



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Analyse des Regel- und Sonderschulunterrichts  
anhand der postulierten Bildungs- und Erziehungsziele  
der DDR

Verfasserin

Mag. Elisabeth Wachter

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Mai 2012

Studienkennzahl: A 297

Studienrichtung: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. J. Henning Schluß



Mein besonderer Dank gilt vor allem meinen Eltern, *Ilse und Helmut Wachter*, für Ihre tatkräftige emotionale und materielle Unterstützung, meinem Bruder, *Dr. Helmut Wachter*, für seine wertvollen Ratschläge, sowie meinem Freund *Michael Binder*, der alle Phasen des Schreibens der Diplomarbeit hautnah miterlebt und mich durch Zuspruch stets ermutigt hat.

Herzlichen Dank gilt Herrn *Prof. Dr. Schluss*, sowie seiner Assistentin *May Jehle (M.A.)* für die Möglichkeit meine Diplomarbeit im Rahmen des Forschungsprojektes Videoaufzeichnungen des „Schulunterrichtes in der DDR“ zu verfassen, sowie für Ihre fachliche Unterstützung und intensive Betreuung.

Großer Dank gilt auch der *Stiftung Aufarbeitung der SED-Diktatur*, durch welche die Videoaufzeichnungen digitalisiert werden konnten und somit meine Diplomarbeit überhaupt erst ermöglicht wurde.



# Inhaltsverzeichnis

<b>I. EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
1. Hintergrundinformationen der Arbeit .....	1
1.1 Einordnung der DDR-Pädagogik .....	1
1.2 Problembereich .....	4
1.3 Forschungsstand und Forschungslücke.....	7
<b>II. THEORIE .....</b>	<b>12</b>
2. Entwicklung des Schulwesens der DDR .....	12
2.1 Die Regelschule der DDR .....	12
2.2 Das Sonderschulwesen der DDR .....	17
2.2.1 Sonderschularten .....	20
2.2.1.1 Blindenschule .....	20
2.2.1.2 Sehschwachenschule .....	20
2.2.1.3 Gehörlosenschule .....	21
2.2.1.4 Schwerhörigenschule .....	21
2.2.1.5 Sprachheilschule.....	22
2.2.1.6 Körperbehindertenschule.....	22
2.2.1.7 Verhaltensgestörtenschule .....	22
2.2.1.8 Hilfsschule .....	23
2.2.1.9 Einrichtungen für geistig behinderte Menschen.....	23
2.2.2 Diskurs und Vergleich der Sonderschularten .....	23
2.2.3 Abgrenzung der Sonderschule zu anderen Einrichtungen .....	25
2.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Regel- und Sonderschule.....	26
3. Gesetzliche Entwicklung des Bildungssystems der DDR.....	27
3.1 Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule .....	28
3.2 Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik .....	29
3.3 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem .....	30
3.4 Besonderheiten des Lehrplans der DDR .....	31
4. Sozialistische Pädagogik der DDR.....	33
4.1 Schwerpunkt und Ziel der sozialistischen Pädagogik .....	33
4.1.1 Rehabilitationspädagogik.....	34
4.2 Menschenbild .....	35
4.2.1 Menschenbild der DDR .....	35
4.2.2 Sozialistische Persönlichkeit.....	36
4.2.3 Der Einfluss des sozialistischen Menschenbildes auf die Sonderpädagogik .	37

<b>5. Bildung und Erziehung .....</b>	<b>38</b>
5.1 Einheit von Bildung und Erziehung .....	39
5.2 Zur Dialektik von Bildung und Erziehung .....	41
5.3 Pädagogische Handlungen.....	44
<b>6. Disziplinäre Anbindung .....</b>	<b>46</b>
<b>III. EMPIRIE .....</b>	<b>49</b>
<b>7. Forschungsfrage .....</b>	<b>49</b>
<b>8. Analyse des Datenmaterials.....</b>	<b>53</b>
<b>9. Methode .....</b>	<b>53</b>
9.1 Begründung der verwendeten Methode .....	54
9.2 Vor- und Nachteile der Sequenzanalyse .....	56
9.2.1 Zusatz - Raumskizze.....	59
9.2.2 Zusatz - Beobachtungsprotokolle.....	60
9.3 Auswertungsschritte .....	61
<b>10. Auswertung .....</b>	<b>61</b>
10.1 Analyse 1 .....	63
10.1.1 Unterrichtsaufzeichnung: „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“ .....	63
10.1.1.1 Rahmeninformationen .....	63
10.1.1.2 Raumskizze .....	65
10.1.1.3 Sequenzanalyse.....	66
10.1.1.4 Auswertung des Beobachtungsprotokolls .....	80
10.1.1.5 Interpretation der Sequenzanalyse.....	81
10.1.2 Unterrichtsaufzeichnung: „Das Märchen vom Hasen und vom Löwen- Arbeiten mit Texten; Lesen“ .....	84
10.1.2.1 Rahmeninformationen.....	84
10.1.2.2 Raumskizze .....	86
10.1.2.3 Sequenzanalyse.....	87
10.1.2.4 Auswertung des Beobachtungsprotokolls .....	101
10.1.2.5 Interpretation der Sequenzanalyse.....	102
10.1.3 Vergleich der Informationen des Regel- und Sonderschulunterrichts .....	105
10.2 Analyse 2 .....	110
10.2.1 Unterrichtsaufzeichnung: „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“ .....	110
10.2.1.1 Rahmeninformationen .....	110
10.2.1.2 Raumskizze .....	111
10.2.1.3 Sequenzanalyse.....	111
10.2.1.4 Auswertung des Beobachtungsprotokolls .....	122
10.2.1.5 Interpretation der Sequenzanalyse.....	123
10.2.2 Unterrichtsaufzeichnung: „Das Märchen vom Hasen und vom Löwen- Arbeiten mit Texten; Lesen“ .....	126
10.2.2.1 Rahmeninformationen .....	126
10.2.2.2 Raumskizze .....	126
10.2.2.3 Sequenzanalyse.....	126

10.2.2.4	Auswertung des Beobachtungsprotokolls.....	141
10.2.2.5	Interpretation der Sequenzanalyse .....	141
10.2.3	Vergleich der Informationen des Regel- und Sonderschulunterrichts.....	144
10.3	Analyse 3.....	150
10.3.1	Unterrichtsaufzeichnung: „Beschreibung eines Fahrrads“ .....	150
10.3.1.1	Rahmeninformationen .....	150
10.3.1.2	Raumskizze.....	151
10.3.1.3	Sequenzanalyse .....	152
10.3.1.4	Auswertung des Beobachtungsprotokolls.....	166
10.3.1.5	Interpretation der Sequenzanalyse .....	167
10.3.2	Unterrichtsaufzeichnung: „Beschreibung eines Kiefernzweiges“ .....	170
10.3.2.1	Rahmeninformationen .....	170
10.3.2.2	Raumskizze.....	171
10.3.2.3	Sequenzanalyse .....	172
10.3.2.4	Auswertung des Beobachtungsprotokolls.....	192
10.3.2.5	Interpretation der Sequenzanalyse .....	193
10.3.3	Vergleich der Informationen des Regel- und Sonderschulunterrichts.....	196
10.4	Zwischenfazit.....	201
<b>11.</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>204</b>
11.1	Kritik und Ausblick .....	213
<b>IV.</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>215</b>
<b>V.</b>	<b>ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS.....</b>	<b>233</b>
1.	Abbildungsverzeichnis .....	233
2.	Tabellenverzeichnis.....	233
<b>VI.</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>234</b>
<b>VII.</b>	<b>ABSTRACT .....</b>	<b>235</b>
<b>VIII.</b>	<b>ANHANG .....</b>	<b>237</b>
1.	Beobachtungsprotokoll .....	237
1.1	Beobachtungsprotokoll – Regelschule zur Analyse 1 .....	237
1.2	Beobachtungsprotokoll – Sonderschule zur Analyse 1.....	239
1.3	Beobachtungsprotokoll – Regelschule zur Analyse 2 .....	241
1.4	Beobachtungsprotokoll – Sonderschule zur Analyse 2.....	244
1.5	Beobachtungsprotokoll – Regelschule zur Analyse 3 .....	246
1.6	Beobachtungsprotokoll – Sonderschule zur Analyse 3.....	248
	<b>CURRICULUM VITAE .....</b>	<b>253</b>



# I. Einleitung

Ich hatte die Gelegenheit meine Diplomarbeit durch die Betreuungszusage von Prof. Dr. Schluß im Rahmen des Forschungsprojekts über Unterrichtsaufzeichnungen der DDR zu verfassen. Der Beweggrund, mich mit dem Vergleich des Regel- und Sonderschulunterrichts auseinanderzusetzen, war bedingt durch meine interessensgeleitete Schwerpunktsetzung im Studium auf die Heil- und Integrative Pädagogik. Bei der Literaturrecherche wurde maßgebend auf die Relevanz, der in den Gesetzen der Deutschen Demokratischen Republik<sup>1</sup> postulierten Bildungs- und Erziehungsziele als entscheidende Zielsetzung des Unterrichts hingewiesen. Schließlich ergab sich jene Forschungsfrage, welche auf eine Analyse des Regel- und Sonderschulunterrichts anhand der postulierten Bildungs- und Erziehungsziele der DDR, zielt. Zur empirischen Überprüfung wurde die Sequenzanalyse eingesetzt, um Videoaufzeichnungen des Unterrichts der DDR zu analysieren. Schwerpunkt liegt auf die im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ postulierten Bildungs- und Erziehungsziele. Der Leser soll nun im ersten Teil einen Einblick in die Funktion der Arbeit mit Blick auf die Fragestellung erhalten.

## 1. Hintergrundinformationen der Arbeit

### 1.1 Einordnung der DDR-Pädagogik

Die Pädagogik der DDR wird sehr unterschiedlich bewertet und es können zwei zentrale Blickwinkel unterschieden werden. Auf der einen Seite stehen die Apologeten, die darin die Verwirklichung der Menschheitsträume von gerechter Bildung sehen, auf der anderen Seite stehen die Kritiker der Erziehungsdiktatur. Die Pädagogik der DDR war stark geprägt vom sowjetischen Vorbild und deren Orientierung an der Ideologie des Marxismus-Leninismus. Apologeten berufen sich auf das zentrale Argument der Einheitsschule und somit gleichen Unterricht für alle Schüler/innen, während Kritiker der Meinung sind, dass dies aufgrund der jeweils einmaligen pädagogischen Situation nicht möglich ist. Während dem Besuch der Schule wurden die Schüler/innen gleichzeitig auf die Arbeit vorbereitet, um nach Ableistung der Schulpflicht einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Dadurch wurden vielmals die gesellschaftlichen Interessen über die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen gestellt. Kritiker vertreten die Ansicht dass dadurch die individuellen Fähigkeiten und Begabungen zu wenig beachtet wurden.

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird zumeist der Begriff „Deutsche Demokratische Republik“ abgekürzt bezeichnet mit DDR.

Sowohl Apologeten als auch Kritiker stimmen überein, dass der staatliche Einfluss auf die Bildung und Erziehung im Unterricht der DDR weitreichende Konsequenzen für den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin hatten. Die weiteren Ausbildungsmöglichkeiten der Schüler/innen waren vorwiegend von deren politischen Sichtweise abhängig, siehe dazu die Erfahrungsberichte von Klier (1990)<sup>2</sup> und Führer (1998)<sup>3</sup>. Hier bildet sich bereits eine erste Kluft zwischen den gesetzlich verankerten Bildungs- und Erziehungszielen und der tatsächlichen Umsetzung dieser. Luhmann und Schorr (1979/1996)<sup>4</sup> differenzieren zwischen dem Programm, welches das Bildungssystem offiziell propagiert und dem Code, nach dem es tatsächlich verfährt. Sowohl die theoretisch im Programm festgelegte Vorstellung des Bildungssystems der DDR, als auch die praktische Umsetzung werden maßgeblich von den politischen Zielsetzungen beeinflusst. Liebknecht (1976)<sup>5</sup> drückt aus politischer Sicht das Verhältnis von Schule und Staat, in seiner Festrede zur Stiftung des Dresdner Bildungsvereins, folgendermaßen aus: „Die Schule, wie sie ist und die Schule wie sie sein soll, verhalten sich zueinander genau gleich dem Staat, wie er ist, und dem Staat, wie er sein soll. Der Staat, wie er ist, d.h., der Klassenstaat, macht die Schule zu einem Mittel der Klassenherrschaft“ (127). In der DDR werden die Schüler/innen nicht zu freie Bürger erzogen, sondern zu „gehorsame Untertanen“ (vgl. ebd.). Dieses Beispiel zeigt, dass die programmatische Ebene und der Code in keinem Bildungssystem identisch sind. Zum Code gibt es offenbar weniger Dokumente als zum Programm, dennoch wird in der Argumentation stets versucht zwischen beiden Bereichen zu differenzieren. Oftmals sind sie jedoch nicht strikt zu trennen. Zum Code zählen verschiedene Erfahrungsberichte, wie zuvor bereits angesprochen Caritas Führers Bericht „Die Montagsangst“ (1998), Freya Klier (1990) mit „Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR“ oder die „ausgewählten Reden und Schriften“ von Margot Honecker (1986). Die Redebeiträge von Margot Honecker (1986) werden zum Code gezählt, allerdings müssen diese im Unterschied zu den Erfahrungsberichten von Klier (1990) und Führer (1998), welche über die empfundene Wirklichkeit im Sozialismus berichten, eine weitere Ebene unterschieden werden. Honecker hält Reden darüber, wie die das Programm in der Wirklichkeit umzusetzen und zu gestalten sei, d.h. Code und

---

<sup>2</sup> Freya Klier, geb. 1950 in Dresden, war freischaffende Theaterregisseurin in der DDR. 1984 wurde sie für ihre Regiearbeit ausgezeichnet und bereits ein Jahr darauf erfolgte ein Berufsverbot. 1988 wurde sie nach West-Berlin ausgebürgert. Sie lebt heute als freischaffende Autorin und Filmregisseurin.

<sup>3</sup> Caritas Führer wurde 1957 in der Karl-Marx Stadt geboren und ist derzeit Dozentin für Pädagogik und kreatives Gestalten an der Kirchlich-Theologischen Fachschule in Bad Freienwalde.

<sup>4</sup> Niklas Luhmann (1927-1998) war deutscher Soziologe und Gesellschaftstheoretiker. Er begründete mit Karl-Eberhard Schorr (1919-1996) die Systemtheorie. Schorr war Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Hamburg.

<sup>5</sup> Wilhelm Liebknecht (1826-1900) war sozialdemokratischer Politiker; einer der Gründerväter der Sozialdemokratischen Partei.

Programm fallen dabei oft zusammen. Wie Margot Honecker (1986), als Ministerin für Volksbildung, in der Rede zum IX. Pädagogischen Kongress argumentierte, ergab sich bei der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele die Schwierigkeit, den Einzelnen zum Kollektiv zu erziehen und dennoch den Einzelnen in den besonderen Talenten und Begabungen zu fördern. Jedoch beschreibt Bichler (1979), in seiner Aufarbeitung des Vergleichs der Bildungsziele der Lehrpläne der Bundesrepublik Deutschland und der DDR, bezüglich der Förderung des Einzelnen anschaulich, „Das Erziehungs- und Bildungsziel [der DDR] berücksichtigt nicht die berechtigten Interessen des einzelnen Schülers, dieser hat sich vielmehr dem Leben im Kollektiv anzupassen“ (28). Caritas Führer (1998) beschreibt in ihrer Erzählung, „Die Montagsangst“ sehr plakativ, wie sich Schüler/innen in das politische System einfügen müssten, um die Möglichkeit zu erhalten, eine weiterführende Ausbildung und in Folge ein Studium zu absolvieren. Es wird sehr eindrucksvoll die Wichtigkeit der Pionierorganisationen und der Wandzeitungen in den Klassen für den Schulbesuch dargestellt. Dies beginnt bereits beim Begrüßen der Schüler/innen, „Das Kind ist kein Pionier. Es muß den Pioniergruß nicht mitsprechen, aber es kann. Das Kind könnte extra begrüßt werden, mit guten Morgen, mit seinem Namen. Aber es gibt keine Alternative zum Pioniergruß, denn es gibt auch längst keine Kinder mehr, keine Schüler, nur noch Pioniere“ (Führer 1998, 10). Der programmatische Anspruch der Pädagogik der DDR war eine Gleichstellung der Schüler/innen, sowie das Bestreben, ein möglichst hohes Bildungsniveau der Bürger zu erreichen. Dies wurde von der Realität allerdings vielfach konterkariert, da die Schüler/innen aufgrund ihrer religiösen und politischen Ansichten, sowie durch die Voranstellung der beruflichen Bildung und der Auswahl einiger weniger Schüler/innen die EOS zu besuchen und ein Studium zu absolvieren, nicht die gleichen Möglichkeiten hatten eine weiterführende Ausbildung zu besuchen (vgl. Klier 1990; Führer 1998). Insgesamt ergibt sich ein doppeltes Problem der Unterrichtstechnologie (vgl. Luhmann & Schorr 1979), welches auch in Hinblick auf das Bildungssystem der DDR umgelegt werden kann: „Die Paradoxie besteht darin, daß das Erziehungssystem einerseits auf Selbstbestimmung Wert legt, andererseits aber von der Politik Entscheidungen verlangt. . . In etwas anderen Worten: das Erziehungssystem verlangt vom politischen System Autonomie. Es kann aber die eigenen Kontroversen . . . nicht selber politisch, also nicht in der Form kollektiver Verbindlichkeiten lösen“ (Luhmann & Schorr 1996, 30). Daher wird bei der folgenden Arbeit das Programm des Bildungssystems der DDR, von der praktischen Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele, dem Code unterschieden und das Programm am Code geprüft. Die Bildung und Erziehung im Unterricht der DDR wird als eine Einheit aufgefasst und beeinflussen sich

gegenseitig. Dorst<sup>6</sup> schreibt dazu bereits 1953, „Der Unterricht ist aber nicht nur Bildungsarbeit. Der gute Lehrer verfolgt gleichzeitig viele erzieherische Absichten“ (109). Der Unterricht baut auf der bereits vorhandenen Erziehung auf und die Erziehung wird an der Bildung gemessen. Programmatisch waren die Bildung und Erziehung im Unterricht auf den Sozialismus hin ausgerichtet (vgl. Klauer 1964) und die dementsprechenden Ziele im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (vgl. Ministerium für Volksbildung 1973) festgelegt. In aktueller Literatur von Benner & Kemper (2005) werden die Bewegungen der sozialistischen Reformen der Pädagogik der DDR zusammengefasst mit der Gründung der Einheitsschule und die Einführung des polytechnischen Unterrichts. Die vorliegende Arbeit analysiert die programmatisch festgelegten Bildungs- und Erziehungsziele, sowie deren Einfluss auf verschiedene Bereiche des Schulsystems und dazu die Sichtweise verschiedener Autoren. In einem abschließenden Kapitel wird diese theoretische Sichtweise der empirischen Untersuchung der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele im Regel- und Sonderschulunterricht, als Code, gegenübergestellt.

## 1.2 Problembereich

Der folgende Abschnitt diskutiert vorwiegend im Programm-Bereich, durch die Darstellung des Aufbaus des Bildungssystems, die gesetzlichen Rahmenbedingungen, die Lehrplanelentwicklung, sowie die propagierten Bildungs- und Erziehungsziele.

1955 begann eine Umgestaltung des Bildungssystems der DDR, welche von der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) vorgenommen und schließlich am 25. Februar 1965, durch das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“, erlassen wurde (Bichler 1979; Niermann 1972; Sander 1969). Das Gesetz war bis zum Ende der DDR gültig. Bei der Benennung des Gesetzes fällt auf, dass von einem „einheitlichen“ sozialistischen Bildungssystem die Rede ist, wodurch alle Bildungseinrichtungen begrifflich zusammengefasst wurden und somit das Gesetz für jegliche Bildungseinrichtung Gültigkeit hatte. Dabei war irrelevant, ob es sich um eine allgemeinbildende polytechnische Oberschule, eine Sonderschule oder die Universität handelte. Als Bildungseinrichtungen wurden nicht nur Schulen bezeichnet, sondern jegliche Einrichtungen zur Ableistung der Schulpflicht, sowie Einrichtungen der Berufsbildung und der Aus-, Weiter- und Fortbildungen. Dadurch sollte eine höhere Qualität und Wirksamkeit des Bildungswesens erreicht werden. Speziell die Ziele der Schule teilt Klauer (1964) ganz allgemein in drei verschiedene übergeordnete Kategorien,

---

<sup>6</sup> Dr. Werner Dorst war Leiter Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI) und später Direktor der Pädagogik der Universität Jena.

nämlich in das „übergreifende Erziehungsziel, das allgemeine Bildungsziel der Schulgattung und das besondere Bildungsziel der Schularart“ (265). Beim übergreifenden Erziehungsziel bezieht er sich auf die bundesgesetzliche Formulierung, dass jedes Kind das Recht auf Erziehung hat. Diese bundesgesetzliche Formulierung der Bundesrepublik Deutschland kann genauso auf die DDR und deren führende Partei der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands umgelegt werden: In der DDR wurde das Recht auf Bildung im Jahr 1950 durch die Verabschiedung des Gesetzes zur Schulpflicht bestimmt (vgl. Günther & Uhlig 1969). Das Bildungssystem geht von einer Einheit der Bildung und Erziehung aus. Es kann somit ab 1950 von dem Recht auf Bildung und Erziehung gesprochen werden.<sup>7</sup> Bereits 1951 wurde vom Ministerium für Volksbildung ein Schulpflichtgesetz für die Beschulung „von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen oder psychischen Mängel[n]“ verordnet (vgl. Becker 1984, 65)<sup>8</sup>. Abhängig von der physischen und psychischen Schädigung, die ein Kind aufwies, wurde es einer bestimmten Art der Sonderschule, zum Beispiel der Blindenschule, Sehschwachenschule, Gehörlosenschule, Schwerhörigenschule, Sprachheilschule, Sonderschule für Körperbehinderte, Verhaltensgestörtenschule oder Hilfsschule, zugeteilt (vgl. Lesemann 1966; Sander 1969). Die Sonderschule beinhaltet einen Vorschulteil, um Früherkennungen zu ermöglichen und um die Kinder besser zu fördern. Eine Sonderbeschulung sollte wenn möglich schon vor dem 3. Lebensjahr stattfinden. Zu ergänzen sind die Sonderschulformen durch die Bestimmung für die Beschulung von geistig behinderten Menschen, welche in der DDR als „Schwerschwachsinnig“ bezeichnet wurden. Bei jenen Personen erlosch nach der Schulpflichtbestimmung des Bildungsgesetzes von 1965 die Schulpflicht (vgl. Sander 1969). Insgesamt war es vorwiegend die Aufgabe der Schule, die Schüler/innen zu erziehen und zu bilden. Das bedeutet, im übergreifenden Erziehungsziel sind die Zielstellungen der Bildung und Erziehung von Schüler/innen aller Schulen enthalten (vgl. Klauer 1964). In der DDR sind diese im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ definiert. Dieses Gesetz wurde vom Ministerium für Volksbildung, vom Staatssekretariat für Berufsbildung und vom Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen herausgegeben (vgl. Ministerium für Volksbildung et al., 1973). Ziel der Bildungspolitik der DDR war die Entwicklung eines maximal leistungsfähigen Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungssystems (vgl. Baske

---

<sup>7</sup> Eine Diskussion zur Einheit von Bildung und Erziehung folgt auf Seite 38.

<sup>8</sup> Klaus-Peter Becker war Sprachheilpädagoge und Mitbegründer der Rehabilitationspädagogik, welche maßgeblich von ihm an der Humboldt Universität zu Berlin entwickelt wurde.

1979)<sup>9</sup>. Die enge Verbindung der Regierungs- und Bildungsziele und die Wichtigkeit der Gestaltung eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems für das Erreichen der ökonomischen und politischen Zielsetzungen im Sozialismus wurden von Margot Honecker (1986) dargestellt. Sie erläuterte in der Rede „Beratung der Staatlichen Kommission zur Gestaltung eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in Berlin“ am 11. November 1964: „Die Durchführung des Volkswirtschaftsplans 1965 steht in untrennbarem Zusammenhang mit den Aufgaben auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung. Die planmäßige Entwicklung der Produktivkräfte, die sich durch die Anwendung der modernen Wissenschaft und Technik in raschem Tempo vollzieht, verlangt, der Bildung und Erziehung der Menschen als der wichtigsten Produktivkraft große Aufmerksamkeit zu widmen“ (25). Gleichzeitig wurde eine Verbesserung der Lebensbedingungen der Bürger angestrebt, indem das Bildungsniveau erhöht wurde und die Schüler/innen zu allseitig gebildete und auch sozialistische Menschen erzogen wurden (vgl. Baske 1979). Die Schule war verantwortlich dafür, die Schüler/innen auf das Leben im Sozialismus und die Arbeit vorzubereiten und auch Voraussetzungen für eine weiterführende Bildung zu liefern (vgl. Neuner 1976)<sup>10</sup>. Das allgemeine Bildungsziel der Schulgattung wurde bereits durch jede Schulart, welche ein Kind oder Jugendlicher besucht, auf andere Art und Weise erreicht (vgl. ebd.). Zum Beispiel war das allgemeine Bildungsziel der Berufsschule, auf den Beruf vorzubereiten, während das allgemeine Bildungsziel der polytechnischen Oberschule (POS) der Schulabschluss war, welcher zu einem Fachschulstudium oder zur Aufnahme einer Lehre berechtigt. Das besondere Bildungsziel der Schulart wird durch Richtlinien, Lehrplänen oder Bildungsplänen festgelegt (vgl. Klauer 1964). Diese gelten nicht für die gesamte Schulgattung. Zum Beispiel gab es für Spezialschulen eigene Lehrpläne und sind nicht mit den Lehrplänen der POS ident, auch wenn die Schüler/innen dieselbe Klassenstufe besuchen. Gleichermaßen gab es verschiedene Lehrpläne für die Hilfsschule, Sprachheilschule etc. Maßgebend bei der Erstellung der Lehrpläne war jedoch die Ideologie des Marxismus-Leninismus, welche nicht auf gesellschaftliche und politische Einflüsse beschränkt blieb, sondern ebenso für den Bereich der Bildung und Erziehung galt. Auf dieser Grundlage sind 1971 neue Lehrpläne entstanden, die an der sich entwickelnden sozialistischen Gesellschaft orientiert waren (vgl. Neuner 1976). Bichler (1979) stellt in seiner Analyse der Lehrpläne der DDR und Bundesrepublik Deutschlands dar, dass darüber hinaus das

---

<sup>9</sup> Die Forschungsschwerpunkte von Siegfried Baske (1926-2008) waren das Bildungswesen und die Pädagogik der osteuropäischen Länder, vorwiegend Polen und DDR. Er war Prof. am Osteuropa-Institut der Freien Universität zu Berlin.

<sup>10</sup> Gerhart Neuner (1929-2008) war SED-Funktionär und Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.

„Ziel jeglicher Bildungsarbeit . . . die totale Integration in die sozialistische Gesellschaft“<sup>(8)</sup> war. Die Institution Schule enthält Vorgaben bezüglich der Bildungs- und Erziehungsziele vom Staat, welche erreicht werden sollen (vgl. Klauer 1964) und dadurch trägt diese die alleinige Verantwortung für die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele. Daraus ergab sich die Forderung, dass alle Schüler/innen denselben Unterricht erhalten sollten und dieser optimal zu gestalten sei. Dies sollte durch den Einsatz von einheitlichen Lehrbüchern und Unterrichtsmitteln gewährleistet werden, die als Hilfsmittel dienen, damit planmäßige Bildung und Erziehung stattfand (vgl. ebd.). Die folgende Arbeit bezieht sich auf das übergreifende Erziehungsziel, da die Umsetzung, der in dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ definierten Bildungs- und Erziehungsziele während der Wirkung des Gesetzes in der DDR, demnach von 1965 bis in Kraft treten der Schulgesetze der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland 1991/1992, sowohl im der Regel- als auch im Sonderschulunterricht untersucht wird. Dies erfolgt mithilfe von Videoanalysen anhand von Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR. Inwieweit die Ziele tatsächlich erreicht wurden und das zukünftige Verhalten der Schüler/innen beeinflussten, kann in dieser Untersuchung nicht evaluiert werden. Es wird der Versuch der Lehrperson, einzelne Bildungs- und Erziehungsziele bewusst oder unbewusst umzusetzen, beobachtet. Es handelt sich lediglich um Momentaufnahmen einzelner Unterrichtsstunden, eine langfristige Untersuchung einzelner Schulklassen bleibt verwehrt.

### **1.3 Forschungsstand und Forschungslücke**

Die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik erfolgte am 07.10.1949 (vgl. Fleischer et al. 1987). Insgesamt können während des Bestehens der Deutschen Demokratischen Republik drei gesetzliche Umgestaltungen des Bildungssystems gefunden werden, in welchen die Bildungs- und Erziehungsziele stets ausführlicher definiert wurden (vgl. Niermann 1972)<sup>11</sup>. Der Fokus der Arbeit liegt auf dem Zeitraum in welchem das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR wirkte. Damit ist jene Zeitspanne von 1965 bis zum Ende der DDR bedeutungsvoll und steht im Diskurs der vorliegenden Untersuchung. Die Untersuchung trägt zur Unterrichtsforschung, durch die Analyse der Bildungs- und Erziehungsziele, sowie der direkten Beobachtung der Umsetzung dieser im Unterricht eines sozialistischen Staates, bei.

Die vorherige geschichtliche Entwicklung ist bedeutsam, um die sich verändernde gesetzliche Entwicklung und Erneuerungen, welche vorgenommen wurden, nachvoll-

---

<sup>11</sup> Dr. Dr. habil. Johannes Niermann war Pädagogikprofessors in Köln.

ziehbar zu strukturieren.<sup>12</sup> Baske berichtete 1979, dass demnach die Umgestaltung des Bildungswesens nicht mit der Gründung der DDR vollendet war, sondern sich im Rahmen der DDR fortsetzte (vgl. Baske 1979). Die erste Reform begann bereits 1945, als der Unterricht nach dem zweiten Weltkrieg und noch vor der Gründung der DDR wieder aufgenommen wurde. Diese Unterrichtsgestaltung endete mit dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule im Jahr 1946. Damit wurde erstmalig die Grundlage für die demokratische Einheitsschule geschaffen (vgl. Werner 1999). Dieses Gesetz bildete 13 Jahre lang die gesetzliche Grundlage der Organisation des Schulwesens. An seine Stelle trat am 2. Dezember 1959 das Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR (vgl. Baske 1979). Weitere Veränderungen und Modifikationen des Schulwesens folgten. Anstatt der achtstufigen Grundschule wurde die Oberschule mit zehnjähriger Schulpflicht eingeführt. „Die sozialistische Umgestaltung der Schule ist die dritte Phase in der Entwicklung der Pädagogik der DDR. Sie begann 1955 und dauerte bis zur Entwicklung des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens im Jahre 1962.“ (Niermann 1972, 22). Schmidt (1990) skizziert im Artikel zur Bildungsreform in der DDR, dass das einheitliche sozialistische Bildungswesen der DDR zentral gesteuert wurde. Unter den vorherrschenden Bedingungen war der Staat „geradezu verpflichtet, die Erziehung und Bildung seiner Bürger an einheitlichen Normen und Zielen auszurichten“ (Benner & Sladek 1995, 64). Des Weiteren sollten die Schüler/innen nach dem vom Staat festgelegten Erziehungs- und Bildungsprogramm erzogen und gebildet werden (vgl. ebd.).

Das oberste Ziel des Programms war die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit<sup>13</sup>, die allseitig gebildet sein sollte. „Das sozialistische Menschenbild wird durch das Menschenbild des Marxismus- Leninismus begründet“ (Niermann 1972, 43).

Zumeist wenden sich die Forschungsarbeiten den Kriterien der sozialistischen Persönlichkeit und deren Förderung in der Schule der DDR zu. Zur Beschreibung der Erziehung und Bildung in der DDR und dem vorrangigen Erziehungsziel der sozialistischen Persönlichkeit zählen vielfältige Arbeiten, unter anderem jene der Analyse aus der Außenperspektive von Vogt (1972) und Bichler (1979), aus der Binnenperspektive wie Neuner (1989), Niermann (1972) und Klingenberg (1962) oder aus heutiger Sicht der Aufarbeitung des Bildungssystems der DDR nach Dengel (2005), Benner und Kemper

---

<sup>12</sup> Siehe dazu Punkt 3, „Gesetzliche Entwicklung des Bildungssystems der DDR“.

<sup>13</sup> Eine Beschreibung der Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit findet sich bei Punkt 4.2.2 wieder. Eine genaue Analyse der sozialistischen Persönlichkeit findet sich in der Diplomarbeit von Kollegin Maria Knapp (2011).

(2005) oder Tenorth (2010).<sup>14</sup> Die Eigenschaften, welche ein Schüler/eine Schülerin im Sinne einer sozialistischen Persönlichkeit aufweisen soll, sind durch die genaue Definition dieser, in den in der DDR vorherrschenden Gesetzestexten, leicht zu erfassen und folgedessen zu untersuchen. Die vorliegende Arbeit fokussiert jedoch nicht die Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit, sondern die zugrunde liegenden Erziehungs- und Bildungsziele. In Zuge dessen wird in Abschnitt 5 dieser Arbeit die „Verbindung“ und „Einheit“ von Bildung und Erziehung diskutiert (vgl. Ministerium für Volksbildung et al. 1973). Dazu wurde eine, auf der theoretischen Erziehungskonzeption basierende, praktische-pädagogische Handlungskonzeption entwickelt (vgl. Anweiler 1978) und zwar in Form von Lehrplänen und Unterrichtshilfen, die für die Umsetzung und Unterrichtsgestaltung hilfreich waren. Hettwer berichtete bereits 1976, dass die Lehrkräfte dadurch den Unterricht konkret planen konnten. Borneleit (2003) berichtet bei der Aufarbeitung der Lehrpläne der DDR, dass diese nicht nur als „Grundlage für die Unterrichtsplanung durch die Lehrer [dienten], sondern zugleich [als] Maßstab für Kontrollen durch Fachberater, Direktoren und anderer Schulfunktionäre“ (135). Die Lehrkräfte waren strikt an den Lehrplan und an die darin definierte Umsetzung der Themen und Unterrichtsstunden gebunden. Dies wurde von der Regierung als ein positiver Aspekt der DDR- Schulen betrachtet. Neuner (1974) postuliert, dass die Planung der Bildung und Erziehung im Lehrplan auf der Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung lag. Unter dem Begriff „Allgemeinbildung“ versteht Neuner (ebd.) dabei jene Bildung, welche von jedem Mitglied einer Gesellschaft gleichermaßen erworben werden muss.<sup>15</sup> Des Weiteren geht er davon aus, dass „Bildung und Erziehung nicht als relativ selbstständige Prozesse, als „reine“ Erziehung oder „reine“ Bildung bestimmt werden, sondern nur als qualitativ unterschiedliche und unterscheidbare Seiten des ganzheitlichen pädagogischen Prozesses. Für die Konzeption sozialistischer Allgemeinbildung und demzufolge auch für die zentrale Planung von Bildung und Erziehung ergibt sich daraus, daß sowohl die Einheit als auch die qualitativen Unterschiede zwischen Bildung und Erziehung in Lehrplänen planerisch zu erfassen sind.“ (ebd. 130). Die Bildung und Erziehung konnten daher nicht voneinander getrennt betrachtet werden und der Unterricht stellte ein entscheidendes Mittel bei der Erziehung der Schüler/innen (vgl. Neuner, 1986). Die Gestaltung des Lehrplans war auf die Bildung und Erziehung der Schüler/innen ausgerichtet. Die Grundlage für diese Entwicklung ist im Paragraph 1 des Gesetzes über

---

<sup>14</sup> Die genannten Bücher und Werke haben exemplarischen Charakter und werden unter Punkt 4.3. „Menschenbild“ näher diskutiert.

<sup>15</sup> Eine genaue Definition des Begriffs „Allgemeinbildung“ wird in Punkt 4.1 dargestellt. Alternative Diskussion zum Begriff der Allgemeinbildung im Anschluss an Humboldt (1962) z.B. bei Lutz Koch (2004).

das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR vom 15. Februar 1965 beschrieben: „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.“ (Ministerium für Volksbildung et al. 1973, 9). Niermann (1972) beschreibt dieses als „Bild des sozialistischen Menschen, vor allem in seinen philosophischen Aspekten, [und] ist die theoretische Grundlage des sozialistischen Erziehungszieles“ (44). Des Weiteren postuliert Niermann (1972) in seiner wissenschaftlichen Untersuchung der sozialistischen Pädagogik der DDR, dass das Bildungs- und Erziehungsziel ein Bestandteil des Menschenbildes im Sozialismus sei und dass diese beiden Merkmale nicht voneinander zu trennen sind. Folgende Bildungs- und Erziehungsziele können im § 4 und § 5 des Gesetzes von 1965 gefunden und eingeteilt werden in:

- **Eigenschaften:** wie *Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Höflichkeit, Zuvorkommenheit, Achtung gegenüber den Eltern und anderen Menschen.*
- **Werte:** wie *Liebe zur DDR, sowie Stolz auf den Sozialismus, Patriotismus, Völkerfreundschaft, Internationalismus und Frieden*
- **Kenntnisse:** wie jene über den *Marxismus-Leninismus, Entwicklungsgesetze der Natur, der Gesellschaft und des menschlichen Denkens.* Dadurch sollen sie den Sinn des Lebens erfahren und zum sozialistischen Denken, Fühlen und Handeln geführt werden.
- **Aspekte produktiver Tätigkeiten:** Durch diese sollten die Schüler zur *schöpferischen Arbeit, zur stetigen Vervollkommnung ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zum Anwenden des Gelernten und zum selbstständigen Forschen* angehalten werden (vgl. Ministerium für Volksbildung et al. 1973).

Die genannten Bildungs- und Erziehungsziele sollten im Unterricht durch die Lehrkräfte den Schüler/innen vermittelt werden. Im Unterricht fand planmäßige Erziehung und Bildung unter staatlicher Aufsicht statt (vgl. Klauer 1964). Im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR, im Paragraphen 19, steht „Die Sonderschulen haben den Bildungs- und Erziehungsprozeß inhaltlich, organisatorisch und methodisch so zu gestalten, daß auch die geschädigten Kinder und Jugendlichen das sozialistische Bildungs- und Erziehungsziel vollständig oder nach den durch die physischen und psychischen Schädigungen verbliebenen Möglichkeiten erreichen. Die Schüler sollen befähigt werden, entsprechend der erreichten Qualifikation nach Maßgabe ihrer Kräfte in

der sozialistischen Gesellschaft zu wirken und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Ministerium für Volksbildung 1973, 25f). In der wöchentlichen Arbeitsgruppe haben wir folgende Frage kritisch betrachtet, ob jene Kinder, welche Sonderschuleinrichtungen besuchen, genau denselben Beitrag zur Gesellschaft leisten können, wie jene Kinder, welche die Regelschule besuchen und inwiefern dies überhaupt feststellbar ist. Diese Diskussion könnte in einer weiterführenden Arbeit aufgegriffen werden. Für die vorliegende Arbeit ergibt sich jedoch die Frage nach der Umsetzung, d.h. inwieweit erfolgt die Umsetzung der Erziehungs- und Bildungsziele, welche im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR postuliert wurden, in der Regel- beziehungsweise Sonderschule. Diese Frage wird mittels Unterrichtsaufzeichnungen erforscht. Die Videoaufzeichnungen des Schulunterrichts in der DDR stellen eine einmalige Möglichkeit dar, direkt in die damaligen Unterrichtsstunden Einblick zu nehmen. Freilich gibt es auch Untersuchungen zur Geschichte einzelner Schulen, vgl. z.B. der historischen Bildungsforschung von Mietzner/Pilarczyk (2005)<sup>16</sup> oder dem historischen Erziehungswissenschaftler Kluchert (1998)<sup>17</sup>, die Schulentwicklungen untersucht haben, aber exemplarischen Unterricht nachträglich anzusehen, das gab es bislang noch nicht. Genau darin liegt die Forschungslücke der vorliegenden Arbeit.

---

<sup>16</sup> Dr. Ulrike Pilarczyk ist am Institut für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig tätig und Dr. Ulrike Mietzner arbeitet am Institut für allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik (IAEB) an der TU Dortmund.

<sup>17</sup> Dr. Gerhard Kluchert arbeitet am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

## II. Theorie

### 2. Entwicklung des Schulwesens der DDR

Allgemein beschreibt Klauer (1964) in seiner schulrechtlich-pädagogischen Studie „Über den Begriff Sonderschule“, dass zumeist in den Gesetzen der Begriff „Schule“ vorausgesetzt und nicht definiert wird. Heckel und Seipp (1969) erklären in ihrem Studienbuch zur Lehrerbildung: „Schule ist eine organisierte dauerhafte Einrichtung, in der unabhängig vom Wechsel der Lehrer und der in der Regel jugendlichen Schüler durch planmäßige, erziehende, gemeinschaftliche Unterweisung in einer Mehrzahl von Gegenständen bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele erreicht werden sollen“ (6). Schulen sind Einrichtungen von Dauer, in denen planmäßige Bildung und Erziehung, welche auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet sind, stattfindet (vgl. Klauer 1964). Diese Feststellungen gelten ebenso für das Schulwesen der DDR, allerdings gab es nach dem Kriegsende Probleme bei der Definition der Bildungs- und Erziehungsziele der sich im Aufbau befindlichen DDR. Kennzeichnend war die Annahme einer Einheit von Bildung und Erziehung. „Der Schule [der DDR] kommt die führende Rolle gegenüber den außerschulischen erzieherischen Maßnahmen zu; die Schule ist Planungsinstanz, Steuerungs- und Kontrollinstrument auch für die angrenzenden Sozialisationsräume; sie bildet das Zentrum des Erziehungsprozesses.“ (Schmidt 1988, 4). Im Folgenden wird nun die Entwicklung des Schulwesens in der Regelschule und in der Sonderschule getrennt voneinander betrachtet, um in einer anschließenden Diskussion die verschiedenen Schularten vergleichend gegenüber zu stellen.

