das Geschlecht, da sich Mädchen und Buben in außerschulischen Aktivitäten, Berufswahl, Konsumverhalten und

²⁸² Schulgesetz der DDR, S. 19.

²⁸³ Weiters: Schulgesetz der DDR, S. 41: *„§ 25 (5) Die Lehrer und Erzieher sind zur Zusammenarbeit mit den Elternbeiräten und Eltemaktivs und zur Unterstützung der Eltern bei der sozialistischen Erziehung der Kinder verpflichtet. Sie sorgen für ein enges und vertrauensvolles Zusammenwirken zwischen Elternhaus und Schule.“*

²⁸⁴ In den beiden Videoaufnahmen, die einen wesentlichen Teil zu der Erstellung dieser Diplomarbeit beitragen, wird mit Einbezug von Paragraph 7 deutlich, dass die Psychologin wohl auch diesem Grundsatz des Bildungswesens gefolgt ist. Die Art und Weise ihres Auftretens gegenüber ihren Gesprächspartnern lässt vermuten, dass sie nicht nur an der schulischen Leistung des befragten Jungens interessiert war. Vielmehr spielen in den beiden Gesprächen auch andere Themen wie freizeitliche Gestaltung, außerschulische Tätigkeiten in Organisationen oder Vereinen, das familiäre Leben und haushaltliche Pflicht, sowie die Frage nach den Aufgaben und Pflichten der Eltern und Geschwister. In Absatz 4, § 7 des Bildungsgesetzes von 1965 wird vor allem der letzte Themenaspekt durch die gesetzliche Verankerung untermauert:

„In der Deutschen Demokratischen Republik hat die Familie große Aufgaben und eine hohe Verantwortung bei der Erziehung der Kinder zu tüchtigen Menschen, zu guten Staatsbürgern. Im sozialistischen Staat besteht zwischen den gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungszielen und den Interessen der Eltern Übereinstimmung. Es wird gesichert, was alle Eltern für ihre Kinder erstreben: eine friedliche Zukunft, eine sichere Perspektive, eine gründliche Bildung und Erziehung, die auf das Leben vorbereitet. Die Einrichtungen des sozialistischen Bildungssystems arbeiten eng mit dem Elternhaus zusammen und helfen der Familie bei der Erziehung der jungen Generation.“

²⁸⁵ *„Als zentrale Aufgabe des Jugendalters wird die Meisterung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt bewertet.“* (Hille 1984, S. 18).

Freizeitbeschäftigungen unterscheiden. Barbara Hille führt weiter aus und bestätigt somit auch den § 7, Absatz 4, des Schulgesetzes der DDR: *„Neben einer Vielzahl weiterer differenzierender Merkmale, wie z. B. Lebensalter, Wohnortgröße, haben sich demnach die familiären Bedingungen als wichtigste Einflußfaktoren erwiesen, trotz der familiären Bedingungen als wichtigste Einflußnahme und Funktionsübernahme durch die außerfamilialen Instanzen (von der Kinderkrippe bis zum Jugendverband).“*²⁸⁶

Angesichts dessen, dass im Jahre 1984 noch keine *„systematischen Zeitvergleiche zwischen den verschiedenen Jugendgenerationen“*²⁸⁷ durchgeführt worden sind, kann nicht gesagt werden, wie sich die Generation jener Jugendlichen, die unter den Bedingungen des DDR-Sozialismus aufgewachsen sind, entwickelt hat. Anhand eigener Erfahrungen und Eindrücke hat sich die Unbekümmertheit und Furchtlosigkeit gegenüber der vorangegangenen Generation herauskristalliert.²⁸⁸ Westliche Medien und Konsumgüter charakterisieren vor allem den Freizeitbereich der Jugendlichen und veranlassen sie zu *„Sympathiebekundungen für system- und grenzübergreifende Ziele und Ideale einer Friedensbewegung („Schwerter zu Pflugscharen“)*²⁸⁹ veranlassen, die von der DDR- Ideologie abweichen.

Damit solche parteiisch bekämpften Abweichungen sich nicht weiter ausbreiteten, arbeitete die SED gemeinsam mit jenen Jugendorganisationen, welche oben bereits erwähnt worden sind, an deren Sabotage. Die Entwicklung eines Idealbildes der sozialistischen Persönlichkeit sollte nicht von westlichen Einflüssen gebremst oder gar verhindert werden. Das nächste Kapitel gibt Auskunft über die gewünschte sozialistische Identitätsform und die Jugendorganisationen in der Schule und im Alltag.

2.4. Das Subjekt als geformte Identität des Sozialismus der DDR im Alltag, in Jugendorganisationen und in der Schule

Wie bereits im Kapitel 2.3.7. „Das Schulgesetz vom 25. Februar 1965“ erläutert, gab es in der DDR-Regierung eindeutig festgelegte Anforderungen und Ziele, die im Bildungswesen umgesetzt werden sollten. Damit versprach sich die SED als führende

²⁸⁶ Hille 1984, S. 19 zit. in: Baske et al. „Jugendprobleme im geteilten Deutschland“, 1984.

²⁸⁷ Hille 1984, S. 19.

²⁸⁸ Vgl. Hille 1984, S. 19 f.

²⁸⁹ Hille 1984, S. 20.

Partei die Heranbildung eines neuen sozialistischen Individuums, welches zum Wohle der sozialistischen Republik und deren Gesellschaft heranwachsen sollte.

Da zuvor in den Begriffsbestimmungen in Kapitel 2.1. auf die sozialistische Persönlichkeit eingegangen wurde, soll nun weiterführend anhand der Jugendorganisationen der Begriff weiter ausformuliert werden, um somit auch folglich einen Einblick in die Auslegung des Menschenbildes hinsichtlich der Schule zu gewähren.

Die allseitig geformte Persönlichkeit ist in vielerlei Hinsicht ein Garant für die aktive Mitwirkung und „schöpferischen Aktivität“²⁹⁰ sozialistischer BürgerInnen, besonders in den Bereichen Politik, Produktion und Wirtschaft, Kultur und Landesverteidigung. Was aber wurde in der DDR unter allseitiger Persönlichkeitsentwicklung verstanden? Helmut Klein beschreibt in seinem Werk „Volksbildung im sozialistischen Staat“ den Terminus wie folgt: *„Allseitige Persönlichkeitsentwicklung heißt also Befähigung des Menschen, sich mit allen wesentlichen Erscheinungen der Realität erfolgreich auseinanderzusetzen, sachkundig und verantwortlich als gleichberechtigte Staatsbürger und Miteigentümer der Produktionsmittel mitplanen und mitregieren zu können.“*^{291 292} Der Blick auf die bildungspolitische Lage macht ersichtlich, wie das Verständnis der DDR im Bezug auf die schulische Erziehung ausgesehen hat. So wird im Schulgesetz von 1965 darauf aufmerksam gemacht, welche Grundsätze von den LehrerInnen, Auszubildenden und Hochschullehrern zu verfolgen sind, damit die SchülerInnen, Lehrlinge und StudentInnen zu sozialistischen BürgerInnen heranwachsen können:

§5

(2) *„Die Schüler, Lehrlinge und Studenten sind zur Liebe zur Deutschen Demokratischen Republik und zum Stolz auf die Errungenschaften des Sozialismus zu erziehen, um bereit zu sein; alle Kräfte der Gesellschaft zur Verfügung zu stellen, den sozialistischen Staat zu stärken und zu verteidigen. Sie sollen die Lehren aus der deutschen Geschichte, besonders der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung,*

²⁹⁰ Klein 1974, S. 10.

²⁹¹ Klein 1974, S. 12.

²⁹² Vgl. Klein 1974, S. 10 ff.

begreifen. Sie sind im Geiste des Friedens und der Völkerfreundschaft, des sozialistischen Patriotismus und Internationalismus zu erziehen.“^{293 294 295}

Das Jugendgesetz ordnet die Zusammenarbeit von Schule, FDJ und Pionierorganisation an und verpflichtet außerdem die LehrerInnen mit diesen Verbänden zusammenzuarbeiten.^{296 297} Vor allem die Arbeit im Kollektiv soll zur Ausbildung des sozialistischen Menschenbildes beitragen, wie schon im Kapitel 2.1. anhand von Vorweg und Hiebsch erläutert wurde. Deutlicher ausgedrückt haben Koroljow und Gmurman diese Genese in Form von sozialen Beziehungen in folgendem Zitat:

„Große Bedeutung für die Herausbildung der Persönlichkeit hat das System der sozialen Beziehungen, in dem der Schüler lebt und wirkt. Dazu gehören die Abhängigkeiten im Kollektiv (Führung und Unterordnung, Verantwortlichkeit, Koordination, gegenseitige Forderungen), die zwischenmenschlichen Beziehungen (Sympathien, Antipathien, Freundschaft, Kameradschaft) u. a. Die geistige Welt der Persönlichkeit bildet sich über dieses System der so oder anders motivierten Beziehungen heraus.“²⁹⁸

Umso bedachter, dass die Jugendorganisationen dazu beigetragen haben, diese Persönlichkeitsentwicklung durch kollektives Arbeiten zu fördern, da sie im Laufe ihres Bestehens viele Mitglieder zählen konnte. Gewiss durfte hier die parteiliche

²⁹³ Schulgesetz der DDR, 1965, S. 17.

²⁹⁴ Weiters befasst sich Artikel (5) mit der kollektiven Arbeitsaufforderung und der Auffassung von sozialistischer Persönlichkeit: *„Der Bildungs- und Erziehungsprozeß und das Leben der Schüler, Lehrlinge und Studenten sind so zu gestalten, daß sie im Kollektiv und durch das Kollektiv zum bewußten staatsbürgerlichen und moralischen Verhalten erzogen werden. Sie sollen verstehen lernen, daß Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Höflichkeit und Zuvorkommenheit, Achtung gegenüber ihren Eltern und allen älteren Menschen sowie ehrliche und saubere Beziehungen zwischen den Geschlechtern Charaktereigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit sind“* (Schulgesetz der DDR, 1965, S. 17-18).

²⁹⁵ Das Jugendgesetz vom 28. Jänner 1974 stellt im Artikel (1) den ideologischen Auftrag zur sozialistischen Erziehung der Jugendlichen unter die Überschrift *„Die Entwicklung der Jugend zu sozialistischen Persönlichkeiten“*:

§ 1., Vorrangige Aufgabe bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft ist es, alle jungen Menschen zu Staatsbürgern zu erziehen, die den Ideen des Sozialismus treu ergeben sind, als Patrioten und Internationalisten denken und handeln, den Sozialismus stärken und gegen alle Feinde zuverlässig schützen. Die Jugend trägt selbst hohe Verantwortung für ihre Entwicklung zu sozialistischen Persönlichkeiten.“

²⁹⁶ Vgl. Knopke S. 55, aus: § 19 Jugendgesetz der DDR von 1974.

²⁹⁷ Das Schulgesetz verweist auch auf diese Zusammenarbeit: *„§ 5 (7) Die Lehrer und Erzieher fördern und nutzen die Tätigkeit der Freien Deutschen Jugend und ihrer Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ und arbeiten mit ihnen bei der sozialistischen Erziehung der Jugend eng zusammen. Das Streben der Pioniere und Mitglieder der Freien Deutschen Jugend nach guten schulischen Leistungen, ihre gesellschaftliche Aktivität, ihr Wille, persönliche Verantwortung zu übernehmen, ihr Verantwortungsgefühl für das Kollektiv und ihre vielseitige interessante Tätigkeit in der sozialistischen Kinder- und Jugendorganisation sind wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsarbeit der Lehrer.“*

²⁹⁸ Koroljow/Gmurman 1973, S. 94.

Beeinflussung nicht fehlen. Anschließend werden die Jugendorganisationen und der ideologische Einfluss der SED auf dieselben vorgestellt, um auch in weiterer Folge auf die präsenste Beeinflussung im Bereich Schule hinweisen zu können.

FDJ:

Die ideologische Überzeugung und die Erziehung der Kinder zu patriotischen sozialistischen Subjekten wurden mithilfe der Jugendorganisationen „Pionierorganisation“ und der „Freien Deutschen Jugend“ unterstützt.²⁹⁹ Die Freie Deutsche Jugend, kurz FDJ, ist am 7. März 1946 in der damaligen Sowjetischen Besatzungszone zum Einsatz in den Oberschulen ins Leben gerufen worden. Allerdings konnte sich die FDJ nur langsam durchsetzen. Aus der Kindervereinigung der FDJ entstand schließlich der Verband der „Jungen Pioniere“³⁰⁰ am 13. Dezember 1948, für die SchülerInnen im Alter von 6 bis 14 Jahren, um auch in den Grundschulen agieren zu können.³⁰¹

Die Gründung der FDJ vollzog sich nicht lange nach Kriegsende im Jahre 1946. „In den „Grundsätzen und Zielen“, die die programmatische Grundlage des Lizenzantrags darstellten, erklärten die „Jungen und Mädels der Freien Deutschen Jugend“, es vereine sie der „heilige Wille“, „durch gemeinsame Anstrengungen die vom Nazismus verschuldete Not unseres Volkes überwinden zu helfen“ und zum „Neuaufbau“ ihrer „Heimat auf antifaschistisch-demokratischer Grundlage“ beizutragen.“^{302 303}

²⁹⁹ Jugendgesetz von 1974, S. 378, „§ 2. (1) Die Entwicklung der jungen Menschen zu sozialistischen Persönlichkeiten ist Bestandteil der Staatspolitik der Deutschen Demokratischen Republik und der gesamten Tätigkeit der sozialistischen Staatsmacht. Sie wird gewährleistet durch die Abgeordneten, die Leiter und Mitarbeiter der zentralen und örtlichen staatlichen Organe, der wirtschaftsleitenden Organe, die Leiter der Betriebe, Kombinate; Einrichtungen, die Vorstände der Genossenschaften, die ihnen unterstehenden Leiter und Mitarbeiter (im folgenden Staats- und Wirtschaftsfunktionäre) sowie durch die Lehrer und Erzieher. Sie wirken dabei mit allen Bürgern und allen in der Nationalen Front der Deutschen Demokratischen Republik vereinten Parteien und Massenorganisationen - vor allem mit der **Freien Deutschen Jugend** - zusammen.“

³⁰⁰ Ab 1952 nannte sich die Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. (Vgl. Führ/Furck 1998, S. 7) Von der ersten bis zur dritten Klasse wurde der Begriff der „Jungpioniere“, von der vierten bis zur siebten Klasse der Begriff der „Thälmann-Pioniere“ verwendet. Das blaue Halstuch (1949) erhielten die Jungpioniere von Wilhelm Pieck und das rote Halstuch bekamen die Thälmann-Pioniere von Erich Honecker (1973) (Vgl. Eppelmann et al. 1996, S. 467).

³⁰¹ Vgl. Anweiler 1988, S. 48.

³⁰² Mählert/ Stephan 1996, S. 35.

³⁰³ Aus dem Ersten Parlament der Freien Deutschen Jugend gehen folgende Anliegen hervor:
„1. Die Erhaltung der Einheit Deutschlands; 2. Die Gewinnung der deutschen Jugend für die großen Ideale der Freiheit, des Humanismus, einer kämpferischen Demokratie, des Völkerfriedens und der Völkerfreundschaft; 3. Die aktive Teilnahme aller Jungen und Mädels beim Neuaufbau unseres Vaterlands,

Weiters gehen aus der „Vereinbarung zur Durchführung der vormilitärischen Ausbildung und der Sanitätsausbildung an den Erweiterten Oberschulen und Spezialschulen der DDR vom 12. Februar 1973“ folgende von der FDJ geforderten Aufgabenbereiche hervor:

„Die Freie Deutsche Jugend:

Die Leitungen der Freien Deutschen Jugend, insbesondere die der Grundorganisationen an den Erweiterten Oberschulen und Spezialschulen, sind verantwortlich für:

- *Die Entwicklung einer zielstrebigen und interessanten politisch- ideologischen Arbeit mit allen FDJ- Mitgliedern und Schülern, um*
- *Sozialistische Denk- und Verhaltensweisen, insbesondere im Hinblick auf die Landesverteidigung herausbilden bzw. ausprägen und*
- *Alle Jugendlichen zur bewußten Teilnahme an der vormilitärischen und Sanitätsausbildung zu erziehen.*“³⁰⁴

Anfangs wollte der sowjetische Teil Deutschlands nach Kriegsende mit der Jugendorganisation der FDJ auch den Westen als Bündnispartner erreichen, was auch in den Statuten vorgesehen war. Allerdings erforderte eine gesamtdeutsche Organisation das Einverständnis der westdeutschen Alliierten, welche ausblieb. Trotzdem bildeten sich beispielsweise in Hamburg und im Rhein-Rhein Gebiet eigene FDJ Gruppen, die mit dem Jahre 1946/47 unter Berlins FDJ Führung standen. Auch wenn die Mitgliederzahl im Westen nie mehr als 50 000 zählte, war es die Intention der FDJ, ihren sozialistischen Einfluss auf jene westlichen Gruppierungen zu expandieren.^{305 306}

Erich Honecker verwies auf den „überparteilichen Anspruch“³⁰⁷ der FDJ in den westlichen Gebieten und stellte den Entwurf über die „Grundrechte der jungen Generation“ bei der ersten zentralen Konferenz der FDJ im Berliner Casino- Mitte vor.

das der Jugend das Mitbestimmungsrecht durch ihre aktive Teilnahme an der Verwaltung des öffentlichen Lebens einräumt, das allen Jungen und Mädels ohne Unterschied ihrer Herkunft, des Vermögens und des Glaubens eine gute Berufsausbildung, Zutritt zu allen Bildungs- und Kulturstätten, gleiche Entlohnung für gleiche Arbeit, ausreichenden Urlaub und Erholung sichert; 5. Die Förderung unseres jugendlichen Zusammengehörigkeitsgefühls durch die Entwicklung aller Interessensgebiete; die Bildung von Arbeits- und Interessensgemeinschaften sozialer, kultureller und sportlicher Art sowie des Jugendwanderns.“ (Mählert/Stephan 1996, S. 35, zit. nach der vom Ersten Parlament der Freien Deutschen Jugend verabschiedeten Fassung. Erstes Parlament der Freien Deutschen Jugend. Brandenburg an der Havel, Pfingsten 1946, Berlin o. J. [1947], S. 198).

304 Baske 1979, Dokument 52, S. 352-353.

³⁰⁵ „Die westdeutsche FDJ wurde - bis zu ihrem Verbot im Jahre 1951 - zum verlängerten Arm der ostdeutschen FDJ in der Bundesrepublik.“ Mählert/Stephan 1996, S. 36.

³⁰⁶ Vgl. Mählert/Stephan 1996, S. 35 ff.

³⁰⁷ Mählert/Stephan 1996, S. 36.

Beinhaltet waren vier Rechte, „*die politischen Rechte; das Recht auf Arbeit und Erholung; das Recht auf Bildung; das Recht auf Freude und Frohsinn*“³⁰⁸, die von allen demokratischen Organen gewährleistet werden sollten. Jugendlichen zwischen 14 und 25 Jahren war der Eintritt in die Jugendorganisation der FDJ gestattet, deren Gruppenleiter und andere höhere Funktionen mittels geheimer Wahl gewählt wurden. Beim „Ersten Parlament der Freien Deutschen Jugend“ vom 8. Bis 10. Juni 1946 in Brandenburg/Havel, wo sowohl Vertreter der SED, als auch der CDU und LPD anwesend waren, erfolgte die Beendigung der Gründungsphase der FDJ.

Erich Honecker wurde zum Vorsitzenden gewählt- und Partei spielte in den Leitungspositionen der FDJ eine dominierende Rolle. Es waren neun SED-Mitglieder, zwei junge Christdemokraten, ein junger Liberaler und zwei Kirchenvertreter präsent. Bis zum Sommer 1947 zählte die FDJ einen Mitgliederzuwachs von beinahe einer halben Million.³⁰⁹ Diese Zahl sollte sich noch steigern, denn beim vierten Parlament³¹⁰ betrug die Anzahl der Mitglieder bereits zwei Millionen.³¹¹ Nachdem die erste Reise nach Moskau von fünf FDJ Mitgliedern unternommen wurde, erfolgte die „Sowjetisierung des Jugendverbandes“. „*Hauptaufgabe sei es nun, die deutsche Jugend davon zu überzeugen, daß der seitens der Sowjetunion in der SBZ*³¹² *eingeschlagene Weg der bessere zu einem einheitlichen und demokratischen Deutschland sei.*“^{313 314}

Als weitere politische Organisation stellten die Jungen Pioniere für Schulkinder bis zum 14. Lebensjahr eine ähnliche Instanz wie die FDJ dar. Mithilfe der Jungen Pioniere sollte ein besseres Lernklima geschaffen werden und die SchülerInnen sollten gleichzeitig die Grundlagen der marxistisch-leninistischen Theorien gelehrt bekommen. Wichtig dabei

³⁰⁸ Mählert/Stephan 1996, S. 37, zit. nach Erstes Parlament der Freien Deutschen Jugend. Brandenburg an der Havel, Pfingsten 1946, Berlin o. J. [1947], S. 204 ff.

³⁰⁹ Vgl. Mählert/Stephan 1996, S. 35 ff.

³¹⁰ Das IV. Parlament der FDJ ereignete sich am 17. April 1952. Hier wurde der „Einsatzplan für das IV. Parlament der FDJ zu Pfingsten 1952 in Leipzig“ von Erich Mielke unterzeichnet, in demes heißt, dass „*die Organisierung der Grenzübergänge für die westdeutschen FDJ'ler und Werbung von Informatoren in der Volkspolizei und für die Maßnahmen zur Rückführung der erkannten feindlichen Elemente*“ (zit. nach Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (BStU), MfS/Zentralarchiv, Allg. S. 6/52, Band 18) eine eigene Abteilung verantwortlich sei. (Mählert/Stephan 1996, S. 11.)

³¹¹ Vgl. Mählert/Stephan 1996, S. 12.

³¹² SBZ = Sowjetische Besatzungszone

³¹³ Mählert/Stephan 1996, S. 53.

³¹⁴ Vgl. Mählert/Stephan 1996, S. 35 ff.

war vor allem die Beteiligung für den Frieden der Deutschen Demokratischen Republik.³¹⁵

Im Dezember 1948 bei der 17. Tagung des FDJ-Zentralrates wurde die Bildung der Jungen Pioniere unter der Anleitung der FDJ entschieden. Sie sollten sich zu einer Massenorganisation der SBZ/DDR entwickeln und entstanden aus der Kindervereinigung der FDJ, die allerdings wenig Andrang bei den Kindern ausgelöst hatte. An den Schulen anstelle von Wohngebieten, wie es bei der FDJ-Kindervereinigung der Fall war, sollte der Pionierverband angesiedelt werden, wobei die Leitung normalerweise von einem (Neu-)Lehrer³¹⁶ übernommen wurde. Die ansteigenden MitgliederInnenzahlen sprachen für die erfolgreiche Eingliederung der Jungen Pioniere in den schulischen Alltag der Kinder zwischen sechs und vierzehn Jahren.³¹⁷ Auch wenn Teile des Lehrpersonals anfangs der Pionierorganisation aufgrund der „*Einmischung in ihre Zuständigkeit*“³¹⁸ kritisch gegenüberstanden, konnten sie sich der Unterstützung der Jungen Pioniere „*nicht entziehen, zumal die vielfältigen Freizeitmöglichkeiten des Verbandes von Kindern gern wahrgenommen wurden.*“³¹⁹ Die Freizeitaktivitäten wurden in Form von Arbeitsgemeinschaften und organisierten Tätigkeiten in Verbindung mit Natur, Technik, Geschichte, Theater, Volkstanz und Sport abgehalten.³²⁰

In der Pionierorganisation gab es noch weitere Funktionen wie den „*Gruppenrat, bestehend aus Gruppenratsvorsitzenden und Stellvertreter, Agitator, Kassierer und Schriftführer.*“ Für die Thälmann-Pioniere waren beispielsweise Funktionen wie „*Wimpelträger, Freundschaftsratsvorsitzende, Wandzeitungsredakteure*“³²¹ üblich.

Auch die Jungen Pioniere sollten die SchülerInnen unterstützen, um sie zu sozialistischen StaatsbürgerInnen heranbilden zu können. Zur engen Zusammenarbeit zwischen

³¹⁵ Vgl. Günther/Uhlig 1970, S. 55.

³¹⁶ Die Leitung übernahm ein ausgebildeter Pädagoge, eine ausgebildete Pädagogin und gleichberechtigtes Mitglied des Lehrerkollegiums. Außerdem war der Pionierleiter, die Pionierleiterin zu unterrichtlichem Hospitieren verpflichtet. Unterstützung erhielten die PionierleiterInnen durch FDJ-Mitglieder höherer Klassen, Pädagogikstudenten oder durch jüngere Lehrer (Vgl. Eppelmann et al. 1996, S. 476).

³¹⁷ Im April 1949 wurden fast 500.000 MitgliederInnen registriert- das war in etwa jedes fünfte schulpflichtige Kind. Im Dezember 1950 war bereits jedes zweite Kind Mitglied (Vgl. Mählert/Stephan 1996, S. 66).

³¹⁸ Mählert/Stephan 1996, S. 66.

³¹⁹ Ebd.

³²⁰ Vgl. Mählert/Stephan 1996, S. 65 ff.

³²¹ Beide Zitationen aus: Eppelmann et al. 1996, S. 467.

Lehrerschaft, Erziehenden und Jugendorganisationen forderte, wie auch das Schulgesetz – siehe S. 58 -, das Bildungsgesetz von 1965 in § 7 auf:

„(5) Die Jugend in der Deutschen Demokratischen Republik trägt eine hohe Verantwortung für ihre Bildung und Erziehung. Sie nutzt durch eigene Initiative die Möglichkeiten, die ihr die Gesellschaft für ihre Entwicklung zu hochgebildeten jungen Sozialisten bietet. Der Jugend wird Vertrauen geschenkt und eine große Verantwortung beim Lernen, in der Arbeit und in der Freizeit übertragen. Die Einrichtungen des sozialistischen Bildungssystems arbeiten daher eng mit der Freien Deutschen Jugend und ihrer Pionierorganisation "Ernst Thälmann", der selbständigen politischen Organisation der heranwachsenden Generation, zusammen.“³²²

Persönlichkeitsentwicklung geschieht auch außerhalb der Bildungsinstitutionen. Mithilfe der Jugendorganisationen, die eben beschrieben wurden, konnte ein wesentlicher Beitrag zur allseitig entwickelten Persönlichkeit der DDR-BürgerInnen geleistet werden.³²³

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es die Intention der DDR-Politik war, die Lenkung der individuellen Entfaltung der SchülerInnen zu steuern. Durch die Jugendorganisationen der Jungen Pioniere und der FDJ wurde dies vereinfacht und stellte eine zusätzliche Indoktrination und Beeinflussung für die Jugendlichen dar. Nicht nur das Nahelegen der politischen Ansichten und des Verantwortungsbewusstseins als BürgerInnen eines sozialistischen Staates waren präsent, sondern auch der Drill und die Überzeugung zur Liebe zur Arbeit fanden im Unterricht ihren Ausdruck. Selbst die Kleidung war ein Teil des Ausdrucks der politischen Überzeugtheit und demnach auch eine Barriere für die jungen BürgerInnen zu individuellem Stil.

Im nächsten Kapitel soll Einblick in die Psychologie in der DDR, genauer in die Schulpsychologie, gegeben werden.

³²² Bildungsgesetz 1965, S. 102.

³²³ In der Verfassung von 1968 ist bei Kapitel 1, Grundrechte und Grundpflichten, genauer in Artikel 21, Seite 24, die Mitgestaltung jedes einzelnen Bürgers vermerkt: *„(1) Jeder Bürger der Deutschen Demokratischen Republik hat das Recht, das politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Leben der sozialistischen Gemeinschaft und des sozialistischen Staates umfassend mitzugestalten. Es gilt der Grundsatz „Arbeite mit, plane mit, regiere mit!“*

2.5. (Schul)Psychologie in der DDR

Ulrich Wiegmann (*1952) behandelt in seinem Werk „Pädagogik und Staatssicherheit“ unter anderem die psychologische Ausbildung in der DDR ab 1961. Aufgrund der zunehmenden Jugendkriminalität wünschte das Ministerium für Staatssicherheit die *„Aufdeckung und Beseitigung der Ursachen und begünstigenden Bedingungen der Jugendkriminalität und damit gleichzeitig Maßnahmen zur Überwindung festgestellter Mißstände“*³²⁴. Daraus entwickelte sich die *„operativ-materialistische MfS-Pädagogik“*³²⁵, bei der es sich um die Erfassung der negativen Einflüsse auf Jugendliche handelt, um daraus wiederum Möglichkeiten der positiven Beeinflussung zu gewinnen.³²⁶

*„Während bis Anfang der 1960er-Jahre psychologische Kenntnisse vor allem helfen sollten, offizielle und inoffizielle Mitarbeiter zu führen und die Psyche von ins Visier der Staatssicherheit geratenen Personen zu durchschauen,“*³²⁷ sollten seit Mitte der 1960er-Jahre psychologische Grundkenntnisse darüber hinaus dazu dienen, *„mit Erfolg auf das Bewusstsein, auf die Gedanken und Gefühle der Menschen ein[zu]wirken“*³²⁸.

Da sich diese Forschungsarbeit mit der Tätigkeit der Schulpsychologie befasst, soll nun von der Operativen Psychologie des MfS Abstand genommen und weiterführend jene Teildisziplin der Psychologie behandelt werden. Anfangs soll ein kleiner Überblick über die geschichtliche Entwicklung in Deutschland gegeben werden, um anschließend die Situation der Schulpsychologie in der DDR zu erörtern.

*„Schulpsychologie ist ein Berufsfeld von Psychologen im Kontext der Schule, keine eigenständige Disziplin der Psychologie.“*³²⁹ Teildisziplinen wie etwa Pädagogische

³²⁴ Wiegmann 2007, S. 291 zit. nach: BStU – A – Vorschläge der ZAIG zur wirksamen vorbeugenden Bekämpfung jugendlicher Gruppierungen im Bereich der Jugendkriminalität vom 15. 3. 1965, in: Berichte und Materialien der ZAIG aus dem Jahre 1965 über die Situation jugendlicher Gruppierungen in der DDR. Sign. MfS-ZAIG Nr. 4608, Bl. 61.

³²⁵ Ebd.

³²⁶ Vgl. Wiegmann 2007, S. 291 ff.

³²⁷ Wiegmann 2007, S. 292 aus: BStU – A – Der Gegenstand der Psychologie und die Bedeutung der Psychologie für die Arbeit des MfS. (Lektionsprogramm), Juristische Hochschule Potsdam 1960. Sign. JHS GVS 145/60.

³²⁸ Ebd. zit. nach BStU – Studieneinführung Thema 1: Gegenstand, Aufgaben und Arbeitsgebiete der Psychologie. Die Bedeutung psychologischer Erkenntnisse für die Praxis des MfS. Lehrmaterial für das Fernstudium, Potsdam 1967. Sign. JHS 24470, Bl. 48.

³²⁹ Berg 2003, S. 187.

Psychologie, Persönlichkeitspsychologie oder Psychologische Diagnostik³³⁰ zählen hier zu den Bezugswissenschaften der Schulpsychologie. William Stern war der Wegbereiter der Schulpsychologie, der 1911 auf dem ersten Kongress für Jugendbildung und Jugendkunst in Dresden vorschlug, „*die Schule bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrags durch Psychologen unterstützen zu lassen*“³³¹. 1922 begann der erste Schulpsychologe, Hans Lämmermann, seine Tätigkeit in Mannheim beim Schulversuch „*Förderklassensystem*“. Die Entwicklung der Schulpsychologie verlief erst nach dem zweiten Weltkrieg weiter, als „*Verwahrlosung, unregelmäßiger Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen nach dem Krieg*“³³² Anlass dazu gaben, eine Erziehungsberatungsstelle einzurichten.^{333 334}

Bis in die siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts galt in Hamburg die vornehmlich am Einzelfall orientierte Schulpsychologie als ausreichend, wobei es auch Individualdiagnosen „*verbunden mit Empfehlungen für Lehrer oder Eltern oder auch für institutionelle Maßnahmen*“³³⁵ gab. In Hessen wurde der Fokus eher auf die „*Schularbeit als Ganzes*“ gelegt.

Der Ausbau der Schulpsychologie erfolgte, nachdem der Deutsche Bildungsrat 1970 den „*Strukturplan für das Bildungswesen*“ präsentiert hatte, welcher als Grundlage für den Beschluss für die 1973 abgehaltene Kultusministerkonferenz diente. Eine Beratungslehrerstelle für 500 SchülerInnen, als auch eine Stelle für einen Schulpsychologen zur Betreuung von 5000 SchülerInnen sollte bis 1988 eingerichtet werden.^{336 337}

Erst Ende 1973 begann die Entwicklung der Schulpsychologie in der DDR. Interessanterweise gab es „*den Begriff SCHUL-Psychologie (...) in der DDR nicht. Laut Gesetz gab es Psychologen im „Pädagogischen Kreiskabinett“ (PKK)*“.³³⁸ Meist waren

³³⁰ Der Bereich der Psychologischen Diagnostik wird bei der Auswertung der vorhandenen Schülergespräche noch zum Ausdruck kommen.

³³¹ Berg 2003, S. 187.

³³² Ebd.

³³³ Als Vorlage diente die von Alfred Adler gegründete erste Erziehungsberatungsstelle in Wien nach dem ersten Weltkrieg (Berg 2003, S. 187).

³³⁴ Vgl. Berg 2003, S. 187.

³³⁵ Berg 2003, S. 188.

³³⁶ „1974 gab es in den alten Bundesländern 359 Schulpsychologen, 1990 waren es 879, eine durchschnittliche Relation von einem Schulpsychologen für 8.200 Schüler“ (Berg 2003, S. 188).

³³⁷ Vgl. Berg 2003, S. 187-188.

³³⁸ Möley 2007, S. 20.

es LehrerInnen, die an der Karl-Marx-Universität in Leipzig das Diplomstudium Pädagogik abgelegt hatten und anschließend in das „Pädagogische Kreiskabinett“ aufgenommen wurden. *„In diesem Rahmen brachten sie psychologisches Wissen in die Lehrerfortbildung ein und berieten Lehrerinnen und Lehrer über Fördermöglichkeiten für verhaltens- und leistungsauffällige Kinder.“*^{339 340}

Der Auftrag der „PKK-Psychologen“ war, neben der *„Fort- und Weiterbildung der Lehrer eines Landkreises“*, die *„Erweiterung der pädagogisch-psychologischen Kompetenzen für Unterrichtsgestaltung und Erziehung.“*³⁴¹ Anfangs hatten die „PKK-Psychologen“ keine gezielten Vorgaben, was sich ab 1979 beispielsweise in vorgeschriebenen Fortbildungsthemen und -inhalten, änderte. Die Psychologen mussten damit rechnen, von einem Kontrolleur überwacht zu werden, der die Richtlinien und deren Abweichungen überprüfte. Nach dem internationalen Kongress für Psychologie, bei dem Friedhard Klix (1927 - 2004) Präsident wurde, erhöhte sich die Anerkennung der Psychologie, was zu einer Vervielfachung der im Schulwesen tätigen Psychologen führte. Nach der Wende wurden einige Ansätze hinsichtlich der schulpsychologischen Arbeit diskutiert. Der Osten hat sich am Westen orientiert: *„heute findet Schulpsychologie als Systemberatung fast in allen Bundesländern ihren Raum“*³⁴². Sie fungiert als Unterstützung und Beratung mit SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen, Schulleitern, wobei die Schulpsychologie auch mit anderen Beratungssystemen zusammenarbeitet.³⁴³

Psychologische Ausbildung:

Aufgrund der Recherche zu Lehrprogrammen und Studienplänen der Psychologie, hat sich herausgestellt, dass die AbsolventInnen des Diplomstudiums der Psychologie im Gesundheitswesen beschäftigt waren, was auch die in den Videoaufzeichnungen zu sehende Psychologin im Interview³⁴⁴ betont hat. Andererseits waren die AbsolventInnen auch dazu befähigt in Bildungseinrichtungen zu arbeiten.³⁴⁵ Einer der Aufgabenbereiche vollständig ausgebildeter Diplom-Psychologen ist die *„Indikation und Anwendung von Verfahren und Techniken, um Persönlichkeitseigenschaften wie Fähigkeiten,*

³³⁹ Berg 2003, S. 188.

³⁴⁰ Vgl. Berg 2003, S. 187-190.

³⁴¹ Möley 2007, S. 20.

³⁴² Möley 2007, S. 22.

³⁴³ Vgl. Möley 2007, S. 17-23.

³⁴⁴ Siehe dazu im Anhang das Interview mit Schluß/Jehle/W./E. vom Dezember 2011.

³⁴⁵ Vgl. Studienplan Psychologie 1975, S. 2.

*Einstellungen und Anschauungen im Sinne optimaler Persönlichkeitsentwicklung zu verändern und die Leistungsfähigkeit von Kollektiven zu steigern. (Beratungstätigkeit, Mitarbeit an der Planung von Leitungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen, psychotherapeutische Maßnahmen bei psychischen Erkrankungen, Rehabilitations- und Resozialisierungsmaßnahmen).*³⁴⁶

Außerdem wurde in der universitären Ausbildung auf die Vermittlung der wissenschaftlichen Weltanschauung des Marxismus-Leninismus großen Wert gelegt, was sich auch auf die Entwicklung der StudentInnen ausprägen sollte: *„Im Prozeß der Erziehung und Ausbildung werden die Studenten zum sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus, zur Bereitschaft, die DDR als Bestandteil der sozialistischen Staatengemeinschaft zu stärken und zu schützen, zum Haß gegen den Imperialismus sowie zur Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Ideologie und mit revisionistischen Entstellungen des Marxismus-Leninismus erzogen.*“³⁴⁷ Erwähnenswert scheint hier die intensive Auseinandersetzung mit den Lehren des Marxismus-Leninismus im Grundstudium (1. – 7. Semester) und die anschließende Vertiefung dieser anhand der psychologischen zusammenhängenden Probleme (im 9. Semester).^{348 349}

Neben den Grundlagenfächern wie beispielsweise des marxistisch-leninistischen Grundlagenstudiums, der Psychologischen Methodik oder der Allgemeinen Psychodiagnostik, erfolgte anschließend die Spezialisierung in einer der Fachrichtungen der Arbeits- und Ingenieurpsychologie, der Klinischen Psychologie, der Pädagogischen Psychologie oder der Sozialpsychologie. Nachdem davon ausgegangen wird, auch aufgrund der im Interview getätigten Aussage^{350 351}, dass die auf den Videoaufzeichnungen befindliche Psychologin eine Diplom-Psychologin darstellt, wird weiters die Einordnung ihrer Fachrichtung im Bereich der Pädagogischen Psychologie vorgenommen. Ausgangspunkt dafür ist vor allem das Teilgebiet der „Schulpsychologie

³⁴⁶ Studienplan Psychologie 1976, S. 2.

³⁴⁷ Studienplan Psychologie 1976, S. 1.

³⁴⁸ Vgl. Studienplan Psychologie 1976, S. 3.

³⁴⁹ Dazu hatte Frau E. beim Interview w. Schluß/Jehle/W./E. 2011, Zeilen 408 - 409, folgendes zu berichten: E: *„Also bei mir im, in der Diagnostikausbildung spielte Ideologie und Partei auch **keine** Rolle, das äh war überhaupt kein Thema (...).*“

³⁵⁰ Aus dem Interview Schluß/Jehle/W./E. 2011, Zeilen 301 - 302: E.: *„(...) ich war pädagogische Mitarbeiterin in der äh Humboldt in der pädagogischen Psychologie.“*

³⁵¹ Und weiters: Aus dem Interview Schluß/Jehle/W./E. 2011, Zeilen 186 - 188: E.: *„(...) Ich bin ja Diplompsychologin noch beim alten Gottschaldt aufgenommen worden und äh ne grundlegende psychologische Ausbildung, sodass ich die psychologische Seite betrachtete.“*

und Erziehungsberatung³⁵² innerhalb der Fachrichtung Pädagogische Psychologie, wobei nicht konkret einzuordnen ist, wann sich dieses Teilgebiet im Psychologiestudium etabliert hat.³⁵³ Wahrscheinlich hat die hier betrachtete Psychologin eine andere Ausbildung durchlaufen, weil sie im Interview erstens die Schulpsychologie in der DDR verleugnet und zweitens betont, selbst beim Aufbau des Studiums der Schulpsychologie dabei gewesen zu sein: „(...) *die Schulpsychologie gab es wirklich noch nicht, die gabs erst mit dem drei-jährigen Studium, da war ich ja selber in der Kommission und hab das Studium mit aufbereitet äh für die sogenannten pädagogischen Kreiskabinette.*“^{354 355}

Trotzdem wird in dieser Diplomarbeit davon ausgegangen, dass sich die Inhalte und die zu erreichenden Ziele und Aufgaben innerhalb der psychologischen Ausbildung, auch mit jenen, die Frau E. in ihrer Laufbahn erlernt hat, decken³⁵⁶, zumindest wenn es sich um die Pädagogische Psychologie handelt. Ein weiterer Beleg dafür stellt der von ihr erstellte Bericht über die Diagnostikausbildung dar, welcher der Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin im Pädagogische Psychologie entnommen ist. Die Fachrichtung der Pädagogischen Psychologie befähigte ihre AbsolventInnen „*pädagogische Beiträge zur pädagogisch gelenkten Persönlichkeitsentwicklung zu leisten, Hilfen für die pädagogische Arbeit zu geben und psychologische Grundlagen für bildungspolitische Entscheidungen zu erarbeiten.*“ Außerdem hilft der Psychologe, die Psychologin „*die Wirksamkeit pädagogischer Prozesse in allen Altersstufen und Bildungseinrichtungen zu erhöhen.*“ Unter anderem ist in der Ausbildung die „*pädagogisch-psychologische Diagnostik der Krippen-, Kindergarten- und*

³⁵² Das Lehrprogramm für das Lehrgebiet der „Schulpsychologie und Erziehungsberatung“ beinhaltet u.a. „*Abweichungen von Normen sozialistischer Persönlichkeitsentwicklung*“. Darüber hinaus werden Inhalte wie „*Einfluß der Lehrer-Schüler-Beziehungen auf Leistungsverhalten, Sozialverhalten und weltanschaulich-politische Überzeugungsbildung der Schüler*“, „*Symptome für Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter*“ oder im Speziellen die „*Möglichkeiten zum Erfassen von Problemkindern im Klassenverband*“ vermittelt (Alle Begriffe entnommen aus dem Lehrprogramm Schulpsychologie und Erziehungsberatung 1976, S. 5 ff).

³⁵³ Vgl. Studienplan Psychologie 1976, S. 3 ff.

³⁵⁴ Aus dem Interview Schluß/Jehle/W./E. 2011, Zeilen 737 – 739.

³⁵⁵ Weiters aus dem Interview Schluß/Jehle/W./E. 2011, Zeilen 517 - 519: E: „*Ne Schulpsychologie gab es nicht, sondern im Gesundheitswesen waren die Psychologen. (...) Schulpsychologen den Begriff hatten wir gar nicht.*“

³⁵⁶ Hier ist anzumerken, dass sich nicht alle Lehrprogramme auf das Jahrzehnt der aufgezeichneten Videos beziehen, sondern, dass das Lehrprogramm der Fachspezifischen Diagnostik beispielsweise aus dem Jahre 1984 stammt. Dennoch kann eine Einordnung in die Zeit der siebziger Jahre vorgenommen werden, weil die sich die späteren Lehrprogramme inhaltlich nicht von den früheren unterscheiden. So weicht z. B. der Studienplan Psychologie von 1976 lediglich in weniger ausführlichen Beschreibungen der einzelnen Fachgebiete im Vergleich zum Studienplan von 1983 ab. Eine andere Betrachtungsweise kann allerdings die Vermutung aufstellen, dass es vor 1984 das Teilgebiet der Fachspezifischen Diagnostik in dieser Form nicht gab, sondern, dass es im Zuge der Fachspezifischen Methodik eingeordnet wurde.

Schulfähigkeit, von Lern- und Erziehungsschwierigkeiten“ enthalten.³⁵⁷ Eingesetzt wurden die qualifizierten Diplom-PsychologInnen der Fachrichtung Pädagogischer Psychologie hauptsächlich in Einrichtungen des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems.³⁵⁸ Darüber hinaus ist die Pädagogische Psychologie mit der Disziplin Pädagogik in enger Zusammenarbeit verbunden, da in der Pädagogik die postulierten Bildungs- und Erziehungsziele festgelegt werden.³⁵⁹

Das Lehrgebiet der Allgemeinen Psychodiagnostik gehörte, wie bereits erwähnt, zur Grundlagenausbildung und beinhaltete das wichtige Element des psychodiagnostischen Praktikums, bei dem die psychodiagnostischen Verfahren „in ihrer Handhabung demonstriert und geübt werden“³⁶⁰ sollten. Dabei war die Zielsetzung „die Wertnormen der sozialistischen Moral zu vermitteln, die die notwendige Voraussetzung für verantwortungsbewußtes diagnostisches Handeln bilden“³⁶¹, wichtig.

Innerhalb der Pädagogischen Psychologie wird im Teilgebiet der Fachspezifischen Diagnostik besonderer Wert auf die praxisnahe Ausbildung gelegt. „Um die Praxisnähe zu gewährleisten und das Prinzip der Anschaulichkeit zu berücksichtigen, ist es erforderlich, während der Seminare und Übungen die moderne audiovisuelle Technik ausgiebig zu benutzen (Vorführung von Filmen, Tonbändern und Videobändern). Beobachtungsübungen hinter Einwegscheiben sind ebenfalls einzuplanen.“³⁶² Im Verlauf der ausgeführten Beobachtungen sind Beobachtungs- und Testprotokolle anzufertigen, die später in Kleingruppen diskutiert werden.³⁶³

Zusammenfassend hat die psychologische Ausbildung sowohl mit theoretischen Lehrinhalten, als auch mit praktischen Übungen zu tun.

³⁵⁷ Alle Zitate dieses Absatzes entnommen aus dem Studienplan Psychologie 1976, S. 7.

³⁵⁸ Vgl. Studienplan Psychologie 1976, S. 5 ff.

³⁵⁹ Adolf Kossakowski hat die Aufgaben der Pädagogischen Psychologie wie folgt, beschrieben: „Sie ist damit eindeutig an den Zielstellungen und Prinzipien des sozialistischen Bildungssystems orientiert und auf eine enge Zusammenarbeit mit der Pädagogik angewiesen, von der die Bildungs- und Erziehungsziele, die daran orientierten Inhalte und die grundlegenden Prinzipien und Methoden der pädagogischen Prozeßgestaltung bestimmt werden. Andererseits kann die Pädagogik ihre Aufgaben nur dann voll gerecht werden, wenn sie sich bei der Ziel-, Inhalt- und Methodenbestimmung auf Erkenntnisse der Psychologie insgesamt, speziell der Pädagogischen Psychologie, stützt“ (Kossakowski 1980, S. 124).

³⁶⁰ Lehrprogramm Allgemeine Psychodiagnostik 1975, S. 11.

³⁶¹ Lehrprogramm Allgemeine Psychodiagnostik 1975, S. 5.

³⁶² Lehrprogramm Fachspezifische Diagnostik 1984, S. 7.

³⁶³ Vgl. Lehrprogramm der Fachspezifischen Diagnostik 1984, S. 7.

Im folgenden Kapitel soll der aktuelle Forschungsstand erläutert werden, um die facettenreiche, meist literarische, Behandlung der DDR aufzuzeigen und anschließend eine Forschungslücke ausfindig zu machen.

3. Gegenwärtiger Forschungsstand

Viele Autoren behandeln in ihren Werken die DDR-Geschichte sowie auch die kritische Auseinandersetzung mit derselben. Autoren, die aus der DDR stammen und einen differenzierten Blick auf das damalige Regime werfen, wie Ulrich Mählert, Hermann Weber, Verena Zimmermann oder Ulrich Wiegmann und gleichzeitig Autoren, welche die damalige Regierungsform anpreisen wie Helmut Klein, Koroljow und Gmurman, Hans Hiebsch oder Werner Dorst, begegnen dem Leser, der Leserin mit all ihren unterschiedlichen Sichtweisen. Außerdem beschäftigen sich aus dem Westen stammende Autoren mit dieser Thematik und lassen oft einen differenzierten Blickwinkel zu, der teilweise in einem Ost-West Vergleich endet, wie es beispielsweise bei Barbara Hille mit ihren Jugendvergleich der DDR und der Bundesrepublik Deutschlands der Fall ist.

Die für diese Diplomarbeit bearbeitenden Filmaufnahmen wurden dem Forschungsprojekt „Auswertung und vergleichende Analyse von aufgezeichnetem Unterricht aus der DDR“, unter der Leitung von Henning Schluß, entnommen. Es handelt sich hierbei um eine Weiterführung des Projektes „*Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam*“. Auf der Online-Datenbank <http://www.fachportal-paedagogik.de>³⁶⁴ befinden sich alle erschlossenen Filme der DDR, die nicht nur aus Unterrichtsaufzeichnungen bestehen, sondern auch, wie Fall der vorliegenden Diplomarbeit, Gespräche mit Schülern und auch andere Themenbereiche wie Pionierstreifen beinhalten. Im Bereich der Unterrichtsaufzeichnungen sind auf der Universität Wien im Zuge der Forschungsgruppe, die sich unter der Leitung von Henning Schluß mit diesem Material befasst, vier Diplomarbeiten im Entstehen bzw. entstanden.

³⁶⁴ Die Online-Datenbank Fachportal Pädagogik wird vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, kurz DIPF, unter der Leitung von Doris Bambej verwaltet. Seit 2005 existiert die Datenbank und sie soll vor allem ErziehungswissenschaftlerInnen aus der Forschung, aber auch aus praktischen Bereichen, als Informationsquelle zum gesamten Bildungsbereich dienen. (Vgl. aus dem WWW: <http://www.dipf.de/de/portale/portale-bildungsinformation/informationen-zu-m-fachportal-paedagogik>; Stand: 1.9.2012).

Elisabeth Wachter erforscht in ihrer Diplomarbeit *„Analyse des Regel- und Sonderschulunterrichts anhand der postulierten Bildungs- und Erziehungsziele der DDR“* im Speziellen die Sonderschule der DDR und Maria Knapp versucht in ihrer Arbeit *„Analyse der pädagogischen Maßnahmen zur Förderung der Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit im Unterricht der DDR“* über die sozialistische Persönlichkeit Aufschluss zu geben. Weiters erforscht Horst Stallinger die *„Geschlechterziehung als Mittel zur Etablierung der sozialistischen Gesellschaft“*.

Zur schulpсихologischen Verortung in der Literatur gibt es eine Vielzahl an Werken, die sich mit der Thematik der DDR-Psychologie befasst. Auch hier kann zwischen DDR-nahen Autoren und die DDR-Psychologie kritisch betrachtenden Autoren unterschieden werden. Friedhart Klix, Adolf Kossakowski, Joachim Lompscher und Gerhard Rosenfeld zählen zu den in der DDR gelebten habenden Psychologen, die sich mit der Psychologie der DDR intensiv auseinandergesetzt haben. Der Fokus bei ihren Publikationen liegt eindeutig bei der ideologisierten Psychologie zum Zweck der Entwicklung von allseitig gebildeten Persönlichkeiten und somit zum (weiteren) Aufbau des Sozialismus. So meinen die Herausgeber im Geleitwort der Schriftenreihe *„Probleme und Ergebnisse der Psychologie“*, Werner Straub, Hans Hiebsch, Friedhart Klix, Gerhard Rosenfeld und Hans-Dieter Schmidt, einerseits, dass sie Platz für die Diskussion rund um die Psychologie in der DDR geben möchten. Andererseits wurden Arbeiten der Grundlagenforschung, wie aus der pädagogischen und klinischen Psychologie und Arbeitspsychologie publiziert, weil dabei Untersuchungen vertreten sind, *„die von der Zielstellung her geeignet sind, unseren sozialistischen Aufbau zu fördern.“*³⁶⁵ Einige eben genannte Autoren³⁶⁶ interviewte Stefan Busse als Zeitzeugen zum Verständnis der DDR-Psychologie und ihren Ausführungen damals in *„Psychologie des Real-Sozialismus“*. Die genauere Behandlung der Psychologie unter kritischen Gesichtspunkten gibt Stefan Busse in seiner wissenschaftshistorischen Arbeit zur *„Psychologie in der DDR“* aus dem Jahre 2004.

Außerdem gibt Henning Schluß in seinen zahlreichen Artikeln, Beiträgen und auch Werken zur Thematik der DDR-Pädagogik Einblick darüber, wie der Unterricht in der DDR ausgesehen hat. Präzise Einsichten in das Forschungsprojekt der

³⁶⁵ Straub et al. 1960, Geleitwort.

³⁶⁶ Unter anderem befinden sich Interviews mit Friedhart Klix, Adolf Kossakowski, Hans-Jürgen Lander, Joachim Lompscher und Hans-Dieter Schmidt in seinem Werk aus dem Jahre 1996 (Vgl. Busse 1996).

Unterrichtsaufzeichnungen der DDR geben die Schriften wie „Unterricht in der DDR – Videodokumentation rekonstruiert“ oder „Unterrichtsaufzeichnung in der DDR – Programm der Hebung eines Schatzes der Unterrichtsforschung“³⁶⁷. In dem Werk „Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR: Quellen und Dokumente“ ermöglicht er gemeinsam mit Tilman Grammes und Hans-Joachim Vogler eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Unterrichtsfach. Im Übrigen befasste sich Henning Schluß mit einem aus der Datenbank des Fachportals-Pädagogik befindlichen Unterrichtsaufzeichnung, indem er einen Geschichtsunterricht genauer unter die Lupe nahm. Somit entstand die DVD „Der Mauerbau im DDR-Unterricht“, die nicht nur die Unterrichtsaufzeichnung an sich zeigt, sondern die Unterrichtshilfen und Lehrplanauszüge sowie Interviews der damals beteiligten SchülerInnen beinhaltet. Ein beeindruckendes Werk wurde geschaffen, das erste Einblicke in die indoktrinierende Gestaltung von DDR-Unterricht gibt.³⁶⁸

Aus den eben genannten wissenschaftlichen Verweisen geht hervor, dass sich die Autoren überwiegend mit der historischen Darstellung der ideologischen Einflussnahme in den verschiedensten Bereichen, wie (Hoch-)Schule, Arbeitsleben oder Psychologie beschäftigten. Damit einher geht die Ausarbeitung in Form von Befunden, Schriften, Gesetzestexten, Reden oder Publikationen, die sich mit dieser Thematik beschäftigen. Jedoch konnte anhand der von mir getätigten Recherche keine Anbindung der sozialistischen Ideologie anhand des Filmmaterials aus der Datenbank des Fachportals-Pädagogik gefunden werden, außer die oben angeführten entstandenen Diplomarbeiten im Zuge der Forschungsgruppe in Wien und die „Mauerbaustunde“. Es ist also in den bisherigen Ausführungen ersichtlich geworden, dass bislang in der wissenschaftlichen Literatur keine Auseinandersetzung mit der Thematik der Schulpsychologie in Angriff genommen wurde, die sich per se auf Videoaufnahmen stützt. Dass die Erschließung des historischen Filmmaterials erst seit 2003 möglich ist³⁶⁹ und somit die Bearbeitung der Videoaufzeichnungen noch nicht lange durchführbar, könnte einen Grund für die fehlende wissenschaftliche Beschäftigung darstellen.

³⁶⁷ Siehe dazu die Homepage von Henning Schluß: <http://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/>

³⁶⁸ Vgl. aus dem WWW: <http://edoc.hu-berlin.de/oa/reports/reQ2ZKnXtZcMM/PDF/22FbuyvSWeQw.pdf>

³⁶⁹ Bereits im Jahr 2000 erhielt Henning Schluß ein 1“-Videoband, welches er versuchte abzuspielen, was nicht so einfach war, da die Abspielgeräte mittlerweile schwer zu finden waren. Glücklicherweise konnte ein Gerät ausfindig gemacht werden und der Beginn nicht nur der formalen Erschließung, sondern auch der inhaltlichen Dokumentation nahm ihren Lauf. (Vgl. Schluß 2006)

Die eben erwähnte Forschungslücke soll mit der exemplarischen Analyse von zwei Videoaufzeichnungen innerhalb dieser Diplomarbeit gefüllt werden. Meine Absicht ist es nun, diese aus einer pädagogischen Perspektive zu analysieren, wobei im Mittelpunkt dieser Arbeit keine Aufzeichnungen von Unterrichtsstunden, sondern zwei Mitschnitte von schulpсихologischen Gesprächen stehen sollen, die für sich genommen für die Bildungsforschung äußerst aufschlussreiche Dokumente darstellen.

Weiters wird der Fokus bei dem zu bearbeitenden Filmmaterial auf den Fragen der Psychologin an die Kinder liegen. Anhand der formulierten Fragestellungen soll auf die sozialistischen Anforderungen hingewiesen werden, die im Bildungsgesetz, Schulgesetz und sogar in der Verfassung verankert waren.³⁷⁰ Wurden die Kinder hinsichtlich der Fragestellungen der Psychologin in einer Art und Weise beeinflusst, sodass sie in einer bestimmten Richtung geantwortet haben? Hätten sie auch anders antworten können? Hat die Psychologin die Intention, von den Kindern private Dinge herauszufinden? Inwiefern geben die Antworten und Reaktionen der Schüler Aufschluss über das Agieren der Psychologin?

Haben die Fragestellungen der Psychologin bei den Schülern nonverbale Reaktionen, hinsichtlich Gestik oder Mimik, hervorgerufen?

Schlussendlich ergibt sich aus den eben genannten Fragestellungen die inhaltliche Forschungsfrage³⁷¹ für diese Diplomarbeit:

„Inwiefern werden die Reaktionen der Gesprächspartner der Psychologin von ihrer Gesprächsführung beeinflusst?“

Im Anschluss soll die Einordnung der untersuchten Thematik in die Erziehungswissenschaft, im Zuge der disziplinären Anbindung, erfolgen.