#### 2.1 Die Regelschule der DDR

Die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik erfolgte am 07.10.1949. Der Unterricht wurde bereits am 1. Oktober 1945 wieder aufgenommen. Die KPD<sup>18</sup> forderte am 11. Juni 1945 eine „Säuberung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens von dem faschistischen und reaktionären Unrat. Pflege eines wahrhaft demokratischen, fortschrittlichen und freiheitlichen Geistes in allen Schulen und Lehranstalten“ (Günther & Uhlig 1969, 13). Beim Wiederaufbau des Schulsystems, herrschte ein Lehrermangel, da viele geflohen oder aufgrund ihrer politischen Einstellung entlassen wurden (vgl.

---

<sup>18</sup> KPD ist die Abkürzung für die Kommunistische Partei Deutschlands.

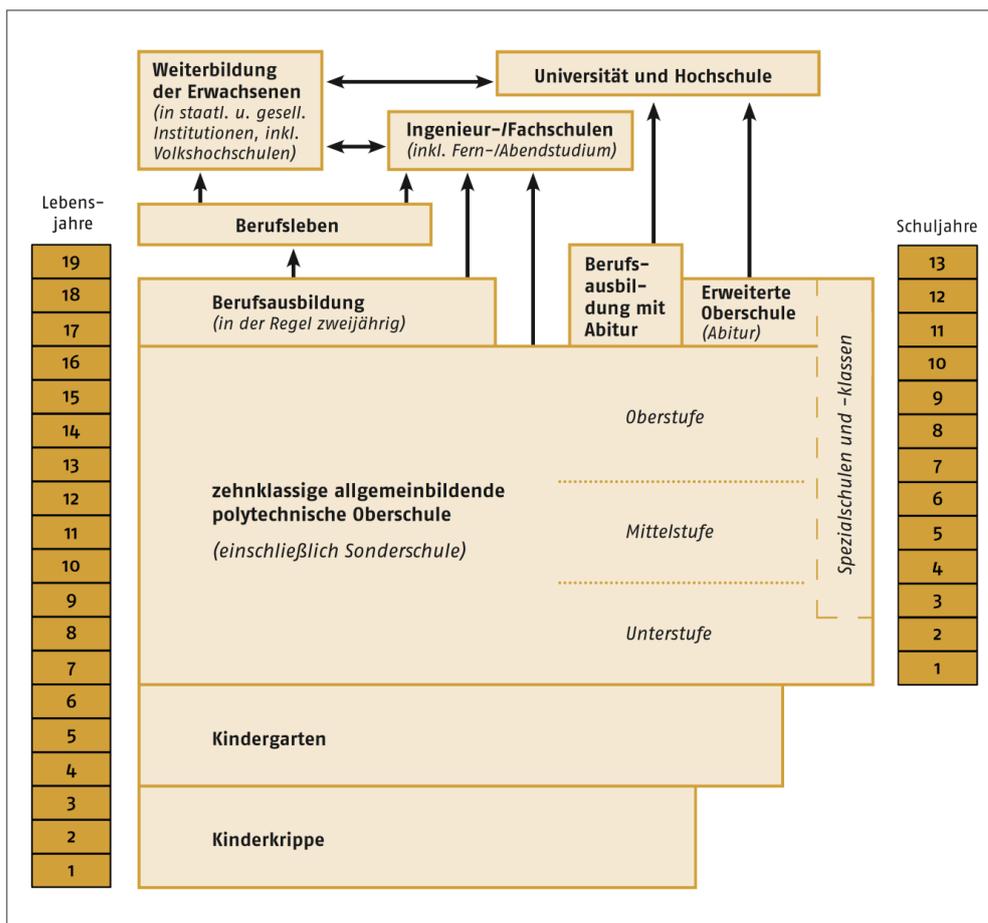
Hoffmann 1986; Barsch 2007)<sup>19</sup>. Daher wurde versucht, rasch Neulehrer/innen auszubilden und einzusetzen, damit diese die aktuellen und im Programm festgelegten Bildungs- und Erziehungsziele im Unterricht umsetzen konnten. Klier (1990) beschreibt in einem Interview mit dem Genossen B., einem ehemaligen Neulehrer der DDR, dass zu Beginn die Neulehrer verpflichtet waren eine Agitation durchzuführen. Das bedeutet, dass die Lehrer/innen die Eltern zu Hause besuchten und diese über die Vergangenheit bzw. über die Zukunft der schulischen Entwicklung aufklärten.

Es galt die Schulpflicht vom 6. bis zum 16. Lebensjahr. Diese wurde in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (POS) abgeleistet. Um das Abitur zu erreichen gab es nach Beendigung der Schulpflicht, die Möglichkeit, die erweiterte polytechnische Oberschule (EOS) bis zum 18. Lebensjahr, zu besuchen. Eine Gleichstellung aller Schüler/innen wurde angestrebt. Daher sollten diese im gleichen Maße programmatisch die Möglichkeit haben, das Abitur zu absolvieren. Hier ist jedoch ein beträchtlicher Unterschied zwischen Programm und Code zu finden, wie Caritas Führer (1998) aufzeigt, „Dir werden deine guten Gaben nichts nützen, sagt er, wenn du nicht endlich kompromißbereit wirst. Du mußt doch nach all diesen Jahren begreifen, daß deine Haltung dir nichts genützt hat. Wenn du in die FDJ eingetreten wärest wie alle deine Klassenkameraden, dann könntest du jetzt dein Abitur machen“ (89-90). Exemplarisch wurde dieses Beispiel gewählt, in welchem einer Schülerin die Aufnahme an der EOS verwehrt blieb, trotz hervorragender Leistungen. Als Grund dafür wird angegeben, dass sie nicht der Freien Deutschen Jugend (FDJ) beigetreten ist und somit eine andere „gesellschaftliche Haltung“ (70) zeigte, als erwünscht war: „Denn es genügt nicht, nur gute Zensuren zu haben, sondern es kommt auch auf die gesellschaftliche Einstellung an. Erst die Leistung und die gesellschaftliche Haltung zusammen ergeben das Bild eines guten Schülers“ (50). Somit hatten nicht alle Schüler/innen dieselbe Möglichkeit sich zu bilden, trotz der gesetzlich verankerten Gleichstellung. Margot Honecker (1964) erklärte in ihrer Rede zur Gestaltung eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems, dass die im Bildungswesen vorherrschenden und messbaren Werte nicht nur tatsächliche Leistungen (Wissen und Können) der Schüler/innen notwendig waren, sondern dass dazu auch das Verhalten der Schüler/innen zählte. Die Aufgabe der Lehrer/innen war daher nicht nur die Bildungs- sondern auch die Erziehungsarbeit (vgl. ebd.).

---

<sup>19</sup> Sebastian Barsch wurde 1975 geboren. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Mittlere und Neuere Geschichte und Didaktik der Geschichte an der philosophischen Fakultät Köln. Seine 2007 geschriebene Monographie zur Bildung und Erziehung geistig behinderter Menschen, ist ein sehr umfassendes Werk mit kritischen Analysen.

Zur Vorbereitung auf die Schule wurden der staatliche Kindergarten und die Kinderkrippe eingeführt, bei welchen nach einem speziell entwickelten „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ gearbeitet wurde (vgl. Schmidt 1988). Das Regelschulwesen wird differenziert in Spezial- und den Sonderschulen. In Spezialschulen wurden besondere Talente gefördert, während die Sonderschule Kindern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen zur Verfügung stand. Abbildung 1 veranschaulicht den Schulaufbau in der DDR.



**Abbildung 1:** Überblick über das Schulwesen der DDR nach Bahr, Mesecke, Steinbach & Vogtländer (2009)

Aus heutiger Sicht informierte Planer-Friedrich (2011) in seinem Artikel „Allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeiten. Das DDR-Schulwesen und seine Opfer“, dass selbst die Freizeit durch die Teilnahme an Pionierorganisationen, wie die Jungpioniere, Thälmann Pioniere oder der Jugendorganisation „Freie Deutsche Jugend“ (FDJ) politisch beeinflusst wurde. Die Vereinigungen erhielten bei schulrelevanten Entscheidungen zunehmend mehr Einfluss (vgl. ebd.). Zu dieser Problematik beschreibt ein weiteres Beispiel aus der

Erzählung von Führer (1998) anschaulich, dass die Schülerin mit der höchsten mathematischen Leistung einer Schule, nicht an der DDR-Olympiade in Mathematik teilnehmen konnte, da sie kein Pionier war und somit auch nicht würdig war „in dieser Weise gefördert zu werden.“ (17). Die vorgeschriebene und organisierte Feriengestaltung war seit 1959 im Schulgesetz gesetzlich verankert (vgl. Novikov et al. 1988). Die Betreuung der Schüler/innen war in den Ferien ebenso organisiert, wie die Betreuung am Nachmittag. Dazu gab es Arbeitsgemeinschaften, wie gesellschaftspolitische, sportlich-touristische, kulturell-künstlerische, sozialpflegerische oder pädagogische Gemeinschaften (vgl. Schmidt 1988). Eine ausführliche Darstellung zur Freizeitgestaltung der DDR findet sich bei Schmidt (1988), welche vor allem davon berichtet, dass die nichtorganisierte individuelle Freiheit abgeschafft wurde. Die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an der offiziellen Freizeit hatte weitreichende Folgen, wie z.B. eine aktuelle Aufarbeitung der Problematik von Planer-Friedrich (2011) zeigte, dass jene Schüler/innen, die aus der FDJ ausgetreten sind oder an kirchlichen Veranstaltungen teilgenommen haben, zum Teil der Oberschule verwiesen wurden. Honecker (1964) erklärt in einer ihrer Reden, dass eine ganztägige Bildung und Erziehung der Schüler/innen notwendig sei, um den Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht zu werden und die höheren Ansprüche an Bildung und Erziehung zu verwirklichen. Eine Tageserziehung sollte in Schulen gewährleistet werden (vgl. ebd.) und zugleich wurde die religiöse Erziehung abgeschafft. Führer (1998) zeigt dagegen auf, wie der Sozialismus für religiöse Kinder empfunden wurde: „Der Sozialismus ist die Grenze; . . . und die Lehrerin, die alle Christenkinder aufstehen und auslachen lässt, ist der Biolehrer, der sagt: der Mensch stammt vom Affen ab, und Gott gibt es nicht“ (11). Programmatisch stand im Unterricht anstelle der Religion die Ideologie des Marxismus-Leninismus. Das Bildungswesen der DDR zeichnete sich durch eine „allumfassende ideologische Konformität“ aus und das „Ziel jeglicher Bildungsarbeit ist hier die totale Integration in die sozialistische Gesellschaft“ (Bichler 1979, 8). Dies impliziert, dass nicht die Eigenständigkeit der Schüler/innen, sondern die Unterwerfung unter die Staatsomnipotenz, sowie die Ausrichtung an den Interessen des Kollektivs vorrangig waren (vgl. ebd.). Die Schüler/innen sollen den Staat achten, der Ideologie des Marxismus-Leninismus folgen, sich in die Gesellschaft integrieren und mittels Arbeit einen Beitrag zu dieser leisten. Dazu wurde der polytechnische Unterricht eingeführt, durch welchen anwendungsbereites Wissen und Können vermittelt wurde (vgl. ebd.). Aktuell erarbeitete Effenberg (2009) im Beitrag „Zeitreise DDR“, dass der Unterricht meist in eigens dafür eingerichteten Räumen, Werkstätten oder direkt an den

Arbeitsplätzen der Arbeiter durchgeführt wurde. Aus der Außenperspektive<sup>20</sup> war das Ziel des polytechnischen Unterrichts, dass mit dem Ende der Schulzeit die Schüler/innen die Fähigkeit besitzen sollten, einen praktischen Beruf auszuüben (vgl. Froese 1962).

Im Paragraph sechs des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem heißt es, dass es allen Menschen ermöglicht werden soll, sowohl ihre Begabungen, als auch ihre Talente zu entwickeln (vgl. Ministerium für Volksbildung et al. 1973). Diese sollten sich allerdings nur innerhalb des sozialistischen Denkens entwickeln. Hinweise dazu finden sich aktuell bei Nooke & Schluß (2011), „Eigenes Denken von Schülerinnen und Schülern, das zu anderen als den propagierten Ergebnissen kam, wurde im Volkssystem der DDR als Bedrohung wahrgenommen, auf die konsequent und massiv reagiert wurde“ (6). „Das zugrundeliegende Prinzip lautete: Wenn man nicht die richtige Meinung hatte, dann hatte man offensichtlich die Wahrheit noch nicht verstanden. Meinung ist also in der Diktion der DDR-Schule ein Wissensproblem gewesen und insofern war sie auch immer bewertbar“ (ebd. 7). Die Bildung und Erziehung in der Schule war somit politisiert. Nooke & Schluß (2011) bezeichnen dies als die „Totalität des Erziehungsanspruches des Staates der DDR“ (9). Spätestens ab hier ist klar, dass ein genauer Entwurf für das Schulwesen und ein straffer Unterrichtsplan vorhanden sein mussten, um die Absichten bezüglich der Bildung und Erziehung der nächsten Generation zu verwirklichen.

Insgesamt sollte sowohl die Unterrichts-, als auch die Freizeitgestaltung einen Nutzen für die gesamte Gesellschaft haben. „Schließlich wurde der zeitliche Umfang schulischer Betreuung mit dem Ziel ausgedehnt, die politisch-ideologische Durchdringung aller Bereiche des gesellschaftlichen Lebens in der DDR extensiv zu betreiben und auf diese Weise eine Homogenisierung der weltanschaulichen Positionen, Wertvorstellungen und Lebensformen anzustreben“ (Schmidt 1988, 23). Aus heutiger Sicht zeigt Effenberg (2009) auf, dass die SED ihr Machtmonopol durch z.B. die Verantwortung für Bildung und Erziehung, einheitliche Lehrpläne, die Ausrichtung an der Ideologie des Marxismus-Leninismus, durch die zentrale Lenkung des Schulwesens und schließlich die Vernetzung von Schule und Freizeitorganisationen sicherte.

---

<sup>20</sup> Unter dem Begriff Außenperspektive werden Beiträge von Autoren, die nicht in der DDR lebten oder aktuell Beiträge dazu verfassten, bezeichnet. Die Innenperspektive kennzeichnet demnach den Beitrag eines Autors, der zu Zeiten der DDR in dieser lebte und somit ein Zeitzeuge war bzw. ist.

## 2.2 Das Sonderschulwesen der DDR

In der DDR war die Sonderschule eine Schule für Kinder und Jugendliche mit körperlicher, seelischer oder geistiger Behinderung (vgl. Sander 1969).<sup>21</sup> Dort sollten sie je nach Art und Grad der Behinderung eine für sie besondere Förderung, Bildung und Erziehung erhalten. Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges, am 25. August 1945, folgte der Beginn der Wiederaufnahme des Sonderschulunterrichts in der sowjetischen Besatzungszone (vgl. Werner 1999). 1947 begann die Humboldt-Universität zu Berlin mit der Ausbildung von Sonderschullehrer/innen. Diese erfolgte im Rahmen einer Zusatzausbildung für Lehrer/innen und dauerte zwei Semester (Freiburg 1988). Im selben Jahr wurde von der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung ein Referat erlassen, welches eine erste Bestandsaufnahme, sowie Richtlinien für die Sonderschulen erarbeiten sollte (vgl. ebd.). Die Schüler/innen mit physischen und psychischen Mängeln, sollten die Möglichkeit haben ihre körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte innerhalb ihrer Grenzen und unabhängig von der Möglichkeit des Elternhauses, allseitig zu entfalten (vgl. Sander 1969). Becker (1984) stellte bei der Entwicklung und Aufarbeitung der Rehabilitationspädagogik fest, dass zu Beginn der DDR nicht alle Formen von Behinderungen ausreichend betreut wurden. Angestrebt wurde die Sonderschüler/innen in der für sie passenden Sonderschulart zu unterrichten, um eine optimale Förderung zu ermöglichen. Seit dem 05.07.1954 gab es eine Verpflichtung zur Meldung von Behinderungen, im Speziellen von Körperbehinderungen, geistigen Störungen, Schädigungen des Seh- und Hörvermögens, welche bis zum 18. Lebensjahr auftraten (vgl. Bleidick 1982, 1990; Novikov 1988). Bleidick (1990) argumentierte, dass die Meldepflicht eine Chance beinhaltete, Menschen mit Behinderung möglichst frühzeitig zu erfassen und somit eine rechtzeitige Behandlung zu garantieren. 1965 gab es eine gesetzliche Veränderung. Im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ §19 wurde propagiert, dass die Sonderschule „die Bildung und Erziehung aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit wesentlichen physischen oder psychischen Schädigungen zu gewährleisten“ (Ministerium für Volksbildung 1973, 25) hatte. Nach Eßbach et al. (1985) ist dieses Gesetz, nach welchem die Kinder und Jugendlichen bewusst das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern, sowie ein erfülltes Leben führen sollen, nie vollständig zu erreichen. Schlussfolgernd gab es eine Differenz

---

<sup>21</sup> Aktuell erarbeitete Barsch (2007), dass der Begriff „Sonderschule“ amtlich erstmals im Jahr 1926 in Berlin eingeführt wurde. Zur Zeit der DDR wurde die heftig diskutiert, da umstritten war, welche Arten von Behinderungen in den einzelnen Sonderschularten gebildet und erzogen wurden. Verschiedene Quellen, sowohl aus Sicht der Außenperspektive, wie Klauer (1964) und Jensen (1964), aber auch der Innenperspektive nach Sander (1969) bestätigen diese Problematik.

zwischen dem was erreicht werden sollte und dem was erreicht werden konnte. Kurz gesagt herrschte dabei eine Diskrepanz zwischen Programm und Code (vgl. Luhmann & Schorr 1979/1996). Stattdessen sei eine optimale Integration anzustreben. Darunter versteht das Autorenkollektiv von Eßbach et al. (1985) die „Wechselbeziehung, die einmal darin besteht, daß der Förderungsfähige zumindest über ein notwendiges Minimum an Voraussetzungen verfügt, um sich in die Gemeinschaft einzuordnen und zum anderen darin, daß ihn die Mitmenschen als gleichberechtigten Bürger akzeptieren und bereit sind, die erforderlichen und notwendigen Bedingungen zu schaffen, die es ihm ermöglichen, ein im Rahmen seines biologischen Schadens mögliches >erfülltes, glückliches und menschenwürdiges Leben zu führen>“ (ebd. 88). Damit eine optimale Förderung, Bildung und Erziehung möglich war, wurden Klassifikationssysteme angewandt, um die Kinder mit Behinderungen den einzelnen Sonderschularten zuzuordnen. Eine Behinderung wurde anhand des vom Ministerium für Gesundheitswesen der DDR modifizierten Klassifikationssystem ICD (International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death), welches als Grundlage diente, den Gesundheitszustand zu diagnostizieren, festgestellt. Das ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) diente dazu, die Funktionsfähigkeit einer Person zu erfassen (vgl. Barsch 2007).<sup>22</sup> Damit sollte nicht nur die Zuordnung zur Sonderschulart und optimalen Förderung gewährleistet werden, sondern diese dienten als Hilfe zur Früherfassung von Kindern mit Behinderungen (vgl. Bleidick 1982). Kluge (1964) kritisiert bei dieser Erfassung von Kinder und Jugendlichen: „Es muß betont werden, daß der Früherfassung des mehrfach geschädigten Kindes oft Grenzen in diagnostischer Hinsicht gesetzt sind, da die Ergebnisse der diagnostischen Verfahren umso ungenauer sind, je jünger das Kind ist“ Ein weiteres Mal zeigt sich, dass praktisch nicht immer das umgesetzt werden konnte, was programmatisch gefordert wurde. Als Beispiel dazu wird die Schwierigkeit für einen Untersucher, zwischen einem Kind mit einer Sprachschädigung und einer Gehörschädigung zu unterscheiden, dargestellt (vgl. ebd.).<sup>23</sup> Problematisch dabei war, dass je nachdem, welcher Sonderschulart die jeweiligen Schüler/innen zugeteilt wurden, es unterschiedliche schulische und berufliche Möglichkeiten gab, da die Sonderschule der DDR hauptsächlich auf Volksschulebene bestand (vgl. Sander 1969). Nur vereinzelt beinhalteten bestimmte Sonderschularten eine weiterführende Ausbildung, wie z.B. einen Berufsschulteil.

---

<sup>22</sup> Die neueste Version und derzeit gültig ist das ICD-10, herausgegeben von der Weltgesundheitsorganisation (WHO). ICF wurde ebenfalls von der WHO initiiert. Vollständige Versionen davon sind online einsehbar, herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI): <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlamt2011/index.htm> [Letzter Zugriff am 13.10.2011].

<sup>23</sup> Ein ausführlicher Diskurs zu dieser Problematik folgt unter Punkt 2.2.2.

Ob die in den Gesetzen formulierten Bestimmungen und Richtlinien der Schulen auch für die Sonderschule galt, klärte Klauer (1964): „Die Sonderschulpädagogik liegt im Grenzbereich einer jeden Schulpädagogik. Weil die Sonderschulen aber ohne jeden Zweifel Schulen sind, gelten die Bestimmungsstücke (Kriterien) des Schulbegriffs uneingeschränkt auch für den der Sonderschule“ (261). Sowohl von der Binnen- (vgl. Sander 1969), als auch Außenperspektive (vgl. Klauer 1964) wurde festgestellt, dass die Sonderschularten somit Sonderformen der Grundschule darstellten, ohne dabei den Anspruch an eine eigenständige Schulart zu verlieren. Sonder- und Regelschulen differierten durch ihre Unterrichtsgestaltung und den Inhalt und waren dennoch gleichzeitig, durch die gesetzliche Bestimmung, miteinander verbunden (vgl. Klauer 1964). Die Sonderschule hatte nicht die Aufgabe als eine Bewahranstalt zu dienen, sondern sie musste ebenso wie jegliche andere Schulart ihrer Zielsetzung folgen. Als übergeordnetes Ziel strebte die Sonderschule ebenso das Ziel der Volksschule an, welches die Schüler/innen mit Behinderungen nach ihren Möglichkeiten erreichen sollten (vgl. Wilkes 1964). Ab 1951 dienten die Sonderschulen den Schüler/innen mit Leistungsbehinderungen, physischen oder psychischen Mängeln, zur Erfüllung ihrer Schulpflicht (vgl. Becker 1984; Barsch 2007). Es war allerdings nicht nur die Pflicht, sondern vor allem das Recht dieser Kinder, eine Schule zu besuchen. Bleidick (1982) spricht in diesem Zusammenhang von der „dialektische[n] Einheit von Grundrecht und Grundpflicht“ (23). Gleichzeitig wurde jedoch die Schulpflicht bei Kindern und Jugendlichen, welche als völlig bildungsunfähig eingestuft wurden, aufgehoben (vgl. Sander 1969). Reflektiert wurde diese Tatsache von Barsch (2007) und stellt fest: „So entwickelte sich in der DDR ebenso wenig eine wissenschaftlich fundierte Pädagogik für schwerstbehinderte Menschen wie deren Betreuung in stationären oder ambulanten Einrichtung hinreichend geregelt und sicher gestellt wurde“ (10). Die weitere Entwicklung im Sonderschulwesen der DDR erfolgte rasch: Ab 1969 wurde sichergestellt, dass jene Rehabilitanden nach Vollendung der Schulpflicht ein Recht auf Arbeit und auf einen geschützten Arbeitsplatz hatten. Ab 1971 erhielten sonderschulbedürftige Kinder und Jugendliche einen Ausweis, der sie als Beschädigte kennzeichnete (vgl. Barsch 2007). Dadurch wurde die im Programm festgelegte Gleichbehandlung aller Schüler/innen praktisch nicht mehr gewährleistet. 1977 wurde im Arbeitsgesetzbuch die Entlohnung für sie festgelegt (vgl. ebd.). Der „Ausbau und Konsolidierung des Sonderschulwesens wurden mit der Neufassung der „Fünfte(n) Durchführungsbestimmung zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem – Sonderschulwesen“ vom 9.2.1984 (GB1. I, S. 85) abgeschlossen.“ (Freiburg 1988, 43).

## 2.2.1 Sonderschularten

Das Sonderschulwesen in der Deutschen Demokratischen Republik wurde in 8 Sonderschularten untergliedert. Die Einteilung war nach der Position Lesemanns (1964)<sup>24</sup> innerhalb der DDR notwendig, da die Schülerzahl in Sonderschulen anwuchs und dies implizierte eine fortschreitende Differenzierung. Dazu zählte die Blindenschule, die Sehschwachenschule, die Gehörlosenschule, die Schwerhörigenschule, die Sprachheilschule, die Sonderschule für Körperbehinderte, die Verhaltensgestörtenschule und die Hilfsschule (vgl. Lesemann 1966; Sander 1969; Freiburg 1988). Allgemein ist zu erwähnen, dass jede Sonderschulart spezifische Zielstellungen hatte, welche in den Richtlinien der jeweiligen Art festgelegt waren (vgl. Klauer 1964). Die Folge war, dass sich die Sonderschularten hinsichtlich ihrer fachpädagogischen Disziplin differenzierten (vgl. Jensen 1964). Im Folgenden werden die in der DDR vorherrschenden Sonderschularten vorwiegend programmatisch dargestellt.

### 2.2.1.1 Blindenschule

Die Blindenschule der DDR war in einen Vorschulteil und polytechnischen Oberschulteil mit Internat gegliedert.<sup>25</sup> Flächendeckend gab es in der DDR jedoch nur zwei Blindenschulen, die alle schulpflichtigen blinden Kinder und Jugendlichen zusammenfassten und betreuten. Die Standorte waren Chemnitz und Königs Wusterhausen (vgl. Sander 1969). Freiburg (1988) erarbeitete, dass insgesamt im Durchschnitt 270 Schüler/innen die Blindenschulen besuchten. In Königs Wusterhausen konnten sie das Abitur absolvieren und einen Berufsschulteil besuchen (vgl. Sander 1969). Für Schüler/innen mit Mehrfachbehinderungen gab es eigene Hilfsschulklassen an der Blindenschule (vgl. ebd.).

### 2.2.1.2 Sehschwachenschule

Die Schulart wurde durchschnittlich von etwa 700 Schüler/innen besucht (vgl. Freiburg 1988). Diese Schulform war lediglich in den zehnjährigen polytechnischen Oberschulteil eingeteilt (vgl. Sander 1969). Um die Schulpflicht zu absolvieren gab es fünf spezielle Einrichtungen in Berlin, Halle, Leipzig, Neukloster und Weimar (vgl. Freiburg 1988). Es gab keine Vor- oder Berufsschule. Für sehschwache Schüler/innen, welche begabt waren, gab es die Möglichkeit gemeinsam mit Schüler/innen der Blindenschule in Königs

<sup>24</sup> Gustav Lesemann (†1973) war Ehrenvorsitzender des Verbands der Deutschen Sonderschulen (VDS).

<sup>25</sup> Über die Jahrhunderte erfolgte, aufgrund des sozialen Bewusstseins, nach und nach eine Eingliederung der blinden Menschen in die Gesellschaft (vgl. Garbe 1966). Der Begriff des sozialen Bewusstseins geht zurück auf George Herbert Mead (1863-1931). - Zur Begriffsdefinition siehe Mead (1912).

Wusterhausen das Abitur zu erreichen (vgl. Sander 1969). Schüler/innen mit Mehrfachschädigungen wurden in den dafür eingerichteten Hilfsschulklassen der Sehschwachenschule in Tangermünde unterrichtet (vgl. Sander 1969, Freiburg 1988).

### **2.2.1.3 Gehörlosenschule**

Wilkes erklärte 1964, dass jene Kinder, die diese Schule besuchten, weder die Lautzeichen unserer Sprache bilden, noch die Sprach-Inhalte verstehen konnten.<sup>26</sup> Die Gehörlosenschule gliederte sich in einen Vorschulteil, einen zehnklassigen polytechnischen Schulteil und einen Berufsschulteil. Somit gleichte diese dem Verlauf der konventionellen Schulbildung (vgl. Wilkes 1964) und Klauer (1964) bezeichnete die „Sonderschule als Bildungskosmos en miniature“ (273). Insgesamt gab es im Jahr 1982 sieben Gehörlosenschulen mit Internat in Berlin, Halberstadt, Erfurt, Dresden, Güstrow, Halle und Leipzig, sowie eine Gehörlosenberufsschule in Leipzig. Für jene Kinder, die neben der Behinderung der Gehörlosigkeit noch an Intelligenzdefiziten litten, gab es eine zentrale Gehörlosenhilfsschule in Eberswalde-Finow (vgl. Sander 1969).

### **2.2.1.4 Schwerhörigenschule**

Die Schwerhörigenschule wurde von Schüler/innen mit Restgehör besucht (vgl. Friedrich 1966). Sie benötigten besondere pädagogische Betreuungen, um das restliche Hörvermögen optimal auszunutzen und zu fördern (vgl. ebd.). Durch die Benutzung und Schulung mit elektronischen Hörgeräten konnten die Schüler/innen wieder in die Normalschule zurück gestuft werden (vgl. Lesemann 1964).<sup>27</sup> Die Schulart wurde in einen Vorschulteil, einen zehnklassigen polytechnischen Teil und einen Berufsschulteil gegliedert. Die Schulen befanden sich in Berlin, Halberstadt, Gotha, Dresden, Potsdam-Wilhelmshorst, Ludwigslust, Halle, Leipzig, Karl-Marx Stadt, Schleiz und Putbus (vgl. Freiburg 1988). Die Schulen in Schleiz und Putbus wurden als Schwerhörigenhilfsschulen geführt.

---

<sup>26</sup> Sander (1969) bezeichnete diese Schulart noch als Taubstummschule. Die Bezeichnung baut auf Blaus (1966) Erklärung auf, dass die Sprachlosigkeit bei taubstummen Kindern und Jugendlichen dadurch zustande kommt, dass „ . . . die Taubheit von Geburt an [bestand] – wobei sie ererbt oder im Mutterleib und beim Geburtsakt erworben sein kann – oder sie wurde in früher Kindheit durch äußere Einflüsse (Krankheit, Unfall usw.) verursacht“ (Blau 1966, 19).

<sup>27</sup> Das Hörgerät wurde vollständig von der Sozialversicherung bezahlt, jedoch wurde jedem Kind nur ein Hörgerät zugedacht. Damit war lediglich ein Richtungshören möglich und den Eltern blieb die Möglichkeit ein weiteres Gerät mit eigenen Mitteln zu finanzieren, verwehrt. Siehe dazu den Beitrag zur Aufarbeitung der Hörgeschädigtenpädagogik der DDR von Leonhardt (1994).

### **2.2.1.5 Sprachheilschule**

Nach Sander (1969) war die Sprachheilschule der DDR, eine „Schule für Sprachkranke, Sprachgestörte, Sprachbehinderte, Sprachgeschädigte“ (13). Für Kinder mit leichten Sprachstörungen gab es die Möglichkeit, eine von 285 Ambulatorien für Sprach- und Stimmgestörte und sonderpädagogische Beratungsstellen, zu besuchen (vgl. Sander 1969; Freiburg 1988).<sup>28</sup> Wurde die Sprachbehinderung überwunden, dann wurden die Schüler/innen wieder zurück in ihre Volksschule eingegliedert (vgl. Jensen 1964). Freiburg (1988) berichtete in ihrer Beschreibung des Sonderschulwesens der DDR von einem Prozentsatz von 70-80% an Schüler/innen, die wieder zurückgestuft werden konnten.

### **2.2.1.6 Körperbehindertenschule**

Im Jahr 1982 konnten in der DDR 14 der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen und vier Hilfsschulen für Schüler/innen mit Körperbehinderungen gezählt werden (vgl. Freiburg 1988).<sup>29</sup> Der Schule in Birkenwerder war ein erweiterter Oberschulenteil angeschlossen und somit konnte das Abitur absolviert werden. Der Grad der Körperbehinderung war für die weiterführende Ausbildung ausschlaggebend. War eine berufliche Ausbildung nicht möglich, dann konnte einer Tätigkeit in einer geschützten Werkstatt oder an einem Einzelarbeitsplatz nachgegangen werden (vgl. ebd.).

### **2.2.1.7 Verhaltensgestörtenschule**

Freiburg (1988) stellt fest, dass nicht nur „erziehungsgestörte“ Kinder und Jugendliche, sondern auch jene mit physisch-psychischen Störungen als verhaltensgestört eingestuft wurden. Die Schule für Verhaltensgestörte Schüler/innen gab es von der zweiten bis zur vierten Klassenstufe. Danach wurden sie wieder in ihre Regelschule zurück überwiesen. Es gab vereinzelt Schüler/innen, welche danach nicht wieder am Unterricht in der Regelschule teilhaben konnten. Über deren weiteren schulischen Verlauf entschied der Schulrat (vgl. ebd.).<sup>30</sup>

<sup>28</sup> Die Anzahl der Sprachheilschulen ging im Laufe der DDR zurück, durch die zunehmende Möglichkeit Ambulatorien zu besuchen (vgl. Sander 1969; Freiburg 1988).

<sup>29</sup> Bläsig (1966) erläutert dazu, die Schwierigkeit, nach der Teilung Deutschlands die Arbeit in den Einrichtungen für Körperbehinderte fortzusetzen.

<sup>30</sup> Schüler/innen mit schweren Störungen des Verhaltens oder der Persönlichkeit, wurden in den Sonderschulen von Krankenhäusern, der Neurologie oder Psychiatrie, sowie in Heimen der Jugendhilfe unterrichtet (vgl. Freiburg 1988).

### **2.2.1.8 Hilfsschule**

Die Hilfsschule war eine Einrichtung für „bildungsfähige, schwachsinnige“ Kinder und Jugendliche (vgl. Ellger-Rüttgardt 1998) und es wurden jene Schüler/innen aus der Regelschule ausgegliedert, die nicht normal beschult werden konnten (vgl. Eßbach 1985). Aktuell stellte Barsch (2007) bei seiner Analyse der Erziehung, Bildung und Betreuung geistig behinderter Menschen in der DDR fest, dass 1969 84,6% der Sonderschüler/innen in der Hilfsschule untergebracht waren. In der Hilfsschule wurde verstärkt die polytechnische Bildung fokussiert. Nach der Vollendung der Hilfsschule war den Schüler/innen eine Ausübung des Berufes sichergestellt (vgl. Hoffmann 1994).<sup>31</sup>

### **2.2.1.9 Einrichtungen für geistig behinderte Menschen**

Zu ergänzen sind die Sonderschularten durch die Bestimmung für die Beschulung von geistig behinderten Menschen. Insgesamt konnten in der DDR 20.000 sogenannte „schulbildungsunfähige förderungsfähige Schwachsinnige“ im Alter von 3 bis 18 Jahren gezählt werden (vgl. Freiburg 1988). Diese wurden als völlig bildungsunfähig angesehen und die Schulpflichtbestimmung des Bildungsgesetzes von 1965 wurde aufgehoben (vgl. Sander 1969).<sup>32</sup> Das Gesundheits- und Sozialwesen war für die Betreuung von geistig behinderten Menschen zuständig (vgl. Freiburg 1988). 1974 gab es erstmals Grundsätze für die Förderung schulbildungsunfähiger Kinder. Die Nutzung der Förderstätten war freiwillig und oblag den Erziehungsberechtigten. Ziel war es, dass sie mithilfe von Unterstützungen am Arbeitsleben teilhaben konnten.

## **2.2.2 Diskurs und Vergleich der Sonderschularten**

Zwischen allen Sonderschularten können vorwiegend zwei gemeinsame Schwerpunkte festgestellt werden: Zum einen konnten die Sonderschulen nicht uneingeschränkt den Bildungsplan für Volksschulen übernehmen, sondern mussten ihn nach den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen ändern, um das allgemeine Bildungsziel zu erreichen. Zum anderen mussten spezifische Bedingungen hergestellt werden, wie z.B. die zusätzliche Ausbildung der Lehrer/innen, eine gesonderte Didaktik, sowie die

<sup>31</sup> Allerdings waren die Berufswahlmöglichkeit sehr eingeschränkt (vgl. Barsch 2007). Die meisten Abgänger der Hilfsschule arbeiteten als Hilfsarbeiter, nur wenige konnten Anlernberufe finden (vgl. Hoffmann 1986).

<sup>32</sup> Lange Zeit wurde diese Gruppe mit dem Begriff „Schwachsinn“ bezeichnet und Eßbach (1985) kritisiert, dass der Begriff die Personengruppe unzureichend kennzeichnet. Die Begriffsverwendung impliziert eine Schwäche der Sinne und dass das Leben jener Personen im Sinne der „Praktischen Ethik“, siehe Peter Singer (1994), nicht lebenswert sei. Das Lebensrecht von Menschen mit Behinderungen, der Euthanasiegedanke, sowie die Präimplantations- und Pränataldiagnostik bedarf einer eigenständigen Diskussion, welche im Rahmen dieser Arbeit nicht gewährleistet werden kann, jedoch mit Verweise auf die Arbeiten von Monika Schumann (1994), Udo Benzenhöfer (2009), Sybille Volz (2003) und Martina Ahmann (2001).

Verringerung der Klassendichte (vgl. Klauer 1964). Klauer (1964) beschreibt, dass die jeweiligen Sonderschulen über eigene Bildungspläne verfügten, welche spezifisch auf die Bedürfnisse und Formen der Behinderungen der Schüler/innen ausgerichtet waren. In einer aktuellen Diskussion über geistig behinderte Menschen in der DDR stellt Barsch (2007) die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, Schüler/innen in mehrfach- oder schwerstbehindert zu kategorisieren und damit den Fokus auf ihre Schwächen und Defizite zu legen. Weitere Betrachtungsweisen dazu finden sich bei z.B. Fischer (2008), Thimm (2006) und Goffman (1967). Eine endgültige Antwort kann im Rahmen dieser Arbeit nicht gegeben werden.

Barsch (2007) zeigt in seiner aktuellen Analyse auf, dass es damals problematisch war, die Grenze zwischen Kindern mit einer Lern- beziehungsweise einer geistigen Behinderung festzustellen, denn die in Punkt 2.2 vorgestellten Maßnahmen, reichten dazu oft nicht aus. Die Hilfsschule war daher für viele Schüler/innen ein Zwischenschritt, bevor eine, für ihre Bedürfnisse geeignete Sonderschulart gefunden werden konnte (vgl. Klauer 1964). Jene Schüler/innen, bei welchen nicht klar war, welche Sonderschulart für deren Bildung und Erziehung die geeignetste war, wurden von Lesemann (1964), Kluge (1964) und Gehrecke (1964) als „Grenzfälle“ bezeichnet. Lesemann (1964) beschreibt zum Problem der Grenzfälle, „das Gesamtbild der Behinderungen wurde vielfältiger, mehrdeutiger, zugleich aber auch verschachtelter, verzwickter und verwickelter: Das Komplizierte dominierte, wohingegen das Einfache zurücktrat“ (315). Eine Hinwendung zu differenzierten Diagnosen wurde umso wichtiger. Sollte ein Kind nicht in jene Sonderschule passen, könnte die Förderung in einer anderen Sonderschule hilfreicher sein, um die angestrebten Bildungs- und Erziehungsziele zu erreichen. Dabei waren die Bedürfnisse der Kinder vorrangig. Aufgrund dieser Diagnosen und der Einteilung der Sonderschulen in verschiedene Arten sollte ein „vielfältiges Helfen“ ermöglicht werden (vgl. ebd.). Gehrecke (1964) kritisierte am Begriff „Grenzfall“, dass dieser eine „ . . . bequeme Lösung [darstellt], sich der pädagogischen Verantwortung zu entziehen“ (326). In der Praxis war für die Zuweisung zu einer Sonderschule die Schädigung ausschlaggebend, die am stärksten die Entwicklung der Schüler/innen beeinträchtigte (vgl. Lesemann 1964). Für Schüler/innen mit Mehrfachschädigungen gab es an der Blinden-, Sehschwachen-, Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Körperbehindertenschule eigene Hilfsschulklassen (vgl. Freiburg 1988). Bei den Oberschulen der einzelnen Sonderschularten ist hinzuweisen, dass die Bezeichnung „Allgemeinbildende polytechnische Oberschule“ für Blinde und Sehschwache etc. kennzeichnete, dass sie denselben Bildungsinhalt und Lernstoff, wie den der Regelschule vermittelten. Lediglich

die Oberschule der Gehörlosen- und Hilfsschule erhielten nicht diese Benennung. Ihr Bildungsangebot war im Vergleich zur Regelschule stark eingeschränkt (vgl. Freiburg 1981, 1988). Insgesamt ist die pädagogische Aufgabenstellung bei einigen Sonderschularten weitgehend gleich, während dies beim Vergleich anderer Arten sehr verschieden sein kann. Als Beispiel dazu führte Klauer (1964) die Sprachbildung an, welche in der Hilfsschule im Normalfall kein Problem darstellte, während dies in der Gehörlosenschule eine zentrale Bedeutung hatte. Ein Vorteil der Aufteilung der Sonderschulen in unterschiedliche Arten war, dass jede Behinderungsform mit ihren spezifischen Aufgabenstellungen, die Fähigkeiten der Schüler/innen optimal fördern konnte. Die Sonderschule zeichnete sich durch den Dualismus aus, sich an der Zielstellung der Regelschule zu orientieren und gleichzeitig als eigenständige Schulart bestehen zu bleiben.