³⁷⁰ Es wurden bereits in vorherigen Kapiteln einige Anforderungen, wie die Zusammenarbeit der Lehrkörper mit den Jugendorganisationen, verdeutlicht (Vgl. Kapitel 2.4.).

³⁷¹ Bewusst wird hier die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Filmmaterial hervorgehoben, da sich, im Zuge der Analyse des Datenmaterials, die Entwicklung einer methodischen Fragestellung herauskristallisiert hat. Näheres dazu folgt im Teil B innerhalb der methodischen Ausführungen.

4. Disziplinäre Anbindung

Nachdem Einblicke in den derzeitigen Forschungsstand gegeben worden sind, soll nun eine Eingliederung der zu behandelnden Thematik in die theoretische Erziehungswissenschaft erfolgen.

Vor allem das historische Filmmaterial gibt Anlass dazu, die pädagogische Relevanz herauszufiltern. Die meisten Filme, die auf der Online-Datenbank <http://fachportal-paedagogik.de> dokumentiert sind, weisen das gleiche Setting, nämlich jenes der Schule. Die Rede ist hier überwiegend von Unterrichtsmitschnitten, die meist in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts entstanden sind. Insofern kann hier bereits der Verweis auf die pädagogische Relevanz bezüglich der historischen Erziehungswissenschaft festgemacht werden. Der Unterrichtsstil, die Unterrichtsführung und das Auftreten der Lehrpersonen sowie der SchülerInnen erfahren hier besondere Aufmerksamkeit und wurden auch, wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, von KollegInnen der Forschungsgruppe in Form von Diplomarbeiten behandelt. Insofern stechen hier die beiden Aufzeichnungen zum schulpsychologischen Gespräch heraus, da sie außerhalb des Unterrichtsgeschehens aufgenommen wurden und demnach nicht in die Rubrik des Unterrichtens hineinpassen. Die gefilmten Situationen aber, die dargestellten Personen, das Setting lassen auf ein psychologisches Gespräch im Rahmen der Schule hindeuten. Im Übrigen ist der inhaltliche Kontext, etwa die Einordnung in die Lösung eines schulischen Problems, das im Unterricht stattfand, ausschlaggebend für den pädagogischen Sinngehalt.

Der pädagogische Zusammenhang ist sicherlich gewährleistet, da einige Indizien, die folglich erwähnt werden, dafür sprechen. So war die Psychologin beispielsweise bei der LehrerInnenausbildung tätig, was ein Bericht über die psychodiagnostische Ausbildung aus dem Jahre 1986 widerspiegelt.³⁷² Insofern hatte sie also mit der pädagogischen Ausbildung der StudentInnen zu tun. Weiters haben die aufgenommenen

³⁷² „Das Lehrgebiet Diagnostik wird an unserer Einrichtung jeweils im FS des 3. Studienjahres in Form von Seminaren mit Übungscharakter durchgeführt. (...) Im Durchschnitt haben wir an der HUB 27 Seminargruppen, die in der Regel von 5 Kollegen betreut werden. Die Kollegen arbeiten alle nach der gleichen Konzeption, die auf der Grundlage des allgemein verbindlichen „Lehrprogramms für die Ausbildung von Diplomelehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen im Fach Psychologie an Universitäten und Hochschulen der DDR“ von 1982 erarbeitet wurde“ (Eichhorn 1986, S. 1 - Bericht über die Diagnostikausbildung im Studienjahr 1985/86 an der HUB).

Videoaufzeichnungen an der Humboldt-Universität zu Berlin stattgefunden.³⁷³ Wahrscheinlich war es aufgrund der LehrerInnenausbildung naheliegend, direkt vor Ort Gespräche aufzuzeichnen bzw. haben sich dort die zu diesem Zwecke benötigten Gerätschaften befunden. Die Unterrichtsaufzeichnungen haben außerdem da auch in einem eigens dafür konzipierten Klassenraum im Medienkabinett Pädagogik stattgefunden.³⁷⁴

Im Interview mit Schluß/Jehle/W. und E. ist von einer „spanischen Wand“³⁷⁵ die Rede, hinter der die StudentInnen, jene die keine Gespräche mit den Kindern durchführten, zusehen konnten. Dies verweist noch einmal auf den Aufzeichnungsort der Humboldt-Universität zu Berlin, da sich dort ebenfalls halbverspiegelte Scheiben befanden.³⁷⁶ Im Übrigen war die Psychologin als Mitarbeiterin der Pädagogischen Psychologie tätig, was den pädagogischen Zusammenhang mit den entstandenen Aufzeichnungen unterstreicht.³⁷⁷

Für diese Forschungsarbeit tragen die gesetzlichen Richtlinien und vorgeschriebenen Lehrprogramme einen relevanten Beitrag zur Analyse der vorhandenen Gespräche bei. Es besteht die Annahme, wie aus der Forschungsfrage ersichtlich ist, dass die Psychologin mit der Art und Weise ihrer Gesprächsführung auf die Antworten und Reaktionen ihres Gegenübers einwirkt. Wie genau diese Beeinflussung zum Vorschein kommt, wird im methodischen Teil dieser Arbeit ausgewiesen. Dementsprechend handelt sie, so kann zumindest die Behauptung aufgestellt werden, im Sinne des Lehrprogramms des Studiengangs Psychologie, das die Befähigung zur „Förderung der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung“³⁷⁸ vorschreibt. Da im Kapitel 2.5. im Vorfeld bereits näher auf die postulierten Ziele des Diplomstudiums Psychologie eingegangen worden ist, werden an dieser Stelle keine Details mehr zu studienrechtlichen Angaben fortgeführt.

³⁷³ „An der Humboldt-Universität zu Berlin wurde seit Beginn der 70er Jahre im Medienkabinett der Sektion Pädagogik, dem späteren audiovisuellen Zentrum (ZAL), Unterricht zu Lehrerausbildungszwecken aufgezeichnet“ (aus dem WWW: www.medienpaed.com06-1/schluss1.pdf).

³⁷⁴ Vgl. Interview Schluß/Jehle/W./E. 2011, S. 3.

³⁷⁵ Aus dem Interview Schluß/Jehle/W./E. 2011, Zeile 38 sowie 288.

³⁷⁶ „An der Pädagogischen Fakultät und später Sektion der Humboldt Universität wurde deshalb die Variante einer direkten Unterrichtsbeobachtung durch halbverspiegelte Scheiben gewählt (Heun 1986). Die Schüler wussten so zwar, dass sie beobachtet wurden, allerdings waren die Beobachter nicht direkt im Raum präsent und also nicht hör- und sichtbar“ (aus dem WWW: www.medienpaed.com06-1/schluss1.pdf).

³⁷⁷ Siehe S. 70.

³⁷⁸ Studienplan Psychologie 1975, S. 1.

Anschließend soll der staatliche Einfluss auf das Bildungswesen der DDR vor dem Hintergrund über „Erziehungsstaaten“ und „Staatspädagogik“ behandelt werden.

In der Geschichte der Erziehungswissenschaft wird der Begriff „Erziehungsstaat“ differenziert diskutiert. Heinz-Elmar Tenorth (*1944) behandelt in seinem Aufsatz „Erziehungsstaaten“ u. a. die „Politeia“³⁷⁹ Platons (428/27 v. Chr. – 348/47 v. Chr.) und seinen Gedanken des Zusammenhangs von Staat und Bildung/Erziehung. Platon versucht in seiner Schrift den idealen Staat zu entwickeln, in dem die Erziehung eine wesentliche Rolle spielt. *„Im Ergebnis findet sich der perfekte Staat, möglich durch Erziehung, gerechtfertigt durch Erziehung, gegründet auf Erziehung, also ein ‘Erziehungsstaat’, und Platon ist sein erster, wenn auch nicht sein letzter Prophet.“*³⁸⁰ Tenorth sieht in Platons „Erziehungsstaat“ die *„soziale Form als auch die Funktion und die theoretische Legitimation“* als entscheidend. Die *„systematische öffentliche Kontrolle“* ist hier typisch.³⁸¹ Diese öffentliche Kontrolle *„umfaßt Eheregulationen, Zeugungspraktiken und sogleich nach der Geburt die Absonderung von den Familien und die Sonderung der Erziehungsobjekte nach der künftigen Funktion. Staatlich kontrolliert und vorgegeben sind auch die Erziehungsgrundsätze: Gleichheit in der Gemeinschaft, früher Beginn der Erziehung, bevor sich schädlicher Einfluß geltend machen kann, Selektion nach Standards des Wissens und der Funktion, ständige Kontrolle aller Reproduktionspraktiken.“*³⁸² Im Übrigen verweist Platon auf die drei staatstragenden Stände innerhalb des Staates; der untere Stand *„für die Versorgung der Bürger“*, der mittlere *„für die Ordnung in der Polis“* und der obere Stand *„für politische(n) Leitungsaufgaben“*³⁸³.

Eine weitere Staatsutopie³⁸⁴, ähnlich wie die Platons, hat Tommaso Campanella (1568 – 1639), verfasst und jene als „Sonnenstaat“ bezeichnet. Er galt als Vorreiter des sozialistisch-kommunistischen Erziehungsstaates und wurde wegen seines Entwurfs sozialistischer Gesellschaft vielfach von Pädagogen gerühmt.³⁸⁵ Der Sonnenstaat geht, bezogen auf das sozialistisch-kommunistische Prinzip, von einer staatlichen Herrschaft

³⁷⁹ Hier ist vor allem das 2., 5., 6. und 7. Buch von Bedeutung (Vgl. Tenorth 1998, S. 15).

³⁸⁰ Tenorth 1998, S. 11.

³⁸¹ Vgl. Tenorth 1998, S. 16, aus: *Nomoi* 788 ff.

³⁸² Tenorth 1998, S. 16.

³⁸³ Alle drei Wortgruppen entnommen aus: Benner/Sladek 1998, S. 198.

³⁸⁴ *„Utopien, auch Staatsutopien, tragen ihren Namen bekanntlich auch deswegen, weil ihnen der historische Ort und die Zeit der Realisierung fehlt“* (Tenorth 1998, S. 26).

³⁸⁵ Vgl. Tenorth 1998, S. 20 f.

aus „ohne Privateigentum, ohne individuelle Freiheitsrechte, auch ohne Elternrechte (...), eine glückliche Gesellschaft ohne Neid³⁸⁶, ohne Streit, wo alles im Überfluß vorhanden ist und die Herrschaft gerecht und aufgeklärt, so daß sich die Bürger ihr freiwillig unterwerfen.“³⁸⁷ In Abgrenzung zu Platon allerdings ist sein Konzept egalitär, in sozialer wie auch in geschlechtsspezifischer Hinsicht. Der Schlüssel zu einer guten Gesellschaft ist laut Campanella die Erziehung. Falsche Erziehung sei verantwortlich für die auftretenden Probleme im Staat und dieser Umstand beginnt schon bei der Zeugung.³⁸⁸ Demnach wird auch hier, wie bei Platon, die Generationsordnung kontrolliert.

Aus sozialistischer Sichtweise gegenüber öffentlicher Erziehung „ist aber typischer, daß er [der Staat] den modernen Mythos nährt, daß alles Unheil auf der Welt, Sünde, Verderben und Verbrechen, in der falschen Erziehung ihre Ursache haben“³⁸⁹.

Der Begriff „Erziehungsstaat“ kann in bestimmten Staaten, so Tenorth, nicht adäquat verwendet werden, sobald der Fokus nicht mehr auf der Bildung und Erziehung liegt, sondern eher in „schulischen Spezial-Programmen wie der „staatsbürgerlichen“ Erziehung oder „politischen Bildung“³⁹⁰ ausufert. Der Grund dafür soll die geringe Erziehungsambition, die aus der funktionalen Differenzierung in der Gesellschaft und aus den in der Verfassung festgelegten Prämissen resultiert. „Es bleibt bei der Absicht, in staatsbürgerlicher Erziehung den Geist der Gesetze im Volk zu verankern. (...) Sie verlangt in demokratischen Gesellschaften zwar die Bindung an den staatlichen Grundkonsens, fordert ansonsten aber ausdrücklich Toleranz und Minderheitenschutz und institutionalisiert, pädagogisch, sowohl ein Pluralismusgebot als auch ein Indoktrinationsverbot.“^{391 392} Innerhalb der methodischen Auswertung der vorliegenden Videoaufnahmen soll gezeigt werden, dass es in der DDR trotzdem zum Versuch indoktrinierenden Verhaltens gekommen ist. Anhand der Formulierung der Fragestellungen sowie der gestischen und mimischen Handlungen der Psychologin,

³⁸⁶ Tenorth 1998, S. 21, Vgl. aus Campanella 1955, S. 7.

³⁸⁷ Tenorth 1998, S. 21.

³⁸⁸ „Dagegen fallen die Sünden der Kinder zurück auf die Väter, falls diese die für die Zeugung geltenden Gesetze nicht befolgt, Zeit und Ort der Zeugung nicht berücksichtigt, den Geschlechtspartner falsch gewählt oder Erziehung und Unterricht vernachlässigt haben. Darum geben sie sich auch mit der Erziehung der Kinder größte Mühe und sind der Ansicht, daß solche Vergehen Eltern und Kinder in gleicher Weise treffen und auf den Staat zurückfallen. So erklärt es sich, daß eine wahre Flut von Übeln gegenwärtig über alle Staaten hereingebrochen ist“ (Tenorth 1998, S. 21, zit. nach Campanella 1955, S. 101).

³⁸⁹ Tenorth 1998, S. 23.

³⁹⁰ Tenorth 1998, S. 28.

³⁹¹ Ebd.

³⁹² Vgl. Tenorth 1998, S. 13-28.

werde ich diesen Umstand aufzuzeigen versuchen. Was natürlich nur als ein exemplarisches Beispiel dienen kann.

In Anlehnung an Horst Siebert (*1939)³⁹³ kommt Tenorth weiters zu dem Entschluss: Es ist die „*durchherrschte Gesellschaft*“, d.h. eine ‚politische‘ bzw. ‚verstaatlichte Gesellschaft‘, der auch die Erziehung unterworfen war“³⁹⁴. Außerdem lässt die machtpolitische Funktionalisierung der Institutionen, der Ziele und ideologischen Vorgaben im Erziehungsstaat alternative Formen nicht zu, weil sie die „*Einheitlichkeit der Lernwelt immanent*“³⁹⁵ zerstören.

Tenorth beschreibt das Scheitern der erziehungstheoretischen Aktivität der DDR insofern, weil „*es ihr nicht gelang, die Einheit von Sozialisation und Erziehung im Lebenslauf und in den Formen sozialer Erfahrung zu sichern*“³⁹⁶.

Das Erziehungsmodell der sozialistischen Staaten weist eine Analogie zu Platon hinsichtlich der Generationsordnung auf, weil die „*Einheitsform der Erziehung, Gestaltung von Leben und Welt als Lernraum und unbegrenzte Lernzeit, selbst die Wandlungen (...) – in der DDR – nicht [fehlen]*“^{397, 398}.

Am Ende seiner Schrift betont Tenorth die heute fehlende Kontrolle der Generationsordnung, da es viele verschiedene Erziehungsinstitutionen gibt. Das Lernen „*bleibt resistent gegen Erziehung und staatliche Zumutung*“³⁹⁹.

Aristoteles (384 v. Chr. - 322 v. Chr.), ein Schüler Platons, kritisierte Platons Überlegungen zur Lehre vom Staat.⁴⁰⁰ Er ging, Platons Auffassung gegenüber konträr, von einer „*weniger strengen Einheit des Staates*“⁴⁰¹, aus.

³⁹³ Siebert hat in seinem Werk „Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR“ 17 Punkte aufgestellt, um die DDR als Erziehungsgesellschaft zu beschreiben (vgl. Tenorth 1998, S. 31).

³⁹⁴ Tenorth 1998, S. 31-32.

³⁹⁵ Tenorth 1998, S. 32.

³⁹⁶ Ebd.

³⁹⁷ Tenorth 1998, S. 42.

³⁹⁸ „Einerseits bewahren die staatssozialistischen Länder die starke Betonung von Wissen und Wissenschaft und sind in der beanspruchten Einheit von Weltanschauung und Wissen, Erziehung und Philosophie nahe bei der utopischen Programmatik; zum anderen meiden sie – anders als der NS-Staat - in der Betonung der Wissenschaft und in der Akzentuierung von Klassenverhältnissen aber die biologistische Komponente der Generationsordnung: Eugenik fehlt ebenso wie Rassismus oder Ehepolizei“ (Tenorth 1998, S. 43).

³⁹⁹ Tenorth 1998, S. 52.

⁴⁰⁰ Platon schloss die ArbeiterInnen aus der „Paideia“ (griech. für Erziehung, Bildung) aus und verlangte für die Kinder der freien Bürger eine kollektive Erziehung in Kinder- und Frauengemeinschaften, die später der Staat übernimmt. Anders als Platon sah Aristoteles zwar die Erziehung außerhalb der Arbeitswelt, aber definierte den Staat als solchen nicht als „größtmögliche Einheit“ wie Platon, sondern ging von „*der staatlichen Einheit (...) auf der Grundlage besonderer Einheiten*“ aus. (Benner/Sladek 1998, S. 198.) Dazu bedarf es einer weniger gewichteten Begriffsdefinition von Einheit, weil ansonsten der Staat, der „eine

„Von der staatlich geordneten Erziehung und Bildung der Jugend sagt Aristoteles, sie sei nicht nur eine allgemeine und gemeinsame, sondern fange auch mit dem Allgemeinsten, mit den Buchstaben der Schriftsprache, an, um familiäre Erfahrung und zwischenmenschlichen Umgang durch die Aneignung eines theoretischen Könnens und Wissens im Bereich der Mathematik und der Wissenschaften zu erweitern und die Jugend vermittelt hierüber auf ihre Mitwirkung an der politischen Praxis der freien Bürger vorzubereiten.“⁴⁰² Anders verläuft die pädagogische Praxis in modernen Gesellschaften, in der eine weitere Sphäre zu der von Aristoteles beschriebenen familiären⁴⁰³ und schulischen Erziehung hinzukommt. Die berufliche Sphäre, so Tenorth, muss deshalb betreten werden, um der bürgerlichen Gesellschaft anzugehören und damit der Mensch überhaupt ein eigenes Leben mit eigener Familie aufbauen kann.⁴⁰⁴ Die staatlichen Sphären „der Regierung, der Rechtsentwicklung und der Rechtssprechung“ können nicht dazu beitragen, durch „Volkserziehung und bürgerliche Geschäftigkeit“⁴⁰⁵, aus der bürgerlichen Praxis eine staatliche vorzunehmen.^{406 407}

Diskussionen bezüglich der staatspolitischen Erziehung hat es, wie gerade ausgeführt wurde, schon in der Antike gegeben. Benner und Sladek haben in ihrem Aufsatz „Erziehungswissenschaft in SBZ und DDR“, ausgehend von der Debatte, ob die DDR als „totalitärer Staat“ anzusehen ist, den Umstand der Staatspädagogik und deren Verortung in der DDR, näher behandelt. „Es ist dies die bildungstheoretische Frage, ob sich die Entwicklung des Erziehungssystems und der Erziehungswissenschaft der DDR vollständig als Staatspädagogik rekonstruieren läßt oder ob es innerhalb der Pädagogik

immer strengere Einheit zu werden sucht, zuletzt gar kein Staat mehr bleiben wird“ (Benner/Sladek 1998, S. 198 zit. nach Aristoteles 1965, 1261 a 16-23).

⁴⁰¹ Benner/Sladek 1998, S. 200.

⁴⁰² Benner/Sladek 1998, S. 199-200.

⁴⁰³ „Die aristotelische Begründung einer der familiären Erziehung nachfolgenden staatlichen Erziehung und Unterweisung kann somit als eine frühe Kritik jedweder Staatspädagogik im Dienste eines Erziehungsstaates gelesen werden. Sie verlangt, daß die Erziehung und Unterweisung der Jugend staatlich nur unter Anerkennung der familiar-privaten Seite der pädagogischen Praxis eingerichtet werden kann, und sie begreift den Staat als eine politische Gemeinschaft freier Bürger, die es dem Staate geradezu verbietet, sich zum Erziehungsstaat der Einzelnen oder gar eines ganzen Volkes zu hypostasieren“ (Benner/Sladek 1998, S. 200).

⁴⁰⁴ Vgl. Benner/Sladek 1998, S. 202.

⁴⁰⁵ Benner/Sladek 1998, S. 202-203.

⁴⁰⁶ Vgl. Benner/Sladek 1998, S. 202-203.

⁴⁰⁷ Tenorth hat in diesem Zusammenhang auf Hegel (1770 - 1831), der einen kritischen Blickwinkel gegenüber der bürgerlichen Gesellschaft aufweist, verwiesen.

der DDR neben unstrittigen staatspädagogischen Formierungen auch eine reflektierende pädagogische Praxis, Theoriediskussion und Forschung gegeben hat.“⁴⁰⁸

Die von Benner und Sladek aufgestellte Hypothese, „(...), daß Staatspädagogik allenfalls vorübergehend als Ideologie, nicht aber als eine durchhaltbare Form wissenschaftlicher Pädagogik und auch nicht als ein in sich konsistentes Programm für praktisches pädagogisches Handeln möglich ist“⁴⁰⁹, wurde anhand von Beiträgen in der Zeitschrift „Pädagogik“ erörtert. „*Stalins sprachtheoretische[n] Vorgaben eine wissenschaftliche Theorie der Erziehung abzuleiten*“, gelang nach Benner und Sladek „*weder in der DDR noch anderswo*“⁴¹⁰: „*Das gesteckte Ziel, bürgerliche Theorien mit marxistisch-leninistischen zu synthetisieren, konnte nicht erreicht werden.*“⁴¹¹

Benner und Sladek kommen letztendlich zu dem Ergebnis, dass auch der Forderung eines idealen Persönlichkeitsbildes nicht nachgekommen werden konnte: „*Die Jugend in der DDR hat wohl zu keinem Zeitpunkt das staatlich erwünschte und verordnete, bildungstheoretisch aber falsche Selbstbild entwickeln können, allseitig und harmonisch gebildete Persönlichkeiten zu sein.*“⁴¹²

Aus dieser Diskussion geht zwar hervor, die pädagogischen Ambitionen des Staates innerhalb der DDR differenziert werden müssen. Trotzdem gehe ich, in Anlehnung an die aufgezeichneten historisch-pädagogischen Filmaufnahmen, davon aus, dass sich die Psychologin sehrwohl an den aus den Gesetzen und Lehrprogrammen hervorgehenden ideologischen Richtlinien und Vorgaben orientiert hat. In ihren Handlungen kann, und diese Lage soll im Teil B dieser Arbeit aufgezeigt werden, eine staatlich relevante Verortung dieser Grundsätze festgestellt werden. Natürlich muss hier auf die kleine Stichprobe der aufgezeichneten Gespräche hingewiesen werden, zumal es sich um die einzig erhaltenen schulpsychologischen Gespräche aus den siebziger Jahren der DDR handelt. Deshalb kann, bei einer Bestätigung meiner aufgestellten Hypothese, die flächendeckende Validität für die gesamte pädagogisch-psychologische Bewegung in der DDR, nicht angenommen werden. Vielmehr konzentrieren sich die erarbeiteten Ergebnisse nur auf die angeführten Videoaufzeichnungen. Relevant für die

⁴⁰⁸ Benner/Sladek 1998, S.195.

⁴⁰⁹ Benner/Sladek 1998, S. 210.

⁴¹⁰ Benner/Sladek 1998, S., 222.

⁴¹¹ Benner/Sladek 1998, S. 223.

⁴¹² Benner/Sladek 1998, S. 209.

bildungswissenschaftliche Debatte über die erziehungsstaatliche DDR ist die faktische Arbeitsweise der Psychologin - als Repräsentantin der DDR- im damaligen Schulwesen. Zumindest in der Zeit, in der sich die Gespräche ereignet haben, kann keine Kritik seitens der Bildungspolitik an ihrem Handeln festgestellt werden. Die erziehungsstaatlichen Züge der DDR, die in der hier präsentierten Thematik herausgefiltert werden sollen, geben deshalb Anlass dazu, diese Zeit aus bildungswissenschaftlicher Perspektive, kritisch zu betrachten.

Der nachfolgende empirische Teil B dieser Diplomarbeit wird sich mit der methodischen Verfahrensweise, im Hinblick auf die Beantwortung der inhaltlichen Forschungsfrage, befassen. Einzelne Auswertungsverfahren sollen vorgestellt werden, damit die geeignete Untersuchungstechnik für das historisch-pädagogische Datenmaterial gefunden werden kann. Im Zuge dessen sollen einige Gesprächsabschnitte exemplarisch ausgewertet werden, damit die vorliegenden Daten anschaulich analysiert werden können.

(B) Empirie

5. Einführung in die methodische Vorgehensweise

Die intensive Recherche nach einem geeigneten methodischen Konzept zur Analyse von historischen Videoaufzeichnungen pädagogischer Interaktionen hat, trotz vieler im weiteren Problemfeld durchaus etablierter Ansätze, kein umfassend geeignetes Instrument erbracht, das alle im Kontext der hier untersuchten Fragestellung bedeutsamen Dimensionen zur Interpretation der Aufzeichnungen abdecken könnte.

Der Schwerpunkt zu den methodischen Überlegungen dieser Diplomarbeit liegt, aufgrund dieses vorerst als unbefriedigend erscheinenden Befundes, bei der Wahl und der Begründung der angewandten Methode. In erster Linie wird dabei auf die qualitative Inhaltsanalyse Philipp Mayrings zurückgegriffen, die in den Sozialwissenschaften große Anerkennung findet. Da es sich aber in diesem Fall um die Analyse von Filmaufnahmen handelt, diese Methode jedoch nicht für den vorliegenden Anwendungsfall konstruiert wurde, reicht das durch sie zur Verfügung gestellte Instrumentarium nicht aus.

Verschiedene Analyseansätze, wie etwa die qualitative Bild- und Videointerpretation nach Bohnsack oder die Objektiven Hermeneutik Oevermanns, werden deshalb daraufhin untersucht, ob sie methodische Elemente zur adäquaten Analyse des Materials bereitstellen können. Alle vorab untersuchten methodischen Anwendungen haben dabei gemeinsam, dass sie dem Bereich der qualitativen Sozialforschung zuzurechnen sind.

Es ist zu vermuten, dass die hier in Anschlag zu bringende Methode bislang in keinem wissenschaftlichen Werk in Gänze verortet sein kann, da diese Art der historischen Unterrichtsaufzeichnungen eine relativ neue, bisher kaum untersuchte Quellengattung darstellt.⁴¹³ Vielmehr wird eine der zentralen Leistungen der vorliegenden Diplomarbeit aus dem Versuch eines geeigneten methodischen Untersuchungsinstruments sowie einer exemplarischen Prüfung der verschiedenen methodischen Ansätze in der teils praktischen Anwendung bestehen. Daher erfordert das spezielle Datenmaterial und die beschriebene Forschungslücke, in Bezug auf das Vorhandensein einer geeigneten umfassenden Methode zu seiner wissenschaftlichen Interpretation, die Konstruktion eines eigenen methodischen Ansatzes aus mehr oder weniger großen Versatzstücken verschiedenster Instrumente der qualitativen Sozialforschung. Darüber hinaus fließen in die Formulierung der Methode noch eigene methodische Überlegungen und Überlegungen aus der Forschungsgruppe ein, die in der Auseinandersetzung mit dem Material⁴¹⁴ und den herangezogenen etablierten Methoden entwickelt werden.

Die parallele Forschungsfrage auf methodischer Ebene lautet deshalb:

„Welche Elemente sollte eine Methode zur Analyse von historischen Videoaufzeichnungen pädagogischer Interaktionen mindestens beinhalten?“

Damit diese Frage beantwortet werden kann, muss zuerst das Vorhaben des inhaltlichen Interesses in den Blick genommen werden.

Der Fokus bei der Ausarbeitung der inhaltlichen Forschungsfrage

⁴¹³ Henning Schluß hat zur Thematik der Unterrichtsaufzeichnungen in der DDR aufschlussreiche Artikel publiziert; auf einige wurde schon in Teil A eingegangen. Diese sind auf seiner Homepage homepage.henning.schluss.univie.ac.at einsehbar und boten mir einen ersten Einblick in die zu untersuchenden Themenbereiche meiner Diplomarbeit. Genauere Angaben zu den schulpsychologischen Gesprächen wurden allerdings weder bei Henning Schluß noch bei anderen Autoren/Wissenschaftlern entdeckt, was in der Etablierung eines neuen Untersuchungsgegenstandes und deren dazugehörige methodische Überlegungen resultierte.

⁴¹⁴ Videos aus 1977, siehe Seite 108 ff.

„Inwiefern werden die Reaktionen der Gesprächspartner der Psychologin von ihrer Gesprächsführung beeinflusst?“

soll und wird sich in erster Linie auf die Wahl der gestellten Fragen der Psychologin in den Videoaufnahmen beziehen. Es soll herausgefunden werden, ob und wie sie die Antworten der beiden Jungen „lenkt“ beziehungsweise, ob die Befragten hinsichtlich ihrer Antworten überhaupt auf ihr Verhalten reagieren. Insofern tragen ebenso die Antworten genauso einen Teil zur Auswertung bei. Außerdem soll versucht werden, die Reaktionen der Schüler hinsichtlich Mimik und Gestik festzumachen, falls die Antworten nicht ausreichend als Anhaltspunkt für gegenwilliges Verhalten dienen.

Die genaue Vorgehensweise der entwickelten Methodik, worauf mehr Bezug genommen wird und worauf weniger, welche Arbeitsschritte verfolgt und welche außer Acht gelassen werden, wird später im Zuge der „Ausformulierung der methodischen Vorgehensweise“ im Kapitel 7.1. erläutert. Zunächst soll eine Darstellung der in Frage kommenden methodischen Ansätze präsentiert werden. Infolgedessen wird sich daraus dann die für das spezielle Datenmaterial erforderliche Methode herausbilden, um schließlich mit der eigentlichen Auswertung der vorhandenen Daten zu beginnen.

5.1. Überblick Forschungsmethoden

Im Folgenden soll ein Einblick in einige ausgewählte Forschungsdesigns gegeben werden, um dem Leser, der Leserin einerseits einen Einblick in die empirische Sozialforschung zu geben und andererseits, um die für die vorliegende Datenmenge relevanten Elemente der angeführten Methoden herauszufiltern.

Generell wird in der empirischen Sozialforschung zwischen der quantitativen und der qualitativen Form der Erkenntnisgewinnung wissenschaftlicher Ergebnisse differenziert. Nach Mayring basieren qualitative Analyseverfahren auf nominal-skalierten Messungen, während sich quantitative Analysen auf ordinal-, intervall- oder ratio-skalierten Messungen stützen.⁴¹⁵ Also lenkt die qualitative Forschung, im Gegensatz zur quantitativen Forschung, ihr Hauptaugenmerk auf nicht-standardisierte Methoden, die es

⁴¹⁵ Vgl. Mayring 2003, S. 17.

ermöglichen, dem zu untersuchenden Gegenstand angemessen und offen gegenüberzutreten.⁴¹⁶

Bärbel Schön vom erziehungswissenschaftlichen Institut in Heidelberg, sieht den Unterschied zwischen qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden folgendermaßen: „*Quantitative Verfahren... streben Erkenntnisse an, bei denen 'isolierte' Daten und Fakten gefunden werden, die möglichst frei von allen störenden Nebeneffekten, wie sie in der Alltagsrealität vorhanden sind, bestimmte Zusammenhänge, kausale Verknüpfungen usw. nachweisen. Dagegen berufen sich qualitative Verfahren auf die Erkenntnis der Sozialwissenschaften, daß menschliche Wirklichkeit... vielfältig und komplex konstituiert wird.*“⁴¹⁷

Es ist nicht zwingend, dass quantitative und qualitative Verfahren nur einzeln und allein durchführbar sind. Einige Forschungsarbeiten beschäftigen sich mit der gemeinsamen Anwendung der Forschungsdesigns. Smith (1976) oder Cartwright (1966) haben sich beispielsweise mit der „*Analyse qualitativer Daten*“⁴¹⁸ befasst. Wenn die „*Grundlage des Instrumentariums der Gegenstandserfassung geschaffen [ist], können quantitative Analyseschritte folgen, sie müssen es aber nicht*“⁴¹⁹.

Im Hinblick auf die die Arbeit behandelnde u. a. pädagogisch-psychologische Thematik, erscheint also das Profil der qualitativen Forschungsmethodik als sozialwissenschaftliche Analyse komplexer, menschlicher Wirklichkeiten, passend zu sein.

Um in weiterer Folge die qualitative Forschung anwenden zu können, bedarf es einer maßgeschneiderten, mit dem Datenmaterial kompatiblen, Auswertungsmethode, um die Daten hinsichtlich der zu untersuchenden inhaltlichen Forschungsfrage genau analysieren zu können. Im nächsten Abschnitt werden einige ausgewählte Auswertungsmethoden samt der darin dargestellten Elemente, die für dieses Forschungsdesign als brauchbar erachtet werden, präsentiert. Dabei wird anschließend eine Umgestaltung möglicher Analyseschritte vorgenommen.

⁴¹⁶ Vgl. Hopf & Weingarten, 1984, in: Lamnek 2010, S. 31.

⁴¹⁷ Mayring 2003, S. 18 zit. nach Schön 1979, S. 20.

⁴¹⁸ Mayring 2003, S. 17.

⁴¹⁹ Mayring 2003, S. 19.

5.2. Auswertungsmethode

Die Auseinandersetzung mit der Wahl der passenden Methodik hat vorerst ergeben, dass es eine Fülle an qualitativen Auswertungsdesigns gibt. Für die Videoaufzeichnungen wird eine eigens zusammengestellte Analyse erfolgen, um die methodische Fragestellung **„Welche Elemente sollte eine Methode zur Analyse von historischen Videoaufzeichnungen pädagogischer Interaktionen mindestens beinhalten?“**

beantworten zu können.

Nachfolgend soll einzig auf drei ausgewählte Forschungsdesigns Bezug genommen werden, um den Rahmen dieser Diplomarbeit nicht zu sprengen und um zu den relevanten Abschnitten derselben wechseln zu können. Die Grounded Theory, die Globalauswertung, die Objektive Hermeneutik, die Dokumentarische Methode und die Inhaltsanalyse werden im Anschluss vorgestellt.

Grounded Theory:

Glaser und Strauss (1967) haben die Grounded Theory entwickelt, bei der eine „*vorurteilsfreie, induktive und offene*“⁴²⁰ Behandlung der zu bearbeitenden Texte vorgesehen ist. Das Ziel ist es, die „*Kernkategorie*“ aus dem untersuchten Text herauszufiltern, welche in ein „*Netz von Konstrukten*“⁴²¹ eingebettet ist. Anhand drei verschiedener Kodierformen, offenes, axiales und „*Theoretical Sampling*“, werden die Daten analysiert. Bestimmte Computerprogramme erlauben die weitere Verarbeitung der großen Menge an erhaltenen Daten.⁴²² „*Der Grounded-Theory-Ansatz geht davon aus, dass hinter den empirischen Indikatoren (Verhaltensweisen, Ereignissen), die im Text manifest sind, latente Kategorien (konzeptuelle Codes, Konstrukte) stehen.*“⁴²³

Nachteil dieser Auswertungsmethodik ist das Kodieren des Materials auf der einen Seite und die Fokussierung auf eine einzige Kernkategorie auf der anderen Seite, was im vorliegenden Fall nicht umsetzbar ist, da hier mehrere, verbale wie nonverbale, Merkmale einbezogen werden. Weil in dieser Forschung mehrere Merkmale der

⁴²⁰ Bortz/Döring 2006, S. 332.

⁴²¹ Ebd.

⁴²² Vgl. Bortz/Döring 2006, S. 332-333.

⁴²³ Bortz/Döring 2006, S. 333.

Gespräche analysiert werden sollen, die sich nicht nur auf der inhaltlichen Ebene belaufen, wird von dieser Form der Auswertung abgesehen.

Globalauswertung:

Heiner Legewie hat sich in seinem Konzept zur Globalauswertung an der Diskursanalyse orientiert. Dabei werden Texte, sowohl in schriftlicher Form, als auch transkribierte Reden, „(1) von Akteuren in kommunikativer Absicht produziert und beziehen sich (2) im weitesten Sinne auf Handlungszusammenhänge, die einen Ausschnitt aus der sozialen Wirklichkeit darstellen“⁴²⁴. Die Bearbeitung der Interviews oder Dokumente⁴²⁵ geschieht hier in zehn Arbeitsschritten, die folglich aufgelistet werden:

1. Orientierung
2. Aktivieren von Kontextwissen
3. Text durcharbeiten
4. Einfälle ausarbeiten
5. Stichwortverzeichnis anlegen
6. „Kurzgeschichte“ oder Zusammenfassung
7. Bewertung des Textes
8. Auswertungs-Stichwörter
9. Konsequenzen für die weitere Arbeit
10. Ergebnisdarstellung

Der Versuch der Anwendung der Globalauswertung hat ergeben, dass es sich hierbei um keine Ergebnis bringende Methodik handelt. Die Abarbeitung der zehn Analyseschritte hat zwar vorerst interessante Blickwinkel auf das Datenmaterial ergeben, damit aber auf die in dieser Diplomarbeit relevanten Themen eingegangen werden kann, bedarf es noch einer weiteren, dem Forschungsmaterial angepassten, Auswertungstechnik.

⁴²⁴ Legewie 1994, S. 177.

⁴²⁵ „Die Methode wurde entwickelt für die Auswertung von Interviews, sie eignet sich jedoch ebenso für die Analyse schriftlicher Dokumente, wenn neben den Inhalten der Dokumente auch (...) die Absichten und die Glaubwürdigkeit der Textproduzenten erfaßt werden sollen“ (Legewie 1994, S. 1977).

Objektive Hermeneutik:

Als nächsten Schritt wurde Ulrich Oevermanns (*1940) Objektive Hermeneutik näher in Betracht gezogen. Die Objektive Hermeneutik befasst sich bei der Textanalyse mit „*sämtlichen verfügbaren Hintergrundinformationen, mit Kontextwissen und Sinnstrukturen*“⁴²⁶, wobei nicht das „konkrete Verhalten von Individuen“ zum Tragen kommt, sondern „*latente Sinnstrukturen als Bedeutungsmöglichkeiten von Interaktionstexten*.“⁴²⁷ Das Verfahren verläuft präzise, indem alle denkbaren Bedeutungen der Handlung einer Textpassage, vom jeweiligen Fall unabhängig, entwickelt werden, um somit durch des konkreten Falls die zutreffende Bedeutung zu finden. Im Bereich der Interpretation objektiv hermeneutischer Vorgehensweise entzieht sich dieselbe dem Gedanken der interpretativen Sozialforschung, sodass die „*Forschungssubjekte*“ selbst „*den notwendigen Interpretationskontext*“⁴²⁸ bereitstellen. Weiters wird auf die Gesamtsituation der Interaktion nicht eingegangen, die für diese Diplomarbeit schon einen wesentlichen Faktor zur Analyse darstellt. Kritiker, wie Heinz Bude (*1954), stellen den zeitlichen Arbeitsaufwand der Objektiven Hermeneutik in Frage, da es sich um die Auswertung jeder einzelnen Textpassage handelt. Außerdem ist bei der Interpretation der Bedeutungsmöglichkeiten der Interpret allein auf sich und seine Intuition gestellt, womit bei nochmaliger Betrachtung der Inhalte ein völlig anderes Ergebnis zum Vorschein kommen kann⁴²⁹

Der Aufwand der Objektiven Hermeneutik ist enorm und dennoch nicht Ergebnis bringend, da ich mich bei meiner Forschung auf die Aussagen bzw. Fragen der Psychologin beziehen werde und die Objektive Hermeneutik mit ihren vielen Bedeutungszuschreibungen sich als abwegig erweist. Vielmehr geht es um das „Warum“ der gewählten Formulierungen der Psychologin und der Verortung dieser in den zu DDR-Zeiten vorherrschenden Bildungs- und Erziehungszielen. Weiters sollen die Reaktionen der Schüler auf die Fragestellungen der Psychologin in Bezug auf deren mimischen und gestischen sowie deren verbalen Kommunikationsäußerungen erforscht werden.

⁴²⁶ Lamnek 2010, S. 188.

⁴²⁷ Lamnek 2010, S. 189.

⁴²⁸ Lamnek 2010, S. 193.

⁴²⁹ Vgl. Lamnek 2010, S. 194.

Auf eine intensivere Explikation dieser Erhebungsform wird verzichtet, da sie sich für die methodischen Überlegungen dieser Diplomarbeit als ungeeignet erweist.

Qualitative Bild- und Videointerpretation:

Allgemein:

Ralf Bohnsack betont in seinem Werk „qualitative Bild- und Videointerpretation“ aus dem Jahre 2009, dass ähnlich wie der „*linguistic turn*“, der sich in der Entwicklung der qualitativen und rekonstruktiven Analyse von Textinterpretationen geäußert hat, der „*iconic turn*“⁴³⁰ in der Sozialforschung zum Ausdruck kommt, sofern „*die bildhaften, die ikonischen Produkte alltäglicher Verständigung in ihrer Eigenlogik, ihrer Formalstruktur und Alltagsästhetik in analoger Weise wie die Texte einer genauen Rekonstruktion zu unterziehen.*“⁴³¹ sind. Bohnsack hat sich mit der Dokumentarischen Methode und ihrer Anwendung in der Bild- und Videoanalyse beschäftigt.

Weil das vorhandene Datenmaterial in bildlicher Form dargestellt, mitunter für eine weitgehende Analyse nach Bohnsack als geeignet scheint, wird im weiteren Verlauf ein Überblick darüber gegeben.

Laut Ralf Bohnsack ist zwischen Videos und Filmen zu unterscheiden, die im privaten Bereich entstanden sind, also bei denen, die in den jeweiligen Lebenszusammenhängen oder Milieus selbst produziert werden (wie etwa Familienvideos) und zwischen öffentlichen Filmdokumenten. Letztere befinden sich im Bereich der Massenmedien (z. B. Fernsehsendungen oder Werbefilme). Hierbei wird der Stil oder Habitus der AkteurInnen und BildproduzentInnen dem Betrachter vermittelt. Sie fungieren als Repräsentanten und Identifikationsfiguren von Erfahrungsräumen, die sie mit dem Zuschauer, der Zuschauerin teilen und den Habitus somit bekräftigen.

Im Unterschied zu den selbst produzierten Filmmaterialien gibt es jene, die zu Forschungszwecken produziert werden. In diesem Bereich der Videoanalyse liegen bereits exemplarische Analysen im Sinne der dokumentarischen Methode vor;

⁴³⁰ Der Begriff des „*iconic turn*“ wurde von Gottfried Boehm (*1942) geprägt, der sich in seinem Werk „*Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens*“ mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung desselben befasst. Siehe dazu online aus dem WWW unter <http://www.iconictum.de> weitere Details.

⁴³¹ Bohnsack 2009, S. 12.

beispielsweise Videografien von Schülerinteraktionen im Klassenraum⁴³², PatientInnen mit „psychogenen Bewegungsstörungen“ während der Chefarztvisite⁴³³.

Für die Forschung relevant sind die Gestaltungsleistungen der abgebildeten Bildproduzenten. Filmmaterial, das von den Erforschten selbst produziert wurde, interessiert sowohl hinsichtlich der Gestaltungsleistungen der abgebildeten wie auch der abbildenden BildproduzentInnen (also das Zusammenspiel zwischen Person vor und Person hinter der Kamera). Dazu gibt es erst seit Kurzem exemplarische Analysen.⁴³⁴

Bei Filmprodukten, die für die Forschung produziert wurden, gilt es auch, die Gestaltungsleistungen des abbildenden Bildproduzenten, der abbildenden Bildproduzentin methodisch zu kontrollieren, auch wenn sie nicht zum eigentlichen Forschungsgegenstand gehören (beispielsweise Kameraführung, Wahl der Perspektive, Einstellungsgröße, eventuelle Montageleistungen).

Ray L. Birdwhistell (1918 – 1994) meint, dass die filmische Aufzeichnung zu Forschungszwecken in ihrer spezifischen Selektivität sehr schwer zu kontrollieren sei, da sie in ihrer Ausrichtung in vielen Bereichen vollkommen natürlich erscheint: Die Einflüsse der abbildenden BildproduzentInnen methodisch zu kontrollieren, ist nur dann möglich, wenn die Erkenntnisse von Foto- und Videoausarbeitung, welche auch im Hinblick zu Forschungszwecken erstellt wurden, hinsichtlich der Kameraführung, Perspektivität, Einstellungsgröße etc. in die Kontrolle miteinbezogen werden.

Bereits der Umstand, dass die Kamera auf einem Stativ befestigt und somit unbeweglich eingesetzt wird, beeinflusst das entstehende Bild oder Video. Margaret Mead hat dazu in den 1940er Jahren festgestellt, dass *„auch die Positionierung der Kamera an einem festen Platz und ihr Verbleiben dort eine Voreingenommenheit des Forschers repräsentiert“*, schreibt Howard Becker 1986.⁴³⁵

Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack in der Bildinterpretation:

Die dokumentarische Methode unterscheidet drei Schritte bei der Analyse von Bildern: Die Formulierende Interpretation, die Reflektierende Interpretation und die Typenbildung. Im Analyseschritt der formulierenden Interpretation wird die Frage nach

⁴³² Siehe dazu: Wagner-Willi, 2004, und ihre Erprobung der Dokumentarischen Methode anhand schulischer Alltagssituationen.

⁴³³ Siehe dazu: Klambeck 2007.

⁴³⁴ Astrid Baltruschat 2008, 2009: Auswertung von Videos von LehrerInnen und SchülerInnen in Bezug auf die Ausdrucksverleihung ihrer Alltagsprobleme.

⁴³⁵ Bohnsack, 2009, S 117- 119.

dem „Was“ beantwortet, indem vorerst das Bild nach „*sichtbaren Gegenständen, Phänomene[n] und Bewegungsabläufe[n]*“ hin analysiert wird. Anschließend erfolgt eine Interpretation der dargestellten Handlungsabläufe, die sich, laut Bohnsack, als „*schwerwiegende[s] Problem*“ erweist, da subjektive Zuschreibungen von Motiven entstehen können. Bohnsack meint also diese „*Unterstellungen (...) zu suspendieren*“⁴³⁶. Innerhalb der reflektierenden Interpretation, der Frage nach dem „Wie“, wird ermittelt, wie das Mitgeteilte hergestellt wurde. Hier wird einerseits das Bild in die Dimensionen der Planimetrie, der Perspektivität und der szenischen Choreografie eingeteilt und untersucht, damit die „*Rekonstruktion der Formalstruktur*“ anschaulich gemacht werden kann. Folgend soll das Bild mit dem möglichen Bildtext in Verbindung gebracht werden. Bohnsack zeigt dies in seinem Werk exemplarisch anhand eines Werbefotos.

Nun wurde der Versuch, die dokumentarische Bildinterpretation in dieser Diplomarbeit anzuwenden, gestartet, indem ein passendes Bild aus jedem Video herausgesucht wurde. Dies erwies sich als einfach, da sich die Gesprächssituation innerhalb der bildlichen Ebene, kaum verändert. Also begann ich ein Bild zu analysieren, wobei sich die Dimension der Perspektivität zu untersuchen als schwierig herausgestellt hat. Hierbei handelt es sich um das Vorhaben, mittels des abbildenden Bildproduzenten, der abbildenden Bildproduzentin die Intention nachzuweisen, aus welchem Grund gerade diese oder jene Perspektive in der Aufnahme des Bildes gewählt wurde. Welche Personen oder Gegenstände wurden in den Fokus genommen? Diese Frage blieb für mich unbeantwortet, da ich keine genauen Angaben über die Entstehung der Videos hatte. Weil ich mich zu der Zeit gerade in Berlin befand und ich bei Ralf Bohnsack die Lehrveranstaltung zur qualitativen Forschungsmethodik besuchte, fand ich es angebracht, ihn auf diesen Umstand hinzuweisen. Dabei wurde mir klar, dass ich meine Bilder insofern nicht mittels der dokumentarischen Methode auswerten kann, da der eben genannte Grund einen relevanten Baustein in der Analyse darstellt. Ohne die genaue Kenntnis um die Entstehungssituation der Videos, sind sie kaum anschaulich und nachvollziehbar zu untersuchen. Die Anwendung der dokumentarischen Methode kommt folglich in dieser Diplomarbeit nicht vollständig zum Einsatz. Ansätze, die von Bohnsack aufgenommen werden, sollen aber durchaus in dieser Arbeit Einklang finden. Fotogramme zur Veranschaulichung der ausgewerteten Filmsequenzen sollen in einer

⁴³⁶ Alle drei Zitationen entnommen aus: Bohnsack 2009, S. 56.

beigelegten DVD zumindest die abgebildete Situation ausdrucksvoller gestalten, ohne dabei näher auf deren Analyse einzugehen.

Weiters soll demzufolge die Bildinterpretation analog zu Bohnsacks beschriebener ikonologisch-ikonischen Interpretation⁴³⁷ in ihren Ansätzen durchgeführt werden, um nonverbale Besonderheiten, die als Untermauerung des Verbalen dienen sollen, aufzeigen zu können. Nachdem die kontextuelle methodische Abhandlung in ihrer praktischen Umsetzung gezeigt worden ist, soll die Bildinterpretation in Form der hier betitelten „nonverbalen Ebene“ zum Vorschein kommen.

Inhaltsanalyse:

Der Sozialwissenschaftler Philipp Mayring (*1952) hat sich mit der Entwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse auseinandergesetzt.

Die „*Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet*“⁴³⁸.

Die strenge methodische Kontrolle und die Analyse des Datenmaterials sind *Voraussetzung* (eig. Stärke), um eine Inhaltsanalyse durchführen zu können. Bei der Inhaltsanalyse wird das Datenmaterial in „Einheiten zerlegt, die nacheinander bearbeitet“ werden. Der Fokus beläuft sich auf „ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem“, um die entsprechenden Aspekte aus dem zu behandelnden Material filtern zu können.⁴³⁹

Die drei Grundformen der Inhaltsanalyse kommen in der Anwendung der zusammenfassenden, der explizierenden und der strukturierenden Inhaltsanalyse zum Ausdruck.

- *Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist.*

⁴³⁷ „Der Unterschied zwischen der ikonografischen und der ikonologischen Interpretation lässt sich als Wechsel von der Frage nach dem Was (geschieht hier) zur Frage nach dem Wie (der Herstellung) dieser Gebärde charakterisieren“ (Bohnsack 2003, S. 21).

⁴³⁸ Ebd. S. 114.

⁴³⁹ Vgl. Mayring 2002, S. 114.

- *Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.*
- *Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen.⁴⁴⁰*

Im Übrigen ist für inhaltsanalytisches Vorgehen die qualitative Analyse am geeignetsten, weil sie sich mit der Bildung von Kategorien beschäftigt⁴⁴¹. Diese Aufgliederung hat den Vorteil, dass das gesamte Gespräch in seine Themengebiete aufgeteilt wird, was der für den Leser, der Leserin notwendigen Nachvollziehbarkeit und verständlichen Struktur dient. Würde die Auswertung nur auf die behandelten Transkriptpassagen reduziert werden, so ginge der gesamtcontextuelle Zusammenhang verloren - der Leser, die Leserin würde nur anhand der bearbeiteten Ausschnitte auf das gesamte Gespräch schließen. Dadurch, dass vorab eine Kategorieneinteilung vorgenommen wird, bekommt der Leser, die Leserin erste Einblicke in das Gespräch und auch darüber, dass die von mir getätigte Auswahl der Fragen und/oder Antworten für die Auswertung nicht unbedingt „Spezialfälle“ behandelt, sondern dass sich die Fragestruktur der Psychologin auch in anderen Kategorien/Themenbereichen durchzieht.

Bei der ersten Betrachtung prüft der Analyseansatz Mayrings bloß textbezogene Kategorien, wobei durch die Zusammenfassung und Reduktion das Material überschaubar gestaltet wird. Bei genauerer Untersuchung der einzelnen Arbeitsschritte wurden allerdings anwendbare Analogien in einzelnen Vorgehensweisen gefunden. Diese Elemente werden nachfolgend erklärt und an das Forschungsvorhaben angepasst bzw. werden auch gesamte Analyseschritte ans Material expliziert und angewandt.

5.3. Angelehnte Methodik

Wie im vorigen Kapitel angeführt, gibt es eine Reihe von qualitativen Auswertungsverfahren. Die Inhaltsanalyse nach Mayring soll, zumindest in ihren

⁴⁴⁰ Mayring 2002, S. 115.

⁴⁴¹ „Das ist ein Hauptbestandteil inhaltsanalytischer Arbeit, ein Vorgehen, das eindeutig qualitativer Art ist“ (Mayring 2003, S. 19).

Grundzügen, für die Einteilung des Datenmaterials in Kategorien dienen. Bevor mit der methodischen Handhabung begonnen wird, soll vorerst ein präziserer Einblick in die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gegeben werden.

6. Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse stellt eine „*primär kommunikationswissenschaftliche*“⁴⁴² Auswertungsmethode dar, die sich zu Beginn des letzten Jahrhunderts in den USA entwickelt hat, um der „*Analyse der sich entfaltenden Massenmedien (Zeitungen, Radio)*“⁴⁴³ nachzugehen. Damit der Einfluss auf die Gesellschaft erfasst werden konnte, wurde vorerst quantitativ⁴⁴⁴, in Form von Häufigkeitszählungen „*bestimmter Motive im Material*“⁴⁴⁵, sowie von Bewertungen und Auszählungen von Textelementen, vorgegangen. Weil die quantitative Analyse vier der Aspekte nicht berücksichtigte, hat sich die Entwicklung einer qualitativen Analyse herauskristallisiert. Diese vier Aspekte sind:

- der Kontext von Textbestandteilen;
- Latente Sinnstrukturen;
- Markante Einzelfälle;
- das, was im Text nicht vorkommt.⁴⁴⁶

Ein wesentliches Element der qualitativen Inhaltsanalyse ist das Zerlegen des Materials in Einheiten mithilfe eines an der Theorie des Materials entwickelten Kategoriensystems, das „*diejenigen Aspekte [festlegt], die aus dem Material herausgefiltert werden sollen*“.^{447 448}

⁴⁴² Mayring 2002, S. 114.

⁴⁴³ Ebd.

⁴⁴⁴ „Ein erstes Unterscheidungsmerkmal zwischen qualitativer und quantitativer Forschung ist die Art des verwendeten Datenmaterials: Während in der qualitativen Forschung Erfahrungsrealität zunächst verbalisiert wird, wird sie im quantitativen Ansatz numerisch beschrieben.“ (Bortz/Döring 2006, S. 296).

⁴⁴⁵ Mayring 2002, S. 114.

⁴⁴⁶ Ebd.

⁴⁴⁷ Ebd.

⁴⁴⁸ Also: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet.“⁴⁴⁸ (Mayring 2002, S. 114).

Mayring expliziert die Besonderheiten und Merkmale einer Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode in sechs Punkten:

1. *Inhaltsanalyse hat Kommunikation zum Gegenstand, also die Übertragung von Symbolen⁴⁴⁹. In aller Regel handelt es sich zwar um Sprache, aber auch Musik, Bilder u.ä. können zum Gegenstand gemacht werden. So definiert Berelson als Gegenstand der Inhaltsanalyse 'symbols (verbal, musical, pictorial, plastic, gestural) which make up the communication itself'⁴⁵⁰.*

2. *Die Inhaltsanalyse arbeitet mit Texten, Bildern, Noten, mit symbolischem Material also. Das heißt, die Kommunikation liegt in irgendeiner Art protokolliert, festgehalten vor. Gegenstand der Analyse ist somit fixierte Kommunikation.*

3. *Besonders heftig wehren sich Inhaltsanalytiker immer wieder gegen freie Interpretation, gegen impressionistische Ausdeutung des zu analysierenden Materials. Inhaltsanalyse will systematisch vorgehen. Damit grenzt sie sich gegen einen Großteil hermeneutische Verfahren ab.*

4. *Das systematische Vorgehen zeigt sich vor allem darin, daß die Analyse nach expliziten Regeln abläuft (zumindest ablaufen soll). Diese Regelgeleitetheit ermöglicht es, daß auch andere die Analyse verstehen, Nachvollziehen und überprüfen können. Erst dadurch kann Inhaltsanalyse sozialwissenschaftlichen Methodenstandards (intersubjektive Nachprüfbarkeit) genügen.*

5. *Das systematische Vorgehen zeigt sich aber auch darin, daß eine gute Inhaltsanalyse theoriegeleitet vorgeht. Sie will nicht einfach einen Text referieren, sondern analysiert ihr Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung; die Ergebnisse werden vom jeweiligen Theoried Hintergrund her interpretiert und auch die einzelnen Analyseschritte sind von theoretischen Überlegungen geleitet. Theoriegeleitetheit bedeutet dabei nicht Abheben von konkretem Material in Sphären der Unverständlichkeit, sondern heißt Anknüpfen an den Erfahrungen anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand.*

⁴⁴⁹ Mayring 2003, S. 12, vgl. nach Watzlawick u.a. 1969.

⁴⁵⁰ Mayring 2003, S. 12, zit. nach Berelson 1952, S. 13.