### **2.2.3 Abgrenzung der Sonderschule zu anderen Einrichtungen**

Die Sonderschule wurde von der Spezialschule unterschieden. Die ersten Spezialschulen wurden am 1. September 1964 eingeführt (vgl. Baske 1979). Sander (1969) erklärt, eingebunden in das pädagogische und wirtschaftliche System der DDR, dass in Spezialschulen jene Schüler/innen aufgenommen wurden, welche eine hohe Leistung oder besondere Begabung aufwiesen. Spezialklassen gab es mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen, wie technisch, mathematisch, naturwissenschaftlich, sprachlich, künstlerisch und sportlich (vgl. Ministerium für Volksbildung 1973) und wurden mit der Hochschulreife abgeschlossen. Im Programm des Bildungssystems der DDR hatten diese vorwiegend eine wirtschaftliche Funktion, denn Betriebe sicherten sich dadurch die personellen und materiellen Voraussetzungen (vgl. ebd.). „In Spezialschulen und -klassen werden Schüler in solchen speziellen Berufen der führenden Wirtschaftszweige und der Landwirtschaft ausgebildet, die für die Durchsetzung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts in diesen Bereichen und in der gesamten Volkswirtschaft von grundlegender Bedeutung sind und besonders hohe mathematische-naturwissenschaftliche Kenntnisse verlangen. Diese Schulen und Klassen sind eng mit den Schwerpunktbetrieben der führenden Wirtschaftszweige und der Landwirtschaft sowie wissenschaftlichen Einrichtungen verbundene.“ (Baske 1979, 59). Spezialschulen wurden als selbstständige Einrichtungen geführt und waren durch einen einheitlichen Bildungsprozess in Schule und Beruf gekennzeichnet (vgl. ebd.).

Des Weiteren waren die Sonderschule aber auch vom Rehabilitationsgedanken der DDR abzugrenzen. In der Sowjetunion wurde dieser „Defektologie“ genannt.<sup>33</sup> Die Rehabilitationspädagogik wurde in enger Kooperation und in Anlehnung an die Defektologie der Sowjetunion entwickelt und bezeichnete die Bildung und Erziehung Geschädigter. Der Rehabilitationsgedanke bezog sich nicht nur auf die schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen, sondern schloss erwachsene Personen, welche eine Behinderung aufwiesen, ab dem Eintritt der Schädigung und für die Dauer der Beeinträchtigung, mit ein (vgl. Jehle 1988). Die Rehabilitationspädagogik war im Unterricht der Sonderschule integriert.

## **2.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Regel- und Sonderschule**

Die Regel- und Sonderschule hatten grundlegend gemeinsam, dass sie Schulen sind. Programmatisch definierte sich eine Schule dadurch, dass sie bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele postulierte, die bei Vollendung der Schulzeit erreicht werden sollten (vgl. Klauer 1964, Heckel und Seipp 1969). Deshalb waren jene Bildungs- und Erziehungsziele, welche im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem postuliert wurden ebenso uneingeschränkt für die Regel-, wie für die Sonderschule gültig. Sowohl von der Innen- (Sander 1969), als auch Außenperspektive (Klauer 1964) galt eine Schule als überdauernde Einrichtung, in welcher planmäßig Bildung und Erziehung auf ein bestimmtes Ziel hin stattfand und staatliche beaufsichtigt wurde. Die Verantwortung für das Gelingen der Bildung und Erziehung lag sowohl für die Regel- als auch für die Sonderschule beim Staat. Sander (1969) konnte keinen Hinweis darauf finden, dass in der DDR eine Einzelperson eine Verpflichtung gegenüber der Bildung und Erziehung von Kindern mit physischen oder psychischen Mängeln hatte. Durch die Übertragung der Verantwortung an den Staat, hatte dieser sowohl das Recht, als auch die Pflicht, das Ziel und die Aufgabe des Sonderschulwesens in der DDR zu bestimmen (vgl. ebd.). Gleichsam wurden die Ziele der Regelschule von der führenden Partei bestimmt. Dies impliziert, dass demnach die Bildungs- und Erziehungsziele auf die Regierungsziele hin ausgerichtet waren und zum Vorteil des Staates genutzt wurden. Die Schüler/innen einer

---

<sup>33</sup> Jehle (1988) definierte den Begriff Defektologie als die Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderungen mithilfe von Maßnahmen, welche kompensatorisch eingesetzt wurden: „Die Gesamtstörung kann nach der Defektologie sehr komplexe Formen annehmen. Sie besteht einmal im strukturellen und/oder dem funktionalen Defekt, der als Folge je nach Art (z.B. Sehstörung) und Stärke (z.B. Sehstörung mit Sehrest oder absolute Blindheit) die Entwicklung der sinnlichen, intellektuellen und psychischen Kompetenz einer Person beeinträchtigt“ (18).

Sonderschule sollten ebenso einen Beitrag für die Gesellschaft leisten und sich in diese eingliedern wie die Schüler/innen der Regelschule. Bei beiden Schultypen wurde dazu eine enge Verbindung der theoretischen Inhalte und Berufsausbildung angestrebt. Bleidick (1982) diskutiert nochmals sehr eindrucksvoll, dass sich „das Berufsbildungssystem der DDR durch einen hohen Grad von Bedarfslenkung aus[zeichnet], die zugleich auch die Beschäftigung Behinderter sicherstellen soll“ (27). Die Aufgabe der Regel- und Sonderschule war die Erziehung zum sozialistischen Menschen, welcher zur Arbeit befähigt wurde, somit einen Beitrag zur Gesellschaft leisten konnte und bereit war, am Leben im Sozialismus teilzuhaben. Menschen mit Behinderungen sollten also als möglichst vollwertiges Mitglied in die sozialistische Gesellschaft integriert werden. Inwieweit dies tatsächlich geschah, hing vom Entwicklungsstand der Personen ab. Ein weiteres Mal differieren Code und Programm, da fraglich ist, ab wann allgemein ein Bürger, als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zählt und ob dies überhaupt je von jemanden, ungeachtet von Menschen mit Behinderungen, zu erreichen ist.

### **3. Gesetzliche Entwicklung des Bildungssystems der DDR**

Aus der Perspektive außerhalb der DDR gestaltete sich das Bildungswesen folgendermaßen: „Geistig verankert ist das sozialistische Bildungssystem, das völlig in die gesamtpolitische Zielsetzung integriert ist, in der Weltanschauung des dialektischen Materialismus. Auf diesem Fundament ruht das gesamte Gebäude des Sozialismus’ und damit des Bildungswesens der DDR“ (Bichler 1979, 59).<sup>34</sup> Baske (1979) zeigt, in seiner Sammlung der Dokumente bezüglich der Bildungspolitik in der DDR von 1963 bis 1976, fünf wesentliche Bereiche der Konzepte des Sozialismus auf: die Bindung an die Ideologie des Marxismus-Leninismus, die Ausrichtung auf die ökonomischen Erfordernisse, der Orientierung am sowjetischen Vorbild und an der Entwicklung eines maximal leistungsfähigen Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungssystems. Die Ideologie des Marxismus-Leninismus blieb damit nicht auf gesellschaftliche und politische Einflüsse beschränkt, sondern prägte ebenso den Bereich der Bildung und Erziehung der DDR. Nachfolgend wird programmatisch der Erlass von drei, aufeinanderfolgenden Bildungsgesetzen näher dargestellt und Unterschiede sowie Besonderheiten, bei der Verwirklichung im Regel- und Sonderschulwesen, fokussiert.

---

<sup>34</sup> Der dialektische Materialismus wurde von Marx und Engels ausgearbeitet (vgl. Gabler Verlag).

### 3.1 Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule

Verschiedene aktuelle, auktoriale und von außen betrachtete Literaturhinweise belegen, dass die erste Ausarbeitung eines Bildungssystems nach dem Ende des zweiten Weltkrieges am 8. Mai 1945 begann und mit dem Erlass des „Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule“ am 1.9.1946 endete (vgl. Anweiler 1988; Novikov et al. 1988; Bengelsdorf 2009, Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen 1965). Diese Periode wurde von Anweiler (1988)<sup>35</sup> als „antifaschistisch-demokratische Schulreform“ bezeichnet. Das Gesetz wurde von der russischen Militär-Verwaltung in Berlin genehmigt (vgl. Benner et al. 2004). Hauptanliegen der praktischen Umsetzung war folgender Code: in der Gesellschaft sollten nazistische Lehren vollständig eliminiert und demokratische Inhalte vermittelt werden (vgl. ebd.). Durch das Gesetz wurden neue Grundpositionen der Schulen verdeutlicht, welche bereits im Oktober 1945 von der SPD<sup>36</sup> und KPD festgelegt wurden: Orientierung zu einem Einheitsschulsystem, die Schule als Angelegenheit des Staates, die Säuberung des Lehr- und Verwaltungspersonals, die Ausbildung neuer Lehrkörper, sowie eine Reform der Lehrerbildung, die Trennung von Kirche und Schule, dabei gilt die religiöse Erziehung als nichtschulische Angelegenheit, das Verbot von Privatschulen, die Erarbeitung von Richtlinien für neue Lehrpläne und die Einführung neuer Lehrbücher (vgl. Döbert 1995; Wandel 2004; Bengelsdorf 2009; Planer-Friedrich 2011). Das Ziel einer demokratischen Einheitsschule sollte durch den gleichen Aufbau, derselben Ziele und Inhalte in allen Schulen (vgl. Bengelsdorf 2009), sowie gleicher Bildungschancen der Schüler/innen, umgesetzt werden (vgl. Anweiler 1988). In der Präambel des „Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule“ (1946) wird die Gleichberechtigung der Schüler/innen folgendermaßen beschrieben, „Sie muß so aufgebaut sein, daß sie allen Jugendlichen, Mädchen und Jungen, den Stadt- und Landkindern, ohne Unterschied des Vermögens ihrer Eltern das gleiche Recht auf Bildung und auf seine Verwirklichung entsprechend ihren Anlagen und Fähigkeiten bietet.“ (zit. n. Froese 1962, 27).<sup>37</sup> Damit alle Schüler/innen die zehnjährige schulische Ausbildungsphase durchlaufen, wurde am 29. Dezember 1950 das Schulpflichtgesetz erlassen (vgl. Mende 1970; Günther & Uhlig 1969) und die Verantwortung für die Bildung der Schüler/innen wurde dem Staat übertragen (vgl. Becker 1984). Ergänzt wurde das

---

<sup>35</sup> Anweiler Oskar (\*1925 in Rawicz) hatte von 1964-1990 einen Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität.

<sup>36</sup> SPD bezeichnet die Sozialdemokratische Partei Deutschlands.

<sup>37</sup> Die ursprüngliche Fassung des Gesetzes war nicht zugänglich, weshalb hier der Präambel nach Froese (1962) zitiert wird.

Schulgesetz durch die „Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ von 1947 (vgl. Anweiler 1988). Als oberstes Erziehungsziel wurde der „streitbare demokratische Humanismus mit der Achtung vor der Freiheit, der Gerechtigkeit und der Würde des Menschen“ angesehen (ebd., 34). Die schulische Erziehung wurde ausschließlich als eine Angelegenheit des Staates betrachtet und das Ziel der deutschen demokratischen Schule war die Erziehung der Schüler/innen zum selbstständigen Denken und zum Verantwortungsbewusstsein und sie sollten ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten der Gesellschaft zur Verfügung stellen (vgl. Stamm 2005). In Paragraph sechs des Gesetzes von 1947 gab es folgende Bestimmungen bezüglich Schüler/innen mit Behinderungen, „Kinder, die sich wegen körperlicher und geistiger gebrechen [sic] für die Ausbildung in der Grundschule nicht eignen, werden für sie geeigneten Sondereinrichtungen zugeführt. . . . Kinder, die infolge ihrer körperlichen oder geistigen Gebrechen auch in Sondereinrichtungen nicht gefördert werden können, werden vom Besuch der Grundschule befreit“ (Werner 1999, 56).

### **3.2 Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik**

Das Bildungssystem wurde nach dem Modell des sowjetrussischen Schulwesens weiter ausgeformt. Anweiler (1990) erklärt in seiner kritischen Analyse der Grundzüge der Bildungspolitik der DDR, dass das Schulgesetz seit dem Beginn der DDR eine Experimentierphase durchlief, welche vorerst mit dem Schulgesetz vom 2. Dezember 1959 abgeschlossen wurde. Bichler (1979) stellt bei der Analyse der Bildungsziele der DDR fest, dass der Schule die Verantwortung für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung unterstellt wurde. Mende (1970) erläutert zum Einfluss des Staates auf die schulische Entwicklung, dass mögliche Veränderungen im Bildungswesen vom Wirtschaftsplan der führenden Partei abhängig waren. Paragraph drei, Punkt eins des „Gesetzes über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens“ erklärt den Zusammenhang, „Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule sind eng mit der produktiven Arbeit und der Praxis des sozialistischen Aufbaus zu verbinden . . . Sie erzieht die Kinder und Jugendlichen zur Solidarität und zu kollektivem Handeln, zur Liebe zur Arbeit und zu den arbeitenden Menschen und entwickelt alle ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten zum Wohle des Volkes und der Nation“ (Gesetzesblatt der Deutschen Demokratischen Republik 1959, 859). Bis zum Herbst des Jahres 1964 sollte die Umgestaltung des Schulsystems

schrittweise erfolgen. Programmatisch war eine bedeutende Entwicklung, dass eine zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule (POS), statt der achtstufigen Grundschule eingeführt wurde (vgl. Novikov, Freiburg & Jehle 1988; Döbert 1995). Die Sonderschulen folgten der Entwicklung zu zehnjährigen Schulklassen (vgl. ebd.). Folgend dem neuen Schulgesetz sollte nicht nur das Leistungsniveau der Schüler/innen angehoben und ihnen Disziplin im Berufsleben vermittelt werden, sondern, als neue Führungskräfte der Wirtschaft ausgebildet werden (vgl. Günther & Uhlig 1969). Dazu wurde die polytechnische Bildung und Erziehung eingeführt. Die Schüler/innen sollten auf das Berufsleben vorbereitet und aufgrund des schnellen Fortschrittes der Wirtschaft möglichst rasch als Arbeitskraft eingesetzt werden.

### **3.3 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem**

In den 70er Jahren wurde programmatisch eine weitere Formung des Schulwesens vorgenommen und das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ am 25. Februar 1965 erlassen (vgl. Bichler 1979; Neuner 1976). Aktuell erarbeiteten Nooke und Schluß (2011), dass das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ die Grundlage für das Bildungswesen bis zum Ende der DDR war und die Schule mehr denn je zum Instrument der führenden Partei SED wurde. Der Bildungsinhalt wurde laufend durch die neuesten Erkenntnisse von Wissenschaft und Technik adaptiert (vgl. Baske 1979). In §1 des „Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ wurde das Ziel der Bildung definiert als, „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“ (Ministerium für Volksbildung 1973, 2). Darüber hinaus sollte der Mensch befähigt werden, „die sozialistische Gesellschaft zu gestalten, die technische Revolution zu meistern und an der Entwicklung der sozialistischen Demokratie mitzuwirken“ (ebd. 2). Grundlegend war die Einheit der Bildung und Erziehung (vgl. Baske 1979). Die außerschulische und schulische Bildung und Erziehung sollten zu einem ganztägigen Bildungs- und Erziehungsprozess vereint werden (vgl. Hettwer 1976, zur Organisation der Freizeit siehe Punkt 2.1). Hettwer (1976) und Baske (1979) bringen auf den Punkt, dass die Einheit der Bildung und Erziehung jedoch nicht im Sinne von Gleichartigkeit oder Gleichförmigkeit zu sehen ist. Um die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen zu erhöhen wurde der Aufbau der POS

verändert. Sie wurde nun in eine Unterstufe (1.-3. Klasse), eine Mittelstufe (4.-6. Klasse) und eine Oberstufe (7.-10. Klasse) gegliedert. Gleich der Regelschule, wurde das Sonderschulwesen zu einem umfassenden und weitreichenden System ausgearbeitet (vgl. Novikov et al. 1988). Es wurden Kinderkrippen für geschädigte Kleinkinder, Sonderkindergärten, Heime, Beratungsstellen, Förderstätten, Sonderberufsschulen etc. gegründet und ausgebaut (vgl. ebd.).

Beim Vergleich der gesetzlichen Entwicklung des Bildungssystems von Regel- und Sonderschule ist zu betonen, dass die Sonderschule sehr an der Zielsetzung der Regelschule orientiert war. Baske (1979) schreibt dazu, „Wie bereits an der Periode der Sowjetischen Besatzungszone deutlich wurde, können Aufbau und Entwicklung des Bildungswesens für behinderte Kinder und Jugendliche nicht isoliert von Theorie und Struktur des allgemeinen Bildungswesens betrachtet werden, das wiederum durch direkte ideologische Vorgaben von SED und Staatsorganen geprägt war“ (236-237). Behinderten Schüler/innen sollte dieselbe allgemeingültige Bildung und Erziehung zukommen, wie den Schüler/innen der Regelschule.

### **3.4 Besonderheiten des Lehrplans der DDR**

Neuner (1976) beschreibt die Funktion von Lehrplänen aus bildungstheoretischen und politischer Sicht innerhalb des Systems folgendermaßen: „Lehrpläne sind die zentralen staatlichen Planungsdokumente für die Bildung und Erziehung im Unterricht.“ (51). Ebenfalls beschreibt Klingenberg et al. (1965)<sup>38</sup> aus der Innenperspektive, dass neben dem allgemeinen Erziehungsziel des Unterrichts der Schule der DDR ebenso die Ziele für die einzelnen Fächer und Klassenstufen in den Lehrplänen präzisiert waren. Des Weiteren wurde festgelegt, welcher Unterrichtsstoff zu welcher Zeit und in welchem Umfang durchgenommen werden sollte (vgl. Neuner 1976). Das sozialistische Bild vom Menschen und die laufenden gesellschaftlichen Entwicklungen dienten vorwiegend als Richtlinie für die Erarbeitung der Lehrpläne und in ihnen wurde das Ziel der Schule als Vorbereitung auf das sozialistische Leben festgelegt (vgl. Bleidick 1982). Als Folge davon mussten diese ständig weiterentwickelt und überarbeitet werden (vgl. Klingenberg et al. 1965). Verschiedene Autoren geben an, dass zu Beginn der Unterrichtsaufnahme der DDR vorerst nach sogenannten Übergangslernplänen gearbeitet wurde, welche im September 1945 erlassen wurden und an die Lehrpläne von 1933 anschlossen (vgl.

---

<sup>38</sup> Lothar Klingenberg (1926-1999) erhielt 1965 den Lehrstuhl für Systematische Pädagogik und Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ in Potsdam.

Bierwagen & Ritzi 1994; Hettwer 1976; vgl. Döbert 1995). Die ersten einheitlichen Lehrpläne wurden schließlich am 1. Juni 1946, von der Zentralverwaltung für Volksbildung für die Grund- und Oberschule, veröffentlicht (vgl. Neuner 1976). Bereits mit Beginn des Schuljahres 1951/52 wurden vom Ministerium für Volksbildung weitere neue Lehrpläne veröffentlicht, welche an dem System der Sowjetunion orientiert waren (Planer-Friedrich 2011). In den Lehrplänen wurde das Ziel der Schule als Vorbereitung auf das sozialistische Leben und der ideologischen und politischen Ausrichtung festgelegt (vgl. Bleidick 1982). Borneleit (2003) führt in seiner aktuellen Aufarbeitung des Lehrplans und der Lehrplanerarbeitung in der DDR an, dass einheitliche, verbindliche Lehrpläne für die Unterrichtsgestaltung maßgebend waren (vgl. Borneleit 2003). Die Lehrperson war daher zur Einhaltung des Lehrplans verpflichtet: „Die hohe Lehrplandisziplin wurde nicht selten als ein Vorzug der DDR-Schulen gesehen [...]“ (ebd. 136). Damit die Lehrperson die Lehrplandisziplin einhalten konnte, wurden Unterrichtshilfen erarbeitet, welche dann von ihnen schematisch abgearbeitet wurden. Das Ziel des Staates, dass alle Schüler/innen denselben Unterricht erhalten sollten, wurde somit erfüllt (vgl. Borneleit 2003; Schluss 1999). „Die Lehrpläne waren nicht nur Grundlage für die Unterrichtsplanung durch die Lehrer, sondern zugleich Maßstab für Kontrollen durch Fachberater, Direktoren und anderer Schulfunktionäre“ (Borneleit 2003, 135). Die Qualität des Unterrichts wurde daran gemessen, wie präzise der Lehrer den Lehrplan bei der Unterrichtsgestaltung verfolgt hat und welche Abweichungen festgestellt werden konnten. Neuner (1976) und Döbert (1995) stellten fest, dass in den Jahren 1959, 1964, 1971, 1980 eine weitere Umgestaltung des Lehrplans stattfand. Bei der Erneuerung der Lehrpläne 1982 standen die sozialistische Allgemeinbildung und die sozialistische Persönlichkeit im Mittelpunkt (vgl. ebd.).<sup>39</sup> In den Lehrplänen war nicht nur der Unterrichtsstoff festgelegt, sondern diese enthielten auch genaue Vorgaben für die Erziehung der Schüler/innen im Unterricht und welche Fähigkeiten gefördert werden sollten. Ab 1983 wurden vereinzelt weitere neue Lehrpläne im Programm des Bildungswesens veröffentlicht (vgl. Bierwagen & Ritzi 1994).

Aus der Innenperspektive erklärt Neuner (1976) die Beziehung von Bildung und Erziehung im Lehrplan folgendermaßen, „Bildung und Erziehung im Unterricht der sozialistischen Schule wurden in den Lehrplänen als komplexer Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung geplant: als Wissensvermittlung und Wissensaneignung, als Prozeß der geistigen Entwicklung der Persönlichkeit und als Prozeß der sozialistischen Erziehung der Ausbildung des sozialistischen Bewußtseins und Verhaltens“ (63). Klingenberg (1990)

---

<sup>39</sup> Der Begriff sozialistische Persönlichkeit wird in Abschnitt 4.2.2 diskutiert.

ergänzt aus der Perspektive innerhalb der DDR, dass die Lehrer/innen und die Schüler/innen mithilfe der Lehrpläne und Unterrichtshilfen den pädagogischen Prozess im Unterricht gemeinsam gestalteten, um die sozialistische Persönlichkeit hervorzubringen. Es war von besonderer Bedeutung die Lehrpläne im Sozialismus detailliert darzustellen, da davon ausgegangen wurde, dass die Schüler/innen als nächste Generation der Gesellschaft diese vorantreiben sollten (vgl. Waterkamp 1981).

## **4. Sozialistische Pädagogik der DDR**

Generell kann die sozialistische Pädagogik von drei Seiten aufgearbeitet werden, von der anthropologischen Seite, welche vom Menschen als ein gesellschaftliches Wesen ausgeht; von der schulpädagogischen Seite, welche Inhalt und Organisation der Schule bestimmt und von einer ideologiegeschichtlichen Seite, welche von der Sozialkritik Marx ausgeht (vgl. Dietrich 1966). Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf der schulpädagogischen Betrachtungsweise.

### **4.1 Schwerpunkt und Ziel der sozialistischen Pädagogik**

Nach Weber (1973) war der Gegenstand der Pädagogik der lernende und erziehende Mensch. Die sozialistische Pädagogik war die Wissenschaft von der Bildung und Erziehung der Schüler/innen (vgl. Niermann 1972). Als Vorbild für die Umgestaltung des Schulwesens der DDR fungierte die sowjetische Pädagogik (Planer-Friedrich 2011). Die Sichtweisen von Marx und Engels waren richtungsweisen, sie haben jedoch keine eigenständige Pädagogik erarbeitet, sondern lediglich etliche Fragen zu diesem Thema diskutiert (vgl. Novikov, Freiburg & Jehle 1988). Auch Niermann betont bereits 1972, dass der Pädagogik der Sowjetunion ein grundlegendes Programm und System fehlte. Aus heutiger Sicht erarbeitete Barsch (2007), dass sich die sozialistische Pädagogik somit aus drei Grundlagen zusammensetzte, der Theorie von Marx und Engel, der Arbeiterbewegung und der sowjetischen Pädagogik. Die SED formulierte weitere Schwerpunkte der sozialistischen Pädagogik, wie die polytechnische Erziehung, die gleichen Bildungsmöglichkeiten für alle Schüler/innen, die gleiche Volkserziehung, die Unentgeltlichkeit des Schulwesens und der Aufstieg von begabten Schülern/innen aus der Arbeiter- und Bauernklasse (vgl. ebd.). Die Aufgabe der sozialistischen Pädagogik war es die Gesetzmäßigkeiten der Bildung und Erziehung der sozialistischen Persönlichkeiten zu erforschen und den pädagogischen Prozess so zu gestalten, dass die Ziele der Schul-

politik des Staates erreicht werden konnten (vgl. Niermann 1972; Marotzki & Bauer 1994). Niermann (1972) beschreibt die damalige Aufgabe der Pädagogik als jene, die sich damit beschäftigte, wie ein bestimmtes Verhalten bei den Schüler/innen erzielt werden konnte. Die Pädagogik der DDR wurde von innen heraus als eine Pädagogik der Gesellschaftswissenschaft aufgefasst (vgl. Niermann 1972), da das Wesen des pädagogischen Prozesses darin lag, den Menschen in der Gesellschaft zu entwickeln (vgl. Neuner 1974). Generell war eine Homogenisierung und Entindividualisierung gegeben (vgl. Marotzki & Bauer 1994). 1989 schrieb Neuner bezüglich der Allgemeinbildung: „Sie verkörpert die grundlegende bildungspolitische und bildungstheoretische Idee, die dem Lehrplanwerk zugrunde liegt, . . .“ (19). Cloer (1998) zeigte auf, dass sich der Begriff Allgemeinbildung auch in der Namensgebung der „allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“ (POS) wiederfand. Annähernd zur selben Zeit erarbeiteten Döbert (1995) und Eichler (1994), dass die Allgemeinbildung als eine Vermittlungsposition zwischen der Wissenschaft und der Ideologie zu betrachten sei. Zusammengefasst kann das Wesen der Allgemeinbildung folgendermaßen dargestellt werden, „Der gesellschaftliche Auftrag an die Schule wird vor allen Dingen über den Inhalt der Allgemeinbildung verbindlich und massenwirksam in die Sprache der Pädagogik umgesetzt“ (Neuner 1986, 3). Das Ziel der Allgemeinbildung, nämlich die allseitige Persönlichkeitsentwicklung kann nur durch die Zusammenarbeit aller Unterrichtsfächer und deren wechselseitige Ergänzung bezüglich ihrer Funktionen erreicht werden (vgl. ebd.).

#### **4.1.1 Rehabilitationspädagogik**

Für Menschen mit einer geistigen Behinderung galt neben der allgemeinen sozialistischen Pädagogik, auch die Rehabilitationspädagogik (vgl. Barsch 2007; Jehle 1988), die sich Ende der 1960er Jahre entwickelt hatte. Klaus-Peter Becker definiert: „Rehabilitationspädagogik läßt sich knapp als die Wissenschaft von der sozialistischen Bildung und Erziehung physisch-psychisch Geschädigter unter dem Aspekt der Rehabilitation bezeichnen“ (zit. n. Barsch 2007, 26)<sup>40</sup>. Die Rehabilitationspädagogik hatte das gleiche Ziel wie die sozialistische Pädagogik, nämlich die Entwicklung allseitig gebildeter sozialistischer Persönlichkeiten. Barsch (2007) ergänzt, dass die Teilnahme der geschädigten Personen an der Gesellschaft und am Leben im Sozialismus erhalten und wiederhergestellt werden sollte. Zusammenfassend versteht Theunissen (2006) unter dem Begriff Rehabilitation alle staatlichen, sozialökonomischen, medizinischen, beruflichen, pädagogischen und psychologischen Maßnahmen, die den geschädigten

<sup>40</sup> Das Buch von Klaus-Peter Becker, um das Zitat in der Primärliteratur nachzulesen, war nicht zugänglich.

Menschen helfen sollten, sich wieder einzugliedern. Durch die Rehabilitationspädagogik wurde versucht die Schule mit der Arbeitswelt zu verknüpfen. Vorbild der Rehabilitationspädagogik war die Defektologie der Sowjetunion.<sup>41</sup> Die Problematiken des Rehabilitationsgedankens in der DDR waren, dass der Begriff der Rehabilitationspädagogik umstritten, nicht definiert war und die Aufgabengebiete nicht eindeutig zuzuordnen waren (vgl. Theunissen 2006).

## 4.2 Menschenbild

Seit jeher haben die Menschen versucht ein Bild von sich zu machen und dabei jene Fragen zu beantworten: „Was ist der Mensch, wie und wohin soll er sich entwickeln, worin besteht der Sinn des menschlichen Lebens?“ (Angerhoefer 1994, 13). Das Menschenbild umfasst nicht nur das Bild von anderen, sondern auch das Selbstbild und ist eingebettet in die Gesellschaft, Kultur und Zeit einer Person. Der nachfolgende Abschnitt wird vorwiegend mithilfe von Gedanken und Erfahrungsberichten verschiedener Autoren ausgearbeitet und wird daher im Sinne Luhmanns dem Code zugeordnet.

### 4.2.1 Menschenbild der DDR

Bichler (1979) analysierte die Lehrpläne der DDR nach inhaltlichen Kriterien und konnte vier verschiedene Menschenbilder feststellen. Er unterscheidet den allseitig entwickelnden Menschen vom klassenbewussten Menschen, den wissenschaftsorientierten Menschen und den polytechnischen Menschen. Allen gemeinsam war, dass die Menschenbilder dialektisch-materialistisch begründet, im marxistischen Bildungsideal verankert waren und ideologiegetragene Werte enthielten (vgl. Angerhoefer 1994). Das Menschenbild richtete sich an die gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse (vgl. Thier 1961) und der Mensch wurde am ökonomischen Wert, also an dem was er leistete, gemessen (vgl. Dietrich 1966). Thier beschrieb bereits 1961, dass anstelle der Selbstverwirklichung des Menschen der dialektische Prozess der menschlichen Arbeitskraft trat. Bichler (1979) formulierte das Erziehungsziel folgendermaßen: „Das Erziehungsziel ist ein Prototyp von Mensch, der individuelle Freiheit genießt, gleichzeitig aber in erster Linie um seine gesellschaftliche Funktion weiß, durch totale Konformität den Ablauf des gesellschaftlichen Ganzen zu fördern“ (S. 63). Jedes Abweichen von einer

---

<sup>41</sup> Die Defektologie zeichnete sich durch kompensatorische Maßnahmen aus, die welche eingesetzt wurden, um die Störung der Behinderung abzuschwächen oder zu beheben (vgl. Jehle 1988). Die Abgrenzung des Rehabilitationsgedankens der DDR und der Defektologie der Sowjetunion wird ausführlicher in Abschnitt 2.2.3, „Abgrenzung der Sonderschule zu anderen Einrichtungen“ dargestellt.

gesellschaftlichen Richtlinie wurde damit untersagt. Dies impliziert, dass personale Eigenständigkeit, sowie Mut zum selbstständigen Denken und Handeln ausgeschlossen und nicht erwünscht waren (vgl. ebd.). Leitgedanke war, dass der Mensch zu einer „allseitig gebildeten Persönlichkeit“ erzogen werden musste (vgl. ebd.; Angerhoefer 1994). Im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ wird in §5, Abschnitt vier, diese Einschränkung deutlich, „Den Schülern, Lehrlingen und Studenten sind gründliche Kenntnisse des Marxismus-Leninismus zu vermitteln. Sie sollen die Entwicklungsgesetze der Natur, der Gesellschaft und des menschlichen Denkens erkennen und anzuwenden verstehen und feste sozialistische Überzeugungen gewinnen. So werden sie befähigt, den Sinn des Lebens in unserer Zeit zu begreifen, sozialistisch zu denken, zu fühlen und zu handeln und für die Überwindung von Widersprüchen und Schwierigkeiten bei der Lösung von Aufgaben zu kämpfen“ (Ministerium für Volksbildung 1973, 11). Zur Ausbildung des sozialistischen Bewusstseins gehörte die Beseitigung von Ungleichheit und Klassenunterschieden. Über emotionalem Wege sollte die politisch-ideologische Erziehung stattfinden und soziale Gerechtigkeit erreicht werden. Ziel war es eine Übereinstimmung von Bewusstsein und Verhalten zu erreichen (vgl. ebd.). Dazu wurde im Unterricht unter anderem die Liebe und Achtung des Vaterlandes geschürt und nichtsozialistische Kulturen abgewertet. Darüber hinaus wurde versucht eine tiefe Bindung zum eigenen Staat herzustellen. Der Sozialismus orientierte sich an den Erkenntnissen der Wissenschaft, weshalb Gott als nicht existent angesehen wurde und jegliche Religionswissenschaft verleugnet wurde. Der Mensch sollte sich lediglich an die Erkenntnisse der Wissenschaft und dabei insbesondere an der Naturwissenschaft orientieren. Gleichmaßen war die Arbeitstätigkeit sehr bedeutsam und wurde im Unterricht aufgegriffen. Die polytechnische Bildung wurde beschrieben als jene, in welcher der negative Einfluss der Arbeit verringert und die individuelle Entfaltung ermöglicht werden sollte (vgl. Bichler 1979). Dem Bildungs- und Erziehungsprozess kam im Unterricht eine zentrale Schlüsselposition bei der Formung der sozialistischen Persönlichkeit zu.

#### **4.2.2 Sozialistische Persönlichkeit**

1965 wurde im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ als primäres Bildungsziel die Entwicklung einer sozialistischen Persönlichkeit definiert. Wie wichtig es in der DDR war eine sozialistische Persönlichkeit auszubilden wird von Neuner (1973) aus der Innenperspektive beschrieben: „Die Heranbildung sozialistischer Persönlichkeiten ist wesentliche Aufgabe und Bedingung des weiteren Voranschreitens unserer Gesellschaft“

(3). Im Lehrplan wurden neben den Inhalten der Bildungs- und Erziehungsziele und der Gestaltung des pädagogischen Prozesses auch Ziele für die Bildung und Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit festgelegt (vgl. Neuner 1974). Im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ wurde die sozialistische Persönlichkeit folgendermaßen definiert: „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“ (Ministerium für Volksbildung 1973, 12). Von außen betrachtet stellte sich die sozialistische Persönlichkeit areligiös und diesseitsorientiert dar (vgl. Bichler 1979). Die Bildung und Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit wurde von der Politik als besonders wichtig erachtet (vgl. Dengel 2005)<sup>42</sup>.

#### **4.2.3 Der Einfluss des sozialistischen Menschenbildes auf die Sonderpädagogik**

„Die Sonderschulen haben den Bildungs- und Erziehungsprozeß inhaltlich, organisatorisch und methodisch so zu gestalten, daß auch die geschädigten Kinder und Jugendlichen das sozialistische Bildungs- und Erziehungsziel vollständig oder nach den durch die physischen und psychischen Schädigungen verbliebenen Möglichkeiten erreichen.“ (Ministerium für Volksbildung 1973, 25). Durch die Förderung der Persönlichkeit der „Geschädigten“ sollten sie einen Platz in der Gesellschaft einnehmen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. Bleidick (1982) erläutert in seiner Aufarbeitung der Behindertenpädagogik, dass eine „allseitige Persönlichkeitsentwicklung des biologisch defekten Menschen“ (30) garantiert werden sollte. Durch spezielle Fördermaßnahmen sollte es ihnen ermöglicht werden, Lern- und Leistungsdefizite abzubauen (vgl. ebd.). Um die Schüler/innen mit Behinderungen optimal zu fördern wurden verschiedene Arten von Sonderschulen eröffnet (vgl. Angerhoefer 1994). Es stellte sich die Frage, ob das Sonderschulwesen, bei postulierter Gleichheit der Werte und Normen für alle Menschen, nicht doch vom Einheitsschulgedanken, durch die Beschulung in verschiedenen Sonderschularten ausgeschlossen wurde. Angerhoefer (1994) schildert diese Problematik: „Die

---

<sup>42</sup> Dr. phil. Sabine Dengel ist Lehrbeauftragte an der Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes.

ausdrückliche Beachtung von Behinderten in der Verfassung und im Bildungsgesetz der DDR hat in ihren praktischen Konsequenzen nicht nur Schutz gewährt, sondern – zunehmend repressiv gehandhabt“ (16). Nachteil ist, dass durch die in Beschulung in Sonderschulen die Lebensentwürfe bereits vorgegeben waren und keine originären Entwürfe ermöglicht wurden (vgl. ebd.). Aktuell stellt Barsch (2007) dar, dass die in den Dokumenten theoretisch formulierte Gleichwertigkeit der Menschen in den realen Bedingungen nicht umgesetzt wurde. Schlussfolgernd gab es Widersprüche zwischen dem, was im Programm definiert wurde und dem was praktisch umgesetzt wurde. Die Begriffsbestimmung des geschädigten Menschen, als einen Menschen, bei welchem es gilt die Schädigung zu beheben, war problematisch. Den behinderten Menschen wurde dadurch die Möglichkeit verwehrt, das eigene Leben zu gestalten beziehungsweise wurden eigenständige Lebensentscheidungen unmöglich (vgl. Angerhoefer 1994). Als Folge davon wurde das vorherrschende Menschenbild nur sehr eingeschränkt auf die Menschen mit physischen und psychischen Schädigungen ausgeweitet (vgl. ebd.).

Eine Konklusion zum Menschenbild in der DDR wird von Angerhoefer (1994) beschrieben und lautet: „Die Vision von einem Menschen, der seinen Lebensumständen nicht ausgeliefert ist, sondern sie nach seinem Vermögen bewußt, gleichberechtigt und in der solidarischen Verbundenheit zu anderen so (mit)gestalten kann, daß er sich – unabhängig von seiner Herkunft und seiner Weltanschauung – in allen seinen Kräften harmonisch entwickelt, bleibt eine humanistischen Idee von menschenwürdigen Leben“ (25).

## **5. Bildung und Erziehung**

Bei der begrifflichen Überlegung von Bildung und Erziehung ergeben sich folgende Fragen für die Erziehung, „Warum ist Erziehung notwendig, wie weit ist sie möglich, was versteht man unter Erziehung, wie verhalten sich Gesellschaft und Erziehung zueinander und wozu wird erzogen?“ (Weber 1973, 8). Dieselben Fragestellungen können auf die Bildung umgelegt werden. Der nächste Abschnitt diskutiert die vorliegenden Fragen zur Bildung und Erziehung im Kontext der DDR. Dabei werden die in den Gesetzen formulierten Inhalte zur Bildung und Erziehung (Programm) den Überlegungen, Diskussionen und Anmerkungen zur praktischen Umsetzung (Code) gegenübergestellt.

## 5.1 Einheit von Bildung und Erziehung

Im Sozialismus waren die Bildung und Erziehung der Schüler/innen wesentliche Mittel, um sie zu produktiver Arbeit anzutreiben, eine hohe Allgemeinbildung zu vermitteln und ideologisches Bewusstsein einzuprägen. Honecker (1964) beschrieb auf einer Tagung des Zentralkomitees der SED die Einheit von Bildung und Erziehung folgendermaßen, „Es geht deshalb im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem um die Einheit von Bildung und Erziehung, um die Heranbildung von Menschen, die gute Sozialisten und gute Fachleute zugleich sind“ (26). Das heißt, es wurde nicht nur die polytechnische Bildung vorgegeben, sondern auch welche Eigenschaften der Persönlichkeit erwünscht waren und welche nicht. Die Bildung und Erziehung der Schüler/innen waren nicht voneinander zu trennen und bedingten sich gegenseitig. Im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen der DDR“ wurde programmatisch in Paragraph vier, Abschnitt eins, die Einheit von Bildung und Erziehung folgendermaßen dargestellt, „[Es] gilt der Grundsatz der Verbindung von Bildung und Erziehung mit dem Leben, der Verbindung von Theorie und Praxis, der Verbindung von Lernen und Studium mit produktiver Arbeit“ (Ministerium für Volksbildung 1973, 10). Honecker (1965) skizziert das Kernstück der sozialistischen Erziehung als die Erziehung zur Arbeit und damit verbunden die polytechnische Erziehung. Durch die Einführung des polytechnischen Unterrichts entstand bereits in der Schule die Teilnahme am Produktionsprozess. Das Bildungswesen der DDR versuchte stets den technischen und auch wissenschaftlichen Fortschritt mit einzubeziehen. Gleichnamig stellte zur selben Zeit Dietrich (1966) kritisch bei der Aufarbeitung des Erziehungs- und Schulkonzepts der DDR fest, dass ein wesentliches Erziehungsprinzip der sozialistischen Pädagogik die Verbindung von Unterricht und Arbeit sei. Ebenso kritisch analysiert Baske (1979) bei der Aufarbeitung der Bildungspolitik der DDR, inwieweit dabei noch die individuellen Fähigkeiten berücksichtigt wurden: Er berichtete davon, dass trotz der Forderung die individuellen Fähigkeiten für die Wissenschaft und Technik besonders zu beachten, dies trotzdem konform mit der ideologischen Bildung und Erziehung sein musste. Daher wurde eine Grundlagenbildung in Form von Allgemeinbildung gleichermaßen für alle Schüler/innen festgelegt. Die Allgemeinbildung war Ausgangspunkt für jede weiterführende Bildung und Spezialbildung. Tenorth (2010) zeigt ein Problem der Allgemeinbildung auf, das Lernniveau aller Schüler/innen zu erhöhen und gleichzeitig die individuellen Lernmöglichkeiten zu beachten. Die Schüler/innen sollten möglichst lange die gleiche Schulausbildung erhalten (vgl. Anweiler et al. 1990). Eine Differenzierung in unterschiedliche Schwerpunktsetzungen wurde erst in höheren Schulstufen ermöglicht. So konnte zuerst die ideologische Erziehung und Bildung

vermittelt werden und danach die individuellen Fähigkeiten und Interessen der Schüler/innen gefördert werden. Die Erzählung von Führer (1998) zeigt jedoch, dass die Förderung individueller Fähigkeiten lediglich restriktiv stattfand. Die Supplementierung von Bildung und Erziehung war gekennzeichnet durch den Anspruch, Schüler/innen individuell zu fördern und gleichzeitig die Weltanschauung des Sozialismus, wie zum Beispiel die Priorität der gesellschaftlichen Entwicklung, die im Gesetz postulierte Gleichstellung aller Schüler/innen, sowie der hohe Stellenwert der Arbeiterklasse etc. zu vermitteln. Durch die enge Verbindung des Bildungs- und Erziehungsprozesses wurden die Schüler/innen nicht nur auf produktive Arbeit vorbereitet, sondern vor allem auf ein Leben im Sozialismus (vgl. Baske 1979). Tenorth (2010) erarbeitet aktuell, dass folglich die Erziehung zu einem alltäglichen Prozess der Fremdbestimmung wurde. Zusätzlich zeigen aktuelle Analysen von Dengel (2005) und Barsch (2007), dass die Bildung auf die gesamte Persönlichkeit ausgerichtet wurde und ein Leben lang andauerte. Klingenberg (1962) erklärte aus der Innenperspektive den Begriff Erziehung als jenen, welcher nicht nur das zukünftige Ziel der sozialistischen Persönlichkeit fokussiert, sondern den Jugendlichen, „als einen tätigen, aktiven und gegenwärtigen Mitgestalter des Erziehungsgeschehens und seines eigenen Entwicklungsweges“ (VIII), betrachtet. Aufgrund der bereits dargestellten Theorie ist fraglich, inwieweit die Schüler/innen tatsächlich den eigenen Entwicklungsweg bestimmen konnten. Zum Beispiel wurde der Mauerbau im Jahr 1961 nicht nur dazu verwendet, die Fluchtbewegung aus der DDR zu stoppen, sondern auch die Nachrichtenvermittlung zu zensieren, damit das Bildungs- und Erziehungskonzept störungsfreier umgesetzt werden konnte (vgl. Klier 1990). Klier (1990) zeigt auf, dass unter anderem die Kinderliteratur sorgfältig ausgewählt und als Mittel der Erziehung und Bildung eingesetzt wurde, um gegen die westliche und anderswertige Literatur anzukämpfen.

Allgemein fand die Erziehung über Lernprozesse statt: „Unterricht ist jene Form der Erziehung . . . , bei der man sich um eine in Schulen (oder anderen Ausbildungseinrichtungen) organisierte Auslösung, Steuerung und Kontrolle von systematisierten, methodisierten und ökonomisierten Lernprozessen bemüht“ (Weber 1973, 57). Im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ wurden vorwiegend in Paragraph vier und fünf die Bildungs- und Erziehungsziele definiert. Eine Analyse zeigt, dass sowohl Eigenschaften wie z.B. *Hilfsbereitschaft*, *Freundlichkeit*, *Höflichkeit*, aber auch Werte, wie z.B. *Liebe zur DDR*, *Stolz auf den Sozialismus*, *Patriotismus*; Kenntnisse wie z.B. der *Marxismus-Leninismus*, *die Entwicklungsgesetze der Natur*, *aber auch der Gesellschaft* und Aspekte produktiver Tätigkeiten wie z.B. das *Anwenden des Gelernten*,

*selbstständiges Forschen, Vervollkommnung der Fähigkeiten*, den Schülern/innen vermittelt werden sollten. Diese Erziehungs- und Bildungsziele werden im Methodenteil der vorliegenden Arbeit untersucht. Verschiedene Literaturangaben, wie zum Beispiel aus heutiger Sicht die Arbeit von Dengel (2005), aus der Sicht von Zeitzeugen, wie Neuner (1973) und Klingenberg (1962/1990) oder Arbeiten aus der Zeit der Wende von z.B. Ramm (1990) zeigen auf, dass es das vorrangige Ziel der Erziehung und Bildung in der DDR war, die sozialistische Persönlichkeit hervorzubringen. Lesemann (1964) suggerierte, dass bei der Entfaltung der Persönlichkeit die Bildung ein wesentliches Element darstellte und zudem das bedeutende Stück der Bildung die Erziehung war. Schlussendlich waren Erziehung und Bildung notwendig, damit jeder Bürger nach seinen Fähigkeiten und Interessen, einen befriedigenden Platz in der Gesellschaft einnehmen konnte (vgl. Klingenberg et al. 1965). Nach den Erfahrungsberichten von Klier (1990) und der Erzählung von Führer (1998) zu urteilen, konnten die Schüler/innen nur dann einen befriedigenden Platz in der Gesellschaft einnehmen, wenn ihre gesellschaftliche Haltung der erwünschten Haltung entsprach. Die Kritik von Klier (1990) und Führer (1998) bezieht sich darauf, dass es Schüler/innen mit anderen Wertvorstellungen und religiösen Ansichten praktisch nicht möglich war die EOS bzw. weiterführend ein Studium zu besuchen, obwohl gesetzlich verankert die Gleichheit aller Schüler/innen postuliert wurde. Dies zeigt also, dass die im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ festgelegte Vorstellungen von Bildung und Erziehung, praktisch nicht immer erreicht und umgesetzt wurde.

## **5.2 Zur Dialektik von Bildung und Erziehung**

Im Folgenden werden nun Gegensätze von Bildung und Erziehung herausgearbeitet. Aus der Sicht innerhalb der DDR diskutiert Niermann (1972), dass Erziehung durch die Differenz vom Sein und Sollen eines Menschen notwendig war. Die Bildung war dabei wiederum die Voraussetzung dafür, um die Schüler/innen dorthin zu führen, was sie sein sollten (vgl. Klingenberg et al. 1965). Aktuell fasst Dengel (2005) zusammen, dass Bildung und Erziehung als eine Funktion begriffen wurde, um das sozialistische Konzept des idealen Staatsbürgers heraus zu bilden. Daraus folgt, dass von Beginn an ein Widerspruch im sozialistischen Erziehungsprogramm implementiert war: „Die erziehungspolitischen Akteure fordern die sozialistische Persönlichkeit mit durchaus progressiven Zügen, sind aber auf der anderen Seite nicht daran interessiert, daß diese in der politischen und gesellschaftlichen Praxis, etwa in Form von Beteiligungsrechten, zum Tragen kommen“ (ebd. 142). Dazu berichtet Klier (1990), dass an den Schulen und

Universitäten die geheimen Wahlen der Interessensvertretungen abgeschafft wurden. Honecker (1967) formulierte in einem Diskussionsbeitrag zum VII. Parteitag der SED ihre Vorstellung von der nachfolgenden Generation und dass bei der Erarbeitung des „Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ die Partei sich „. . . immer wieder darauf orientierte, Inhalt, Methoden und Struktur der Bildung und Erziehung so zu gestalten, daß sich die Jugend hohes Wissen und Können aneignen kann, schöpferisch denken und arbeiten lernt und ihre Bereitschaft, Fähigkeit, Überzeugung und Begeisterung entwickelt werden, sich voll und ganz für die heroische Aufgaben und Ziele der Arbeiterklasse einzusetzen“ (158). Die Schüler/innen sollten ihr Wissen und Können lediglich innerhalb der Weltanschauung der DDR erweitern und nicht etwa den Sozialismus in Frage stellen. Gegenwärtig erarbeitete Tenorth (2010), dass es seit 1946 Vorgaben von der SED für die Gestaltung des Bildungssystems in der DDR gab. Das System der Bildung wurde zum Gegenstand der Politik und verlor damit seine Eigenständigkeit. Politik und Pädagogik wurden als Einheit verstanden (vgl. Honecker 1964). Im Erziehungsprogramm wurden komplettierend Grundsätze für die Erziehung in der Schule ausgearbeitet (vgl. Benner & Kemper 2005). Die Realisierung der politischen Ziele auf der Ebene des Schulwesens brachten einige Probleme mit sich, wie zum Beispiel, die Schüler/innen zur Gleichheit zu erziehen und dennoch individuelle Begabungen zu fördern. Ein weiteres Beispiel stellt die problembehaftete Umsetzung der politischen Vorgabe zur polytechnischen Bildung aufgrund fehlender Betriebe, bei welchen die Schüler/innen am Arbeitsprozess teilhaben konnten, dar (vgl. Tenorth 2010). Daher folgt daraus, dass durch die Probleme bei der Umsetzung des theoretischen Inhalts in das Schulsystem, die im Programm postulierten Bildungs- und Erziehungsziele praktisch nicht immer erreicht wurden. Es wurde, von Tenorth (2010), aber auch bereits schon 1990 von Anweiler festgestellt, dass die Egalisierung der allgemeinen Bildung und gleiche Chancen für alle jedoch nie völlig verwirklicht wurden, da z.B. festgestellt wurde, dass Arbeiter- und Bauernkinder in den höheren Bildungsgängen und Universitäten nur wenig vertreten waren. Arbeiter- und Bauernkinder sollten jedoch besondere Förderungen, zum Beispiel durch Stipendien für die Universität oder Hochschule, erhalten (Geißler 1990). Neuner (1972) definierte als Mitglied des Zentralkomitees der SED, das Ziel der Bildung als eine hohe Bildung des gesamten Volkes und die „. . . Entwicklung geistig-schöpferischer Fähigkeiten, moralisch-charakterliche und geistig-weltanschauliche Ausformung der Persönlichkeit“ (16). Die Bildung war wesentlich für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung und wurde als eine Investition in die Zukunft der Gesellschaft betrachtet. Dabei sollte eine hohe Qualität der Bildung und Erziehung nicht nur im

Unterricht, sondern auch in der außerschulischen Arbeit erreicht werden (vgl. Honecker 1967). Anweiler (1990) brachte auf den Punkt, dass neben der Bildung auch die erzieherische Funktion der Bildungseinrichtungen maßgebend für die Unterrichtsgestaltung war. Er erklärte, dass die Erziehung auf die Verhaltensformung der Schüler/innen und auf die Vermittlung der Ideologie des Marxismus-Leninismus ausgerichtet war. Daher wurde der Staat als Erziehungsstaat bezeichnet (vgl. Benner & Kemper 2005). Die Schüler/innen sollten „im Kollektiv und durch das Kollektiv“ erzogen werden (Ramm 1990, 44). Dabei war die Anforderung, dass Staat und Familie bei der Erziehung der Kinder und Jugendlichen zusammenarbeiteten (vgl. ebd.; Waterkamp 1990). Im Quellentext von Alt (2004) zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule der DDR stellt dieser die Erziehung als jene Form dar, die sich überall dort vollzieht, wo Menschen in einer Gemeinschaft zusammenleben. Ein Teil der Erziehung war dabei die planvolle Menschenbildung und dieses wurde in der Schule umgesetzt (vgl. ebd.). Alt (2004) beschreibt dabei einen funktionalen Erziehungsbegriff, denn die Erziehung ist eine Funktion der Gesellschaft.<sup>43</sup> Im selben Sammelband zu „Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik“ erklärt Kirchhöfer (2004) dass die Erziehung der DDR zum „Entelechieprinzip (die Gesellschaft auszugestalten, zu vollenden, zu vervollkommen, in Ordnung zu bringen)“ (331) verpflichtet war. Waterkamp (1990) zeigt auf, dass bei der Einheit von Bildung und Erziehung nicht ein Gleichgewicht der beiden angestrebt wurde, sondern dass die Erziehung ein Korrektiv der Bildung darstellte. Dieses war politisch gesteuert und für die soziale Aufstiegsbewegung der Gesellschaft verantwortlich (vgl. ebd.). Heise (2004) zieht in seinem Artikel zu „Grundfragen der Pädagogik in der neuen demokratischen Schule“ zur Bildung und Erziehung der DDR die Schlussfolgerung, dass sich die Erziehung in der Schule an den Bildungsgütern, die zur Verfügung stehen, orientieren und zu bestimmten Werte erziehen muss.

Zusammenfassend machen nochmals die Begriffsdefinitionen nach Barsch (2007), die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Erziehung deutlich: Unter „Bildung“ wird demnach der Prozess verstanden, welcher den Menschen befähigt, an der Kultur teilzunehmen. Durch den Erziehungsprozess werden dem Menschen Werte, Normen, Regeln und Verhaltensweisen vermittelt (vgl. Barsch 2007). Die Unterscheidung der Begriffe ist handlungstheoretisch-systematisch begründet. Beide Prozesse, Bildung und Erziehung, haben die Gemeinsamkeit, dass der Mensch durch sie lebenspraktische und kulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben sollte (vgl. ebd.).

---

<sup>43</sup> Zur Diskussion über den Ursprung des marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt vgl. insbesondere Wiegmann (2004).

Insgesamt können die, im Hinblick auf Erziehung und Bildung, gestellten Fragen folgendermaßen beantwortet werden: Die Bildung und Erziehung im Unterricht der DDR wurden als eine Einheit aufgefasst (Ramm 1990). Ziel war es, das sozialistische Bewusstsein zu bilden, die sozialistische Persönlichkeit hervorzubringen und die politischen Zielsetzungen zu verwirklichen. „Kein Bereich der DDR-Gesellschaft hat den abgeschotteten Sozialismus-Zögling intensiver geprägt als das Erziehungs- und Bildungswesen. Und nirgendwo sonst lässt sich die Strategie der herrschenden Partei derart explizit nachvollziehen wie im Spannungsfeld von Staat und Schule“ (Klier 1990, 13). Im Unterricht ergänzten sich Erziehung und Bildung wechselseitig (vgl. Klingenberg et al. 1965). Die Wechselwirkung der Bildung und Erziehung wurde bei Klingenberg et al. (1965) folgendermaßen dargestellt: die Bildung diene als Grundlage für das erzieherische Arbeiten im Unterricht und wie erfolgreich die Bildungsarbeit war, hing von der bereits erfolgten Erziehungsarbeit ab. Inwieweit die programmatisch vorgeschriebenen Bildungs- und Erziehungsziele jedoch tatsächlich erreicht wurden, kann nicht erforscht werden, da keine Längsschnittuntersuchung möglich ist. Bildung und Erziehung waren für ein gesellschaftliches Zusammenleben notwendig.

### **5.3 Pädagogische Handlungen**

„Der Lehrer ist für alles, was im Unterricht geschieht, direkt und unmittelbar verantwortlich“ (Neuner 1976). Die Aufgabe der Lehrer/innen war es, den Unterricht zu planen und diesen zu einem Erziehungsprozess werden zu lassen (vgl. ebd.). Klier (1990) beschreibt in ihrem Erfahrungsbericht, dass die Lehrer/innen in der DDR dazu ausgebildet wurden, sich kontinuierlich an den Lehrplan anzupassen und Linientreue zu verfolgen. Für die Planung und Gestaltung des Unterrichts war die Methode wesentlich (vgl. Neuner 1976). Bereits 1962 schrieb dazu aus bildungstheoretischer Sicht innerhalb der DDR Lothar Klingenberg im Vorwort seiner Habilitationsschrift: „Methodische Fragen des Unterrichts und der Erziehung können aber nur fruchtbar diskutiert und praktisch bewältigt werden, wenn sie in den großen Zusammenhang der sozialistischen Ordnung unseres Arbeiter-und-Bauern-Staates gestellt und aus diesem Zusammenhang heraus verstanden werden“ (VII). Das Ziel war es, nicht nur den Unterrichtsstoff zu vermitteln, sondern die Lerntätigkeiten und die Selbstständigkeit der Schüler/innen zu steuern und zu kontrollieren (vgl. Klingenberg 1962; Neuner 1976). Das bedeutete, dass Schüler/innen zur Diskussion über Themen wie Umwelt, Politik, Kultur, aber auch Moral und Technik angeregt werden sollten und dennoch stand die Führung des Unterrichts durch die Lehrer/innen im Vordergrund (vgl. Klingenberg 1962). Die Positionen und Expertisen, aus

welcher alle Beteiligten im Unterricht handelten, wurden als „Subjektpositionen von Lehrenden und Lernenden“ bezeichnet (Klingenberg 1990, 7). „Für pädagogisches Handeln folgt daraus: Es gibt in einer bestimmten Situation immer einen Spielraum vernünftigen, d.h. zielorientierten pädagogischen Handelns, und dieser Spielraum kann sich nicht im isolierten Kopf des Pädagogen konstituieren, sondern ergibt sich auch aus dem „Gegen-Handeln“ der anderen“ (Giesecke 2010, 21). Die Lehrer/innen mussten sich am Handeln der Schüler/innen orientieren, um eine Umsetzung ihrer Zielstellungen zu erreichen. Als Hilfestellungen für die Lehrkräfte waren dazu im Lehrplanwerk genaue Anweisungsschritte vorgegeben (vgl. Neuner 1976). Um die Anforderung, genügend Entwicklungsanreize im Unterricht zu geben, wurde der theoretische Inhalt oft mit Filmen, Bildern, Dokumenten, Schallplatten etc. vertieft. Der Unterricht hatte den Anspruch, erzieherisch wirksam zu sein und ob dies erreicht wurde, hing wesentlich von der jeweiligen Lehrperson ab. Giesecke (2010) beschreibt aktuell als Ziel des pädagogischen Handelns, dass alle schädlichen Einflüsse von den Schüler/innen fern gehalten werden und sie stets positiv gebildet und erzogen werden sollen. Der Führungsstil der Lehrperson, wie Stil, der Ton und die Grundstimmung trug wesentlich zur Atmosphäre der jeweiligen Klassen bei (vgl. ebd.). Neuner (1976) erläutert, dass sich die Verhaltensweisen von Sachlichkeit, Gerechtigkeit, Achtung, Höflichkeit, Leistungs- und Erfolgsorientierung, der Wechsel von Spannung und Entspannung günstig auf das Unterrichtsklima auswirkte. Eine hervorragende Lehrperson hatte deshalb Erfolg, „weil alle Führungsmaßnahmen (einschließlich der Wirkung des persönlichen Vorbildes) so getroffen werden, daß sie auf der Berücksichtigung (ob nun voll bewußt oder stark durch Erfahrungen vermittelt) der gesetzmäßigen Zusammenhänge im Unterricht beruhen, daß sie die Gesetzmäßigkeiten zur weitgehenden Wirksamkeit bringen“ (Neuner 1976, 140). Zum einen war dazu die didaktische und methodische Gestaltung des Unterrichts wichtig, sowie zum anderen, der Zusammenhang vom Lernen der Schüler/innen und der Leitung durch die Lehrer/innen (vgl. ebd.). Nach Domke (1973) waren daher die Handlungsweisen der Lehrer/in bedeutsam. Dazu zählte nicht nur das Entwerfen und Befolgen von Plänen, sondern auch wie und mit welchen Methoden der Inhalt vermittelt wurde. Ebenso war bei der Vermittlung des Inhalts das Setting wichtig, also die Sozialform des Lernens, ob durch Frontalunterricht, Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit, Partner- oder Einzelarbeit gelernt wurde (vgl. ebd.). Gleichbedeutend waren die Erziehungspraktiken, welche ein Lehrer anwandte, um den Stoffinhalt zu vermitteln. Dabei konnte eine informierende Praktik von einer anregenden, motivierenden und vorschreibenden Praktik unterschieden werden und für das Gelingen des Unterrichts bedeutsam sein (vgl. ebd.). Ebenso grundlegend für das

Gelingen des Unterrichts waren die Gestaltung des Unterrichtsprozesses und die Erziehungsmethoden. Nicht nur bewusste und geplante Handlungsweisen der Lehrperson hatten Auswirkungen auf den Lernprozess, sondern auch spontane Handlungen der Lehrer/innen und die Selbsttätigkeit der Schüler/innen (vgl. Domke 1973; Klingenberg 1962). „Unter Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule verstehen wir jene pädagogisch wertbezogene, vom Erzieher (Lehrer) direkt oder indirekt geleitete Tätigkeit des heranwachsenden Menschen, die sich in der aktiven Aneignung der Grundlagen der Wissenschaften, von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eines sozialistischen Verhaltens äußert, in wachsendem Maße von Bewußtheit, schöpferischer Initiative und Verantwortungsbewußtsein getragen und gesellschaftlich motiviert ist“ (Klingenberg 1962, 34). Schüler/innen konnten dann selbst tätig werden, wenn sie den Inhalt mithilfe von Unterrichtsmaterialien selbst erarbeiten konnten (vgl. ebd.). Klingenberg beschreibt 1990 im Buch „Lehrende & Lernende im Unterricht“, dass der im Unterricht entstehende pädagogische Prozess durch die gemeinsame Tätigkeit der Lehrende und Lernende im Unterricht gestaltet wird. Dies hatte durch die einmalige pädagogische Situation (vgl. Mirschel & Zeisberg 1980) zur Folge, dass die Anforderungen des Programms bezüglich der Bildungs- und Erziehungsziele nie vollständig im Unterricht umgesetzt werden konnten.

## **6. Disziplinäre Anbindung**

Diese Arbeit stellt eine Analyse des Regel- und Sonderschulwesens der DDR, anhand der vorherrschenden und im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ formulierten, Bildungs- und Erziehungsziele dar. Die Umsetzung der im Gesetz formulierten Bildungs- und Erziehungszielen im Unterricht sind Hauptaugenmerk der Untersuchung.

Die pädagogische Relevanz der Untersuchung liegt somit auf der praktischen Umsetzung der theoretisch formulierten Bildungs- und Erziehungsziele. Die inhaltliche Basis der Untersuchung bilden die Bildungs- und Erziehungsziele, die in Paragraph 4 und 5 des „Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ postuliert wurden (vgl. Ministerium für Volksbildung 1972). Dorst (1953) postuliert, eingebunden in das System der DDR, den Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft als die „planmäßigen und von den Erziehern geleiteten direkten und indirekten Einwirkungen auf die Kinder, die tatsächlichen Veränderungen, die diese Einwirkungen bei den Kindern hervorrufen, und die gesetzmäßigen Beziehungen, die zwischen bestimmten geleiteten

Einwirkungen und den tatsächlichen Veränderungen in der Entwicklung der Kinder bestehen“ (99). Darüber hinaus erklärt Niermann (1972), dass „das Ziel der Pädagogik- sowohl als wissenschaftliche Disziplin als auch als praktische Handlungslehre- . . . “ von der Gesellschaft vorgegeben ist und dass sich die Pädagogik des Sozialismus damit zu beschäftigen habe, „wie ein der Zielvorstellung entsprechendes Verhalten der Kinder erreicht werden kann“ (42). Den empirischen pädagogische Bezugsrahmen der Arbeit bilden die Analyse des Unterrichts, die vom Pädagogen inszenierten Handlungen und die Unterrichtsgestaltung, um die vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsziele umzusetzen, zu realisieren und die Schüler/innen bezüglich dieser zu fördern. Besonders beachtet werden die bei der Lehrer/innen- Schüler/innen Interaktion entstehenden Lehr- und Lernprozessen, in welchen die Bildungs- und Erziehungsziele umgesetzt werden.

Die Diplomarbeit soll theoretisch durch die geschichtliche Aufarbeitung der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen im Bildungswesen der DDR, einen Beitrag zur Unterrichtsforschung leisten, indem sie zu einem besseren Verständnis der Entwicklung von Erziehung und Bildung in einem sozialistischen Staat beiträgt und den Zusammenhang von Politik und Unterrichtsgestaltung aufarbeitet. Die Arbeit kann somit in einen theoretischen und einen empirischen Schwerpunkt gegliedert werden. Dabei werden in einer abschließenden Analyse die im Programm postulierten Bildungs- und Erziehungsziele, mit den im Unterricht direkt gefundenen Zielstellungen diskutiert. Insgesamt wird dabei der Code am Programm geprüft und umgekehrt.

Die Diskussion, inwieweit Bildung und Erziehung vom Staat aufgetragen wird und welchen Einfluss der Staat auf das Schulwesen hat, ist ebenso aktuell in der gegenwärtigen Entwicklung, wie in der Geschichte des Bildungssystems. Diskussionen zu dieser Problematik finden sich bei den großen Denkern der Pädagogik, wie z.B. bei Kant (1984)<sup>44</sup>, bei Humboldt (1962)<sup>45</sup> oder aktuell bei Benner (2001)<sup>46</sup>.

Zurück zur Bildung und Erziehung in der DDR: In der DDR herrschte ein enger Zusammenhang zwischen Pädagogik und Politik. Die Erziehung und Bildung im Unterricht

---

<sup>44</sup> Die Tatsache, dass der Mensch jedoch erzogen werden muss, findet sich bei Kant (1984).

<sup>45</sup> Er postulierte, dass der gebildete Mensch die Verfassung des Staates an sich prüfen müsse und nur dadurch die Verfassung verbessert werden könnte. Des Weiteren erklärt er einen schädlichen Einfluss der Schule auf den Menschen und betont die freie Bildung (vgl. Humboldt 1962).

<sup>46</sup> Benner (2001) schreibt aktuell in seinem Buch „Allgemeine Pädagogik“ dazu, „Darüber, was von den Heranwachsenden wo und wie gelernt wird, entscheiden nicht etwa pädagogische, sondern politische, ökonomische, technische und fachspezifische Gesichtspunkte. So wird die Anzahl, Art und der Umfang der Unterrichtsfächer an Schulen politisch reglementiert, beurteilen die Lehrer die Leistungen der Schüler . . . nach fachlichen und fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten, bemessen sich die Schwierigkeitsgrade der Prüfungsleistungen danach, wie viele Schüler einen bestimmten Schultyp erfolgreich abschließen bzw. zu weiterführenden Ausbildungsinstitutionen zugelassen werden sollen und können“ (17). Benner hat die Notwendigkeit einer Einigung von politischen Zielsetzungen und pädagogischer Umsetzungen für das gesellschaftliche Leben und die staatliche Verwirklichung erkannt.

wurde auf die politischen Zielstellungen hin ausgerichtet.<sup>47</sup> Der Anspruch richtete sich demnach an die Äquivalenz von Code und Programm. Die Umsetzung der politisch formulierten Bildungs- und Erziehungsziele im Unterricht hatte jedoch Folgen für die einzelnen Schüler/innen. Dies wird eindrucksvoll in den einzelnen Erfahrungsberichten von Klier (1990) und der Erzählung von Führer (1998) dargestellt.

Einerseits liegt der Schwerpunkt der Diplomarbeit auf den gesetzlich determinierten Bildungs- und Erziehungszielen und andererseits auf deren praktische Umsetzung im Unterrichtsgeschehen. Dieser postulierte Zusammenhang findet sich im Vorwort der Beschreibung des Gesetzestextes vom Ministerium für Volksbildung (1973) wieder, „Ausgehend von der Aufgabe, die entwickelte sozialistische Gesellschaft zu gestalten, wird besonders deutlich, daß die politische und ökonomische Entwicklung der DDR im engen Zusammenhang mit der Verwirklichung der Wissenschafts-, Bildungs- und Kulturpolitik der Partei steht“ (3). Der besondere Vorteil dieser Arbeit liegt darin, dass die Forschungsfrage nicht nur anhand einer ausgedehnten Literaturrecherche diskutiert werden kann, sondern aufgrund von Videoaufzeichnungen über den Unterricht der damaligen DDR direkt Einblick in die Unterrichtsstunden genommen werden kann und es somit erlaubt, die Handlungsweisen der Lehrpersonen praxisnah zu beobachten. „Zwar gibt es bislang eine Vielzahl von Schilderungen des DDR- Unterrichts, jedoch kaum filmisch dokumentierte Unterrichtsmitschnitte“ (Schluß 2008, 43). Dieser zweifache Schwerpunkt bildet die vorwiegende Intention für die leitende Forschungsfrage. Die Forschungsfrage ist bereits eine pädagogische, da sie untersucht inwieweit die Bildungs- und Erziehungsziele im Regel- vergleichen mit dem Sonderschulunterricht umgesetzt werden konnten. Nicht nur aufgrund des Inhalts der Fragestellung ist sie der Wissenschaft der Pädagogik zuzuordnen, sondern gerade für die historische Erziehungswissenschaft sind die Analysen der Unterrichtsaufzeichnungen besonders wertvoll.

---

<sup>47</sup> Siehe dazu: Abschnitt 5., „Erziehung und Bildung“.

### III. Empirie

#### 7. Forschungsfrage

Niermann (1972) beschreibt als Zeitzeuge die sozialistische Pädagogik folgendermaßen: „Die sozialistische Pädagogik in der DDR weist sich als eine Wissenschaft von der Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generationen aus“ (23). Die Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generationen steht im Brennpunkt des Interesses der Arbeit, die sozialistische Pädagogik bildet dabei den theoretischen Rahmen und steht hinter den in den Gesetzen der DDR formulierten Zielen bezüglich des Bildungswesens. Die folgende Untersuchung arbeitet auf, inwieweit die im Theorieteil beschriebene Analyse der im Programm definierten Erziehungs- und Bildungsziele im Unterricht umgesetzt werden konnte. Folgende Forschungsfrage leitet sich daraus ab:

*Inwieweit erfolgt die Umsetzung der Erziehungs- und Bildungsziele, welche im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR postuliert wurden, im Regel- beziehungsweise Sonderschulunterricht?*

Aufgrund der formulierten Forschungsfrage ergibt sich folgende Hypothese: Die im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der Deutschen Demokratischen Republik propagierten Bildungs- und Erziehungsziele konnten durch die pädagogischen Handlungsweisen der Lehrpersonen im Regel- und Sonderschulunterricht erfolgreich umgesetzt werden. Die Bildungs- und Erziehungsziele werden im Paragraph 4 und 5 des „Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ (vgl. Ministerium für Volksbildung 1973) gefunden und in folgende Kategorien eingeteilt in:

- **Eigenschaften:** *Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Höflichkeit, Zuvorkommenheit, Achtung gegenüber den Eltern und anderen Menschen*
- **Werte:** *Liebe zur DDR, sowie Stolz auf den Sozialismus, Patriotismus, Völkerfreundschaft, Internationalismus und Frieden*
- **Kenntnisse:** *über den Marxismus-Leninismus, Entwicklungsgesetze der Natur, der Gesellschaft und des menschlichen Denkens. Dadurch sollen sie den Sinn des Lebens erfahren und zum sozialistischen Denken, Fühlen und Handeln geführt werden.*
- **Aspekte produktiver Tätigkeiten:** *schöpferische Arbeit, stetige Vervollkommnung ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Anwenden des Gelernten und selbstständiges Forschen*

In der Auswertung werden diese Ziele einzeln betrachtet und ihre Umsetzung im Unterricht geprüft. Als nächstes werden einige Gründe für die Auswahl der in diesem Gesetz beschriebenen Bildungs- und Erziehungsziele angeführt: Erstens wurden die Bildungs- und Erziehungsziele in den zuvor erfolgten Gesetzgebungen, „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ und im „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR“ nicht so detailliert erklärt wie im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“. Die ausführliche Darstellung der Ziele der Bildung und Erziehung, wie Kenntnisse, Eigenschaften, Werte und Aspekte der Arbeit, welche sich die Schüler/innen aneignen sollten, war einmalig in der Gesetzgebung der DDR. Ein dritter Grund für die Auswahl dieser Bildungs- und Erziehungsziele besteht darin, dass bei der Erlassung des Gesetzes bereits das sozialistische Schulwesen aufgebaut war und es sich nicht mehr in der Entwicklung dahin befand. Viertens ist der Zeitraum, in welchem das Gesetz gültig war, kompatibel mit dem Zeitpunkt der Aufnahmen der Unterrichtsaufzeichnungen. Somit waren die zu untersuchenden Bildungs- und Erziehungsziele genau zum Zeitpunkt der Unterrichtsaufzeichnungen gültig. Schlussendlich wurde das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ gewählt, da es nach Margot Honecker (1965) die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit erhöhen sollte, gleichzeitig als Ausdruck der großen Leistung der pädagogischen Wissenschaft der DDR stand und praktisch die pädagogische Wirklichkeit im Sinne des Gesetzes verändert werden musste. Die ausgewählte Demonstration durch Margot Honecker (1965) soll die Wichtigkeit des Gesetzes für das Bildungssystem aufzeigen.

Aus der zuvor genannten Hypothese lassen sich weitere Fragestellungen ableiten; diese tragen zu einer umfassenden Aufarbeitung des vorhandenen Datenmaterials bei. Vorrangig sind dabei folgende Unterfragen zur Hauptfragestellung:

*Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede können bei der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele im Regel- und Sonderschulunterricht festgestellt werden?*

Ein weiterer Schwerpunkt bezieht sich auf die pädagogischen Handlungsweisen der Lehrkräfte, die in Anlehnung an Horst Domke (1973), Gerhard Neuner (1976) und Wolfgang Memmert (1980) untersucht werden sollen. Dabei wird nicht nur untersucht welche Bildungs- und Erziehungsziele die Lehrer/innen umsetzen, sondern auch wie:

*Welche pädagogischen Handlungsweisen werden im Regel- und Sonderschulunterricht von der Lehrkraft angewendet, um die im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ formulierten Erziehungs- und Bildungsziele zu fördern?*

Die Handlungen der Lehrpersonen sind deshalb von besonderer Bedeutung, da im sozialistischen Bildungssystem vorwiegend die Lehrer/innen die Verantwortung für die Bildung und Erziehung der folgenden Generation hatten und als Vorbilder fungierten (vgl. Baske 1979). Dabei findet ein Vergleich des Regel- und Sonderschulunterrichts statt und es werden ebenfalls Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgearbeitet. Des Weiteren sind auch die im Unterricht eingesetzten Materialien und Methoden relevant. Insgesamt wird daher nach den pädagogischen Maßnahmen gefragt, welche von den Lehrpersonen eingesetzt werden, um die Bildungs- und Erziehungsziele umzusetzen.

*Welche pädagogischen Maßnahmen werden von der Lehrkraft im Regel- bzw. Sonderschulunterricht eingesetzt, um die Bildungs- und Erziehungsziele zu erreichen?*

Zusammenfassend zielen alle Fragestellungen daraufhin ab, welche programmatisch postulierten Bildungs- und Erziehungsziele praktisch im Unterricht umgesetzt werden und inwieweit dieses im Regelschulunterricht, verglichen mit dem Sonderschulunterricht, möglich ist. Im Fokus stehen daher die Interventionen zur Übertragung der Lehr- und Lernprozesse bezüglich der Bildungs- und Erziehungsziele. Exemplarisch wird versucht die Umsetzung der Erziehungs- und Bildungsziele an einigen Videoaufzeichnungen des Schulunterrichts der DDR zu untersuchen, d.h. es wird dabei anhand von Unterrichtsaufzeichnungen der Code mit dem Programm konfrontiert und umgekehrt. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die gewählten Videoaufzeichnungen lediglich als Einzelfälle dienen und diese vorselektiert wurden, da vorerst drei Sonderschulunterrichtsaufzeichnungen der DDR gefunden und im Fachportal für Pädagogik digitalisiert wurden (vgl. fachportalpaedagogik.de [Stand: Dezember 2011]). Sollte die vorliegende Hypothese bestätigt werden bedeutet dies nicht, dass die in der Studie gefundenen Ergebnisse flächendeckend für den gesamten Unterricht der DDR Geltung haben. Die möglicherweise gefundenen Ergebnisse gelten dann eingeschränkt für die der Analyse unterzogenen Videos. Jedoch können durch die Unterrichtsaufzeichnungen Tendenzen bei der Umsetzung der im Gesetz postulierten Ziele der DDR festgestellt werden, welche eingeschränkte Schlussfolgerungen erlauben.

Bei der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele wird der Vermittlerposition des Lehrers/der Lehrerin besondere Beachtung zuteil. Die Lehrperson ist daran gebunden, die im Gesetz theoretisch postulierten Ziele im Unterricht praktisch umzusetzen. Die Lehrkraft trägt damit wesentlich zur Bildung und Erziehung der Schüler/innen, zur Umsetzung der vom Staat postulierten Ziele und somit in letzter Folge zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung bei. Das Alter der Schüler/innen spielt bei der Vermittlung der verschiedenen Ziele eine Rolle, da ältere Schüler/innen ein anderes Vorwissen und andere Kenntnisse besitzen als Schüler/innen in den ersten Klassenstufen. Einige Bildungs- und Erziehungsziele können möglicherweise erst in höheren Klassenstufen durch die Analyse eines bestimmten Unterrichtsfachs gefunden werden, wie zum Beispiel die Bildungs- und Erziehungsziele des Patriotismus, Internationalismus oder der Völkerfreundschaft beim Staatsbürgerkundeunterricht. Der Staatsbürgerkundeunterricht wurde ab 1969 für die 7. bis 10. Klassenstufe eingeführt. Die Unterrichtsaufzeichnungen beinhalten weitere Einschränkungen, z.B. können nicht alle aufgelisteten Ziele mithilfe der Sequenzanalyse erfasst werden. Manche Ziele werden möglicherweise aufgrund von äußeren Rahmenbedingungen, wie z.B. der Hausordnung, der Begrüßung der Schüler/innen, der Nachmittagsbetreuung etc. umgesetzt. Des Weiteren ist einschränkend zu erwähnen, dass die vorgestellten Bildungs- und Erziehungsziele nicht vollständig in einem Unterrichtsfach umgesetzt werden konnten und es utopisch wäre in einer Unterrichtsstunde eines dieser Ziele vollständig zu erreichen. Die Sozialform des Lernens trägt ebenfalls wesentlich zu unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungszielen bei. Während beim Frontalunterricht die Schüler/innen zum Zuhören animiert werden, regen Gruppenarbeiten zum selbstständigen Arbeiten an. Insgesamt erlauben daher die Beobachtungen lediglich eingeschränkte Aussagen über die Vermittlung von bestimmten Bildungs- und Erziehungszielen zu treffen. Inwieweit die Schüler/innen tatsächlich die Bildungs- und Erziehungsziele lernen und diese Auswirkungen auf ihr zukünftiges Handeln haben, kann nicht erforscht werden. Die Intention der Arbeit besteht darin jene Ziele zu finden, welche in einer bestimmten Sequenz umgesetzt werden können beziehungsweise der Versuch besteht, diese umzusetzen. Dazu werden jeweils Begründungen für die Auswahl angegeben, um diese für die Leser/innen intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten.

## 8. Analyse des Datenmaterials

Die Basis der vorliegenden Untersuchung stellen Videoaufzeichnungen über verschiedene Unterrichtsstunden der DDR dar. Durch videographische Daten erhalten Wissenschaftler einen Zugang zur Empirie des Lehr- und Lerngeschehens (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009). Diese dienten damals wiederum als Anschauungsmaterial zur Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen. Meike & Schluß (2007) schreiben dazu, „In der DDR wurden seit Beginn der 1970er-Jahre bis in die frühen 80er-Jahre zu Lehrerausbildungs- und Forschungszwecken viele Unterrichtsstunden auf 1-Zoll-Videobänder aufgezeichnet“ (630). Diese Videoaufzeichnungen werden über ein, von der Stiftung Aufarbeitung der SED-Diktatur gefördertes Projekt, mithilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), in ein heutiges gängiges Medium übertragen und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht (vgl. Schluß 2006; Meike & Schluß 2007). „Der historischen Unterrichtsforschung steht nach der Erschließung dieses Materials eine neue Quellenangabe zur Verfügung“ (Schluß 2008, 53). Die einzelnen Unterrichtsaufzeichnungen sind in der „Videodatenbank Schulunterricht in der DDR“ im Fachportal für Pädagogik online abrufbar: [www.fachportal-paedagogik.de](http://www.fachportal-paedagogik.de). Insgesamt stehen derzeit um die 250 Aufzeichnungen zur Bearbeitung zur Verfügungen [Stand: Jänner 2011]. Das Portal wird laufend mit neuen Unterrichtsstunden erweitert. Diese reichen von Unterrichtsaufzeichnungen in der Regel- und Sonderschule, psychologischen Stundenaufzeichnungen bis hin zu Auswertungsstunden bezüglich einer Unterrichtsstunde durch das Kollegium im Rahmen der von der Akademie der pädagogischen Wissenschaften (APW) initiierten pädagogischen Woche zur Fort- und Weiterbildung der Lehrer/innen. In der anschließenden Auswertung wurden vier Videos analysiert, wobei zwei Schulstunden aus der Regelschule mit zwei Aufzeichnungen aus dem Unterricht der Sonderschule miteinander verglichen werden.

## 9. Methode

Die verwendeten Methoden, bewegen sich im Feld der empirischen Sozialforschung. „Empirische Sozialforschung kann zunächst als eine Sammlung von Techniken und Methoden zur korrekten Durchführung der wissenschaftlichen Untersuchung menschlichen Verhaltens und gesellschaftlicher Phänomene gesehen werden“ (Schnell, Hill & Esser 2008, 5). Die qualitative Sozialforschung bedient sich dabei qualitativer Daten; diese sozialen Gegenstände können in schriftlicher oder verbalisierter Form

vorliegen (vgl. Heinze 2001). Bei den Daten der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR.

## 9.1 Begründung der verwendeten Methode

Es werden Videoaufzeichnungen des Unterrichts der DDR analysiert. Ein Vorteil der Analyse ist, dass die Auswertung des „Materials nicht mehr beschränkt [ist] auf die Analyse von Lehrplänen, Unterrichtshilfen und Protokollen, [sondern] sie kann nunmehr direkt konkreten Unterricht einbeziehen“ (Meike & Schluß 2007, 632). Durch die Beobachtungen der Videoaufzeichnungen ist ein empirischer Zugang zum Datenmaterial gegeben. Die Erfahrungswirklichkeit wird verbalisiert und interpretativ ausgewertet. Die Interpretationen müssen konsensfähig sein, was bedeutet, dass die Interpretationen von mehreren Forschern akzeptiert werden müssen (vgl. Bortz & Döring 2006). In den wöchentlich stattfindenden Treffen der Forschergruppe der Universität Wien wurden die Ergebnisse dargestellt. Die Ergebnisse wurden teilweise in der wöchentlich stattfindenden Forschungsgruppe zu den Unterrichtsaufzeichnungen der DDR der Universität Wien (Leitung: Univ.-Prof. Dr. Henning Schluss, May Jehle BA MA) vorgestellt, mit den Kollegen und Kolleginnen diskutiert und überarbeitet. Während dem Verfassen der Arbeit fand eine Tagung zum Thema „Linker Marsch und Gleitreibung“, Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR, an der Universität Wien statt. Sowohl Anmerkungen, Anregungen und Kritikpunkte der Forschungsgruppe, als auch der Tagung wurden in die eigene Arbeit aufgenommen und diskutiert.