6. *Im letzten Punkt wurde bereits angedeutet, daß Inhaltsanalyse ihr Material nicht ausschließlich für sich analysieren will (wie z. B. die Textanalyse), sondern als Teil des Kommunikationsprozesses. Sie will durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen, Aussagen über den „Sender“ (z. B. dessen Absichten), über Wirkungen beim „Empfänger“ o.ä. ableiten.*⁴⁵¹

Zusammenfassend, so Mayring, will die Inhaltsanalyse also

- *Kommunikation analysieren;*
- *Fixierte Kommunikation analysieren;*
- *Dabei systematisch vorgehen;*
- *Das heißt regelgeleitet vorgehen;*
- *Das heißt auch theoriegeleitet vorgehen;*
- *Mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.*⁴⁵²

Außerdem dient die qualitative Inhaltsanalyse *„der Auswertung bereits erhobenen Materials. Sie dient der Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktion in einem wissenschaftlichen Diskurs.“*⁴⁵³

Im Übrigen sieht Mayring in der qualitativen Forschung den „*verbalen Zugang*“ als unerlässlich, denn nur so können subjektive Empfindungen aufgezeigt werden. Laut Mayring können diese Elemente durch Beobachten allein nicht gefunden werden, da er der Ansicht ist, dass die Individuen selbst ihre subjektiven Einstellungen erzählen können.⁴⁵⁴ Dieser Umstand muss beim Bearbeiten historischer Videoaufzeichnungen berücksichtigt werden und soll dazu anregen, das Bildmaterial unterstützend zu verwenden.⁴⁵⁵

⁴⁵¹ Alle 6 Punkte aus: Mayring 2003, S. 12.

⁴⁵² Mayring 2003, S. 13.

⁴⁵³ Lamnek 2010, S. 435.

⁴⁵⁴ Vgl. Mayring 2002, S. 66.

⁴⁵⁵ Aufgrund der verbalen Äußerungen, kann keine interpretative Analyse nach Mayring angewendet werden, trotzdem werde ich einige Teile der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring einsetzen, um zur Interpretation zu gelangen. Insofern sollen trotzdem die interpretativen Ansätze Mayrings aufgenommen werden, allerdings in ihrer Perspektive erweiternd, sodass sich hier auf die gestellten Fragen und auf die Gesamtsituation des Gesprächs bezogen werden kann.

Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse beinhaltet die „*Analyse von Material, das auf irgendeine Weise menschliches Verhalten oder soziales Handeln repräsentiert.*“⁴⁵⁶ Nicht nur Materialien in schriftlicher Form, wie zum Beispiel Texte, sondern auch Videofilme und akustisches Material können ausgewertet werden. Hierbei erweitert Siegfried Lamnek (*1943) die Arten der Analyse sozialen Handelns durch Akten, historische Dokumente, Bilder und Fotografien, Internetdokumente oder Gestik, Mimik und Motorik als Inhalte von Filmen und Videos.⁴⁵⁷

Generell wird von Lamnek ein Ablaufmodell, das jenem von Mayring einhergeht, vorgestellt, welches in neun Stufen gegliedert und bei der Auswertung der Inhaltsanalyse berücksichtigt wird. Anschließend werden die einzelnen Schritte erklärt.

⁴⁵⁶ Lamnek 2010, S. 438.

⁴⁵⁷ Vgl. Lamnek 2010, S. 438 f. Vor allem die Analyse von Videoaufzeichnungen beinhaltend Gestik, Mimik und Motorik werden in dieser Diplomarbeit zum Tragen kommen.

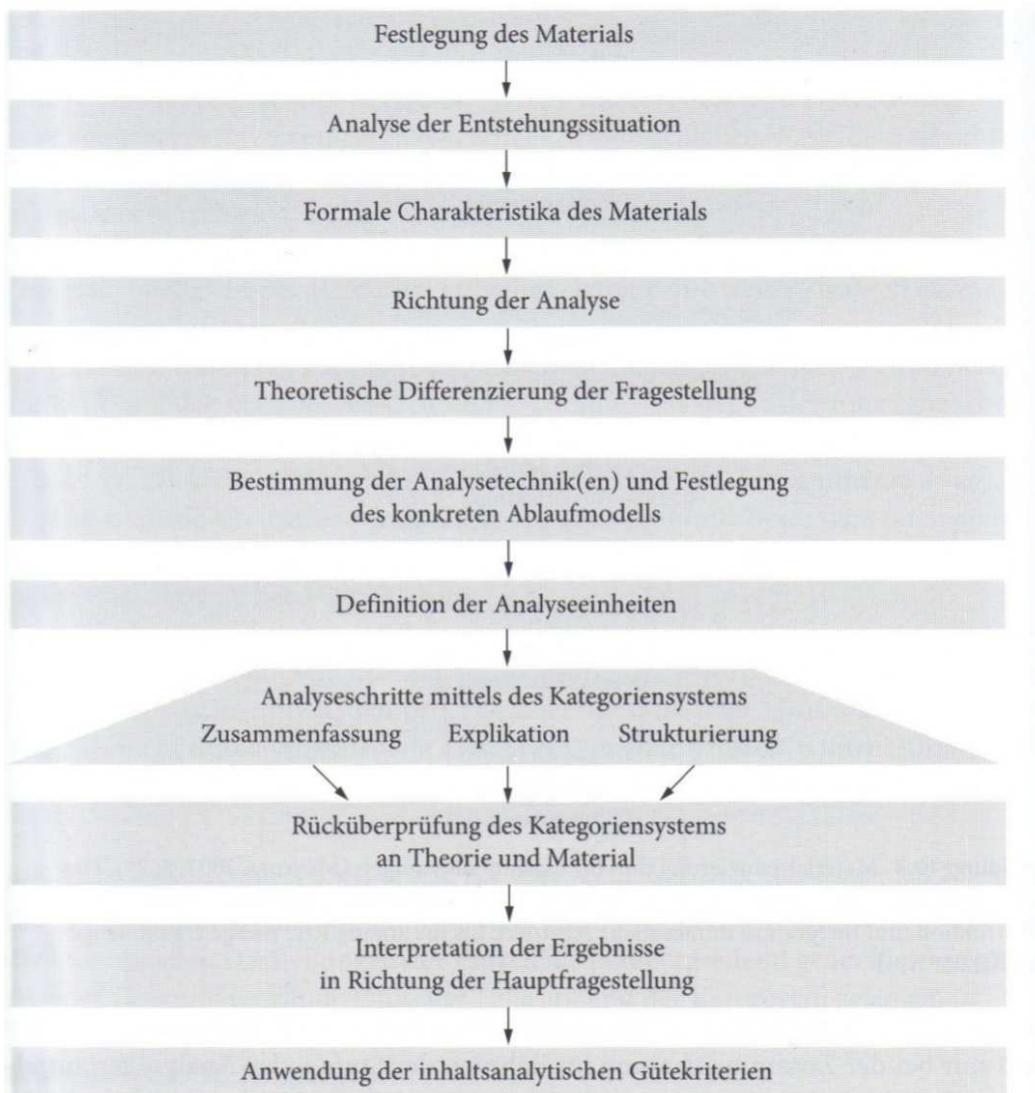


Abbildung 10.4 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring, 2003, S. 54). Die Abbildung stellt dar, wie eine qualitative Inhaltsanalyse abläuft. Die einzelnen Interpretationsschritte sind bereits vor der Analyse festgelegt und müssen jeweils an den konkreten Fall angepasst werden

458

1. Festlegung des Materials:

Die Festlegung des Materials bezieht sich nach Mayring nicht auf das gesamte Datenmaterial, sondern nur auf jene Ausschnitte, die für die Forschungsfrage auch relevant sind. Demnach werden nur Stellen aus den Interviews verwendet, in welchen sich der Interviewte „*explizit und bewusst zum Gegenstand der Forschungsfrage äußert.*“⁴⁵⁹

⁴⁵⁸ Lamnek 2010, S. 482 zit. nach Mayring 2003, S. 54.

⁴⁵⁹ Lamnek 2010, S. 471.

2. Analyse der Entstehungssituation:

Welche Personen beim Interview anwesend waren, wie das Interview zu Stande gekommen ist, wo es stattgefunden hat und genauere Informationen (kognitive, emotionale) über den Interviewpartner sollen hier angeführt werden.⁴⁶⁰

3. Formale Charakterisierung des Materials:

in dieser Stufe soll angeführt werden, in welcher Form das Material vorliegt. Weiters sollen die formalen Charakteristika in Form der Transkriptionsregeln dargelegt werden.⁴⁶¹

4. Richtung der Analyse:

Nun wird die Frage nach der Interpretation des Materials wichtig, indem herausgefunden werden soll, welche Thematik genau behandelt wird.⁴⁶²

5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung:

Stufe fünf verlangt, „*dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss*“⁴⁶³.

6. Bestimmung der Analysetechnik:

Mayring unterscheidet zwischen zusammenfassender, explizierender und strukturierender Inhaltsanalyse. Welche Analysetechnik verwendet wird, soll hier erklärt werden.⁴⁶⁴

⁴⁶⁰ Vgl. Lamnek 2010, S. 471.

Weil bei dieser Auswertung das Szenario des Gesprächs nicht eindeutig nachvollziehbar ist, können und werden bestimmte Inhalte nicht dargestellt werden. Näheres folgt in der modifizierten Fassung der Inhaltsanalyse.

⁴⁶¹ Vgl. Lamnek 2010, S. 472.

⁴⁶² Ebd.

⁴⁶³ Lamnek 2010, S. 472 zit. nach Mayring 2003, S. 52.

⁴⁶⁴ Vgl. Lamnek 2010, S. 472.

7. Definition der Analyseeinheit:

Die Textstellen, die für die Auswertung zum Tragen kommen, werden hier bekannt gegeben. Die Beschaffenheit der Textstelle, um für die Kategorie brauchbar zu sein, wird festgesetzt.⁴⁶⁵

8. Analyse des Materials und

Die Schritte der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung als inhaltsanalytische Verfahren werden hier erklärt.

9. Interpretation:

Anhand der Generalisierung werden die erhaltenen Ergebnisse interpretiert, um „zu einer Gesamtdarstellung typischer Fälle anhand der Kategorien zu gelangen“⁴⁶⁶.

Die Interpretation im Sinne Mayrings wird in dieser Forschungsarbeit ausgeklammert, da es sich um eine Sonderform der methodischen Auseinandersetzung mit den vorhandenen Daten handelt und die Generalisierung als Arbeitsschritt vernachlässigt wird. Trotzdem soll der Aspekt der Interpretation nicht untergehen und somit wird in Folge der Auswertung auf gesetzliche Verankerungen und bildliche Darstellungen, die das Gesprochene umgehender erklären sollen, zurückgegriffen, um zu einer Interpretation zu gelangen.

Um die Elemente aus der von Mayring beschriebenen Inhaltsanalyse in die methodischen Überlegungen dieser Forschungsarbeit einzuordnen, wird weiterführend auf das vorhandene Datenmaterial näher eingegangen.

6.1. Verortung des Datenmaterials

Da sich diese Diplomarbeit mit der Erforschung pädagogisch historischer Videoaufzeichnungen beschäftigt, soll hier nochmals kurz Einblick, sowohl in die

⁴⁶⁵ Vgl. Lamnek 2010, S. 472.

⁴⁶⁶ Lamnek 2010, S. 480.

Entstehungsgeschichte des zu verwendenden Materials, als auch in die Thematik der Videoaufnahmen gegeben werden.

Zu Beginn der Vorbereitungen dieser Diplomarbeit stellte sich mir die Frage, worauf ich den Fokus meiner Forschung stützen möchte, um eine adäquate erziehungswissenschaftliche Perspektive über die DDR-Pädagogik zu vermitteln. Vorweg entschieden es die von Henning Schluß bereitgestellten Unterrichtsaufzeichnungen und die hierfür relevanten psychologischen Gespräche, eine qualitative Forschung in Betracht zu ziehen.

Einen Einblick in die historische Erziehungswissenschaft mithilfe solch seltener medialer Datensätze erschien mir als äußerst spannend und herausfordernd, um eine Überleitung auf pädagogische Prozesse zu ermitteln. Vor allem die Tatsache, dass die Aufzeichnungen, die in den 1970er Jahren beginnen und an der Humboldt-Universität zu Berlin, an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, an den Pädagogischen Hochschulen Potsdam und Dresden aufgenommen wurden⁴⁶⁷, vor 40 Jahren sicherlich einen kostspieligen und aufwändigen Erwerb darstellten, erweckte mein Interesse. Die Frage, warum sich die Erziehungswissenschaft in dieser Zeit mit diesem Medium befasste, drängte sich mir auf. Heute würde sich diese Fragestellung wohl nicht mehr ergeben. Ist nicht bereits der technische Fortschritt vielerorts in die Klassenräume eingekehrt und kaum mehr daraus wegzudenken. Früher bedurfte es allerdings entweder eines eigens dafür eingerichteten Labors oder auch manchmal einer mobilen Kameraausrüstung, um die Umsetzung dieser Aufnahmen zu ermöglichen.⁴⁶⁸

Bald war mir klar, dass jene Unterrichtsaufzeichnungen zum Zwecke der Lehrerausbildung dienten und dass sie „*einen einmaligen Fundus*“⁴⁶⁹ in ganz Deutschland darstellten. Die auf die Schulpsychologie gestützte Literaturrecherche hat eine Eingliederung der Aufzeichnungen in die Pädagogische Psychologie ergeben, die im Theorieteil bereits beschrieben wurde.

Neben den Aufzeichnungen zum Schulunterricht beinhaltet der Bestand der auf *fachportal-paedagogik.de* erschlossenen Videos die beiden einzigen in Berlin gefundenen und archivierten Einzelgespräche einer Psychologin mit Schülern, welche mir zur

⁴⁶⁷ Aus dem WWW: <http://www.fachportal-paedagogik.de/filme>.

⁴⁶⁸ Vgl. Schluß 2006, S. 6, aus dem WWW: <http://www.medienpaed.com06-1/schluss1.pdf>.

⁴⁶⁹ Schluß 2006, S. 3, aus dem WWW: <http://www.medienpaed.com06-1/schluss1.pdf>.

Verfügung gestellt wurden. Im Vergleich zur Fülle der über 200 Unterrichtsaufnahmen⁴⁷⁰ weisen sie eine besonders kleine Datenmenge auf. Das Hauptaugenmerk schien nicht mehr wie in den Unterrichtsaufzeichnungen auf dem didaktischen Blickwinkel zu liegen, sondern vielmehr auf der psychologischen Ebene, da es sich, wie bei den Videos hervorgeht, bei der gesprächsleitenden Instanz um keine Lehrperson handelt, wie aus den Videos hervorgeht. Nun musste der Versuch einer pädagogischen Verortung anhand dieser psychologischen Gespräche unternommen werden. Das abgebildete Setting befand sich im audiovisuellen Zentrum, kurz ZAL, der Humboldt-Universität zu Berlin.^{471 472} Dadurch, dass die Videos laut Frau E. zu Ausbildungszwecken durchgeführt wurden, deckt sich der pädagogische Rahmen nicht nur damit, dass es sich bei den befragten Personen um Schüler handelt, sondern auch damit, dass die auszubildenden Personen, mit denen Frau E. zu tun hatte, LehrerstudentInnen⁴⁷³ bzw. PsychologiestudentInnen waren.^{474 475}

Die in den schulpsychologischen Gesprächen behandelten Themen beinhalten schulische Aktivitäten, sowie familiäres Umfeld, was den pädagogischen Ansatz weiter unterstreicht.⁴⁷⁶

Zunächst war der erste Schritt, die abgebildeten Personen ausfindig zu machen, um an nähere Informationen zu gelangen, da es kaum Schriftstücke zu den Videos gab, wobei aufgrund der namentlichen Nennung allein die Psychologin in Frage kam. Ihre Gesprächspartner, zwei Jungen, wurden bloß mit dem Vornamen erwähnt. Erste Emails zeigten bereits schnell Erfolg und eine Identifikation der Person war damit abgetan. Einige für das Verständnis der Gespräche wichtigen Informationen, wie die Ausbildung der LehrerstudentInnen oder dass es eine eigene Beratungsstelle für Pädagogische Psychologie gab, wurden dabei geklärt. Leider wurde der Kontakt seitens der

⁴⁷⁰ Aus dem WWW: <http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/>

⁴⁷¹ Vgl. Schluß 2006, S. 3, aus dem WWW: <http://www.medienpaed.com06-1/schluss1.pdf>.

⁴⁷² Aus dem Interview Schluß/Jehle/Wirt/E. 2011, S. 19: E: „Und dann hatten wir eben mit Herrn Heun, eben auch diese Voraussetzung mit dem audiovisuellen Zentrum. (...) Heun hat sich um das äh, wie nannten wir das, äh Schülerlabor oder Lehlabor und dann die spanische Wand und so weiter (...).“

⁴⁷³ „Einfluß auf die Unterrichts- und Erziehungspraxis nimmt der Pädagogische Psychologe vor allem dadurch, daß er dem Lehrer die erforderlichen psychologischen Grundkenntnisse vermittelt. Aus diesem Grund ist ein Schwerpunkt seiner Tätigkeit die Mitarbeit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Erziehern“ (Klix/Kossakowski/Mäder 1980, S. 188).

⁴⁷⁴ Siehe dazu Teil A, S. 71 und 76.

⁴⁷⁵ In der Ausformulierung der disziplinären Anbindung wurde die pädagogische Relevanz bereits expliziert. Siehe dazu Teil A, S. 77-79.

⁴⁷⁶ Die inhaltlichen Ausführungen werden im Zuge der Anwendung der entwickelten Methode genauer expliziert.

Psychologin Frau E. unterbrochen und eine weitere Erprobung der Informationsbeschaffung der damaligen Situation dieser Aufzeichnungen mithilfe der anwesenden Personen war erloschen. Glücklicherweise kam ein Treffen zwischen Frau E., Henning Schluß und May Jehle zustande, indem einige Aspekte relevanter Fragen geklärt werden konnten, auch wenn es noch immer an Auskünften fehlt.⁴⁷⁷ Die Gesamtsituation der Gespräche konnte zwar erfasst werden, hingegen blieben Einzelheiten über die tatsächlichen Beweggründe unerforscht. Die Behandlung der historischen audiovisuellen Dokumente erfolgt demnach mit besonderer Vorsicht auf universell valide Aussagen bezüglich der Disziplinen der Psychologie und der Erziehungswissenschaft in der DDR. Die gewonnenen Ergebnisse werden sich einzig auf die beiden Aufnahmen beziehen.

Warum diese Gespräche aufgezeichnet wurden, kann aufgrund fehlender Kooperation seitens der Psychologin und fehlenden Zusatzmaterials also nicht rekonstruiert werden. Ein in den Jahren 1985/86 entstandener Bericht, verfasst von der Psychologin, der auf die Diagnostikausbildung eingeht, befasst sich aber zumindest mit den filmischen Aufnahmemethoden. Die Diagnostikausbildung ist ein Teilgebiet des Diplomstudiums der Psychologie, auf welche bereits in Teil A eingegangen wurde. Im Anschluss erfolgt die Einordnung der verwendeten Videoaufzeichnungen mittels des eben genannten Schriftstücks.

6.2. Videoaufzeichnungen im Bericht von Frau E.

Der Bericht von Frau E. zeigt die Situation der Diagnostikausbildung der StudentInnen an der Humboldt-Universität zu Berlin im Jahre 1985/86.⁴⁷⁸ Dem Bericht ist zu entnehmen, dass die Ausbildung einerseits eine theoriegeleitete, andererseits eine praxisorientierte Ausbildung darstellt. Die Theorie wurde in Seminaren vermittelt und die Praxis erhielt mithilfe audiovisueller Mittel ihren Einklang: *„Für das Eindringen in die Praxis bzw. das Kennenlernen der Vielgestaltigkeit und Kompliziertheit unterschiedlicher Fallbeispiele wird im Besonderen auf die spezielle Form des Fernsehens und des Einsatzes anderer audiovisueller Mittel zurückgegriffen, da die an*

⁴⁷⁷ Am 9.12.2011 fand ein Interview in Berlin mit besagten Personen statt, auf das bereits in den theoretischen Ausführungen eingegangen wurde.

⁴⁷⁸ E. 1986, S. 1 aus: Bericht über die Diagnostikausbildung im Studienjahr 1985/86 an der HUB.

unserer Ausbildungsstätte gegebenen praktischen Realisierungsmöglichkeiten optimale Voraussetzungen bieten und somit gleichzeitig eine gewisse Einheitlichkeit in der Lehre gewährleisten.“³

Folgende Arten der Videoaufzeichnung kamen im Studienjahr 1985/86 zum Einsatz:

1. „Eine Fernsehaufzeichnung über die Beobachtung eines ausgewählten Schülers im konkreten Unterrichtsverlauf, die aus insgesamt sechs Unterrichtsstunden typische Handlungsverläufe selektiv demonstriert. Die Studenten sollen unter Anleitung tatsächliches Verhalten in natürlicher Situation an einem Schüler beobachten, protokollieren und interpretieren lernen.

2. **Eine weitere Fernsehaufzeichnung, die denselben Schüler in der Explorationssituation darstellt, dient dem Training dieser Befragungsmethode. Es werden Explorationsphasen und -techniken verdeutlicht sowie auf den unmittelbaren Zusammenhang von Beobachtungsdaten und Explorationsergebnissen für die objektive Beurteilung verwiesen. Darüber hinaus haben die Studenten eine Live-Exploration durchzuführen, die von der Seminargruppe mitverfolgt werden kann und danach gemeinsam ausgewertet wird.**

3. Zur Erfassung intellektueller Verhaltensweisen unter differentialdiagnostischen Gesichtspunkten steht uns ein Videoband aus unserer Beratungsstelle zur Verfügung, das 3 Geschwisterkinder mit unterschiedlicher Intelligenzstruktur in einer Leistungssituation (Turmbauversuch nach Gottschaldt) zeigt. Die Studenten erhalten durch den Seminarleiter Kriterien für eine zielgerichtete Beobachtung zur Erfassung leistungsorientierter Vollzugseigenschaften.

4. Eine weitere Möglichkeit zur praxiswirksamen Gestaltung unserer Diagnostikseminare bietet uns der ZRL herausgegebene Tonfilm „Elternbesuche“. Elternbesuche unter Anleitung lassen sich in der Praxis nur schwer realisieren. So halten wir diesen Film, der ein positives wie ein negatives Beispiel demonstriert, für besonders wertvoll.“⁴⁷⁹

⁴⁷⁹ E. 1986, S. 2-3.

Diese Videoaufzeichnungen sollen das theoretische Wissen der StudentInnen festigen und vertiefen und die eigenen Fähigkeiten derselben schulen. Während der Diagnostikausbildung werden *„auch die schulpraktischen Übungen der Methodikausbildung durchgeführt“*⁴⁸⁰. Im Wesentlichen läuft die Diagnostikausbildung darauf hinaus, dass nicht nur methodischer Zugang angeeignet wird, sondern dass die StudentInnen lernen sollen, wie SchülerInnenbeurteilungen anzufertigen sind. Mithilfe eines Studienführers wird die Abhandlung der SchülerInnenbeurteilung geübt, der eine *„ausführliche Beschreibung zur Anfertigung der Schülerbeurteilung mit konzeptionellen Hinweisen“* enthält.⁴⁸¹

Wie in Punkt 2. des Berichtes erklärt, stellt eine Exploration eine Befragung jener SchülerInnen dar, welche im Vorhinein im Unterricht beobachtet und interpretiert wurden. Die vorhandenen Videoaufzeichnungen der Gespräche, welche von mir ausgearbeitet werden, können mit jenem Element der Exploration gleichgesetzt werden. Somit werde ich mich in Zukunft in dieser Diplomarbeit auf den Begriff der „Exploration“ stützen.⁴⁸²

Zusammenfassend spricht Frau E. davon, dass *„die Lehrinhalte der Seminare und Übungen der marxistisch orientierten pädagogisch- psychologischen Diagnostik (...) am entwicklungs- und tätigkeitsorientierten Persönlichkeitskonzept ausgerichtet“* sind. Der Fokus der Ausbildung beläuft sich vor allem auf *„die Analyse psychischer Voraussetzungen bei der Bewältigung von konkreten Anforderungen, die für die Lernfähigkeit prognostischen Wert haben.“* Die *„psychischen Eigenschaften des Schülers in ihrer handlungsregulierenden Funktion, in welchem Grad (...) sie ausgebildet [sind] und wie [sie das Handeln] regulieren“* ist von Relevanz. Die Psychologin beschreibt das tätigkeitsorientierte Diagnostikkonzept des Lehrers, der Lehrerin vor allem damit, dass, *„durch psychodiagnostische Arbeit [versucht wird] den Bildungs- und Erziehungsprozeß zu optimieren“*^{483, 484}.

⁴⁸⁰ E. 1986, S. 3.

⁴⁸¹ Vgl. E. 1986, S. 3-4.

⁴⁸² Auch wenn die Videoaufnahmen viel früher, im Jahre 1977, aufgezeichnet wurden, gehe ich davon aus, dass sich diese Begrifflichkeit mit der Situation der aufgezeichneten Videos, deckt.

⁴⁸³ Alle Zitate aus E. 1986, S. 5.

⁴⁸⁴ Vgl. E. 1986, S. 5.

6.3. Zur Begriffsdefinition der Exploration

In Kapitel 2.5. zur (Schul)Psychologie wurde bereits über das Lehrgebiet der Pädagogischen Psychologie mit dem Teilgebiet der Fachspezifischen Diagnostik berichtet. Weil davon ausgegangen wird, dass die zu analysierenden Videoaufnahmen im Rahmen von Explorationen entstanden sind, soll in weiterer Folge auf dieses Erhebungsinstrument der Psychodiagnostik präziser eingegangen werden. Die schriftlichen Ausführungen des Psychologen Jürgen Guthkes (1938 – 2004), die zwar erst nach der Wende publiziert wurden, sich aber auf die in der DDR angewandte Psychologie beziehen, werden dabei hinzugezogen.

Im Bereich der Psychodiagnostik ist unter Exploration ein Gespräch zu verstehen, das von einem Psychologen (Explorator/Exploratorin), einer Psychologin mit einer zu untersuchenden Person (Explorand/Explorandin) durchgeführt wird. Der Zweck dieses Gesprächs dient der Informationsgewinnung hinsichtlich der Lebensgeschichte, Konflikten und deren Entstehung, hinsichtlich der Motive, Wünsche, Einstellungen, Lebensumstände, Interessen und Fähigkeiten des Exploranden, der Explorandin. Bei der Durchführung der Exploration wird bei Jürgen Guthke (1938 – 2004) zwischen drei Phasen differenziert:

Begegnungsphase: Ein Vertrauensverhältnis zwischen ExploratorIn und ExplorandIn soll aufgebaut werden.

Befragungsphase: Hier *„muß eine zweckmäßige Reihenfolge der zu behandelnden Themen betrachtet werden, die mit neutralen Themen beginnt und zu Tabu- bzw. Intimthemen fortschreitet“*⁴⁸⁵.

Abschlussphase: In dieser Phase *„sollte möglichst ein positiver, ermutigender Ausklang gefunden werden“*⁴⁸⁶.

Vorteilhaft für die Ergebnisgewinnung im Rahmen einer Exploration ist, wenn der Explorand, die Explorandin einen höheren Redeanteil als der Explorator, die Exploratorin

⁴⁸⁵ Guthke 1995, S. 142.

⁴⁸⁶ Ebd.

aufweist. Laut Guthke⁴⁸⁷ ist anhand empirischer Untersuchungen herausgefunden worden, dass in der Regel der Psychologe, die Psychologin mit 60 Prozent der gesprochenen Wörter den größeren Redeanteil besitzt. *„In diesem Zusammenhang betont man jetzt besonders, daß es sich bei der E. [Exploration] immer um eine soziale Partnersituation handelt, zu deren Ausgestaltung der Explorator nicht unwesentlich beiträgt.“*⁴⁸⁸ Demnach werden die gewonnenen Ergebnisse der Exploration auch *„durch die Spezifika der jeweiligen Partnersituation und durch Persönlichkeitsbesonderheiten des Explorators mitbestimmt.“* Dies führt zu einer begrenzten Gültigkeit und Objektivität der Exploration. Eine Ergänzung der Exploration durch objektive Methoden wie Fragebogen oder Tests sollte vorgenommen werden. Guthke verweist andererseits auf die Unverzichtbarkeit der Exploration in der SchülerInnenbeurteilung, *„da sie ein erstes grobes Orientierungsschema und diagnostische Hypothesen für den Einzelfall liefert“*.

Nachdem die Exploration als Erhebungsmethode psychologischer Diagnostik expliziert wurde, werden nun die methodischen Betrachtungen fortgesetzt.

7. Relevante Elemente der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

Die schrittweise Vorgehensweise, die von Mayring in neun Punkten erfolgt, soll als Anhaltspunkt zur Betrachtung der zu untersuchenden Gespräche dienen. In weiterer Folge werden jene Arbeitsschritte auf das Forschungsvorhaben ausformuliert.

Zur inhaltlichen Erschließung des Datenmaterials gelangt man durch die von Mayring in drei Analyseverfahren beschriebene Inhaltsanalyse. Dabei sticht vor allem der Analyseschritt der Explikation ins Auge, der als ein brauchbares Element der Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse für diese Forschungsarbeit gesehen werden kann. Im Anschluss soll dieselbe genauer dargestellt werden.

⁴⁸⁷ Jürgen Guthke war, neben seiner Professur an der Universität Leipzig, auch Vorsitzender der Sektion Klinische Psychologie der Gesellschaft für Psychologie der DDR.

⁴⁸⁸ Die letzten drei Zitate entnommen aus: Guthke 1995, S. 142.

7.1. Ausformulierung der Arbeitsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

- Analyse der Entstehungssituation:

Der Thematik dieser Forschungsarbeit liegen zwei Videoaufnahmen aus dem Jahre 1977 der ehemaligen DDR zu Grunde. Es handelt sich bei den Videoaufnahmen im Speziellen um Gespräche von Frau E. mit zwei Schülern im Alter von 12 Jahren.

Die Aufzeichnungen entstanden am 9. März 1977 mit Schüler H. (Video 1) und am 22. März 1977 mit Schüler M. (Video 2) und sind auf der Datenbank Fachportal Pädagogik unter *v_hu_28* und *v_hu_29* zu finden. Allerdings besteht eine eingeschränkte Zugriffsmöglichkeit, da diese Videos aus datenschutzrechtlichen Gründen geschützt sind. Erwähnenswert ist im Zusammenhang der Entstehungssituation der Explorationen die Präsenz beider Exploranden in den Videos *v_hu_33*⁴⁸⁹ und *v_hu_42*⁴⁹⁰, welche vor den Explorationen, am 2. März 1977, aufgenommen wurden. Die Psychologin und gleichzeitig Leiterin der Gespräche hat in ihrem Schriftstück die Exploration als Befragungsförm erklärt, bei der Schüler vorerst im Unterricht von Studenten beobachtet und anschließend befragt wurden.⁴⁹¹ Neben den beiden Explorationen stellen die vorab aufgenommenen Unterrichtsstunden einen wichtigen Beitrag zur Verortung des historischen Datenmaterials in die Pädagogische Psychologie der DDR einerseits und andererseits eine Quelle für die Einordnung der Gespräche als Explorationen dar.

- Festlegung des Materials:

⁴⁸⁹ Aus dem WWW: http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?j=v_hu_33. (02. 03. 1977)
Diese Aufnahme stammt aus dem Deutsch-Unterricht und zeigt vor allem Schüler M. beim Beschreiben und Weiterreichen von Zetteln an seine MitschülerInnen oder beim Wackeln mit dem Sessel. Schüler H. ist auch im Klassenraum zu sehen. Es scheint sich hierbei um eine Schülerbeobachtung zu handeln.

⁴⁹⁰ Aus dem WWW: http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?j=v_hu_42. (02. 03. 1977)
Auch diese Aufzeichnung befasst sich mit der überwiegenden Aufnahme von Schüler M., der sich im gezeigten Physik-Unterricht auffällig verhält, indem er sich umdreht, aufsteht oder dazwischen redet.

⁴⁹¹ E. 1986, S. 2- 3.

Die Interviews wurden mit Hilfe einer Kamera im Jahre 1977 im ZAL an der Humboldt-Universität zu Berlin aufgenommen.⁴⁹² Beide audiovisuellen Dokumente sind in schwarz/weiß gehalten und vor allem Video 2 weist teilweise akustisch unverständliche Passagen auf.

- Formale Charakterisierung des Materials:

Die Gespräche wurden anhand der Transkriptionsregeln nach Christa Hoffmann-Riem transkribiert.⁴⁹³ Die angefertigten Transkripte sind im Anhang zu finden.

Zeichen	Bedeutung
..	kurze Pause
...	mittlere Pause
....	lange Pause
.....	Auslassung
/eh/ /ehm/	Planungspausen
((Ereignis))	nicht-sprachliche Handlungen, z.B. ((Schweigen))((zeigt auf ein Bild))
((lachend)) ((erregt)) ((verärgert))	Begleiterscheinungen des Sprechens (die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen)
<u>sicher</u>	auffällige Betonung, auch Lautstärke
s i c h e r	gedehntes Sprechen
()	unverständlich
(so schrecklich?)	nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut

Abb. 7: Transkriptionsregeln nach Hoffmann-Riem

- Richtung der Analyse:

⁴⁹² Aus dem WWW: http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?j=v_hu_28&

⁴⁹³ Vgl. Hoffmann-Riem 1984, S. 331.

Die zur Verfügung stehenden Explorations sollen die Aussagen und Fragestellungen der Interviewleiterin untersuchen. Der Fokus wird nicht, wie üblich bei Interviewsituationen, in erster Linie auf den Ausführungen des Gesprächspartners liegen, sondern der Fokus soll umgekehrt auf die fragende Person gelegt werden. Natürlich werden, sofern für den Sinngehalt erforderlich oder zur Unterstreichung der Fragen der Psychologin erklärend, die Antworten der Schüler auch berücksichtigt und angeführt. Außerdem soll auch Bildmaterial die eine oder andere Wortmeldung symbolisch/bildlich untermauern.

- Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung:

Das Thema, das dieser Diplomarbeit zugrunde liegt, lautet „Analyse der Grundzüge der DDR- Pädagogik anhand zweier Videoaufnahmen zum (schul-)psychologischen Gespräch aus dem Jahre 1977“. Es beinhaltet die Auseinandersetzung der Bearbeitung der zwei Videoaufzeichnungen in Bezug auf das Verhalten in verbaler und gestischer Hinsicht von Frau E. und ihren Gesprächspartnern sowie die inhaltliche Erschließung in Bezug auf die generierten Kategorien. Daraus konnte die folgende inhaltliche Forschungsfrage abgeleitet werden:

„Inwiefern werden die Reaktionen der Gesprächspartner der Psychologin von ihrer Gesprächsführung beeinflusst⁴⁹⁴?“

Es muss darauf hingewiesen werden, dass in diesem Kontext speziell die Fragestellungen, vor allem deren Formulierung und Inhalt von Frau E. als wichtig und unerlässlich für die Auswertung erscheinen.

⁴⁹⁴ Der Terminus der „Beeinflussung“ wird in diesem Zusammenhang als einwirkende Funktion der von der Psychologin an die Gesprächspartner gestellten Fragen gesehen. Es wird von einer, noch nicht konkret definierten Beeinflussung ausgegangen. Eine Unterstellung, dass die Psychologin in dieser Form das Gespräch durchführt, ist zwar in diesem Hinblick verständlich. Nach Michel soll aber neben der Reflexion der eigenen Sichtweise, auch die Reflexion der Lesarten anderer ForscherInnen in den Blick genommen werden, um zu einem adäquaten Forschungsergebnis zu gelangen. Die Betrachtung der Videoaufnahmen im Zuge der Forschungsgruppe hat gezeigt, dass der beeinflussende Aspekt der Psychologin auf die verbalen Äußerungen der Schüler, genauso aufgefasst wurde. Michel erklärt also den Perspektivenwechsel durch die Forschungsgruppe insofern, weil „*nicht nur Normalitätserwartungen (...) sind sozial geprägt, auch die Assoziationsmöglichkeiten werden strukturiert und begrenzt durch die sozial unterschiedlich verteilten Wissensressourcen. Dadurch wird der Sinnbildungsprozess beschränkt und der Bereich, innerhalb dessen Sinnkonstruktionen als plausibel akzeptiert werden können, limitiert*“ (Michel 2003, S. 246).

Die Antworten der Schüler werden einzeln nicht genauer untersucht, was aber nicht zur Vernachlässigung derselben führen soll. Im Fokus der Untersuchung steht folglich die Beeinflussung der Fragen auf die Antworten und auf das Verhalten der Schüler mit Hilfe vorher festgemachter Kategorien. Die Kategorien beziehen sich auf die in den Gesprächen behandelten Themenbereiche, die anhand der weiterführenden methodischen Verfahrensweise vorgelegt werden. Daher sind die Antworten der Gesprächspartner insofern wichtig, weil sie die untersuchten Fragestellungen und Aussagen der Psychologin unterstreichen und in einigen Fällen als unverzichtbar gelten. Mittels der methodischen Auswertung wird dieser verwirrende Umstand verständlicher werden. Ausgangspunkt für die Bearbeitung der Transkripte soll die erstellte inhaltliche Forschungsfrage sein, die es im Zuge der Auswertung und gleichzeitigen Anwendung der entwickelten Methodik zu beantworten gilt. Die Beantwortung der methodischen Fragestellung, wird dahingehend im Zuge der Ausarbeitung brauchbarer Methodenteile, zum Vorschein kommen.

- Bestimmung der Analysetechnik und Analyseeinheit:

Nach Mayrings Inhaltsanalyse gliedert sich die Auswertung der zu bearbeitenden Daten in die drei groben Teilschritte der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung, die auf den Seiten 100 bis 101 vorgestellt wurden.

Das Element der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird in dieser Forschungsarbeit außer Acht gelassen, da es sich im Zusammenhang mit der gestellten Forschungsfrage als irrelevant herausgestellt hat. Die Zusammenfassung Mayrings reduziert das gesprochene Material im Schritt der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion und soll zur Erleichterung der nachfolgenden Explikation dienen.⁴⁹⁵ In dem vorliegenden Forschungsvorhaben werden die Fragen und Aussagen der Psychologin betrachtet, die vorab auf bestimmte Themen und Inhalte selektiert werden. Die drei Arbeitsschritte der Zusammenfassung sind in diesem Fall insofern auf einmal durchführbar, weil die ausgewählten Passagen zwar eingegrenzt werden, danach aber nicht paraphrasiert, generalisiert und reduziert werden sollen. Deshalb erweist sich die zusammenfassende Inhaltsanalyse als ein nicht notwendig erscheinender Analyseschritt, der außer Acht

⁴⁹⁵ Vgl. Lamnek 2010, S. 473 f.

gelassen werden kann. Wichtiger jedoch tritt die Fokussierung der explizierenden und strukturierenden Inhaltsanalyse in Erscheinung, weil hier präziser auf das Datenmaterial eingegangen werden kann. Die explizierende Inhaltsanalyse hat den Vorteil, dass sie weiteres Material als erklärende Quelle hinzuziehen kann. Es soll sich in den vorliegenden Dokumenten als hilfreich erweisen, sich der bildlichen Quellen zu bedienen.

Der strukturierende Analyseschritt Mayrings soll anfangs in Form der Kategorienbildung zum Vorschein kommen. Die transkribierten Texte werden vorher anhand der inhaltlichen, der typisierenden und der skalierenden Strukturierung behandelt. Jedoch beschäftigt sich Mayring mit der anschließenden anhand von Kodierregeln geleiteten Analyse des Materials, welche mit den Explorationen nicht zur Gänze unternommen wird.⁴⁹⁶ Vielmehr soll allein die inhaltliche Strukturierung dabei behilflich sein, die Transkriptionen anhand von Kategorien einzuteilen, um dem Leser, der Leserin ein eigenes Bild von der Gesprächsstruktur im Hinblick auf die fragende Person zu ermöglichen, um anschließend durch die weitere Auswertung mögliche Rückschlüsse ziehen zu können. Der eine oder andere Satz oder die eine oder andere Frage sollen durch interpretative Ansätze gedeutet werden, um dem Leser, der Leserin vor allem etwaige in den Sinn gekommene Vorvermutungen entweder zu erklären oder zu widerlegen.

Gewiss muss eine klare Modifikation der dargestellten Auswertungstechnik erfolgen, um sie passend für das Forschungsdesign zu gestalten. Insofern soll die explizierende Inhaltsanalyse dazu führen, relevante aber unklare Passagen oder lediglich einzelne Sätze mithilfe der vorhandenen bildlichen Darstellungen zu untermauern oder mithilfe von Gesetzestexten zu belegen. Freilich spielen kommunikative Formen, sowohl verbale als auch nonverbale, bei der Analyse ebenso eine aufschlussreiche Rolle wie die inhaltlich zu erschließenden Auffälligkeiten. Die ikonologisch-ikonische Interpretation Bohnsacks soll als Fundament für die Betrachtung der bildlichen Ebene dienen. Sie behandelt die interpretative Analyse der abgebildeten nonverbalen Äußerungen der GesprächsteilnehmerInnen.

Im Anschluss soll die explizierende Inhaltsanalyse Mayrings vorgestellt werden, um zu überprüfen, welche Elemente für meine Diplomarbeit angewendet werden können.

⁴⁹⁶ Vgl. Lamnek 2010, S. 478 f.

7.2. Explikation nach Mayring

Bei der explizierenden Inhaltsanalyse wird *„zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen (...) zusätzliches Material herangetragen, um die Textstelle zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren“*⁴⁹⁷.

Vorab muss definiert werden, *„was an zusätzlichem Material zur Erklärung der Textstelle zugelassen wird“*⁴⁹⁸. Außerdem spielt die lexikalisch-grammatikalische Definition eine wesentliche Rolle bei der zu explizierenden Textstelle, denn sie trägt u.a. zur Bearbeitung derselben bei.⁴⁹⁹

Wenn sich der Sprecher, die Sprecherin in unklarer Weise ausdrückt, muss auf den *„Kontext, in dem die Äußerung steht, zurückgegriffen werden“*⁵⁰⁰.

Im Zuge der explizierenden Inhaltsanalyse gibt es nach Volmert 1979 zwei verschiedene Ansätze der Kontextanalyse⁵⁰¹, die sich einerseits auf die direkte Bezugnahme auf den Text (kleinraumtextologisch) und andererseits auf die Hintergrundinformationen und auf den nonverbalen Kontext (großraumtextologisch) beziehen. Demnach wird zwischen enger und weiter Kontextanalyse differenziert. Das Ziel der Explikation soll sein, *„aufgrund der Kontextanalyse eine Formulierung zu finden, die eine Aufschlüsselung, eine Interpretation der Textstelle leistet. Im Gesamtzusammenhang des Materials läßt sich dann überprüfen, ob diese Explikation ausreicht“*^{502, 503}.

Folglich wird das Ablaufmodell der Explikation anhand einer bildlichen Darstellung gezeigt:

⁴⁹⁷ Mayring 2003, S. 77.

⁴⁹⁸ Ebd.

⁴⁹⁹ Die allgemeine lexikalisch-grammatikalische Definition umfasst die Bedeutung von Sprache und ihre Ausprägung in Wörterbüchern/Lexika und weiters die Struktur der Sätze in Form von festgesetzten Grammatiken (Vgl. Mayring 2003, S. 77).

⁵⁰⁰ Mayring 2003, S. 77.

⁵⁰¹ Der Terminus der Kontextanalyse kann mit jenem der Explikation gleichgesetzt werden.

⁵⁰² Mayring 2003, S. 77.

⁵⁰³ Vgl. Mayring 2003, S. 77 f.

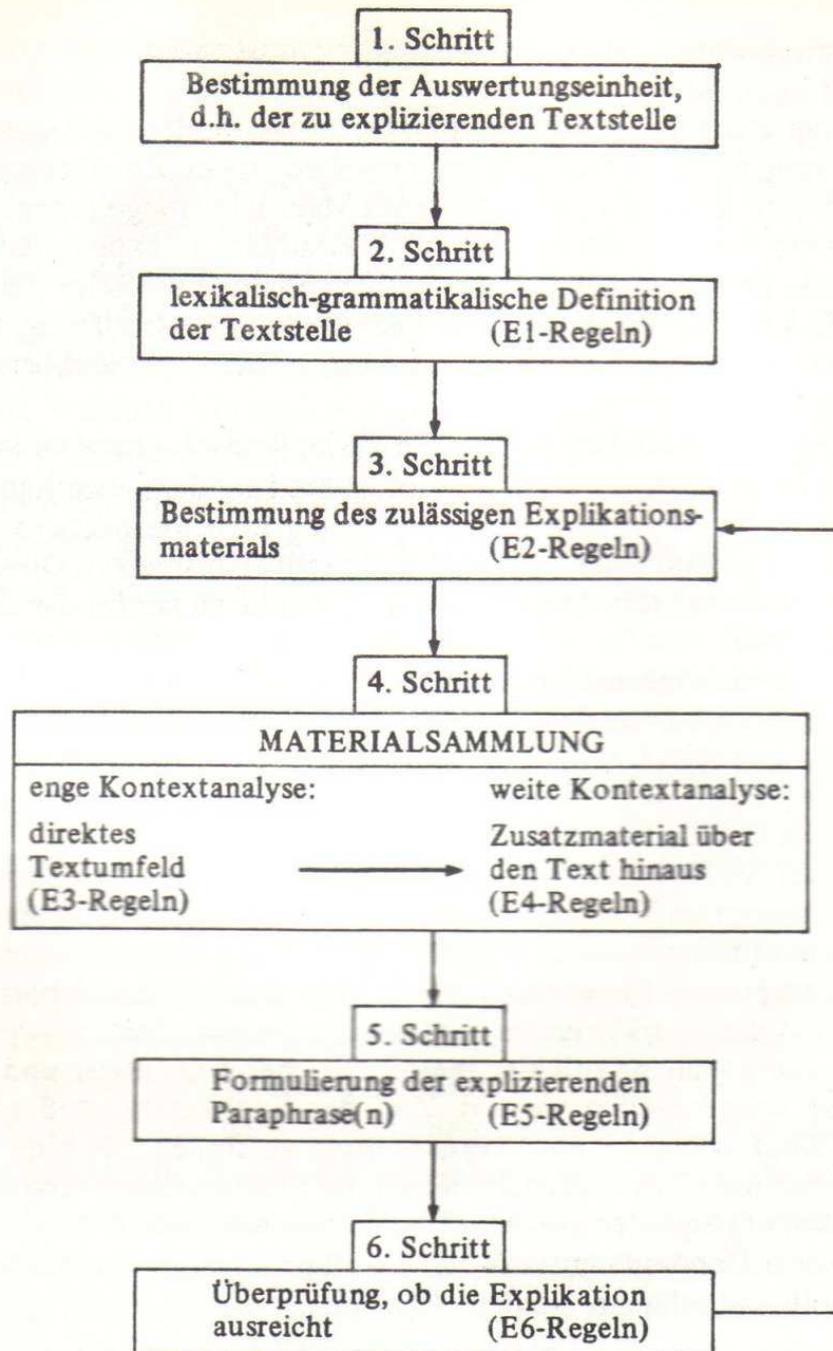


Abbildung 12: Ablaufmodell explizierender Inhaltsanalyse

504

Wie in der Illustration zu erkennen ist, gliedert sich das Ablaufmodell der explizierenden Inhaltsanalyse in sechs Teilschritte, die durchlaufen werden müssen.⁵⁰⁵

⁵⁰⁴ Mayring 2003, S. 78.

⁵⁰⁵ Die folgenden Erläuterungen beziehen sich auf: Vgl. Mayring 2003, S. 78-79.

Schritt 1:

Anfangs wird die Textstelle, die expliziert werden soll, genauer definiert.

Schritt 2:

Hier wird überprüft, „*ob bereits mittels einer grammatikalischen Analyse oder aufgrund der lexikalischen Bedeutung die Textstelle erklärbar ist*“⁵⁰⁶.

Schritt 3:

Beim dritten Schritt der explizierenden Inhaltsanalyse wird das Zusatzmaterial festgelegt, welches zugelassen werden soll.

Schritt 4:

Nun wird zwischen der engen und der weiten Kontextanalyse ausgewählt.

Enge Kontextanalyse:

Bei der engen Kontextanalyse werden Stellen „*aus dem Textkontext (...) gesammelt, die zur fraglichen Textstelle in direkter Beziehung stehen*“. Diese Stellen können somit

- *definierend erklärend,*
- *ausschmückend, beschreibend,*
- *beispielgebend, Einzelheiten aufführend,*
- *korrigierend, modifizierend,*
- *antithetisch, das Gegenteil beschreibend*

*zur Textstelle stehen.*⁵⁰⁷

Im Übrigen kann sehr wohl auf gleiche oder ähnliche Textstellen im gesamten Datenmaterial verwiesen werden, um den Textkontext erneut hervorzuheben.

Weite Kontextanalyse:

Im Zuge der weiten Kontextanalyse „*wird nun auch Material gesammelt, das über den eigentlichen Text hinausgeht.*“ Beinhaltet sind hier beispielsweise Hintergrundinformationen über

⁵⁰⁶ Mayring 2003, S. 78.

⁵⁰⁷ Mayring 2003, S. 78 f.

den Verfasser des Textes, Informationen über die eigentliche Entstehung des Textes oder theoretisches Vorverständnis. „Dies kann bis hin zu freien Assoziationen des Interpreten mit den in der Textstelle angesprochenen Inhalten gehen. (...) In jedem Fall muß bei solchem Explikationsmaterial die Relevanz dieses Materials, der Bezug zur Textstelle genau begründet werden.“⁵⁰⁸

Schritt 5:

Anschließend soll eine Darstellung der unklaren Textstelle anhand des zusätzlichen Materials formuliert werden. „Eine solche explizierende Paraphrase entsteht im allgemeinen dadurch, daß das gesammelte Material zusammengefaßt wird (...).“⁵⁰⁹

Schritt 6:

Zum Schluss wird die Paraphrase anstelle der zu erklärenden Textstelle gesetzt, „um im Gesamtzusammenhang zu überprüfen, ob eine sinnvolle Explikation erreicht wurde“⁵¹⁰. Falls das nicht der Fall sein sollte, muss ein neues Explikationsmaterial ausgewählt werden und ein erneuter Durchgang der Kontextanalyse erfolgen.

Weiterführend werden die Interpretationsregeln der explizierenden Inhaltsanalyse aufgelistet.⁵¹¹

E1: Lexikalisch-grammatikalische Definition

E1.1 Bestimme die vom sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrund relevanten Lexika und Grammatiken!

E1.2 Analysiere danach die Textstelle auf ihre grammatikalische und lexikalische Bedeutung!

E1.3 Überprüfe, ob die Textstelle dadurch bereits hinreichend erklärt ist.

E2: Bestimmung des Explikationsmaterials

E2.1 Beginne beim engsten Textkontext, d.h. beim direkten Umfeld der zu explizierenden Stelle im Text!

⁵⁰⁸ Mayring 2003, S. 79.

⁵⁰⁹ Ebd.

⁵¹⁰ Ebd.

⁵¹¹ Alle folgenden sechs Interpretationsregeln zit. nach Mayring 2003, S. 79 f.

E2.2 Schreite zu immer weiterem Kontext fort, wenn die Überprüfung der Explikation nicht befriedigend war!

E3: Enge Kontextanalyse

E3.1 Sammle alle Aussagen, die in einer direkten Beziehung zur fraglichen Stelle im direkten Textkontext stehen, d.h. die sich

- *definierend erklärend,*
 - *ausschmückend, beschreibend,*
 - *beispielgebend, Einzelheiten aufführend,*
 - *korrigierend, modifizierend,*
 - *antithetisch, das Gegenteil beschreibend*
- zur Textstelle verhalten!

E3.2 Überprüfe, ob die zu erklärende Textstelle im Text noch in gleicher oder ähnlicher Form auftaucht und untersuche den dortigen engen Textkontext!

E4: Weite Kontextanalyse

E4.1 Überprüfe, ob zum Verfasser der Textstelle weiteres explizierendes Material zugänglich ist!

E4.2 Ziehe Material über die Entstehungssituation des Textes zur Erklärung heran!

E4.3 Überprüfe, ob aus dem theoretischen Vorverständnis explizierendes Material abgeleitet werden kann!

E4.4 Überprüfe, ob aufgrund des eigenen allgemeinen Verstehungshintergrundes weiteres Material heranzuziehen ist!

E4.5. Begründe die Relevanz, den Bezug des gesammelten Materials zur fraglichen Textstelle!

E5: Explizierende Paraphrase

E5.1 Fasse das zur Explikation gesammelte Material zusammen (vgl. Zusammenfassung) und formuliere daraus eine Paraphrase für die fragliche Textstelle!

E5.2 Bei widersprüchlichem Material formuliere mehrere alternative Paraphrasen!

E6: Überprüfung der Explikation

E6.1 Füge die explizierende Paraphrase anstatt der fraglichen Stelle in das Material ein!

E6.2 Überprüfe, ob im Gesamtzusammenhang des Materials die Textstelle ausreichend sinnvoll ist!

E6.3 Wenn die Explikation nicht ausreichend erscheint, bestimme neues Explikationsmaterial und durchlaufe die Analyse aufs neue (ab 3. Schritt)!

7.3. Anwendung der Explikation in dieser Arbeit

Aus den eben aufgelisteten Arbeitsschritten der explizierenden Inhaltsanalyse Mayrings hat sich herausgestellt, dass sich der eine oder andere Punkt als unbrauchbar für das zu analysierende Datenmaterial erwiesen hat. Die Vorgehensweise der Explikation durchleuchtet die gesprochenen Worte und Aussagen hinsichtlich ihrer lexikalischen Bedeutung. Mit dem einher geht die grammatikalische Überprüfung, um die zu untersuchenden Textpassagen, den zu untersuchenden Terminus, in jenem Schritt bereits erklärbar zu machen. Weil die Beantwortung der aufgestellten Hypothese und ferner die Beantwortung der inhaltlichen Fragestellung sich mit der Analyse der Formulierungen der Fragestellungen der Psychologin an ihre Gesprächspartner befasst, bedarf es einer differenzierten Betrachtungsweise des explizierenden Ablaufmodells Mayrings.

Eine dem Forschungsgegenstand angepasste Vorgehensweise soll ergo definiert werden. Fokussiert wird dabei nicht allein die lexikalische Semantik, sondern die gesamtkontextuelle Betrachtungsweise soll sich auf die inhaltlich bezogenen Textpassagen, Sätze oder Fragestellungen beziehen. Der inhaltliche Aspekt soll im Sinne der sozialistischen Bildungs- und Erziehungsziele betrachtet werden. Es kann zwar eine eigenständige Aufstellung der folglich auszuführenden Vorgangsweise versucht werden, die vorgeschlagenen Analysepunkte Mayrings scheinen allerdings größtenteils, zumindest in der stufenweisen Abhandlung derselben, als adäquat anwendbar zu sein.

Im nächsten Schritt erfolgen die für den Forschungsgegenstand und seine Forschungsfrage relevanten Veränderungen der Interpretationsschritte E1 bis E6, die teilweise in Neuformulierungen enden. Die von mir adaptierten Analyseschritte sollen mit E'1 bis E'6 betitelt werden, die sich aber nicht unbedingt inhaltlich mit den Analyseschritten Mayrings decken müssen.

E'1: Im ersten Schritt soll nach Mayring die lexikalisch-grammatikalische Definition erfolgen. Im vorliegenden methodischen Konzept wird diese Analyse in Form der ausgewählten Passagen bezüglich ihres inhaltlichen Aussagegehalts durchgeführt. D. h. es werden sowohl die Fragen der Psychologin als auch die Antworten der Schüler in bestimmte Kategorien eingeteilt, die sich auf die behandelten Themen beziehen sollen. Somit kann eine mögliche Umformulierung dieses Analyseschrittes in die Phrase „inhaltlich-thematische Definition“ lauten. In der Auswertung wird diese ausgewählte Passage angeführt.

E'2: Der kontextuelle Bezug auf die auszuwertende Interviewpassage wird hier in Form von auf die Passage bezogene, im selben Gespräch mitgeteilte Inhalte erfolgen. Sie sollen dazu dienen, die ausgewählte Passage besser verständlich zu gestalten.

E'3: E'3 befasst sich mit der möglichen Zuordnung des Bildmaterials zu den vorab ausgesuchten Textpassagen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sein könnten. Die von der DDR postulierten Bildungs- und Erziehungsziele sollen dabei ebenso wie die vorwiegend nonverbalen Reaktionen der Gesprächsteilnehmer hinsichtlich der (Formulierung der) Fragen der Psychologin, herangezogen werden.

E'4: Zusammenfassend sollen in einem letzten Analyseschritt kurz die dargestellten Eigenheiten der zu untersuchten Gesprächspassage hervorgehoben werden. Insofern soll dieser Schritt als abschließende und auch interpretative Sequenz gestaltet werden.

E'5: Mayring wendet in Schritt E3 und E4 die enge oder weite Kontextanalyse an. In dem vorliegenden Forschungsvorhaben soll sich E'3 auf analoges Transkriptmaterial stützen. Ergo sollen nun Textstellen der Transkripte, die ähnlichen Sinngehalt tragen, hinzugefügt werden. Weil diese Zuordnung in meiner Arbeit erst nach den anderen angewandten Analyseschritten erfolgt, wird dieser Schritt am Ende durchgeführt und mit „E'5“ bezeichnet.

Die modifizierten explizierenden Arbeitsschritte sollen im Zuge der Auswertung des audiovisuellen Datenbestands exemplarisch erprobt werden.

In den bisherigen Ausformulierungen zur Methodik ist der nicht außer Acht zu lassende Aspekt des verbalen und nonverbalen Verständnisses aufgefallen. Bevor die Bildung der Kategorien beginnt, soll der Bereich der Kommunikation für die Explorationen eingegrenzt und erklärt werden.

7.4. Kommunikation⁵¹²

Nachfolgend wird auf verbale und nonverbale Kommunikation kommunikativer Prozesse eingegangen, die für diese Forschungsarbeit als relevant erscheinen.