Zur Auswertung wurde die erziehungswissenschaftliche Videographie herangezogen, deren Ziel es ist „die vielfältigen, die Interaktion prägenden Prozesse und Muster des Lehr-Lern Geschehens in ihrer Komplexität zu rekonstruieren“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 11). Dabei kommt die etablierte Methode der Sequenzanalyse zum Einsatz. Sie „ermöglicht den Nachvollzug der sinnhaften Struktur von Interaktionssequenzen, indem sie eine Kette von Äußerungen Schritt für Schritt daraufhin untersucht, welche Verkettungslogiken in ihr wirksam werden (und welche nicht)“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 52). Ein weiterer Vorteil der Unterrichtsaufzeichnungen ist, dass zwei Sinne, das Sehen und Hören, angeregt werden und somit können „tiefere Einblicke in das Interaktionsgeschehen gewonnen werden“ (ebd., 15). Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwieweit die Umsetzung der Erziehungs- und Bildungsziele, welche im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR postuliert wurden, im Regelbeziehungsweise Sonderschulunterricht erfolgte, werden vier Unterrichtsaufzeichnungen herangezogen. Zwei Videoaufzeichnungen beziehen sich auf den Unterricht in der

Regelschule und zwei Videoaufzeichnung auf den Unterricht in der Sonderschule. Es werden jeweils zwei Aufzeichnungen, eine aus dem Regel- und eine aus dem Sonderschulunterricht, miteinander verglichen. Es besteht die These, dass unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsziele in den Aufzeichnungen des Sonderschulunterrichts verglichen mit dem Regelschulunterricht gefunden werden. Daher wird bei der Auswahl der Videoaufzeichnungen, im Sinne der Vergleichbarkeit darauf geachtet, dass die Schüler/innen in den beiden Aufzeichnungen ungefähr gleich alt sind, dass sich der Aufbau der Unterrichtsstunde ähnelt und ungefähr der gleiche Stoffinhalt durchgeführt wird. Eine Bedingung ist die Differenzierung der Unterrichtsstunden dahingehend, dass jeweils eine Aufzeichnung aus dem Regel- und eine aus dem Sonderschulunterricht stammt. Es werden andere Inhalte in den Unterrichtsstunden durchgeführt und von jeweils einer anderen Lehrperson gehalten. Optimal wäre ein und dieselbe Unterrichtsstunde in beiden Schultypen zu analysieren. Da dies aufgrund der Auswahl des Datenmaterials und der unterschiedlichen Schultypen nicht möglich ist, wurde versucht die Unterrichtsstunden aufgrund einer ähnlichen Kombination von äußeren Merkmalen auszuwählen. Das erste Video der Regelschule handelt vom Deutschunterricht, in welchem der Sachtext „Der Igel“ behandelt wird. Das Vergleichsvideo stellt Schüler/innen der Sprachheilschule dar und die Unterrichtsstunde findet zum Thema „Das Märchen vom Hasen und vom Löwen“ statt. Die zweite Unterrichtsstunde der Regelschule trägt den Titel „Beschreibung eines Fahrrades“ und das Vergleichsvideo aus der Hilfsschule wird mit „Beschreibung eines Kieferzweiges“ betitelt. Schluß und Crivellari (2007) beschreiben, „Für die erziehungswissenschaftliche Forschung liegt gerade in der thematischen Breite des aufgezeichneten Unterrichts eine besondere Stärke des Materials“ (438). Wie, bei der Analyse des Datenmaterials beschrieben, wird auf digitalisierte Videoaufzeichnungen vom Projekt „Rettung, Erschließung und Veröffentlichung im Internet von aufgezeichnetem Unterricht aus der DDR“ der Stiftung Aufarbeitung der SED-Diktatur zurück gegriffen. Diese wurden in Anlehnung an Unterrichtsmethoden und Erziehungspraktiken von Domke (1973), Verhaltensweisen der Lehrpersonen von Neuner (1976) und der Lehraktivitäten von Memmert (1980) erstellt. Zusätzlich werden Raumskizzen und Rahmeninformationen festgehalten, um eine umfassende Darstellung des zu untersuchenden Gegenstandes und eine umfangreiche Analyse zu ermöglichen.

Ein Nachteil der Analyse von Unterrichtsaufzeichnungen ist, dass eine Unterrichtsstunde nur einen Ausschnitt des gesamten Kontextes des Unterrichts der Klasse darstellt. Eine Einflussvariable ist die Lehrperson selbst, ihr Unterrichtsstil und die Unterrichtsmittel, die

Art der Unterrichtsstunde, die Rahmenbedingung in welcher die Aufzeichnung stattfindet, die einzelnen Schüler/innen mit deren Bedürfnissen und Interessen, der Aufnahmezeitpunkt, etc. Bei einer anderen Lehrperson, in einer anderen Unterrichtsstunde und so weiter lassen sich dann wahrscheinlich ganz andere Bildungs- und Erziehungsziele finden. Dies kann als die Einmaligkeit einer pädagogischen Situation zusammengefasst werden. Eine weitere Grenze der Forschung ist bestimmt durch die Positionierung und Ausrichtung der Kamera im Raum. Diese bestimmt das Interaktionsgeschehen und die Perspektive, aus welcher der Forscher/die Forscherin die Unterrichtsstunde betrachtet (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009). Zusätzlich ist zu beachten, dass jede Form der Datenerhebung eine Auswirkung auf das zu untersuchende Feld hat (vgl. ebd.). „Allein dadurch, dass die Kamera(s) und diejenigen, die sie bedienen, im Raum anwesend sind, verändern sich die Bedingungen der dokumentierten Interaktion“ (ebd., 27). Allerdings vergessen die zu beobachteten Personen mit der Zeit, dass sie gefilmt werden (vgl. ebd.). Der Unterricht selbst ist ein inszeniertes Geschehen, da die Umsetzung der Lehrinhalte von der Lehrperson geplant und mittels Lehrpläne vorgegeben ist. Auch die Organisation des Unterrichtsgeschehens selbst, weist allen Beteiligten eine Rolle zu. Es ist fraglich inwieweit sich durch die hier angeführten Punkte tatsächlich das Lehr- und Lerngeschehen verändert. Darüber kann allerdings nur spekuliert werden. Bei der Auswertung können nur direkt beobachtbare Kriterien erfasst werden. Die, den manifesten Variablen zugrunde liegenden, latenten Variablen können nicht erfasst werden.

## 9.2 Vor- und Nachteile der Sequenzanalyse

Die Erziehungswissenschaftliche Videographieforschung ist eine Methode der qualitativen Sozialforschung (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009). Wie bereits beschrieben, dient die erziehungswissenschaftliche Videographieforschung dazu, eine Interaktion, in welcher Lehr- und Lernprozesse stattfinden, zu betrachten. Analysiert werden dabei beobachtbare Daten und deren Zusammenhänge (vgl. ebd.). Der Vorteil liegt in der Wechselwirkung und dem systematischen Zusammenhang von Methode und Theorie (vgl. Garz 2010). Ausgewählt wird die Sequenzanalyse „als eine Methode des Vergleichens“ (Brüsemeyer 2008, 199).<sup>48</sup> Im Fokus stehen Handlungs- und Entscheidungsprozesse, wobei nicht die Intentionen, sondern die Wirkungen von Handlungen auf Personen fokussiert werden. Ganz allgemein wird dazu ein Ausschnitt einer Interaktion gewählt, in einzelne Segmente zerlegt und systematisch analysiert (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009). Im Folgenden werden

---

<sup>48</sup> Es werden verschiedene Autoren zur Methode der Sequenzanalyse angeführt, um einen detaillierten Überblick über die einzelnen Schritte der Durchführung, sowie deren Möglichkeiten und Grenzen zu erhalten.

die einzelnen Schritte der Sequenzanalyse dargestellt: Die Unterrichtsstunde wird dazu in einzelne Sequenzen zerlegt. Eine Sequenz wird für die Analyse ausgewählt. Sowohl Wagner (2001), als auch Dinkelaker & Herrle (2009) beschreiben, dass der Abschnitt, wo mit dem ersten Sequenzelement begonnen wird, von der Raum-Zeit Stelle abhängt, willkürlich gewählt wird und sowohl mit der Fragestellung als auch dem Untersuchungsgegenstand in Verbindung steht. Danach wird das erste Sequenzelement extensiv gedeutet, das bedeutet es werden dazu Lesarten aufgestellt, die als vernünftig erscheinen, aber auch relativ unwahrscheinlich sein können (vgl. Heinze 2001). Wagner (2001) erklärt die Funktion der Lesarten folgendermaßen: Es wird davon ausgegangen, dass jedes menschliche Handeln sequentiellen Charakter hat, „Denn mit jeder Handlung wird aus den bis dahin noch offenstehenden Handlungsmöglichkeiten eine Auswahl getroffen, und es werden neue Optionen in die Zukunft hinein eröffnet. Jeder Handlungsvollzug markiert zugleich eine Sequenzstelle, an der sich der Prozeß der Schließung und Öffnung von Handlungsmöglichkeiten vollzieht“ (ebd., 117). Die Lesarten unterbrechen die Analyse und geben verschiedene Kontextbedingungen an, wie sich die Interaktion weiter gestalten könnte (vgl. Bohnsack, Marotzki & Meuser, 2003). Wagner (2001) stellt die Funktion der Lesarten dementsprechend dar, dass diese den Gegenstand entfremden und somit eine Einstellungsänderung des Interpretieren erreichen. Dadurch ergeben sich Spielräume für mögliche Anschlüsse (vgl. Heinze 2001). Die Anschlussoptionen für die einzelnen Lesarten werden ausgewiesen und ebenfalls beschrieben (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009). Die Bedeutungsstruktur der nächsten Sequenz wird in Beziehung zu dem zuvor interpretierten Text gestellt und die nachfolgende Sequenz findet dabei noch keine Beachtung (vgl. Wernet 2006). Beim nächsten Schritt werden die Lesarten mit dem Text der nachfolgenden Sequenz konfrontiert, wobei einige Lesarten ausgeschlossen, manche Lesarten weiter angenommen, verändert oder neue hinzugefügt werden (vgl. Heinze 2001; Wagner 2001). Durch dieses zirkelhafte Deuten entsteht ein sogenannter Hermeneutischer Zirkel, welcher laut Bortz & Döring (2006) für Feinanalysen notwendig ist. Heinze (2001) drückt das Ziel des hermeneutischen Zirkels auf folgende Weise aus: „Im Verlauf der Rekonstruktion wird versucht, sukzessiv zum objektiv Besonderen, zur spezifischen Sinnstruktur, die den Text als Ganzes erschließt, vorzudringen“ (230). Das bedeutet, dass die Analyse einer Sequenz ausreicht um zu einem Ergebnis zu kommen, da in jedem Teil das Ganze vertreten ist (vgl. ebd.). Schlussendlich soll durch diesen Vorgang eine Lesart gefunden werden, die den gesamten Interaktionstext sinnvoll erschließt (vgl. Heinze 2001; Wagner 2001). Diese besondere Lesart wird dann als Strukturhypothese bezeichnet. Daraufhin wird die Strukturhypothese

mit den nachfolgenden Sequenzen konfrontiert, um sie zu falsifizieren oder zu verifizieren (vgl. Wagner 2001; Dinkelaker & Herrle 2009). Für den Beginn und für das Ende der gesamten Sequenz, lassen sich keine systematischen und methodischen Kriterien feststellen (vgl. Wagner 2001). Egal wo die Analyse der Sequenz beginnt oder endet, sie trifft immer auf die „innere Bewegung der Struktur“ (vgl. ebd.). Das Ende befindet sich demnach dort, wo z.B. die Interaktion eine Wendung nimmt, ein neuer Abschnitt der Stunde beginnt oder ein neuer Unterrichtsinhalt durchgenommen wird usw. Reichertz (1986) erklärt, dass zum Schluss der Sequenzanalyse eine Zusammenfassung des Falles erfolgt. In dieser Untersuchung wird mithilfe der Sequenzanalyse herausgefunden, welche Bildungs- und Erziehungsziele, durch die Interaktion der Lehrperson mit den Schüler/innen, an diese vermittelt werden können. Dabei steht die sprachliche Interaktion der Lehrer/innen und Schüler/innen im Vordergrund.

Der Nachteil der Sequenzanalyse ist die Annahme, dass die Interpretation einer Sequenz ausreicht, um auf den gesamten Kontext zu schließen. Gerade bei dieser Untersuchung sollen die von der Lehrperson vermittelten Bildungs- und Erziehungsziele herausgefiltert werden. Dabei können in unterschiedlichen Sequenzen, unterschiedliche Ziele zur Vermittlung an die Schüler/innen, im Vordergrund stehen, bedingt durch den Unterrichtsstoff, der Unterrichtsstruktur, der Unterrichtsziele, etc. Dazu könnte das Bilden von Kategorien wie bei der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2002) ein Vorteil sein. Allerdings beinhaltet für diese Untersuchung die Inhaltsanalyse einige Nachteile, wie z.B. dass nicht nach der Quelle des menschlichen Verhaltens gefragt wird, sondern nach der Wirkung einer Handlung auf andere Personen (vgl. Mayring 2002; Dinkelaker & Herrle 2009). Die dokumentarische Methode von Bohnsack (2009) hat den Vorteil, dass Bildfolgen gleichzeitig mit dem Text, durch das Transkriptionssystem MoViQ, dargestellt werden können und so das Geschehen für den Leser anschaulich gemacht wird (vgl. Bohnsack 2009). In dieser Untersuchung wird jedoch die Anonymität der Personen gewährleistet und daher ist eine solche Darstellung nicht möglich. Die Erstellung einer Ikonografie nach Bohnsack 2009 ist ebenfalls nicht möglich, da manche Videoaufzeichnungen unscharf beziehungsweise Teile des Raumes nicht klar sichtbar sind. Für die Fragestellung der Untersuchung würde mittels Ikonografie kein Erkenntnisgewinn vorliegen. Aufgrund der hier dargestellten Nachteile anderer Verfahren für die Beantwortung der Fragestellung, ist die Sequenzanalyse die Methode der Wahl. Ihre Vorteile für diese Untersuchung überwiegen und es wird versucht, die wenigen Nachteile der Methode durch genaue Beobachtungen zu mindern.

## 9.2.1 Zusatz - Raumskizze

Dinkelaker & Herrle (2009) definieren Skizzen als „ . . . schematisierte Darstellungen dessen, was auf der Bildspur des Videos zu sehen ist“ (38). Die Raumskizze wird aus der Vogelperspektive angefertigt. Diese Darstellung entspricht keiner der Perspektiven der Videoaufnahme. Die Raumskizze dient zusätzlich zur Sequenzanalyse dazu, die vorhandene Raumordnung der Unterrichtsaufzeichnungen für die Leser/innen nachvollziehbar und kontrollierbar zu präsentieren (vgl. Friebertshäuser, Langer & Prengel 2010). Wichtige Gegenstände und Merkmale des Videos wie zum Beispiel die Sitzordnung der Schüler/innen im Klassenzimmer, die Anordnung der Kameras, das Mobiliar usw. können dadurch sichtbar gemacht werden. Bei den Unterrichtsaufzeichnungen findet durch den Zuschnitt des Videos eine Auswahl des Gezeigten statt. Es wird daher nicht immer das ganze Geschehen aufgezeichnet, sondern es gibt für den Betrachter des Videos gleichzeitig nicht wahrnehmbare Raumbereiche. Es kann daher besonders nützlich sein, Raumskizzen anzufertigen. Dadurch ist zum Beispiel erkennbar, welche Bilder an der Wand hängen und jene Person die dadurch propagiert wird; welche Sitzordnung im Unterricht herrscht und welche Auswirkungen dies möglicherweise auf die Unterrichtsgestaltung, sowie die Vermittlung der Bildungs- und Erziehungsziele hat, etc. Ebenso ist es relevant dafür, warum manche Schüler/innen ihren Aussagen durch die Kameraeinstellung und Perspektive nicht zugeordnet werden können. Ein Nachteil der Raumskizze ist, dass dadurch das Prozessgeschehen vernachlässigt wird (vgl. ebd.). Allerdings stellen in dieser Untersuchung die Raumskizzen eine Ergänzung zur Sequenzanalyse dar und sollen einen Überblick über die Klassenstruktur geben, da die Videoaufzeichnungen in speziellen Räumen stattfanden. Die Unterrichtsaufzeichnungen mit der Abkürzung „hu“ stammen aus der Humboldt-Universität zu Berlin und wurden in einem speziell errichteten Audiovisuellen Zentrum (ZAL) aufgenommen. Die Unterrichtsaufzeichnungen erfolgten unter Leitung von Dr. Hans-Georg Heun im Zeitraum von 1971-1993. Die Unterrichtsaufzeichnung mit der Abkürzung „apw“ fand in einem medienpädagogischen Labor der Akademie der pädagogischen Wissenschaften (APW) der DDR in Berlin statt. Zwischen 1978-1986 wurden unter der Leitung von Dr. Volker Mirschel Unterrichtsstunden in diesem Labor aufgezeichnet. Die Räume waren mit speziellem Fußboden ausgestattet, um Schritte zu dämmen. Ebenso waren die Tische mit einer speziellen Beschichtung überzogen, damit die Geräusche, die die Schüler/innen erzeugen möglichst gering gehalten wurden und das Gesprochene akustisch störungsfreier aufgenommen werden konnte.

### 9.2.2 Zusatz - Beobachtungsprotokolle

„Keine Datenerhebungsmethode kann auf Beobachtung verzichten, da empirische Methoden definitionsgemäß auf Sinnerfahrungen (Wahrnehmungen, Beobachtungen) beruhen“ (Bortz & Döring 2006, 262). Die Beobachtungsprotokolle dienen als Zusatz zur Sequenzanalyse, um Fragen nach den Unterrichtsmaterialien, der Sozialform des Lernens, der Handlungen und Interventionen der Lehrpersonen zu beantworten. Das Beobachtungsprotokoll richtet sich daher einerseits an die von Gerhard Neuner (1976) genannten Verhaltensweisen einer Lehrperson, als auch andererseits an die von Horst Domke (1973) aufgelisteten Erziehungspraktiken und Sozialformen des Lernens und schließlich an die beschriebenen Lehraktivitäten und pädagogischen Handlungsweisen von Wolfgang Memmert (2006). Präzisiert werden die Inhalte von Bortz und Döring (2006), „Beobachtungsinhalte sind äußeres Verhalten, aber auch latente Motivations- und Bedeutungsstrukturen, die indirekt erschlossen bzw. rekonstruiert werden“ (322). Dadurch soll ein ausführliches Bild der sozialen Wirklichkeit entstehen und die Unterrichtsstunde, in Bezug auf die leitende Forschungsfrage, umfassend rekonstruieren (vgl. Atteslander 2006). Przyborski & Wohlrab-Sahr (2010) postulieren, dass die zusätzlich gewonnenen Informationen möglichst intersubjektiv nachvollziehbar dargestellt werden. Um dies in der vorliegenden Arbeit zu gewährleisten werden Protokolle für die Beobachtung angefertigt. Diese dienen als Orientierung, um weitestgehend alle relevanten, informativen Daten in jeder Unterrichtsstunde zu beachten: „Dabei sollen möglichst alle Dinge notiert werden, die für die eigene Fragestellung potentiell relevant sind“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, 64). Bortz & Döring (2006) stellen dar, wie wichtig es ist, dass das Beobachtungsprotokoll auch offene Felder für Anmerkungen hat. Somit können weitere wichtige Inhalte aufgenommen werden, die das Protokoll nicht enthält und ansonsten vernachlässigt würden. Daher wird nach jedem Abschnitt im Beobachtungsprotokoll ein Punkt mit „sonstige Anmerkungen“ eingefügt. Im Vergleich zur Sequenzanalyse, bei welcher jedes Sequenzelement gesondert betrachtet wird, werden dabei größere Einheiten und Verhaltensmuster beobachtet und mithilfe von zuvor festgelegten Kriterien notiert (vgl. Bortz & Döring 2006). Ein Vorteil der Videoaufzeichnungen ist, dass diese mehrmals beobachtet werden können.

Nachteile der Erfassung weiterer Informationen mittels Beobachtungen sind: Atteslander (2006) beschreibt den Doppelcharakter einer Beobachtung, denn diese dient nicht nur dazu soziales Handeln zu deuten, sondern ist gleichzeitig soziales Handeln. Das bedeutet dass die Beobachtung das Geschehen nie realitätsgetreu abbilden kann (vgl. Bortz & Döring 2006), da bereits der Beobachter die wahrgenommenen Inhalte interpretiert, um

sie festzuhalten. Es handelt sich daher um einen interpretativen Zugang zum Geschehen (vgl. ebd.; Dinkelaker & Herrle 2009). Ein weiterer Nachteil ist, dass die Forscher/innen nur den Teil der beobachteten Einheit aufnehmen können, welcher im Fokus der Aufmerksamkeit steht (vgl. Atteslander 2006; Dinkelaker & Herrle 2009).

### **9.3 Auswertungsschritte**

Es erfolgen drei Analysen nacheinander, wobei jeweils ein Ausschnitt der Unterrichtsstunde der Regelschule, dem der Sonderschule gegenüber gestellt wird. Begonnen wird, in Analyse eins, mit einem Ausschnitt der Unterrichtsstunde „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“ der Regelschule verglichen mit einem Ausschnitt aus der Unterrichtsstunde der Sonderschule: „Das Märchen vom Hasen und Löwen- Arbeiten mit Texten; Lesen“. Dabei werden die beiden Unterrichtsaufzeichnungen aufeinander folgend ausgewertet: Um dem Leser einen Überblick und eine erste Idee für die Unterrichtssituation der Stunde zu vermitteln, werden Rahmeninformationen angegeben. Danach wird eine Raumskizze dazu angefertigt. Beim dritten Schritt wird die Sequenzanalyse des gewählten Ausschnitts dargestellt. In der nächsten Etappe erfolgt die Auswertung des Beobachtungsprotokolls zur Unterrichtsstunde. Danach wird die zuvor dargestellte Sequenzanalyse mithilfe der Zusatzinformationen interpretiert. Dieselben Schritte erfolgen für das Vergleichsvideo des Sonderschulunterrichts. In einem abschließenden Schritt werden die beiden Videoanalysen einander gegenübergestellt, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele im Unterricht der Regel- und Sonderschule zu erfassen. Nachdem die zweite und dritte Analyse erstellt wurde, wird in einem letzten Punkt, „Zwischenfazit“, ein vorläufiges Resümee der Auswertung erstellt.

## **10. Auswertung**

Um das in den Videoaufzeichnungen der Unterrichtsstunden Gesprochene schriftlich festzuhalten und der folgenden Sequenzanalyse zugänglich zu machen, wird die Kommunikation transkribiert (vgl. Dresing & Pehl 2011). „Unter Transkription versteht man in der empirischen Sozialforschung das Verschriftlichen verbaler, ggf. auch nonverbaler Kommunikation. Grundlage ist in der Regel eine Audio- oder Videoaufzeichnung.“ (Kuckartz 2010, 38). Dadurch soll für die Leser/innen das Gespräch einfach, leicht und nachvollziehbar gestaltet sein (vgl. Kuckartz 2010). Je nach Forschungsfrage und Fokus auf bestimmte Aspekte des Gesprächs werden verschiedene Transkriptionssysteme

verwendet. Sie unterscheiden sich vor allem darin, welche Textmerkmale sie berücksichtigen und welche nicht (vgl. ebd.). Ebenso gibt es Unterschiede bei der Darstellung des Genauigkeitsgrades und bei der Darstellung von para- und nonverbalen Ereignissen (vgl. Dresing & Pehl 2011; Kuckartz 2010). Klare Regeln sind jedoch nicht nur für das Lesen, sondern auch für die wissenschaftliche Nachvollziehbarkeit erstrebenswert. „Transkriptionssysteme sind Regelwerke, die genau festlegen, wie gesprochene Sprache in eine fixierte Form übertragen wird.“ (Kuckartz 2010, 41). Bei der folgenden Transkription wird ein einfaches Transkript verwendet und auf genaue Details der Aussprache verzichtet um so ein leichteres Lesen zu ermöglichen und um den Gesprächsinhalt schnell zu erfassen (vgl. Dresing & Pehl 2011). Dennoch werden beim Transkript die Sprecherwechsel, Pausen und Teile der Prosodie eingearbeitet. Folgende Transkription-Abkürzungen wurden bei der Videographieforschung, in Anlehnung an Kuckartz (2010), Lueger (2010) und Dresing & Pehl (2011), angewendet:

**Tabelle 1:** Transkriptionszeichen

L	= Lehrperson
S	= Schüler/Schülerin (keine genaue Zuordnung möglich)
S <sub>x</sub>	= Zusatzbenennung der Schüler/innen zur Anonymisierung
S <sub>xm</sub> /S <sub>xw</sub>	= Zusatz: Geschlecht (m=männlich; w=weiblich)
(unv.)	= unverständliche Textpassagen oder Wörter
(unv. Störgeräusch)	= Ursache vorhanden
(Wort?)	= vermuteter Wortlaut
/	= Wort- und Satzbrüche
..	= kurze Pause
...	= mittlere Pause
....	= lange Pause
<u>sicher</u>	= auffällige Betonung
<u>sicher</u>	= gedehnt
mhm; eh; ehm	= Planungspausen; Pausenfüller; Rezeptionssignal
mhm (Wort)	=Zusatz: mhm (bejahend); mhm (verneinend)
(lachen, seufzen, etc.)	= Nichtsprachliche Vorgänge in Klammer setzen
//...//	= gleichzeitiges Sprechen zweier oder mehrerer Personen

## 10.1 Analyse 1

**Vergleich der Unterrichtsstunde „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“ der Regelschule und der Unterrichtsstunde „Das Märchen vom Hasen und vom Löwen- Arbeiten mit Texten; Lesen“ der Sprachheilschule.<sup>49</sup>**

Die Auswahl fällt deshalb auf diese beiden Unterrichtsstunden, da bei beiden Videoaufzeichnungen die Unterrichtsstunde Deutsch durchgeführt wird. Die Schüler/innen besuchen annähernd dieselbe Schulstufe. Die Schüler/innen der Regelschule besuchen die 2. Schulstufe und diejenigen der Sprachheilschule die 3. Schulstufe. Die Schüler/innen sind ungefähr gleich alt. Beide Unterrichtsstunden werden für Aus- und Weiterbildungsprozesse beziehungsweise für die Lehrerinnenbildung aufgezeichnet. Bei den im Folgenden analysierten und interpretierten Sequenzen werde von der jeweiligen Lehrerin Fragen zum Text, zum Igel oder zum Hasen und Löwen gestellt, welche die Kinder beantworten sollen. Die Ausschnitte sind jeweils im ersten Teil der Unterrichtsstunde zu finden. Bei diesen Ausschnitten findet eine ständige Interaktion mit den Schüler/innen statt. Es wird daher vermutet, dass gerade durch den regen Austausch ein Großteil der Bildungs- und Erziehungsziele an die Schüler/innen vermittelt wird.

### 10.1.1 Unterrichtsaufzeichnung: „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“

#### 10.1.1.1 Rahmeninformationen

Das gewählte Video wurde am 04.10.1983 aufgezeichnet. Die Unterrichtsstunde wurde somit zu Beginn des neuen Schuljahres aufgezeichnet. Im Fachportal für Pädagogik trägt das Video die Nummer v\_apw\_101.<sup>50</sup> Insgesamt nehmen 22 Schüler/innen am Unterricht teil. Es wird vermutet, dass die Schüler/innen die zweite Schulstufe besuchen, da bei der Aufzeichnung, „Methoden und Techniken des Lernens und der geistigen Arbeit“ (v\_apw\_053) zu Minute 04:00, ein Ausschnitt mit demselben Unterrichtsinhalt gezeigt wird. Die Aufzeichnung beinhaltet unterschiedliche Unterrichtsmittschnitte, welche von einer Sprecherin kommentiert werden. Dabei wird auch die Unterrichtsstunde „Der Igel“ als Beispiel zum Literaturunterricht in der zweiten Klasse gezeigt. Die Schüler/innen sind demnach 7 Jahre alt.

<sup>49</sup> Um eine bessere Übersicht zu gewährleisten, ist der nachfolgende Aufbau für alle drei Analysen derselbe.

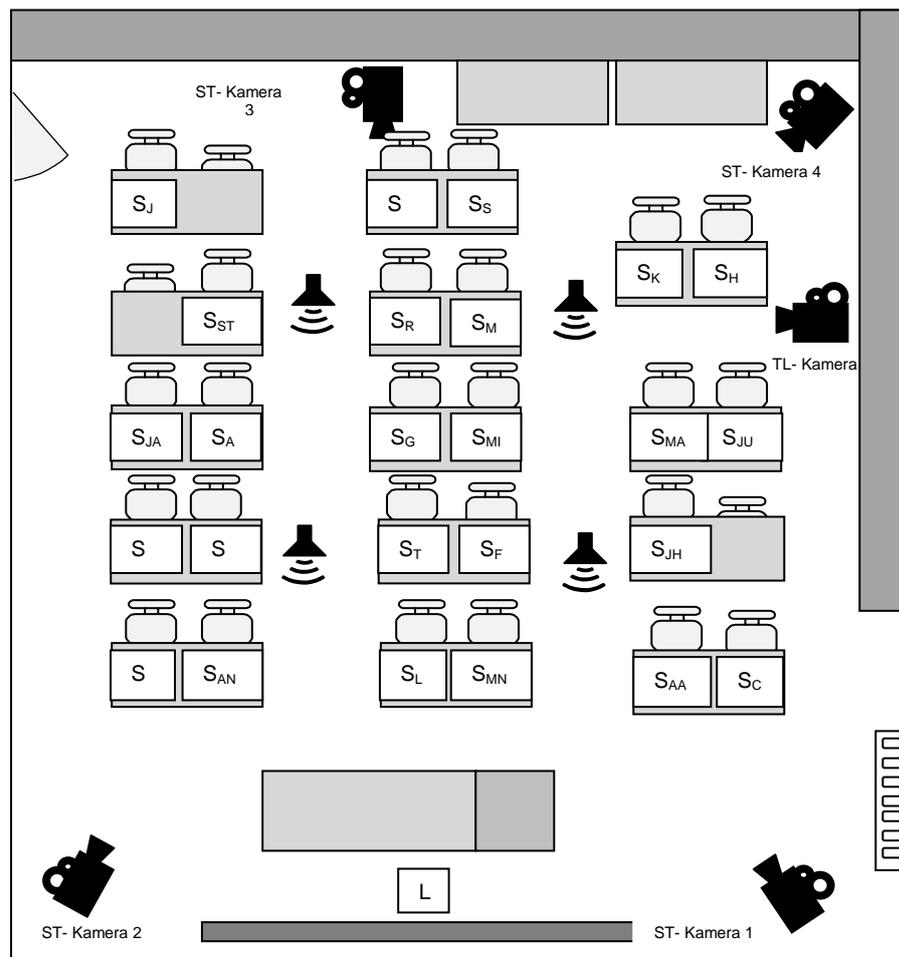
<sup>50</sup> Alle analysierten Unterrichtsaufzeichnungen sind dem Fachportal für Pädagogik (<http://www.fachportal-paedagogik.de/filme>) entnommen [Stand 26.04.2012].

Die Unterrichtsstunde ist aufgebaut in 5 Sequenzen. Zu Beginn der Stunde singen die Schüler/innen ein Lied, passend zum Thema „Der Igel“. Danach erkundigt sich die Lehrerin bei den Schüler/innen welche Informationen ein Text über den Igel enthalten könnte. Im Anschluss daran wird der Text von der Lehrerin vorgelesen. Nun beginnt der für die nachfolgende Sequenzanalyse relevanter Teil der Unterrichtsstunde: Es wird eine Übergangssituation gewählt, welche im ersten Drittel der Unterrichtsstunde stattfindet. Die Lehrerin stellt Fragen zum Text. Dadurch wird überprüft, welche Informationen die Schüler/innen erfasst haben. Der Ausschnitt wird gewählt, da die Schüler/innen nach dem Lesen des vorgegebenen Textes eine Ausweitung ihrer Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht erfahren haben. Das Interesse liegt darauf, inwieweit die Schüler/innen ihren Gestaltungsrahmen, welcher durch den Inhalt und der Fragestellungen der Lehrperson begrenzt ist, für sich nutzen. Des Weiteren liegt der Fokus auf den im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ postulierten Erziehungs- und Bildungsziele und inwieweit diese im Unterricht umgesetzt werden beziehungsweise welche während des Unterrichtsverlaufs auffindbar sind. Zum Schluss der Unterrichtsstunde führt die Lehrperson mit einigen Schüler/innen Leseübungen an der Tafel durch, während die anderen Schüler/innen den Text nochmals an ihrem Platz selbstständig und still lesen. Anschließend werden die geübten Leseübungen laut vorgelesen und von den Mitschülern und der Lehrerin eingeschätzt.

Ein Beiblatt zur Unterrichtsstunde enthält einige Fragen zum Aufbau und zur didaktischen Hauptfunktion der Unterrichtsstunde. Die Lehrperson kreuzt dabei folgende Funktionen an: Motivierung und Zielorientierung, Bereitstellung von Wissen und Können, Festigung (Konsolidierung durch Üben, Systematisieren, Einprägen usw.), Anwenden und Kontrolle und Bewertung. Ebenso gibt die Lehrerin bei der Planung der Unterrichtsstunde an, dass diese nicht entsprechend der Unterrichtshilfe, auch nicht in Anlehnung an die Unterrichtshilfe, nicht in Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Mitarbeitern, sondern vorwiegend mit eigenen Ideen und Planung und unter Nutzung von Fo.-Ergebnissen/ Material. Die Unterrichtsstunde hatte den Unterrichtsauftrag der „Lehrerweiterbildung in Methoden und Techniken“. Der Ausschnitt des Unterrichts von dem Video „Methoden und Techniken des Lernens und der geistigen Arbeit“ (v\_apw\_053), gleicht im Aufbau vollkommen der Unterrichtsstunde „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“ (v\_apw\_101). Da das Datum der Videoaufzeichnung zu den Methoden und Techniken nicht verfügbar ist, ist nicht bekannt, welche Aufzeichnung zuvor aufgenommen wurde. Möglicherweise hält sich der Unterrichtsmitchnitt dieses Videos an die Unterrichtsaufzeichnung „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“ und deshalb sind die Ausschnitte in der Unterrichtsführung ident

obwohl diese von einer anderen Lehrperson durchgeführt wurde. Es ist jedoch denkbar, dass die Lehrerin sich sehr an Forschungsergebnisse und Materialien gehalten hat, ohne die Unterrichtshilfe bei der Vorbereitung der Stunde zu benutzen.

### 10.1.1.2 Raumskizze



**Abbildung 2:** Repräsentation der räumlichen Konfiguration der Unterrichtsstunde „Der Igel“ in einer Skizze

Vier der Schüler/innen können nicht zu ihrem Sitzplatz zugeordnet werden und werden nur mit einem S für Schüler/in abgekürzt. Die Lehrperson wird mit dem Buchstaben L in der Skizze dargestellt. Bei leeren Sitzplätzen findet sich kein Buchstabe. Ob jene Sitzplätze nicht belegt sind oder die Schüler/innen lediglich bei dieser Unterrichtsaufzeichnung fehlen, ist nicht bekannt. Die Abkürzung ST bezeichnet die Stand-Kamera, während TL-Teilnehmende Kamera bedeutet und wahrscheinlich von einem/r Kameraführer/in geführt wird. Die dickeren grau unterlegten Balken stellen Kästen und

Kommoden dar, der dünnere Balken bildet den Stand der Tafel ab. ST-Kamera 1 gibt von der Tafelwand rechts eine Totale und bildet fast den ganzen Raum ab. Diese zählt mit der ST-Kamera 2 zu einer der am häufigsten benutzten Kamera in der Unterrichtsaufzeichnung. ST-Kamera 2 erfasst ein Bild von der Tafelwand links und gibt ebenfalls einen Überblick über die Klasse. TL-Kamera fokussiert lediglich zwei Schüler,  $S_R$  und  $S_M$ . Bezüglich der Auswahl auf diese beiden Schüler ist nichts bekannt. Möglicherweise soll durch die Einstellung einer der beiden Schüler besonders beachtet und aufgezeichnet werden oder es dient der Kleingruppenbeobachtung. Hinweise dazu gibt der Artikel „Zur Nutzung einer Fernsehmitschau- und Aufzeichnungsanlage in der Unterrichtsforschung“, verfasst von Volker Mirschel und Peter Zeisberg, herausgegeben von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik im Jahr 1980. Die TL-Kamera wird zu Beginn der Stunde geschwenkt und vor allem auf die Lehrperson gerichtet. Vier Mikrofone, zwei Mikrofone in den vorderen Reihen und zwei Mikrofone in den hinteren Reihen sind erkennbar. ST-Kamera 3 befindet sich auf der rückliegenden Wand des Aufnahmerraums. Auf der Kamera ist ein Schwenk- und Neigekopf montiert, weshalb es möglich war die Kamera per Fernbedienung zu steuern (vgl. Mirschel & Zeisberg 1980).

### 10.1.1.3 Sequenzanalyse

#### Justierung des Analysefokus:

Der verbale Textstrang wird anhand der Fragestellungen, zu einzelnen Themenblöcken rund um den Igel, durch die Lehrkraft sequenziert. Bei der Gliederung der Elemente liegt damit der Fokus auf der Lehrperson. Ein Großteil des verbalen Textstranges wird von der Lehrerin erzeugt. Das erste Sequenzelement beginnt, nachdem der Sachtext „Der Igel“ von der Lehrkraft laut vorgelesen wurde.

#### 1. Sequenzelement:

##### Ab Minute 7:10:

L:  $S_{Jm}$ ?

$S_{Jm}$ : aber der Adler tut doch den Igel gar nichts

L: woher weißt du das?

$S_{Jm}$ : weil ich zu Hause mir ein Buch mal ausgeliehen habe, da ist ehm glaub ich, die Geschichte heißt der Igel (unv.) Da stehts drinnen im Buch

L: Sehr schön, gut. So..

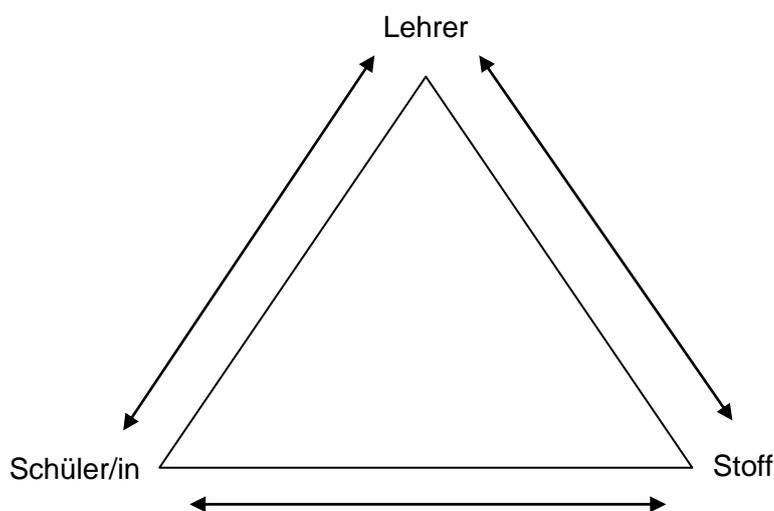
L: zu Schüler gerichtet

**Paraphrase:**

Ein Schüler  $S_{Jm}$  meldet sich zu Wort.  $S_{Jm}$  berichtet dass der Adler dem Igel nichts tue. Die Lehrerin fragt den Schüler woher er dies wisse. Er antwortet, dass er sich einmal ein Buch ausgeliehen hat, indem eine Geschichte über den Igel enthalten ist und dass es dort drinnen steht. Die Lehrerin antwortet mit sehr schön und gut.

**Gedankenexperimentelle Kontrolle:**

**Einschub:** Die Lesarten werden nach dem Didaktischen Dreieck erstellt. Die folgende Abbildung veranschaulicht den Aufbau des traditionellen didaktischen Dreiecks:



**Abbildung 3:** Das traditionelle didaktische Dreieck (vgl. Meyer 2009)

Beim Lehren und Lernen steht die wechselseitige Abhängigkeit von Lehrer/innen, Schüler/innen und dem Stoffinhalt im Zentrum des Interesses (vgl. Meyer 2009). Der Vorteil die Lesarten nach dem didaktischen Dreieck zu gestalten liegt darin, alle relevanten und beteiligten Bereiche im Kontext der Schule zu erfassen.

**Lesart 1: Schüler wird drangenommen**

$S_{Jm}$  wird von der Lehrerin namentlich erwähnt.

- Der Schüler hat nicht mitgearbeitet und wird daher von der Lehrerin aufgefordert mitzuarbeiten.
- Der Schüler meldet sich freiwillig zu Wort, um eine Aussage zu tätigen.
- Durch die Nennung des Namens wird der Schüler unfreiwillig aufgefordert etwas zum Text zu sagen.
- Der Schüler wird ermahnt.

### **Lesart 2: Kenntnisse erweitern**

Der Schüler teilt mit, dass der Adler dem Igel nichts tut. Somit erweitert er die Kenntnisse der Mitschüler/innen beziehungsweise auch der Lehrerin. Der Schüler verweist dabei auf ein Buch.