7.4.1. Verbale und nonverbale Kommunikation

*„Man kann nicht nicht kommunizieren“
(Watzlawick 1969, S.53)*

Christa Rosenbusch behandelt in ihrem Beitrag „Nonverbale Kommunikation in schulischen Beratungssituationen“ zu Beginn genauer die körpersprachliche Kommunikation. Sie geht dabei auf Paul Watzlawick (1921 – 2007) ein, der im Verlauf menschlicher Kommunikation zwei Aspekte differenz betrachtet: den Beziehungsaspekt und den Inhaltsaspekt. Auf der inhaltlichen Ebene, der gefragten Informationen, wird verbal vorgegangen, während auf der Beziehungsebene, die Gefühle, Wünsche und Erwartungen, in der Regel nonverbal übermittelt werden.^{513 514}

⁵¹² „Allgemein ist unter Kommunikation eine gerichtete Informationsübertragung und damit ein Einfluß von einem Sender-System auf ein Empfänger-System zu verstehen, wobei die Systeme jeweils über korrespondierende Effektor- und Rezeptor-Organen verfügen müssen. Eine Interaktion wiederum ist durch wechselseitige Informationsübertragung und Beeinflussung beider Systeme gekennzeichnet“ (Ellring 1983, S. 196). Weiters führt Heiner Ellring die Funktion der Kommunikation als ein Reduzieren von Unsicherheit an. Er meint, „indem wir durch nonverbale Signale z. B. Hinweise über die Aufmerksamkeit des anderen bekommen, reduziert sich unsere Unsicherheit über dessen momentanen psychischen Zustand“ (Ellring 1986, S. 15).

⁵¹³ Vgl. Rosenbusch 1986, S. 88.

⁵¹⁴ „In der menschlichen Kommunikation besteht dieselbe Relation zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt: Der Inhaltsaspekt vermittelt die ‚Daten‘, der Beziehungsaspekt weist an, wie diese Daten aufzufassen sind“ (Watzlawick et al. 1969, S. 53).

Weil im Zusammenhang dieser Diplomarbeit die nonverbale Kommunikation eine wesentliche Rolle darstellt, da sie auch zur Interpretation der vorhandenen Explorationen beteiligt sein wird, sollen hier die Elemente nonverbaler Kommunikation präsentiert werden. Ellring führt Mimik, Gestik, Blickverhalten, Körperhaltung und die Stimme als elementare Bestandteile der nonverbalen Kommunikation an. Weiters gibt es noch räumliches Verhalten, Geruch, Körperwärme und Tastempfinden, worauf in diesem Kontext nicht näher eingegangen wird, da bei dem filmischen Datenmaterial diese Faktoren nicht einsehbar oder kontrollierbar sind.⁵¹⁵ Nicht zuletzt deshalb, weil die Filme erstens in schwarz/weiß aufgenommen wurden, was eine Einordnung physischer Charakteristika wie Erröten unmöglich machen. Zweitens da ich nur aus der Beobachtungsperspektive, die aus den Videos erkennbaren kommunikativen Merkmale, heranziehen kann.

In dieser Forschungsarbeit werde ich mich auf Mimik, Gestik und Körperkontakt als relevante nonverbale Ausdrucksformen beschränken. Sie werden nach Ellring als „*nonverbal-nonvokale Kommunikation*“ bezeichnet. Die Stimme wird eher nicht als unterstützendes Element dienen, weil es für den Leser, die Leserin schlichtweg aufgrund des besonderen Datenmaterials nicht nachvollziehbar sein kann und da die vokale Analyse nicht Hauptaugenmerk dieser Forschung ist. Neben diesen Möglichkeiten der Vermittlung von Emotionen, Gemütszuständen und körpersprachlichem Verhalten sind es die „*nonverbal-vokalen*“⁵¹⁶ Kommunikationsformen, die in Merkmalen der Stimme und Sprech-Pausen-Verhalten festzumachen sind. Die nonverbal-vokale Kommunikation wird eher mit negativen Begriffen wie Stress oder Anspannung in Verbindung gebracht.⁵¹⁷

Anhand der folgenden Tabellen soll ein Interpretationsraster angegeben werden, auf welches ich mich in der Ausarbeitung der nonverbalen Kommunikation der Psychologin und ihren Gesprächspartnern, anlehnen werde. Nicht alle Kategorien finden sich in den aufgezeichneten Gesprächen wieder und nicht alle Faktoren können und werden

⁵¹⁵ Vgl. Ellring 1986, S. 20 f.

⁵¹⁶ Beide Zitate entnommen aus Ellring 1986, S. 37.

⁵¹⁷ Bedeutend in einem Gespräch ist der Verlauf der Intonation. „*Durch Anheben der Stimme erkennen wir z. B. ob es sich bei der Äußerung um eine Feststellung oder um eine Frage handelt. Der Intonationsverlauf kann auch als ‚vokaler Illustrator‘ fungieren, d.h. die Bedeutung des Sprachinhalts modifizieren, verdeutlichen, betonen etc.*“ (Ellring 1986, S. 37). Wie eben bereits erwähnt, werden stimmliche Besonderheiten in dieser Arbeit ausgeklammert.

aufgezeigt werden, auch wenn sich beim Durchsehen der Tabelle der eine oder andere in den auszuwertenden Passagen wiederfindet. Ich werde mich also nur auf das in den Filmen sichtbare und möglich interpretierbare Verhalten stützen, das sich auf die zu untersuchende Textstelle und auf den dazugehörigen Bildausschnitt bezieht.

	Positivität		Status/Macht	
	Wärme Sympathie, Zuneigung, Freundlichkeit	Kälte Antipathie, Abneigung, Feindlichkeit, Gering- schätzung	Dominanz	Submission
Physische Charakteristika	Größere Pupillen			
Blickverhalten	Häufiger Blickkontakt, von Kopf bis Fuß ansehen, Augen weit geöffnet.	Wenig Blickkontakt, kalt anstarren, an die Decke schauen, wegschauen	Weniger Blickkontakt, doch auch Starren zur Einschüchterung: Zunächst lange Blicke, dann Reduktion.	Häufiger Blickkontakt zum Höhergestellten oder abgewendete Augen.
Gesichtsausdruck	Lächeln, Lächeln mit offenem Mund, positiver (glücklicher) Gesichtsausdruck, Lecken der Lippen, Heben der Augenbrauen.	Kein Lächeln, höhnisches Lächeln, unechtes Gähnen, Stirnerunzeln, negativer Gesichtsausdruck.	Nicht lächeln, ernster Gesichtsausdruck, Stirnrunzeln, Kinn verschieben.	Lächeln (nervös beschwichtigend).
Körperhaltung, Körperbewegungen	Hinwendung zum Partner, entspannte Haltung, nach vorne lehnen, mit dem Kopf nicken, offene Haltung von Armen und Beinen, direkte Orientierung zum Partner; ruhige Hände.	Zurücklehnen, unruhige Hände, Kopf ablehnend schütteln; Selbstadaptoren wie Fingernägel reinigen, in den Zähnen stochern, mit den Fingern knacken, Stäubchen entfernen.	Entspannte Körperhaltung, Beine vorgestreckt, erhobener Kopf, lässig zurücklehnen, zur Seite lehnen, Arme aufgestützt.	Gespannte Körperhaltung, Korrekte Haltung, Hände aneinander gedrückt, Kopf gesenkt.

Gestik	Unterstützende Gesten.	Abwehrende Handgesten, Hand an die Nase.	Weiträumige Gestik; mit einer Hand auf die andere schlagen.	Sparsame Gestik.
Interpersonale Distanz	Gegenübersitzen, nahe zusammensein, eng nebeneinander sitzen, über Eck sitzen.	Vom Partner wegrücken, großen Abstand halten, gegenüber sitzen.	Größere Distanz halten, auf andere Territorien übergreifen, Platzierung auf hervorgehobenen Sitzplätzen (höher, vorne).	Größere Distanz halten.
Paralinguistik	„Hm“; freundlicher Tonfall, kein Unterbrechen des Partners, flüssige Sprache, wenig Pausen.	Harte Stimme, gleichförmiger, eintöniger Tonfall; langsame Sprechweise; Unterbrechungen.	Schneller sprechen, mehr Intonationen, laute Stimme, tiefere Stimme. Rede unterbrechen, Unterhaltung beginnen, beenden, Interaktionsfluß kontrollieren.	Höhere Stimme, leise zögernd.
Sonstiges	Warme Begrüßung: Handberührung, Entgegenkommen.	Kettenrauchen, Beschäftigung mit anderen Dingen.	Wunsch zu herrschen, Kleidung mit Machtsymbolen geschmückt. Berührung möglich, Eintritt nach kurzem Klopfen oder ohne Klopfen.	Wunsch beherrscht zu werden, nicht berühren.

Aktivation			Konzentration	
	Spannung (Erregung)	Entspannung	Aufmerksamkeit	Unaufmerksamkeit
Physische Charakteristika	Herzschlagrate steigt, Gesicht wird heiß, Muskelanspannung.	Normale Werte.		
Blickverhalten	Häufiges Blinzeln, schmale Augen.		Häufiger Blickkontakt, wenig blinzeln.	Abweichender Blick, wenig Blickkontakt.
Gesichtsausdruck	Lippen aufeinander gepreßt.	Lippen locker.	Lächeln oder ernst gesammelt.	Unbewegtes Gesicht.
Körperhaltung, Körperbewegungen	Muskelspannung in den Händen, gerader Rücken, aufrechter Oberkörper, Kopf zurückgeworfen.	Lockere Haltung des Oberkörpers: Rückwärts und seitwärts lehnen. Asymmetrische Arm- und Beinhaltung.	Gespannte Körperhaltung, nicken mit dem Kopf, Kopf schütteln, nach vorne lehnen, evtl. Kinn reiben.	Bewegungslos dasitzen, oder sich mit anderen Dingen beschäftigen.

Gestik	Verkrampfte Hände, anklammern an Tisch und Stuhllehnen, ballen der Faust.	Wenig Gestik, wenige Handbewegungen.	Keine Gestik, Hände sind ruhig.	Klopfen auf den Tisch, spielen mit herumliegenden Gegenständen.
Interpersonale Distanz			Gegenüber sitzen, mittlerer Abstand.	Mittlerer Abstand.
Paralinguistik	Schnelles Sprechtempo, hohes Stimmniveau, scharfe, gepreßte, laute Stimme.	Steigender Tonfall.	Zustimmende Lautäußerungen.	Nicht angemessene Äußerungen.
Sonstiges			Man zeigt Zustimmung oder Ablehnung des Gesagten.	Kein Interesse zeigen, geistig abwesend wirken.

Annäherung – Meidung			Angst	
	Soziale Fertigkeiten	Soziales Versagen		
Physische Charakteristika		Geringere Atemrate.	Hoher Adrenalinpiegel, Erhöhung der Pulsfrequenz, Muskelspannung, des Atemrhythmus; eingeschränkte Blutzufuhr zur Haut, Zittern.	
Blickverhalten	Augenkontakt halten, Beobachtung des Partners.	Blickvermeidung	Vermeidung des Blicks; häufiges Blinzeln oder starres Blicken.	
Gesichtsausdruck	Lächeln	Ausdrucksloses Gesicht.	Ernst, furchtsam, Augenbrauen fast gerade, etwas hochgezogen; horizontale Stirnfalten, Mund geöffnet, Lippen angespannt – straff zurückgezogen.	

Körperhaltung, Körperbewegungen	Nicken, Zuwenden, kongruentes Verhalten, mittlere Gespanntheit.	Gesenkter Kopf, hängende Schultern, gekreuzte Arme und Beine, eingefallener Brustkorb, Abwendung, Selbstadaptoren (Kratzen, Reiben).	Selbstadaptoren, evtl. Abwendung, zusammenkauern; bei Streß viele Körperbewegungen.	
Gestik	Redebegleitende und ergänzende Gesten.	Wenig Gestik, langsame Bewegungen.	Hand zur Nase; zusammengepreßte Hände; Hand über die Mundpartie gelegt.	
Interpersonale Distanz	Nähe suchen, Situationen adäquat einschätzen.	Distanzvergrößerung	Größere Distanz.	
Paralinguistik	Wechselnde Stimmlage.	Leise undeutliche Sprache, größere Pausen, gehemmes Sprechen, eintönig.	Steigende Stimmhöhe, schnelles Sprechtempo, unvollständige Sätze, Versprecher, Stottern, Sprachstörungen.	
Sonstiges	Der Situation angemessenes Verhalten, Souveränität, Wahrnehmung der Umgebung.	Unangemessenes Verhalten (wirkt kalt, abweisend, nicht verstärkend), unvollkommene Wahrnehmung der Umgebung.		

518

⁵¹⁸ Rosenbusch 1986, S. 100-105.

7.4.2. Verbale Kommunikation

Die nachfolgenden Unterpunkte behandeln die für diese Analyse notwendig erscheinenden verbalen Kommunikationselemente der Gesprächsführung, Suggestion und Indoktrination.

7.4.2.1. Gesprächsführung

Im Folgenden werden die wesentlichen Merkmale eines Gesprächs erklärt.

Günther Deegener hat dazu einige Richtlinien zusammengefasst, die sich auch auf die Gesprächsform der Exploration beziehen. Die Literaturrecherche zur Thematik bezüglich des sowjetischen Verständnisses war nicht ergebnisbringend und deshalb wird das Werk Kubingers und Jägers zur psychologischen Diagnostik herangezogen. Es soll lediglich verdeutlicht werden, wie im Allgemeinen mit Fragetechniken bei Explorationen umgegangen wird, auch wenn das Werk sich nicht in die Zeit der DDR zuordnen lässt.

Generell kann der Gesprächsverlauf oder die Antworten der Exploration durch Einflussfaktoren wie Mimik, Körperhaltung, Wortwahl oder verbale Verstärkung etc. beeinflusst und somit „in eine ganz bestimmte Richtung gelenkt werden“⁵¹⁹.

Deegener führt vorteilhafte Fragestellungen für das explorative Interview an, die anbei vorgestellt werden:

- einfache, kurze Formulierungen
- die Fragen sollten sich eng an die Aussagen der Klienten anlehnen und dabei zur Konkretisierung und Vertiefung des Gesagten führen, d. h. zum weiteren Nachdenken und Sprechen anregen,
- zwischenzeitliche Zusammenfassungen und Wiederholungen des Gesagten zur Absicherung des Verständnisses,
- Ausredenlassen der Klienten, also keine unnötigen Unterbrechungen,
- bei Kindern Verwendung einer alters- und reifegemäßen Sprache.⁵²⁰

Bei Kindern und Jugendlichen sollten eher offene Fragen, Bestimmungsfragen, Auswahlfragen oder Ja-Nein-Fragen mit geringem suggestivem Effekt, gestellt

⁵¹⁹ Deegener 2003, S. 133.

⁵²⁰ Deegener 2003, S. 133 f.

werden.⁵²¹ Kontextbezogen soll nun im weiteren Verlauf auf die suggestive Kommunikationsform verwiesen werden.

7.4.2.2. Suggestion/Suggestibilität

Eine Suggestion wird als „Maßnahme“ definiert, „die Einstellungen, Urteile oder Verhaltensweisen“ der betreffenden Person „zu ändern vermag, ohne daß diese sich dessen bewußt“ ist.⁵²²

Die suggestive Fragestellung wird vor allem in Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen meist als negativ angesehen. Möglicherweise liegt es an der Tatsache, dass die Personen dieser Altersgruppe oft anfällig sind, suggerierte Inhalte aufzunehmen. Darüber hinaus könnten es vor allem schüchterne Kinder oder jene mit geringem Selbstwertgefühl sein, die suggestiven Einflüssen nachgeben, „was eine erhöhte Vulnerabilität (...) zur Folge haben würde.“⁵²³

„Eine ‚suggestive Aufforderung‘ ist als Hinweissituation mit einseitiger Richtungszuweisung und damit einhergehendem Aufforderungscharakter zu betrachten, die eine determinierende Tendenz hat, ihre potentielle Wirkung aber nicht zwangsläufig entfaltet. D. h., jemand wird auf die eine oder andere Art und Weise veranlasst, einer Richtungs- oder Bedeutungszuweisung zu folgen, verfügt aber prinzipiell über alternative Reaktionsmöglichkeiten. (...).“⁵²⁴ Die Suggestion ist ferner als die Kommunikationsform „über die sich die Beeinflussung vermittelt“⁵²⁵, einzustufen; der Terminus „Suggestibilität“ bezieht sich auf die Bereitschaft der suggestiven Aufforderung entgegen zu kommen.

Anhand suggestionaler Prozesse im Verlauf der Exploration können „Urteile, Stimmungen, Handlungsweisen, Gedächtnisinhalte etc. verändert, aber auch initiiert oder annulliert werden, wobei diese Effekte vorübergehend wie auch anhaltend sein können.“^{526 527}

⁵²¹ Vgl. Deegener 2003, S. 132.

⁵²² „Weitere Faktoren [einer Suggestion] sind die Inhalte der im suggestiven Reiz enthaltenen Botschaft, ihre Darbietungsform (verbal oder nicht-verbal) [und] der Darbietungsmodus (...)“ (Fröhlich 2012, S. 466).

⁵²³ Volbert 2003, S. 397.

⁵²⁴ Volbert 2003, S. 395.

⁵²⁵ Ebd.

⁵²⁶ Volbert 2003, S. 396.

⁵²⁷ Vgl. Volbert 2003, S. 395 ff.

7.4.2.3. Indoktrination

Der Begriff der Indoktrination meint *„massive, sich suggestiver und psychologischer Mittel bedienende Beeinflussung von einzelnen oder von Gruppen, um politische Ziele, ideologische Weltanschauungen oder persönliche Überzeugungen durchzusetzen.“*⁵²⁸

In Gesprächssituationen zwischen Kindern und Erwachsenen sind indoktrinierende (manipulierende) Fragen ebenso unerwünscht, wie suggestive.

Kontextbezogen auf diese Forschungsarbeit soll die Indoktrination auf beeinflussendes Agieren der Psychologin gegenüber ihren Gesprächspartnern untersucht werden. Dem Kind mittels Indoktrination bestimmte Werte, Normen oder Einstellungen zu vermitteln, ist eine beeinflussende Aktion, die es hier zu betrachten gilt. In dieser Diplomarbeit wird das gezielte Beeinflussen oder Manipulieren einer Person als Indoktrinieren verstanden.

Henning Schluß hat in seinem Werk zur *„Indoktrination und Erziehung - Aspekte der Rückseite der Pädagogik“* ausführlich die Thematik indoktrinierenden Verhaltens anhand einer Unterrichtsstunde im Fach Geschichte exemplarisch dargestellt. Entgegen Tenorths These, dass Fachunterricht indoktrinierende Aussagen zu vermeiden scheint, bietet Schluß die umgekehrte Darstellung desselben Sachverhalts, die hier aus Platzmangel jedoch ausgeklammert wird.

Eingangs erklärt Schluß indoktrinierendes Vorgehen: *„Erziehung zielt auf die Beeinflussung von Heranwachsenden, Zöglingen etc. Indoktrination zielt eben auf diese, allerdings liegt ihr Akzent auf einer Art von Beeinflussung, die die Heranwachsenden verlässlich dazu zu bringen im Stande sein soll, den durch die Indoktrination angezielten Inhalt in identischer Weise für sich zu übernehmen. So wird deutlich, dass ein Gegenteil in gewisser Weise an seinen Widerpart gebunden bleibt. Es muss ein Gemeinsames geben, das es erlaubt von Etwas zu sagen, es sei das Gegenteil von einem Anderen. Das Gegenteil ist deshalb nie das schlechterdings andere, insofern es sich in der gleichen Kategorie, der gleichen Dimension, den gleichen Bezügen als das Gegenteil von Etwas erweist.“*⁵²⁹

⁵²⁸ Koller/Novak 2007, S. 186.

⁵²⁹ Schluß. 2007, S. 7.

7.4.3. Nonverbale Kommunikation

Anhand der Körperhaltung, Mimik und Gestik soll im Zuge der Auswertung auf nonverbales Verhalten eingegangen werden. Diese drei Ausdrucksmöglichkeiten sollen im in den nächsten Punkten abgehandelt werden.

7.4.3.1. Körperhaltung

Die Distanz, die zwischen Gesprächspartnern eingehalten wird, sagt viel über deren Beziehung aus. Generell wird dieses Verhältnis in vier Zonen eingeteilt: die Intimzone, die persönliche Zone, die soziale und die öffentliche Zone. Die Intimzone wird mit 35 Zentimeter Entfernung der Gesichter der Gesprächspartner festgelegt. Sie verhält sich zwischen engen Freunden und Familienmitgliedern. Die persönliche Zone bewegt sich zwischen 35 und 120 Zentimetern Abstand der Personen zueinander. In dieser Zone werden private Angelegenheiten zum Thema des Gesprächs. *„Folglich akzeptieren wir nur Freunde, Verwandte und manchmal auch wirklich gut Bekannte in dieser Zone.“*⁵³⁰

Die physikalische Grenze der sozialen Zone befindet sich zwischen 120 Zentimeter und vier Metern. Hier finden unpersönliche Konversationen statt wie beispielsweise Alltagsgespräche mit Kollegen, Bekannten oder Nachbarn. Dazu zählen noch Gespräche in der Arbeit, Einkäufe oder Gespräche behördlicher Angelegenheiten. Mehr als vier Meter beträgt die Grenze der öffentlichen Zone, die sich auf Konferenzen, Vorträgen oder Lehrveranstaltungen zutragen.⁵³¹

Aus dem von Christa Rosenbusch dargestellten Kategoriensystems zur nonverbalen Kommunikation können bestimmte Körperbewegungen einem emotionalen Impuls zugeordnet werden. Eine gespannte Körperhaltung oder sich nach vorne lehnen symbolisieren nach Rosenbusch ferner Momente der Aufmerksamkeit, während die Ablenkung durch andere Dinge Unaufmerksamkeit bedeutet.⁵³²

⁵³⁰ Kaiser 1998, S. 85.

⁵³¹ Vgl. Kaiser 1998, S. 83-87, entnommen aus Hall 1963.

⁵³² Vgl. Rosenbusch 1986, S. 102.

7.4.3.2. Mimik

Mimische Ausführungen sind im Bereich des Gesichts anzusiedeln und beinhalten meist kurzdauernde Aktionen. Jeder Mensch weiß, dass ein und dasselbe Gesicht verschiedenartige Ausdrücke im Repertoire hat, die sich an der eben erlebten Situation orientieren. *„Als Ausdruck psychischer Prozesse ist die Mimik zugleich ein universelles Signalsystem, durch das der momentane Zustand an andere übermittelt werden kann.“*⁵³³ Ungefähr zwanzig verschiedene Muskeln kommen bei mimischen Ausdrucksformen zum Einsatz. Neben dem mimischen Verhalten als affektgeleitete Reaktionen (Erröten in Schamsituationen), kann Mimik auch als unmittelbarer Gefühlsausdruck angesehen werden. Negativ wahrgenommene Emotionen wie Ärger, Furcht, Enttäuschung etc. lassen die Gesichtsmuskulatur eher verkrampfen, während positiv wahrgenommene Emotionen freundliche mimische Reaktionen nach sich ziehen, die sich z. B. in einem Lächeln äußern können. Generell liegt es im Auge des Betrachters, wie der eine oder andere Gesichtsausdruck gedeutet wird; dazu gibt es viele verschiedene Interpretationsmöglichkeiten.⁵³⁴

7.4.3.3. Gestik

Die „Sprache der Hände“ vollzieht sich meistens in Bezug auf verbale Äußerungen. *„Kein anderes nonverbales Verhalten wird bewußt so häufig geübt.“*⁵³⁵ Eine funktionale Differenzierung kann in mechanische Gesten, sprachbezogene Gesten, Manipulationsgesten und fachliche Gesten erfolgen.⁵³⁶ Mechanische Gesten oder Verlegenheitsgesten *„bieten (...) Aufschluß über die körperliche Verfassung bzw. Stimmung der betreffenden Person“*⁵³⁷. So kann als mechanische Geste das Reiben der Nase als Zeichen von Unsicherheit oder Nachdenken beobachtet werden oder auch als Abwehrgeste, indem die Hände schützend vor den Kopf gehalten werden. Sprachbezogene Gesten werden bei Kommunikationsabläufen unterstützend verwendet, um *„das Wort [zu] illustrieren und die Aufmerksamkeit des Zuhörenden [zu] erhöhen“*⁵³⁸. Manipulative Gesten *„können selbstbezogene, auf andere Personen oder*

⁵³³ Ellring 1986, S. 22.

⁵³⁴ Vgl. Ellring 1986, S. 22-25 sowie Kaiser 1998, S. 54-58.

⁵³⁵ Ellring 1986, S. 31.

⁵³⁶ Vgl. Kaiser 1998, S. 58 ff.

⁵³⁷ Kaiser 1998, S. 60.

⁵³⁸ Kaiser 1998, S. 61.

*auf Objekte bezogene Bewegungen sein*⁵³⁹. Die fachlichen Gesten wiederum sind als Spezialgesten anzusehen, die vor allem in Situationen auftreten, in denen verbale Kommunikation *„weitestgehend ausgeschlossen ist*⁵⁴⁰. Auf der Börse oder bei Anleitungen eines Trainers an seine MannschaftsspielerInnen können beispielsweise fachliche Gesten auftreten.⁵⁴¹

Nachfolgend werden die tabellarischen Auflistungen verbalen und nonverbalen Verhaltens hinsichtlich der Einordnung in bestimmte Kategorien nach Christa Rosenbusch erfolgen. Im Zuge der auszuwertenden Gesprächsabschnitte sollen diese Einteilungen zu Rate gezogen werden.

8. Anwendung der methodischen Überlegungen

Der folgende Abschnitt wird sich mit der Anwendung der in den methodischen Überlegungen festgemachten Methode befassen. Exemplarisch sollen anhand der in Kapitel 7.3. beschriebenen Vorgehensweise die Transkripte vorerst eingeteilt, relevante Passagen expliziert und anschließend interpretiert werden.

8.1. Bildung der Kategorien

Anhand der Subfragen können die Kategorien soweit eingeteilt werden, dass sie für die Bearbeitung und Annäherung der gestellten Fragestellung relevant erscheinen. Die beiden Explorationen stellen im Bereich der Inhaltsanalyse eine sehr kleine Stichprobe dar. Deshalb wurde bereits darauf eingegangen, dass auf die genaue Einhaltung der von Mayring festgelegten Arbeitsschritte der strukturierenden Inhaltsanalyse verzichtet wird. Die Paraphrasierung des herausgefilterten Materials, die Zuordnung desselben zu den definierten Kategorien und das Zusammenfassen zu Hauptkategorien stellen keinen relevanten Faktor für diese kleine Datenmenge dar und werden deshalb außer Acht gelassen.⁵⁴² Die Paraphrasierung und die nachfolgende Generalisierung und Reduktion finden in dieser Diplomarbeit insofern keine Anwendung, weil ich mich auf die

⁵³⁹ Kaiser 1998, S. 62.

⁵⁴⁰ Kaiser 1998, S. 63.

⁵⁴¹ Vgl. Kaiser 1998, S.58-64 sowie Ellring 1986, S. 31-34.

⁵⁴² Vgl. Mayring 2003, S. 89.

Formulierung der zu analysierenden Fragenstellungen beziehen werde, die innerhalb der eben genannten Arbeitsschritte verloren gehen würde. Deshalb wurden die Gespräche originalgetreu transkribiert, was bedeutet, dass auf orthographische oder grammatikalische Korrektheit nicht besonders Wert gelegt wurde. Auf die Transkribierregeln mit ihren besonderen Ausdrucksformen wurde bereits im Vorfeld in Kapitel 7.1. Bezug genommen.

Zur Beantwortung der Fragestellung soll der entstehende Mix aus verschiedenen Methoden bzw. die selbstständige Ausarbeitung eines passenden Forschungsdesigns aus brauchbaren Elementen der Inhaltsanalyse Mayrings und den Ansätzen der Bildinterpretation Bohnsacks, hinführen. Weiters soll in Anbetracht dessen der jeweils folgende durchgeführte Analyseschritt mit einer einleitenden Passage begründet werden.

Aus den Subfragen ergaben sich folgende Überbegriffe, die als Kategorien wie folgt definiert werden können:

- Leistung in der Schule, Lernverhalten (a)
- Schüler-Lehrerbeziehung (b)
- Spaß an der Schule/am Unterricht (c)
- Familie (d)
- Freizeitgestaltung/außerschulische Aktivitäten (e)
- Zukunftsambitionen (f)
- Freundeskreis (g)
- Unterrichtssituation/Unterrichtsverhalten (h)

Diese Kategorien, welche durch Buchstaben gekennzeichnet sind und somit die Kategorien einteilen, werden in weiterer Folge mittels passender Passagen untermalt, wobei es sich hier um eine mögliche Auswahl zu interpretierender Textstellen handelt. Da der Fokus der Auswertung auf die Äußerungen der Interviewerin gelegt ist, werden die meisten Textteile in Form von Fragen auftreten. Weiters sollen nur Zeilen der Transkripte den jeweiligen Kategorien zugeordnet werden, die einerseits den von mir zu behandelnden inhaltlichen Aspekt erfüllen und deshalb mögliche Auswertungspassagen

darstellen. Andererseits werden ganze Ausschnitte in Betracht gezogen, die aufgrund der Satzsemantik auffällig wirken. Dabei ist anzumerken, dass hierbei nicht ganze inhaltlich abgeschlossene Textteile präsentiert werden, sondern dass sich die thematische Einordnung nur anhand der gestellten Fragen oder Antworten äußert. Es muss also nicht zwingend bedeuten, dass jeder der dann abgebildeten Fragen im Anschluss eine Antwort folgen muss. Erweist sich allerdings die Antwort auf eine der gestellten Fragen als aufschlussreich, da sie den Einfluss der Fragestellung auf die Antwort des Interviewten unterstreicht, wird diese zur Veranschaulichung angeführt, auch wenn sie thematisch den jeweiligen Kategorien nicht zuordenbar ist. Dies können auch einfache Bestätigungsäußerungen (z. B.: „ja“, „nein“, „mhm“) sein. Auch andere für die Kategorie inhaltlich unpassenden Antworten oder Fragen sollen nicht eingegliedert werden. Ein weiterer Grund für dieses selektive Vorgehen ist vor allem der Platzmangel und die möglich auftretende Unübersichtlichkeit. Fragmentarisch wiedergegebene Passagen können im Anhang vollständig nachgelesen werden.

Um unzähligen Auflistungen entgegenzuwirken wird weiterführend das Exzerpierte tabellarisch veranschaulicht, um dadurch den Lesefluss zu vereinfachen. Folgenden Abkürzungen benennen den jeweiligen Gesprächsteilnehmer, die jeweilige Gesprächsteilnehmerin: „I.“⁵⁴³ kennzeichnet die Psychologin und „H./„M.“ beziehen sich auf Schüler H. sowie Schüler M. Zur besseren Orientierung für den Leser, die Leserin wurde eine durchgehende Zeilennummerierung innerhalb der Transkripte vorgenommen.

Infolgedessen werden nun die ausgewählten Passagen der jeweiligen Kategorien zugeordnet, um den Verlauf zur Hinführung der Fragestellung zu veranschaulichen.

Die jeweiligen Kategorien werden also durch ausgewählte Beispiele untermalt. Jedes Beispiel soll hierbei in farbiger Darstellung angeführt werden, wobei sich jede Farbe in jeder Kategorie wiederholt. (Beispiel 1 wird rot dargestellt, Beispiel 2 lila etc.) Die Wahl der farbigen Informationsblöcke wurde hier beliebig vorgenommen; also sind den Farben keine bestimmten Bedeutungszuschreibungen beigemessen.

⁵⁴³ Beim Transkribieren wurde die Psychologin vorerst mit „I“ bezeichnet, da es als Abkürzung für „Interviewerin“ stehen sollte. Im Zuge der Erstellung der Diplomarbeit habe ich mich allerdings auf die Abkürzung „E“ für „Exploratorin“ gestützt.

(a) Leistungen in der Schule und Lernverhalten

Bevor auf die folgenden vier Ausschnitte aus Video 2 eingegangen wird, ist folgende Auffälligkeit zu Video 1 anzuführen. In Video 1 scheinen die Leistungen und das Lernverhalten des Schülers kein wesentliches Merkmal für die Befragung durch die Psychologin zu sein und daher konnte keine Kategorieneinteilung durchgeführt werden.

Die folgenden vier Ausschnitte aus Video 2 stellen wichtige Passagen jener Kategorie, die sich auf das Lernverhalten und die schulischen Leistungen beziehen, dar. Diese vier Beispiele sollen dem Leser, der Leserin einen ersten Einblick in diese spezielle Frage-Antwort-Situation geben. Die von Psychologin Frau E. gestellten Fragen indizieren die Kategorie.

Video 2, Schüler M.:



Beispiel 1:

- 73 I: *Mhm. ... Und .. lernst du .. gern, ja? Oder*
- 74 M: *((Seufzend)) Naja... Wenn mans begreift, dann lernt mans (.). Wenn man .. nich ufpasst oder so, machts auch kenen Spaß.*



Beispiel 2:

- 76 I: *Mhm. Mich würd einmal interessieren, was, äh, äh, dir so besonders.. gefällt .. an der Lernarbeit oder an der Schule .*



Beispiel 3:

116 I: (...) Musst mir mal erzählen, wie schätzt du deine Leistung überhaupt so, wenn du sagst, du bist in der Schule schlecht geworden, wie schätzt du deine Leistung ein?



Beispiel 4:

126 I: Mhm. Und ja welche Leistung, wie sind da deine Leistung oder wie schätzt du dich selbst da ein?

(b) Schüler-Lehrerbeziehung:

Kategorie (b) beinhaltet die Thematik der Schüler-Lehrerbeziehung. Dazu werden folglich die geeigneten Phrasen aufgelistet. Drei Beispiele aus Transkript 1, Schüler H. und zwei Beispiele aus Transkript 2, Schüler M. werden dargeboten, wobei es erwähnenswert erscheint, dass diese Kategorie bei Schüler M. nicht so ausgeprägt in der Häufigkeit ihres Auftretens ist, wie es in Transkript 1 der Fall ist.

Video 1, Schüler H.:



Beispiel 1:

85 I: Ja, und welcher Lehrer gefällt denn da dir nicht so gut?



Beispiel 2:

251 I: *Aha, besser, wieso isse besser, also das musst mir mal erklären. Frau R. is nicht ganz so und Frau F. is besser. Und trotzdem isse nicht so ganz so gut wie der erste Lehrer, nicht.*



Beispiel 3:

260 I: *Streichelt se manchmal, ja?*

- 261 H: *Ja, macht se och manchmal, aber, wenn ich zum Beispiel was nicht weiß, dann kommt se zu mir und dann sagt se, dat irgendwat, was ich nicht verstehe.*
- 263 I: *Mhm. Macht sie das auch bei anderen Schülern, ja?*
- 264 H: *Ja.*
- 265 I: *Aha.*
- 266 H: *Ich möchte nicht sagen, dass Frau R. schlecht ist, aber, Frau R., die is eben anders.*

Video 2, Schüler M.:



Beispiel 1:

188 M: *Da ist Frau N. viel zu strenge.*

190 M: *Die ist auch ne eigentlich ne ganz jute Lehrerin.*

192 M: *Bei der begreift man auch wat so. Bei ihr muss man bloß ofpassn.*



Beispiel 2:

193 I: *Mhm. Und wie, wie ist das Aufpassen bei anderen Lehrern?*

(c) Spaß an der Schule/am Unterricht

Kategorie (c) soll alle Passagen der Gespräche subsummieren, die sich mit dem Wert „Spaß an der Schule/am Unterricht“ befassen.

Video 1, Schüler H.:



Beispiel 1:

132 I: (...) Also Russisch hast du nicht gerne. Aber trotzdem gefällt dir oder wie ist das.

134 H: Ja, das gefällt mir schon ganz gut.



Beispiel 2:

141 H: Und dann gefällt mir noch Musik und Literatur. Würd ich mal sagen, das gesamte Deutsch.



Beispiel 3:

• 241 I: (...) und wie is es denn mit Geschichte und solche Fächer? (...) Interessieren dich die auch?

Video 2, Schüler M.:



Beispiel 1:

76 I: Mich würd einmal interessieren, was äh, äh, dir so besonders .. gefällt ..an der Lernarbeit oder an der Schule..



Beispiel 2:

130 I: (...) Erzähl doch mal n bisschen, was dir so besonders gefällt und .. ob du gerne auch was machst für die Schule oder wie das halt sich so verhält.



Beispiel 3:

323 I: Wie, .. ich hätte mal gern gewusst, wie, äh, wie du, na was dir so .. in der Schule Spaß macht und was nun keinen Spaß macht, denn wenn du so in Mathematik, wie du sagst, schlechte Leistungen hast.



Beispiel 4:

388 I: (...) Naja, du hast mir ja nun schon einiges erzählt von der Schule, dass du, .. also nicht alles gut findest in der Schule, nicht, .. und .. da hätt ich doch zum Abschluss doch gern gewusst, ob du nun wirklich gern zur Schule gehst oder nicht.

(d) Familie

Alle dem familiären Leben zugehörigen Passagen aus den beiden Gesprächen werden nachfolgend aufgezeigt. Diese Kategorie beinhaltet sehr viele Fragen- und Antwortzuordnungen, welche allerdings reduziert werden.

Video 1, Schüler H.:



Beispiel 1:

14 I: Mit wem verstehst du dich denn am besten?

15 H: Mit meinem großen Bruder.

16 I: Aha und was macht ihr gemeinsam?



Beispiel 2:

186 I: Und wer kuckt denn eure Hausaufgaben an?

187 H: Dat macht Mutti.

188 I: Das macht Mutter. Und wer fragt mal die Vokabeln ab?

189 H: Dat macht ((leiser werdend)) keiner.

190 I: Macht keiner, nein. Und .. was macht ihr denn mal so gemeinsam am Wochenende?



Beispiel 3:

216 I: Handball. Also eine Fußball- und Handball-Familie, ja. Und kommt denn der Vater auch mal mit, wenn du Fußball spielst?

Video 2, Schüler M.:



Beispiel 1:

208 I: *Mhm. Mhm. Ja. Äh. ... Nun, äh, wenn du die Hausaufgaben .. zu Hause .. machst, ja, an wen wendest du dich denn dann nun besonders, mit wem verstehst du dich besonders?*



Beispiel 2:

245 I: *Ach zwischendurch stehst du mal auf, mhm. Ist denn dann auch immer jemand zu Hause, ja?*

247 M: *Ja, mhm.*

248 I: *Die Mutter, ja?*

249 M: *Ja. .. Meistens isse aber nicht da so, wenn ich zu Hause bin.*



Beispiel 3:

366 I: *Gehst, äh, äh, gehst du mehr zu deiner Mutter, ja, als zum Vater oder wie sieht das aus?*

367 M: *Naja, manchmal zum Vater, .. ((lachend)) wenn er gute Laune hat.*

(e) Freizeitgestaltung/außerunterrichtliche Aktivitäten

Die nachfolgenden Passagen beziehen sich auf die Gestaltung der Freizeit, die Aktivitäten außerhalb des Unterrichts, die in weiterer Folge eine beachtliche Rolle im Verlauf der methodischen Auswertung einnehmen.

Video 1, Schüler H.:



Beispiel 1:

22 I: (...) Tja und ich hab erfahren .. H., dass du ein großer Fußballfan bist, na wie machste denn das nur mit deinem Fußballspiel und Schulaufgaben und Haushalt..aufgaben, die du also im Haushalt, wie wird denn das alles so vereinbart?

26 H: Naja, wenn ich aus der Schule komme, dann werden erst einmal Hausaufgaben gemacht und dann wird sauber gemacht und dann ich muss erst halb vier zum Training und dann bleibt eben noch bisschen Zeit für Saubermachen.



Beispiel 2:

152 I: Aha. Und, äh, und für was interessierst du dich denn nun ... außer Fußball, für was interessierst du dich denn da nun noch?



Beispiel 3:

160 I: Mhm. Und was lieste noch so?

Video 2, Schüler M.:



Beispiel 1:

47 I: Mhm, ja. ... Sag mal, was, äh, machst du denn so .. in deinem, wenn du keine Schule hast, was, was tust du denn dann so, erzähl doch mal.



Beispiel 2:

268 I: Bist du überhaupt, äh, in einem Sport, in einer AG Gemeinschaft, ja, .. organisiert?



Beispiel 3:

332 I: Mhm. Mhm. Mhm. .. Und wie ist denn nach der Stunde so, .. ihr habt ja auch Freizeitgestaltung in der Schule, ja? Pionierorganisation und so etwas, wie ist es denn da?

(f) Zukunftsambitionen

Folgende Kategorie befasst sich mit all jenen Aussagen, die sich auf das zukünftige Leben der Schüler beziehen. Schüler H. wurde diesbezüglich nicht befragt, während Schüler M. auch nur ein Mal dazu angehalten wurde, über seinen Berufswunsch zu sprechen. Deshalb wird Kategorie (f) weniger Inhalte präsentieren können, als die bisherigen.

Video 2, Schüler M.:



Beispiel 1:

375 I: Ja. ... Sag mal, möchtest du lieber erwachsen sein oder möchtest du noch Schüler sein, was is

377 M: Naja, erwachsen möcht ick jetzt noch nich sein.



Beispiel 2:

380 I: *Ja? Was möchtest du denn mal werden?*

381 M: *Koch.*

(g) Freundeskreis

Hier sollen die freundschaftlichen Beziehungen der beiden Schüler, sofern dieses Thema im Gespräch erwähnt wurde, aufgezeigt. Schüler H. scheidet hier wieder aus, da er nicht über seine Freunde gesprochen hat.

Video 2, Schüler M.:



Beispiel 1:

93 I: *Mhm. Erzähl doch mal was über deine Kumpels. Ne, über deine Freunde, nicht?*

94 M: *Naja, die helfen mir wenn ick mal, wenn ick was falsch mach ma.*



Beispiel 2:

97 I: *Mhm. Ja was gibts denn da noch so zu erzählen von den Freunden, hm? Wechselst du öfters die Freunde, oder?*

99 M: *Ne, wechsel nicht.*

100 I: *Haste einen ständigen Freund, ja?*

101 M: *Ja, meiner Nachbarklasse.*

102 I: *Aus der Nachbarklasse. Und, äh, was, äh, wie schätzt du den ein?*

103 M: *Naja, manchmal is er auch .. n bisschen komisch.*

(h) Unterrichtssituation/Unterrichtsverhalten

Das Schülerverhalten im Unterricht wird anhand geeigneter Passagen aus den Transkripten der zu untersuchenden Gespräche sichtbar gemacht. Es treten sowohl in Video 1, als auch in Video 2 passende Fragen und Antworten auf.

Video 1, Schüler H.:

Beispiel 1:

303 I: (...) vielleicht sprichst du mal mit der Frau R.

304 H: Mhm.

305 I: Dass du dich mal verbessern möchtest und dass sie dir helfen soll .. vielleicht, dass sie dir, dass sie dir n paar Sonderaufgaben gibt.

307 H: Hm.

308 I: Hm, irgendwie, weißte, äh, du bist ja auch Pionier, nicht? Und wenn man andere stört, man stört die ganze Klasse, ich weiß nicht, und du möchtest ja auch ne gute Note haben, ich kann mir nämlich vorstellen, wenn man im Dynamo-Club ist, dass man rausgeworfen wird oder zumindestens.. wenn man schlechte Noten hat, dann wird gesagt, ne, überleg dir das, nicht. Ne. Weiß nicht, vielleicht, ähm, geh doch mal zu Frau R. hin, bitte sie mal um ein Gespräch.



313 H: Mhm.

314 I: Denn jetzt wäre es ja noch gut, nicht, bis Jahresende könntest du noch, willst ja noch auf ne Zwei kommen, oder wie sieht das aus?

316 H: Ja ja.

317 I: Überleg doch mal.

318 H: So ne Zwei, das wär doch ganz jut, da würde sich meine Mutti auch freuen.

319 I: Na siehste.

320 H: ((Hustet)).

321 I: Vielleicht überlegste mal und, äh, wenn du mal in Stimmung bist und wenn du meinst, gehste mal zu Frau R. hin und sagst, Frau R. ich würde mal mit Ihnen gern sprechen, hm? Weinst du oder ()?





324 H: Nö. ((Hustet mehrmals hintereinander)).

325 I: Hm? Dass du mal .. mit ihr .. sprichst, ob man nicht mal gemeinsam irgendwie n Weg, dass sie vielleicht, vielleicht gibt sie dir sogar mal ne Nachhilfestunde. Na? Ne? Wollen wir mal so verbleiben?

328 H: Hm.

329 I: Ich frag mal wieder nach, hä? Soll ich mal wieder nachfragen?

330 H: Mhm.

Video 2, Schüler M.



Beispiel 1:

151 I: Mhm. Mhm. Und, äh, ich weiß, dass also in der .. Klasse, das heißt, äh, von anderen Klassen weiß ich, dass die Schüler da nicht immer aufpassen dann, werden Zettel geschrieben und so etwas, was, wie ist denn das bei euch?



Beispiel 2:

162 I: Mhm. Mhm. Und dann gehen immer so die Zetteln in der Klasse rum, ja? Oder

165 M: Naja, meistens is et, wenn wa uns nicht gefällt, da kommen die Zettel haufenweise an.

166 I: Tatsache, ja? Und machste auch mit, ja?

167 M: Naja, manchmal .. mach ich och mit.



Beispiel 3:

193 I: Mhm. Und wie, wie ist das Aufpassen bei anderen Lehrern?

195 I: Mhm. .. Wie ist das dann so, welches Fach, äh, oder wie ist das bei dir? Passt du so den ganzen Tag so auf oder?

197 M: Na in allen Fächern, wo ich 's kann, in Mathe, naja, .. meistens nicht.

8.2. Zusammenfassung der jeweiligen Kategorien

Die eben präsentierten Kategorien stellen den inhaltlichen Kontext der Explorationen dar. Den Auflistungen ist zu entnehmen, dass sich das Verhältnis der inhaltlichen Ebene von Schüler H. zu Schüler M. in Form der behandelten Themen nicht immer deckt. Während Schüler H. in den Themenblöcken (a), (f) und (g) von der Psychologin keine Fragen zu den jeweiligen Themen gestellt bekommen hat, wurde beim Gespräch mit Schüler M. sehr wohl auf Leistungsverhalten in der Schule, seine Zukunftsambitionen und freundschaftliche Beziehungen eingegangen.

Im Sinne des qualitativen Vorgangs Mayrings sind im Anschluss an die Kategorienbildung, die Verfahrensschritte der Strukturierung, Zusammenfassung und Explikation des Datenmaterials vorzunehmen. Weil die strukturierende Inhaltsanalyse hier in Form der Kategorieneinteilung erfolgt ist, wird sich auf die explizierende Auswertung konzentriert gestützt, damit die beschriebene Relevanz der Frageformulierung durch die Psychologin an ihre Gesprächspartner klar hervorgehoben werden kann.

Die Erkenntnis, nicht alle Arbeitsschritte Mayrings anzuwenden, ergibt sich dahingehend, weil erstens die Antworten der Schüler nicht reduziert werden müssen, um zu einem Ergebnis zu gelangen, da die Fragen der Psychologin fokussiert betrachtet werden. Zweitens geht Mayring in der Ausformulierung seiner Inhaltsanalyse nicht dezidiert darauf ein, dass auch die in einem Gespräch enthaltenen Fragen analysiert werden können. Vermutlich resultiert dies aus der Annahme, dass die Gespräche vom Forscher, von der Forscherin selbst produziert wurden und somit die Fragen nicht näher analysiert werden müssen. Die Gespräche sind im vorliegenden Fall eher als transkribierte Texte anzusehen, die von mir als Forscherin ausgewertet werden. Die Transkripte sind also innerhalb einer Kontextanalyse⁵⁴⁴ auszuwerten, wobei zwar die behandelten Themen nicht ausgegrenzt werden, sie aber nicht als Hauptaugenmerk anzusehen sind. Insofern stellt sich also heraus, dass die Verfahrensschritte der Strukturierung und Zusammenfassung hinsichtlich der Analyse des bestehenden Datenbestands als irrelevant erscheinen.

⁵⁴⁴ Mayring geht auf die enge und weite Kontextanalyse, innerhalb der Beschreibung der Explikation, näher ein, was bereits im Kapitel zur angewandten Methodik ausreichen expliziert wurde.

Im nächsten Schritt soll auf die für die Auswertung relevanten Interpretationshilfen Bezug genommen werden, um sie anschließend anhand der Analyse und möglichen Interpretation zu erproben. Die Fragen, die vorab auf den entsprechenden Stil der Formulierung selektiert wurden, sollen exemplarisch ausgewertet werden. Natürlich könnte, der Vollständigkeit halber, eine Aufzählung aller vorkommenden Fragen, getätigt werden. Damit der Umfang dieser Arbeit nicht ausufert und der Lesefluss nicht beeinträchtigt wird, werde ich mich im weiteren Vorgehen nur auf die von mir ausgesuchten Fragen beziehen.

Einerseits handelt es sich bei den Fragestellungen der Psychologin um solche, die vom Gesprächspartner bejaht oder verneint wurden, obwohl sie im weiteren Verlauf zu anderen Antworten tendieren.⁵⁴⁵ Somit entsteht die Annahme, dass durch eventuelle suggestive Verhaltensweisen der Psychologin, die Schüler sich in ihrem Sinne geäußert haben. Andererseits werden ganze Passagen angeführt, die sich auf die Fragwürdigkeit des Explorationsablaufs beziehen. Hier wird beispielsweise die Thematik des Gesprochenen dergestalt berücksichtigt, ob es sich hierbei um sozialistisch geförderte Einflüsse der Bildungs- und Erziehungsziele handelt, die von der Fragenden umgesetzt wurden. Die gesetzlichen Statuten können hierzu verweisen, falls sie kontextbezogen erklärend angewandt werden können.⁵⁴⁶

Im besten Fall kann mittels einer Passage sowohl der verbale als auch der nonverbale Kontext festgemacht werden. Um diese Passagen besser und einleuchtender darzustellen, sollen in einem weiteren Schritt die dazugehörigen Fotogramme auf die Reaktionen der Gesprächspartner verweisen bzw. innerhalb der explizierenden Inhaltsanalyse als Untermalung oder Beleg angewandt werden. Kurz: die oben dargestellte Umstrukturierung der Explikation Mayrings soll am audiovisuellen Datenbestand in der Art angewandt werden, dass die inhaltliche Fragestellung

„Inwiefern werden die Reaktionen der Gesprächspartner der Psychologin von ihrer Gesprächsführung beeinflusst?“

weitestgehend beantwortet werden kann. Dazu sind die einzelnen neu strukturieren Analyseschritte der Explikation notwendig. Mitunter kann hier auf die methodische Forschungsfrage

⁵⁴⁵ Allerdings sind diese Fragestellungen nicht immer sogenannte Entscheidungsfragen, sondern es kann sich auch auf eine Aussage beziehen, die in Form eines „ja?“ am Ende tonal zu einer Frage umgeformt wurde. Z. B. „*Und dann gehen immer so die Zettel in der Klasse rum, ja?*“ (165, Video 2).

⁵⁴⁶ Siehe dazu Teil A, 2.3.

„Welche Elemente sollte eine Methode zur Analyse von historischen Videoaufzeichnungen pädagogischer Interaktionen mindestens beinhalten?“

bereits eingegangen werden. Aus dem eben dargestellten Analysevorgang ging hervor, dass sich das Element der explizierenden Inhaltsanalyse als eine mögliche ergebnisbringende und geeignete Form, zumindest in ihrem Grundgerüst, für die Auswertung filmisch aufgezeichneter Gespräche erweist. Ob sich diese Annahme auch bestätigt, soll im Rahmen der Auswertung erprobt werden.

Nun zurück zur Thematik der Bestimmung der Kategorien in dieser Diplomarbeit.

Die Auswahl der zu interpretierenden Fragestellungen und dazugehörigen Antworten beschränkt sich auf die fünf Kategorien (b), (c), (d), (e), (h), weil, wie oben angeführt, sich die Kategorien (a), (f), und (g) nur auf Schüler M. beziehen und somit nur ein einseitiges Ergebnis zum Vorschein kommen würde. Weiters nimmt die anschließende Auswertung exemplarisch Bezug auf die in dieser Arbeit fokussierten Themengebiete wie Jugendorganisationen oder die Bildung der sozialistischen Persönlichkeit. Es besteht also die Annahme, dass sich die Psychologin im Sinne der sozialistischen Erziehung unter Einhaltung des damaligen gesetzlichen Rahmens verhalten hat; was innerhalb der inhaltlichen und nonverbalen Äußerungen untersucht wird. Diese Verhaltensweise soll mithilfe gesetzlicher Anführungen belegt werden, was im nachfolgenden Kapitel explizit dargestellt werden soll.

Zur Einstimmung und Darbietung der kategorialen Einteilung in Kurzversionen sollen Video 1 und Video 2 zusammengefasst werden:

Video 1: v_hu_28, 09.03.1977

H., ein 12-jähriger Schüler aus der sechsten Klasse wird von Frau E. zu verschiedenen Themen befragt. In erster Linie handelt es sich um Fragen zum Verhalten im Unterricht und ferner um schulische Leistungen. Die Familiensituation wird behandelt, wer welche Aufgaben im Haushalt ausführt und auch wer mit dem Schüler lernt. Die Freizeitaktivitäten werden von H. erzählt, das Lesen und das Fußballspielen und wie er sich seinen Tag einteilt, um Unterricht, Lernen, Haushalt und Freizeit unter einen Hut zu bringen. H. beantwortet die Fragen der Psychologin ausführlich und ist akustisch gut verständlich.

Video 2: v_hu_29, 22.03.1977

M., ein 12-jähriger Schüler bekommt ebenfalls zu verschiedenen Themen Fragen von Frau E. gestellt. Das Gespräch handelt, ähnlich wie bei Schüler H., vom schulischen Alltag, der Pause, seinen Freunden, seinen Freizeitaktivitäten und den Lerngewohnheiten. Genauer fragt sie auch über das Verhalten des Schülers im Unterricht, da er oft Zettelchen mit seinen MitschülerInnen schreibt und es wird auch der Frage nachgegangen, ob er Freude am Unterricht hat. Auffällig ist hierbei, dass M. sehr knappe und leise Antworten gibt und immer wieder dazu aufgefordert werden muss, etwas zu sagen. Am Ende des Gesprächs wird über M.s Berufswunsch gesprochen.

Im nächsten Kapitel wird auf die in der Auswertung relevanten Quellen verwiesen, die im Zuge der Auswertung als Belege dienen können.

8. Auswertung

Für die Auswertung des Datenmaterials wird in erster Linie das Lehrprogramm für das Lehrgebiet „Schulpsychologie und Erziehungsberatung zur Ausbildung in der Grundstudienrichtung Psychologie“ in der DDR in Betracht gezogen. Aus der Annahme heraus, dass sich die Psychologin mit dieser Thematik im Zuge ihrer Ausbildung (und auch danach) befasst hat, sollen die im Lehrprogramm angeforderten Ziele inhaltlich mit den relevanten Passagen der Transkripte belegt werden. Die Fotogramme aus den Videos sollen dabei als Markierung des jeweiligen Interviewabschnittes dienen und im Zweifelsfall explizierend verwendet werden.

Aus dem Lehrprogramm für das Lehrgebiet „Schulpsychologie und Erziehungsberatung zur Ausbildung in der Grundstudienrichtung Psychologie“ sind folgende postulierte Zielvorstellungen angegeben:

- *[Sich] mit wesentlichen sozialpsychologischen Problemen in der Schulpraxis vertraut zu machen;*
- *diese Probleme unter dem Aspekt der allseitigen Erziehung sozialistischer Schülerpersönlichkeiten darzustellen;*

- *Störungen des Lern- und Erziehungsprozesses bis zu Gesetzeskonflikten zu kennzeichnen;*
- *wichtige pathopsychologische Erscheinungsformen, mögliche Ursachen, Entwicklungsbedingungen sowie Ansätze therapeutischen Herangehens darzustellen;*
- *Fähigkeiten und Fertigkeiten methodischer Art auf dem Gebiet der „Schulpsychologie und Erziehungsberatung“ zu vermitteln.⁵⁴⁷*

Bei den Gesprächen scheint auch folgende inhaltliche Prämisse von Bedeutung:

(3) Lehrer-Schüler-Beziehungen und Persönlichkeitsentwicklung:

- *Wesen sozialistischer Lehrer-Schüler-Beziehungen*
- *Einfluß der Lehrer-Schüler-Beziehungen auf Leistungsverhalten, Sozialverhalten und weltanschaulich-politische Überzeugungsarbeit der Schüler.*
- *Pädagogisch-psychologische Konsequenzen zur Gestaltung sozialistischer Lehrer-Schüler-Beziehungen.⁵⁴⁸*

Weiters soll Bezug auf die im Bildungsgesetz von 1965 aufgestellten Zielvorgaben genommen werden.

§5.

(5) Der Bildungs- und Erziehungsprozeß und das Leben der Schüler, Lehrlinge und Studenten sind so zu gestalten, daß sie im Kollektiv und durch das Kollektiv zum bewußten staatsbürgerlichen und moralischen Verhalten erzogen werden. Sie sollen verstehen lernen, daß Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Höflichkeit und Zuvorkommenheit, Achtung gegenüber ihren Eltern und allen älteren Menschen sowie ehrliche und saubere Beziehungen zwischen den Geschlechtern Charaktereigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit sind.

§ 6.

(1) Im sozialistischen Bildungssystem bietet sich allen Menschen die Möglichkeit, ihre Begabungen und Talente zu entwickeln. In allen Bildungseinrichtungen sind hohe

⁵⁴⁷ Alle Zielvorstellungen entnommen aus: Lehrprogramm Schulpsychologie und Erziehungsberatung, 1976, S. 5.

⁵⁴⁸ Lehrprogramm Schulpsychologie und Erziehungsberatung 1976, S. 6.

*Anforderungen an Wissen, Können und Verhalten zu stellen. Zurückbleibenden ist die erforderliche Hilfe durch die Lehrkräfte und die Gemeinschaft zu geben.*⁵⁴⁹

8.1. Beginn der Auswertung

Im folgenden Abschnitt wird anhand einer längeren und aussagekräftigen Textpassage versucht, zur Veranschaulichung, alle vorab beschriebenen Analyseschritte (E'1 bis E'5) der explizierenden Inhaltsanalyse anzuwenden. Die Schritte E'1 bis E'5 werden allerdings nicht noch einmal einzeln aufgelistet und beantwortet, da sich dadurch während der Analyse eine unübersichtliche Aufzählung dadurch ergeben hat. Die Bearbeitung der umformulierten Arbeitsschritte wird also innerhalb eines nachvollziehbar gestalteten Abstracts versucht, der sich in eine verbale und einen nonverbale Ebene unterteilt. Exemplarisch sollen weitere Auszüge angeführt werden, die aber aus Platzmangel nicht in ihrer Vollständigkeit zu bearbeiten sind.

Es muss hervorgehoben werden, dass die im Zuge der Auswertung einfließenden interpretativen Ansichten einen wichtigen Tatbestand darstellen, da sie sich hierbei auf die von mir beobachteten verbalen und nonverbalen Auffälligkeiten beziehen. Ergo veranlassen die Interpretationen zum Verhalten der Psychologin zu keinem als universell anzusehenden Standpunkt und beziehen sich in diesem Fall ausdrücklich nur auf die beiden auszuwertenden audiovisuellen Filmaufnahmen. Ein weiterer nicht außer Acht zu lassender Punkt bezieht sich auf die bildlichen Belege, die aus datenschutzrechtlichen Gründen in ihrer Gestalt verändert wurden: deshalb wurden auf die Augen platzierte schwarze Balken die Gesichter der GesprächsteilnehmerInnen unkenntlich gemacht. Da dieser Vorgang dem Betrachter, der Betrachterin bei der Interpretation der nonverbalen Kommunikationsformen nicht hilfreich ist, werde ich dennoch versuchen, im Sinne der Nachvollziehbarkeit, auf das Bildmaterial in Form meiner Ausführungen einzugehen. Durch diese eingeschränkte Sichtweise sind Blickkontakte für den Leser, die Leserin als solche nicht erkennbar. Daher wird versucht innerhalb der nonverbalen Ebene dies explizierend darzustellen.⁵⁵⁰

⁵⁴⁹ § 5 und § 6 entnommen aus dem Bildungsgesetz von 1965.

⁵⁵⁰ Die vollständigen Filme werden auf einer DVD beigelegt, die beispielsweise zur Veranschaulichung des Blickkontakts der Interviewpartner dienen können.

8.1.1. Anwendung der umstrukturierten Explikation

Die nachfolgenden fünf Auswertungen sollen das im methodischen Teil erarbeitete Auswertungsverfahren auf ihre Durchführbarkeit testen. Dabei werden die ersten drei Auswertungen Video 1 entnommen, während die zwei Ausschnitte von Video 2 im Anschluss präsentiert werden. Bei der Auswahl der Menge an Auswertungen ist keine bestimmte Struktur Folge verfolgt worden.

1. Auswertung

Aus Themenblock (b):

(E'1): Die nachfolgend angeführte Gesprächspassage bezieht sich auf Kategorie (b) und soll suggestive Fragestellungen seitens der Psychologin überprüfen. Bedeutsam sind dabei auch die in Verbindung mit den Fragestellungen stehenden Antworten des Schülers H.

Die beiliegende DVD beinhaltet diese Videosequenz in Video 1 bei Minute 14:21 bis 14:42.

Textstelle aus Transkript 1, Schüler H.:

260 I: *Streichelt se manchmal, ja?*

261 H: *Ja, macht se och manchmal, aber, wenn ich zum Beispiel was nicht weiß, dann kommt se zu mir und dann sagt se, dat irgendwat, was ich nicht verstehe.*

263 I: *Mhm. Macht sie das auch bei anderen Schülern, ja?*

264 H: *Ja.*

265 I: *Aha.*

266 H: *Ich möchte nicht sagen, dass Frau R. schlecht ist, aber, Frau R., die is eben anders.*

Verbale Ebene:

Im Vorfeld wurde über das Verhältnis zwischen Lehrerin R. und Schüler H. gesprochen. H. gab an, dass er die Lehrerin R. nicht so gerne möge, (Zeile 116 – 120 sowie 86 - 89)

weil sie „*die guten Schüler bevorzugt*“ (119). Im Gegensatz zu Frau N., weil „*die is irgendwie netter*“ (88). Lehrerin F. ist dabei hinsichtlich der Sympathieeinschätzung des Schülers H., „*besser als Frau R.*“ (250). (E'2) Diesen Umstand will die Psychologin genauer erforschen und wendet sich, als Schüler H. offensichtlich nicht weiß, was er auf die Frage 256 (*I:Ja, was heißt gutes Wort?*) antworten soll, ihm zu, indem sie ihm mit der rechten Hand über den Kopf streicht. Auch wenn dem Schüler eines seiner im Gesprächsverlauf seltenen Lächeln gelingt, als Frau E. ihn berührt, kann anhand seiner Mimik ein wohl eher verkrampftes Gesamtbild beobachtet werden. Daraufhin meint er sich rechtfertigen zu müssen und seine vorherigen Aussagen über Frau R. zu relativieren, indem er sagt, „*Frau R., die is eben anders*“ (266). Die Psychologin möchte nun erfahren, warum diese denn anders sei und bezieht die Antipathie des Schülers H. auf Lehrerin R. auf dessen schlechte Leistungen im Russisch-Unterricht.

Der unten platzierte Bildauszug aus der Videoaufnahme unterstreicht H.s Unsicherheit. Einerseits macht es den Anschein, als wolle er etwas sagen, andererseits scheint er durch die Berührung von Frau E. irritiert zu sein und entgegnet ihr eben mit einer relativierenden Antwort.

Dann verweist er wieder auf die Thematik seiner Unaufmerksamkeit im Unterricht (Zettel schreiben), indem er erzählt, dass ihm Russisch „*nicht so großen Spaß*“ (272) mache. Damit einher geht die Abneigung gegen seine Lehrerin R., da er im Unterricht nicht aufpasse und sie ihn dadurch „*nicht so gut leiden*“ (273) könne. Schon in Zeile 83 gibt H. von sich Preis, die Faxen „*bei dem Lehrer, der mir eben nicht so gut gefällt*“, zu machen.

Diese Situation beinhaltet die Wiederholung seines Betragens im Unterricht, was zur Annahme führt, dass die Psychologin ihn durch ihr Nachfragen noch einmal in diese Richtung gelenkt hat. Ihre suggestive Fragestellung kommt vor allem insofern zum Vorschein, als dass sie ihre Fragen des Öfteren durch ein „ja?“ oder „nicht?“ abschließt und damit auf eine „richtige“ Antwort wartet, um durch nonverbale Kommunikationsformen wie Lächeln oder der Hinwendung zu H. diesen zu veranlassen,

„mitteilsamer“⁵⁵¹ zu sein. Möglicherweise befindet sich Schüler H. auch deshalb in dieser Gesprächssituation, weil er im Unterricht auffällig geworden ist.



Nonverbale Ebene: (E'3)

Schüler H. zeigt eine Körperhaltung mit auf dem Tisch verschränkten Armen, was an sich eine gefasste Haltung darstellt. Laut Christa Rosenbuschs Kategorieneinteilung zur Körpersprache verraten ein aufrechter Oberkörper, aufeinander gepresste Lippen und Muskelspannungen in den Händen allerdings ein angespanntes Verhältnis.

Als die Psychologin Schüler H. berührt, verbleibt er in seiner gewohnten Körperhaltung.⁵⁵² Er bewahrt dadurch den Rahmen seiner Intimzone, die sich bei einem

⁵⁵¹ Rosenbusch 1986, S. 98. „Nonverbale Verstärker, wie freundliches Lächeln, Kopfnicken, Hinwenden zum Partner, ermutigen diesen zum Sprechen, lassen ihn mitteilsamer und sprechfreudiger sein, und liefern dadurch dem Berater mehr Informationen über den Klienten und seine Probleme.“

⁵⁵² „Das ungebetene Eintreten Fremder in die Intimzone wird auch in diesen Fällen als intensive Annäherung oder als Bedrohung und damit als Verletzung der eigenen Sicherheit erlebt. Als Schutztechnik in jenen Situationen, in denen Fremde unter Umständen zwangsweise die Grenzen der Intimzone

Abstand von weniger als 35 Zentimetern zwischen den Personen befindet.⁵⁵³ Die Psychologin hingegen tritt durch ihre Armbewegung noch weiter in die Intimzone des Buben ein. Diese Geste verstärkt die auffordernde und scheinbar suggestive Formulierung ihrer Gesprächsinhalte.

Zusammenfassung (E'4):

Die eben dargestellte Interviewsituation weist sowohl verbale als auch nonverbale Auffälligkeiten auf. Als außenstehender Beobachter, außenstehende Beobachterin kann natürlich das subjektive Empfinden des Schülers H. nicht festgemacht werden. Seine nonverbalen Reaktionen geben aber guten Grund zu der Annahme, dass er sich in gewisser Weise von den Fragestellungen der Psychologin insofern bedroht fühlt, dass er sich rechtfertigt, nachdem er im Vorfeld schlecht über die Lehrerin R. gesprochen hat. Erwähnenswert ist die Tatsache, dass er seine vorherigen Aussagen revidiert, nachdem die Psychologin ihn am Kopf berührt hat. Auf der bildlichen Ebene können deutlich seine starre Körperhaltung und seine verschränkten Hände beobachtet werden, die vermutlich eine Schutzfunktion übernehmen sollen. Demgegenüber scheint die Psychologin sich in einer entspannten Verfassung zu befinden, die keinerlei Berührungssängste, sowohl verbal als auch nonverbal, zeigt.

Anschließend erfolgen die diesem Beispiel verwandten Auszüge aus den vorab verschiedenen eingeteilten Kategorien. (E'5)

Video 1, Schüler H.

Aus Themenblock c

132 I: (...) *Also Russisch hast du nicht gerne. Aber trotzdem gefällt dir oder wie ist das.*

134 H: *Ja, das gefällt mir schon ganz gut.*

überschreiten müssen, lassen sich häufig Schutzhaltungen beobachten, wie das Kreuzen der Hände oder Arme in irgendeiner Weise vor dem eigenen Körper“ (Kaiser 1998, S. 83).

⁵⁵³ Der Abstand, der zwischen Gesprächspartnern eingehalten wird, verrät viel über deren zwischenmenschliche Beziehung. Generell wird dieses Verhältnis in vier Zonen eingeteilt: die Intimzone, die persönliche Zone, die soziale und die öffentliche Zone. Die Intimzone wird mit 35 Zentimeter Entfernung beider Gesichter festgelegt. Die persönliche Zone bewegt sich zwischen 35 Zentimetern und 1, 20 Metern Abstand zueinander. In dieser Zone werden private Angelegenheiten zum Thema des Gesprächs. *„Folglich akzeptieren wir nur Freunde, Verwandte und manchmal auch wirklich gut Bekannte in dieser Zone.“ (Kaiser 1998, S. 85).*

36 I: *Und das teilt ihr euch so auf, ja, die Schwestern übernehmen etwas, ja?*

37 H: *Ja.*

228 I: *Mhm. Übt er dann mit, ja?*

229 H: *Ja.*

230 I: *Oder wer übt dann mit dir?*

231 H: *Das macht manchmal mein Bruder, meine Mutti .. oder mein Vati, das ist unterschiedlich.*

Video 2, Schüler M.:

245 I: *Ach zwischendurch stehst du mal auf, mhm. Ist denn dann auch immer jemand zu Hause, ja?*

247 M: *Ja, mhm.*

248 I: *Die Mutter, ja?*

249 M: *Ja. .. Meistens isse aber nicht da so, wenn ich zu Hause bin.*

213 I: *Aha. Kontrollieren sie auch die .. Hausaufgaben, ja?*

214 M: *Mhm, immer.*

359 I: *(...) Kontrollieren das die Eltern noch mal? Ja?*

360 M: *Nö.*

43 I: *Ja. Ach, äh. Musik spielst du selbst, ja?*

44 M: *((Lachend)) Ne. Nicht so.*

45 I: *Für dich. Mhm. ... Und äh würdest du denn gern ein Instrument spielen? Ja?*

46 M: *Naja, Zeit würd es mich schon kosten.*

Themenblock h

Video 1, Schüler H.:

275 I: *Und was machst du denn da nun für Faxen, kannst mir mal welche vormachen, hä? Machst die absichtlich, ja?*

277 H: *Hm.*

278 I: Ganz bewusst.

279 H: *Naja, bewusst nicht direkt, aber die mach so eben, dass die, dass die anderen eben lachen.*

297 I: *Nicht, man stört ja dann die anderen Kindern, ne? Oder die anderen Schüler. Und der Lehrerin scheint das .. Ja vielleicht, weißt du, sollten wir, wenn wir jetzt mal abschließen das Gespräch, doch überlegen, wie wir das machen, dass du in Russisch, vielleicht könnt ich dir nen Rat geben, dass du in Russisch, was hast du da, ne Fünf, ja?*

308 I: *Hm, irgendwie, weißte, äh, du bist ja auch Pionier, nicht? Und wenn man andere stört, man stört die ganze Klasse, ich weiß nicht, und du möchtest ja auch ne gute Note haben, ich kann mir nämlich vorstellen, wenn man im Dynamo-Club ist, dass man rausgeworfen wird oder zumindestens .. wenn man schlechte Noten hat, dann wird gesagt, ne, überleg dir das, nicht. Ne. Weiß nicht, vielleicht, ähm, geh doch mal zu Frau R. hin, bitte sie mal um ein Gespräch.*

313 H: *Mhm.*

314 I: *Denn jetzt wäre es ja noch gut, nicht, bis Jahresende könntest du doch noch, willst ja noch auf ne Zwei kommen, oder wie sieht das aus?*

316 H: *Ja ja.*

Aus Themenblock d

Video 2, Schüler M.

166 I: *Tatsache, ja? Und machste auch mit, ja?*

167 M: *Naja, manchmal .. mach ich och mit.*

168 I: *Ja? Ja. Und macht dir Spaß, ja. Mit wem tauschst du dir denn da nun die Zettel so aus?*

169 M: *Ja meistens mit meinem Hintermann.*

176 I: *Dahinter, ach so. Mhm. Mhm. ... Mit dem tauschst du die Zettel aus, ja?*

177 M: *Manchmal.*

2. Auswertung

Aus Themenblock (c):

(E'1): Nachfolgend soll ein Gesprächsauszug aus Themenblock (c), der sich auf den Spaß in der Schule bezieht, der Anwendung der unstrukturierten explizierenden Inhaltsanalyse dienen. Diese Sequenz ist aufgrund der Frageformulierung bereits als verwandt mit der ersten Auswertung in Verbindung gebracht worden, was den eben gezeigten Auflistungen zu entnehmen ist.

Dieser Filmabschnitt ist im Video 1 unter Minute 07:24 und 07:30 zu finden.

Textstelle aus Transkript 1, Schüler H.

132 - 133 I: (...) *Also Russisch hast du nicht gerne. Aber trotzdem gefällt dir oder wie ist das.*

134 H: *Ja, das gefällt mir schon ganz gut.*

Verbale Ebene:

Ähnlich wie in der ersten Auswertung bezieht sich der inhaltliche Aspekt des Gesprächs auf die Lehrerin R. Die Psychologin will mit der Frage. „*was gibtn die Frau R. fürn Unterricht?*“ (94) wissen, in welchem Unterrichtsfach sich H. seiner Faxen bediene. Vorhin wurde schon erklärt, dass seine lustig wirkenden Gesten bei dem Lehrerkörper auftauchen, den er nicht gut leiden könne. Frau R. unterrichtet Russisch. Die Psychologin möchte wissen, ob Schüler H. diesen Unterricht gerne habe: „*Und? Russisch, wie is, machst das gerne, ja?*“ (96). Schüler H. verneint diese Frage. (E'2). Frau E. möchte weiters den Grund für seine Antipathie gegenüber Frau R. erfahren und fragt ihren Gesprächspartner, nachdem er über besagte Frau R. und deren Privatleben gesprochen hat (107 - 115): „*Und trotzdem magst du sie nicht, nein?*“ (118) Woraufhin Schüler H. mit einem Beispiel aus dem Unterricht, in welchem Frau R. bessere Schüler bevorzugt habe, versucht, unfaires Verhalten der Lehrerin R. anzukreiden.

Daraufhin greift die Psychologin besagtes Thema wieder auf und es macht den Anschein, als wolle sie absichtlich seine Meinung gegenüber dem Russisch-Unterricht ändern. Sie unterstellt dem Schüler mit der Aussage „*Aber trotzdem gefällt dir oder wie ist das?*“ (132 - 133), dass es ihm trotzdem gefalle. Daraufhin bejaht Schüler H. ihre Frage, indem er angibt, dass ihm Russisch sogar „*ganz gut?*“ (134) gefalle. Anhand der Filmsequenz

(Minute 07:24 – 07:30) fällt der absenkende Blick Schülers H. auf, als er sagt, das Fach Russisch zu mögen. Die Psychologin gibt mit einem fragenden „Ja?“ (135) Schüler H. die Möglichkeit, sich einer anderen Antwort zu bedienen. Dieser bleibt allerdings still und Frau E. leitet ein anderes Thema ein.

Diese Passage zeigt deutlich, dass Frau R. durch ihre vermeintlich suggestive Fragestellung in Zeile 96 und ihren nochmaligen Verweis auf die Thematik, die Antwort ihres Gesprächspartners beeinflusst hat.



Nonverbale Ebene:

Wie in der ersten Auswertung des Videos 1 festgestellt worden ist, weist auch in dieser Gesprächspassage der Schüler eine starre Körperhaltung auf. Er sitzt aufrecht mit geradem Rücken und hat seine Hände vor seinem Körper auf dem Tisch verschränkt. Der Blickkontakt zur Psychologin wird seitens des Schülers H. immer wieder unterbrochen, wenn er auf die Fragen der Psychologin antwortet. Nach Rosenbuschs Kategorieneinteilung wird wenig Blickkontakt oder auch Wegschauen mit Antipathie,

Abneigung oder Feindlichkeit gleichgesetzt.⁵⁵⁴ Der Gesamteindruck verrät, dass die Psychologin durch ihren glücklichen Gesichtsausdruck, ihrer dem Gesprächspartner zugewandten Körperhaltung und durch häufiges Lächeln, eine positive Ausstrahlung, Sympathie und Freundlichkeit symbolisieren will.⁵⁵⁵

Es ist für den Leser, die Leserin natürlich schwierig, sich in das Video einzufühlen, ohne es vorher gesehen zu haben. Das dargebotene Bild soll aber zumindest einen Einblick in diese Sequenz vermitteln. (E'3)

Zusammenfassung (E'4):

Der eben präsentierte Auszug aus Transkript 1 verdeutlicht die Wichtigkeit der Formulierung von Fragen in einem psychologischen Gespräch. Es kann nur vermutet werden, dass Schüler H. eventuell alternativ geantwortet hätte, wenn sich Frau E. anders ausgedrückt hätte bzw. wenn sie nicht noch einmal von der Lehrerin und deren Unterrichtsfach zu reden begonnen hätte. Zuerst war der Schüler davon überzeugt, dass er Russisch als Unterrichtsfach nicht mag. Nach einigen Fragen und Antworten jedoch, ändert sich seine Aussage.

Der nochmalige Einwurf von Frau E. hinsichtlich der Überzeugung des Schülers betreffend das Unterrichtsfach, ist bedenklich. Es macht den Anschein, dass sie ihn durch die Umlenkung seiner Antwort zum Aufpassen im Unterricht bewegen möchte. § 5⁵⁵⁶ des Bildungsgesetzes von 1965 verweist auf die im Bildungsprozess erwarteten Werte des Kindes. Die Kinder „sollen verstehen lernen, daß Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Höflichkeit und Zuvorkommenheit, Achtung gegenüber ihren Eltern und allen älteren Menschen (...) Charaktereigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit sind.“ Es besteht Grund zu der Annahme, dass die Psychologin sich aufgrund der gesetzlich festgelegten Bildungs- und Erziehungsziele derartig verhält. Sie könnte ja mitunter durch ihre vielen Fragen zur Russisch-Lehrerin darauf abzielen wollen, dass er sich im Unterricht mehr einbringen solle, anstatt Faxen zu machen.

Dazu kann hier auf die Abschlusszene (303 – 331) hingewiesen werden, in der sie den Schüler direkt auffordert, sich mit der besagten Lehrerin zu unterhalten, damit er sein

⁵⁵⁴ Vgl. Rosenbusch 1986, S. 100.

⁵⁵⁵ Ebd.

⁵⁵⁶ Siehe S. 149.

Interesse in ihrem Unterrichtsfach kundtun könne. Denn, laut § 6 des Bildungsgesetzes, ist es allen Bildungsinstitutionen auferlegt „hohe Anforderungen an Wissen, Können und Verhalten zu stellen“⁵⁵⁷. Wobei sich diese Situation auf das schulspezifische Verhalten des Buben bezieht.

Die eben angedeutete Abschlusspassage des Videos 1 kann weiterführend als indoktrinierendes Auftreten der Psychologin interpretiert werden. Anschließend wird diese Vermutung in Form einer weiteren Auswertung näher untersucht.

Der Arbeitsschritt E'5 wird hier ausgelassen, da sich bereits die vorige Auswertung mit dieser besonderen Fragetechnik befasst hat und somit die oben angeführten Beispiele auch für diese zweite Auswertung Gültigkeit besitzen.

3. Auswertung

Themenblock (h):

(E'1): Die Zeilen 303 - 330 sind der Kategorie (h) zuzuordnen, die sich auf das Unterrichtsverhalten des Schülers bezieht. Ein Verweis auf vermeintliche Indoktrination in dieser Textpassage erfolgte bereits in der vorigen Auswertung. Die gesetzlichen Verankerungen sollen auch hier herausgefiltert werden.

Im beiliegenden Video 1 findet sich diese Passage zwischen den Minuten 17:33 und 19:11.

Textstelle aus Transkript 1, Schüler H. :

303 I: (...) vielleicht sprichst du mal mit der Frau R.

304 H: Mhm.

305 I: Dass du dich mal verbessern möchtest und dass sie dir helfen soll .. vielleicht, dass sie dir, dass se dir n paar Sonderaufgaben gibt.

307 H: Hm.

308 I: Hm, irgendwie, weißte, äh, du bist ja auch Pionier, nicht? Und wenn man andere stört, man stört die ganze Klasse, ich weiß nicht, und du möchtest ja auch ne gute Note haben, ich kann mir nämlich vorstellen, wenn man im Dynamo-Club ist, dass man

557 § 5 und § 6 entnommen aus dem Bildungsgesetz von 1965.

rausgeworfen wird oder zumindestens .. wenn man schlechte Noten hat, dann wird gesagt, ne, überleg dir das, nicht. Ne. Weiß nicht, vielleicht, ähm, geh doch mal zu Frau R. hin, bitte sie mal um ein Gespräch.

313 H: Mhm.

314 I: Denn jetzt wäre es ja noch gut, nicht, bis Jahresende könntest du doch noch, willst ja noch auf ne Zwei kommen, oder wie sieht das aus?

316 H: Ja ja.

337 I: Überleg doch mal.

317 H: So ne Zwei, das wär doch ganz jut, da würde sich meine Mutti auch freuen.

318 I: Na siehste.

319 H: ((Hustet)).

320 I: Vielleicht überlegste mal und, äh, wenn du mal in Stimmung bist und wenn du meinst, gehste mal zu Frau R. hin und sagst, Frau R. ich würde mal mit Ihnen gern sprechen, hm? Weinst du oder ()?

324 H: Nö. ((Hustet mehrmals hintereinander)).

325 I: Hm? Dass du mal .. mit ihr .. sprichst, ob man nicht mal gemeinsam irgendwie n Weg, dass sie vielleicht, vielleicht gibt sie dir sogar mal ne Nachhilfestunde. Na? Ne? Wollen wir mal so verbleiben?

328 H: Hm.

329 I: Ich frag mal wieder nach, hä? Soll ich mal wieder nachfragen?

330 H: Mhm.

Verbale Ebene:

Der Auszug aus Transkript 1 stellt die Abschlussphase der Exploration und das letzte hier untersuchte Element von Video 1 dar. Die Psychologin scheint, vor allem in Zeile 308, auf das Verhalten des Schülers im Unterricht einwirken zu wollen, indem sie auf ideologische Sichtweisen eingeht. Sie gibt an, dass der Bub aufgrund seiner Pionierstätigkeit und der Mitgliedschaft im Sportverein (Dynamo-Club) gute Zensuren aufweisen sollte: „*ich kann mir nämlich vorstellen, wenn man im Dynamo-Club ist, dass man rausgeworfen wird oder zumindestens .. wenn man schlechte Noten hat“ (309 - 311). Sie setzt das unaufmerksame Verhalten des Schülers im Unterricht und die Antipathie gegenüber der Russisch-Lehrerin nicht nur mit schlechten Noten in Verbindung. Sie bestärkt noch dazu ihre vermeintliche Intention, ihn „verändern“ zu wollen, indem sie auf*

seine mit der DDR in Verbindung stehenden Freizeitaktivitäten eingeht. Durch die Aussage „*du bist ja auch Pionier, nicht?*“ (308) wirft sie den Begriff des Pioniers ein und deutet somit an, dass ein Pionier bestimmte Aufgaben und Pflichten zu erledigen habe. Im Theorieteil dieser Arbeit wurde bereits auf die Pionierorganisation eingegangen. Die Pflichten eines Pioniers beziehen sich also auch auf das (Leistungs-)Verhalten eines Schülers im Unterricht. Hinzu kommt die eigentliche Anmerkung von Frau E., dass Schüler H. ein Pionier sei. Nicht nur eine Einordnung in die Zeit der DDR ist somit deutlich geworden, sondern auch die Tatsache, dass sie sich mit den Idealen und Vorgaben der Pionierorganisation in diesem Gespräch auseinandersetzt. Im Bildungsgesetz von 1965 ist die Zusammenarbeit zwischen Jugendorganisationen und pädagogischem Personal vorgeschrieben, was in dieser Aussage bestätigt wurde.⁵⁵⁸ (E‘3)

Ein weiterer Beleg und Anhaltspunkt für die Einhaltung der geforderten Bildungs- und Erziehungsziele ist nachfolgend mittels eines Auszugs aus dem Lehrprogramm für Pädagogische Psychologie festzumachen:

- *diese Probleme unter dem Aspekt der allseitigen Erziehung sozialistischer Schülerpersönlichkeiten darzustellen;*

Mit der allseitig entwickelten Schülerpersönlichkeit geht die Eingebundenheit in der Pionierorganisation einher. Somit kann im Verhaltens der Psychologin eine Analogie in den disziplinären als auch in den bildungsgesetzlichen Richtlinien gesehen werden.

⁵⁵⁸ Siehe dazu Teil A, S. 62.



Nonverbale Ebene

Schüler H. hat, was in der filmischen Aufzeichnung ersichtlich wird, zwar immer wieder seinen Blick gen Psychologin gerichtet. Als sie allerdings beginnt, vom Dynamo-Club zu sprechen, merkt der Zuseher, die Zuseherin seine Unsicherheit und sein Unbehagen in dieser Gesprächssituation. Dies äußert sich in unkontrollierten Augenbewegungen, der Schüler versucht den Blicken der Psychologin auszuweichen und senkt seinen Blick häufig gen Tisch. (E'3) Weiters bejaht der Bub in Form des Bestätigungslautes „*mhm*“, dass die Psychologin „*mal wieder nachfragen*“ (329) solle. Anhand seiner nonverbalen Äußerung kann wiederum eine gewisse Unsicherheit festgestellt werden, die mittels des dargebotenen bildlichen Belegs etwas deutlicher zum Vorschein kommt. Sein Blick ist nicht in Richtung der Psychologin gerichtet und es macht den Anschein, der Schüler hoffe auf die baldige Beendigung des Gesprächs. Wieder kann hier die Einstufung Rosenbuschs belegen, dass Wegschauen sich auf eine abneigende Haltung bezieht. Die Körperhaltung des Buben kann mit jener bereits in den anderen Ausschnitten

dargestellten starren Haltung gleichgesetzt werden. Diese vom Schüler eingenommene (Sitz-)Position kann im gesamten Verlauf des Videos beobachtet werden.

Zusammenfassung (E'4):

Die eben gezeigte abschließende Passage des Videos 1 zeigt wohl am deutlichsten, dass die Psychologin auch vor indoktrinierendem Verhalten nicht Halt macht. Wie bereits auf Seite 135 angemerkt sollte Indoktrination im psychologischen Gespräch, vor allem mit Kindern, nicht angewendet werden. Dadurch, dass sie den Schüler auf seine freizeithlichen Aktivitäten und deren Zusammenhang mit seinen schulischen Leistungen hinweist, kann hier eine manipulative Annäherung verortet werden. Der Bub antwortet nur mehr in Form der Bestätigungslaute „*mhm*“, ausgenommen den Hinweis auf die Verbesserung der Schulnote, auf die ihn Frau E. aufmerksam macht. Diesen Umstand möchte er anscheinend ändern, zumal „*sich (...) Mutti auch freuen [würde]*“ (318). Einerseits hat er sich den vielen Bemühungen der Psychologin, ihn zur „Einsicht“ zu bringen, unterworfen. Andererseits bringt er zum Ausdruck, sich seiner Mutter zuliebe mit der Lehrerin zu unterhalten, damit er eine bessere Note bekomme.

Abschließend sollen im Schritt E'5 weitere vermeintlich indoktrinierende Inhalte angegeben werden.

Video 2, Schüler M.:

168 I: *Ja? Ja. Und macht dir Spaß, ja. Mit wem tauschst du dir denn da nun die Zettel so aus?*

169 M: *Ja meistens mit meinem Hintermann.*

170 I: *Ja, .. ist das auch n Freund von dir, oder?*

171 M: Naja. Der ist () Biologie, so.

410 I: *Ja? Aha. .. Na aber, passt du denn auch immer richtig auf in der Schule?*

411 M: *Na meistens quatsch ick immer mit menem Hintermann.*

412 I: *Ja, mit dem Freund da hinten, ja?*

413 M: *Ja.*

4. Auswertung

Themenblock (e):

(E'1): Das nachfolgende Exzerpt aus Transkript 2 stammt aus dem Themenbereich (e) und soll den möglichen Einfluss sozialistischer Erziehungsziele in Bezug auf die inhaltlichen Ausführungen der Psychologin zeigen. Das zu untersuchende Datenmaterial bezieht sich nun auf Schüler M. aus Video 2. Das veränderte Setting dieser zwei Wochen später aufgenommenen Exploration lässt vermuten, dass durch bereitgestellte Getränke, Tisch Tuch und einer vorhandenen Keksdose versucht wurde, das Ambiente in dem eher kühl wirkenden Raum aufzuwerten. Im Gegensatz zu Schüler H weist Schüler M. einen lockeren Gesamtzustand auf. In Video 2 ist der nun folgende Abschnitt in Minute 20:20 zu finden und dauert bis Minute 21:47.

Textestelle aus Transkript 2, Schüler M.:

332 I: *Mhm. Mhm. Mhm. .. Und wie ist denn nach der Stunde so, .. ihr habt ja auch Freizeitgestaltung in der Schule, ja? Pionierorganisation und so etwas, wie ist es denn da?*

334 M: *Ja da gehn die meisten nich in.*

335 I: *Und wie stehts bei dir?*

336 M: *Ne ick och meistens nich.*

337 I: Nein?

338 M: *Meistens geh ick dann meine Mutter abholen oder so wat.*

339 I: *Und?*

340 M: *() nach Hause ().*

341 I: *Ja. Ja, warum .., äh, geht ihr eigentlich nicht hin?*

342 M: *Na, .. erstens mach ma so nich Vernünftigt, da sprechen ma bloß und kucken uns Dias an ... und zweitens müssen ma () meistens wie in der Schule.*

344 I: *Mhm. Mhm. Mhm. .. Und, äh, das wären die Nachmittage, die Pioniernachmittage, ja, in der, äh, in der Pioniergruppe, hast du da irgendwie ne Funktion, oder?*

346 M: *N a, mit .. einer aus der .. Klasse muss ick mal die meistens Sportveranstaltungen organisieren.*

348 I: *Aha, Sportfunktionär, ja?*

349 M: *Mhm.*

350 I: Ja, und?

351 M: Ja, machen wir och meistens, aber wir gehn nich mit.

Verbale Ebene

Frau E. wollte, bevor sie zur untersuchenden Textpassage gelangt, von Schüler M. wissen, ob er sich in einem Sportclub oder in einer AG-Gemeinschaft organisiere: „Tja, dann, .. du sagtest wohl, dass du so, äh, in deiner Freizeit Fußball spielst, bist du direkt, äh, äh, .. im Sportclub, oder?“ (265 - 266) Der Bub verneint. Nach der unmittelbar nachfolgenden Frage „Bist du überhaupt, äh, in einem Sport, in einer AG-Gemeinschaft, ja, .. organisiert?“ (268), gibt M. an, dass das mal so gewesen sei (269). Immer wieder fragt sie Schüler M., was ihm „besonders gefällt in der Schule“ (119 - 120) und hinterfragt seine schlechten schulischen Leistungen, die er durch seine „Faulheit“ (280) erklärt. (E‘2)

Dieser inhaltliche Ablauf bezüglich der Freude an der Schule wiederholt sich des Öfteren. Dann verweist sie auf seine Freizeitgestaltung und setzt diese sofort mit der Pionierorganisation in Verbindung (333). Vermutlich als sie die eher ablehnende Haltung M.s wahrnimmt, hakt sie weiter nach und möchte den Grund dafür wissen (341). Schüler M. meint nicht immer zu den Pionierstreffen zu gehen, weil „da sprechen ma bloß und kucken uns Dias an“ (342). Trotzdem sei er ein Pionier, der sich um Sportveranstaltungen kümmere. Die konsequente Einhaltung der vokalen Starrheit ist bei Frau E. deutlich hörbar. Während M. eher unbeeindruckt wirkende Aussagen von sich gibt, verbleibt seine Gesprächspartnerin in ihrer kühlen Verfassung und bewegt sich dazu kaum. Generell macht er im Vergleich zu Schüler H. einen entspannten Eindruck. Erst als Frau E. durch ein fragendes „nein?“ (337) zu seinem Fernbleiben der Pionierstreffen nachfragt, macht es den Anschein, als beginne er sich zu sammeln und geht ein weiteres Mal auf die Frage ein, indem er auf für ihn unnötige Inhalte und Tätigkeiten in der Pionierorganisation hinweist (342 - 343).



Nonverbale Ebene:

Vorerst kann eine differente Gesprächssituation bezüglich der filmischen Betrachtungsweise im Gegensatz zu jener bei Schüler H. beobachtet werden. Schüler M. weist eine weniger starre, viel eher eine lockere Körperhaltung auf und bewegt sich oft. So auch, als die Psychologin ihn nach der Pionierorganisation und dem Grund seiner Abneigung derselben gegenüber befragt. Während Frau E. ihre gespannte Körperhaltung inklusive Kopfhaltung beibehält, zappelt M. regelrecht auf seinem Stuhl, wird immer kleiner und macht einen gleichgültigen Eindruck. In Form der bildlichen Darstellung wird diese Situation insofern veranschaulicht, als dass die Psychologin, im Gegensatz zu M., eine eher aufrechte Sitzhaltung einnimmt und deshalb auf den Schüler „herabschauen“ kann. Dieser Umstand lässt zu der Interpretation gelangen, dass auf der bildlichen Ebene deutlich eine Hierarchie zu erkennen ist, in dem Frau E. höher gestellt ist und somit ihre Autorität verteidigt. Schüler M. hingegen macht durch seine unter dem Tisch versteckten Hände und seine leicht gebückte Körperhaltung, den Anschein, dass er

einen „Schutzwall“ aufbaut, der ihn vor der Psychologin und ferner vor ihren Fragen, schützen soll. (E'3)

Zusammenfassung (E'4):

Der Einfluss der postulierten Bildungs- und Erziehungsziele wird hier insofern angedeutet, als dass sich die inhaltliche Thematik in diesem Textauszug auf die Jugendorganisation der Pioniere bezieht. Bereits im Vorfeld in der Auswertung zu Themenblock (h) ist die geforderte Zusammenarbeit zwischen pädagogischem Personal und Jugendorganisationen herausgearbeitet worden. Deshalb wird auf diese gesetzliche Verankerung nur hingewiesen und diese nicht noch einmal expliziert. Es ergibt sich die Annahme, dass Frau E. im Sinne des einheitlichen sozialistischen Bildungsgesetzes von 1965 gehandelt hat. Diese Unterstellung wird durch die eben aufgezeigte Wiederholung der Anführung der jugendorganisatorischen Freizeitgestaltung unterstrichen. (Vergleich 3. Auswertung)

Weiters kann infolge der mutmaßlich eingenommenen hierarchischen Sitzpositionen insofern das Verhältnis Exploratorin zu Explorand dahingehend gedeutet werden, als dass die Psychologin eine dem Schüler übergeordnete Funktion darstellt. Auf der anderen Seite aber wird die soziale Zone (1,20 – 4 Meter) des Buben durchbrochen, was zur Einordnung der physikalischen Grenze von Frau E. in die persönliche Zone (35 Zentimeter bis 1,20 Meter) des Schülers bedeutet. In letzterer werden nach Kaiser⁵⁵⁹ nur gute Freunde oder Verwandte akzeptiert, da dabei private Gesprächsinhalte besprochen werden. Weiterführend stellt sich also die Frage, ob die Psychologin sich absichtlich so weit nach vorne beugt, um dem Schüler mehr Aussagen zu entlocken oder ob das Verhältnis des eingehaltenen Abstands auf der persönlichen Ebene einzuordnen ist, weil auch private Gesprächsthemen, wie familiärer Alltag, durchgenommen wurden. Um diese Frage zu klären, müsste man allerdings mehr Informationen zur dargestellten Situation zur Verfügung haben.

(E'5): Im Anschluss wird eine ähnliche Textpassage aus Transkript 1 dargeboten.

Video 1, Schüler H.:

559 Vgl. Kaiser 1998, S. 85.

327 I: *Hm, irgendwie, weißte, äh, du bist ja auch Pionier, nicht? Und wenn man andere stört, man stört die ganze Klasse, ich weiß nicht, und du möchtest ja auch ne gute Note haben, ich kann mir nämlich vorstellen, wenn man im Dynamo-Club ist, dass man rausgeworfen wird oder zumindestens .. wenn man schlechte Noten hat, dann wird gesagt, ne, überleg dir das, nicht. Ne. Weiß nicht, vielleicht, ähm, geh doch mal zu Frau R. hin, bitte sie mal um ein Gespräch.*

5. Auswertung

Aus The menblock (d):

(E'1): Die letzte hier angeführte Auswertung handelt von Schüler M. Seine Ausführungen beinhalten verbale Äußerungen auf eine möglicherweise suggestive Fragestellung von Frau E. Es soll verdeutlicht werden, dass sowohl in Video 1, als auch in Video 2 Suggestionen vertreten sind und somit dieser Wiederholungseffekt auf eine mögliche Beeinflussung der Schüler-Antworten durch die Psychologin hindeuten lässt. In Video 2 ist dieser Abschnitt zwischen Minute 15:02 und 15:15 zu finden.

Textstelle aus Transkript 2, Schüler M.:

245 I: *Ach zwischendurch stehst du mal auf, mhm. Ist denn dann auch immer jemand zu Hause, ja?*

247 M: *Ja, mhm.*

248 I: *Die Mutter, ja?*

249 M: *Ja. .. Meistens isse aber nicht da so, wenn ich zu Hause bin.*

Verbale Ebene:

Der vorliegende Transkriptausschnitt wirkt anfangs eventuell ungeeignet, um eine Auswertung auf verbaler Ebene durchzuführen. Doch gleich zu Beginn der Analyse des vorliegenden Exzerpts, fiel auf, dass die Psychologin in ihrer ersten Frage „Ist denn dann auch immer jemand zu Hause, ja“ (245 - 246) gleich zwei verschiedene interessante Aspekte aufgreift. Erstens verwendet sie die Häufigkeitsangabe „immer“, was implizit bedeuten könnte, dass sie von der Annahme ausgeht, dass ständig jemand von der

Familie zu Hause sein sollte. Zweitens verstärkt sie diese Vermutung durch ein „ja?“ am Ende des Satzes, anscheinend weil sie diese Erwartung begründet haben möchte. Schüler M. scheint sichtlich irritiert zu sein und bestätigt ad-hoc mit einem einfachen „ja“. Auf die folgende Frage der Psychologin, die durch „*Die Mutter, ja?*“ (248) zum Ausdruck kommt, antwortet der Bub damit, dass die Mutter meistens eher nicht zu Hause sei. (249) Durch diese Frage-Antwort-Situation kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die Psychologin erstens damit rechnet, dass jemand bei M. zu Hause ist, wenn er die Hausaufgaben macht, was auch anfangs von ihm bestätigt wurde. Zweitens wird vermutet, dass Frau E. davon ausgeht, dass es sich um die Mutter handelt, die zu Hause ist. Es scheint, als ob der Schüler durch ihre vermeintlich suggestive Frageformulierung ihre erste Frage bejaht, auch wenn es sich hierbei um eine unwahre Aussage handelt. Dann revidiert er, auf das nochmalige Aufgreifen der Psychologin hin, seine Antwort wieder. Ob nun jemand zu Hause ist, wenn er die Hausübungen fertigt, kommt in Transkript 2 gar nicht zum Vorschein, was die Vermutung indiziert, dass sich der Bub alleine im Haus befindet, wenn er von der Schule nach Hause kommt.

Vermutlich korrigiert M. seine zuvor getätigte Bestätigung nach der Anwesenheit anderer im Haus, weil im Vorfeld länger über die Fertigung der Hausaufgaben, die Dauer derselben und deren Ablauf gesprochen worden ist (208 - 244) und die Psychologin auch davon ausging, dass jemand bei ihm daheim sei. Dabei fiel die Frage „*Kontrollieren sie auch die .. Hausaufgaben, ja?*“ (213), woraufhin Schüler M. mit „*Mhm, immer*“ (214) bestätigt. Das könnte bedeuten, dass M., der angibt, die Hausübungen selbstständig zu machen (210), sich in seiner Eigenständigkeit verletzt fühlt und somit schnell wieder die Wahrheit betont, nämlich dass seine Mutter nicht anwesend sei. (E'2)

Für die Auswertung kann die Anforderung des Lehrprogramms zur „Schulpsychologie und Erziehungsberatung“, „*Störungen des Lern- und Erziehungsprozesses bis zu Gesetzeskonflikten zu kennzeichnen*“, angeführt werden, um das Verhalten der Psychologin zu erklären. Hierbei muss aber auch der vorherige Abschnitt in Betracht gezogen werden, damit sich die Psychologin überhaupt erst ein Bild von der Lernsituation zu Hause machen hat machen können. (E'3)

Sie verharrt nicht lange bei dieser Thematik, auch wenn sie augenscheinlich versucht, dem Grund dafür weiter nachzugehen, wie aus der Videoaufzeichnung zu entnehmen ist. Es scheint, als hätte sie einen Fehler in der Erziehungsarbeit der Eltern M.s entdeckt,

fährt anschließend allerdings thematisch mit dem weiterem Tagesablauf des Buben (256) fort.



Nonverbale Ebene: (E'3)

Analog zu den bisher ausgewerteten Abschnitten erweist sich diese hier vorliegende Passage vor allem in nonverbaler Hinsicht als Ergebnis bringend. Betrachtet man die filmische Aufzeichnung (Minute 15:00 - 15:15), zeigt sich Schüler M. vorerst unbeeindruckt von der möglicherweise suggestiven Fragestellung seitens Frau E. Erst als sie von der Mutter zu sprechen beginnt, bemerkt der Zuschauer, die Zuschauerin, dass Schüler M. sich noch weiter in seinen Stuhl sinken lässt. Dagegen scheint die Psychologin eine unveränderte aufrechte Körperhaltung beizubehalten. Es ist zu vermuten, dass die fehlende Mutter für M. doch keine positiv wertende Situation aufweist, da oben, in der verbalen Auswertung, diese Situation so interpretiert wurde, dass er ihre Abwesenheit zu seinem Vorteil betone. Auf der nonverbalen Ebene kann also festgemacht werden, dass er auf die Frage der Psychologin in einer Weise reagiert, indem er sich noch kleiner macht. Die hierarchische Sitzposition beziehungsweise der Abstand der beiden Gesprächspartner

zueinander kann hier auch wieder aufgegriffen werden. Beide Gesprächspartner befinden sich innerhalb der Grenzen der persönlichen Zone, was bedeutet, dass sie sich zwar außerhalb der Intimzone, aber auch nicht innerhalb der sozialen Zone aufhalten. Interpretativ kann also gesagt werden, dass sich im Gesprächsverlauf auf private Angelegenheiten gestützt werden soll, was durch den eben dargestellten Fall bestätigt worden ist und eine Überleitung zu den postulierten Bildungs- und Erziehungszielen der DDR veranlasst. Die Aufgabe der pädagogischen Psychologen in der DDR ist es u. a. die Störungen des Lern- und Erziehungsprozesses aufzuzeigen, was bereits weiter oben im Text in den Ausführungen der verbalen Ebene berücksichtigt worden ist.

Ein letztes und abschließendes nonverbales Kommunikationsmerkmal ist anhand des mimischen Ausdrucks des Bubens festzumachen. Während die Psychologin ihren Blick von M. nicht abwendet, als sie die Fragen stellt oder ihm zuhört, verhält sich M. hinsichtlich seines Blickverhaltens konträr. Sein Blick schweift in die Ferne, als Frau E. fragt, ob denn jemand zu Hause sei, wenn er Hausübungen mache, was die von ihm anscheinend als unangenehm empfundene Situation für den Bubens untermauert.

Zusammenfassung (E'4):

Diese letzte Auswertung ergab einen mutmaßlich suggestiven Bedeutungsrahmen der ausgewählten Passage. Die Psychologin hat sich vermutlich deshalb dieser Frageform bedient, weil sie wissen wollte, ob der Bub allein zu Hause sei, wenn er die Hausaufgaben erledigt. Es kann eine Überleitung zu ihren angeforderten Leistungen im Bereich der Pädagogischen Psychologie unternommen werden, wie auf der verbalen Ebene deutlich zum Ausdruck gebracht worden ist. Die Forderung, nach gestörten Lern- und Erziehungsverhältnissen Ausschau zu halten, stimmt hier gleich in zwei Elementen überein. Zuerst der Aspekt, der auf die Erledigung der Hausaufgaben anspielt und weiters der Aspekt der erzieherischen Relevanz, die Frau E. anscheinend ziemlich eng in Verbindung mit schulischen Aufgaben sieht. Wie in Auswertung 3 und 4 bereits ersichtlich geworden ist, stellt die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Jugendorganisationen eine wichtige Komponente in den gesetzlichen Statuten des Jugendgesetzes dar.⁵⁶⁰ In diesem ausgewerteten Beispiel kann darüber hinaus auf die vom

⁵⁶⁰ Siehe dazu Teil B, S. 62.

Staat empfohlene Zusammenarbeit der Schule mit dem Elternhaus verwiesen werden. Das Schulgesetz verpflichtet die LehrerInnen und ErzieherInnen in § 25 „zur Zusammenarbeit mit den Elternbeiräten und Elternaktivs und zur Unterstützung der Eltern bei der sozialistischen Erziehung der Kinder“ Denn: „Sie sorgen für ein enges und vertrauensvolles Zusammenwirken zwischen Elternhaus und Schule.“⁵⁶¹ Auch wenn die Psychologin in ihrer Funktion keine Lehrperson darstellt, kann die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule als Indiz für ihre beeinflussenden Fragestellungen gelten, da sich die Explorationen in einem schulisch einordenbaren Kontext zugetragen haben.

(E‘5) wird hier ausgelassen, da sich bereits nahezu alle zuordenbaren Textstellen zur Gänze aus anderen Themenbereichen bereits verorten ließen und da sich diese letzte Auswertung mit keinem neuen spezifischen Aspekt hinsichtlich der Relevanz ihrer Auswertbarkeit befasst. Ähnlich vermeintlich suggestive Fragestellungen können bei E‘5 in Auswertung 1 nachgelesen werden.

9. Gewonnene Ergebnisse der Auswertungen 1 – 5

In den nachfolgenden Ausführungen soll auf Homologien und Differenzen der ausgewerteten Videos hingewiesen und in weiterer Folge die anschließende Beantwortung der Forschungsfragen eingeleitet werden.

9.1. Homologien und Differenzen zwischen Video 1 und Video 2

Im Zuge der Auswertung zeigten sich die analysierten Ausschnitte als aussagekräftig. Dabei waren bei der Eingrenzung der ausgewählten Gesprächspassagen sowohl kommunikative als auch inhaltliche Aspekte von Bedeutung. Alle für die Forschungsfrage relevanten Merkmale konnten somit erfasst werden. Im Sinne der komparativen Betrachtungsweise trugen die Videos dem Umstand Rechnung, dass die Fragen stellende Person in jedem der beiden Videos eine ähnlich gestaltete Gesprächsführung beibehält. Dabei zeigte sich einerseits, bezogen auf die Themenwahl, eine ähnliche Fragenstrukturierung seitens der Psychologin, als auch eine teilweise idente Wortwahl bei der Formulierung ihrer Fragen. Dies wird aufgrund der Auswahl suggestiver

⁵⁶¹ Siehe dazu Teil A, S. 64.

Frageformulierungen, die sich sowohl bei Schüler H. als auch bei Schüler M. zeigen, ersichtlich.⁵⁶²

Bezogen auf die Bildebene, die hier in Anlehnung an Bohnsack in Form der ikonologisch-ikonischen Interpretation zum Vorschein gekommen ist (hier: nonverbale Kommunikation), kann zwischen Setting von Video 1 und Setting von Video 2 differenziert werden. Vermutlich soll das zweite Setting durch das Tischtuch und die vermeintlich bereitgestellte Keksdose einen angenehmeren Eindruck vermitteln. Schüler M. macht weiters, bezogen auf seine Körperhaltung und seine verbalen Äußerungen, einen gelasseneren und teilweise gleichgültigen Gesamteindruck im Vergleich zu Schüler H.

Was diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit der Fragestellung zu tun haben, soll im nächsten Schritt erklärt werden.

9.2. Bedeutung der Ergebnisse und Beantwortung der inhaltlichen Fragestellung

Die fünf eben gezeigten Auswertungen wurden hinsichtlich der inhaltlichen Fragestellung

„Inwiefern werden die Reaktionen der Gesprächspartner der Psychologin von ihrer Gesprächsführung beeinflusst?“

näher in den Blick genommen. Dabei ist aufgefallen, dass sich die eben genannten Reaktionen sowohl in verbaler als auch in nonverbaler Art äußern können. Diese beiden Kommunikationsebenen wurden anhand einer mir als passend erscheinenden Textstelle erläutert. Auf der verbalen Ebene zeigte sich bei beiden Kindern die Intention, auf eine vermeintlich suggestive Fragestellung der Meinung der Psychologin beipflichtend zu antworten. Schüler M. hat sogar seine anscheinend vorschnell getätigte Antwort wieder revidiert (Auswertung 5). Dennoch konnte eine Beeinflussung seitens der Psychologin festgestellt werden, da er ja zuerst in ihrer Erwartungshaltung reagiert und geantwortet hat. Auswertungen 1 und 2 zeigten bei Schüler H. das gleiche Ergebnis. H. hat ihre Antworten auf solche Weise beantwortet, damit Frau E. „zufrieden“ wirkte. Durch ihre mutmaßlich suggestive Fragestellung gibt sie keinen Spielraum für alternative

⁵⁶² Siehe dazu Auswertung 1, 2, und 5 sowie die dazugehörigen Textpassagen, die in (E⁵) jeweils präsentiert wurden.

Antworten. Aufgrund der Fragestellungen der Psychologin auf der verbalen Ebene konnte also der Versuch einer Beeinflussung der Schüler gezeigt werden.

Dieses beeinflussende Verhalten konnte zum Teil auf die postulierten Bildungs- und Erziehungsziele der DDR sowie auf das Lehrprogramm der Studienrichtung Psychologie zurückgeführt werden.

Weiters bezogen sich auch nonverbale Reaktionen der Schüler auf die Frageform der Psychologin. Eine Abwendung des Blickkontaktes Schüler - Psychologin konnte in vielen Passagen aufgezeigt werden. Außerdem schien vor allem Schüler H. in seiner Körperhaltung sichtlich erstarrt zu sein, was auf eine angespannte Gesprächsführung zurückführbar erscheint. Schüler M. hingegen könnte durch seine legere Körperhaltung, indem er seine Arme unter dem Tisch verbarg, auf der einen Seite Desinteresse haben signalisieren wollen. Auf der anderen Seite könnte die von ihm eingenommene Sitzposition eine Schutzfunktion symbolisieren, damit die Psychologin nicht in seine Intimzone hatte eintreten können. In Video 2 kann eine möglicherweise beeinflussende Reaktion dahingehend gedeutet werden, als dass die Psychologin durch ihre weitgehend aufrechte Körperhaltung ihre Übergeordnetheit zeigt und deshalb sich der Bub deshalb unbewusst kleiner macht.

Die nonverbale Äußerung der Psychologin, als sie Schüler H. über den Kopf streicht, brachte ein unruhig wirkendes Verhalten desselben zum Vorschein (Auswertung 1). Weiters konnte die Wirkung des teils aufdringlichen Versuchs der Psychologin den Blickkontakt zu ihren Gesprächspartnern nicht zu verlieren, in denjenigen Auswertungen festgestellt werden, die sich auf suggestive Fragestellungen bezogen haben. Indoktrinierende Aussagen der Gesprächsleiterin haben mitunter dazu geführt, dass sich die Reaktionen des Schülers H. (Auswertung 3) auf wenige Bestätigungslaute reduzierten. Dabei ist anzunehmen, dass die Fragen mit dem Ziel, der Psychologin gefällig zu sein, beantwortet wurden, der Bub allerdings in seinem verbal verringerten reduzierten Antworten einen Ausweg aus der für ihn unangenehm wirkenden Situation gesucht haben könnte.

Zur Beantwortung der inhaltlichen Forschungsfrage hat der Auswertungsstil der Gesprächsteile einen wesentlichen Beitrag geleistet, was in weiterer Folge anschaulicher dargestellt wird.

9.3. Bedeutung der Ergebnisse für die methodische Fragestellung

Wie bereits im vorigen Schritt angedeutet, hat sich die von mir in dieser Arbeit umstrukturierte explizierende Inhaltsanalyse Mayrings als geeignetes Erhebungsinstrument für die Auswertung der vorliegenden pädagogisch historischen Filmaufnahmen bestätigt. Zwar sind die Analyseschritte nicht in strukturierter Ausführung verortet worden, was auf einen eventuellen unpassenden und umständlichen Vorgang zurückgeführt werden könnte. Die Analyseschritte wurden hingegen in die zwei verschiedenen Textteile - der verbalen und nonverbalen Darlegungen - eingegliedert, was die Lesbarkeit derselben vereinfacht hat. Insofern kann also die methodische Fragestellung

„Welche Elemente sollte eine Methode zur Analyse von historischen Videoaufzeichnungen pädagogischer Interaktionen mindestens beinhalten?“

dahingehend beantwortet werden, als dass sich die explizierende Inhaltsanalyse Mayrings in ihrer Grundstruktur als durchaus tragfähiges Instrument zur Untersuchung der Frageformulierungen der Gesprächsleiterin erwiesen hat. Die ausgewerteten Antworten konnten somit demnach genauer betrachtet werden, auch wenn es sich teilweise nur um Bestätigungsäußerungen handelte.

Die strukturierende Inhaltsanalyse Mayrings, die in dieser Arbeit nur innerhalb der Kategorienbildung zum Vorschein kam, ist in der Gesamtheit ihrer Anwendung für die vorliegenden Dokumente ungeeignet, da sie paraphrasierend und generalisierend den hier berücksichtigten Satzbau der Fragestellungen neu gestalten würde. Allein die Bildung der Kategorien hat sich innerhalb der strukturierenden Inhaltsanalyse hat sich als brauchbar erwiesen, da dem Leser, der Leserin die Fülle an Daten veranschaulichend und nachvollziehbar aufbereitet werden konnte.

Auf der bildlichen Ebene stellte sich die Auswahl einer anwendbaren Methode weniger einfach dar. Mithilfe der Bohnsack'schen Bildinterpretation können die vorliegenden Bilder nicht zur Gänze analysiert werden. Erstens erlaubt ihr weit zurückliegendes Aufnahmedatum nicht die Identifikation der Produzenten der Videos und ferner der daraus entstandenen Bilder. Zweitens gilt die dokumentarische Methode in ihrer Ausführung als Instrument, welches die Bildebene vor der anschließenden Textinterpretation betrachtet. Weil sich die vorliegende Forschungsfrage in erster Linie

aber auf die Textanalyse stützt, kann die Bildinterpretation im Sinne Bohnsacks für die Beantwortung der inhaltlichen Forschungsfrage nicht herangezogen werden. Trotzdem ist der ikonologisch-ikonische Interpretationsansatz ein in Teilen anwendbares und somit nicht außer Acht zu lassendes Element, was sich in der Bearbeitung der nonverbalen Ebene der eben getätigten Auswertungen gezeigt hat.

Die zur Anwendung gebrachte Kombination aus einem kontextuellen und einem bildlichen Auswertungsverfahren hat sich demnach für das historische Datenmaterial als etablierend herausgestellt und kann, sofern die gleichen Merkmale des Materials vorliegen, auch in anderen Forschungen verwendet werden. Hier muss aber darauf hingewiesen werden, dass die methodische Vorgehensweise an das zu untersuchende Datenmaterial angepasst werden muss.