### **Lesart 3: Lob**

Die Lehrerin lobt den Schüler für seine Aussage mit „sehr schön. Gut“. Der Schüler erhält daher die Rückmeldung, dass sein Beitrag zur Erweiterung des Wissens aller Beteiligten beigetragen hat und dass seine Aussage wichtig und richtig war.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Die Sequenzanalyse zeigt Differenzen vom Inhalt des Textes und dem Wissenstand der Schüler/innen auf. Ein Kind meldet sich freiwillig, um darauf aufmerksam zu machen. In der Lesart eins und drei nimmt die Lehrperson die führende Rolle ein, indem sie einmal den Schüler bestimmt, indem sie seinen Namen nennt und zum anderen Mal lobt sie den Schüler. Dadurch wird die Asymmetrie im Rollenverhältnis sichtbar und sie bestimmt den Interaktionsverlauf. In Lesart drei *erweitert* der Schüler die *Kenntnisse* der Lehrerin und der Mitschüler/innen, indem er darauf hinweist, dass der Adler dem Igel nichts tut.

### **Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

1. **Lehrer:** Anschließend an die erste Lesart steht die Lehrerin weiter im Blickpunkt der Aufmerksamkeit der Schüler/innen und diese bestimmt den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde. Im Anschluss an die dritte Lesart möchte die Lehrerin einerseits durch loben die Mitarbeit der Schüler/innen fördern, aber auch das Selbstbewusstsein dieser stärken.
2. **Schüler:** Anschließend an die Lesart 2 („*Kenntnisse erweitern*“) entsteht eine eigenständige Interaktion der Schüler/innen, indem der Inhalt des Textes anhand der neuen Information diskutiert wird. Die Lehrkraft tritt in den Hintergrund und überlässt die Führung der Unterrichtsstunde den Interessen der Schüler/innen.
3. **Sachverhalt:** Das Wort „So“ der Lehrerin gibt an,
  - 3.a. dass nun das Thema des Schülers abgeschlossen ist
  - 3.b. dass die Lehrkraft weitere Fragen zur möglichen Differenzen zwischen dem Inhalt des Textes und dem Wissen der Schüler/innen stellt.
  - 3.c. dass mit einem anderen Unterrichtsinhalt weitergearbeitet wird.

## **Rekonstruktion von Anschlussoptionen**

### **2. Sequenzelement:**

Das neue Sequenzelement richtet sich nach dem Sprecherwechsel der Lehrperson mit einem anderen Schüler.

#### **Minute 7:33:**

L: S<sub>Mm</sub>, was wolltest du sagen

S<sub>Mm</sub>: und eh aber ehm das passt jetzt nicht zu unserem Thema, aber mit der Schlange wollte ich noch mal was sagen, in Mexiko da ist das Wappen nicht ein Igel sondern ein Adler mit ner Schlange im Maul.

L: Gut. Du hast das schon richtig erkannt, das gehört nicht zum Text, aber nun hast du gesagt, nicht und jetzt ist gut. Und der S<sub>Fm</sub> arbeitet jetzt bitte mit.

#### **Paraphrase:**

Die Lehrerin nahm S<sub>Mm</sub> dran, welche/r sich als nächstes zu Wort meldete. S<sub>Mm</sub> sagt, dass das jetzt nicht zum Thema passt, aber er wollte noch sagen dass in Mexiko das Wappen ein Adler mit einer Schlange im Maul ist. Die Lehrerin bestätigt diese Aussage. Sie fordert S<sub>Fm</sub> auf mitzuarbeiten.

#### **Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:**

Keine der Anschlussoptionen kann angenommen werden, da keine eigenständige Interaktion und Diskussion der Schüler/innen entsteht.

#### **Lesart 1: Unterrichtsführung**

Die Lehrerin sagt den Namen eines weiteren Schülers, der sich offensichtlich zu Wort meldete. Sie fordert ihn auf, seinen Wortbeitrag zu leisten. Dadurch bestimmt sie weiterhin, welcher Schüler einen Wortbeitrag leisten kann und bestimmt damit auch die Unterrichtsführung. Der Dialog zwischen dem vorherigen Schüler und Lehrerin wird somit unterbrochen.

#### **Lesart 2: Aufforderung zur Mitarbeit**

Die Lehrerin fordert den Schüler S<sub>Fm</sub> auf mitzuarbeiten.

- a) Da sich dieser gerade mit seinem Sitznachbarn unterhält.
- b) S<sub>Fm</sub> läuft in der Klasse herum.

- c) Die Lehrerin weiß dass er oft nicht mitarbeitet und möchte ihn daher schon bevor mit dem Unterrichtsstoff begonnen wird zur Mitarbeit anregen.

### **Lesart 3: Rückmeldung**

Die Lehrerin gibt eine konkrete Rückmeldung darüber, dass der Schüler richtig erkannt hat, dass seine Wortmeldung nicht zum Thema passt. Allerdings lässt sie ihn trotzdem aussprechen. Daher zeigt sie *Achtung gegenüber den Schüler/innen*.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

In Lesart eins, „Unterrichtsführung“ behält die Lehrerin ihre führende Rolle und bestimmt das Unterrichtsgeschehen, indem sie einzelne Schüler auffordert etwas zu sagen. Gleichzeitig, wie in Lesart 2, werden einzelne Schüler/innen zur Mitarbeit angeregt. Es wird das Erziehungs- und Bildungsziel der *Achtung gegenüber anderen Menschen* gefördert, da die beiden Schüler erst nach Aufforderung der Lehrerin zu sprechen beginnen. Auch die Lehrperson hat Achtung vor den Schülern, da sie die Schüler aussprechen lässt und bestätigt, dass sie etwas sagen, was nicht zum Text gehört und dies bereits schon selbst erkannt haben. Weitere Bildungs- und Erziehungsziele können noch nicht gefunden werden.

### **Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

1. **Lehrer:** Anschließend an die Lesart eins, „*Unterrichtsführung*“, bestimmt die Lehrerin weiterhin das Geschehen. Der Hinweis darauf, dass der Schüler nun den Wortbeitrag geleistet hat und es nun gut ist, gibt an, dass die Lehrerin nun mit ihrem geplanten Unterrichtsverlauf fortfahren möchte und nun keine inhaltlichen Abweichungen aufkommen lassen möchte.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die zweite Lesart werden noch weitere Schüler/innen zur Mitarbeit aufgefordert, damit eine Diskussion um den Adler und den Igel entsteht.
3. **Sachverhalt:** Die Schüler/innen erhalten von der Lehrerin weitere Informationen bezüglich der beiden Tiere. Diese werden gemeinsam anhand von Fragestellungen der Lehrerin an die Schüler/innen ausgearbeitet.

### 3. Sequenzelement:

Die nächsten Sequenzelemente werden eingeteilt nach den verschiedenen Fragestellungen der Lehrkraft zum Igel.

#### Minute 7:58

L: ich sag gern ihr sollt... (wir sind?) Fragen beantworten. Genau. Zu welcher Tageszeit ist unser Igel unterwegs? S<sub>Jw</sub>?

S<sub>Jw</sub>: im Herbst

L: nein, nein

S<sub>m</sub>: in der Nacht

L: es ist wirklich in der Nacht, schaut nur mal rauf, im ersten Satz steht es S<sub>Gm</sub>?

S<sub>Gm</sub>: im so am Tag auch

L: es steht ganz genau

S: Im Frühling

L: Oh das stimmt nicht

S: in der Dämmerung

L: schreibt  
Dämmerung  
auf die Tafel  
auf.

#### Paraphrase:

Die Lehrerin fragt die Schüler/innen, zu welcher Tageszeit der Igel unterwegs sei. Eine Schülerin antwortet mit „Herbst“. Die Lehrerin verneint die Antwort, ein Schüler meint in der Nacht. Auch diese Antwort wird von der Lehrerin negiert und sie gibt den Hinweis darauf, dass die Schüler/innen im ersten Satz des Textes nachlesen sollen. Danach fordert sie einen weiteren Schüler auf eine Antwort zu geben. Dieser meint „am Tag“. Daraufhin fordert die Lehrerin die Schüler auf ganz genau im Text nachzulesen. Ein Schüler meint im Frühling, doch auch diese Antwort wird verneint, bis eine Schülerin die Antworten „in der Dämmerung“ gibt und die Lehrerin dieses Wort an die Tafel schreibt.

#### Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:

Die Schüler/innen werden darauf aufmerksam gemacht, im Text nachzulesen. Dies kann als *Hilfsbereitschaft* der Lehrerin gegenüber den Schüler/innen gedeutet werden. Dadurch, dass die Schüler/innen erst nachdem sie sich gemeldet hatten, von der Lehrerin

aufgefordert werden zu sprechen, erfahren sie *Achtung gegenüber anderen Menschen*. Das *Denken* wird *angeregt*, da den Schülern/innen eine Frage gestellt wird, deren Antwort sie noch vom zuvor gehörten Text wissen könnten. Dadurch wird auch das Ziel vermittelt, das *Gelernte anzuwenden* und ihre *Kenntnisse* werden *vervollkommnet*.

### **Gedankenexperimentelle Kontrolle:**

#### **Lesart 1: Dämmerung**

Eine Schülerin gibt als Antwort auf die Frage, wann der Igel unterwegs sei, in der Dämmerung. Diese Antwort ist richtig. Dadurch werden die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert*.

#### **Lesart 2: Geduld**

Das „nein, nein“ der Lehrerin drückt aus, dass die Antwort nicht richtig ist. Da sie die Antwort gleich zweimal negiert, zeigt dies, dass sie die richtige Antwort finden möchte und bereits ungeduldig ist. Die Lehrerin steht unter Zeitdruck und möchte daher die richtige Antwort finden.

#### **Lesart 3: Auswahl der Schüler/innen**

Die Lehrerin nimmt bestimmte Schüler/innen dran, eine Antwort zu geben:

- a) da sie diese besonders fördern möchte.
- b) da sie bei diesen besonders die Aufmerksamkeit erhöhen möchte.
- c) da sie bei ihnen eine richtige Antwort vermutet.
- d) Da sie sie bloßstellen möchte, da sie vermutet, dass diese die korrekte Antwort nicht wissen.

#### **Lesart 4: Achtung gegenüber der Lehrerin**

Die Schüler/innen zeigen *Achtung gegenüber der Lehrerin*, da diese erst zu sprechen beginnen, nachdem sie namentlich dazu aufgefordert wurden, einen Wortbeitrag zu leisten.

#### **Lesart 5: Verweis auf Textstelle**

Die Lehrerin verweist auf den ersten Satz im Text, in welchem die Schüler/innen nachlesen können, um die genaue Antwort eigenständig herauszufinden. Dadurch zeigt sie *Hilfsbereitschaft* gegenüber den Schüler/innen.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertter Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Die Schüler/innen sollen zu einer Frage die richtige Antwort finden. Bei Lesart 1 und 3 hat die Lehrerin die Führung, indem sie den Wissensstand und die *Kenntnisse* der Schüler/innen durch weitere Fragen *erweitert* wird oder bedingt durch die Auswahl der Schüler/innen. Bei Lesart 2 zeigt die Lehrerin, dass sie bereits ungeduldig wird, da bereits einige Schüler/innen eine falsche Antwort gegeben haben und sie bereits eine richtige Antwort finden möchte.

### **Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

1. **Lehrer:** bezieht sich auf die dritte Lesart, „Auswahl der Schüler/innen“. Die Lehrerin stellt weiterhin Fragen zum Text und nimmt nur jene Schüler/innen dran, die sie besonders fördern möchte.
2. **Schüler:** bezieht sich auf die eine Diskussion zur Lesart eins „Dämmerung“:
  - 2.a. Eine Diskussion über den Begriff „Dämmerung“ entsteht.
  - 2.b. Eine weiterführende Diskussion über die unterschiedlichen Tageszeiten, zu welcher Igelin unterwegs sind, entsteht.

Die Schüler/innen zeigen weiterhin, im Anschluss an die vierte Lesart, Achtung gegenüber der Lehrerin.<sup>51</sup>

3. **Sachverhalt:** Die „Geduld“ der Lehrperson zeigt, dass sie unter Zeitdruck steht und schnell weitere Fragen über den Sachtext abhandelt.

### **4. Sequenzelement**

#### **Minute 8:43:**

L: Was heißt denn Dämmerung? S<sub>Aw</sub>?

S<sub>Aw</sub>: Abends

L: das ist schon richtig abends, in der Dämmerung. S<sub>Cm</sub>!

S<sub>Cm</sub>: wenn die Nacht ein bisschen anbricht

L: //Ja//

S<sub>Cm</sub>: //(unv.)// wenns dämmrig wird.

L: Ja. welcher Bindung- welcher Übergang ist denn das?

S<sub>Cm</sub>: (unv. Störgeräusch)

<sup>51</sup> Dinkelaker & Herrle (2009) beziehen sich bei den Anschlussoptionen lediglich nur auf eine weitere Möglichkeit. Durch die Annahme größerer Sequenzelemente, welche sich durch die Struktur der Fragestellungen der Lehrpersonen ergeben, macht es Sinn oftmals verschiedene Varianten innerhalb einer Anschlussoption anzugeben.

L: S<sub>Mim</sub>?

S<sub>Mim</sub>: vom Nachmittag zum Abend so...

L: Vom Tag geht's über in den Abend- nicht in die Nacht und da habt ihr schon recht, da ist es etwas schummrig, deshalb in der Dämmerung.

### **Paraphrase:**

Im vorigen Sequenzelement antworte ein/e Schüler/in auf die Frage „Zu welcher Tageszeit der Igel unterwegs sei?“ mit: „in der Dämmerung“. Nun möchte die Lehrerin von den Schülern/innen wissen, was der Begriff „Dämmerung“ bedeute und um welchen Übergang es sich dabei handelt. Ein Schüler gibt als Antwort, dass die Dämmerung vom Nachmittag zum Abend stattfindet. Die Lehrerin wiederholt die Antwort, „mit dem Übergang vom Tag in die Nacht“.

### **Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:**

Es wird die dritte Anschlussoption angenommen. Die Lehrerin stellt weiter Fragen, allerdings nicht zum Stoffinhalt, sondern möchte den Begriff „Dämmerung“ klären.

#### **Lesart 1: Dämmerung**

Die Lehrerin stellt die Frage „was heißt denn Dämmerung“.

- a) Sie erstellt dazu eine Mind Map auf der Tafel, um den Begriff herzuleiten.
- b) Die Lehrerin erarbeitet gemeinsam mit den Schüler/innen mithilfe eines Brainstormings den Begriff.
- c) Der Begriff wird vorerst unter den Schüler/innen diskutiert, bis diese der Lehrerin das Ergebnis präsentieren.
- d) Die Lehrerin liest eine Definition aus einem Wörterbuch vor.

Durch das Ergebnis werden die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert*.

#### **Lesart 2: zum Denken anregen**

Dadurch, dass die Schüler/innen jedoch angeregt wurden, über den Begriff der „Dämmerung“ zu spekulieren und die Bedeutung heraus zu finden, wurden sie von der Lehrperson zum *Nachdenken* angeregt.

#### **Lesart 3: alle Schüler/innen mit einbeziehen**

Es fällt auf, dass in diesem Sequenzelement wieder andere Schüler/innen aufgefordert wurden zu sprechen und daher die Lehrerin möglicherweise alle

Schüler/innen einmal dran nehmen möchte. Dadurch zeigt sie ein weiteres Mal *Achtung gegenüber anderen Menschen*.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiert Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

In Lesart eins „*Dämmerung*“ und in Lesart zwei, „*zum Denken anregen*“, erfahren die Schüler/innen was der Begriff „*Dämmerung*“ bedeutet und inwieweit dieser definiert werden kann. Dadurch werden zwei Bildungs- und Erziehungsziele vermittelt, nämlich zum *Denken anregen* und die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitern*. In Lesart drei achtet die Lehrerin darauf, alle Schüler/innen mit einzubeziehen und zeigt dadurch *Achtung gegenüber den Schüler/innen*. Inwieweit sich die Schüler/innen zu Wort meldeten oder nicht, ist nicht bekannt.

### **Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

1. **Lehrer:** Der Lehrer regt die Schüler/innen weiterhin zum Denken an, indem sie gemeinsam versuchen weitere Begriffe zu definieren und zu erklären.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die erste Lesart, diskutieren die Schüler/innen weiter über den Begriff „*Dämmerung*“.
3. **Sachverhalt:** Die Lehrerin liest zusätzlich, zu dem was in einer gemeinsamen Erarbeitung des Begriffs *Dämmerung* gefunden wurde, einen Text dazu vor, um die *Kenntnisse* der Schüler/innen zu *vertiefen*. Dadurch können sie das selbst herausgefundene, am Inhalt des Buches prüfen.

## **5. Sequenzelement**

### **Minute 9:24:**

L: Nun sagten einige Kinder im Herbst. Kann das im Herbst sein? S<sub>Tm</sub>?

S<sub>Tm</sub>: Ja

L: Kann sein. Gut.

L: schreibt  
auf die Tafel  
Herbst auf

### **Paraphrase:**

Die Lehrerin fragt nun, ob die Antwort einiger Kinder, dass der Igel im Herbst unterwegs sei, richtig sein kann. Eine Schülerin bestätigt diese Wortmeldungen. Die Lehrperson lobt die Schülerin mit der Aussage „gut“.

### **Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:**

#### **Lesart 1: Achtung gegenüber Schüler/innen**

Es wird die dritte Lesart angenommen, da auch hier eine andere Schülerin in den Unterricht mit einbezogen wird. Dadurch zeigt sie *Achtung gegenüber* den Schüler/innen.

#### **Lesart 2: Unterrichtsplanung**

Die Lehrerin fährt mit ihrer Unterrichtsplanung und Befragung der Schüler/innen fort. Sie behält weiterhin die Unterrichtsführung.

#### **Lesart 3: Differenz**

Bei Sequenzelement drei wollte die Lehrkraft die Tageszeit wissen, da viele Schüler/innen „Herbst“ als Antwort gaben, geht die Lehrperson nun kurz auf die Jahreszeit ein, in welcher der Igel aktiv ist. Es wird auf die Differenz zwischen Tages- und Jahreszeit eingegangen und ausgearbeitet.

#### **Lesart 4: Kenntnisse erweitern**

Die Schüler/innen lernen, dass der Igel auch im Herbst unterwegs ist und *erweitern* dadurch ihre *Kenntnisse*.

### **Strukturhypothese in Bezug auf die oben genannte Hypothese:**

Die Schüler/innen werden durch gezielte Fragen der Lehrerin zum *Denken* angeregt. Sie sollen das bereits *Gelernte* aus dem Text *anwenden*. Dadurch, dass einzelne Begriffe näher erklärt werden, werden ihre *Kenntnisse vervollständigt*. Durch die Handlungen der Lehrperson, wie z.B. dass sie versucht alle Schüler/innen dran zu nehmen, erfahren die Schüler/innen *Achtung gegenüber anderen Menschen*. Gleichzeitig erfahren sie dieses Bildungs- und Erziehungsziel, da sie selbst erst sprechen, nachdem sie von der Lehrperson dazu aufgefordert werden und daher *Achtung gegenüber der Lehrerin*, aber auch *gegenüber den Mitschüler/innen* zeigen. Dadurch, dass die Lehrerin auf unterschiedliche Textstellen verweist, in welchen die Schüler/innen nachlesen können, ist die Lehrerin hilfsbereit und das Bildungs- und Erziehungsziel der *Hilfsbereitschaft* wird vermittelt.

## 6. Sequenzelement

### Minute 9:42:

L: Wir erfahren aber auch wo sich der Igel befindet.  $S_{Dw}$ ?

$S_{Dw}$ : im Laub

L: Ja in dem Text steht aber noch etwas genauer, wo er sich befindet?

$S_{DAm}$ ?

$S_{Dm}$ : Im Gebüsch....

L: Und das Gebüsch ist wo genau?  $S_{Mm}$ ?

$S_{Mm}$ : ehm.. Waldrand.

L: Prima

L:schreibt im  
Gebüsch am  
Waldrand an  
die Tafel

### Paraphrase:

Die Lehrerin möchte nun wissen, wo sich der Igel befindet. Ein Schüler antwortet im Laub. Die Lehrerin weist darauf hin, dass es im Text noch genauer steht, wo sich der Igel befindet. Ein Schüler antwortet mit „im Gebüsch“. Die Lehrerin präzisiert ihre Frage, da sie wissen wolle, wo das Gebüsch liegt. Daraufhin entgegnet ein Schüler mit Waldrand. Dieser wird von der Lehrerin mit „prima“ gelobt.

### Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:

Die Strukturhypothese kann angenommen werden, da die Unterrichtsdurchführung weiterhin dieselben Bildungs- und Erziehungszielen umgesetzt werden, wie zuvor beschrieben wurde. Es gibt einen Verweis auf eine Textstelle, welchen die Kinder nutzen können um nachzulesen und so die Fragestellung zu beantworten. Dadurch gibt die Lehrerin *Hilfestellungen*.

## 7. Sequenzelement

### Minute 10:25

L: Er hält sein Schnäuzchen immer am Boden, warum tut er denn eigentlich das?  $S_{Lm}$ ?

$S_{Lm}$ : Er riecht etwas

L: Was könnte er denn riechen?  $S_{Tm}$ ?

$S_{Tm}$ : Irgendeine Beute oder so, (unv. Störgeräusch), aber er schnüffelt

L: Ja..  $S_{Gm}$ ?

**S<sub>Gm</sub>**: irgendwelche Mäuse, Mäuse oder Ungeziefer

**L**: S<sub>Jm</sub>?

**S<sub>Jm</sub>**: ehm Schnecken und Würmer

**L**: Was ist denn das was er da sucht? S<sub>Kw</sub>?

**S<sub>Kw</sub>**: seine Nahrung

**L**: Prima.... Ob die S<sub>Dw</sub> wohl mal das Lesezeichen weglegt, bitte. Na das habt ihr also sehr schön herausgefunden.

L: schreibt  
Nahrung an  
die Tafel

### **Paraphrase:**

Die Lehrerin stellte eine Frage zu der Tatsache, dass der Igel seine Schnauze am Boden hält. Sie möchte den Grund wissen, warum sich der Igel so verhält. Nach einigen Antworten, welche nicht von der Lehrperson kommentiert wurden, antwortete eine Schülerin schließlich mit „Nahrung“. Dieses Wort schreibt die Lehrerin an der Tafel auf.

### **Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:**

Hier werden die Schüler/innen angeregt eine Verbindung zwischen dem Verhalten des Igels und dem Nutzen für das Verhalten zu schließen. Durch die herausgefundene Antwort werden schlussendlich die *Kenntnisse vertieft*. Die Strukturhypothese kann daher auch im siebenten Sequenzelement angenommen werden.

## **8. Sequenzelement**

### **Minute 11.19:**

**L**: Lies noch einmal vor, zu welcher Tageszeit unser Igel unterwegs ist, wo er sich befindet und warum er dort umher schnüffelt. S<sub>Jm</sub>?

**S<sub>Jm</sub>**: Dämmeru... Der Igel. In der Dämmerung ist er unterwegs und (hart?). Im Gebüsch hält er sich auf am Waldrand. Zu-Zu-Zuerst.

**L**: Er sucht

**S<sub>Jm</sub>**: Er sucht -kann ich nicht so richtig lesen- ist so undeutlich.

**L**: Na undeutlich? (unv. Störgeräusch). Und was sucht er S<sub>Rm</sub>?

**S<sub>Rm</sub>**: seine Nahrung

**L**: Na gut. Sehr schön. Gut.

**Paraphrase:**

Die Lehrkraft bestimmt einen Schüler, welcher die auf der Tafel vorhandenen Informationen zusammenfassen soll. Die letzte Information wird von einem anderen Schüler vorgetragen, da die Person zuvor die Notiz nicht lesen kann.

**Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:**

Die Strukturhypothese wird weiter angenommen und keine Veränderung diesbezüglich vorgenommen. Dieselben Bildungs- und Erziehungsziele gelten weiterhin. In diesem Sequenzelement werden die herausgefundenen Ziele durch die Zusammenfassung der bisher aus dem Text herausgefundenen Informationen komprimiert. Dadurch wird nochmals das bisher *Gelernte angewendet*.

**9. Sequenzelement****Minute 12:11:**

L: Wir haben jetzt schon wichtiges herausgesucht aus dem Text. Wir wollen jetzt unser Wissen erweitern. Hängt eure Folie über die Seite. Das können wir jetzt nicht ändern Alexandra, das haben wir ja schon festgestellt nicht, wir können ja trotzdem damit arbeiten.

S: Nehmen Folie und legen sie über die Seite.

**Paraphrase:**

Die Lehrerin sagt, dass die Schüler und Schülerinnen nun bereits wichtige Informationen aus dem Text herausgesucht haben. Im Anschluss daran soll das Wissen erweitert werden, indem eine Folie über die Seite im Arbeitsbuch gelegt wird.

**Ende der Strukturhypothese:**

Der Ausschnitt, in welchem die Lehrperson Fragen bezüglich des Textes „Der Igel“ stellt, ist nun zu Ende. Es beginnt ein neuer Abschnitt, nämlich die Arbeit mit dem Buch, indem eine Folie über die Seite des Buches gelegt wurde, um das Wissen zu erweitern. Der Fokus liegt nun nicht mehr auf dem Hervorbringen des bereits vorhandenen Wissens der Schüler/innen, sondern auf der Vertiefung und Erweiterung des Inhalts des Textes.

#### Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen:

Es kann eine Asymmetrie der Rollenverteilung zwischen der Lehrerin und der Schüler/innen festgestellt werden. Durchgehend lag das Zentrum der Aufmerksamkeit auf der Lehrperson und ihrer Führung des Unterrichtsgeschehens durch die Fragestellungen zum Text.

#### Resümee:

Die Strukturhypothese kann in Hinblick auf folgende Erziehungs- und Bildungsziele bestätigt werden: der *Achtung gegenüber anderen Menschen*, die *Hilfsbereitschaft*, dem *Anregen des Denkens*, dem *Anwenden des Gelernten* und der *Vervollkommnung* und Vertiefung der *Kenntnisse*.

#### **10.1.1.4 Auswertung des Beobachtungsprotokolls**

Als Unterrichtsmaterialien der aktuellen Analyse werden die Tafel und ein Unterrichtsbuch eingesetzt. An der Tafel werden wichtige Informationen aus dem Text von der Lehrperson festgehalten. Die Lehrerin ist sachlich, da sie nur die Inhalte aus dem Lehrbuch bearbeitet. Andere richtige Informationen zum Igel werden von der Lehrerin nicht beachtet und aufgegriffen. Dadurch kontrolliert sie, welche Inhalte der Geschichte besonders beachtet werden. Als Sozialform des Lernens wird durch die Unterrichtssituation der Frontalunterricht gewählt. Die Lehrerin stellt Fragen und die Schüler/innen dürfen erst nach Aufrufen ihres Namens, die Antwort geben. Durch den Frage- Antwortmodus, steht die Lehrerin in ständiger Interaktion mit den Schüler/innen, jedoch bestimmt sie den Ablauf der Stunde. Der Stoffinhalt wird dennoch gemeinsam mit den Schüler/innen erarbeitet. Die Lehrerin schreibt den Kindern vor, welche Antwort sie hören möchte und schränkt damit die Auswahlmöglichkeit ein. Dadurch kommt keine Diskussion der Schüler/innen zustande und sie informiert lediglich die Schüler/innen über das Verhalten und des Lebensraums des Igels. Allerdings zeigt dies auch, dass die Lehrerin sehr leistungsorientiert ist, da sie genaue Antworten fordert. Die Lehrperson wiederholt Antworten präzisierter und erklärt diese teilweise. Die Kinder sind motiviert mitzuarbeiten und die Fragestellungen der Lehrerin zu beantworten, sowie über Begriffsbezeichnungen nachzudenken. Die Lehrerin regt aktiv die Motivation der Schüler/innen an, indem sie die Schüler/innen, welche nicht mitmachen werden auffordert oder ermahnt. Außerdem ist sie höflich, da sie die Schüler/, deren Aussagen nicht zum Inhalt der Stunde passen, ausreden lässt. Sie lobt die Kinder mit „prima“ oder „gut“, beziehungsweise erkennt sie Antworten mit „ja“ an. Aussagen, welche nicht der gesuchten Antwort entsprechen werden

allerdings verneint. Dazwischen lässt sie den Schüler/innen das bisher gefundene Wissen zusammenfassen. Die Lehrerin hat eine auffällig hohe Interaktion mit dem Schüler  $S_{Jm}$ . Weitere Schüler mit vermehrter Häufigkeit der Interaktion sind  $S_{Gm}$ ,  $S_{Mm}$  und  $S_{Tm}$ .

#### 10.1.1.5 Interpretation der Sequenzanalyse

Für die Analyse wird eine Übergangssituation gewählt, denn nachdem der Text „der Igel“ von der Lehrerin vorgelesen wurde, stellt die Lehrperson Fragen zum Inhalt des Textes. Somit erfahren die Schüler/innen eine Ausweitung ihrer Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht. Als die Lehrperson den Sachtext vorgelesen hat, müssen die Schüler/innen im Buch mitlesen. Nun können sich die Schüler/innen aktiv in den Unterricht einbringen und Fragen der Lehrerin zu dem zuvor gelesenen Text beantworten. Das Interesse liegt also darauf, inwieweit die Schüler/innen ihren Gestaltungsrahmen, welcher durch den Inhalt und der Fragestellung der Lehrperson begrenzt ist, für sich nutzen. Des Weiteren liegt der Fokus auf den im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ postulierten Erziehungs- und Bildungsziele und inwieweit diese im Unterricht, zu Beginn des Schuljahres der zweiten Schulstufe, umgesetzt werden. Die einzelnen Sequenzelemente werden durch die Fragestellungen der Lehrperson sequenziert. Es handelt sich bei der Unterrichtsmethode um den Frontalunterricht. Alexandra Budke (2012) erklärte in ihrer Präsentation, „Ideologische Erziehung im Geographieunterricht in der DDR“, dass es sich bei dieser Art des Unterrichts um einen erarbeitenden Unterricht handelt.<sup>52</sup> Dabei liegt die Führung des Unterrichtsprozesses allerdings noch immer bei der Lehrperson. Wenn es sich bei der Unterrichtsführung tatsächlich um einen „erarbeitenden Unterricht“ handelt und die Inhalte gemeinsam mit den Schüler/innen erarbeitet werden, dann sind bereits in der Bezeichnung einige Bildungs- und Erziehungsziele impliziert, wie: das *Gelernte anwenden*, *Kenntnisse erweitern* oder zum *Denken anregen*. Um die Fragen zu beantworten müssen die Schüler/innen, das bereits einmal erlernte Wissen anwenden und werden gleichzeitig zum Nachdenken angeregt. Manche Schüler/innen erhalten neue Informationen und ihre Kenntnisse werden erweitert und vertieft. Welche Bildungs- und Erziehungsziele allerdings in dieser Sequenz, mit welchen Mitteln und welchem Verhalten der Lehrperson umgesetzt werden, wird anschließend diskutiert. Durch den Frage-Antwort Modus steht die Lehrerin in ständiger Interaktion mit den Schüler/innen. Die Fragestellungen der Lehrperson dienen als Vorbild für Kollegen/innen, da die Unterrichtsaufzeichnung für die Darstellung der Methoden und Techniken der Lehrerweiterbildung

---

<sup>52</sup> Alexandra Budke (2012) hielt die Präsentation im Rahmen der Tagung „Linker Marsch und Gleitreibung“ Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR, der Universität Wien.

dient. Es kann angenommen werden, dass sich die Lehrerin daher besonders an die Inhalte des Lehrbuchs hält. Ebenfalls werden Lehrplantreue und gleicher Unterricht für alle Schüler/innen im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ postuliert (vgl. Ministerium für Volksbildung 1972). Andere richtige Informationen zum Igel, z.B. dass er Würmer frisst etc., werden von der Lehrerin der Regelschule nicht beachtet und aufgegriffen. Dadurch kontrolliert sie, welche Inhalte der Geschichte besonders beachtet werden. Die Lehrerin fokussiert durch präzise Fragestellungen die Antworten, die sie hören möchte. Damit schränkt sie die Auswahlmöglichkeiten ein und es kommt keine Diskussion der Schüler/innen zustande. Gleichmaßen werden dadurch Aspekte produktiver Tätigkeiten, wie das *schöpferische Arbeiten* oder das *selbstständige Forschen* der Schüler/innen gehemmt. Ansätze des selbstständigen Forschens findet sich z.B. bei dem Sequenzelement, als die Lehrerin mit den Schüler/innen gemeinsam versucht den Begriff „Dämmerung“ zu klären. Einschränkend ist jedoch zu sagen, dass die Lehrerin weiterhin die Diskussion leitet und dass sie die Aussagen der Schüler/innen bewertet und daher kaum *selbstständiges Forschen* umgesetzt wird. Zusätzlich gibt die Lehrerin im Beiblatt zur Unterrichtsstunde formal an, dass sie zielorientiert bei der Umsetzung des Inhalts vorgeht und die Schüler/innen motivieren möchte. Über die gesamte Unterrichtsaufzeichnung hinweg können drei Arten festgestellt werden, um die Schüler/innen zu motivieren: Die Lehrerin regt die Motivation der Schüler/innen, durch eine direkte Aufforderung oder Ermahnung, am Unterricht teilzuhaben, an. Außerdem lässt sie jene Schüler/innen, deren Aussagen nicht zum Inhalt der Stunde passen, ausreden. Als dritte Art der Motivierung wird angeführt, dass die Schüler/innen mit „prima“ oder „gut“ lobt. Zusammengefasst kann daher festgehalten werden, dass sie *Achtung gegenüber den Schüler/innen* zeigt. Im Einzelnen zeigt die Lehrerin dies bereits zu Beginn der Sequenzanalyse, im ersten und zweiten Sequenzelement. Sie lässt dabei die Schüler  $S_{Jm}$  und  $S_{Mm}$  aussprechen, obwohl ihre Anmerkungen zum Igel nichts mit dem zuvor gelesenen Text zu tun hatte. Sie geht allerdings nicht näher auf die Antworten ein, sondern weist lediglich beim zweiten Schüler darauf hin, dass er es richtig erkannt hat, dass die Aussage nicht zum Text gehört. Die Informationen der beiden Schüler tragen dazu bei, die *Kenntnisse* aller Schüler/innen zu *vervollständigen*. Die Lehrerin bricht die Diskussion ab. Daher wird das Bildungs- und Erziehungsziel der *Kenntnisse vervollkommen* gehemmt, zugunsten des Bildungs- und Erziehungsziels, *Anwenden des Gelernten*, da im weiteren Verlauf wichtige Inhalte des Textes bearbeitet werden. Nicht nur die Lehrerin drückt durch ihr Vorbildverhalten *Achtung gegenüber anderen Menschen* aus, sondern auch die beiden Schüler, da sie erst nach Aufforderung der Lehrerin zu

sprechen beginnen. Kennzeichnend über die gesamte Sequenzanalyse hinweg ist, dass die Schüler/innen erst nachdem sie sich gemeldet haben, von der Lehrerin aufgefordert werden zu sprechen. Dadurch erfahren sie eine Achtung vor der Lehrperson und den Mitschüler/innen. Inwieweit jedoch diese Achtung, auf andere Menschen und Situationen übertragen werden kann, ist fraglich. Die Schüler/innen lernen auch noch eine zweite Eigenschaft im Rahmen der Unterrichtssequenz kennen, nämlich die der Hilfsbereitschaft. Zu Minute 7:58 drückt die Lehrperson durch ihre Aussage „nein, nein“ aus, dass die Antwort nicht richtig ist. Es ist dabei ein Missverständnis bezüglich der Fragestellung der Lehrperson erkennbar, nämlich dass die Schüler/innen die Jahreszeit nennen, sie aber nach der Tageszeit gefragt hat. Die Fragestellung wird jedoch nicht weiter konkretisiert. Gleichzeitig aber ist eine Hilfsbereitschaft von Seiten der Lehrerin zu erkennen und zwar werden die Schüler/innen darauf aufmerksam gemacht, im Text nachzulesen. Sie gibt den konkreten Hinweis im ersten Satz des Textes nach zu sehen. Dies kann als *Hilfsbereitschaft* der Lehrerin gegenüber den Schüler/innen gedeutet werden. Auch zu Minute 9:42 gibt die Lehrperson den Hinweis, im Text nachzulesen, um die Frage präzise zu beantworten. Die Lehrperson ist dadurch hilfsbereit und kann somit als Vorbild für das Bildungs- und Erziehungsziel der *Hilfsbereitschaft* gelten. Weitere Formen der *Hilfsbereitschaft* der Lehrerin gegenüber den Schüler/innen oder der Schüler/innen untereinander sind nicht erkennbar.

Der Fokus der Aufmerksamkeit liegt während der gesamten Sequenzanalyse auf dem Hervorbringen des bereits vorhandenen Wissens. Kritisch anzumerken ist, dass der Beobachter nicht sehen kann, inwieweit die Schüler/innen tatsächlich aus dem Sachtext lernen. Es ist folglich auch nicht nachvollziehbar, ob das nun Gehörte auch in Zukunft erinnert und abgerufen werden kann. Das bedeutet, dass der Inhalt des zuvor gehörten Textes wiedergegeben werden soll und dadurch das *bereits Gelernte angewendet* wird. Dazu soll am Ende der Sequenzanalyse ein Schüler die gefundenen Informationen nochmals zusammenfassen. Damit wird das *bisher Gelernte* zum „Sachtext: Der Igel“ nochmals komprimiert. Dieses Bildungs- und Erziehungsziel ist beinahe über die gesamte Sequenzanalyse zu finden, bedingt durch die Fragestellungen der Lehrerin zum zuvor gehörten Text. Aber nicht nur das *Gelernte* wird *angewendet*, sondern die Lehrerin *regt* durch ihre Fragestellungen auch die Schüler/innen zum *Denken* an. Dazu stammt ein Beispiel aus Minute 10:25, denn hier werden die Schüler/innen zum *Denken anregt*, da sie eine Verbindung zwischen dem Verhalten des Igels und dem Nutzen für das Verhalten schließen sollen. Die Frage bezieht sich auf das Verhalten des Igels und zwar darauf, warum dieser seine Schnauze immer am Boden hält. Die Antwort dazu lautet, Nahrung.

Die Absicht der Lehrerin ist es, durch die Fragestellungen zum zuvor gehörten Sachtext, die Schüler/innen *zum Denken* und zur Mitarbeit *anzuregen*. Ebenfalls werden die *Kenntnisse* der Schüler/innen durch die Fragestellungen der Lehrerin *erweitert*. Zum Beispiel klärt die Lehrerin gemeinsam mit den Schüler/innen den Begriff „Dämmerung“ und um welchen Übergang es sich dabei handelt, nämlich um den Übergang von Tag und Nacht. Diese Information ist nicht im Text vorhanden, weshalb ganz gezielt die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert* werden.

Die Schüler/innen erfahren durch den Text etwas über die Lebensgewohnheiten und Verhaltensweisen des Igels und dadurch über die Natur. Allerdings kann das Bildungs- und Erziehungsziel der *Entwicklungsgesetze der Natur* nicht angenommen werden, da es sich nicht nur um Informationen über die Natur, sondern um die Gesetze der Entwicklung der Natur handelt. Der Begriff *Entwicklungsgesetze* wird im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ nicht genau definiert, aber es sind darunter wahrscheinlich jene Gesetze, wie sie Gregor Johann Mendel etc. gefunden hat, zu verstehen. Daher zählt zu welcher Jahres- oder Tageszeit ein Igel unterwegs sei, nicht dazu.

Es ist während der gesamten Sequenzanalyse eine Asymmetrie der Rollenverteilung erkennbar, da die Lehrperson mit ihren Fragestellungen im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Zu Minute 7:58 äußern sich viele Schüler/innen zur Frage, „zu welcher Tageszeit der Igel unterwegs sei“. Folgende Antworten werden nicht aufgeschrieben: „im Herbst“, „in der Nacht“, „am Tag“ und „im Frühling“. Erst als eine Schülerin das Wort „Dämmerung“ erwähnt, wird dieses auf die Tafel aufgeschrieben. Dies weist darauf hin, dass die Lehrperson nur jene Wörter an die Tafel schreibt, welche auch im Sachtext vorkommen. Somit werden die wichtigsten Inhalte des Sachtextes nochmals visualisiert.

## **10.1.2 Unterrichtsaufzeichnung: „Das Märchen vom Hasen und vom Löwen- Arbeiten mit Texten; Lesen“**

### **10.1.2.1 Rahmeninformationen**

Das gewählte Video wurde mit „Das Märchen vom Hasen und vom Löwen - Arbeiten mit Texten; Lesen“ bezeichnet. Die Unterrichtsstunde der Sprachheilschule wurde im Zentrum für Audiovisuelle Lehr- und Lernmittel der Humboldt-Universität zu Berlin, am 18.11.1981 aufgezeichnet (Fachportal für Pädagogik: v\_hu\_92). Es nehmen 12 Schüler/innen am Unterricht teil und sie besuchen die 3. Schulstufe.