10. Resümee

Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit waren zwei Videoaufzeichnungen von Explorationen aus dem Jahre 1977, welche im Medienkabinett der Sektion Pädagogik⁵⁶³ der Humboldt-Universität zu Berlin in der ehemaligen DDR festgehalten worden sind. Konkret wurden dabei zwei schulpyschologische Gespräche zwischen einer Psychologin und zwei Schülern hinsichtlich der jeweiligen Gesprächsführung untersucht. Basierend auf ideologisch festgemachten Gesetzestexten und herausgearbeiteten kommunikationstechnischen Merkmalen galt es, die Forschungsfrage⁵⁶⁴ zu beantworten. Um die historisch pädagogischen Datensätze überhaupt analysieren zu können, war es notwendig, ein zur Bearbeitung derselben geeignetes Analyseinstrument zu entwerfen. Im Laufe des Schreibprozesses entwickelte sich also neben der inhaltlichen die methodische Forschungsfrage.⁵⁶⁵

Um dem Leser, der Leserin einen Überblick über die Zeit der Videoaufnahmen geben zu können, präsentierte ich im Theorieteil A meiner Diplomarbeit einen geschichtlichen

⁵⁶³ Das Medienkabinett wurde später in audiovisuelles Zentrum (ZAL) umbenannt. Siehe auch dazu Teil A, S. 110.

⁵⁶⁴ „Inwiefern werden die Reaktionen der Gesprächspartner der Psychologin von ihrer Gesprächsführung beeinflusst?“

⁵⁶⁵ „Welche Elemente sollte eine Methode zur Analyse von historischen Videoaufzeichnungen pädagogischer Interaktionen mindestens beinhalten?“

Abriss, der sich ausführlich mit der Entwicklung der Deutschen Demokratischen Republik sowie deren politischen Überzeugungen und deren (gesetzlich festgemachten) Umsetzungen im Bildungs- und Erziehungswesen beschäftigte. Weiters befasste sich der Theorieteil mit der Abhandlung der allein regierenden Partei SED⁵⁶⁶ sowie deren Einfluss auf allgemeingesellschaftliche Bereiche mit Schwerpunkt auf die Gesetzgebung, insbesondere auf das Schul-, Jugend- und Bildungsgesetz.

Ziel der Bildungspolitik der DDR war es, die BürgerInnen zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen, womit bereits im frühen Kindesalter begonnen worden ist. Diese allseitige Entwicklung der Persönlichkeit⁵⁶⁷ ist ansatzweise durch thematische Bezüge (z. B. Pionierorganisation) in den ausgewerteten Gesprächen herausgefiltert worden. Nicht zuletzt anhand teilweise mutmaßlich suggestiv und indoktrinierend zum Ausdruck gebrachter Fragestellungen oder verbaler Äußerungen⁵⁶⁸ der Psychologin konnte dieser Umstand aufgezeigt werden. Zusammenfassend lässt sich anhand der Gesprächsführung der Psychologin eine Anlehnung an die propagierte sozialistische Erziehung erkennen.

Nach den theoretischen Ausführungen wurde das zu untersuchende Datenmaterial innerhalb der empirischen Überlegungen analysiert. Anhand dieser Analyse stellte sich heraus, dass sich die methodische Anwendung nur mit Hilfe verschiedener, ausgewählter Elemente einzelner Auswertungstechniken ermöglichen lässt. Im Zuge der Bearbeitung der inhaltlichen Forschungsfrage ergab sich die Notwendigkeit eine adäquate Analyseform zu entwickeln. Aus der inhaltlichen Forschungsfrage kristallisierte sich eine methodische Forschungsfrage heraus. Letztere wurde auf die Anforderungen der inhaltlichen Forschungsfrage angepasst, da im Vorfeld keine dem Untersuchungsgegenstand treffliche Methodik gefunden wurde.

Kontextanalytisch den transkribierten Text auszuwerten und dabei die Bilder der jeweiligen untersuchenden Passagen mit einzubeziehen, stellte eine geeignete methodische Anwendung dar, die fallspezifisch adaptiert worden ist.

⁵⁶⁶ Siehe dazu Teil A, Kapitel 2.3.1.

⁵⁶⁷ Die Ausbildung zum Diplompsychologen, zur Diplompsychologin sah vor, dass der Psychologe, die Psychologin „*seine Erkenntnisse vor allem für die Förderung der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung [nutzt]*“ (Studienplan für die Grundstudienrichtung Psychologie 1975, S. 1).

⁵⁶⁸ Die nonverbalen Äußerungen der GesprächsteilnehmerInnen werden innerhalb der bildlichen Interpretation betrachtet.

Erschwerend für die Bearbeitung des Videomaterials war die heikle Situation des Datenschutzes sowie die damit einhergehenden Informationslücken.

Der Umstand, dass vorerst nur Annahmen zur Entstehungsgeschichte der Gespräche gemacht werden konnten, dass die Rahmenbedingungen der Gespräche nicht geklärt waren und dass die DarstellerInnen hinter der Kamera unbekannt blieben, zog einen vermehrten Arbeitsaufwand nach sich; die fehlenden Informationen blieben Großteils aus.

Die Auswertung der ausgewählten Gesprächsabschnitte bezog sich auf zwei Untersuchungsgebiete: zum einen die inhaltliche Analyse des Gespräches, zum anderen das nonverbale Verhalten der Gesprächspartner. Dabei wurden die Fragen der Psychologin auf die Art ihrer Formulierung sowie auf inhaltliche Gesichtspunkte hin untersucht. Die Bildebene der ausgewählten Gesprächssituationen wurde u. a. hinsichtlich der nonverbalen Äußerungen der Gesprächspartner analysiert.

Die Literaturrecherche zum vorliegenden Themenbereich erwies sich als zeitintensiv und erbrachte insofern nicht immer das gewünschte Ergebnis, da die fachspezifische Literatur teilweise nur in deutschen Bibliotheken vorhanden ist. Zudem wurde innerhalb des dritten Kapitels, zum gegenwärtigen Forschungsstand, bereits darauf eingegangen, dass oben genanntes Themengebiet in dieser Form noch in keiner wissenschaftlichen Publikation behandelt worden ist, sodass es sich offensichtlich um ein relativ neues Forschungsgebiet handelt. Die systematische Literatursuche wurde durch diesen Umstand erschwert, zumal zu den aufgezeichneten Gesprächen kaum Zusatzmaterial ausfindig gemacht werden konnte.⁵⁶⁹

Die Videoaufnahmen wurden stets vor dem Hintergrund der sozialistischen Ideologie der DDR betrachtet, wobei ich mich dabei auf den betreffenden gesetzlichen Rahmen gestützt habe. Die ausgewerteten Gesprächsabschnitte stellen allerdings lediglich eine kleine Stichprobe im Bereich der empirischen Sozialforschung dar.

Die Ergebnisse der Analysen der beiden Videoaufzeichnungen müssen nicht notwendigerweise für die gesamte Deutsche Demokratische Republik Gültigkeit gehabt haben. Sie dienen also lediglich als exemplarisches Beispiel dazu, die inhaltliche

⁵⁶⁹ Hier ist der Bericht von Frau E. aus dem Jahre 1986 anzumerken, welcher die einzige sich auf das Datenmaterial beziehende Quelle darstellt.

Forschungsfrage weitestgehend zu beantworten. Kurz: Die dargestellten Auswertungen beziehen sich somit nur auf das vorliegende Datenmaterial, was einem universell geltenden Anspruch entgegen wirkt.

Dennoch konnte mithilfe der entstandenen Auswertungstechnik auf das in der DDR vorherrschende Bild der sozialistischen Erziehung eingegangen werden.⁵⁷⁰ Die Erwartungen an das methodische Analyseverfahren konnten insofern erfüllt werden, als dass sie zur Beantwortung der inhaltlichen Forschungsfrage wesentlich beigetragen haben. Die methodische Forschungsfrage wurde also anhand der Verbindung textanalytisch und bildlich interpretativer Untersuchungselemente beantwortet.

Während der Bearbeitung der inhaltlichen Forschungsfrage konnten viele Aspekte der Explorationen einen Bezug zu den postulierten Bildungs- und Erziehungszielen der DDR hergestellt werden, die immer wieder auf die Heranbildung allseitig entwickelter Persönlichkeiten⁵⁷¹ abzielten und die die Zusammenarbeit der verschiedenen auf das Kind einwirkenden Systeme (Schule und Familie) forderten.^{572 573}

Mithilfe ideologisch geprägter Jugendorganisationen und durch die geforderte Zusammenarbeit von Erziehern, Lehrpersonen und Eltern sollte die staatliche Beeinflussung leninistisch-marxistischer Ziele innerhalb des Schulwesens durchgeführt werden⁵⁷⁴. Die staatliche Kontrolle umfasste, wie in den ausgewerteten Explorationen

⁵⁷⁰ Siehe dazu u. a. Teil A, S. 13 ff.

⁵⁷¹ „Die Entwicklung der jungen Menschen zu sozialistischen Persönlichkeiten ist Bestandteil der Staatspolitik der Deutschen Demokratischen Republik und der gesamten Tätigkeit der sozialistischen Staatsmacht. Sie wird gewährleistet durch die Abgeordneten, die Leiter und Mitarbeiter der zentralen und örtlichen staatlichen Organe, der wirtschaftsleitenden Organe, die Leiter der Betriebe, Kombinate, Einrichtungen, die Vorstände der Genossenschaften, die ihnen unterstehenden Leiter und Mitarbeiter (im folgenden Staats- und Wirtschaftsfunktionäre) sowie durch die Lehrer und Erzieher. Sie wirken dabei mit allen Bürgern und allen in der Nationalen Front der Deutschen Demokratischen Republik vereinten Parteien und Massenorganisationen - vor allem mit der Freien Deutschen Jugend - zusammen“ (Jugendgesetz von 1974, § 2. S. 378).

⁵⁷² „Bei der sozialistischen Bildung und Erziehung wirken staatliche Institutionen, gesellschaftliche Organisationen und die Familie eng zusammen. Die Einrichtungen des sozialistischen Bildungssystems vereinen als Zentren von Bildung und Erziehung die vielfältigen staatlichen und gesellschaftlichen pädagogischen Bemühungen. Sie koordinieren die erzieherischen Wirkungen der Arbeit, des gesellschaftlichen Lebens der Jugend, ihrer kulturellen und sportlichen Betätigung“ (Schulgesetz der DDR, § 7 (1), S. 19).

⁵⁷³ Klix, Kossakowski und Mäder erklären den Aufgabenbereich der Pädagogischen Psychologie und unterstreichen somit den eben genannten ideologischen Einfluss: „Es ist klar, daß insbesondere der Sozial-, der Pädagogischen und der Persönlichkeitspsychologie im engeren Sinne die Aufgabe zufällt, das Wesen einer sozialistischen Persönlichkeit von der Spezifik des sozialistischen Menschenbildes her abzuleiten und in seinen Konsequenzen für die Aufgaben und Inhalte von Bildung und Erziehung in der sozialistischen Gesellschaft zu bestimmen.“ (Klix/Kossakowski/Mäder 1980, S. 10-11).

⁵⁷⁴ Siehe dazu Teil A, Kapitel 2.3.

deutlich wurde, nicht nur die schulische Komponente, sondern drang auch in private Themenbereiche vor. Die Psychologin kann also demnach als verlängerter Arm der SED insofern gesehen werden, als dass sie die Kinder zu Themen befragt hat, die die schulischen Belange weit überschritten und das Erziehungsrecht der Eltern tangierten. Durch ihre mutmaßlich indoktrinierende Gesprächsführung unterlag die Psychologin den gesetzlichen Bestimmungen im Sinne der sozialistischen Erziehung⁵⁷⁵ und wendete dieselben innerhalb der untersuchten Explorationen auch an.⁵⁷⁶

Vielmehr kann somit aufgezeigt werden, wie einflussreich sich die Partei auch abseits des Unterrichts bemerkbar gemacht hat, wobei betont werden muss, dass die Einflussnahme selbst bis in die Bereiche wissenschaftlicher Disziplinen gereicht hat. Beispielsweise waren die Anforderungen an die Psychologie-StudentInnen dergestalt, dass diese auch ideologische Absichten⁵⁷⁷ implizierten.⁵⁷⁸

Nicht nur die PsychologInnen, sondern auch die politischen Jugendorganisationen beteiligten sich wesentlich an der Erziehungsarbeit der Kinder und Jugendlichen.⁵⁷⁹

Das „Erziehungsprogramm“ der DDR ist in Hinblick auf politisch-ideologische Sichtweisen in einer kritischen Perspektive zu betrachten. Es stellt sich hier ein weiteres Mal die Frage nach einer *„verstaatlichte[n] Gesellschaft, der auch die Erziehung unterworfen war“*⁵⁸⁰, um es mit den Worten Heinz-Elmar Tenorths zu sagen.⁵⁸¹ Die angeführten gesetzlichen Verankerungen und die Umsetzung derselben bedingen die Annahme, dass die DDR als ein Erziehungsstaat angesehen werden kann. Diese in der Forschungsarbeit durchgängig angenommene These wurde innerhalb der theoretischen

⁵⁷⁵ Ich habe mich im Zuge der Auswertung auf die im Lehrprogramm für die Studienrichtung Psychologie gestellten Anforderungen sowie auf § 5 und § 6 des Bildungsgesetzes von 1965 gestützt.

⁵⁷⁶ Das Bildungsgesetz von 1965 § 7, Absatz 4 fasst eben genannte parteipolitische Einflüsse im Bildungs- und Erziehungswesen zusammen: *„In der Deutschen Demokratischen Republik hat die Familie große Aufgaben und eine hohe Verantwortung bei der Erziehung der Kinder zu tüchtigen Menschen, zu guten Staatsbürgern. Im sozialistischen Staat besteht zwischen den gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungszielen und den Interessen der Eltern Übereinstimmung. Es wird gesichert, was alle Eltern für ihre Kinder erstreben: eine friedliche Zukunft, eine sichere Perspektive, eine gründliche Bildung und Erziehung, die auf das Leben vorbereitet. Die Einrichtungen des sozialistischen Bildungssystems arbeiten eng mit dem Elternhaus zusammen und helfen der Familie bei der Erziehung der jungen Generation.“*

⁵⁷⁷ Siehe dazu Teil A, Kapitel 2.5.

⁵⁷⁸ Außerdem wurden diese StudentInnen dazu befähigt *„mit hohem Staatsbewusstsein und im Auftrage der Arbeiterklasse und ihrer Partei an der Erhöhung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus des Volkes, der Anwendung moderner Wissenschaft und Technik, der Rationalisierung der Arbeit, der Verbesserung von Bildung und Erziehung, der Erhaltung und Förderung von Arbeitskraft und Gesundheit, der Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen mitwirken zu können“* (Studienplan für die Grundstudienrichtung Psychologie 1975, S. 1).

⁵⁷⁹ Siehe dazu Teil A, Kapitel 2.4.

⁵⁸⁰ Tenorth 1998, S. 32-32 sowie Teil A, S. 85.

⁵⁸¹ Siehe dazu Teil A., Kapitel 4.

und empirischen Ausarbeitung verdeutlicht. In den beispielhaft untersuchten Explorationen zeigten sich die ideologisch implizierten Werte der sozialistischen Erziehung sowohl in dem Agieren der Psychologin, als auch in dem (reaktiven) Verhalten der Schüler, was sich anhand der ausgewerteten Gesprächsabschnitte herausstellte und zur Beantwortung der inhaltlichen Forschungsfrage führte.

Sicher kann man daraus nicht schließen, dass alle Explorationen nach genau diesem Muster verlaufen sind, aber zumindest kann die immer wieder geäußerte These widerlegt werden, dass die gesetzlichen Vorgaben und die Festschreibungen der Lehrpläne zur sozialistischen Erziehung ja gar nicht in dieser Weise hätten erfüllt werden können.

Frau E. macht in einem Interview⁵⁸² von 2011 darauf aufmerksam, dass innerhalb der (pädagogischen) Psychologie die ideologische Sichtweise der SED keinen Einfluss im wissenschaftlichen Bereich ausübte.⁵⁸³ Nochmals verweist sie auf diese scheinbar vom Gesprächspartner angenommene Beeinflussung, indem sie meint, dass Ideologie innerhalb der Diagnostikausbildung keine Rolle gespielt hat.⁵⁸⁴ Diese Aussage von Frau E. impliziert zwar die nicht vorhandene Beeinflussung seitens der ideologisch-parteilichen Richtlinien innerhalb der Diagnostikausbildung, deckt sich aber keineswegs mit der von ihr vermeintlich verübten Gesprächsführung, indem sie den Kindern bestimmte Inhalte entlocken wollte. Folglich kann ihre aktuelle Aussage als eine versuchte Relativierung ihrer früheren Tätigkeit ausgelegt werden. Das könnte auch mit dem Umstand zusammenhängen, dass Indoktrination mitunter in der Praxis nicht durchführbar war.

Die Untersuchung hat ergeben, dass sich die Annahme, dass die Psychologin beeinflussend im Sinne der Ziele und Anforderungen der sozialistischen Erziehung gehandelt hat, weitgehend bestätigen lässt.

Zwar ist hier noch einmal darauf zu verweisen, dass die beiden Videos keine repräsentative Datenmenge für eine valide und allgemein gültige Aussage darstellen. Die eben angestellten Vermutungen resultieren aus den exemplarisch gezeigten

⁵⁸² Im Dezember 2011 fand ein Gespräch zwischen Henning Schluß, May Jehle, Frau E. und der Lehrerin Frau W. statt.

⁵⁸³ Aus dem Interview Schluß/Jehle/E./W. E. 2011, Zeilen 794 - 797: „Aber Sie sehen das, es spielte hier keine Ideologie, keine Partei, ich war auch nicht in der SED, äh, drin, es war einfach wie es, es gibt auch in der DDR Wissenschaftler, die von der Wissenschaft fasziniert sind und die korrekt, ich hab ja meine Habil-Arbeit ist ja über Moralbegriffe, ne.“

⁵⁸⁴ „E.: „Also bei mir im, in der Diagnostikausbildung spielte Ideologie und Partei auch **keine** Rolle, das äh war überhaupt kein Thema (...)“ (Aus dem Interview Schluß/Jehle/E./W. 2011, Zeilen 408 – 409).

Auswertungen und können somit nicht als charakteristisch für die gesamte damalige DDR und ihre Pädagogik betrachtet werden. Vielmehr sollte allein ein Einblick in die Bandbreite des DDR-Sozialismus und dessen Bildungs- und Erziehungswesen gegeben werden, anhand dessen immerhin gezeigt werden kann, dass es Versuche einer Einflussnahme im Sinne der Partei, wie sie sich in den Videos identifizieren lassen, sehr wohl gegeben hat.

11. Literaturverzeichnis

- Adorno, T. (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Ahrens, H.-J. (2003): Psychologie von A – Z. Die sechzig wichtigsten Disziplinen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Anweiler, O. (1988): Schulpolitik und Schulsysteme in der DDR. Opladen: Leske + Budrich.
- Baltruschat, A. (2009): Die Dekoration der Institution Schule. Filminterpretationen nach der Dokumentarischen Methode von Beiträgen zu einem Ideenwettbewerb zur Schulgestaltung. Dissertationsprojekt an der Freien Universität Berlin. Berlin.
- Barth, G. (1993): Bildung und Politik. In: Dudek, P./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1993): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Zeitschrift für Pädagogik. 30. Beiheft. S. 149-159. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Baske, S. (1998): Schulen und Hochschulen. In: Führ, C./Furck, C. (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. Band VI. S. 159-224. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Baske, S. (Hrsg.) (1979): Bildungspolitik in der DDR 1963-1976. Dokumente. Wiesbaden: Harrassowitz (in Komm.)
- Baske, S. (Hrsg.)/Rögner-Francke, H. (Hrsg.) (1986): Jugendprobleme im geteilten Deutschland. Jahrbuch/Gesellschaft für Deutschlandforschung ; 1984. - Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung. Berlin: Duncker und Humblot.
- Beck, C. (2009): Ralf Bohnsack: Qualitative Bild- und Videoanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 55. Heft 5. . 823-825. September/Oktober 2009.
- Benner, D./Sladek, H. (1998): Ist Staatspädagogik möglich? Erziehungswissenschaft in SBZ und DDR zwischen affirmativer Staatspädagogik und reflektierender Pädagogik. In: Benner, D./Schriewer, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1998): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten. S. 195-224. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Berg, D. (1993): Schulpsychologie in den „alten“ Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Entwicklung – Aufgaben – Perspektiven. In: Hanckel, C./Gangus, W. (Hrsg.): Schulpsychologie heute – 1. Deutscher Psychologentag. S. 47-58. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Berg, D. (2003): Schulpsychologie. S. 187-190. In: Ahrens, H.-J. (2003): Psychologie von A – Z. Die sechzig wichtigsten Disziplinen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Boehm, A./Mengel, A./Muhr, T. (Hrsg.) (1994): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz GmbH.
- Boese, T. (1994): Die Entwicklung des Staatskirchenrechts in der DDR von 1945 bis 1989. Unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Staat, Schule und Kirche. Baden-Baden: Nomos-Universitätschriften.
- Bohnsack, R. (2008)⁷: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich.
- Bortz, J./Döring, N. (2006)⁴: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Verlag.
- Brezinka, W. (1990)⁵: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München; Basel: E. Reinhardt.
- Busse, S. (2004): Psychologie in der DDR. Die Verteidigung der Wissenschaft und die Formung der Subjekte. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Busse, S. et al.(Hrsg.) (1996): Psychologie im Real-Sozialismus. DDR-Psychologen im Interview. Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft.
- Campanella, T. (1955): Der Sonnenstaat. Idee eines philosophischen Gemeinwesens. Ins Deutsche übertragen unter der Mitarbeit von G. Brauns. Berlin: Akad. Verl.
- Clauß, G./Erhardt, G./Kulka, H./Lompscher/J./Rösler, H.-D./Timpe, K.-P. (Hrsg.) (1995): Fachlexikon ABC Psychologie. Thun, Frankfurt am Main: Deutsch.

- Deegener, G. (2003): Exploration. In: Kubinger, K. D./Jäger, R.S. (Hrsg.) (2003): Schlüsselbegriffe der psychologischen Diagnostik. S. 131-135. Weinheim, Basel, Berlin: Programm PVU Psychologie Verlags Union.
- Dengel, S. (2005): Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit. Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik: Online aus dem WWW: <http://www.bstu.bund.de/DE/Wissen/DDRGeschichte/node.html>, Stand 1.7.2012;
- Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 6. April 1968: Zur Ergänzung und Änderung der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 7. Oktober 1974. Gemeinschaftsausgabe des Staatsverlages der Deutschen Demokratischen Republik und des Verlages Zeit im Bild. Grafischer Völkerfreundschaft Dresden.
- Dorst, W. (1970): die Einheit von Parteilichkeit und Wissenschaftlichkeit im sozialistischen Erziehungsprozeß. In: Dorst, W. (Hrsg.) (1971): Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit. Leninsymposium der Sektion Erziehungswissenschaft. S. 169-190. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Dorst, W. (Hrsg.) (1971): Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit. Leninsymposium der Sektion Erziehungswissenschaft. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Dudek, P./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1993): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Zeitschrift für Pädagogik. 30. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- E., R. (1986): Bericht über die Diagnostikausbildung im Studienjahr 1985/86 an der HUB. Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. WB Pädagogische Psychologie.
- Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.) (2003): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske und Budrich.
- Ellring, H. (1986): Nonverbale Kommunikation. In: Rosenbusch, S. H./Schober, O. (Hrsg.) (1986): Körpersprache in der schulischen Erziehung. S. 7-48. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

- Entschließung des Zentralsekretariats der SED vom 3.7.1948: Zur Jugoslawischen Frage. In: Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (1951), Bd 2. Berlin: Dietz.
- Eppelmann, R./Möller, H./Nooke, G./Wilms, D. (Hrsg.) (1996): Lexikon des DDR-Sozialismus. Das Staats- und Gesellschaftssystem der Deutschen Demokratischen Republik. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schönigh.
- Esser, H. (1965): Über den Einfluß sozialpsychologischer Untersuchungen auf die Erziehung und Selbsterziehung in Gruppen von Lehrerstudenten. In: Vorstand der Gesellschaft für Psychologie in der DDR (Hrsg.) (1965): Psychologie als gesellschaftliche Produktivkraft. Bericht über den 1. Kongress der Gesellschaft für Psychologie in der DDR vom 21.-23. Mai 1964 in Dresden. S. 170-177. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Feldmann, A. (1996): Der vergessene Kongreß. Eine Studie zur geschichtspädagogischen Arbeit in der DDR am Fallbeispiel des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989. Regensburg: Roderer.
- Fleischer, T./Grewe, N./Jötten, B./ Seifried, K./Sieland, B. (Hrsg.) (2007): Handbuch Psychologie. Psychologie für die Schule. Stuttgart: Kohlhammer GmH.
- Fröhlich, W.D. (2010)²⁷: Wörterbuch Psychologie. Originalausgabe aus 1968. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & C0. KG.
- Führ, C. (1997): Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Führ, C./Furck, C. (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. Band VI. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Geißler, G. (1995): Perioden einer Bildungsgeschichte der SBZ und DDR. In: Geißler, G./Wiegmann, U. (1995): Schule und Erziehung in der DDR: Studien und Dokumente. Neuwied (u.a.): Luchterhand.
- Geißler, G./Wiegmann, U. (1996): Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965: In: Baske, S. (Hrsg.) (1979): Bildungspolitik in der DDR 1963-1976. Dokument 8. S. 97-130. Wiesbaden: Harrassowitz (in Komm.)

- Gesetz über die Teilnahme der Jugend an der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und über ihre allseitige Förderung in der Deutschen Demokratischen Republik. –Jugendgesetz der DDR- vom 28. Januar 1974. In: Baske, S. (Hrsg.) (1979): Bildungspolitik in der DDR 1963-1976. Dokument 59. S. 377-396. Wiesbaden: Harrassowitz (in Komm.)
 - Grammes, T./Schluß, H./Vogler, H. (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR: ein Dokumentenband. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 - Günther, K.-H./Uhlig, G. (1970): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1. 1945–1955. Band 6. Und/In: Monumenta Paedagogica, herausgegeben von der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Reihe C. Entwicklung des Bildungswesen und der Pädagogik nach 1945. Berlin: Volk und Wissen, Volkseigener Verlag.
 - Gullasch, R. et al (1977): Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Berlin: Volk und Wissen.
 - Guthke, J. (1995): Exploration. In: Clauß, G./Erhardt, G./Kulka, H./Lompscher/J./Rösler, H.-D./Timpe, K.-P. (Hrsg.) (1995): Fachlexikon ABC Psychologie. S. 142. Thun, Frankfurt am Main: Deutsch.
 - Häder, S. (1993): Von der „demokratischen Schulreform“ zur Stalinisierung des Bildungswesens – der 17. Juni 1953 in Schulen und Schulverwaltung Ost-Berlins. In: Kocka, J. (Hrsg.) (1993): Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien. Zeithistorische Studien. Band 1. Berlin: Akad.-Verlag.
- Hall, E.T. (1963): Proxemics: A study of man's spatial Relationship. In: Man's image in medicine and anthropology.
- Herbst A./Stephan, G.-R./Winkler, J. (Hrsg.) (1997): Die SED. Geschichte - Organisation – Politik. Ein Handbuch. Berlin: Dietz Verlag GmbH.
 - Hertle, H. (1996): Chronik des Mauerfalls. Die dramatischen Ereignisse um den 9. November 1989. Berlin: Ch. Links Verlag.
 - Hiebsch, H. (1960): Die Bedeutung des Menschenbildes für die Theoriebildung in der Psychologie. In: Straub, W./Hiebsch, H./Klix, F./Rosenfeld, G./Schmidt, H.-D. (Hrsg.) (1960): Probleme und Ergebnisse der Psychologie. S. 5-29. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.

- Hille, B. (1984): Zur Jugendforschung in der DDR und der Bundesrepublik Deutschland. In: Baske, S. (Hrsg.)/Rögner-Francke, H. (Hrsg.) (1986): Jugendprobleme im geteilten Deutschland. Jahrbuch/Gesellschaft für Deutschlandforschung ; 1984. - Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung. Berlin: Duncker und Humblot.
- Hörner, W. (1990): Bildung und Wissenschaft in der DDR. Ausgangslage und Reform bis Mitte 1990. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Hörner, W./Drinck, B. Jobst, S. (2008): Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Judt, M. (Hrsg.) (1997): DDR- Geschichte in Dokumenten: Beschlüsse, Berichte, interne Materialien und Alltagszeugnisse. Berlin: Links.
- Kaiser, C. (1998): Körpersprache der Schüler. Lautlose Mitteilungen erkennen, bewerten, reagieren. Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Keller, J.A./Novak, F. (2007): Herders pädagogisches Wörterbuch. Erfstadt: Verlag HOHE GmbH.
- Klambeck, A. (2007): „Das hysterische Theater unter der Lupe“. Klinische Zeichn psychogener Gangstörungen. Wege der dokumentarischen Rekonstruktion von Körperbewegungen auf der Grundlage von Videografien. Göttingen: V & R Unipress.
- Klein, H. (1974): Volksbildung im sozialistischen Staat. Information über die Bildungspolitik der DDR. Berlin: Panorama DDR.
- Klix, F./Kossakowski, A./Mäder, W. (Hrsg.) (1980): Psychologie in der DDR. Entwicklung - Aufgaben – Perspektiven. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Knopke, L. (2007): Kinder im Visier der SED. Eine Untersuchung zur marxistisch-leninistischen Ideologisierung von Kindern und Jugendlichen im DDR-Schulwesen und darüber hinaus. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Koller, H.-C. (2008)³: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Koroljow, F. F./Gmurman, W. J. (Hrsg.) (1973): Allgemeine Grundlagen der marxistischen Pädagogik. Mit Genehmigung des Verlages Volk und Wissen Berlin, DDR. Pullach bei München: Verlag Dokumentation Saur KG.
- Kossakowski, A. (1980): Die Aufgaben der Pädagogischen Psychologie bei der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. In: Klix, F./Kossakowski, A./Mäder, W.

(Hrsg.) (1980): Psychologie in der DDR. Entwicklung - Aufgaben – Perspektiven. S. 124-152. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

- Kossakowski, A./Otto, K. (1977): Persönlichkeit – Tätigkeit – psychische Entwicklung. In: Gullasch, R. et al (1977): Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. S. 15-63. Berlin: Volk und Wissen.

- Kron, F. W. (1996)⁵: Grundwissen Pädagogik. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.

- Kron, F. W. (2001)⁶: Grundwissen Pädagogik. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.

- Kubinger, K. D./Jäger, R.S. (Hrsg.) (2003): Schlüsselbegriffe der psychologischen Diagnostik. Weinheim, Basel, Berlin: Programm PVU Psychologie Verlags Union.

- Küchenmeister, D. (Hrsg.) (1993): Honecker-Gorbatschow. Vieraugengespräche. Berlin: Dietz.

- Kurth, E. (Hrsg.) in Verbindung mit Buck, H. F./Holzweißig, G. (1996): Die SED-Herrschaft und ihr Zusammenbruch. Und: Am Ende des realen Sozialismus. Beiträge einer Bestandaufnahme der DDR-Wirklichkeit in den 80er Jahren. Teil I. Opladen: Leske + Budrich.

- Legewie, H. (1994): Globalauswertung von Dokumenten. In: Boehm, A./Mengel, A./Muhr, T. (Hrsg.) (1994): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz GmbH.

- Lengauer, R. (1978): Demokratischer Zentralismus als Element der Leninschen Parteitheorie. Am Beispiel der Organisationsstruktur der KPÖ 1945-1952. Dissertation der Universität Salzburg.

- Lepsius, M. R. (Hrsg.) (1976): Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Soziologentages. Stuttgart: Enke.

- Mählert, U. (1998): Kleine Geschichte der DDR. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

- Mählert, U./Stephan, G. (1996): Blaue Hemden- Rote Fahnen. Die Geschichte der Freien Deutschen Jugend. Opladen: Verlag Leske + Budrich.

- Mayring, P. (2003)⁸: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Michel, B. (2003): Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. S. 227-250. Opladen: Leske und Budrich.
- Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Hrsg.) (1975): Lehrprogramm für das Lehrgebiet Allgemeine Psychodiagnostik zur Ausbildung in der Grundstudienrichtung Psychologie an Universitäten und Hochschulen der DDR.
- Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Hrsg.) (1976) :Studienplan für die Grundstudienrichtung Psychologie zur Ausbildung an Universitäten und Hochschulen der DDR. Berlin.
- Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Hrsg.) (1976): Lehrprogramm für das Lehrgebiet Schulpsychologie und Erziehungsberatung zur Ausbildung in der Grundstudienrichtung Psychologie an Universitäten und Hochschulen der DDR.
- Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Hrsg.) (1984): Lehrprogramm für das Lehrgebiet Fachspezifische Diagnostik zur Ausbildung in der Grundstudienrichtung Psychologie an Universitäten und Hochschulen der DDR.
- Ministerium für Volksbildung (1969): Aufgabenstellung des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralrates der FDJ zur weiteren Entwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend in der DDR. Vom 9. April 1969. In: Baske, S. (Hrsg.) (1979): Bildungspolitik in der DDR 1963-1976. Dokument 34. S. 259-274. Wiesbaden: Harrassowitz (in Komm.)
- Möley, S. (2007): Geschichte der Schulpsychologie in Deutschland. In: Fleischer, T./Grewe, N./Jötten, B./ Seifried, K./Sieland, B. (Hrsg.) (2007): Handbuch Psychologie. Psychologie für die Schule. S. 17-26. Stuttgart: Kohlhammer GmH.
- Neuner, G. (1976): Allgemeinbildung, Lehrplanwerk, Unterricht: eine Interpretation des Lehrplanwerks der sozialistischen Schule der DDR unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts. Berlin: Volk und Wissen.
- Oevermann, U./Allert, T./Gripp, H./Konau, J. E./Krambeck, J./Schröder, E./Caesar, I./Schütze, Y.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: Lepsius, M. R. (Hrsg.) (1976): Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Soziologentages. S. 274-295. Stuttgart: Enke.

- Online aus dem WWW:
<http://edoc.huberlin.de/oa/reports/reQ2ZKnXtZcMM/PDF/22FbuyvSWeQw.pdf> Stand 20.08.2012.
- Online aus dem WWW:
<http://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/Publikationen/wissart/031-Unterrichtsaufzeichnung-medienpaed.pdf>, Stand: 10.09.2012.
- Online aus dem WWW: <http://www.dipf.de/de/portale/portale-bildungsinformation/informationen-zum-fachportal-paedagogik>. Stand 01.09.2012.
- Online aus dem WWW: <http://www.iconicturn.de>, Stand: 15.09.2012.
- Peukert, H. (1984): Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte, FH-extra, 6, S. 129-137. Frankfurt am Main: Verlag der Frankfurter Hefte.
- Priess, L. (1997): Die Organisationsstruktur. In: Herbst, A./Stephan, G./Winkler, J. (Hrsg.): Die SED. Geschichte – Organisation – Politik. Ein Handbuch. S. 124-144. Berlin: Dietz.
- Rang, M. (1963): Jean-Jaques Rousseau: Emile oder über die Erziehung. Stuttgart: Reclam.
- Rettler, W. (2010): Der strafrechtliche Schutz des sozialistischen Eigentums in der DDR. Berlin/ New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Rink, F. Th. (Hrsg.) (1803): Immanuel Kant: Über Pädagogik. Königsberg: Nicolovius.
- Rosenbusch, C. (1986): Nonverbale Kommunikation in schulischen Beratungssituationen. In: Rosenbusch, S. H./Schober, O. (Hrsg.) (1986): Körpersprache in der schulischen Erziehung. S. 84-109. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Rosenbusch, S. H./Schober, O. (Hrsg.) (1986): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Rosenfeld, G. (1960): Das Menschenbild in seiner Bedeutung für einige Charakterlehren. In: Straub, W./Hiebsch, H./Klix, F./Rosenfeld, G./Schmidt, H.-D. (Hrsg.) (1960): Probleme und Ergebnisse der Psychologie. S. 31-45. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Schaarschmidt, U. (1980): Das Psychologiestudium und der Berufseinsatz des Absolventen. In: Klix, F./Kossakowski, A./Mäder, W. (Hrsg.) (1980): Psychologie in der

DDR. Entwicklung - Aufgaben – Perspektiven. S. 178-191. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

- Schleiermacher, F. D. E. (1959): Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von Ernst Lichtenstein. Paderborn: Schönigh.
- Schluß, H. (2005): Der Mauerbau im DDR-Unterricht. Didaktische FWU-DVD. Im Auftrag des FWU und der Stiftung Aufarbeitung. Grünwald.
- Schluß, H. (2006): Unterrichtsaufzeichnung in der DDR – Ein Schatz der Unterrichtsforschung: Vorstellung eines Forschungsvorhabens. Online aus dem WWW unter: <http://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/> - Publikationen. Stand: 17.08.2012
- Schluß, H. (Hrsg.) (2007): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schön, B. (1979): Quantitative und qualitative Verfahren in der Schulforschung. In: Schön, B./Hurrelmann, H. (Hrsg.) (1979): Schulalltag und Empirie. Neuere Ansätze in der schulischen und beruflichen Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
- Schön, B./Hurrelmann, H. (Hrsg.) (1979): Schulalltag und Empirie. Neuere Ansätze in der schulischen und beruflichen Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
- Schröder, H. (1980): Persönlichkeitspsychologie in der DDR. In: Klix, F./Kossakowski, A./Mäder, W. (Hrsg.) (1980): Psychologie in der DDR. Entwicklung - Aufgaben – Perspektiven. S. 68-79. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Schulgesetz der DDR (2011): Gesetz über das einheitlich sozialistische Bildungssystem der DDR vom 25. Februar 1965. Bad Langensalza: Verlag Rockstuhl.
- Siebert, H. (1970): Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR. Zur Geschichte und Theorie der sozialistischen Erwachsenenbildung. Düsseldorf: Bertelsmann Univ.-Verl.
- Stephan, G.-R. (1997): Ausgewählte Dokumente zur Geschichte der SED. In: Herbst A./Stephan, G.-R./Winkler, J. (Hrsg.) (1997): Die SED. Geschichte - Organisation – Politik. Ein Handbuch. S. 529-844. Berlin: Dietz Verlag GmbH.
- Stephan, G.-R. (1997): Vom Mauerbau bis zur Wende. In: Herbst A./Stephan, G.-R./Winkler, J. (Hrsg.) (1997): Die SED. Geschichte - Organisation – Politik. Ein Handbuch. S. 56-100. Berlin: Dietz Verlag GmbH.
- Stern, C. (1957): Porträt einer bolschewistischen Partei. Entwicklung, Funktion und Situation der SED. Köln: Verlag für Politik und Wirtschaft.

- Straub, W./Hiebsch, H./Klix, F./Rosenfeld, G./Schmidt, H.-D. (Hrsg.) (1960): Probleme und Ergebnisse der Psychologie. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Süß, W. (1996): Die Durchdringung der Gesellschaft mittels des MfS-Fallbeispiel: Jena im Jahre 1989. In: Dudek, P./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1993): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Zeitschrift für Pädagogik. 30. Beiheft. S. 115-141. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1998): „Erziehungsstaaten“. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung. In: Benner, D./Schriewer, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1998): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten. S. 13-53. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tsouyopoulos, N./Grassi, E. (Hrsg.) (1965): Aristoteles: Politik. Reinbek: Rowohlt.
- Uhl, M. (2009): Die Teilung Deutschlands. Niederlage, Ost-West-Spaltung und Wiederaufbau 1945- 1949. Berlin-Brandenburg: be.braverlag GmbH.
- Ulbricht, W. (1959): Der Kampf um den Frieden, für den Sieg des Sozialismus, für die nationale Wiedergeburt Deutschlands als friedliebender, demokratischer Staat. In: Protokoll 1959, S: 160 f
- Ulbricht, W. (1969): Ansprache anlässlich des Internationalen Frauentages am 7. 3. 1969. In: Neues Deutschland, 8. 3. 1969.
- Vereinbarung zur Durchführung der vormilitärischen Ausbildung und der Sanitätsausbildung an den Erweiterten Oberschulen und Spezialschulen der DDR vom 12. Februar 1973. In: Baske, S. (Hrsg.) (1979): Bildungspolitik in der DDR 1963- 1976. Dokument 52. S. 350-354. Wiesbaden: Harrassowitz (in Komm.)
- Vine, I. (1973): Social spacing in animal and man. Social science information 12, S. 7-50.
- Vogt, H. (1969): Bildung und Erziehung in der DDR. Sozialistisch-industriegesellschaftliche Curriculum-Reform in Kindergarten, Schule und Berufsbildung. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.
- Volbert, R. (2003): Suggestibilität. In: Kubinger, K. D./Jäger, R.S. (Hrsg.) (2003): Schlüsselbegriffe der psychologischen Diagnostik. S. 395-398. Weinheim, Basel, Berlin: Programm PVU Psychologie Verlags Union.

- Vorstand der Gesellschaft für Psychologie in der DDR (Hrsg.) (1965): Psychologie als gesellschaftliche Produktivkraft. Bericht über den 1. Kongress der Gesellschaft für Psychologie in der DDR vom 21.-23. Mai 1964 in Dresden. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Vorweg, M. (Hrsg.) (1978a): Zur psychologischen Persönlichkeitsforschung 1. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Wagner-Willi, M. (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: ZBBS (Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung). Heft 1, S. 49-66.
- Wappler, K. (2007): Klassenzimmer ohne Gott. Schulen in katholischen und protestantischen Erzgebirge unter SED-Herrschaft. Duderstadt: Mecker Druck und Verlag.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (1969): Menschliche Kommunikation. Bern: Huber.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (1969): Menschliche Kommunikation. Bern: Huber.
- Watzlawick, P./Beavin, J./Jackson, D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber.
- Weber, H. (1985): Geschichte der DDR. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Weber, H. (1988)²: Kleine Geschichte der DDR. Köln: Wissenschaft und Politik.
- Weber, H. (2000)³: Die DDR. 1945-1990. Band 20. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Weiser, L. (1970): Zur Lösung des Widerspruchs zwischen Forderung nach aktiver Auseinandersetzung im Kollektiv und inaktivem Verhalten einzelner Schüler. In: Dorst, W. (Hrsg.) (1971): Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit. Leninsymposium der Sektion Erziehungswissenschaft. S. 46-54. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Wiegmann, U. (2007): Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungsideologie und –praxis des DDR-Geheimdienstes. Berlin: Metropol Verlag.
- Witzlack, G. (1980): Aufgaben und Perspektiven der Psychodiagnostik in der sozialistischen Gesellschaft. In: Psychologie in der DDR. Entwicklung - Aufgaben – Perspektiven. S. 100-111. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Wolf, B. (2000): Sprache in der DDR: ein Wörterbuch. Berlin; New York: de Gruyter.

- Zimmermann, V. (2004): Den neuen Menschen schaffen. Die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (145- 1990).Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie.

12. Abkürzungen

APW = Akademie für pädagogische Wissenschaften
BmA = Berufsausbildung mit Abitur
BRD = Bundesrepublik Deutschland
CDU = Christlich-Demokratische Union
DBD = Demokratische Bauernpartei
DDR = Deutsche Demokratische Republik
DPZI = Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut
EOS = Erweiterte Oberschule
FDGB = Freier Deutscher Gewerkschaftsbund
FDJ = Freie Deutsche Jugend
HO = Handelsorganisation
KPD = Kommunistische Partei Deutschlands
KPdSU = Kommunistische Partei der Sowjetunion
LDPD = Liberal-Demokratische Partei Deutschlands
MfS = Ministerium für Staatssicherheit
MfS = Ministerium für Staatssicherheit
MfV = Ministerium für Volksbildung
NDPD = National Demokratische Partei Deutschlands
NDPD = Nationaldemokratische Partei Deutschlands
POS = Polytechnische Oberschule
SBZ = Sowjetische Besatzungszone
SED = Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SMAD = Sowjetische Militäradministration in Deutschland
UdSSR = Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken
ZAL = Audiovisuelles Zentrum
ZK = Zentralkomitee der SED

13. Anhang

14. Zusammenfassung/Abstract:

Die vorliegende Diplomarbeit wurde im Fachbereich der Bildungswissenschaft im Arbeitsbereich der Bildungstheorie und Bildungsforschung unter der Leitung von Prof. Dr. H., verfasst. Neben der theoretischen Bearbeitung liegen der behandelten Thematik methodische Überlegungen zu Grunde, die teilweise neu formuliert und exemplarisch ausgetestet wurden.

In der Auseinandersetzung mit der Deutschen Demokratischen Republik und ihrem Bildungswesen, gilt die Forschung dieser Arbeit der Widmung historisch pädagogischer Videoaufnahmen aus dem Jahre 1977. Mittels zweier Videoaufnahmen zum schulpsychologischen Gespräch soll sich mit der Thematik der postulierten Bildungs- und Erziehungsziele und die Umsetzung derselben innerhalb der aufgezeichneten Gespräche auseinandergesetzt werden. Außerdem sollen die Aufzeichnungen im Speziellen analysiert werden, wobei hier die verbale und nonverbale Ebene in Betracht gezogen werden.

Wesentliche inhaltliche Elemente sind die Analyse der historischen Entwicklung der DDR, die Persönlichkeitsbildung des sozialistischen Ideals, die schulpsychologische Bewegung und Ausbildung zu DDR-Zeiten und schließlich die Analyse der Gesprächsführung der auf den Videos sichtbaren Psychologin mit ihren Gesprächspartnern in der methodischen Anwendung.

Es soll herausgefunden werden, ob und inwiefern die aufgezeichneten Gespräche eine Beeinflussung durch die verbalen Äußerungen der Psychologin auf die Reaktionen ihrer Gesprächspartner, darstellen.

Der vorliegenden Diplomarbeit ist eine DVD mit den beiden verwendeten Videoaufnahmen beigelegt, welche allerdings aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht frei zugänglich ist.

Abstract

This diploma thesis was written for the School of Education in the field of education theory and research under the direction of Dr. H. In addition to the theoretical argument, there are the underlying considerations of the treated theme, which were partially newly formulated and exemplarily tested.

In examination of the German Democratic Republic (GDR) and its educational system, the research of this work stems from the application of historical, pedagogical video recordings from 1977. Using video recordings of two sessions, one should grapple with the idea of the postulated educational and rearing goals and the realization thereof in the recorded conversations. Furthermore, in particular, the videos themselves should be analyzed so that the verbal and non-verbal components can also be considered.

The essential, substantial elements of this work are the analysis of the historical development of the GDR, the formation of socialist ideals, the school psychology movement, education in GDR times, and finally the systematic analysis of the recordings showing the psychologist with her subject during a session.

The goal then is to discover, if and in what way the the verbal statements of the psychologist affected the reaction of her subject.

This diploma thesis is attached a DVD with the two contained video recordings, which is not accessible for the public domain regarding data protection regulations.

15. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Andrea Weinhandl
Adresse:	Blindengasse 1A/15, 1080 Wien
Telefon:	0699/ 12 555 163
e-mail-Adresse:	andreaweinhandl@gmx.at
Familienstand:	ledig
Staatsangehörigkeit:	Österreich
Geburtsdaten:	05. November 1986 in Wien

Schulische Ausbildung/Studium

Seit 10. 2006	Studium der Pädagogik an der Universität Wien
10. 2005 – 10. 2009	Studium der Soziologie an der Universität Wien
1998 – 2005	Gymnasium Neusiedl am See, Bgld. Abschluss: Matura
1994 – 1998	Volksschule, 7142 Illmitz, Bgld.

Berufliche Erfahrungen

07. 2005 – 09. 2005	Praktikantin im Designer Outletcenter, 7111 Parndorf, Bgld.
---------------------	--

04. 2006 – 09. 2006	Telefoninterviewerin, Alt Erlaa, 1230 Wien
09. 2006 – 09. 2007	Telefoninterviewerin im Competence Call Center, 1050 Wien
09.2007 – 09. 2010	Assistentin für blinde Studentin, Wiener Assistenz Genossenschaft, 1030 Wien
05. 2010 – 10.2010	Kindergartenassistentin im Montessori Kinderhaus, 1090 Wien
Seit 07. 2009	diverse Dienste im Bereich der Kinderbetreuung
Seit 06. 2012	Studentische Hilfskraft im wissenschaftlichen Bereich der Online-Datenbank <i>fachportal-paedagogik.de</i> , Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung, 60486 Frankfurt

Studienbezogene Erfahrungen/Praktika

08. 2010	wissenschaftliches Praktikum bei Ibis Acam, 1110 Wien
04. 2009 - 09. 2009	Pädagogisches Praktikum im Montessori Kinderhaus, 1090 Wien
10. 2010 – 05.2011	Auslandsaufenthalt in Berlin mit Absolvierung einzelner Lehrveranstaltungen an der Freien Universität Berlin, 14 195 Berlin
13./14. 04. 2012	Mitarbeit bei der Tagung „Linker Marsch und Gleitreibung“, Institut für Bildungswissenschaft, 1090 Wien

2011/2012	Teilnahme des Forschungsseminars im Zuge des Forschungsprojekts der Unterrichtsaufzeichnungen der DDR
Sprachkenntnisse	Englisch in Wort und Schrift Französisch Schulkenntnisse Latein Grundkenntnisse
EDV-Kenntnisse	Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint), diverse Bild- und Videobearbeitungsprogramme
Sonstiges	Führerschein B

16. Explorationen und Interview

Transkript 1 und Transkript 2 stammen aus den dazugehörigen Videoaufnahmen, die auf der beigelegten DVD einsehbar sind. Sie dienen als Auswertungsgrundlage und sollen nun im Gesamten angeführt werden. Es wurde nach den Transkribierregeln von Christa Hoffmann-Riem vorgegangen, die auf Seite 117 bereits expliziert wurden. Die Abkürzungen entstanden aufgrund der Anonymisierung der Personen und beziehen sich zum einen auf den jeweiligen Schüler („H.“ oder „M.“) und zum anderen auf die Psychologin Frau E. („I“).

Transkript 1, Schüler H. (09.03.1977)

- 1 I: So, H., wir sind heute hier zusammen gekommen, um mal ein Gespräch miteinander zu
2 führen, ja, ich bin Frau Dr. E. und bin hier beschäftigt. Ich möchte also mich mal mit dir
3 unterhalten. Und deinen Namen habe ich auch schon erkundet, du heißt H. und gehst in die
4 sechste Klasse, nicht? Und ich weiß also, dass ihr hier jeden Mittwoch hier zusammen seid,
5 nicht? Ja, H., nun .. habe ich auch erfahren, dass du ein Kind .. bist und hast noch äh ein Kind
6 von vier Kindern.
- 7 H: Mhm.
- 8 I: Und nun hätte ich doch gern gewusst, wie die anderen Kinder heißen, deine Geschwister.
- 9 H: Mein großer Bruder heißt R. und dann habe ich noch zwei Zwillinge, die heißen E. und A.
- 10 I: Aha und, äh, wie kommt ihr denn zu Hause so aus miteinander?
- 11 H: Ja, das geht schon ganz gut.
- 12 I: Ja?
- 13 H: Mhm.
- 14 I: Mit wem verstehst du dich denn am besten?
- 15 H: Mit meinem großen Bruder.
- 16 I: Aha und was macht ihr gemeinsam?
- 17 H: Mh, (), dann gehen wir mal ins Kino oder zum Fußballspiel oder so was.
- 18 I: Ja, wie alt ist denn dein großer Bruder?
- 19 H: Mein großer Bruder ist fünfzehn Jahre.
- 20 I: Und du?

21 H: Zwölf.

22 I: Zwölf, na das geht ja noch, nicht? Tja und ich hab erfahren .. H., dass du ein großer

23 Fußballfan bist, na wie machst du denn das nur mit deinem Fußballspiel und

24 Schulaufgaben und Haushalt..aufgaben, die du also im Haushalt, wie wird denn das

25 alles so vereinbart?

26 H: Naja, wenn ich aus der Schule komme, dann werden erst einmal Hausaufgaben gemacht

27 und dann wird sauber gemacht und dann ich muss erst halb vier zum Training und dann bleibt

28 eben noch bisschen Zeit für Saubermachen.

29 I: Aha. Was machst du so immer sauber zu Hause?

30 H: Fegen, Staubsaugen, Staubwischen und wenn wir unsern Eltern ne große Freude bereiten

31 wollen, dann mach das noch mit Selbstglanz.

32 I: Aha. Und das macht ihr täglich, ja?

33 H: Ne, das mach man nicht täglich, das mach man .. alle zwei Tage.

34 I: Und das teilt ihr euch so auf, ja, die Schwestern übernehmen etwas, ja?

35 H: Ja.

36 I: Und du. Was machst du denn am liebsten? ... Zu Hause.

37 H: .. Staubsaugen.

38 I: Aha, Staubsaugen, mhm. Und wie schaffst du denn das nun, das Saubermachen, wenn du

39 nach Hause kommst, wie spät ist es denn dann?

40 H: Wenn ich nach Hause komme, wenn wir sechs Stunden haben, dann ist es ungefähr .. halb

41 drei und dann hab ich dann noch ein bisschen Zeit.

42 I: Ja, und was machst du denn dann so äh äh ab halb drei, machst du dann erst deine

43 Hausaufgaben oder wie ()?

44 H: Ja, dann mach ich erst die Hausaufgaben und dann mach ich ähm sauber .. und dann geht's

45 ().

46 I: Schaffst du das alles in dieser Zeit, ja?

47 H: Jaja.

48 I: Hausaufgaben, gehen die so schnell? Ja? Oder?

49 H: Manchmal mach ich sie dann auch abends, aber.

50 I: Ja, wann kommst du dann nach Hause vom Fußball?

51 H: Um sechs.

52 I: Um sechs. Und da bist du nicht müde, nein?

53 H: Och nein, das geht schon.

54 I: Ja? Und wie oft haste denn nun Fußball in der Woche?

55 H: Vier Mal und sonnabends hab ich dann Spiel.
56 I: Mhm. Und was bist du da in der Mannschaft für ein, .. äh, ich weiß jetzt nicht, wie man das
57 nennt, Mittelstürmer oder was?
58 H: Ne, Verteidiger bin ich im, rechter Verteidiger und in der Kreisauswahl, ähm, das, da bin
59 ich Stürmer.
60 I: Mhm. Und fährst du da auch zur Spartakiade oder wie ist das?
61 H: Ja, vier Mal schon, vier Mal Spartakiadesieger.
62 I: Mhm. Ja.
63 H: mit der Mannschaft.
64 I: Ja. Und da hast du doch gewiss auch so ne Urkunde, wo du dabei bist, nicht, äh, äh, vom
65 Sport, ja?
66 H: Ne, Urkunden bekommen wir da selten, wir bekommen da bloß Medaillen und Wimpel.
67 I: Mhm. Und äh, .. da muss man doch, wie ich weiß, muss man doch gute Zensuren und
68 Leistung haben im Sport, nicht? Und, wie sieht das damit aus, ja?
69 H: Ja, meine Leistungen sind nicht so besonders, ähm, die könnten besser sein.
70 I: Ja? Wo könnten sie denn besser sein?
71 H: Na, Betragen.
72 I: Ja? Was ist denn da?
73 H: Mathematik.
74 I: Mathe. Betragen, warum, wieso könnten sie da besser sein?
75 H: Naja, Betragen eben hab ich ne Vier und das
76 I: Was machstn ()
77 H: Da mach ich eben Faxen.
78 I: Faxen? Wann machstn die immer?
79 H: Äh.
80 I: Was machst
81 H: Na im Unterricht.
82 I: Ja, was machstn da so für Faxen? ... Bei jedem Lehrer, oder wie ist das?
83 H: Ach ja, ähm, bei dem Lehrer, der mir eben nicht so gut gefällt, bei dem mach ich dann
84 eben mehr Faxen.
85 I: Ja, und welcher Lehrer gefällt denn da dir nicht so gut?
86 H: Naja, Frau R.
87 I: Ja, warum gefällt dir die nicht?

88 H: Ach naja, Frau R., die hat so wat .. Eigenartiges, .. im .. Gegensatz zu Frau N., die, die ist
89 irgendwie netter.

90 I: Ja, wie wie..., was heißt netter? Und eigenartig? Musst mir mal äh genauer erklären.

91 H: Also, Frau N., die erklärt dat mehr und Frau R., die .., da muss man eben alles gleich
92 können, wenn man das nicht kann und man zur Vokabelkontrolle rankommt, dann hat man
93 eben dann eine Fünfo oder eine Vier.

94 I: Ja, was, was gibtn die Frau R. fürn Unterricht?

95 H: Russisch.

96 I: Russisch. Und? Russisch, wie is, machst das gerne, ja?

97 H: Ne.

98 I: Nein? Warum nicht.

99 H: Mh, ja, dat kann man vielleicht eben nicht so gut und dann macht dann eben keinen
100 Spaß, die deutsche Sprache, ähm, die versteht man schon mehr und wenn man die von Kind
101 an hört und ... und da is dat eben besser.

102 I: Ja. Übst du zu Hause manchmal Russisch, ja?

103 H: ((nickt)) Ja.

104 I: Ja. Und, äh, die Frau R. gibt Russisch, ja?

105 H: Mhm.

106 I: Und wie sieht denn die Frau R. aus?

107 H: Naja, zweundzwanzich Jahre glaub ich.

108 I: Aha.

109 H: Also die is noch ganz jung und verheiratet, aber n Kind hat sie no nicht.

110 I: Aha, aha, das weißt du alles so ganz genau, ja?

111 H: Ja.

112 I: Aha, also interessierst du dich doch für die Lehrerin, ja?

113 H: Naja, ähm, ähm das wissen wa, dass sie nen Mann hat, weil se mal in so ner Zeitung
114 gestanden hat, mit ihrem Mann und .. selbst hat sie uns mal erzählt, dass se noch kein Kind
115 hat.

116 I: Wenn sie das euch erzählt, isse doch recht aufgeschlossen, ja?

117 H: Naja, aber

118 I: Und trotzdem magst du sie nicht, nein?

119 H: Ne. Dat is noch n anderer Grund, weil se ähm, die..., die guten Schüler bevorzugt und die
120 schlechten ... dat..., macht sie nicht so viel mit denen.

121 I: Mhm. Wie bevorzugt sie denn das, wie sieht denn das aus?

122 H: Mhm.

123 I: Ich kann mir das nicht recht vorstellen, nicht.

124 H: Naja, ähm, da is noch so n, so n Thema gewesen, ähm, die A. W., die hatte mal zwei
125 Fehler und das hatte sie alles ganz fließend aufgesagt, die Vokabeln und dann war noch
126 irgend n anderer Schüler vorne und der hatte auch zwei Fehler und der hatte das nicht so
127 fließend vorgetragen, ja und bei der A. W., die durfte noch ne Frage machen und der andere
128 Schüler, der durfte dann keine machen und so hat dann die A. W. noch mal Eins gekriegt und
129 so hätte sie ne Zwei gekriegt.

130 I: Mhm, und das ist Bevorzugung. Ja?

131 H: Ja, nach meiner Meinung.

132 I: Nach deiner Meinung, aha. Also Russisch hast du nicht gerne. Aber trotzdem gefällt dir
133 oder wie ist das.

134 H: Ja, das gefällt mir schon ganz gut.

135 I: Ja? Ja, und, äh, was, äh, gefällt dir denn noch so ... in den Fächern und was gefällt dir nicht
136 an, welche Fächer?

137 H: Na Sport gefällt mir .. das ist klar.

138 I: Was haste da?

139 H: Ne Zwei.

140 I: Ach ne Zwei.

141 H: Und dann gefällt mir noch Musik und Literatur. Würd ich mal sagen, das gesamte
142 Deutsch.

143 I: Mhm.

144 H: Das macht Spaß... Mathe macht auch Spaß, außer Geometrie.

145 I: Was hastn da für ne Note?

146 H: Geometrie.. Geometrie hab ich glaub ich ne Vier und so Arithmetik, da hab ich ne Drei
147 und weil ich in .. in Geometrie nicht so gut bin, da hab ich eben dann ne Vier gekriecht.

148 I: Und warum bist du da nicht gut?

149 H: Das ((lachend)) weiß ich nicht.

150 I: Nein? Macht dir keinen Spaß, ne?

151 H: Mhm.

152 I: Aha. Und, äh, und für was interessierst du dich denn nun ... außer Fußball, für was
153 interessierst du dich denn da nun noch?

154 H: Ich spiele noch sehr gerne Tischtennis, und dann les ich noch ein bisschen.

155 I: Ja, mhm. Was liest du denn da so?

156 H: Ähm, so ne, so n K i n d e r b ü c h e r, zum Beispiel die ersten Kolonnen.
157 I: Aha. Mhm. Das sind so Abenteuerromane, ja?
158 H: Ja nicht direkt Abenteuerromane, das sind so einfache Taschenbücher, also so n einfache
159 Romane.
160 I: Mhm. Und was lieste noch so?
161 H: ((lachend)) Märchen.
162 I: Märchen? Was liestn da für Märchen?
163 H: Grimm und Andersen.
164 I: Aha, die Andersen, ja. Die sind doch so .. düster, ja?
165 H: Naja, aber und dann noch Wilhelm Hauff.
166 I: Wilhelm Hauff, aha, welches kennstn da von Wilhelm Hauff?
167 H: Der kleine Muck, Zwerg N a s e .
168 I: Die liest du gerne, ja?
169 H: Ja.
170 I: Sieh an. Und .., äh, wie bistn da drauf gekommen, dass du die so gerne liest?
171 H: Ja früher, da wurde, ähm, .. da wurden die eben so vorgelesen und
172 I: Wer hat die denn da immer so vorgelesen?
173 H: Mein großer Bruder.
174 I: Mhm. Dein großer Bruder.
175 H: Weil ich noch nicht lesen konnte.
176 I: Mutter?
177 H: Ach meine Mutti, die hat meist so .. den Haushalt noch gemacht.
178 I: Mhm, und Vater?
179 H: Ach Vater, der, der sitzt meist hinterm Fernseher.
180 I: Mhm. Aha.
181 H: Aber der Vater, der schuftet dann Sonnabend und Sonntag dann is er immer der Fleißigste.
182 I: Ja, was, wo schuftet er denn da?
183 H: Ja, da macht er eben das ganze Wohnzimmer und dann hilft er eben noch bei den anderen
184 Zimmern mit, .. wir haben vier Zimmer, ein Schlafzimmer, Kinder, zwei Kinderzimmer und
185 ein Mädchenzimmer und ein Jungs noch und dann noch .. Wohnzimmer.
186 I: Und wer kuckt denn eure Hausaufgaben an?
187 H: Dat macht Mutti.
188 I: Das macht Mutter. Und wer fragt mal die Vokabeln ab?
189 H: Dat macht ((leiser werdend)) keiner.

190 I: Macht keiner, nein. Und .. was macht ihr denn mal so gemeinsam am Wochenende?
191 H: Ja, da fahr ma eben nach, äh, im Sommer, da sind wir immer Baden gefahren und in
192 Kulturbad und dann haben wir noch ne Dampferfahrt gemacht und ... und dann waren wir ()
193 .. und dann aufm Fernsehturm und auf () unterschiedlich, da mach ma ne ganze Menge.
194 I: Im Sommer, ja?
195 H: Mhm.
196 I: Und was macht ihr jetzt so, in den Wintermonaten zusammen am Wochenende?
197 H: Da machen wir gar nicht so viel.
198 I: Nö, was macht ihr denn da so am Wochenende?
199 H: Mhm, naja, da gehen wir manchmal Enten füttern.
200 I: Aha.
201 H: Oder meine Mutti geht mit uns Kindern spazieren. Wenn unser Vati nicht Lust hat, dann
202 kommt er eben nicht mit und wenn er Lust hat, dann kommt er mit. Wenn zum Beispiel Sport
203 ist, dann kommt er nicht mit und dann geh ich ().
204 I: Ach wenn kein Sport ist im Fernsehen, ja.
205 H: Mhm.
206 I: Dann kommt er mit.
207 H: Mhm.
208 I: Ach und sonst kuckt er sich Sport an, ja?
209 H: Ja.
210 I: Mhm, also ist er ein Fernsehspor tler, ja?
211 H: ((Lachend)) Ja. Aber er treibt auch noch so Sport. Auch Fußball.
212 I: Ja?
213 H: Mein großer Bruder treibt auch Fußball
214 I: Aha.
215 H: Und die beiden Mädchen .. eben Handball.
216 I: Handball. Also eine Fußball- und Handball-Familie, ja. Und kommt denn der Vater auch
217 mal mit, wenn du Fußball spielst?
218 H: Ja, so am Anfang hat ers immer gemacht, da wusste ich ja noch nicht, wo ich hinfahren
219 musste, aber jetzt hat (), da is es jetzt eben.
220 I: Mhm. Freut er sich denn dann auch, wenn du mal gewonnen hast?
221 H: Ja.
222 I: Aha. Und äh, wie is es denn nun, wenn du aber schlechte Noten nach Hause bringst?

223 H: Naja, dann is er nicht erfreut. Dann krieg ich meistens Schimpfè und dann muss ich
224 vielleicht früher ins Bett.

225 I: Tatsache, ja?

226 H: Mhm. Und da sacht er, wenn du das nächste Mal nicht besser wirst, dann ... dann
227 wird jeden Tach geübt.

228 I: Mhm. Übt er dann mit, ja?

229 H: Ja.

230 I: Oder wer übt dann mit dir?

231 H: Das macht manchmal mein Bruder, meine Mutti .. oder mein Vati, das ist unterschiedlich.

232 I: Mathematik auch und in Geometrie?

233 H: Ah, am meisten hilft mir meine Mutti in Geometrie und mein großer Bruder.

234 I: Aha. Was arbeitet denn deine Mutti?

235 H: Stomatologische Schwester.

236 I: Aha. Also Zahn, Zahnartzschwester.

237 H: Ja.

238 I: Aha. Und da kann sie in Mathematik und

239 H: Ja, ja, da muss se immer die Karteien auf äh, ausrechnen.

240 I: Aha. Ja, das is ja, schöner Beruf, nicht. Ja, aber, äh, und wie sind denn nun, außer Fußball,
241 liest du also gerne Märchen noch, nicht, und auch noch so .. diese .. kleinen Romane und wie
242 is es denn mit Geschichte und solche Fächer?

243 H: Naja.

244 I: Interessieren dich die auch?

245 H: Geschichte interessiert mich schon, aber .., ähm, Geografie vielleicht auch noch, aber
246 Geografie, da habn wir jetzt nicht so ne gute Lehrerin, früher, da war noch Herr T., und der
247 war dann ganz gut und .. bei dem hatte ich dann ne Eins und bei Frau F. hab ich ne Zwei
248 bekommen.

249 I: Aha, und die is nicht ganz so gut?

250 H: Ach nö, aber, besser als Frau R..

251 I: Aha, besser, wieso isse besser, also das musst mir mal erklären. Frau R. is nicht ganz so und
252 Frau F. is besser. Und trotzdem isse nicht so ganz so gut wie der erste Lehrer, nicht?

253 H: Mh.

254 I: M?

255 H: Frau F. kann ich besser leiden, weil se .. meistens .. n, n gutes Wort für mich hat und
256 I: Ja, was heißt gutes Wort?

257 H: Mh.
258 I: Schwer zu erzählen, nicht?
259 H: ((Seufzt)).
260 I: Streichelt se manchmal, ja?
261 H: Ja, macht se och manchmal, aber, wenn ich zum Beispiel was nicht weiß, dann kommt se
262 zu mir und dann sagt se, dat irgendwat, was ich nicht verstehe.
263 I: Mhm. Macht sie das auch bei anderen Schülern, ja?
264 H: Ja.
265 I: Aha.
266 H: Ich möchte nicht sagen, dass Frau R. schlecht ist, aber, Frau R., die ist eben anders.
267 I: Ja, wie is sie denn anders? ... Erzähl doch mal, ich hätts gern mal gewusst, denn irgendwie
268 muss das ja nen Grund haben, warum du so schlechte Leistungen da hast, nicht. Oder hast du
269 Angst?
270 H: Russisch, das verstehe ich eben nicht so gut, ne.
271 I: Ja.
272 H: Und und da macht mir Russisch eben .. nicht so großen Spaß und dann mach ich eben
273 Faxen und so kann mich der Lehrer nicht so gut leiden .. und bei den anderen Schülern isse
274 dann eben anders. Und zwar muss ich mich damit alleine abfinden, aber trotzdem.
275 I: Und was machste denn da nun für Faxen, kannst mir mal welche vormachen, hä? Machste
276 die absichtlich, ja?
277 H: Hm.
278 I: Ganz bewusst.
279 H: Naja, bewusst nicht direkt, aber die mach so eben, dass die, dass die anderen eben lachen.
280 I: Aha. Und äh ..., was sagt denn dann die Frau R., wenn du solche Faxen machst?
281 H: Hm, (), da sacht se entweder, .. dass ich aufhören soll oder dass ich, oder dass ich ne Fünf
282 kriege oder so wat. Aber ne Fünf, das habe ich bisher noch nich gekriecht.
283 I: Siehste, also isse doch vielleicht gar nicht so, ne.
284 H: Ähm ja, äh, außer unterrichtlich, da isse ganz gut, aber .. und dann da hat se, als ich mal,
285 die Wandzeitung gemacht hab, da hat se uns geholfen und so, aber im Unterricht, da isse eben
286 nicht so.
287 I: Mhm. Is sie nur zu dir nicht so gut oder zu den anderen auch?
288 H: Och naja, zu M. zum Beispiel, .. M. macht eben auch Faxen und ... da is se eben dann auch
289 nicht so besonders nett.
290 I: Is sie nicht, ja?

291 H: Aber meine Mutter sagt ja immer, ähm, dat hängt von mir ganz alleine ab.

292 I: Mhm. Das ist natürlich auch ein bissl schwer, wenn man .. im, äh, in einem Fach, in ner
293 Stunde dasitzt, nicht, und nur Misserfolge hat, ja, und die Lehrerin einem dabei nicht hilft,
294 dass man ne bessere Note bekommt, nicht. Kann ich mir natürlich vorstellen, dass das n bissl
295 schwer ist, aber .. wenn man dann so den Unterricht stört, is das auch ein bisschen, nicht?

296 H: Das ist wohl nicht die richtige Methode, ja.

297 I: Nicht, man stört ja dann die anderen Kindern, ne? Oder die anderen Schüler. Und der
298 Lehrerin scheint das .. Ja vielleicht, weißt du, sollten wir, wenn wir jetzt mal abschließen das
299 Gespräch, doch überlegen, wie wir das machen, dass du in Russisch, vielleicht könnt ich dir
300 nen Rat geben, dass du in Russisch, was hast du da, ne Fünf, ja?

301 H: Ne, ne Drei.

302 I: Ne Drei, na das geht ja noch. Trotz alledem, nicht? Ne Drei. Aber, dass du vielleicht doch
303 nicht mehr ganz, vielleicht sprichst du mal mit der Frau R.

304 H: Mhm.

305 I: Dass du dich mal verbessern möchtest und dass sie dir helfen soll .. vielleicht, dass sie dir,
306 dass se dir n paar Sonderaufgaben gibt.

307 H: Hm.

308 I: Hm, irgendwie, weißte, äh, du bist ja auch Pionier, nicht? Und wenn man andere stört, man
309 stört die ganze Klasse, ich weiß nicht, und du möchtest ja auch ne gute Note haben, ich kann
310 mir nämlich vorstellen, wenn man im Dynamo-Club ist, dass man rausgeworfen wird oder
311 zumindestens .. wenn man schlechte Noten hat, dann wird gesagt, ne, überleg dir das, nicht.
312 Ne. Weiß nicht, vielleicht, ähm, geh doch mal zu Frau R. hin, bitte sie mal um ein Gespräch.

313 H: Mhm.

314 I: Denn jetzt wäre es ja noch gut, nicht, bis Jahresende könnteste doch noch, willst ja noch auf
315 ne Zwei kommen, oder wie sieht das aus?

316 H: Ja ja.

317 I: Überleg doch mal.

318 H: So ne Zwei, das wär doch ganz jut, da würde sich meine Mutti auch freuen.

319 I: Na siehste.

320 H: ((Hustet)).

321 I: Vielleicht überlegste mal und, äh, wenn du mal in Stimmung bist und wenn du meinst,
322 gehste mal zu Frau R. hin und sagst, Frau R. ich würde mal mit Ihnen gern sprechen, hm?
323 Weinst du oder ()?

324 H: Nö. ((Hustet mehrmals hintereinander)).

325 I: Hm? Dass du mal .. mit ihr .. sprichst, ob man nicht mal gemeinsam irgendwie n Weg, dass
326 sie vielleicht, vielleicht gibt sie dir sogar mal ne Nachhilfestunde. Na? Ne? Wollen wir mal so
327 verbleiben?
328 H: Hm.
329 I: Ich frag mal wieder nach, hä? Soll ich mal wieder nachfragen?
330 H: Mhm.
331 I: () nicht. Na gut. So.
332 H: ((Hustet)).
333 I: Hast dich verschluckt, nicht?

Transkript 2, Schüler M. (22.03.1977)

- 1 I: So, M., wir möchten uns mal ein bisschen unterhalten, ja? Und .. vielleicht erzählst du
2 mir erst mal, was du heut so gemacht hast, bevor du hier her gekommen bist, ja. .. Was, wie
3 ist der Tagesverlauf so?
- 4 M: Naja, früher (), da mussten wir () Stunde, also um sieben in die Schule.
- 5 I: Um sieben schon?
- 6 M: Hat se angefangen. Ja und dann nach der Schule bin ich schnell nach Hause gegangen.
- 7 I: Mhm, mhm.
- 8 M: Mein Vater war dann da.
- 9 I: Mhm, mhm.
- 10 M: Hat er gefragt, was ich für Noten habe, hab ich ihm gesagt.
- 11 I: Was hastn?
- 12 M: Na Betragen und Mitarbeit halt, da muss ich mich einschränken.
- 13 I: Ach so, ja.
- 14 M: Hat er gesagt, na is gut. Dann kam meine Mutti gleich und dann (), dann ().
- 15 I: Aha, also war .. die Schule recht lang, ja? Wenn de
- 16 M: Naja.
- 17 I: Ja. Hast gar keine Zeit zum Spielen gehabt, ne?
- 18 M: Hab ich jetzt nicht.
- 19 I: Ne. Überhaupt nicht, oder?
- 20 M: Na doch, schon.
- 21 I: Ja? Ich zeig dir mal ein paar Bilder, M.. Vielleicht kannst du mir mal was erzählen, ja?
22 Waste da drauf siehst, ja? () Was siehst du denn da drauf?
- 23 M: Ein Kind ()
- 24 I: Ja, was, na erzähl mal, was du da drauf siehst.
- 25 M: Dat sitzt ofm Fußboden.
- 26 I: Mhm. Was tut er? Oder.
- 27 M: Guckt in die Luft, oder .. guckt sich die Gegend n bisschen an.
- 28 I: Ja. .. Und was fühlst du dabei, wenn du dir das anschaust?
- 29 M: Ja halt Freizeit oder.
- 30 I: Aha, mhm. ... Mhm. .. Sitzt du auch öfters so da, ja? Und guckst in die Luft, oder?
- 31 M: Naja, so ähnlich.

32 I: Ja? Was überlegst du dir denn dann?
33 M: Ja, wie ich antworten soll oder wens manchmal langweilig is.
34 I: Aha, .. ja. Träumt der, ja? Sehen wir, was wir hier noch für Bilder haben. Sieh mal, was
35 wäre denn das für?
36 M: ... Der hat keine Lust zum Geigen spielen.
37 I: Ja? Mhm.
38 M: Oder er weiß nicht, wie ers anfangen soll.
39 I: Spielst du ein Instrument?
40 M: Nein.
41 I: Nein. Machst du Musik gern, ja, oder?
42 M: ((Lacht)) Selbst.
43 I: Ja. Ach, äh. Musik spielst du selbst, ja?
44 M: ((Lachend)) Ne. Nicht so.
45 I: Für dich. Mhm. ... Und äh würdest du denn gern ein Instrument spielen? Ja?
46 M: Naja, Zeit würd es mich schon kosten.
47 I: Mhm, ja. ... Sag mal, was, äh, machst du denn so .. in deinem, wenn du keine Schule hast,
48 was, was tust du denn dann so, erzähl doch mal.
49 M: Ja, zu Hause, (), mach ich meistens Hausaufgaben, ja. Und wenn dann noch was zu
50 machen is, geht man schon einmal Altstoff sammeln oder wat.
51 I: Aha, Altstoff sammeln.
52 M: Oder ().
53 I: Mhm .., mhm. .. Und, äh, was machst du noch so, außer Altstoff-Sammlung?
54 M: Ja, manchmal ein bisschen lesen.
55 I: Ja? .. Mhm. .. Lesen. .. Was noch? ... Erzähl mal ein bisschen, waste so außerhalb der
56 Schule tust. .. Ja.
57 M: Ja, Fußball spielen meistens. ... Schießen spielen.
58 I: Bitte?
59 M: Schießen spielen so.
60 I: Schießen, ja?
61 M: Mhm, ((lachend)) aber nicht mit echten Pistolen.
62 I: Je nö, na.
63 M: Ja.
64 I: Ja, was machst du noch so in deiner Freizeit?
65 M: Manchmal auch Fernsehen kucken.

66 I: Mhm. .. Mhm.
67 M: Naja, und wenn ick () meistens zu meinem Nachbar lernen gehen. Abhören (). Manchmal
68 guck ich mir aber die Vokabeln an.
69 I: In der Freizeit, ja?
70 M: Ja.
71 I: Mhm.
72 M: ().
73 I: Mhm. ... Und .. lernst du .. gern, ja? Oder
74 M: ((Seufzend)) Naja. .. Wenn mans begreift, dann lernt mans (). Wenn man .. nich ufpasst
75 oder so, machts auch kenen Spaß.
76 I: Mhm. Mich würd einmal interessieren, was, äh, äh, dir so besonders .. gefällt .. an der
77 Lernarbeit oder an der Schule.
78 M: Die Pausen.
79 I: Die Pausen? Das musst mir mal erzählen, wieso.
80 M: Ja, spielen wir meistens immer .. oder erzählen uns über die Stunde so.
81 I: Mhm.
82 M: Und sonst spielen wir mal (Einkrieger?) oder wat.
83 I: Was spielt ihr da?
84 M: (Einkrieger?).
85 I: (Einkrieger?), was isn das?
86 M: Ja immer, also, (), ().
87 I: In der Pause, ja? So ().
88 M: Nicht, nicht in der Klasse, sondern aufm Schulhof.
89 I: Aufm Schulhof, aha. .. Aha.
90 M: Ja sonst, unterhalten wir uns n bissl so.
91 I: Mhm. Mhm. Und, äh .., so, mit wem unterhältst du dich denn dann so?
92 M: N a, meistens mit meinen Kumpels .. aus der Klasse.
93 I: Mhm. Erzähl doch mal was über deine Kumpels. Ne, über deine Freunde, nicht?
94 M: Jaja, die helfen mir wenn ick, wenn ick was falsch mach ma.
95 I: Mhm.
96 M: Ja. () ganz jut so.
97 I: Mhm. Ja was gibts denn da noch so zu erzählen von den Freunden, hm? Wechselst du
98 öfters die Freunde, oder?
99 M: Ne, wechsel nicht.

100 I: Haste einen ständigen Freund, ja?
101 M: Ja, meiner Nachbarklasse.
102 I: Aus der Nachbarklasse. Und, äh, was, äh, wie schätzt du den ein?
103 M: Naja, manchmal is er auch .. n bisschen komisch.
104 I: Ja? Was heißt komisch?
105 M: Ja, macht er so () von hinten, so mal angreifen und so ((lacht)).
106 I: Ach so was, ja.
107 M: Na vielleicht isses auch Spaß. Weiß nicht.
108 I: Aha. Aha. Und mit dem du lernst zu Hause, ist das auch ein Freund von dir, ja?
109 M: Ne, isn Äterer eher.
110 I: Ach so. .. Und äh, der hat die Aufgabe bekommen, oder?
111 M: Ne, wir haben ihn gebeten.
112 I: Deine Eltern, ja?
113 M: Mhm.
114 I: Aha. Warum, äh, äh
115 M: Ja, weil ich in der Schule so schlecht geworden bin.
116 I: Ja? Musst mir mal erzählen, wie schätzt du deine Leistung überhaupt so, wenn du sagst, du
117 bist in der Schule schlecht geworden, wie schätzt du die Leistung ein?
118 M: Naja, mittelmäßig.
119 I: Ja, sag mal, erzähl doch mal .. über .. die Leistung, Bio lo gie oder Physik oder was dir so
120 besonders gefällt in der Schule.
121 M: Physik gefällt mir och ganz jut, die Experimente und so.
122 I: Ja?
123 M: Physik () recht lang, so.
124 I: Mhm. .. Hm.
125 M: Ja sonst och Literatur und so Rechtschreiben und so.
126 I: Mhm. Und ja welche Leistung, wie sind da deine Leistungen oder wie schätzt du dich selbst
127 da ein?
128 M: Na in ..., in Deutsch steh ick 3 insgesamt dann, (). Physik steh ick 3. .. und Literatur 4.
129 I: Mhm. Mhm. Ja was, äh, äh, erzähl doch mal ein bisschen so, Schule ist doch nun jetzt euer
130 Hauptarbeitsgebiet, nicht? Und täglich geht ihr doch, gehst du, äh. Erzähl doch mal n
131 bisschen, was dir so besonders gefällt und .. ob du gerne auch was machst für die Schule
132 oder wie das halt so sich verhält.
133 M: Naja, wenn die Aufgaben gut verstehe, mach ick se.

134 I: Ja, ja.
135 M: Ja un wenn ick se nicht verstehe, dann frage ich zumindestens meine Mutti so, die, wie die
136 Aufgabe formuliert ist.
137 I: Mhm. ... Wo sitzt du denn in der Klasse?
138 M: In der vorletzten Reihe.
139 I: Vorletzten Reihe. Verstehst du dann alles da hinten in der?
140 M: Naja, manchmal ... sprechen die Lehrer nich deutlich oder.
141 I: Mhm. Mhm. Und was meinst du, müsstest du öfters noch drankommen oder, äh, wie ist das,
142 würdest du dich freuen, wenn du öfters drankommst?
143 M: Och, also, .. melden tu ich mich fast in jeder Stunde.
144 I: Ja.
145 M: Und komm eben () auch ran. Aber rankommen tu ick immer () nich dass ich nicht
146 rankomme oder.
147 I: Mhm. Mhm. Mhm. .. Tja, nun erzähl doch mal, wies so in der Klasse so is, wie, .. was dir
148 noch so gefällt an der Schule oder was dir auch nicht so besonders angenehm ist.
149 M: Ja, dass man mit in der Pause mit (). () dann im Winter mit () Stückchen schmeißen
150 und so.
151 I: Mhm. Mhm. Und, äh, ich weiß, dass also in der .. Klasse, das heißt, äh, von anderen
152 Klassen weiß ich, dass die Schüler da nicht immer aufpassen dann, werden Zettel geschrieben
153 und so etwas, was, wie ist denn das bei euch?
154 M: ((Lachend)) Genau so.
155 I: Ja? Was schreibt ihr denn da so immer auf den Zetteln?
156 M: Ja, ob s jetzt Spaß macht oder.
157 I: Ach so, ist das kein Spiel, nein, so, n Ratespiel oder?
158 M: N Spiel is dat nicht.
159 I: Nein?
160 M: Machn ma meistens bei so ner Freistunde, wenn Hospitation is, die liest uns was vor,
161 mach ma Spiele so.
162 I: Mhm. Mhm. Und dann gehen immer so die Zetteln in der Klasse rum, ja? Oder
163 M: Naja, wenn man wat dringendes will, ().
164 I: Ja. Oder wens einem nicht gefällt, oder wie ist das?
165 M: Naja, meistens is et, wenn wa uns nicht gefällt, da kommen die Zettel haufenweise an.
166 I: Tatsache, ja? Und machste auch mit, ja?
167 M: Naja, manchmal .. mach ich och mit.

168 I: Ja? Ja. Und macht dir Spaß, ja. Mit wem tauschst du dir denn da nun die Zettel so aus?

169 M: Ja meistens mit meinem Hintermann.

170 I: Ja, .. ist das auch n Freund von dir, oder?

171 M: Naja. Der ist () Biologie, so.

172 I: Dein Hintermann, ja?

173 M: Ne, der sitzt bloß .. hinter mir schräg.

174 I: Vor dir oder?

175 M: Hinter.

176 I: Dahinter, ach s o . Mhm. Mhm. ... Mit dem tauschst du die Zettel aus, ja?

177 M: Manchmal.

178 I: Manchmal.

179 M: Und mit der Nachbarin dann.

180 I: Ach so, du sitzt neben Mädchen, ja?

181 M: Ne.

182 I: Nein?

183 M: Naja, in der Musikstunde hats ihr och nich gefallen, dann hat sie uns Zettel geschrieben

184 und da hat sie sich erwischen lassen.

185 I: Aha. Und wie ist das denn im Deutschen, in Deutschstunden?

186 M: Da schreibn wir kene Zettel.

187 I: Nein?

188 M: Da ist Frau N. viel zu strenge.

189 I: Ja.

190 M: Die ist auch ne eigentlich ne ganz jute Lehrerin.

191 I: Mhm.

192 M: Bei der begreift man auch wat so. Bei ihr muss man bloß ofpassn.

193 I: Mhm. Und wie, wie ist das Aufpassen bei anderen Lehrern?

194 M: Naja, .. spricht manchmal.

195 I: Mhm. .. Wie ist das dann so, welches Fach, äh, oder wie ist das bei dir? Passt du so den

196 ganzen Tag so auf oder?

197 M: Na in allen Fächern, wo ich's kann, in Mathe, naja, .. meistens nicht.

198 I: Aha. Und in Deutsch und Physik, wie is es da?

199 M: Ja, da pass ich immer auf.

200 I: Ja? Macht Spaß, ja? .. Und, äh, Zetteln schreiben, ... machste nicht in Deutsch, ne.

201 M: Ne.

202 I: Mhm.
203 M: (), das würd ick auch nich.
204 I: Nö, .. wieso nicht?
205 M: Na erstens gibts .. n Anpfiff zu Hause.
206 I: Aha.
207 M: Und vielleicht noch Stubenarrest.
208 I: Mhm. Mhm. Ja. Äh. ... Nun, äh, wenn du die Hausaufgaben .. zu Hause .. machst, ja, an
209 wen wendest du dich denn dann nun besonders, mit wem verstehst du dich besonders?
210 M: () ich mache se selbständig.
211 I: Ja, aber, äh, die Eltern, kannst du mit Fragen an den Eltern, an deine Eltern kommen?
212 M: Ja, kann ich.
213 I: Aha. Kontrollieren sie auch die .. Hausaufgaben, ja?
214 M: Mhm, immer.
215 I: Aha.
216 M: Wenn wat Leichtes is und det begrei, in dem kurzen Moment begreif ich det nicht, sagen
217 se, na überleg.
218 I: Mhm. Und was, äh, .. machst du oder mit welchen Hausaufgaben beginnst du denn zuerst,
219 wie geht das so, erzähl mal, wenn du deine Hausaufgaben machst.
220 M: Die immer am einfachsten sind .. und am schnellsten.
221 I: Und was sind das für Hausaufgaben?
222 M: Meist ist et Deutsch oder Russisch.
223 I: Deutsch, was ist es da? Grammatik oder?
224 M: Ne, Rechtschreibung.
225 I: Rechtschreibung? Aha.
226 M: Und meistens so Grammatik.
227 I: Mhm. Grammatik auch, ja? Das fällt dir ein, äh, leicht, ja?
228 M: Ja.
229 I: Aha. .. Und, äh, machst, äh, wie ist das, na erzähl doch mal, wenn du nach Hause kommst
230 und die Hausaufgaben machst, erzähl mal so.
231 M: Ja, wenn ich nach Hause komme, gucke ich meistens noch n bisschen ausm Fenster.
232 I: Ja.
233 M: Ja, dann glotz ich mal (), mach ich dann () Hausaufgaben. .. Und Gedichte lernen, naja,
234 manchesmal n Tag danach.
235 I: Ja, ja.

236 M: Aber sonst, klappts mit den Hausaufgaben eigentlich.

237 I: Ja, wie lange brauchst du zu den Hausaufgaben?

238 M: Wenns schwere sind, ungefähr zehn oder fünfzehn Minuten, wenns leicht is, auch fünf

239 Minuten.

240 I: Mhm. Mhm. Und, äh, .. machst du da auch was daneben bei noch, hörst du Musik gerne

241 neben, .. während deiner Hausaufgaben.

242 M: Ja, meistens ().

243 I: Ach so, vor den Hausaufgaben, ja?

244 M: Ne, mitten in den Hausaufgaben.

245 I: Ach zwischendurch stehst du mal auf, mhm. Ist denn dann auch immer jemand zu Hause,

246 ja?

247 M: Ja, mhm.

248 I: Die Mutter, ja?

249 M: Ja. .. Meistens isse aber nicht da so, wenn ich zu Hause bin.

250 I: Mhm. Mhm. Ja. Und, äh, wenn du nun Hausaufgaben hast, die dir nicht so .. leicht von der

251 Hand gehen, was machst du dann?

252 M: Les ich meistens n bisschen () vor. Und dann mach ich (), frag erst meinen Vater und die

253 Mutter. Ja.

254 I: Mhm. Ja, das, äh, wenn du fertig bist, wann ist das so ungefähr immer?

255 M: Wenn ich richtig fertig bin, meistens vier, halb fünf so.

256 I: Mhm. Und wie geht denn dann der Tagesablauf weiter?

257 M: () runter, ein bisschen spielen und dann, wenn mehr Zeit ist, geh ich halt zum Nachbarn.

258 Na und dann im Bett, da lese ick noch n bisschen.

259 I: Ja, was liestn da?

260 M: Na meistens les ick n bisschen.

261 I: Ach so, so bestimmte Literatur?

262 M: Ne, nich so.

263 I: Nein? Nur das Lesebuch, ja?

264 M: Ja.

265 I: Tja, dann, .. du sagest wohl, dass du so, äh, in deiner Freizeit Fußball spielst, bist du direkt,

266 äh, äh, .. im Sportclub, oder?

267 M: Ne.

268 I: Bist du überhaupt, äh, in einem Sport, in einer AG Gemeinschaft, ja, .. organisiert?

269 M: War ma.

270 I: Ja.
271 M: Na (). Manöver.
272 I: Manöver, aha.
273 M: Und dann vorher war ich noch Leichtathletik.
274 I: Mhm. Und?
275 M: Ja erstens ick will nich mehr und zweitens wegen den schulischen Leistung.
276 I: Ja, äh, was sagst du zu deinen schulischen Leistungen, wenn du sagst, sie sind schlecht, wie
277 schätzt du das ein?
278 M: Naja.
279 I: An was könnte denn das liegen?
280 M: An der Faulheit.
281 I: Ah.
282 M: Also wissen tu icks, aber meistens guck ick gar nich ins Buch, wenn ma mündlich wat of
283 habn.
284 I: Mhm. .. Mhm. .. Und, äh, meinst du, wenn du schlechte Noten bekommst, was hast du dann
285 für ein Gefühl dabei?
286 M: Ja, .. denke ich immer, Mann, das kann doch nich sein, wa.
287 I: Mhm. Mhm.
288 M: Ja, .. sag ich meiner Mutter und die sagt mir dann nächstes Mal wirts besser ().
289 I: Sag mal, wie ist das, wenn du in der Stunde aufgerufen wirst und nun falsche Antworten
290 gibst .. oder nicht?
291 M: Ja, () meistens besser ().
292 I: Ja. Merkst du das auch, dass es dann?
293 M: Ja.
294 I: Ja? Bist du dann aufgereggt, oder?
295 M: Ne, eigentlich nicht.
296 I: Nein?
297 M: Bin immer noch so ruhig dann wie vorher.
298 I: Ja. Aber?
299 M: Guck dann danach ().
300 I: Ja, mhm. Hast du einen ganz .. bestimmten Freund in der Klasse?
301 M: Ach, eigentlich gar nich.
302 I: Nein? Woher kommen denn nun deine Freunde? .. Aus ner anderen Klasse oder?
303 M: Ja, aus ner anderen Klasse.

304 I: Aus der Parallelklasse?
305 M: Mhm.
306 I: Ach so. Mhm. .. Mhm. .. Tja. Und äh, mit diesen aus der Parallelklasse .. machst du, äh,
307 deine Freizeit, verbringst du deine Freizeit, ja?
308 M: Ja, manchmal och in der Schule.
309 I: Ja, ja. Na erzähl mal, was dir noch so .. dir in der Schule gefällt. Da is ja noch mehr, nicht?
310 Nicht nur die Hausaufgaben und die Freunde?
311 M: Na so, also Gedichte aufsagen, manchmal muss ich auch lachen, wenn da einer vorn steht
312 und so.
313 I: Ja.
314 M: Ja und dann n paar Dialoge in Russisch.
315 I: Mhm. Und die anderen Fächer, wie ist es da?
316 M: In Physik eigentlich auch .. ganz gut. Na in Mathe, da, .. muss ich mich mehr anstrengen.
317 I: Und Geschichte, habt ihr Geschichte schon?
318 M: Ja.
319 I: Ja?
320 M: Ja, macht mir () Spaß.
321 I: Ja. .. Und Biologie, ihr habt doch noch mehr Fächer, na erzähl doch mal n bisschen.
322 M: Naja
323 I: Da gibts noch die Pionierorganisation. Wie, .. ich hätte gern mal gewusst, wie, äh, .. wie du,
324 na was dir so .. in der Schule Spaß macht und was nun keinen Spaß macht, denn wenn du so
325 in Mathematik, wie du sagst, schlechte Leistungen hast.
326 M: Ja wenn () Mathematik kenen Spaß.
327 I: Mhm. Mhm.
328 M: Aber wenn ick das richtig beherrscht habe, () Aufgabe ().
329 I: Mhm.
330 M: Biologie .., ja, quatschen wir meistens, meistens uninteressant, aber manchmal führt Frau ()
331) immer ganz jute Themen ein, .. Flusskrebs und so.
332 I: Mhm. Mhm. Mhm. .. Und wie ist denn nach der Stunde so, .. ihr habt ja auch
333 Freizeitgestaltung in der Schule, ja? Pionierorganisation und so etwas, wie ist es denn da?
334 M: Ja da gehn die meisten nich in.
335 I: Und wie stehts bei dir?
336 M: Ne ick och meistens nich.
337 I: Nein?

338 M: Meistens geh ick dann meine Mutter abholen oder so wat.
339 I: Und?
340 M: () nach Hause ().
341 I: Ja. Ja, warum .., äh, geht ihr eigentlich nicht hin?
342 M: Na, .. erstens mach ma so nich Vernünftigt, da sprechen ma bloß und kucken uns Dias an
343 ... und zweitens müssen ma () meistens wie in der Schule.
344 I: Mhm. Mhm. Mhm. .. Und, äh, das wären die Nachmittage, die Pioniernachmittage, ja, in
345 der, äh, in der Pioniergruppe, hast du da irgendwie ne Funktion, oder?
346 M: N a, mit .. einer aus der .. Klasse muss ick mal die meistens Sportveranstaltungen
347 organisieren.
348 I: Aha, Sportfunktionär, ja?
349 M: Mhm.
350 I: Ja, und?
351 M: Ja, machen wir och meistens, aber wir gehn nich mit.
352 I: Nö, mhm. .. Mhm. Mhm. Und warum nicht?
353 M: Erstens sind so viele dann.
354 I: Achso. Mhm. .. Mhm. ... Tja, nun äh hätt ich aber doch noch mal gern gewusst, wenn du,
355 äh, das Material in der Schule, dein, dein .. Material vergessen hast, was machstn dann?
356 M: Dann hilft mir der Hintermann meistens.
357 I: Ja? Aha.
358 M: ().
359 I: () alles mit, ja. Kontrollieren das die Eltern noch mal? Ja?
360 M: Nö.
361 I: Mhm. .. Mhm. Ja siehst du. Und, äh, .. äh, wenn du in der Schule hier mal ne Fünf
362 bekommst, was ist dann?
363 M: Ja, sag ichs meiner Mutter, dass es n Ausrutscher oder wat war.
364 I: Ja?
365 M: Verzeihst, verzeiht sie mir.
366 I: Gehst, äh, äh, gehst du mehr zu deiner Mutter, ja, als zum Vater oder wie sieht das aus?
367 M: Naja, manchmal zum Vater, .. ((lachend)) wenn er gute Laune hat.
368 I: Aha. Mhm. .. Und äh, .. Freizeit, sagtest du mir, siehst du dir gerne Filme an. Was sind
369 denn das so für Filme?
370 M: Ja, .. meistens so Krimifilme oder Ferienfilme so.
371 I: Aha. Mhm.

372 M: Ritterfilm.
373 I: Ja. Sonst hast du gar kein Spielzeug zuhause, nein?
374 M: Doch, ne elektrische Eisenbahn.
375 I: Ja. .. Sag mal, möchtest du lieber erwachsen sein oder möchtest du noch Schüler sein, was
376 is?
377 M: Naja, erwachsen möcht ick jetzt noch nich sein.
378 I: Nein?
379 M: Als Kind erlebt man viel mehr.
380 I: Ja? Was möchtest du denn mal werden?
381 M: Koch.
382 I: Koch? .. Das musst mir mal erzählen, wie du zu dem Beruf kommst.
383 M: Ja vielleicht mal eher () mehr so, Schlosser, KFZ-Schlosser.
384 I: Aha, ja. Wie kommst du zu dem Berufswunsch Koch?
385 M: Naja, von meiner Mutter hab ich schon viel gelernt so, mach meistens immer selber.
386 I: Zum Mittagessen, ja?
387 M: Ne meistens immer so, ja, zu Mittagessen und zum Abendbrot.
388 I: Mhm. Mhm. Mhm. Naja, du hast mir ja nun schon einiges erzählt von der Schule, dass du,
389 .. also nicht alles gut findest in der Schule, nicht, .. und .. da hätt ich doch zum Abschluss
390 doch gern gewusst, ob du nun wirklich gern zu Schule gehst oder nicht.
391 M: Naja, gehen tu ick, aber nicht gerne.
392 I: Ne, und das musst mir mal zum Abschluss erklären, warum du nicht gerne gehst.
393 M: Ja zum Beispiel wenn ma ne Arbeit schreibn oder wat.
394 I: Aha.
395 M: () meistens so (), so wat Schweres.
396 I: Ja. .. Aber wenn man gelernt hat?
397 M: Naja, dann (). Dann kann man sagen, ich bin sicher, dann ().
398 I: Also wann hast du das Angstgefühl?
399 M: Naja, wenn ich nicht gelernt habe.
400 I: Und? .. Kommt das häufig vor, oder?
401 M: Naja, nicht so häufig.
402 I: Nein? Na?
403 M: Ne.

404 I: Nein? .. Gut. .. Äh, tja, dann woll ma mal das Gespräch abschließen, nicht, .. und .. ich weiß
405 ja nun, dass dir einiges schwer fällt, und dass de nicht immer gern zur Schule gehst, nicht,
406 aber .. wenn dir nun alles leicht fiele, was wäre denn dann?
407 M: ().
408 I: Ja, is es wirklich, liegts nur daran, dass du?
409 M: Naja, () faul.
410 I: Ja? Aha. .. Na aber, passt du denn auch immer richtig auf in der Schule?
411 M: Na meistens quatsch ick immer mit menem Hintermann.
412 I: Ja, mit dem Freund da hinten, ja?
413 M: Ja.
414 I: Aha. Und warum?
415 M: () nicht ofpasst so.
416 I: Weils uninteressant is, ja?
417 M: Ja.
418 I: Aha. Na gut. Dann woll ma das mal abschließen ja, .. und ich danke dir auch, dass .. du
419 heute gekommen bist, ja. .. Und .. vielleicht seh ma uns mal wieder, ja?
420 M: Mhm.
421 I: Gut. ... Möchtest du noch was trinken hier?
422 M: Ja.
423 I: Na siehste. Ne.
424

Interview

vom 9.12.2011 in Berlin

mit Prof. Dr. Henning Schluß, May Jehle, Frau E. und Frau W.

Dauer: 1h 17 min 26 sec

Transkribiert von Andrea Weinhandl

Das vorliegende Interview wurde nach den folgenden von mir entworfenen und einfachen Transkribierregeln transkribiert, um den Lesefluss nicht durch vermeintlich störende Satzzeichen zu behindern.

Betonungen bestimmter Worte wurden **fett** gedruckt hervorgehoben und sollen somit das Gespräch authentischer gestalten. Zahlen, die sich auf das Klassensystem beziehen, wurden nicht ausgeschrieben. Wenn Worte aufgrund der undeutlichen Aussprache oder aufgrund akustischer Gegebenheiten nicht korrekt verstanden wurden, sind folgende Zeichen dafür eingesetzt worden: (?)

Da es sich bei den interviewten Personen um Personen aus Deutschland, genauer aus Berlin handelt, wurde versucht, deutliche Dialektaussagen im Transkript zu übernehmen, allerdings wurde hier von grammatikalischer und orthographischer Richtigkeit abgesehen. Weil im Interview wiederholt Gefühlsäußerungen, wie Lachen, zum Vorschein kamen, wurden diese in Klammern gesetzt, z. B. (lacht).

Die Zeilennummern erleichtern das Verweisen auf bestimmte Abschnitte des Interviews.

Die Interviewpartner wurden aus Datenschutzrechtlichen Gründen anonymisiert.

Folgende Abkürzungen stehen für die jeweiligen GesprächsteilnehmerInnen:

S..... Prof. Dr. Henning Schluß

W..... Frau W.

E..... Frau E.

1 S: Ich machs jetzt an, es sollte funktionieren. Frau Dr. E. ja, ich mein, das ist ja was, was bei
2 uns gar nicht mehr passiert, genau diese diese Videodokumentationen in der in der
3 Ausbildung. Das gibts so nicht mehr. Dabei ist es jetzt ja eigentlich viel einfacher als mit
4 diesen großen Aufnahmegegeräten. Jetzt hätte man überall Videos aufzeichnen können.

5 E: Eben, vor allem bei Aufzeichnungen mussten wir erst in die Universität. Mit der ganzen
6 Klasse, bin dann ein paar mal dann mit ihnen hingezogen. Und es ist natürlich mit der 5., ham
7 wir eigentlich weitergemacht?

8 W: 5. Klasse daran kann ich mich erinnern. Wir wollten durch bis zur 10. Aber das ging nicht,
9 das hama nicht mehr geschafft.

10 E: Ne.

11 W: Die sind genau zur Wende 10. gewesen.

12 S: Und waren Sie hier Lehrerin an der 11. POS, oder?

13 E: Ne, in Prenzlauer Berg.

14 S: Die sind aber auch, Prenzlauer Berg sind auch Schulen hier her gekommen zur Humboldt
15 Uni.

16 W: Aber ja, natürlich.

17 S: Ich dachte immer vor allen Dingen, Heun sagte uns, so ne Kooperation mit einer Schule in
18 Mitte.

19 E: Ne, das war ja auch freiwillig.

20 W: Das war unsere Kooperation.

21 E: Unsere Connection, ne.

22 W: Die Schüler, äh die Studenten haben ja auch hospitiert in ihrer Ausbildung und da haben
23 wir dann das war ne Zeit als der Lehrplan umgestellt wurde und da ging es darum, den neuen
24 Lehrplan, wie verklickern wir das den Kleinen.

25 S: Mhm.

26 W: Und für mich war die 5. ja sowieso bisschen kompliziert, aber wir ham das ganz jut
27 gemacht. Finde ick jedenfalls.

28 E: Äh, es, äh, wenn ich ergänzen darf, wir ham ja das erst vorbereitet auch und äh, hier, äh,
29 meine liebe Kollegin, hatte auch, das kriegten ja die Studenten, äh **genauen Stundenablauf**
30 von der Didaktik her, wenn ich etwas einführe, wie ich das, wieviel Zeit, es musste ja ganz
31 genau auch das Thema dann dokumentiert, und so ham die, ich hab das Zeug noch, aber ich
32 weiß nicht mehr wo, äh äh, die Unterrichts, ja, die Studenten mussten lernen, wie man eine
33 Unterricht, wie man eine Unterrichtsstunde vorbereitet.

34 W: Und wie man sie dann auch anhand der Vorbereitungen durchführt. (lacht)
35 S: Und dann gabs die Videoaufzeichnung für die Nachbereitung dann.
36 E: Genau. Ne dazu nicht.
37 W: Ne, dazu nicht, nein nein. Die Nachbereitung hatten wir unten mündlich gemacht.
38 E: Ja, mündlich, aber wir hatten, die Studenten standen ja hinter der spanischen Wand und
39 ham. War das bei dir?
40 W: Ne.
41 E: Bei dir nicht? Dann war das bei mir. Da bring ich jetzt was durcheinander.
42 S: Hinter dieser verspiegelten
43 E: Also es ging ja darum, dass die Studenten auch, die sollten ja im Unterricht auch später
44 ham wir auch die Studenten aufgenommen nich, und die ham wir ja später auch im Unterricht
45 und dann ausgewertet unten. Ja, nich. Also es gibt ne Konzeption dazu, äh die sollten das
46 Handwerkszeug **lernen**, ganz **strukturiert**, in Praxis, Lernen an bewährten Lehrern und dann
47 selber das durchführen. Und das hab ich dann zum Teil, oder warst du mit dann dabei, wenn
48 wir das dann auswerten.
49 W: Da waren wir zusammen.
50 E: Da waren wir zusammen.
51 W: Da ham wir versucht die Stunde danach (?). Ich war nämlich eine der stellvertretenden
52 Direktoren, einer der seltenen, die **nicht** in der Partei waren, möcht ich nochmal betonen,
53 sondern aufgrund der langjährigen Tätigkeit dann berufen worden bin in einem Neubaugebiet
54 und da ham wir die Schule neu aufgebaut in diesem Gebiet. Das war eine Katastrophe.
55 S: Und aber trotzdem haben sie den Kontakt zur Forschung immer behalten noch? Also das is
56 ja dann Schulaufbau, Schulleitung, Lehrerin?
57 W: Naja, als sie kam, war das schon vorbei, da waren wir schon voll im Trend. Da war nix
58 mehr. In den 70ern ham wir angefangen, da hatten wir die Polizei öfter im Haus(lacht) als
59 pädagogische Beratung. Also da ham die am Ostbahnhof Häuser abgerissen die alten und so
60 wie die die abgerissen ham, haben die die ins neue Gebiet umgesetzt. Mutter ging aufn Strich
61 und Vater war immer besoffen.
62 S: Mhm.
63 W: **So**. Die waren dann schon in der 10.Klasse, die waren dann schon ziemlich ausgeformt in
64 ihrem Milieu, also das war ein bisschen kompliziert. Aber das hama zwei, drei Jahre ham sie
65 gebraucht und dann hatte sich der Fall erledigt.
66 S: Wo war die Schule?
67 W: Prenzlauer Berg, da hinten an der

68 S: An der Greifswalder?
69 W: Ja, ja in dem Mühlenviertel da.
70 E: Wie hießn die Straße? Wie hießn deine Schule überhaupt?
71 W: Wir waren die 41. Oberschule. Wie hießen die Straße? Die hießen alle Thomas Mann
72 Straße (lacht).
73 E: Ja stimmt, da is ja auch die
74 W: Ne wir hatten dann später den Namen Hans Eisler.
75 E: Ja, also ich will nochmal sagen, wir ham hier sehr eng mit der Humboldt Uni
76 zusammengearbeitet, weil ich ja auch in der Humboldt war ne. Aber es gab ja das wissen Sie
77 ja auch, von der Akademie,
78 S: Genau.
79 E: eine andere Schule, die dort, damit hatten wir aber nichts zu tun und später kam dann auch
80 Potsdam dazu, das muss ich auch dazu sagen, wir ham das 72 angefangen, das war, deswegen
81 is ja der Heun so sehr stolz da drauf, der durfte dann nach Uppsala fahren und sonst wohin, äh
82 weil die anderen kamen ja alle erst später ne und die FU die kam erst **ganz** spät, wie ich das
83 im Nachhinein, also muss man schon mal ein bissl sagen, dass wir diese ganze Live-
84 Exploration, die, das Labor, das Schullabor bereits 72/ 76 und so, und dann später kam noch
85 Erfurt hinzu und dort wurde das dokumentiert ne. Und dort in so ner Zeitschrift hab ich auch
86 mal was veröffentlicht, aber ich find se nicht mehr, is auch so unwichtig.
87 S: Das is es nicht, wir sind froh über genau diese Dokumente auch, die auch noch zugänglich
88 sind, die sind ja nicht so einfach zu finden.
89 E: Aber was faszinierend war, sie brauchten ja gute Lehrer, die also **wirklich** die Didaktik aus
90 dem **FF** kriegen und die auch wissen, wie man eine Stunde **aufteilt** und nicht nur Kuschel
91 Zeit macht, denn sie sollten ja auch **lernen** in ner gewissen Zeiteinheit, sie können nich in
92 jungen Jahren ihr Leben **dahin kuscheln** ne und äh äh äh und Mathe waren wir sehr gut, das
93 wurde ja später auch nochmal dokumentiert, so, und dieses äh is mit äh der lieben Frau Wirt
94 haben wir dieses dokumentiert.
95 W: Die Grundschulklassen, also die ersten Klassen, ich hab nachher ne Grundschule geleitet
96 nach der Wende, die sind **nicht** wie soll ich sagen, **interessiert** an diesem Kuschel Kurs, die
97 kommen nämlich in die Schule, weil sie lesen und schreiben lernen wollen und die wollen
98 **Ruhe** im Laden haben, damit sie sich konzentrieren können, und bei diesem Kuschel
99 Unterricht is nämlich kene Ruhe, weil da jeder machen darf, was er will. Das geht alles nur
100 bis zu einer gewissen Grenze. Man kann solche, man **muss** solche Phasen einbauen, aber
101 nicht grundsätzlich **nur**. Ich weiß, als ich anfing als Lehrer, da hatten wir noch 43 Schüler in

102 der ersten Klasse, das war auch Prenzlauer Berg. Und äh, da weiß ich noch, da hatte ich meine
103 liebe Not (?), drei wollten nach der ersten Stunde nach Hause gehen, die hatten schon
104 gepackt, sie können jetzt nämlich immer noch nicht lesen und schreiben und das sei hier nur
105 vertane Zeit, sie gehen jetzt nach Hause. Da hab ich Blut und Wasser geschwitzt, um die
106 Kinder bei der Stange zu halten. Da musste ich mich nachher erst mit meiner Mentorin
107 beraten, was mach ich denn jetzt? (lacht)
108 (Gelächter)
109 S: Das heißt Sie waren als neue Lehrerin wirklich mit 43 Kindern?
110 W: Ja.
111 E: Und später waren aber die Klassen auch ziemlich voll, ne?
112 W: Ne, wir hatten nachher 22 war die Obergrenze, wir hatten 22 Schüler grundsätzlich in der
113 Klasse. Ja eben, deshalb war das für mich ne ganz schöne Umstellung, dass die Klassen so
114 voll waren. Wir hatten ja auch Schulen gebaut, da gingen gar nicht mehr Schüler rein. In dem
115 Neubau bei mir, wenn die 10. da anschloss und 22 dieser Riesen kamen da an, dann war die
116 Bude **voll**. Also das war schon ganz schön heftig.
117 E: Ja ja. Aber wir begannen am Ende der 80er Jahre mit Psychologen, Architekten und
118 Pädagogen neue Schulen zu programmieren, das müssen Sie wissen und die letzte Schule, da
119 bin ich ja jetzt, meine Beratungsstelle, in der Schule am Brandenburger Tor, die noch 89 von
120 der Margot Honecker dann noch eröffnet wurde, da sind riesen große Räume und große
121 schöne Korridore, da is das schon psychologisch.
122 W: Große Korridore hatten wir auch in der anderen Schule, aber gut.
123 S: Das ist nicht mehr der Schultyp Erfurt, denn dann ein neuerer
124 E: Wie bitte?
125 S: Der dieser gängige Neubauschultyp hieß ja Erfurt.
126 W: Ich weiß det gar nich, wie der hieß.
127 S: Das war der, der überall stand.
128 E: Das is der Kastenbau, ne.
129 S: Genau mit so 2 Flügeln, die man so ineinanderschachteln kann
130 E: Ja, das is, wo sich die Hitze sich staut.
131 S: Ja, das war natürlich das Problem, war aber auch hell.
132 W: Nun ja, aber alles in die Richtung Sonne zu bauen ist idiotisch, dann gings los mit den
133 Vorhängen, die Eltern haben welche genäht, dann haben wir nachher Jalousien versucht
134 anzubringen, es war fürchterlich.
135 S:Mhm. Ja, hätten sie Außenrollos machen müssen.

136 W: Die so mit.

137 S: Ja. Obwohl das ham wir hier, die schalten sich dann automatisch an, das ist auch mit
138 Vorsicht zu genießen, genau. (lacht)

139 E: Ja.

140 S: Aber es gab aber, diese zwei verschiedenen Sorten gab es, den Unterricht den normalen, da
141 haben Sie auch mitgewirkt, und dann gab es die Exploration.

142 E: Nein, äh, beim Unterricht bin ich äh nicht, äh, ich bin mit den Studenten **hingegangen** und
143 wir haben das dann **ausgewertet** gemeinsam.

144 W: Hospitation.

145 E: Aber sie war verantwortlich für die Durchführung und das war exzellent äh, sodass wir
146 dann die Studenten.

147 S: Sodass ne pädagogische und psychologische Betreuung dabei war.

148 E: Ja und dann gibt es die ganz andere äh Seite, das hab ich hier glaub ich, äh äh3.
149 Studienjahr, wo wir Diagnostik der Schülerpersönlichkeit, da gings dann um die einzelne
150 Persönlichkeit.

151 W: Das habt ihr zum Teil auch noch in der 10. Klasse bei mir noch gemacht, mhm.

152 E: Ja, ja und da ging es ja äh, ich hatte ja vorwiegend Diagnostik und Live- Exploration, ich
153 muss das mal hier im Durchschnitt 27 Seminargruppen in der Regel von fünf Kollegen
154 betreut, nach ner einheitlichen Konzeption, wir ham **geschuftet**.

155 S: Glaub ich.

156 E: Mhm, keine **Kuschelstudienzeit**, didaktisch methodische Empfehlungen, Anschauungs (?)
157 von unserer Schule hier und dann gibt es eben die äh Explorationsphasen, wie unterhalte oder
158 wie bespreche ich Beratung ne und äh und auf ein Seminar, also, es ging ja darum, dass die
159 erstmal lernen beobachten den Schüler, **auch** während des **Unterrichtes**, ja, die müssen ja
160 sehen, wie reagieren die. Also das war das, das ham wir ausgewertet, ich hab, enge Theorie
161 und Praxisverbindung steht hier immer noch. Dann zweitens, Fragestellung, **Instruktionen**,
162 gestern Abend hab ich drei Eltern gehabt, wo immer wieder vorkam, dass die Kinder kriegen
163 Aufgaben gestellt und die Lehrer fragen nicht mal, hast du verstanden, die Instruktion, dann
164 kriegen die Fünfen hingeknallt, **keinen** interessiert das. Wir hatten aber die Verantwortung
165 dafür, dass sie das verstehen, **dass** sie das lösen können, nich. Also das war gestern Abend
166 wieder ein Gespräch, ich hatte ja auch Beratung gestern, das is sowas Schlimmes, dass die
167 Lehrer sich nicht rückversichern, ob das Kind wirklich die Fragestellung des Lehrers
168 verstanden hat.