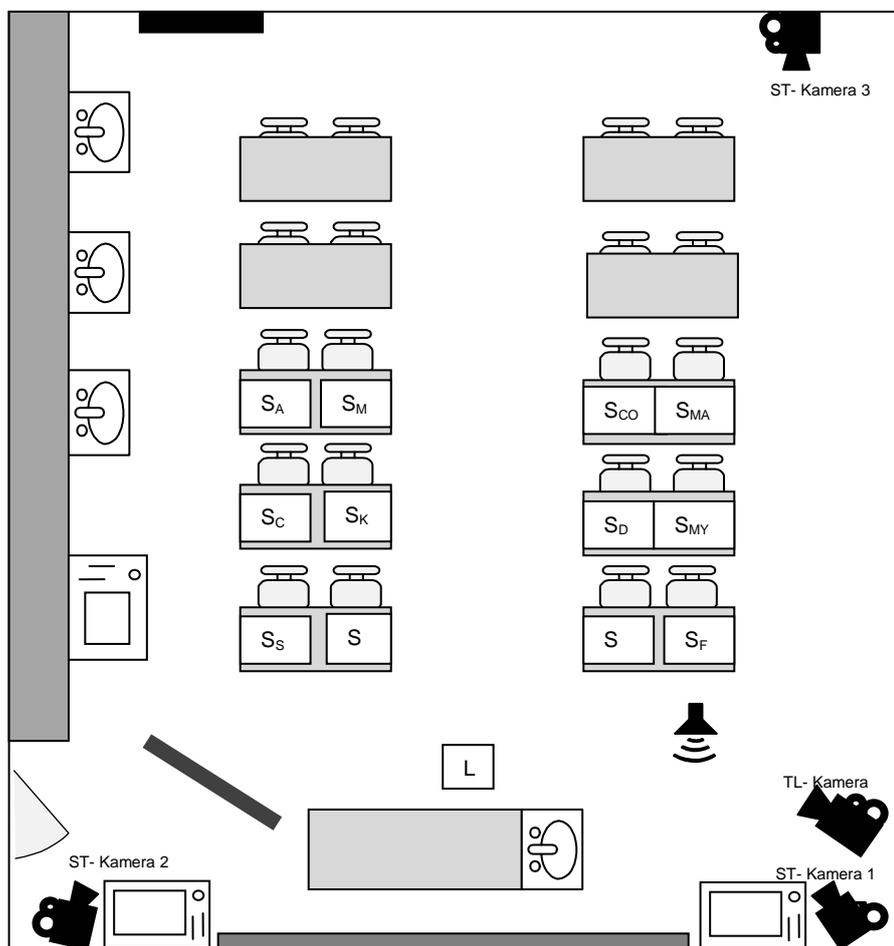
Das Video beginnt mit konkreten Informationen über die Klasse und die Zielstellungen, bevor mit der tatsächlichen Unterrichtsaufzeichnungen begonnen wird. Daraus ist ersichtlich, dass fünf Mädchen und sieben Jungen am Unterricht teilnehmen. Sie haben überwiegend Sprach- und Sprechprobleme. Als dominierende Sprachschädigungen werden dabei Stottern mit dysgrammatischen Erscheinungen unterschiedlichen Ausprägungsgrades angegeben, sowie zwei Schüler/innen mit multipler Dyslalie (v\_hu\_92; 01:09). Weitere Probleme der Schüler/innen sind Mängel in der Konzentration und das Arbeitstempo gerade beim selbstständigen Arbeiten einiger Schüler/innen verlangsamt. Dadurch bedarf es einer straffen Unterrichtsführung. In der Einleitung der Unterrichtsaufzeichnung wurde erwähnt, dass die Einstellung der Kamera auf solche und ähnliche Situationen, in denen z.B. die Konzentration der Schüler/innen abfällt, besonders hinweisen wird. Als rehabilitative Zielstellung wird dabei das symptomfreie Sprechen der Schüler/innen angegeben, sowie das Arbeiten an den unterschiedlichen Sprechleistungsstufen. Der Begriff Sprechleistungsstufen wird nicht näher erläutert. Allgemein werden die Sprechleistungsstufen eingeteilt in Spontansprache, gelenkte Rede, Lesen, Überprüfung von Konsistenz und Adaption, Nachsprechen etc. (vgl. Ochsenkühn & Thiel 2005). Daher besteht die Annahme, dass in der DDR eine ähnliche Einteilung der Sprechleistungsstufen zu finden ist.

Weitere Informationen zur Unterrichtsstunde finden Sie im Fachportal für Pädagogik, unter: [http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?j=v\\_hu\\_92&](http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/filme.html?j=v_hu_92&) [Stand 27. April 2012]. Die Unterrichtsstunde ist in 5 Sequenzen aufgebaut. Zu Beginn der Stunde werden die Schüler/innen von der Lehrerin mit dem Pioniergruß begrüßt. Anschließend wird das Lied vom Hasen gesungen und danach werden verschiedene Tiere an die Tafel geheftet. Die Schüler/innen sollen die Tiere, die im Märchen vorkommen herausfinden. Dann beginnt der, für diese Sequenzanalyse, relevante Teil der Unterrichtsstunde. Den an der Tafel verbliebenen Tieren werden Eigenschaften zugeteilt und diese gemeinsam mit den Schüler/innen gesammelt. Der gewählte Ausschnitt wird speziell wegen der Fragestellungen der Lehrerin an die Schüler/innen bezüglich der Beschreibung der Eigenschaften der Tiere gewählt. Nach der Zuschreibung von Eigenschaften der Tiere sollen die Kinder die Tiere mit „gut“ oder „schlecht“ bewerten. Durch die Analyse der Unterrichtssequenz soll sichtbar werden, welche im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ postulierten Erziehungs- und Bildungsziele im Unterricht tatsächlich vordergründig umgesetzt werden konnten und welche Ziele möglicherweise unerschwinglich auffindbar sind. Danach werden mit den gefundenen Eigenschaften ganze Sätze gebildet. Zum Schluss der Stunde lesen die Schüler/innen das Märchen mit

verteilten Rollen und die Leseleistungen werden eingeschätzt. Dieser Ausschnitt wird in Analyse 2 näher betrachtet.

Diese Unterrichtsaufzeichnung wurde speziell für den Prozess der Aus- und Weiterbildung aufgenommen und sollte nach Beendigung der Aufnahmen auch dieser zur Verfügung gestellt werden. Ziel war es, dass das Video beim Kollegium eine schöpferische Diskussion auslöst. „Besonders wichtig erscheint uns die Darstellung der stimulierenden und bestätigenden Phasen des Unterrichts an der Sprachheilschule.“ (L: v\_hu\_92; 04:09). Bei diesem Sequenzausschnitt handelt es sich um eine stimulierende Phase, nicht nur durch die dargestellten Bild- und Wortkarten, sondern auch durch die Fragestellungen der Lehrerin an die Schüler/innen.

### 10.1.2.2 Raumskizze



**Abbildung 4:** Repräsentation der räumlichen Konfiguration der Unterrichtsstunde „Das Märchen vom Hasen und vom Löwen“ in einer Skizze

Zwei Schüler/innen können nicht zu ihrem Sitzplatz zugeordnet werden. Insgesamt befinden sich zwölf Schüler/innen im Klassenraum. Möglicherweise fehlen einige Schüler/innen bei der Unterrichtsaufzeichnung, allerdings ist dies aufgrund der Skizze nicht erkennbar. Jedoch ist aufgrund der Informationen der Literaturrecherche davon auszugehen, dass die Schüleranzahl in der Sprachheilschule im Allgemeinen verringert ist, verglichen mit der Anzahl der Schüler/innen der Regelschule.

Auf der linken Wandseite befinden sich drei Waschbecken und ein weiteres ist rechts, neben dem Lehrertisch angebracht. Über eine spezielle Funktion der Waschtische ist nichts bekannt. Möglicherweise gibt es Videoaufzeichnungen über Unterrichtsstunden, wie Physik, Chemie oder Biologie, in welchen die Waschtische ihren Einsatz finden. Der Balken auf der linken Seite kennzeichnet Beobachtungsfenster, oberhalb der Waschbecken, welche mit Vorhängen bedeckt waren. Die Beobachtungsfenster wurden für die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung genutzt. Es befinden sich drei Fernseher im Raum, sowie eine, neben dem Lehrertisch, schräg gestellte Tafel. Eine weitere große Tafel befindet sich hinter dem Lehrertisch. Ein Mikrofon ist deutlich erkennbar, weitere Mikrofone werden aufgrund der hohen Aufnahmequalität vermutet. ST-Kamera 1, 2 und 3 sind relativ hoch an der Wand befestigt. Dadurch ist ein guter Überblick über die Klassengemeinschaft gegeben. Mithilfe ST-Kamera 1 kann die gesamte Klasse dargestellt werden und das Bild wird von der Tafelwand rechts aufgezeichnet. Gleich neben der ST-Kamera 1 wurde eine TL-Kamera geführt. Durch diese werden lediglich einige ausgewählte Schüler/innen fokussiert, sowie durch die Möglichkeit des Zoomens, näher aufgenommen. ST-Kamera 2 befindet sich analog zu ST-Kamera 1 links neben der Tafel. Diese ist ebenfalls an der Wand montiert und zeichnet die gesamte Unterrichtsklasse aus der Totalen auf. ST-Kamera 3 befindet sich rechts an der rückseitigen Wand und bildet alle Schüler/innen von hinten ab. Die Lehrperson wird dabei jedoch von vorne dargestellt. Links, hinten an der Wand ist ein schwarzer Balken eingezeichnet. Dieser kennzeichnet das an der Wand hängende Bild von Erich Honecker.<sup>53</sup>

### 10.1.2.3 Sequenzanalyse

#### Justierung des Analysefokus:

Die einzelnen Sequenzelemente werden anhand der Fragestellungen der Lehrperson zu den verschiedenen Eigenschaften der Tiere, des Hasen und Löwen, gewählt. Die Gliederung richtet sich demnach stark an der Unterrichtsstruktur der Lehrerin. Die Lehrperson steht im gewählten Ausschnitt im Fokus der kollektiven Aufmerksamkeit. Sie

<sup>53</sup> Erich Honecker (1912-1994) war Generalsekretär des Zentralkomitees der SED.

erzeugt den Großteil des verbalen Textstranges. Das erste Sequenzelement beginnt nach einer Übung, durch welche sich nun diejenigen Tierbildkarten an der Tafel befinden, welche auch im Märchen vorkamen. Das Märchen war bereits bekannt, denn es wurde eine Unterrichtsstunde zuvor gelesen.

### 1. Sequenzelement:

#### Ab Minute 10:40

L: Denkt noch einmal alle an das Märchen, damit ihr mir genau sagen könnt, welche Eigenschaften der Löwe besitzt und welche Eigenschaften der Hase besitzt. Nehmen wir doch einmal die Eigenschaften des Löwen. Was hatten wir über den Löwen gesagt? Mal überlegen erst genau. Wir wollen nur ein Wort hören. Wie war er? S<sub>Km</sub>!

S<sub>Km</sub>: Dumm

L: Dumm war er, gut. .. Dann wollen wir uns das einmal merken.

L magnetisiert an die Tafel, unter dem Bild des Löwen, ein Schild mit dem Wort „dumm“

#### Paraphrase:

Die Lehrerin fragt nach den Eigenschaften des Löwen. Ein Schüler antwortet, dass der Löwe dumm sei. Die Lehrerin sagt, dass die Schüler/innen sich diese Eigenschaft merken sollen.

#### Gedankenexperimentelle Kontrolle:

##### Lesart 1: Fragestellungen der Lehrerin

Die Lehrerin sagt, dass die Schüler/innen zuerst einmal genau überlegen sollen. D.h. die Lehrerin *regt* die Schüler/innen zum *Nachdenken* darüber *an*, was sie bereits schon über die Eigenschaften des Löwen wissen. Gleichzeitig wird dabei das *Gelernte angewendet*.

##### Lesart 2: S<sub>Km</sub>

Die Lehrerin sagt den Namen: S<sub>Km</sub>.

a) Die Lehrerin möchte den Schüler auffordern, mitzuarbeiten.

- b) Der Schüler wird ermahnt.
- c) Der Schüler hat sich freiwillig zu Wort gemeldet und die Lehrerin ruft ihn auf.
- d) Der Schüler wird ohne dass er sich freiwillig gemeldet hat, von der Lehrerin bestimmt, eine Antwort auf die Frage, welche Eigenschaften der Löwe besitzt, zu geben.

### **Lesart 3: Wort**

Die Lehrerin möchte nur ein Wort zu den Eigenschaften des Löwen hören. Schlussfolgernd sollen also die Schüler/innen nicht in Sätzen sprechen. Dadurch erfahren sie eine Einschränkung in ihrer Ausdrucksweise.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Mit der Fragestellung der Lehrerin, welche Eigenschaften der Löwe habe, fordert sie die Schüler/innen zur *Anwendung des bereits Gelernten* auf. Ein Kind, welches sich freiwillig meldet, wird zur Antwort von der Lehrerin bestimmt. Die Lehrkraft nimmt in Lesart 1 und 3 die führende Rolle beim Verlauf der weiteren Unterrichtsstunde ein.

### **Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

1. **Lehrer:** Anschließend an die Lesart 1 („*Fragestellungen der Lehrerin*“) werden weitere Eigenschaften des Löwen gesucht und Erkenntnisse durch unterschiedliche Fragestellungen von der Lehrperson gefunden. Die Lehrerin steht weiter im Fokus der Aufmerksamkeit.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die Lesart 2 entsteht eine eigenständige Diskussion der Schüler/innen über die Eigenschaften des Löwen. Die Lehrerin nimmt die Position einer Mitarbeiterin ein und verlässt damit die führende Rolle.
3. **Sachverhalt:** Durch die Aussage der Lehrerin, dass sie sich diese Information einmal merken wollen, zu Ende des Sequenzelements, wäre zu erwarten, dass ein Themenwechsel stattfindet:
  - 3.a. Der Themenwechsel ist zwingend notwendig, da die Schüler/innen nicht mehr mitarbeiten.
  - 3.b. Die Lehrerin ist mit den Fragestellungen zu den Eigenschaften des Löwen fertig.
  - 3.c. Es wird nun die dazugehörige Eigenschaft des Hasen besprochen.

## Rekonstruktion von Anschlussoptionen

### 2. Sequenzelement:

#### Minute 11:20:

L: Wie war er noch? S<sub>Mm</sub>?

S<sub>Mm</sub>: Habgierig

L: Habgierig- gut.. Wie haben wir den Löwen noch erlebt? S<sub>FW</sub>?

L heftet die  
Worttafel  
„habgierig“ an  
die Tafel

#### Paraphrase:

Die Lehrerin fragt nach weiteren Eigenschaften des Löwen. Eine Schülerin antwortet mit habgierig. Die Lehrerin wiederholt das Wort und lobt die Schülerin mit gut. Dann stellt sie die Frage, wie die Schüler/innen den Löwen noch erlebt haben.

#### Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:

Die Lesart eins, der „Fragestellungen der Lehrerin“, kann in diesem Sequenzelement bestätigt werden, da die Lehrerin eine weitere Fragestellung bezüglich der Eigenschaften des Löwen an die Schüler/innen richtet.

#### Lesart 1: Achtung vor den Schüler/innen

Die Lehrerin nennt auch hier den Namen des Kindes, welches aufgefordert wird, eine Antwort zu geben. Die Namen der Kinder, welche genannt werden sind durchwegs Kinder, welche sich freiwillig gemeldet haben. Dadurch zeigt die Lehrerin Achtung vor den Schüler/innen.

#### Lesart 2: Achtung vor der Lehrerin

Durch das freiwillige zu Wort melden und warten, bis sie von der Lehrerin aufgefordert werden eine Antwort zu geben, lernen die Schüler/innen die *Achtung gegenüber der Lehrperson*.

#### Lesart 3: Fragestellung

Gleich zu Beginn des Sequenzelements fragt die Lehrerin die Schüler/innen, wie er noch war.

- a) Sie analysiert das Verhalten des bereits gesprochenen Schülers.
- b) Sie möchte weitere Eigenschaften zum Löwen finden.

#### **Lesart 4: bekannte Informationen**

Da die Schüler/innen bereits bekannte Informationen auffinden sollen, werden sie von der Lehrerin nicht nur zum *Denken angeregt*, sondern sie sollen auch das bereits *Gelernte anwenden* und gegebenenfalls die *Kenntnisse* über die Eigenschaften des Löwen *vervollständigt*. Durch die Fragestellungen der Lehrerin werden sie zum *Denken* angeregt.

#### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

In Lesart eins, „*Achtung vor Schüler/innen*“ und in Lesart zwei, „*Achtung vor der Lehrerin*“ zeigen sowohl Schüler/innen als auch die Lehrerin *Achtung voreinander* und gegenseitigen Respekt. Die Schüler/innen warten bis sie namentlich aufgefordert werden zu sprechen und zeigen damit gleichzeitig auch *Achtung vor ihren Mitschüler/innen*. Die Lehrerin nimmt nur jene Schüler/innen dran, welche sich auch tatsächlich freiwillig zu Wort gemeldet haben. Die Lehrerin regt die Schüler/innen zum *Denken an* und zum *Anwenden des Gelernten*, indem sie nachfragt, wie er noch war, siehe Lesart drei und vier.

#### **Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

4. **Lehrer:** Im Anschluss an die vierte Lesart, „*bekanntes Informationen*“, erfragt die Lehrperson weitere Eigenschaften des Löwen, die bereits in der Stunde zuvor besprochen wurden.
5. **Schüler:** Im Anschluss an die Lesart eins erfolgt auch im weiteren die Auswahl der Schüler/innen ganz bewusst, da sie diese besonders fördern möchte.
6. **Sachverhalt:** Die letzte Fragestellung der Lehrerin weist darauf hin, dass die Eigenschaften des Löwen noch nicht vollständig besprochen wurden und dass diese nun weiter besprochen werden.

#### **3. Sequenzelement:**

##### **Minute 11:35:**

**S<sub>Fw</sub>:** als stark- er war stark

**L:** stark mmh (bejahend)... Fällt jemanden noch etwas ein? .. Er wollte

L heftet das

Wort „stark“ an

ja sehr viel Macht besitzen- wie sagt man denn dazu? ... S<sub>MAM</sub>!

S<sub>MAM</sub>: Er ist gefräßig

L: gefräßig, ja .. S<sub>CW</sub>!

S<sub>CW</sub>: mächtig

L: mächtig und .. mächtig oder man kann auch sagen, er war machtgierig.

S<sub>w</sub>: ja das wollte ich sagen, das wollt ich sagen (leise)

die Tafel

L heftet das  
auf Papier  
geschriebene  
Wort  
„machtgierig“  
an die Tafel

### Paraphrase:

Eine Schülerin meldet sich zu Wort und sagt stark. Die Lehrerin bejaht die Aussage und fragt ob jemanden noch etwas dazu einfällt und wie man es nennt, wenn er viel Macht besitzen möchte. Ein Schüler wird von der Lehrerin bestimmt zu sprechen. S<sub>CW</sub> gibt als Antwort „mächtig“. Die Lehrerin wiederholt das Wort und bezeichnet es als „machtgierig“. Eine Schülerin sagt daraufhin, dass sie dies auch sagen wollte.

### Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:

Die dritte Anschlussoption zum Sachverhalt kann bestätigt werden, da weiterhin Eigenschaften des Löwen besprochen werden.

#### Lesart 1: Kenntnisse erweitern

Die Lehrerin gibt den Kindern zu dem Wort „mächtig“ ein Synonym „machtgierig“ und trägt somit zur *Erweiterung der Kenntnisse* der Schüler bei.

#### Lesart 2: Fragestellung der Lehrerin

Durch die Fragestellung der Lehrerin, „fällt jemanden noch etwas ein“, möchte sie die Schüler/innen zum *Denken anregen*.

#### Lesart 3: Aufforderung eines Schülers

S<sub>CW</sub> wurde von der Lehrerin aufgefordert, dazu:

- a) mitzuarbeiten.
- b) eine Antwort zu geben.
- c) die korrekte Sitzhaltung einzunehmen.

- d) während der Stunde nicht zu essen.

**Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Die *Kenntnisse* der Schüler/innen werden durch präzisere Begriffe *erweitert*. Sie werden auch zum *Nachdenken* darüber *angeregt*, welche weiteren Eigenschaften der Löwe besitzen könnte. Da es sich um bereits bekannte Informationen handelt, die abgefragt werden, wird ebenso das bereits *Gelernte angewendet*.

**Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

1. **Lehrer:** Die Lehrerin stellt in Anschluss an die zweite Lesart, „*Fragstellung der Lehrerin*“ keine Fragen mehr an die Schüler/innen und diese wechseln zu einer anderen Unterrichtsmethode, indem nun ein Text gelesen wird.
2. **Schüler:** Die Schüler/innen arbeiten weiterhin fleißig mit (Lesart drei) und melden sich oft zu Wort.
3. **Sachverhalt:** Die Schüler/innen lernen weitere Synonyme und präzise Begriffsdefinitionen kennen und *erweitern* dadurch ihre *Kenntnisse*.

**4. Sequenzelement:**

**Minute 12:19:**

L: Gut. Die Eigenschaften haben wir ja sehr gut wieder herausgefunden. Nun wollen wir mal sehen, welche Eigenschaften hatte nun der Hase? ... Wir überlegen erst mal wieder...S<sub>Dm</sub>?

S<sub>Dm</sub>: Er war schlau.

L: Der Hase war schlau. Richtig. Wie kann man noch sagen zu schlau, S<sub>Dm</sub>? .. Noch ein Wort, was noch ein bisschen genauer aussagt, was der Hase war, schlau, ja

S<sub>Cw</sub>: klug

L: Er war klug. Komm bitte nach vorn S<sub>Cw</sub>, du darfst (unv. leise) an die Tafel heften.

S<sub>Cw</sub> heftet auf die Tafel die Wortkarte „klug“

**Paraphrase:**

Die Lehrerin sagt gut und dass sie nun die Eigenschaften schon gut heraus gefunden haben. Sie fordert die Schüler/innen auf, Eigenschaften des Hasen herauszufinden. Ein

Schüler gibt zur Antwort: „schlau“. Die Lehrerin fordert die Schüler/innen auf einen präziseren Begriff dafür zu finden. Eine Schülerin antwortet mit dem Synonym „klug“. Die Lehrerin wiederholt das Wort „klug“ und bittet die Schülerin an die Tafel, damit sie diese Wortkarte an die Tafel heftet.

### **Gedankenexperimentelle Kontrolle:**

#### **Lesart 1: aktive Mitarbeit der Schülerin**

S<sub>Cw</sub> wird von der Lehrerin gebeten nach vorne zu kommen und eine Wortkarte an die Tafel zu heften. Die Lehrerin möchte die Mitarbeit der Schülerin besonders fördern.

#### **Lesart 2: Unterrichtsmethode wird fortgeführt**

Die Lehrerin weist zu Beginn des Sequenzelements darauf hin, dass sie bereits die Eigenschaften des Löwen gut herausgefunden haben und dass sie nun die Eigenschaften des Hasen herausfinden möchte.

#### **Lesart 3: Kenntnisse erweitern**

Die Lehrerin möchte ein anderes Wort für schlau finden.

- a) Der Begriff ist zu allgemein und die Lehrerin möchte einen präziseren Begriff finden.
- b) Die Lehrerin möchte ein Synonym dafür finden.
- c) Die Lehrerin hat bereits eine Wortkarte mit einem ähnlichen Wort geschrieben und möchte nun diesen hören.
- d) Die Lehrerin möchte eigentlich das gegensätzliche Wort von „schlau“ finden.
- e) Das Wort ist richtig, jedoch möchte die Lehrerin die Schüler/innen lediglich zum *Denken anregen*.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Die Schülerin S<sub>Cw</sub> hat sowohl bei Lesart 1 und 3 eine zentrale Rolle. Bei der ersten Lesart dient sie als Mittel für die Lehrerin, um die Wortkarten anzuheften, während die Schülerin bei der dritten Lesart die Antwort zur Überlegung eines anderen Wortes für „schlau“ mit dem Wort „klug“ gibt. Bei der zweiten Lesart behält die Lehrerin ihren ursprünglichen Fragestil nach den Eigenschaften des Hasen, gleich dem Fragemodus nach den Eigenschaften des Löwen bei und leitet die Unterrichtsstunde.

**Anschlussoptionen:** (*didaktisches Dreieck*)

1. **Lehrer:** Anschließend an die Lesart zwei, „*Unterrichtsmethode wird fortgeführt*“, werden weitere Eigenschaften des Hasen gesucht mittels unterschiedlicher Fragestellungen und Hinweisen der Lehrerin. Somit steht die Lehrerin weiterhin im Fokus der Aufmerksamkeit.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die erste Lesart („*aktive Mitarbeit der Schülerin*“) übernimmt die Schülerin einen Teil der Tätigkeiten der Lehrperson, indem sie weitere Wortkarten erstellt und diese an die Tafel heftet. Damit steht die Schülerin gemeinsam mit der Lehrerin im Blickpunkt der Klassengemeinschaft.
3. **Sachverhalt:** Im Anschluss an die dritte Lesart, „*Diskussion um Inhalt*“, ausgelöst von der Wortkarte „klug“, welche dem Hasen zugeteilt wird, werden die Eigenschaften des Hasen diskutiert und kritisch betrachtet. Für- und Gegensprecher werden ausgemacht und die einzelnen Ansichten gegeneinander abgewogen.

**5. Sequenzelement:**

**Minute 13:14:**

L: Wir überlegen weiter, wie erscheint uns der Hase noch? S<sub>Am</sub>?

S<sub>Am</sub>: hinterlässich.

L: Bitte?

S<sub>Am</sub>: hinterlässich.

L: Hinterlistig? Überleg einmal S<sub>Am</sub>, der Hase hat uns doch eigentlich gefallen. Nicht hinterlistig, sondern.. Hinterlistig ist ja das Gegenteil von ..

S<sub>Km</sub>: er war listig

L: er war listig, richtig S<sub>Km</sub>- du darfst nach vorn kommen.

S<sub>Km</sub> heftet das Wort „listig“ an die Tafel

**Paraphrase:**

Die Lehrerin fordert die Kinder wieder auf, nach weiteren Eigenschaften zu suchen. Ein Kind nennt das Wort „hinterlässich“. Die Lehrerin fragt nochmal nach. Das Kind wiederholt die genannte Eigenschaft. Die Lehrkraft erklärt, dass ihnen der Hase eigentlich gefallen hat und möchte das Gegenteil von „hinterlistig“ genannt bekommen. Ein anderer Schüler gibt die passende Antwort, „listig“. Die Lehrerin wiederholt die Antwort und fordert den Schüler auf nach vorne zu kommen.

### **Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:**

Die Lesart zwei, „*Unterrichtsmethode wird fortgeführt*“ kann angenommen werden, da weiter überlegt wurde, wie der Hase noch erscheint.

#### **Lesart 1: Bitte?**

Die Lehrerin hat eine Antwort des Schülers S<sub>Am</sub> nicht richtig verstanden. Sie fragt wertfrei mit dem Wort „*bitte*“ nach. Dadurch zeigt sie *Achtung gegenüber* dem Schüler.

#### **Lesart 2: Gegensatz gesucht**

Ein Schüler/eine Schülerin wird in seiner Antwort korrigiert und zwar soll er selbst das richtige Wort statt „*hinterlistig*“ finden. Die Lehrerin weist darauf hin, dass ihnen doch der Hase gefallen hat. Somit wird er zum *Denken* angeregt.

#### **Lesart 3: Kenntnisse erweitert:**

Der Gegensatz von „*hinterlistig*“ und „*listig*“ wird ausgearbeitet und somit die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert*.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Insgesamt werden drei Bildungs- und Erziehungsziele umgesetzt, die Schüler/innen werden zum *Denken angeregt* (wie in Lesart zwei) und wie in Lesart drei ihre *Kenntnisse erweitert*.

Die Lehrerin zeigt *Achtung gegenüber* den Schüler/innen.

#### **Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

1. **Lehrer:** Die Lehrerin behält die Unterrichtsstruktur bei und stellt weiter Fragen zu den Eigenschaften des Hasen.
2. **Sachverhalt:** Im Anschluss an die Lesart zwei, „*Gegensatz gesucht*“, versucht die Lehrerin die Schüler/innen durch konkrete Fragestellungen in eine Richtung zu lenken und eine Antwort hervorzubringen.

#### **6. Sequenzelement:**

##### **Minute 13:50:**

L: So, was können wir denn noch über den Hasen sagen? S<sub>Sm</sub>? |

**S<sub>sm</sub>**: Er war schlau

**L**: Er war schlau, ja das hatten wir schon mal. Ein bisschen eins/eine andere Eigenschaft! Na **S<sub>MYW</sub>** versuchs.

**S<sub>MYW</sub>**: der Hase war mächtig.

**L**: ein Wort möchte ich nur wissen.

**S<sub>MYW</sub>**: mächtig

**L**: mächtig mmh, **S<sub>FW</sub>**

**S<sub>FW</sub>**: Der Hase war nicht stark.

**L**: Er war nicht stark, aber dafür war er

**S<sub>FW</sub>**: klug

**L**: klug. Der Hase war klug. Richtig.

### **Paraphrase:**

Weitere Eigenschaften des Hasen werden gesucht, indem die Lehrerin die Schüler fragt, was sie noch über den Hasen sagen können. Ein Schüler antwortet mit der Eigenschaft „schlau“. Die Lehrerin weist darauf hin, dass die Eigenschaft bereits genannt wurde und fragt nach einer anderen Eigenschaft. Sie nennt den Namen der Schülerin **S<sub>MYW</sub>**. Diese antwortet mit einem Satz, dass der Hase mächtig war. Die Lehrerin weist die Schülerin darauf hin, dass sie nur ein Wort hören möchte und die Schülerin sagt das Wort „mächtig“. Danach wird eine andere Schülerin zu einer Wortmeldung aufgefordert. **S<sub>FW</sub>** gibt an dass der Hase stark war. Die Lehrperson sucht nicht nach den Wort stark, da gibt die Schülerin „klug“ zur Antwort. Die Lehrerin bestätigt diese Antwort.

### **Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:**

Die erste Anschlussoption wird bestätigt, da die Lehrerin die Unterrichtsstruktur beibehält und weiter nach den Eigenschaften des Hasen fragt.

#### **Lesart 1: Ein-Wort Sätze**

Die Kinder erhalten eine Einschränkung in ihrem Denken, indem die Schülerin nur ein Wort und keinen ganzen Satz bilden soll. Es kann nicht nur als Einschränkung erlebt werden, sondern möglicherweise auch als Präzisierung der gegebenen Antwort.

### Lesart 2: Eigenschaft Hase

Die Lehrerin sagt, dass der Hase nicht stark war, dafür war er aber... und endet dabei mit ihrem Satz. Sie regt die Schüler/innen zum Nachdenken über die verschiedenen Möglichkeiten an, wie der Hase denn sonst war. Hier gibt es verschiedene Alternativen:

- a) Sie möchte nun den Gegensatz von „stark“ hören- das wäre dann die Eigenschaft „schwach“.
- b) Die Lehrerin möchte ein Synonym für „stark“ wissen.
- c) Die Lehrerin möchte lediglich einen anderen, präziseren Begriff für „stark“ von den Schüler/innen erfahren.
- d) Die Lehrerin möchte eine ganz andere Eigenschaft des Hasens aufdecken.

### Lesart 2: Versuch einer Schülerin

Die Lehrerin fordert eine Schülerin auf es zu versuchen, eine weitere Eigenschaft des Hasens zu nennen: „a S<sub>MYW</sub> versuchs“. Die Schülerin hat nicht aufgezeigt, wurde jedoch freundlich von der Lehrerin zur Mitarbeit angeregt, indem sie versuchen soll eine weitere Eigenschaft zu nennen.

### Strukturhypothese in Bezug auf die oben genannte Hypothese:

Die Lehrerin versucht vor allem die Schüler/innen, durch ihre gezielt gestellten Fragen, zum *Denken* anzuregen. Sie versucht den Kindern weitere *Kenntnisse zu vermitteln* und sie sollen das bereits *Gelernte* aus dem Text *anwenden*. *Achtung gegenüber anderen Menschen* wird dadurch vermittelt, dass die Schüler/innen aufzeigen und erst sprechen, wenn sie von der Lehrerin dazu aufgefordert werden.

### 7. Sequenzelement:

#### Minute 14:29

L: Und hatte er denn Furcht vor dem ehm bösen/ne ehm vom großen, mächtigen Löwen? S<sub>Fw</sub>

S<sub>Fw</sub>: Er hatte keine Angst.

L: Er hatte keine Angst. Und jetzt möchte ich mal ein Wort hören, wie war der Hase, wenn er keine Angst, keine Furcht hatte, wie war er denn dann?/S<sub>Mm</sub> das gefällt mir nicht! Wie war er, wenn er keine Furcht hatte?

Wie sagt man denn dann dazu? S<sub>Km</sub>?

S<sub>Km</sub>: Mutig

L: Mutig, richtig. Oder wir können auch sagen er war furchtlos. Aber wenn S<sub>Km</sub> das Wort „mutig“ besser gefällt, dann komm nach vorne S<sub>Km</sub>. Du darfst die Wortkarte an die Tafel heften.

S<sub>Km</sub> heftet die Wortkarte „mutig“ an die Tafel.

### Paraphrase:

Die Lehrperson möchte ein Wort dafür wissen, dass der Hase keine Angst bzw. Furcht vor dem großen, bösen, mächtigen Löwen hatte. Die Schülerin S<sub>Fw</sub> antwortet, dass er keine Angst hatte. Die Lehrerin wiederholt die Antwort und weist darauf hin, dass sie ein Wort dazu hören möchte. Zu einem Schüler sagt sie, „das gefällt mir nicht“. Sie stellt nun die Frage an die Klasse, wie der Hase war, wenn er keine Furcht hatte. Ein Schüler antwortet mit „mutig“ und die Lehrerin bezeichnet es mit dem Synonym „furchtlos“. Der Schüler soll nach vorne kommen und kann die Wortkarte „mutig“ an die Tafel heften, wenn ihm das Wort besser gefällt.

### Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:

Die Strukturhypothese wird weiter bestätigt, da die Schüler/innen wieder Synonyme lernen, wie z.B. führt die Lehrerin den Begriff furchtlos statt mutig ein. Damit werden die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert*. Sie werden zum *Denken* angeregt, indem die Lehrerin nur einen präzisen Begriff dafür finden möchte, dass der Hase keine Angst hatte. Sie zeigt *Achtung gegenüber anderen Menschen*, da sie die Schüler/innen aussprechen lässt. Die Schüler/innen werden aufgefordert, das bereits *Gelernte anwenden*.

## 8. Sequenzelement

### Minute 15:14

L: und wenn du was- wenn wir uns die Bildkarten mal genauer ansehen, wie erscheint uns der Löwe? .. Wie erscheint uns dann der Hase? S<sub>Cw</sub>!

S<sub>Cw</sub>: der Löwe ist/

L: nur ein Wort S<sub>Cw</sub>!

S<sub>Cw</sub>: groß.

L: der Löwe ist groß und der Hase?

S<sub>Cw</sub>: klein.

L: der Hase ist klein, richtig. |

**Paraphrase:**

Die Lehrerin will nun wissen, wie die Tiere, der Löwe und der Hase, auf den Bildkarten erscheinen. Ein Kind meldet sich zu Wort und beschreibt, dass der Löwe groß und der Hase klein sei. Dabei fordert die Lehrerin die Schülerin zwischenzeitlich auf nur ein Wort zu nennen. Die Lehrerin bestätigt die Antwort der Schülerin.

**Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:**

Auffallend ist, dass auch hier die Schüler/innen eine Einschränkung in ihrer Satzstellung erleben, indem sie aufgefordert werden, nur ein Wort zu sagen und nicht in ganzen Sätzen zu sprechen. Sie müssen sich dadurch in der Präzisierung von Antworten üben. Dies regt zum *Denken* an, jedoch nicht zum *selbstständigen Forschen*, sowie zur *schöpferischen Arbeit*. Durch die Fragestellung der Lehrperson wird allerdings weiter die Strukturhypothese angenommen.

**9. Sequenzelement**

**Minute 15:36**

L: Mir gefällt ganz prima wie (unv.) Wir wollen einmal kurze Sätze bilden. |  
Ich gebe euch mal ein Beispiel „Der Löwe ist dumm“. Nenne einen  
weiteren Satz.

**Paraphrase:**

Die Lehrerin erklärt die nächste Übung. Diese besteht darin mit den nun gefundenen Eigenschaften ganze Sätze zu bilden.

**Ende der Strukturhypothese:**

Die Fragestellungen der Lehrerin hat nun ein Ende und es beginnt ein neuer Abschnitt der Elemente, in welchen nun die Schüler/innen Sätze mit den gefundenen Eigenschaften gebildet werden. Die zuvor erfahrene Einschränkung, dass die Schüler/innen nur Wörter nennen dürfen, wurde dadurch aufgehoben und der Fokus liegt nun auf ganzen Sätzen. Die gefundene Strukturhypothese endet hier durch den Wechsel des Arbeitsauftrages. Sie kann möglicherweise, unter Vorbehalt, für den weiteren Verlauf der Stunde angenommen werden, jedoch würde dies einer weiteren Analyse bedürfen.

#### Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen:

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass durch die Lehr- und Lernsituation in dieser Stunde, eine Rollenasymmetrie zwischen der Lehrerin und den Schüler/innen gegeben ist. Der Fokus der Aufmerksamkeit liegt dadurch auf der von der Lehrkraft gestellten Fragestellungen und Unterrichtsführung. Die Lehrperson hat somit eine Vermittlerposition inne.

#### Resümee:

Insgesamt kann die Strukturhypothese in Hinblick auf die *Achtung gegenüber anderen Menschen* und das *Anwenden des Gelernten* bestätigt werden. Die *Kenntnisse* der Schüler/innen konnten somit *erweitert* werden. Verschiedene Beobachtungen wurden zum *Anregen des Denkens* gemacht. In den verschiedenen Sequenzelementen konnten überwiegend alle vier Bildungs- und Erziehungsziele bestätigt werden.

#### **10.1.2.4 Auswertung des Beobachtungsprotokolls**

Als Unterrichtsmaterialien kommen Bild- und Wortkarten zum Einsatz. Es handelt sich um einen Frontalunterricht, da die Lehrerin Fragen an die Schüler/innen bezüglich des Märchens stellt und diese erst nach Nennung des Namens antworten dürfen. Es entsteht ein Unterrichtsgespräch (vgl. Budke 2012), da die Lehrerin gemeinsam mit den Schüler/innen die Eigenschaften des Löwen und Hasen erarbeitet. Das bereits vorhandene Wissen der Schüler/innen, über die Verhaltensweisen der Tiere im Märchen, soll ihnen dabei helfen, Eigenschaften herauszufinden. Die Bildkarten der Tiere sind anregend und die Wortkarten wirken motivierend auf die Schüler/innen, denn wenn sie ein richtiges Wort gefunden haben, dürfen sie die Wortkarte an die Tafel zu pinnen. Dies ermutigt zusätzlich zur Mitarbeit. Allerdings ist die Erziehungspraktik auch sehr vorschreibend, da die Lehrerin eine „straffe Unterrichtsführung“ (L: v\_hu\_92; 01:02)<sup>54</sup> bevorzugt, um die Konzentration der Schüler/innen zu erhalten. Die Lehrperson ist sehr leistungsorientiert und dies zeigt sich darin, dass sie die Schüler/innen anweist, nur ein Wort zu nennen. Schüler/innen, welche einen ganzen Satz formulieren werden verbessert und aufgefordert lediglich das gesuchte Wort zu wiederholen. Darüber hinaus verbessert die Lehrerin Aussagen der Schüler/innen mit anderen Begriffen. Wenn die Schüler/innen ein ähnliches Wort nennen und nicht konkret das gesuchte Wort, dann gibt die Lehrerin Hilfestellungen um einen präziseren Begriff zu finden beziehungsweise erklärt sie z.B. zu

---

<sup>54</sup> Die Abkürzung L steht nach wie vor für die Lehrperson, daneben folgt die jeweilige Abkürzung der Unterrichtsaufzeichnung. Ebenfalls wird die Zeit in Minute und Sekunde angegeben.

Minute 13:14, dass das Gegenteil des Wortes gesucht ist etc. Dadurch dass die Lehrerin Fragen an die Schüler/innen stellt, ist die Interaktionshäufigkeit sehr groß. Die Lehrerin hat auffällig viel Interaktion mit den Schülern/innen  $S_{Cw}$ ,  $S_{Km}$  und  $S_{Fw}$ .

#### 10.1.2.5 Interpretation der Sequenzanalyse

Die einzelnen Sequenzelemente werden anhand der Fragestellungen der Lehrperson zu den verschiedenen Eigenschaften der Tiere gewählt. Die Gliederung richtet sich demnach stark an der Unterrichtsstruktur und Unterrichtsführung der Lehrerin. Die Lehrperson steht im gewählten Ausschnitt im Fokus der kollektiven Aufmerksamkeit. Sie erzeugt den Großteil des verbalen Textstranges. Zu Beginn der Unterrichtsaufzeichnung gibt die Lehrperson mithilfe von Wortkarten, einige Hintergrundinformationen zum Aufbau der Unterrichtsstunde, zur Klassenstruktur und zu den Zielstellungen. Die Lehrerin informiert, dass die Aufzeichnung für die Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen zur Verfügung gestellt wird und zu einer Diskussion anregen soll. Daher kann vermutet werden, dass die Unterrichtsstunde sehr genau und gewissenhaft vorbereitet wurde. Das Zentrum der analysierten Sequenz bildet die gemeinsame Erarbeitung der Eigenschaften der Tiere, des Hasen und des Löwen. Im gewählten Ausschnitt wird ein Tafelbild erstellt und Bildkarten der Tiere, sowie Wortkarten zu den einzelnen Eigenschaften eingesetzt. Die Lehrperson stellt dazu verschiedene Fragen an die Schüler/innen. Diese sollen anhand den bereits vorhandenen Wissen über die Verhaltensweisen der Tiere im Märchen auf die Eigenschaften dieser schließen. Dadurch werden die Bildungs- und Erziehungsziele, *zum Denken anregen* und *Gelerntes anwenden*, gefördert. Einschränkend wird beobachtet, dass die Schüler/innen nur mit einem Wort antworten sollen und nicht in ganzen Sätzen sprechen dürfen. Die Lehrerin fordert die Kinder sowohl zu Minute 12:19, zu Minute 13:50 und schließlich auch zu Minute 15:14 auf, nur ein Wort zu nennen. Dies zeigt, dass manche Schüler/innen Probleme mit dieser Einschränkung haben. Daraus ergibt sich jedoch, dass in dieser Sequenz, durch lediglich die Nennung eines Wortes, die Sprach- und Sprechauffälligkeiten der Schüler/innen nicht auffallen. Bei der Durchsicht der gesamten Unterrichtsaufzeichnung können jedoch kein/e Schüler/innen mit diesen Sprachstörungen beobachtet werden. Diese Tatsache wurde in der Forschungsgruppe der Universität Wien diskutiert und es liegt die Vermutung nahe, dass bereits einige Schüler/innen längere Zeit die Sprachheilschule besuchen und nun kurz vor der Wiedereingliederung in die Regelschule stehen. Eine weitere Möglichkeit könnte sein, dass durch die sehr detaillierte vorgegebene Unterrichtsstruktur der Lehrerin die

Schüler/innen kaum Möglichkeiten haben, frei zu sprechen und dadurch die Sprachauffälligkeiten nicht dominieren, jedoch kann nur spekuliert werden.