169 W: Mhm.

170 S: Wo der Fehler liegt.

171 W: Ja.

172 E: Darauf kommts an und das war **exzellent** damals. So, die Fragestellung und dann auch,
173 dass man, kam gestern Abend bei den Eltern auch wieder, äh man traut sich ja heute gar nicht
174 mehr zu sagen, das Kind ist is hochbegabt oder begabt, weil sofort Vorurteile entstehen, ja, es
175 ging dann auch äh um äh, ich hatte ein ganzes oder mehrere Seminare über über äh
176 Urteilsvermögen über Fehlurteile und solche Sachen durchgeführt äh äh, und wie die
177 Fragestellungen nich, dass man keine Alternativfragen stellt, keine **Suggestivfragen** stellt, ich
178 mach das jetzt manchmal gerne bei kleinen Kindern, um zu sehen wie groß der Suggestiv, die
179 Suggestibilität des Kindes ist noch is, die Beeinflussbarkeit.

180 S: Du hast mir ja neulich den Link geschickt ne von der Aufgabenstellung. Auf dem Schiff
181 sind 37 Kisten Äpfel und 32 Kisten Birnen, wie alt ist der Kapitän? Und ne ganze Reihe von
182 Kindern würden da das irgendwie

183 W: Einfach addieren.

184 S: Oder subtrahieren oder was auch immer machen. (lacht)

185 W: Na klar.

186 E: Ja, also ich von der Didaktik her. Ich bin ja Diplompsychologin noch beim alten
187 Gottschaldt aufgenommen worden und äh ne grundlegende psychologische Ausbildung,
188 sodass ich die psychologische Seite betrachtete.

189 W: Und für mich war auch sehr interessant, wenn die einzelnen Schüler beobachtet wurden
190 während des Unterrichts. Und ich weiß noch wie heute, ich hatte einen Schüler drin, der
191 **unglaublich** bestrebt war alles zu erfassen, aber nun nicht zu den Hochbegabten gehörte. Und
192 der war, und das hat die Studenten so fasziniert, der war von der **ersten** Sekunde des
193 Unterrichtes, kannst dich erinnern? Bis zur letzten **so** konzentriert, dass man irgendwie
194 denken musste der verkrampft förmlich. Und äh, ich hab, wir ham dann so ein Klassentreffen
195 gehabt jetzt vorn paar Jahren und dann hab ich ihm das gesagt, ich sagte, du warst also das
196 **Vorbild** für Konzentration. **Ja**, die waren so fasziniert von dir, die konnten es gar nicht
197 fassen, dass man sich eine dreiviertel Stunde lang so **unglaublich** konzentrieren kann.

198 E:Vielleicht nur bei dir? (lacht)

199 W: Das weiß ich nicht, naja, aber das muss ich auch sagen, die Schule an der ich da war, dass
200 wir alle **sehr** bestrebt waren. Ich bin dahin gegangen als Chef, ich mach das **anders** als ich
201 das bis jetzt erlebt habe und wir ham das durchgezogen, das war eine ganz andere
202 Atmosphäre. Und wir ham damals also auch in der DDR, in Gruppen gearbeitet, allerdings
203 nicht in den unteren Klassen, da wenig. Aber in den oberen Klassen, in den 10. und 9.

204 Klassen, in meinem Fach, ich habe **immer** zwischendurch zur Festigung Gruppen gebildet,
205 einfach auch um die soziale Kompetenz zu stärken, derer die eigentlich schon ein bisschen
206 weiter waren.

207 S: Da gibts ja auch manche Aufzeichnungen, wo gesagt wird in die Gruppen,
208 Gruppenarbeitshaltung, die wussten sofort Bescheid, das ist ein übliches Verfahren.

209 W: Ja und dann haben wir auch festgelegt, zwei Gute und zwei Schlechtere. Das war die
210 Grundvoraussetzung, dass sich nicht die Guten konzentrierten, sondern dass die Schwächeren
211 mitgezogen wurden und das haben die akzeptiert. Und das war eine eine für mich eine
212 **hochinteressante** Erfahrung mit welcher **Intensität**, die auch gearbeitet haben in den oberen
213 Klassen.

214 S: Und das Beobachten, wenn ich noch mal kurz nachfragen darf. Das Beobachten ging wie
215 vor sich? Das war im normalen Unterricht, da wurde gleichzeitig beobachtet? Sie haben
216 unterrichtet und gleichzeitig beobachtet?

217 W: Ich nicht, die Studenten.

218 S: Ah die Studenten.

219 W: Also ich hab meinen normalen Unterricht gemacht und die Studenten ham hinten
220 gesessen. Die Schüler wussten dann schon, wenns voll war, jetzt kommen die Studenten, aber
221 die haben die dann im Laufe des Unterrichtseigentlich vergessen, war nich so doll. Und und
222 ich hab meine ganz normale anhängige Stunde gemacht. Und dann gings los. Und da ham wir
223 allerdings keine Gruppenarbeit gemacht, weil wir da umbauen mussten, die Tische umstellen.
224 Und dann kannste nicht noch, wenn die Studenten, wenn dann auch noch ne Menge Leute
225 drin sitzen, das geht nicht.

226 E: Aber diese natürliche Situation können sie nur herstellen, wenn das kontinuierlich gemacht
227 wird, über ein ganzes Semester und nicht nur **einmal** oder **zweimal**.

228 W: Nene.

229 S: Das is ja auch ne Störung.

230 E: Ich weiß nicht, wie viel Hospitation die Studenten durchführen müssen oder machen
231 müssen.

232 W: Naja, die waren ziemlich oft da.

233 E: Das ging, ich hab noch die die, hoffentlich nicht weggeschmissen, die **Konzeption** endazu,
234 ein ganzes Praktikum in meiner.

235 S: Mhm.

236 W: Naja und dieses **Hospitieren** und an Hospitanten gewöhnt zu sein, das war für mich
237 selbstverständlich, nach dem Motto, wenn nicht wir, wer sollte dann für die Ausbildung

238 zuständig sein, um ihnen zeigen was lang geht. Und ich hab das dann nachher auch nach der
239 **Wende** noch gemacht und zwar mit in Bonn sitzt irgendwas mit politischer Bildung, kann das
240 sein?

241 S: Bundeszentrale für politische Bildung?

242 W: Ja, die ham mich angeschrieben und angesprochen, ob ich bereit wäre, ähm, Gruppen aus
243 Frankreich, also Lehrer aus Frankreich, aus Skandinavien, aus Westdeutschland und was weiß
244 ich woher die alle kamen, ob ich bereit bin das zu machen, natürlich, warum nicht, hatte
245 nichts zu verbergen, und die waren dann immer, ja die hatten **völlig** falsche Bilder von DDR-
246 Lehrern und DDR- Schule und äh es war mir ein **Vergnügen** ihnen zu sagen, was eigentlich
247 (?). Ich hab eigentlich immer gesagt, zu DDR- Zeiten hatten wir die Probleme mit der Partei,
248 die **konnten** wir ausblenden. Heute hama Probleme mitn Finanzen, die könn ma nicht
249 ausblenden. Ja, also ich weiß, meine Kollegen waren nicht begeistert, dass da immer Fremde
250 in der Schule rumrannten, aber ich war der Meinung, dass es einfach nötig ist, dass man sich
251 öffnen muss, und den anderen zeigen muss, was man kann und was man will.

252 E: Also es war für uns ein Glücksfall, dass wir, ich war ja, ich hab ja mit Frau Wirt
253 zusammengearbeitet nich, ich kann jetzt nicht sagen, wo die anderen gewesen sind, wir hatten
254 mehrere Schulen nich äh und deswegen kann ich mich jetzt nur auf diese Schule, ich hab ja
255 dort auch meine Untersuchung zu Wertbegriffen dann für die Habil- Arbeit durchgeführt,
256 nich, fürs mittlere und

257 W: Warst **du** das, die geprüft hat, welche Begriffe Schüler noch parat haben?

258 E: Ja ja.

259 W: Da war ich so entsetzt, das konnt ich mir überhaupt nicht **vorstellen**, dass Schüler mit, wie
260 war das, brav sein, Schüler der 7., 8. Klasse, was heißtn **brav**, und so Vokabeln, die für uns
261 also absolut geläufig waren.

262 E: Wertbegriffene.

263 W: Die waren einfach nicht mehr da. Ne.

264 S: Vielleicht waren sie immer so brav, dass ihnen niemand sagte, ihr müsst brav sein. (lacht)
265 (Gelächter)

266 W: Das weiß ich nicht, aber mir fällt nur brav ein. Aber es gab ne Menge dieser Begriffe, die
267 für uns selbstverständlich waren.

268 E: Ja, was verstehen sie über Gerechtigkeit und Freundschaft. Das sind alles Wertbegriffe, die
269 ich untersuchte, bezüglich äh der Repräsentation, Strukturanalysen und äh
270 dimensionsanalytische Untersuchungen gemacht mit Clusteranalysen und so was alles ne. Das
271 hab ich

272 S:Auch an dieser Schule, oder?

273 E: Das ham wir hier auch an dieser Schule gemacht, mittleres und älteres Schulalterne. Und
274 es war immer noch, es gibt da Unterschiede, da will ich aber jetzt nicht drüber sprechen, aber
275 es kam heraus, das weiß ich jetz noch ganz genau, in dem unteren Schulalter, also 4., 5. war
276 Gerechtigkeit an erster Stelle in der Clusteranalyse und oben bei den 10.- Klässlern und äh
277 **Freundschaft**, Freundschaft. Freundschaft und soziales Miteinander und unten war die
278 Gerechtigkeit ganz repräsentiert. Das is aber ne andere Geschichte. Das konnten wir aber
279 dann alles in der Praxis untersuchen, ne.

280 S:Also der Schubarth hat das ja für Brandenburg auch grade gemacht, aber nicht ganz so.

281 E: Ich weiß, die PH Potsdam, dass die dann auch gemacht ham, aber immer später. Die ham
282 das erst immer. Wir hatten ein bissl Abstand zur PH Potsdam.

283 S: Für diese Exploration, waren die auch Bestandteil der Ausbildung gewesen?

284 E: Die waren Bestandteil der Ausbildung. Äh da hab ich ne ganze Seminar und so weiter, da
285 musste ich ja auch genauso wie hier die Frau Wirt äh die Unterrichtsvorbereitung, da wurde
286 auch die Exploration einmal **theoretisch**, was ist Exploration, wie baut sie sich auf, und so
287 weiter und so fort. Dann wurde sie vorgemacht bei uns in den Räumen und dann mussten die
288 Studenten und da waren die anderen hinter der spanischen Wand, aber alles freiwillig auch,
289 ne, und sodass sie sehen konnten, was wird, das hängt ja auch immer von der Persönlichkeit
290 ab, wie macht der eine und das andere. Es geht ja auch immer um das (Fluide?), welchen
291 Draht haste zum Kind, kannst nicht mit jedem Kind, das geht alles nicht, das war alles auch.
292 Aber sie mussten zumindestens die **theoretischen** Grundlagen haben, wir haben das ja Live-
293 Exploration genannt und äh wissen Sie, ich muss Ihnen sagen, später noch, ich war der äh Eva
294 auch, oder Freundinnen, zu denen man viel Vertrauen hat, hab ich dann auch noch zu denen
295 gesagt, setz dich doch mal hinten rein und sag mir, wie ich ankomme. **Woher** wollen sies
296 wissen?

297 S: Dasselbe hab ich mir auch gedacht.

298 E: Äh, aber ne echte konstruktive, das is ja keine Kritik, das is ne Hilfe, äh wie kommst du an,
299 was machst du, da musst du darauf **achten** nich? Und so muss man aber das is ein
300 Vertrauensverhältnis zwischen dem Lehrer oder dem **Auszubildenden** dem, äh, dem äh, hier
301 ich war ja Mitarbeiterin, wir nannten uns, wie nannten wir uns denn, ich war pädagogische
302 Mitarbeiterin in der äh Humboldt in der pädagogischen Psychologie. Ja, und äh dieses Prinzip
303 hab ich mit den Studenten gemacht, nich?

304 S:Auf der einen Seite is Klassenleiterin wahrscheinlich dann, oder Klassenlehrer?

305 W: Is unterschiedlich, ich war nicht Klassenleiterin als stellvertretende Direktorschaftis man
306 kein Klassenleiter mehr.

307 E: Das is auch ein Unterschied, heute, ja.

308 W: Ich war für den gesamten Ablauf der Schule zuständig und zur Direktorin von den
309 Kollegen abgelehnt wurde aus diesem Grunde lief das dann auch noch über meinen Tisch,
310 und äh naja, gut, das isn spezieller Fall, aber dieses Vertrauen für das, was sie grade sagte,
311 dass da mal so n Feedback kamen muss, wie kommste denn da an.

312 S: Ohne, dass man vernichtet wird dabei, sondern, dass es hilft, etwas anderes zu machen.

313 E: Wir hatten mal ein gutes Verhältnis **generell** zu unseren Schülern, die kamen auch mit
314 politischen Fragen.

315 S: Vor allem Prenzlauer Berg ist ja dann auch nicht das einfachste Pflaster dann gewesen.

316 E: Äh, **jein**. In dem Neubaugebiet war das MfS sehr stark vertreten und die Kinder von den
317 Mitarbeitern waren in der Regel kontra. Mhm. Und äh man konnte also Zwischentöne
318 anschlagen, ohne dass man Gefahr lief, gut. Aber verladen haben sie mich trotzdem
319 irgendwann mal als die Stasi, wusste ich dass das Stasi is, die kamen als Polizei, weil bei uns
320 die Anoraks dauernd verschwanden, na gut, das isne andere Sache.

321 E: Es wurde also auch geklaut. (lacht)

322 W: Ja aber sehr merkwürdig verstehst du. Das war gezielt, das hama aber erst nachher
323 mitgekriegt. Naja, was ich sagen wollte war, Feed back von den Schülern zu kriegen, ein
324 Schüler hatte mir mal einen fantastischen Schafskopf fotografiert und hat mir den geschenkt.
325 War herrlich. Der hing dann im Fachkabinett bei mir, hinter mir (lacht), und ich hatte eine
326 sehr empfindliche Klasse dabei und wenn ich dann, wenns dann nu gar nicht mehr klappte mit
327 dem geistigen Mitkommen, dann hab ich so gemacht. Und so kam einige Schüler dieser
328 Klasse und sagten wir möchten Sie bitten das Schaf abzuhängen, wir fühlen uns diskriminiert.
329 Ok, sag ich, war nicht meine Absicht, selbstverständlich, klar. Sofort runtergenommen.
330 Hinten in meinem Amtszimmer wurde

331 S: Lieber behalten. (lacht)

332 E: Aber das sind dann so Dinge, da macht man sich im Augenblick keine Gedanken, macht
333 nur so, und denkt, die müssten das eigentlich verstehen.

334 S: Mit Humor nehmen.

335 E: Mit Humor ne, haben se nicht. 10, Klasse ist da **sehr** empfindlich.

336 S: Aber gut, dass sie sich getraut haben das zu sagen, ne.

337 E: Das war eben nicht die Frage bei uns. Man konnte sich trauen, das war allgemein so,
338 möchte sagen bei fast allen Kollegen, äh, die ham uns nur mit ihrer Selbstständigkeit

339 manchmal mächtig überrascht und ganz schön ham wir uns dann hingesezt (?) nicht, als ich
340 dann die Anfrage vom MfS kriegte, ob denn bei uns die Schule sicher ist. Ich sage wieso denn
341 des? Ja, na ihr Vorsitzender, FdJ Sekretär, hat den den Chef von der FdJ eingeladen, **ach ja**,
342 sag ich, das is ja schön. Ich weiß nicht, was bei uns nicht sicher sein soll.

343 S:Herrn Krenz oder Herrn Aurich?

344 E: Vom Bezirk.

345 S: Ah vom Bezirk.

346 W: Dann hab ich mir mal jemanden von der FdJ gegangen und hab gesagt, bist du bekloppt,
347 **du musst** mir doch vorher sagen, was ihr vorhabt. Sie haben immer gesagt, wir können
348 demokratisch alles hier regeln. Ja natürlich sag ich ich hab nischt. (lacht) Da kannste machen
349 waste willst, aber bitte sag mir vorher Bescheid. Das war so die, der Trend und das war
350 eigentlich das, was wir **wollten** an dieser Schule, wir waren kurz vor 89 auf einem Level
351 angelangt, wo wir gesagt ham, wir **müssen** jetzt was Neues machen, es läuft alles von alleine
352 und das kanns nicht sein, also wir müssen nochmal ein bisschen und dann kam uns die Wende
353 dazwischen, aber äh wir waren soweit uns zu überlegen, ob wir jetzt irgend ne neue Qualität in
354 die ganze Geschichte bringen. Das **lief** alles und wir hatten auch keine Probleme mit mit
355 kranken Lehrern oder so, äh, die Schüler, die in die also in der 10., 9. und 10. Klasse bildet
356 sich ja dannheraus, wo sie beruflich hinwollen, die also Kindergärtnerin, Erzieherin, Lehrer
357 werden wollten, **die** gingen dann auch mal in die den unteren Bereich und kuckten nach den
358 Kleinen, **wenn** der Lehrer ausgefallen war, da blieben alle Türen auf dem Flur offen, die
359 Kollegen wussten, die müssen sich kümmern, aber da sitzt jemand drin, es kann nichts
360 passieren.

361 S: Es is jemand da.

362 E: Das war ja besonders bei ihr diese Transparenz und die Türen offen, das war oft, das war
363 vorwiegend bei euch.

364 S: Also das war nicht der normale

365 E: Das weiß ich nicht.

366 W: Nene, wir waren bedauerlicherweise **nicht** der normale Standard. Ich habs dann erlebt, als
367 meine Nichten aus Leipzig dann ihre Probleme hatten ähm, nein, waren wir nicht. Aber ich
368 kam schon aus einer Schule, in der die Gewerkschaft unheimlich stark war und wir ham dann
369 eben auch durchgesetzt, dass **die** Schüler, deren Eltern katholisch waren und die katholisch
370 erzogen worden sind und die **nicht** in der FDJ waren und **nicht** bei den Pionieren aber die
371 Eltern haben sich für die Schule engagiert, die sollten dann nicht zur EOS gehen. Dann sima
372 bis hoch gegangen, der Klassenlehrer, ja und dann hama das durchgesetzt. Also, es war

373 möglich, **bisschen** aufwändig, zugegeben. Aber es war **möglich**. Nicht, wir ham dann mit
374 dem Passus Religionsfreiheit gearbeitet. Wie kann das sein, wo gibts sowas? Bei uns nicht.
375 E: Na gut du warst aber auch sehr mutig und haste dich für die Einzelnen wunderbar
376 eingesetzt. Selten hab ich so ne Lehrerin getroffen.
377 W: Mutig ist gut, ja.
378 E: Mutig nein, einfach es ging dir um die Kinder,
379 W: Natürlich.
380 E: Um die Jugendlichen, um die Schüler.
381 W: Also wie gesagt, politische Fragen wurden dann auf dem Flur unter vier Augen
382 abgehandelt, was halten Sie wirklich von dem Flugzeugabschuss der damals war?
383 E: Von Schönfeld ne.
384 W: Ne, ich weiß nich, da ham die die angeblich die Amerikaner ein Flugzeug runtergeholt,
385 was über ne Grenze geflogen is, und das war ein riesen Rummel. Ich sag dirs ganz ehrlich. Ich
386 weiß nur, was im Neuen Deutschland steht und ob das stimmt, kann ich dir nicht sagen, weiß
387 ich nicht.
388 W: Können wir ja heute auch nicht.
389 E: Ne.
390 W: Ja alles, was in der Zeitung steht ist wahr.
391 W: Als mein Parteisekretär mich für die Partei werben wollte, hab ich gesagt, das lass mal
392 schön sein, mein Mann hat gesagt, er lässt sich scheiden, wenn ich in die Partei eintrete, willst
393 du das? (lacht)
394 S:(lacht) Kann man ja auch nicht wollen.
395 W: Also wie gesagt, an manchen Schulen hätte das natürlich zur Ablösung geführt, aber nicht
396 an den beiden an denen ich tätig war. Und von daher hab icheben kein **gestörtes** Verhältnis,
397 weil ich wusste, was man selber machen kann. Hab eher ein gestörtes Verhältnis zu dem, was
398 heute passiert, muss ich ehrlich sagen, also wenn ich mir diese **zerfutzelte** Bildungspolitik
399 anhöre, **16** Leute sind der Meinung sie haben weiß ik, den Stein der Weisen gefunden und
400 einer is () als der andere, dann weiß ich nicht, was ich davon halten soll. Wie man Schulen
401 zulassen kann mit **97** Prozent Ausländeranteil in Wedding, wie man **nicht** in der Lage ist des
402 vernünftig zu steuern. Is mir absolut ein Rätsel.
403 E: Ich war in der Senatsverwaltung, ich will aber dazu nix sagen, der sitzt da drüben in dem
404 Zimmer und die sitzt da und keiner weiß voneinander was sie tun. Is aber bei Ihnen nicht
405 anders, nicht?
406 S: Ne, das is wirklich so.

407 W: Ne das isne Katastrophe.

408 E: Also bei mir im, in der Diagnostikausbildung spielte Ideologie und Partei auch **keine**
409 Rolle, das äh war überhaupt kein Thema, es ging hier um psychologische, die hatten also zu,
410 ich hab hier nochmal grade nochmal gelesen, die hatten hier zunächst die
411 Einführungsvorlesung über die allgemeine- und Persönlichkeitspsychologie ne, ein großer
412 allgemeiner, und im Anschluss an **diesen** Grundlagen kam dann die schulpraktischen
413 Übungen, wie wir das nannten.

414 S: Vorne weg die Theorie mit der Vorlesung, mhm.

415 E: Und äh die schulpraktischen Übungen und die Diagnostik ist ja eine angewandte
416 Wissenschaft, ne, ein angewandtes Teilgebiet der Psychologie und äh insofern und für die
417 musste **ich** dann immer herhalten und musste die auch strukturieren und die Themen und so
418 weiter machen.

419 S: Das heißt Sie ham die Vorlesung auch gehalten?

420 E: Nein, die Vorlesung, die wurde immer auch die anderen Entwicklungspsycho wurden von
421 Professoren, einmal war es Professor äh, hier, äh Rosenfeld, der hat exzellente Vorlesungen
422 gehalten, das waren ja auch aus der bürgerlichen Zeit vor dem Krieg, das war die Generation,
423 die im Krieg war und die dann sofort die Professuren gekriegt haben, oder Lompscher, auch
424 mit nem zerschossenen Bein und so weiter. Also die Vorlesungen wurden von den
425 Professoren gehalten, und äh Diagnostik, ne, die hab ich dann schon gemacht, ja. Und die,
426 also es ging nicht mehr ganz so durch, aber die allgemeinen äh Persönlichkeits- was hatten die
427 alles noch müsst ich im Lehrplan durchlesen, ich hatte keine Zeit mehr mich vorzubereiten.
428 Ich dachte, lass mal auf dich kommen, was er will.

429 S: Sehr schön. (lacht)

430 E: Naja, und die Schulen die hatten also in den ersten die Vorlesungen Theorie und dann
431 kamen die schulpraktischen Übungen. Zur gleichen Zeit liefen ja auch an den
432 fachpädagogischen Fakultäten mathematische Grundlagen und solche Sachen, sodass sie dann
433 sowohl in der Psychologie als auch in der Mathematik die Grundlagen hatten, bevor sie dann
434 in die Praxis äh hier ist drittes Studienjahr in Form von Seminaren mit Übungscharakter nich.
435 Und hier im ersten Allgemeine und Persönlichkeitsdiagnostik schulpraktische Übung, da
436 mussten sie auch Hospitation, also sie wurden eingeweiht, was eben heute so gut wie die
437 Studenten nicht mehr können, ich hab ne ganze Reihe, die kommen zu mir, die haben von der
438 **Methodologie** keine Ahnung, wie man ne Arbeit schreibt. Muss ich so sagen, ich kann
439 Beispiele nennen. Ich kann Ihnen sogar, die ham mir dann ihre Arbeit geschickt, ich hab sie
440 nicht durchgelesen.

441 S: Ich krieg auch immer solche Beispiele. (lacht)

442 E: Also ich weiß von was ich rede, **so**, und die haben also wirklich auch mit Hilfe von

443 Lehrern Hospitationsprotokolle, wie fertigt man ein Hospitationsprotokoll an, zu Anfang weiß

444 ich noch, da hatten wir so skalierte Bögen ausgegeben, Beobachtungsbögen, ich hab eine

445 Dame, die bei mir immer die Beratung mitmacht, ne Sozialpädagogin, und die äh, ne, äh

446 macht privat und alles viel Geld und aber beobachten kann die nicht, ich muss immer

447 aufpassen, dass die, jetzt mal is ein Kind hat sich die Ohren zugehalten und wollte weglaufen,

448 das geht **so** nicht, ne. **So**, das nur nebenbei ne.

449 S: Und diese Beobachtungsbögen waren mit bestimmten Themen?

450 E: Jaja.

451 S: Was zu beobachten is.

452 E: Jaja, äh da gibt es, da hatten wir skalierte von Siebert, kennst du den Siebert noch? Und

453 solche Sachen. Ich hab das alles zu Hause. Pausen- und Gesprächsprotokolle mussten sie

454 anfertigen,

455 S: Vom Gespräch mit den Schülern.

456 E: Mit den Schülern. Gedächtnisprotokolle und dann später eben auch die wirklichen das

457 Mitschreiben, aber es ging ja vorwiegend, sie könn ja nich mit den Schülern mal inne, ich will

458 erst mal aufschreiben, das geht ja nich, ne, also **Gedächtnisprotokolle**, das is ganz wichtig,

459 das sag ich heute immer noch, ich seh das ja. Und hier üben sich die Studenten nicht nur in

460 der schriftlich differenzierten Ausdrucksform, sondern auch in der Handhabung vorgegebener

461 skaliertes Schätzskalen. Sie hatten ja Lehrerstudenten hatten auch die Statistik, also

462 psychologische Statistik ne, und die meisten heute wissen nich, was äh skalierte und was äh

463 deskriptiv oder nich freie sind. Funktionale Beziehung von Diagnostik, ja, es gab also ein

464 einheitliches Konzept, die auf der Grundlage des allgemein verbindlichen Lehrprogramms

465 von Diplomlehrern, die Grundschullehrer wurden ja im Lehrer im Institut für

466 Lehrerausbildung.

467 W: War ne Fachschulausbildung.

468 E: Ja, das war ja mein Handicap dann, dass ich dann sollt ich dann Professor werden.

469 S: Am IfL?

470 W: IfL mhm.

471 E: Ja das Institut für Lehrerbildung sollte ja Hochschule werden und ich warhabilitiert und

472 dachte ach da gehste mal hin, weil ja alles andre besetzt war. Und dann bin ich als Habilitierte

473 in dem neuen System als eine Fachschullehrerin eingestuft worden, das ist die **unterste**

474 Kategorie, als Habilitierte, ja das weißt du alles nicht, was man da so mitmacht ne. **So**, das is

475 alles enge Theorie und Praxisverbindung das war und dann kommt noch die
476 Fernsehaufzeichnung als praktische auch mit, man kann ja nu nicht **alles** immer im Unterricht
477 zeigen ne und verdeutlichen, Video- Filmaufzeichnung zum methodischen Gestaltung der
478 Diagnostik als inhaltliche.

479 S: Das waren dann so die Beispielstunden, also die dann aufgenommen wurden und eingesetzt
480 wurden?

481 E: Wie bitte?

482 S: Waren das Beispielstunden, die dann aufgezeichnet wurden und in der Ausbildung wieder
483 eingesetzt wurden?

484 E: Äh.

485 W: Das waren normale.

486 S: Genau, die sind dann als Beispielstunden genommen worden.

487 E: Für die Studenten, aber.

488 S: Denn das is ja auch immer was, was wir gar nicht wissen, wir ham die Stunden, aber wir
489 wissen nicht genau, was damit eigentlich gemacht worden ist. Denn das is

490 E: Also hier wars noch anders, das war.

491 W: Das wurde für die Weiterbildung auch gebraucht, weil wie gesagt, die Umsetzung eines
492 teils neuen Lehrplans, der teilweise neu war, sollte tja umgesetzt werden, wie setzen sies um,
493 und die Universität war auch daran interessiert und dann hama das dort gemacht. Ich weiß
494 nicht, sind die irgendwie weitergegeben worden oder habt ihr die immer ausgewertet?

495 W: Ne, die ham nur wir ausgewertet, das is nix weiter, das is eben ein wunderbares Material,
496 was nie eben richtig ausgewertet worden ist, nur für unsere Studenten, das is das Traurige.

497 E: Das is der ganz normale Unterrichtsalltag, der sich da abspielt.

498 S: Ja, das sieht man, mit allem, mit der ganzen Spannbreite.

499 W: **Einschließlich** nach den großen Ferien der (?) Satz, der politische, der weg musste. Ich
500 kann mich noch erinnern, ich hab gefragt: Wer von euren Vätern is arbeitslos geworden?
501 Keiner? Ne. Siehste, des is woanders anders. Ja und da hama uns auch nicht lang mit
502 aufgehalten. Das gehörte irgendwo da rein. Nach den Ferien die erste Stunde musste. Gut,
503 aber das hama dann so kurz wie möglich gehalten und die Kinder wussten des und die Kleinen
504 waren geschockt. (lacht)

505 E: Siehste, ich lese grade. Ich bin ja nun weit weg von dem Ganzen, is ja auch jetzt schon
506 lange her. Die fertigen Schüler, die mussten das, das war für mich immer, ich war ja später in
507 der Senatsverwaltung bei der Schulpsychologie und ich war so erstaunt, dass die

508 Diplompsychologen, von der FU und so weiter, keine Schülerbeurteilung schreiben konnten
509 oder das nie gemacht haben. Die konnten nicht
510 S: Die sind als Schulpsychologen eingesetzt worden?
511 W: Wie bitte? Ich war in der Senatsverwaltung
512 S: Ja.
513 E: und wir mussten dann die Schulpsychologie im Ostteil aufbauen, es gab vorher keine, also
514 das was ihre Frau Weinhandl da schreibt, und dieser HerrFischer, das gab es nicht, das stimmt
515 nicht so. So.
516 W: Naja, das stimmt nicht. Wir hatten Schulpsychologen.
517 E: Ne Schulpsychologie gab es nicht, sondern im Gesundheitswesen waren die Psychologen.
518 Und zur Wende wurden dann die Kreiskabinette und dafür wurden Psychologen ausgebildet.
519 Schulpsychologen den Begriff hatten wir gar nicht.
520 W: Wir hatten nämlich nen Schüler, der der immer schlechter wurde in der Unterstufe und
521 dann habe ich mit meiner Kollegin in der Gürtelstraße, das war ne Sonderschule, kannst du
522 ihn nicht mal nehmen, dass er das Gefühl hat er ist jetzt der Größte? Das ma des mal
523 hinkriegen für ein Jahr? Mit der Mutter gesprochen mit dem Jungen gesprochen und dann
524 hama uns auch ein Psychologen geholt.
525 E: Ja, aber die saßen alle im **Gesundheitswesen**, ich sollte nämlich als ganz Junge dort auch
526 anfangen und äh da ich aber ein zweites Kind haben wollte äh hab ich mich dann beschwert,
527 dass ich dann sagte, ne ich kann nicht, gibt es auch, ne.
528 W: Is aber gut gegangen mit dem Experiment.
529 S: Ist er dann wieder gekommen nach dem Jahr?
530 W: Der kam nach nem Jahr wieder zurück und hat sich sozial und von seinem
531 Selbstbewusstsein **so** gefestigt gehabt, dass det wirklich, er war ken Sonder, ken
532 Hochbegabter, aber er war ein ganz normaler Schüler.
533 E: Ich wollte nur jetzt hier sagen, die Studenten haben die Möglichkeit äh genutzt, weitere
534 Analysen beizulegen, und die fertigen Schülerbeurteilungen, Teilbeurteilungen, sind von
535 Klassen- und Fachlehrern bestätigt worden.
536 S: Mhm, aja.
537 E: Aber da mussten sie gut zusammen arbeiten nicht, also das äh, also hier gabs eine enge, äh
538 theoretisch praktische Ausbildung für die Lehrer, was ja ganz wichtig is.
539 S: Das heißt die Studenten ham dann schon auch den Schüler bisschen begleitet und nicht
540 nach ner einmaligen Stunde.
541 E: Die mussten ihn begleiten.

542 W: Die waren ja drin.

543 E: Ich hab mal eine Beurteilung abgelehnt, ich weiß es war meine einzige, weil die einfach
544 ihren Bruder beurteilt hat und es war Voraussetzung nicht äh Verwandtschaft. Nicht sie wollte
545 sichs einfach machen, wobei ich mir später gedacht habe, hätteste ja ruhig machen lassen
546 können, aber es war Voraussetzung, dass man einen Schüler nimmt, und nicht nen
547 Verwandten oder äh tja. Aber heute würd ich anders darüber denken und würde das auch
548 gelten lassen. Die mussten hier drei Beobachtungsprotokolle, zwei
549 Pausenbeobachtungsprotokolle, ein Protokoll über das Klassenleitergespräch.

550 S: Mhm. Klassenleitergespräch war ein Gespräch des Klassenleiters mit dem Schüler oder mit
551 den Schülern mit der Klasse?

552 E: Ne, äh, äh das is hier ja bei der für die Diagnostikausbildung.

553 S: Ja, genau. Ich wusste jetzt nur nicht genau was gemeint is mit Klassenleitergespräch.

554 W: Weiß ich auch nich.

555 E: Ja die hattest du aber nicht, das is ja die Diagnostikausbildung, das mussten ja die, das
556 waren sozusagen die Aufgaben, die sie gestellt bekommen haben, damit sene Zielrichtung
557 haben, damit se nicht ziellos irgendwas hospitieren.

558 S: Und hat der Student mit den Klassenleitern gesprochen?

559 E: Ja.

560 S: Aso, das war das Klassenleiter, nicht der Klassenleiter mit den Schülern

561 E: Nein nein, das is das Eine und hier ist die Diagnostikausbildung mit der Live- Exploration,
562 die nur ein Baustein innerhalb der Diagnostikausbildung ist.

563 S: Aha, mhm.

564 E: Ja, wo se eben beobachten und Fragen stellen lernen und die Grundfragenstellung, keine
565 Alternativ, keine Suggestiv nicht mehr, viele, heute können Sie das ja erleben in diesen
566 Talkshows, die stellen **eine** Frage nach der anderen und der zu Beantwortende weiß gar nicht
567 mehr, warten Se, halten Se mal, ich kann nich mehr alles. Das müssen sie so n bissl.
568 Explorationsprotokoll mit dem Schüler, eine Tätigkeitsanalyse, schätz ich Abschrift des
569 Schuljahres Endzeugnisses. Also damit man sozusagen von einem Schüler mal, den sie
570 begleiten und wie sie mit dem sozusagen umgehen. Das war, ja das war jetzt hier und da die
571 pädagogisch psychologische Diagnostikausbildung und die Live- Exploration ist dann nur ein
572 Baustein da drin.

573 S: Ok, aber was jeder Schüler immer oder jeder Lehrer immerhin machen musste, oder jeder
574 Lehrerstudent?

575 E: Damals. Die bei **uns** an der Humboldt Uni.

576 S: Aso, das war nicht überall an jeder Hochschule so?
577 E: Ne, Potsdam machte es völlig **anders**, es gab da auch keine Absprachen da oder sonst was.
578 Wir ham das selber entwickelt hier, hier müsste doch auch mein Name, ja E. steht hier, das is
579 von 86. Jeder hat das eigenständig je nachdem wie wir das mit der Praxis auch bewältigen
580 konnten, nich, in Erfurt war ganz anders, in Halle wieder mit Herrn Professor Klemm ganz
581 anders. Da gabs auch keinen Austausch.
582 S: Ach spannend, also das war.
583 E: Und in Leipzig wars **wieder** anders. Da waren die Universitäten sehr eigenständig und das
584 muss man auch, weil ja die, auch in der DDR, auch wenns ein zentralistischer Staat war, aber
585 die **Situationen** vor Ort sind ja ganz andere, in **Greifswald** wars noch anders bei Ilefeld
586 (?), wenn Sie den kennen
587 S: Mhm.
588 E: Oder bei Breuer, das war dann der also, ich bin nur sehr dankbar, dass ich damals hier die
589 liebe Eva hatte und das ich mit ihr das auch praktisch alles bewältigen konnte ne. Und dann
590 hatten wir eben mit Herrn Heun, eben auch diese Voraussetzung mit dem audiovisuellen
591 Zentrum. Das hatte auch nicht jeder. Und ich weiß nicht, weil Sie hier auch Potsdam und so
592 weiter, wir ham uns da auch nie ausgetauscht oder jeder hat äh sehr viel Arbeit gehabt, da
593 kann man nicht noch dahinkucken, wie dit und dit, wir waren froh. Heun hat sich um das äh,
594 wie nannten wir das, äh Schülerlabor oder Lehlabor und dann die spanische Wand und so
595 weiter, das war schon ne gute, da warst du nie hinten, weil du immer vorne agiert hast.
596 S: (lacht) Aber das heißt, meistens fand die Ausbildung, oder der Unterricht die Hospitation
597 schon an der Schule Prenzlauer Berg statt
598 E: Ja.
599 S: und nur zu bestimmten Zeiten sind sie dann hier runter.
600 W: Ausnahmen, das war die Ausnahme, wenn wir hierher fahren an die Universität, ich weiß
601 nicht wie oft wir da waren, kann ich gar nicht sagen. Wir wollten das **ursprünglich** so
602 machen, dass wir das begleiten, 5., 6., 7., 8., 9., 10., das wär natürlich interessant gewesen.
603 S: Ja so ne Längsschnittstudie.
604 E: Genau und das hat nicht geklappt. Die Schüler hätten das gemacht.
605 W: Ja, aber wir habens ne ganze Weile gemacht. Es sind viele Aufzeichnungen gemacht
606 worden. Ich kanns aber jetzt auch nicht mehr sagen.
607 S: Wir ham auch nicht alles erhalten eben.
608 E: Ich bin nur ein bissl traurig, dass Sie das alles einkassiert ham und die Humboldt
609 Universität so blöd war, das sag ich jetzt so laut, dass die keine Kopien gemacht haben. Ich

610 wollt mir nämlich den Film anschauen, wo sie mich entdeckt haben und wie Sie auf den
611 Namen kommen, und da hat der Liebe, ich weiß jetzt nicht wie er heißt, äh mir eine riesen Mail
612 geschickt, dass sie **nichts** mehr haben.

613 S: Also das liegt aber nicht an uns, wir haben alles zurückgegeben nur das Problem ist, das is
614 aufgenommen worden auf ein Zoll Bändern, und das sind, das müssen Sie sich vorstellen,
615 solche Bänder.

616 E: Aha.

617 S: Die kann heute niemand mehr abspielen. Also selbst wenn die Bänder noch da sind, es
618 nutzt einem nichts mehr, weil das nicht diese Videokassetten sind, die man in Rekorder
619 reinschiebt und die ham das nie überspielt.

620 E: Na dann is ja gut.

621 S: Und des

622 E: Ich hab Ihnen die Schuld gegeben, ich dachte dieser Kerl.

623 S: Nein, es wirklich genau andersrum, wir sind äh an uns ist da zu verdanken, dass man die
624 überhaupt noch sehen kann, die wären einfach verschwunden gewesen

625 E: Dann nehm ich alles zurück Eva.

626 S: Die stehen hier unten im Stahlschrank, die können sich, da stand, da hab ich sie wieder
627 hingestellt, als ich die überspielt hatte, aber es nutzt niemanden was, weil es nur. Ich hab zwei
628 Jahre geforscht um ein Videostudio zu finden, die die abspielen können und dann ist May ja
629 da eingestiegen und wir ham ja, wir reden jedes Mal wieder, weil jede Uni das auf nem
630 anderen Standard gemacht hat und was wir für

631 E: Ja aber dann

632 S: was wir für Diskussionen hatten.

633 E: Wissen Sie, dass ich jetzt Recht habe, es gab keinen Austausch wie und was

634 S: Ne.

635 E: Jeder hatte mit sich selber zu tun.

636 S: Und nach m 89 is alles weggeschmissen worden.

637 E: Naja, klar.

638 S: Vor allem die Bänder, die Bänder sind zum Teil noch da, aber die Maschinen sind
639 weggeschmissen worden.

640 E: Aber sie müssten doch in Erfurt in dieser, ich hab hier das gefunden, Institut für Film, Bild
641 und Ton. Ich hatte zum Beispiel **alle** Bänder auch von den Kindern von Golzow, die hab ich
642 auch irgendwo hingegeben, ich hatte die ja alle, weil wir die auch.

643 W: Hast du das gemacht?

644 E: Ne, ich hatte die aber alle bekommen für unsere, hatte ich besorgt, fünf große, wo die hin
645 sind, später hab ichs bereut, dass ich die einfach so weggegeben hab. Im Institut für Film, Bild
646 und Ton, da müssten ne ganze Menge Veröffentlichungen sein.

647 W: Aber dieses Institut für Film, Bild und Ton gabs in Berlin auch eins.

648 E: Ja, ne Zweigstelle und zwar an der Krausenstraße dort bei der Akademie, dort hab ich mir
649 ja die Bändergeholt.

650 S: Von den Golzow Kindern.

651 E: Von den Kindern von Golzow, und äh ich hab die Veröffentlichung aber nicht mehr
652 gefunden hier, da hab ich mal über unsere Live- Exploration. So wichtig war uns das alles
653 nich ne.

654 S: Ja schade. Jetzt merkt man das erst. Forschung ist doch immer Selbstaubeutung, so gehört
655 sich das. Nicht wahr, May? (lacht)

656 E: Heute ist ja die Veröffentlichung ganz wichtig, egal was es istne.

657 S: Es gibt auch andre Möglichkeiten.

658 E: Ja, da gibts ja auch die Punkte und mit dem, ja, aber da müssten Sie mal nachfragen, ich
659 weiß auch nicht, ob das noch existiert das Institut.

660 S: Existiert nicht mehr, das is vereinnahmt worden mit der Neugründung mit der Uni Erfurt.
661 Aber wird da auch auf nichts gestoßen, also wir ham so ein paar Sachen, die sind uns
662 übergekommen über die APW, weil der Volker Mirschel, der da die das Videokabinett an der
663 APW aufgebaut hat, sich Bänder aus Mühlhausen geholt hat, weil die die nicht gebraucht
664 hatten, die hatten, die waren reichlich ausgestattet und haben mit Bändern knapsen müssen.

665 E: Das iswie hier, in diesem auch in diesem Neuen Deutschland, je nachdem wie man sich
666 kümmert und je nachdem wieviel Geld die Stadt oder das Land hat ne. Also insofern, äh, ja.

667 W: Mich würde nur nochmal interessieren äh das Thema dieser Geschichte in Wien, Linker
668 Marsch und Gleitreibung, was verstehen Sie darunter?

669 S: Wir ham eine Aufzeichnung zu dem Majakowski Gedicht Linker Marsch, die is
670 wunderbar, das is ne APW Stunde, die macht jetzt nicht, unter uns könnma den Namen sagen,
671 das is der Dr. Tenner, der die macht, isne hervorragende Stunde, bei der die Schüler.

672 E: Dr. Tenner?

673 S: Dr. Tenner, mhm. Er fordert die Schüler, also das fängt ganz konventionell an die
674 Deutschstunde, mit Gedicht und historischer Situation, aber dann spielt er quasi diese
675 Situation nach in der der Majakowski dieses Gedicht den Matrosen entgegengebrüllt hat und
676 motiviert damit die Schüler, von denen man aus dem Video erstmal denken würde, die
677 machen Unterricht sonst eher nicht mit, ja, die sind eher die, die mit Schule natürlich 10.

678 Klasse, die mit Schule schon abgeschlossen haben, und das is unglaublich beeindruckend,
679 also fand ich deshalb, die muss man auch nochmalherausheben diese Stunde.

680 E: Ja das müssen Sie dann. Sehen Sie das is auch ein Beispiel.

681 S: Und das zweite is Gleitreibung is eben ne Stunde aus der Physik, wo wir eben zeigen, wir
682 ham also die ganze Spannbreite, von Deutsch bis naturwissenschaftlichen Unterricht eben.

683 W: Ich hab det politisch interpretiert. (lacht)

684 E: Ja, ja wir hams politisch interpretiert. Und sie sehen auch, das hängt immer an den
685 Menschen ab, **wie** die miteinander arbeiten, **wer** miteinander kooperiert. Wir ham vorwiegend
686 Mathematik. Nich, das is also so bunt und äh so vielfältig wie das heute auch is, is das bei uns
687 auch gewesen nich. Es hängt von den Menschen ab.

688 S: Und das Material ist inzwischen wirklich so, dass wir die ganze Breite abbilden können,
689 also natürlich nicht jede einzelne **Unterrichtsstunde** oder so im Lehrplan aber doch alle
690 Fächer, also das ist schon ziemlich bunt inzwischen, was wir da ham, beeindruckend.

691 E: Zum Beispiel weiß ich da eben auch nicht, ob Live- Exploration in anderen Universitäten
692 gemacht worden ist. Das weiß ich nicht. Ich hab mich aber da auch nie drum gekümmert.

693 S: Also von den Bändern ist es das einzige, was wir jetzt haben.

694 E: Für **mich** war nur, und da muss ich Ihnen auch sagen, da hatten wir als Mitarbeiter auch
695 viel Freiheit, Professor Rosenfeld, Gerhard Rosenfeld jetzt fällts mir wieder ein, der hat uns
696 vertraut, und wir konnten das eben auch machen, wie wir uns sozusagen schöpferisch
697 austoben, aber es ging ja darum, dass die ihr Handwerkzeug erlernen, und da interessierte
698 mich äh, da gibt es in der Psychologie ganz bestimmte Dinge, die die, ich kann ja, bei den
699 Lehrern war das ja nur Nebenfach, das sollte ja nun nicht Grundlage sein, aber sie mussten ja
700 entwicklungspsychologisch Einiges bekommen. Denn sie müssen mit einem Kind von der
701 ersten oder zweiten Klasse **anders** reden als mit nem 16- Jährigen.

702 S: Wir haben so eine Auswertung eine Stundenauswertung, die Professor Fuhrmann an der
703 Heinrich Heine Schule gemacht hat und da sagt sie so mehrere Elemente, die dazu gehören,
704 um die Situation eines Kindes kennen zu können und da gehört auch
705 Entwicklungspsychologie dazu aber das andere is auch Gespräche, man soll mit den Kindern
706 auch sprechen.

707 E: Gesprächspsychologie, ja. Das war hier im Westen immer als Gordon Training verkauft
708 wird, das war bei uns selbstverständlich nich, äh die Lehrer haben ja nicht nur allgemeine
709 und Persönlichkeit-, sondern auch Denkpsychologie, Entwicklungs-, emotionale, also
710 motivationale emotionale Psychologie, all diese ganzen Bandbreite verkürzt natürlich, kein
711 großes, aber die wesentlichen Dinge, nicht. Was sind psychologische Prozesse wie muss man

712 reagieren. **Und** sie hatten bei der BeobachtungAusdruckspsychologie, wie sieht man
713 bestimmte Gefühlsregungen im Ausdruck. Das ham se von uns schon gelernt. Das is ganz
714 wichtig, ich kann mich an ne Situation bei dir in der Schule erinnern, wo ein Mädél, vielleicht
715 erinnerst du dich, wo du mich mal gerufen hast. Ein Mädchen hatte fantasiert, oder hatte
716 gesagt, ein Lehrer hat sie sittlich angegriffen oder wie und dann bin ich gekommen, gradein
717 der pubertären Phase könnte ja Fantasie und Wunschdenken nicht immer auseinander halten,
718 ne? Und dann müssen sie schon wissen, wenn sie lügt, wie der Körper reagiert ne.

719 W: War nicht bei mir.

720 E: Ne war nicht bei dir? Das weiß ich jetzt auch nicht mehr. Also so ein bissl
721 **Ausdruckspsychologie** haben sie auch bekommen.

722 S: Es gab an der Schule in der Volksbildung gab es diese Schulpsychologen nicht. Aber Sie
723 haben gesagt es gab im Gesundheitswesen, da

724 E: Mhm.

725 S: Psychologen, die auch für die Schule als Ansprechpartner zur Verfügung standen, oder?

726 E: Ja ja.

727 S: Auf Kreisebene jeweils.

728 E: Wobei ich war auf vielen Kongressen damals zu DDR Zeiten, die Ärzte hatten auch keine
729 Psychologie, das ist wie hier, genauso, es wurde da **gerungen** in den 70er, 80er Jahren, dass
730 die mehr psychologische Ausbildung bekommen sollen, äh was heute immer noch nicht so
731 der Fall ist ne. Also das sind die gleichen Probleme. Aber die, wir hatten, in jedem
732 Stadtbezirk, hatten wir, da muss ich wieder ins Gesetzblatt kucken, hatten wir eine äh Stelle,
733 äh Gesundheits äh Amt oder sowas ähnliches, ich weiß das jetzt nicht. Und diese Stellen
734 waren mit Psychologen und mit Ärzten und so einiges äh äh besetzt, die auch dann die Kinder
735 untersuchten bei Einschulungen und so weiteres.

736 S: Mhm.

737 E: Also dort wars angesiedelt und die Schulpsychologie gab es wirklich noch nicht, die gabs
738 **erst** mit dem drei-jährigen Studium, da war ich ja selber in der Kommission und hab das
739 Studium mit aufbereitet äh für die sogenannten pädagogischen Kreiskabinette.

740 S: Aja, da gabs dann auch Medien und.

741 E: Wie bitte?

742 S: Bei diesen Kreiskabinetten gabs dann auch Medien, oder?

743 E: Ne, die pädagogischen sind erst 1989 entstanden. Ich hab auch den Lehrplan von Leipzig,
744 in Leipzig hab den ganzen Lehrplan, weil nämlich einige Lehrer also einige Psychologen
745 hatten, die dann sozusagen den goldenen Handschlag kriegten, aber es waren die Psychologen

746 im Westberlin genau dasselbe, die hatten in den 70er Jahren wurde die Psychologie
747 aufgebaut, nach der KMK(?) Richtlinie und da wurden die Grundschullehrer genommen,
748 deshalb hatten wir in Berlin, also hier, die Doppelausbildung, die jetzt auch nicht mehr gilt,
749 weil das kaum jemand bezahlen kann, nich. Und 89 wurden eben mehr oder weniger **gute**
750 Psychologen nicht angenommen, weil die keine Lehrerausbildung, in **Berlin** nur. In den
751 anderen Ländern wars wieder anders. Ja, und diese Grundschullehrer, die hatten dann so ne
752 Art kurz psychologische Ausbildung und die konnten sich dann verteilen, also das heißt äh
753 bewerben für psychologische äh Beratungsstellen im Osten und da war natürlich das Traurige
754 wieder, dass die Osis alle hintereinander fielen, weil die eben nicht die **sogenannte**
755 **Ausbildung** hatten. Was auch immer das bedeutet.

756 W: Ja, ich weiß, wir haben also sehr intensiv mit der psychologischen Beratungsstelle
757 zusammengearbeitet, als Grundschule nachher, ich hatte dann auch eine Grundschule, weil
758 ich eben auch ein paar hochbegabte Kinder dabei hatte, und da wusste ich, da war das noch
759 nicht, das war gleich 90, und wir nicht wussten, wie wir mit diesen Kindern umgehen sollten.
760 Und da haben wir beraten und haben dann, also die waren dann, die Klene, die wir beraten
761 haben, die hatte ein **hohe** soziale Kompetenz, was sehr selten war bei Hochbegabten, die sind
762 ja mehr so, ja. Und die hama dann erst mal versucht einzusetzen als **Hilfe**, sie durfte also
763 aufstehen und den anderen helfen, das kann man nicht auf Dauer machen. Dann haben wir mit
764 den Psychologen beraten, Klasse überspringen, mit den Eltern. Dann hama sie in die nächste
765 Klasse geschickt. Immer noch nicht, das das dann auch nicht so gereicht.(lacht)Dann war se
766 nochmal überspringen lassen

767 S: Ist auch schwierig, 2 Jahre jünger.

768 W: Abgesehen von 2 Jahren jünger, so bestimmte Grundlagen sind dann ja nicht da, sind ja
769 nicht vermittelt worden. Also hieß es dann, dem Kind dann auch noch die fehlenden Dinge
770 irgendwie unterzuschieben. Es war schon recht schwierig.

771 E: Ja, das glaub ich.

772 S: Mit dem muss man sich auch beschäftigen.

773 E: Das sind die Viertelstunden, die, die eigentlich auf die Hochbegabten die erheben
774 Anspruch, aber die werden nicht für die benutzt, sondern für die. Das hab ich gestern grade
775 wieder, weil diese Förderstunden, diese AGs, wurden ja von Laurien 1985 schon eingeführt,

776 S: Als sie noch Schulsenatorin war?

777 E: Ja und wurden aber immer eben, obwohl halbe halbe, so und so war nich. Laurien hat sich
778 ja für Hochbegabte sehr eingesetzt nich, da war ja schon auf n Kongress in Hamburg 1985.

779 Na das ist ein anderes Thema. Ja. So.

780 S: Wir danken Ihnen recht herzlich, dafür, dass Sie sich die Zeit genommen haben. Es war
781 ungeheuer spannend. Also für uns noch wichtig, diese Informationen, die eben nur die
782 Zeitzeugen liefern können, Sie sind natürlich sehr sehr herzlich eingeladen nach Wien, wenn
783 Sie irgendwie können, wollen, das wäre großartig, aber es war auch heute ausgesprochen
784 wichtig genau diese Informationen zu kriegen.

785 E: Sie sind auch sehr viel netter, als ich mir das vorgestellt habe. (lacht)

786 S: (lacht)

787 E: Da danke ich Ihnen, nach dem ganzen Vorspiel, war ich ja doch ein bissl skeptisch.

788 S: Ja, naja, man muss auch sagen, also grade was die Aufarbeitung von DDR- Pädagogik
789 angeht, ham wir auch schon sehr unterschiedliche Sachen erlebt. Also als wir einmal eine
790 Unterrichtsstunde für Bildungszwecke wieder rausgegeben hatten, die Schüler hatten alle
791 zugestimmt, hat die Bild Zeitung das in die Finger gekriegt, und ich meine, da weiß man, was
792 passiert, wenn die Bild Zeitung das in die Finger kriegt. Insofern sind wir auch ganz froh,
793 dass wir das Ganze als Wissenschaft betreiben und die Presse auch außen vor lassen.

794 E: Aber Sie sehen das, es spielte hier **keine** Ideologie, **keine** Partei, ich war auch nicht in der
795 SED, äh, drin, es war einfach wie es, es gibt auch in der DDR Wissenschaftler, die von der
796 Wissenschaft fasziniert sind und die korrekt, ich hab ja meine Habil-Arbeit ist ja über
797 Moralbegriffe, ne.

798 S: Mhm. Das war ja die Forschung von der Sie berichtet haben.

799 E: Ja, ne, die Repräsentation von Moralbegriffen im mittleren äh Dimensionen und
800 Strukturanalysen von Moralbegriffen und äh das sind das sind **Wertbegriffe**, die auch heute
801 nich

802 S: Gerechtigkeit und Freundschaft (?)

803 E: Und keiner beschäftigt sich mit Verantwortlichkeit ne, und die ganze Piaget Sache und so
804 weiter ne, also man ist von seinem Beruf fasziniert und **weiß**, was brauchen die nächste
805 Generation, das gibt man gerne weiter.

806 S: Großartig.

807 E: Sie sind auch Pädagoge, ne?

808 S: Ja. Also ich

809 E: Und in welcher Fachrichtung?

810 S: Ähm, ich bin hier hab ich studiert an der allgemeinen Erziehungswissenschaft und vorher
811 hatte ich Theologie studiert, also ich konnte in der DDR kein Abitur machen.

812 E: Was haben Sie? Ach Theologe

813 S: Da gabs leider keinen, der sich für mich eingesetzt hätte, dass das möglich gewesen
814 wäre.(lacht) Und ich hab dann auf dem zweiten Bildungsweg Theologie studiert in Berlin.
815 Und bin dann nach 89, konnte ich dann auf die Uni gehen und hab dann
816 daErziehungswissenschaftenauch studiert.

817 E: Das is ja interessant.

818 S: Ja, das war (?)

819 W: Ich weiß, ich hab 90 nochmal an der Uni dann 4 Semester Germanistik studiert.

820 S: Aso? Aber doch schön, wenn man (?)

821 E: Ganz einfach, weil ich das Gefühl hatte, ich muss bei den Deutschlehrern auch n bisschen
822 was sagen können, nicht nur den Mathematikern.

823 S: Frau Dr. E., Sie haben da immer so schön zitiert. Darf man das fotokopieren?

824 E: Naja, ich hab das heute Früh ganz schnell äh durchgekuckt. Wenn ich das hier Ihnen.

825 S: Könn ma das kurz hier auf den Kopierer legen?

826 E: Ne.

827 S: Aber das is ja genau dieser Ablauf, den Sie beschrieben haben.

828 E: Na das aber der, hier scheinbar der Letzte ne über die Diagnostikausbildung im Studienjahr
829 85/ 86. Ich hab das nur gefunden, was anderes hab ich nicht gefunden und äh, es, hmm, hmm,
830 naja, meinetwegen.

831 S: Denn da würde man ja genau sehen, dass es wirklich ein Studienplan war und was dazu
832 gehörte. Is ja großartig.

833 E: Ja, ja jaja, ich weiß schon, was ich da mitgebe hier.

834 S: Na klar, das gesamte Herrschaftswissen geben Sie aus der Hand. (lacht)

835 E: Genau so is es. Aber kopieren Sie das, damit ich das wieder bekomme.

836 S: Ja, ich kopiers hier gleich auf der Stelle, ich wird mal den Kollegen fragen. Ich mach das
837 hier mal aus.

838