Es ist zu vermuten, dass es sich im Sinne der Sprechleistungsstufe, wahrscheinlich um eine gelenkte Rede, bedingt durch die Wortkarten und die Fragestellungen der Lehrperson, handelt. Gleichzeitig zeigen diese Bedingungen auf, dass ein Frontalunterricht, im speziellen ein erarbeitender Unterricht durchgeführt wird. Dies impliziert, wie bereits in Abschnitt 10.1.1.5 erklärt wurde, dass wahrscheinlich folgende Bildungs- und Erziehungsziele gefunden werden können: das *Gelernte anwenden*, *Kenntnisse erweitern* oder zum *Denken anregen*. Ob diese gefunden werden oder nicht wird nachfolgend diskutiert. Analog zum Suchen von jeweils nur einem passenden Wort, werden die Schüler/innen durch das Suchen von Gegenteil zu den Begriffen, sowie durch das Suchen nach Synonymen angehalten, präzise Begriffsbezeichnungen zu finden. Dadurch wird ebenfalls das *Denken angeregt*. Als Fazit dieses Absatzes folgt, dass die Schüler/innen einerseits zum *Denken angeregt* werden, indem sie genaue Wörter finden sollen, andererseits gleichzeitig im Denken *gehemmt* werden, indem sie nur ein Wort nennen dürfen. Dies zeigt gleichzeitig, dass die Lehrperson sehr leistungsorientiert ist. Das Ziel des *Gelernten anwenden* ist in jedem Sequenzelement zu finden, da die Schüler/innen aus den bekannten Verhaltensweisen der Tiere die Eigenschaften herausfinden sollen. Dies zeigt auch Minute 14:15, dass die Schüler/innen zu den beiden vorangegangenen Bildungs- und Erziehungszielen angeregt werden, jedoch nicht zum *selbstständigen Forschen* und auch nicht zur *schöpferischen Arbeit*. Dies verstärkt die Annahme, dass die Auslegung des *selbstständigen Forschens*, wie sie in Analyse 1 der Regelschule dargestellt wurde, gültig ist.

Das Bildungs- und Erziehungsziel der *Hilfsbereitschaft* wird in Ansätzen umgesetzt, da die Lehrerin versucht die Schüler/innen durch konkrete Fragestellungen zum gewünschten Begriff zu führen bzw. erklärt sie z.B. zu Minute 13:14, dass das Gegenteil des Wortes „hinterlistig“ gesucht wird. Die Lehrerin ist daher hilfsbereit gegenüber den Schüler/innen. Konkrete Hinweise auf die Umsetzung des Ziels der *Hilfsbereitschaft* fehlen. Die Erziehungspraktik ist sehr vorschreibend, da die Lehrerin eine „straffe Unterrichtsführung“ (L: v\_hu\_92; 01:02) bevorzugt, um die Konzentration der Schüler/innen zu erhalten. Die Kamera weist zum Beispiel sehr oft auf die Schülerin S<sub>MY</sub> hin. Offensichtlich steht sie unter Einzelbeobachtung. Es fällt auf, dass sie einige Anweisungen der Lehrperson unzureichend ausführt beziehungsweise ihre Konzentration beim selbstständigen Arbeiten abfällt. Ein Beispiel dazu ist, dass die Schülerin zu Beginn der Minute 17:56 die gestellte Aufgabe nicht in ihr Heft einschreibt, während ihre Klassenkameraden bereits zu

Schreiben begonnen haben. Hier wäre eine Hilfsbereitschaft von Seiten der Lehrperson wünschenswert.

Beim gewählten Ausschnitt handelt es sich um eine stimulierende Phase, da sowohl die Bild- als auch die Wortkarten motivierend und anregend wirken. Zusätzlich hält die Lehrperson die Motivation aufrecht, indem diejenigen Schüler/innen, welche ein richtiges Wort gefunden haben, die passende Wortkarte an die Tafel, unter das jeweilige Tier magnetisierten. Dies ermutigt zusätzlich zur Mitarbeit. Allgemein ergibt sich dann das Bild, dass der Löwe die Eigenschaften dumm, habgierig, stark und machtgierig besitzt, während der Hase klug, schlau, listig und mutig ist. In der Eingangsphase der Unterrichtsaufzeichnung fällt auf, dass die Lehrperson betont, dass die Schüler/innen durch den Sachtext Eigenschaften der Tiere kennen lernen sollen, welche „gut“ und welche „schlecht“ sind (vgl. L: v\_hu\_92; 01:25). Daher können die Eigenschaften der Tiere möglicherweise auf die Eigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit umgelegt werden. Die Eigenschaften des Hasen werden als gut und die Eigenschaften des Löwen als schlecht angesehen, das bedeutet, dass die Eigenschaften des Hasen gefördert werden sollen. Vor allem sollen die Eigenschaften „mutig“ und „klug“ gefördert werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehrperson das Wort „schlau“ durch „klug“ ersetzt hat. Ob tatsächlich die Eigenschaft „listig“ gefördert werden sollte ist fraglich, da sich ja der Einzelne an das Kollektiv anzupassen hat (vgl. Margot Honecker 1986). Dadurch wird die sozialistische Einstellung gefördert und möglicherweise das Bildungs- und Erziehungsziel der Werte, *Liebe zur DDR*, gestärkt. Dasselbe Bildungs- und Erziehungsziel wird durch äußere Rahmenbedingungen gestärkt, wie z.B. hängt ein Bild von Erich Honecker im hinteren Teil des Klassenraums beziehungsweise werden die Schüler/innen zu Beginn der Stunde mit dem Pioniergruß „Seid bereit‘- Immer bereit“ von der Lehrerin begrüßt. Dadurch werden aber auch in Ansätzen weitere Werte, wie *Stolz auf den Sozialismus* und *Patriotismus* geschürt. Die nun genannten Bildungs- und Erziehungsziele können nicht vollständig in einer Unterrichtsstunde umgesetzt werden und werden daher nicht angenommen.

Durch das freiwillige zu Wort melden und warten, bis sie von der Lehrerin aufgefordert werden eine Antwort zu geben, lernen die Schüler/innen die *Achtung gegenüber andere Menschen*. Gleichzeitig ist von Seiten der Lehrkraft eine Achtung gegenüber den Schüler/innen zu erkennen, da sie keine Antwort negiert bzw. als falsch kennzeichnet. Sie geht lediglich auf diese Antworten nicht näher ein. Andererseits bleibt den Schüler/innen gerade durch diese Reaktion der Lehrerin eine Rückmeldung verwehrt. Dadurch wird möglicherweise gar nicht die *Achtung gegenüber anderen Menschen* geschürt, da dies

bedeuten würde eine korrekte und konkrete Rückmeldung den Schüler/innen zu geben. Ein Beispiel dazu ist bei Minute 11:35 zu finden. Jedoch werden Antworten, die richtig sind als solche gekennzeichnet und anerkannt mit Aussagen wie „richtig“ oder „gut“. Dies beinhaltet gleichzeitig das Lob der Lehrerin an die Schüler/innen. Direktes Lob der Lehrerin kommt nicht vor. Lediglich im letzten Sequenzelement beginnt die Lehrerin einen Satz mit, „Mir gefällt ganz prima wie (unv.)“.

Über die gesamte Sequenzanalyse hinweg werden die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert*, da sie neue Eigenschaften der Tiere beziehungsweise lernen von Verhaltensweisen auf Eigenschaften zu schließen. Ebenso werden ihre *Kenntnisse* über die Eigenschaften des Löwen oder Hasen *vervollständigt und erweitert*. Zu Minute 11:35 fragt die Lehrerin, wie es genannt wird, wenn der Löwe viel Macht besitzen möchte. Eine Schülerin gibt als Antwort „mächtig“ und sie bessert dann die Antwort auf „machtgierig“ aus und *erweitert* damit die *Kenntnisse* der Schüler/innen, indem sie eine präzise Begriffsbezeichnung kennen lernen. Die Fragestruktur der Lehrerin dominiert über die Stunde hinweg und der Dialog zwischen den Schüler/innen und der Lehrkraft bleibt über die gesamte Sequenzanalyse hinweg weiter bestehen. Dadurch ist eine Rollenasymmetrie zwischen der Lehrerin und den Schüler/innen gegeben.

### 10.1.3 Vergleich der Informationen des Regel- und Sonderschulunterrichts

Es findet ein Vergleich der Unterrichtsstunden vom Sachtext „der Igel“ und dem Märchen „vom Hasen und Löwen“ statt. Die vorgehenden Sequenzanalysen und Beobachtungen sollen nun daraufhin befragt werden, welche Bildungs- und Erziehungsziele sich im Regel- und Sonderschulunterricht gleichen. Sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede werden ausgearbeitet. Dazu werden die im Programm, d.h. im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“, festgelegten Bildungs- und Erziehungsziele, den Informationen des Codes, welche mittels Rahmeninformationen, Raumskizzen, Sequenzanalysen und Beobachtungsprotokollen erforscht wurden, gegenübergestellt. Formal ist zu beachten, dass die Unterschiede in der Schülerzahl der beiden Unterrichtsstunden beträchtlich sind. In der Regelschule, in welcher der Sachtext „Der Igel“ bearbeitet wurde, nahmen 22 Schüler/innen teil, während die Unterrichtsstunde der Sprachheilschule von 12 Schüler/innen besucht wurde. In der Sonderschule besuchen die Schüler/innen das 3. Schuljahr. Somit sind die Kinder ungefähr 9 Jahre alt. Vier Schüler/innen sind allerdings um ein Jahr und zwei Schüler/innen um zwei Jahre älter. Die Kinder der Regelschule sind 7 Jahre alt und besuchen die 2. Schulstufe.

Bezüglich der Unterrichtsstruktur gleichen sich beide Videos im Aufbau der Stunde. Bei beiden Stunden wird mit einem Lied begonnen. Danach wird in der Regelschule der Sachtext „der Igel“ vorgelesen und zuvor gefragt, welche Informationen der Text enthalten könnte. Den Kindern der Sonderschule ist der Text bereits bekannt. Stattdessen werden Bilder von Tieren aufgehängt und die Schüler/innen sollen jene Tiere nennen, welche nicht im Märchen vorkommen. Danach beginnen die für diese Arbeit relevanten Teile der Unterrichtsstunden. Die Kinder der Regelschule sollen Fragen zum Igel beantworten, während die der Sonderschule Eigenschaften der Tiere erarbeiten.

Eine zusätzliche Information findet sich bei der Unterrichtsstunde „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“. Ein Beiblatt besagt, dass die Stunde nicht entsprechend der Unterrichtshilfe vorbereitet wurde, sondern die Planung vorwiegend durch eigene Ideen entstanden ist. In einem weiteren Video, „Methoden und Techniken des Lernens und der geistigen Arbeit“ (v\_apw\_053), bei Minute 04:00, wurde eine Unterrichtssequenz zur Unterrichtsstunde „Der Igel“ dargestellt. Diese Aufzeichnung stellt eine andere Lehrperson und andere Schüler/innen dar, allerdings gleichen sich die Unterrichtsmitschnitte in der Umsetzung des Inhalts. Die ursprüngliche Unterrichtsstunde hatte den Auftrag der „Lehrerweiterbildung in Methoden und Techniken“ (Beiblatt zu v\_apw\_101). Die Lehrerin bezog bei der Planung Forschungsergebnisse und –materialien mit ein. Möglicherweise war dadurch der zweite Ausschnitt ident, obwohl die Lehrerin zur Vorbereitung der Stunde nicht die Unterrichtshilfe benutzt hat. Zu Beginn der Aufzeichnung der Unterrichtsstunde der Sprachheilschule werden detaillierte Ziele, Teilziele, die Unterrichtsgestaltung, sowie die vorhandenen Sprachschädigungen der Schüler/innen angeführt. Unklar ist, ob die Stunde strikt nach Unterrichtshilfe vorbereitet wurde oder nicht. In Minute 3:59 dieser Stunde wird angegeben: „Das Gesamtanliegen unserer Filmdokumentation besteht darin, Veranschaulichungsmaterial für den Prozess der Aus- und Weiterbildung zur Verfügung zu stellen. Besonders wichtig erscheint uns die Darstellung der stimulierenden und bestätigenden Phasen des Unterrichts an der Sprachheilschule. Die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung sind vielfältig. Wir wollen mit unserem Beispiel zur schöpferischen Diskussion und Arbeit anregen.“ (L: v\_hu\_92). Die Unterrichtsstunden werden also zur Lehrerweiterbildung beziehungsweise für die Aus- und Weiterbildung mittels Videoaufnahmen dokumentiert. Es wird davon ausgegangen, dass die Unterrichtsstunden bereits im Vorfeld sehr sorgfältig vorbereitet wurden.

Bei beiden Unterrichtsstunden findet sich ein erarbeitender Unterricht, jedoch dominieren die Lehrerinnen über die gesamte Unterrichtsstruktur. Im Video des Märchens vom Hasen und Löwen wird zu Beginn von einer „straffen Unterrichtsführung“ gesprochen (L:

v\_hu\_92; 01:04). Dadurch, dass der Inhalt gemeinsam mit den Schüler/innen erarbeitet wird, findet sich eine sehr häufige Anzahl an Interaktionen der Lehrerinnen mit den ihnen. Es kristallisieren sich jedoch bei beiden Unterrichtsstunden ein paar Schüler/innen heraus, welche besonders häufig in Kontakt mit der Lehrperson sind.

Die Lehrerinnen stellen Fragen zu den verschiedenen Texten und erst nach Nennung des Namens dürfen die Schüler/innen sprechen. Das Bildungs- und Erziehungsziel der *Achtung gegenüber anderen Menschen* wird gefördert. Durch dieses Verhalten wird nicht nur Achtung gegenüber der Lehrperson, sondern vor allem auch Achtung gegenüber den Mitschüler/innen ausgedrückt. Die Lehrerin der Aufzeichnung des Regelschulunterrichts zeigt auch Achtung gegenüber den Schüler/innen indem sie gelobt werden. Ebenfalls erhalten sie Rückmeldungen zu ihrer Antwort. Im Unterricht der Sprachheilschule werden Aussagen der Schüler/innen lediglich mit „richtig“ oder „gut“ anerkannt und es erfolgt kein direktes Lob. Das direkte Lob motiviert die Schüler/innen der Regelschule zur Mitarbeit. Bei beiden Unterrichtsstunden werden Schüler/innen, welche sich nicht aktiv beteiligen dazu aufgefordert oder auch ermahnt mitzumachen. In der Sprachheilschule werden die Schüler/innen mithilfe von Wortkarten motiviert, die sie auf die Tafel pinnen dürfen. Um die Arbeitsaufträge der Lehrerinnen zu bearbeiten, wurden von diesen unterschiedliche Materialien eingesetzt. Die Lehrperson der Regelschule arbeitet mit der Tafel und dem Buch. Die Lehrerin der Sprachheilschule arbeitet dagegen mit Bild- und Wortkarten und dem Märchen vom Hasen und Löwen. Die Lehrerin der Sprachheilschule arbeitet ohne den Text, während die Lehrerin der Regelschule mit dem Text arbeitet. Das bedeutet sie verweist zum Beispiel zu Minute 9:42 auf eine Stelle des Textes, durch welchen die Schüler/innen die Frage beantworten können. Die Lehrerin ist hilfsbereit und die Schüler/innen erfahren dadurch indirekt das Bildungs- und Erziehungsziel *Hilfsbereitschaft*. In der Sprachheilschule erfahren die Schüler/innen die Hilfsbereitschaft der Lehrerin indirekt nur in Ansätzen, da sie versucht die Schüler/innen durch konkrete Fragestellungen das gewünschten Wort hervorzubringen. Da hier die Hilfsbereitschaft ebenfalls indirekt, aber nur in Ansätzen erfolgt, wird das Bildungs- und Erziehungsziel in der Sprachheilschule nicht angenommen.

Ein Unterschied ergibt sich bei den Unterrichtsaufzeichnungen bei dem gefundenen Ziel, *das bereits Gelernt anwenden*. Im Unterricht der Regelschule werden lediglich dieselben Begriffe, welche den Schüler/innen bereits durch den Text bekannt sind, erfragt. Dagegen wird im Unterricht der Sprachheilschule der Fokus darauf gelegt, aus den bekannten Verhaltensweisen der Tieren Eigenschaften zu finden und ihnen zuzuordnen. Dieses Bildungs- und Erziehungsziel ist bei beiden Sequenzanalysen über alle Sequenzelemente

hinweg zu finden. Gleichermaßen werden die beiden Ziele, die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitern* und zum *Denken anregen* bei beiden Unterrichtsstunden gefunden und bestehen über den Großteil der Sequenzanalyse fort. Zum Beispiel werden die Schüler/innen der Regelschule zu Minute 10:25 zum *Denken angeregt*, da sie eine Verbindung zwischen dem Verhalten des Igels und dem Nutzen des Verhaltens erschließen sollen. Die Schüler/innen der Sprachheilschule werden zum *Denken angeregt*, indem sie präzise Begriffsbezeichnungen finden sollen. Die Lehrerin der Regelschule erweitert die Kenntnisse der Schüler/innen, indem sie Begriffe erklärt und die Lehrperson der Sprachheilschule *erweitert* die *Kenntnisse* ihrer Schülerinnen, da sie Synonyme nennt und neue Begriffsbezeichnungen wie zum Beispiel das Wort „mächtig“ einführt. Es erhärtet sich die Tatsache, dass bereits die Form des erarbeitenden Unterrichts tatsächlich die drei Bildungs- und Erziehungsziele: zum Denken anregen, die Kenntnisse erweitern und das Gelernte anwenden impliziert.

Auffallend in beiden Unterrichtsstunden ist, dass weder eine Diskussion der Schüler/innen entsteht, noch beziehen sich diese in den einzelnen Antworten aufeinander. Jedoch wiederholen beide Lehrerinnen zwischendurch den bereits erarbeiteten Lehrinhalt und tragen somit zur Festigung des Wissens bei.

Folgende Bildungs- und Erziehungsziele konnten bei der Auswertung der beiden Unterrichtsstunden, „Sachtext: der Igel“ und „das Märchen vom Hasen und Löwen“ nicht gefunden werden: *Zuvorkommenheit, Höflichkeit, Achtung gegenüber den Eltern, Völkerfreundschaft, Internationalismus und Frieden, sowie Kenntnisse über den Marxismus- Leninismus, über die Gesellschaft und des menschlichen Denkens, sowie die stetige Vervollkommnung der Fähigkeiten und Fertigkeiten* der Schüler/innen.

Einige Bildungs- und Erziehungsziele können in Ansätzen gefunden werden und werden im nächsten Abschnitt diskutiert.

Das Ziel des *selbstständigen Forschens* wird in beiden Unterrichtsstunden nicht erreicht. Einerseits regen beide Lehrerinnen die Schüler/innen an andere Begriffe oder genauere Begriffsbezeichnungen zu finden. Andererseits schränken sie die Auswahl an Möglichkeit der Wortfindung durch die vorgegebenen Texte ein und ähnliche Begriffe werden kaum akzeptiert. Um allerdings die Schüler/innen tatsächlich zum *selbstständigen Forschen* anzuregen wären wahrscheinlich mehr Offenheit bezüglich anderen, neuen oder ähnlichen Erkenntnissen oder Wortmeldungen nötig. Das Bildungs- und Erziehungsziel des *selbstständigen Forschens* kann daher nur eingeschränkt angenommen werden. Ein Ansatz des *selbstständigen Forschens* findet sich beim Unterricht der Regelschule, als versucht wurde den Begriff „Dämmerung“ zu klären. Unter dem Begriff „*selbstständigen*

*Forschen*“ ist möglicherweise das alleinige hervorbringen von Informationen und Erkenntnissen gemeint, ohne der einschränkenden Vorgabe der Lehrperson. Ebenso wird nicht nach anderen Informationen, außerhalb der Texte gefragt und dadurch wird das *schöpferische Arbeiten* gehemmt. Bei der Analyse des Regelschulunterrichts wurde das Bildungs- und Erziehungsziel der *Entwicklungsgesetze der Natur* diskutiert. Auslöser dazu war die Tatsache, dass Schüler/innen Informationen über die Lebensgewohnheiten und Verhaltensweisen eines Igels erfahren. Da es sich dabei jedoch nicht um eine Entwicklung der Natur handelt, wird dieses Gesetz nicht angenommen.

Bei beiden Unterrichtsstunden kristallisierten sich ähnliche Strukturhypothesen heraus. Die Strukturhypothese der Unterrichtsstunde, „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“ lautet, dass die Kinder durch gezielte Fragen der Lehrerin zum *Denken angeregt* werden und dass sie das bereits *Gelernte* aus dem Text *anwenden* und ihre *Kenntnisse vervollkommen* sollen. Durch die Handlungen der Lehrperson erfahren die Kinder Ansätze von *Hilfsbereitschaft* und *Achtung gegenüber anderen Menschen*. Die Strukturhypothese der Unterrichtsstunde, „Das Märchen vom Hasen und vom Löwen- Arbeiten mit Texten; Lesen“, lautet dass die Lehrerin durch gezielt-gestellte Fragen versucht, die Schüler/innen zum *Denken anzuregen*. Die Lehrperson versucht ihnen weitere *Kenntnisse zu vermitteln* und sie sollen das bereits *Gelernte anwenden*. *Achtung gegenüber anderen Menschen* wird dadurch vermittelt, dass die Schüler/innen aufzeigen und erst sprechen, wenn sie von der Lehrerin dazu aufgefordert werden. Insgesamt können folgende Gemeinsamkeiten der Erziehungs- und Bildungsziele gefunden werden: *Achtung gegenüber den Menschen, Anwenden des Gelernten, Kenntnisse erweitern und vervollkommen und Anregen zum Denken*. Die entdeckten Bildungs- und Erziehungsziele unterschieden sich lediglich beim Ziel der *Hilfsbereitschaft*, welches beim Unterricht der Regelschule gefunden wurde.

Bei der Analyse beider Sequenzen der Unterrichtsstunden fällt auf, dass die Schüler/innen nur mit jeweils einem Wort antworten sollten, während die Schüler/innen der Regelschule in ganzen Sätzen sprechen sollten. Antworten mit Artikeln und Präpositionen waren gültig und die Lehrperson ließ ebenfalls einen Spielraum bei der Begriffsbezeichnung. Sie wiederholt jedoch den Begriff präziser oder mit Synonymen. Die Lehrerin der Sprachheilschule dagegen ist sehr leistungsorientiert, da sie versucht „Ein-Wort-Antworten“ der Schüler/innen strikt einzuhalten. Erst in einem zweiten Schritt werden in dieser Unterrichtsstunde ganze Sätze gebildet. Allerdings ist dieser Abschnitt für die Sequenzanalyse nicht mehr relevant. Bei beiden Unterrichtsstunden arbeiten die Schüler/innen gut mit und es gibt viele Wortmeldungen.

Bei beiden Unterrichtsstunden ist eine Asymmetrie der Rollenverteilung ganz klar erkennbar. Dies ist bereits bedingt durch die Sitzpositionen der Schüler/innen in den Bankreihen und der Position der Lehrerin an der Tafel, vor der Klasse. Die Rollenverteilung ist auch klar gekennzeichnet durch die Unterrichtsführung der Lehrperson.

## **10.2 Analyse 2**

**Vergleich der Unterrichtsstunde „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“ der Regelschule und der Unterrichtsstunde „Das Märchen vom Hasen und vom Löwen-Arbeiten mit Texten; Lesen“ der Sprachheilschule.**

Es werden dieselben Unterrichtsaufzeichnungen wie im vorherigen Vergleich verwendet, allerdings werden andere Ausschnitte analysiert. Bei den gewählten Sequenzen handelt es sich um eine Fremd- und Selbsteinschätzung der Leseleistung der Schüler/innen. In der Regelschule wird die Leseleistung von der Lehrerin und den Klassenkameraden fremd eingeschätzt. In der Sprachheilschule wird die Leseleistung auf Tonband aufgenommen und danach abgespielt. Daher ist es für die Schüler/innen möglich, die eigene Leseleistung einzuschätzen. Im Anschluss daran wird die jeweilige Leseleistung von den Klassenkameraden und danach von der Lehrerin eingeschätzt. Die analysierten Ausschnitte befinden sich jeweils im letzten Teil der Unterrichtsaufzeichnungen.

### **10.2.1 Unterrichtsaufzeichnung: „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“**

#### **10.2.1.1 Rahmeninformationen**

Das gewählte Video hat den Titel „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“ und wurde bereits bei Sequenzanalyse – Regelschule (1) verwendet. Es handelt sich um das Unterrichtsfach Deutsch und das Thema lautet „Arbeiten mit Sachtexten“. Zusammenfassung des Inhalts des Videos siehe Abschnitt 10.1.1.1.

Der gewählte Ausschnitt stellt die fünfte und letzte Sequenz der Unterrichtsstunde dar. Nachdem die Lehrerin die Schüler/innen in zwei Gruppen eingeteilt hat und mit einer Gruppe an der Tafel Leseübungen durchführt, während die andere Gruppe Sachtext nochmals leise liest und übt, wurden die Leseleistungen der Schüler/innen an der Tafel dargestellt und von der Klasse eingeschätzt. Danach wurde die Leseleistung der Schüler/innen, welche den Text am Platz geübt haben, eingeschätzt. Die Leseleistung der

Schüler/innen erfährt damit eine zweifache Fremdeinschätzung, einmal durch Lehrperson und einmal durch die Klassenkameraden.

### 10.2.1.2 Raumskizze

Siehe Raumskizze Analyse 1- Regelschule: Punkt 10.1.1.2, Seite 65.

### 10.2.1.3 Sequenzanalyse

#### Justierung des Analysefokus:

Die Sequenzelemente werden nach den Aussagen der Lehrerin eingeteilt. Dabei ist die Abwechslung von Vorlesen und Fremdeinschätzung maßgeblich.

#### 1. Sequenzelement:

##### **Ab Minute: 36: 45**

L: Gut. Unsere Schüler, die immer ein wenig Schwierigkeiten haben, stehen jetzt vorne. Alle Begriffe, die wir jetzt herausgesucht haben, gut gelesen haben. Wir lesen euch jetzt die Wörter beziehungsweise Wortreihen vor und ihr schätzt ein, wie sie gelesen haben. Zuverlässig aber die (unv. Störgeräusch). S<sub>STm</sub> du gibst noch die Hand runter jetzt. Kinder lesen euch vor, was sie geübt haben. Fang mal bitte an...

#### **Paraphrase:**

Die Lehrerin erklärt, dass Schüler/innen mit Schwierigkeiten vorne stehen und sie nun alle Wörter oder Wortreihen, die sie herausgesucht haben, vorlesen. Die anderen sollen einschätzen wie sie gelesen haben. Ein Schüler wird aufgefordert die Hand runter zu geben. Die Schüler/innen sollen zu lesen beginnen.

#### **Gedankenexperimentelle Kontrolle:**

##### **Lesart 1: Gut**

Die Aussage „gut“ der Lehrerin deutet darauf hin,

- a) dass nun der zuvor begonnene Unterrichtsinhalt nun abgeschlossen ist und mit einem neuen Inhalt begonnen wird.
- b) dass nun alle Schüler/innen sich ruhig verhalten und mit dem Unterricht begonnen werden kann.
- c) dass die Lehrerin nun bereit ist, mit dem Unterricht zu starten.

**Lesart 2: Schwierigkeiten**

Die Lehrerin gibt an, dass nun alle Schüler/innen die Schwierigkeiten haben vorne stehen.

- a) Die Schüler/innen haben Schwierigkeiten den Unterricht zu folgen.
- b) Die Mitarbeit der Schüler/innen ist gering.
- c) Die Schüler/innen haben Probleme beim Lesen.

**Lesart 3: Gelerntes anwenden**

Die Lehrerin erklärt, dass nun Wörter vorgelesen werden, die sie bereits zuvor schon gemeinsam herausgesucht haben. Dadurch wird das bereits *Gelernte angewendet*.

**Lesart 4: S<sub>STM</sub>**

Der Schüler wird von der Lehrerin aufgefordert die Hand runter zu geben. Dadurch bleibt ihm eine Wortmeldung verwehrt.

**Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Die Schüler/innen, welche bei der Tafel stehen sollen nun Wörter beziehungsweise Wortreihen vorlesen. Die Wörter sind bereits bekannt und das *bereits Gelernte* wird angewendet. Wahrscheinlich handelt es sich dabei um eine gezielt pädagogische Maßnahme, dass jene Schüler/innen welche Probleme haben (siehe Lesart zwei), speziell gefördert werden, indem sie die Wörter und Wortreihen laut und vor der gesamten Klasse vorlesen. Dies erfordert auch viel Mut von den Schüler/innen. Durch die Einschätzung Leseleistung der Schüler/innen durch die Klassenkameraden sollen ihre *Kenntnisse* bezüglich deren Leseleistung verbessert werden.

**Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

1. **Lehrer:** Im Anschluss an die Lesart vier werden weiterhin einzelne Schüler/innen zur Mitarbeit aufgefordert.
2. **Schüler:** Anschließend an die Lesart 3 („*Gelerntes anwenden*“)
  - 1.a. werden die Schüler/innen weiterhin einzeln aufgerufen, um Wörter vorzulesen.
  - 1.b. lesen die Schüler/innen der Reihe nach einzelne Wörter und Wortreihen vor.
  - 1.c. beginnen alle Schüler/innen gleichzeitig die Wörter zu lesen.

3. **Sachverhalt:** Die Lehrerin erklärt im Anschluss an die zweite Lesart, welche Schwierigkeiten die Schüler/innen haben und warum genau diese Schüler/innen ausgewählt wurden. Jeder einzelne erhält eine Rückmeldung über die besondere Schwierigkeit.

### Rekonstruktionen von Anschlussoptionen:

#### 2. Sequenzelement:

**Minute: 37:17**

L: S<sub>Hm</sub>!

S<sub>Hm</sub>: Länder; Versteck, Winter-schlaft

S: Dämmerung, Herbst, im Ge-büsch am Waldrand, sucht Nahrung

S<sub>Lm</sub>: Nahrung, Nnn....

L: Wie heißt es richtig?

S<sub>Lm</sub>: Insekten, Schnecken, Frösche, Würmer, Kröten, //Eide//

L: //S<sub>MAw</sub>//

S<sub>MAw</sub>: Eidechsen, Kreizotter, Mäuse , Schla- Schlangen

L: S<sub>MA</sub>

S<sub>MAw</sub>: Pilze

L: nein- S<sub>AAw</sub> anfangen

S<sub>AAw</sub>: Pilze, Obst, Beeren

L: S<sub>Hm</sub>!

S<sub>Hm</sub>: versch-lingt Schädlinge, ist sehr nützlich, steht unter Naturschutz.

L: Gut. S<sub>Lm</sub> noch einmal..

S<sub>Lm</sub>: Nest: Laub, muss- Moos, Reisig-Reisighaufen

L: Na was sagt ihr?

Die Lehrerin gibt mit einem Holzstock die Wörter an der Tafel vor.

#### **Paraphrase:**

Ein Schüler beginnt die Wörter „Länder, Versteck, Winterschlaf“ zu lesen, welche von der Lehrerin vorgegeben werden. Ein weiterer Schüler übernimmt sechs weitere Wörter. Danach übernimmt eine Schülerin vier Wörter „Eidechsen, Kreizotter, Mäuse , Schlangen“, eine weitere Schülerin drei Wörter „Pilze, Obst, Beeren“ und danach beginnt der erste Schüler, S<sub>Hm</sub>, nochmals drei Wortreihen vorzulesen. Zum Schluss erfolgt

nochmals der zweite Schüler,  $S_{Lm}$ , welcher die Bestandteile des Nestes, „Laub, Moos, Reisighaufen“, vorlest. Die Lehrerin endet mit der Frage, „Na was sagt ihr?“.

### **Gedankenexperimentelle Kontrolle:**

#### **Lesart 1: Beurteilung durch Schüler/innen**

Die Lehrerin richtet die Frage „na was sagt ihr“

- a) an die gesamte Klasse.
- b) nur an einen ausgewählten Schüler.
- c) nur an die Schüler/innen, die an der Tafel stehen, um sich zuerst einmal selbst einzuschätzen.

#### **Lesart 2: Lesen des Inhalts**

Die Schüler/innen wissen gar nicht welche Wörter sie vorlesen sollen, da die Schüler/innen von der Lehrerin einzeln aufgerufen werden. Die Schüler/innen lesen auch unterschiedlich viele Wörter. Schüler  $S_{Lm}$  liest sogar sechs verschiedene Wörter vor. Dies bedeutet, dass er wohl die größten Schwierigkeiten beim Lesen hat.

#### **Lesart 3: Vorgabe der Lehrerin**

Die Lehrerin gibt durch den Holzstock genau vor, welche Wörter und Wortreihen die Schüler/innen lesen sollen.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertter Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Eine Beurteilung der Leseleistung erfolgt in Lesart eins. In Lesart drei gibt die Lehrerin weiterhin die Wörter vor, welche von den Schüler/innen vorgelesen werden sollen. In Lesart zwei findet eine Orientierungslosigkeit beim Vorlesen der Wörter statt, da die Schüler/innen nicht wissen welche Wörter sie vorlesen sollen bzw. wann sie mit dem Vorlesen aufhören können. Das bereits *Gelernte* wird dabei von den Schüler/innen *angewendet*.

### **Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

1. **Lehrer:** Anschließend an die Lesart drei „Vorgabe der Lehrerin“, wird den Schüler/innen weiterhin die Wörter vorgegeben, die sie vorlesen sollen.

2. **Schüler:** Anschließend an die erste Lesart, „*Beurteilung durch Schüler/innen*“, wird die Fragestellung der Lehrperson an die Klassengemeinschaft gestellt. Es kann unterschieden werden zwischen:
- 2.a. einer Beurteilung der Leseleistungen der einzelnen Schüler/innen.
  - 2.b. die Lehrerin gibt den Schüler/innen eine Rückmeldung zu ihrer Leseleistung.
  - 2.c. der Inhalt der Leseleistung wird von der Klassengemeinschaft kritisch diskutiert.
3. **Sachverhalt:** Im Anschluss an die zweite Lesart, „*Lesen des Inhalts*“, lesen die Schüler/innen nochmals die bereits vorgelesenen Wörter um das bereits Gelernte zu festigen.

### 3. Sequenzelement:

**Minute: 38:38:**

L: S<sub>Jm</sub>!

S<sub>Jm</sub>: (unv. Störgeräusch)

L: Konntet ihr S<sub>Lm</sub> verstehen? S<sub>Kw</sub>, konntest du ihn verstehen?

S<sub>Kw</sub>: nein

L: wir wissen ja, das S<sub>Lm</sub> Schwierigkeiten mit der Stimme hat. Wer konnte denn den S<sub>Lm</sub> verstehen? Ich/Er hat sich hier vorne bemüht. Gut. Setzt euch hin... S<sub>Lm</sub> immer schöne Luft holen, dann geht das schon, nicht! (unv.).

Aufzeigen der Kinder.  
Kinder gehen zum Platz und setzten sich.

### Paraphrase:

Die Lehrerin fragte zuerst einen Schüler und danach eine Schülerin, ob diese S<sub>Lm</sub> verstehen konnten. Die Schülerin antwortet mit „nein“. Die Lehrperson erklärt, dass S<sub>Lm</sub> Schwierigkeiten mit der Stimme hat und meint, dass er sich bemüht habe und wenn er immer Luft hole, dann geht das schon.

### Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:

Es wird die Lesart eins a., „*Beurteilungen durch Schüler/innen*“ bestätigt.

### **Lesart 1: Einschätzung der Leseleistung**

Die Frage der Lehrperson richtet sich also an die Klassengemeinschaft, allerdings ruft die Lehrerin die Schülerin  $S_{Kw}$  einzeln auf, um ihre Einschätzung der Leseleistung abzugeben. Durch die Rückmeldung konnten die Schüler/innen an der Tafel ihre *Kenntnisse* bezüglich ihrer Leseleistung *verbessern*.

### **Lesart 2: vor Gruppe sprechen**

Sie konnten ihre *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten erweitern*, indem sie geübt haben, vor der Klassengemeinschaft etwas vorzulesen und zwar möglichst in angepasster Lautstärke, Deutlichkeit, etc. Gleichzeitig haben sie auch gelernt sich selbst in den Mittelpunkt zu stellen.

### **Lesart 3: Rückmeldung der Lehrerin**

Die Lehrerin hat dem Schüler  $S_{Lm}$  rückgemeldet, wie er seine Atmung verändern könnte, damit ihm das Lesen leichter fällt. Gleichzeitig hat sie den Klassenmitgliedern erklärt, warum er nicht so gut zu verstehen war und ihn für seine Leistung gelobt.

### **Lesart 4: $S_{Kw}$**

Die Lehrerin sprach genau diese Schülerin an, um eine Rückmeldung zu geben, da sie gemerkt hat, dass sie unaufmerksam war und sie die Schülerin zur Mitarbeit motivieren wollte.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

In Lesart eins „Einschätzung der Leseleistung“ erfolgte eine Rückmeldung an die Schüler/innen die an der Tafel standen jedoch nur durch eine Schülerin. Ebenso gab in Lesart drei, „Rückmeldung der Lehrerin“, diese eine Rückmeldung zur Leseleistung eines Schülers. Einmal stammte also die Rückmeldung von einer Mitschülerin und ein anderes Mal von der Lehrerin. Dadurch konnte erhielt  $S_{Lm}$  eine zweifache Rückmeldung bezüglich seiner Leistung und kann dementsprechend seine *Kenntnisse* über seine Lesefähigkeit *erweitern*. Die Schüler/innen, die bereits vorgelesen haben, können ihre sozialen *Fähigkeiten und Fertigkeiten vertiefen*.

**Anschlussoptionen:** (*didaktisches Dreieck*)

1. **Lehrer:** Im Anschluss an die Lesart eins fragt die Lehrerin weiter einzelne Schüler/innen, um eine Rückmeldung zu den bereits erfolgten Leseleistungen abzugeben.
2. **Schüler:** Es wird eine weitere Gruppe an Schüler/innen an die Tafel geholt, um dieselben Wörter und Wortreihen zu lesen.
3. **Sachverhalt:** Die Lehrerin schreibt nun andere Wörter an die Tafel, welche wiederum andere Schüler/innen vorlesen sollen. Damit haben auch im Anschluss an die Lesart zwei andere Schüler/innen die Möglichkeit ihre *Fähigkeiten und Fertigkeiten* zu *schulen*, indem sie vor der Gruppe sprechen.

**4. Sequenzelement:**

**Minute: 39:19**

L: So jetzt möchten wir aber auch gerne wissen, wie ihr geübt habt. Wir beginnen. S<sub>Mm</sub> lies wie der Text beginnt.

S<sub>Mm</sub>: In der Dämmerung raschelt

L: Ah! Ich bin aber nicht mit dir einverstanden. Du hast ja die Überschrift vergessen.

S<sub>Mm</sub>: Der Igel. In der Dämmerung rauscht und schnauft es im Gebüsch am Waldrand. Ein Igel ist unterwegs. Seine Schnauze hält er stets am Boden.

L: Nein den Satz hast du jetzt nicht fehlerfrei gelesen. Lies ihn bitte noch einmal.

S<sub>Mm</sub>: Sein Schnäuzchen hält er stets am Boden.

L: Da steht nicht „stets“. Da steht „ständig“ am Boden.

**Paraphrase:**

Die Lehrperson richtet sich an die Klasse und möchte wissen wie diese geübt haben. S<sub>Mm</sub> beginnt, den Text vorzulesen mit in der Dämmerung raschelt. Die Lehrerin unterbricht den Schüler und weist ihn darauf hin, die Überschrift zu lesen. Dieser beginnt mit „der Igel“ und liest dann vor, dass es im Gebüsch in des Dämmerung rausch und schnauft. Und dass er sein Schnäuzchen stets am Boden hält. Die Lehrerin unterbricht den Schüler ein weiteres Mal, um ihn anzuweisen, den letzten Satz nochmals fehlerfrei zu lesen. Der Schüler leist wieder „stets am Boden“ vor. Danach weist sie den Schüler auf das Wort „ständig“ statt „stets“ hin.

**Gedankenexperimentelle Kontrolle:****Lesart 1: Kenntnisse erweitern**

Der Schüler wird von der Lehrperson unterbrochen und auf das Wort „ständig“ statt „stets“ hingewiesen. Sein Vorlesen endet hier. Dadurch werden seine *Kenntnisse erweitert*, indem ihm rückgemeldet wird, dass er sich verlesen hat und genauer lesen muss.

**Lesart 2: fehlerfreies Lesen**

Die Lehrerin unterbricht den Schüler und weist ihn an, den Satz nochmals fehlerfrei zu lesen. Dadurch wird ihm ermöglicht, dass er das bereits *Gelernte* nochmals neu *anwendet*. Allerdings gibt die Lehrerin noch keine konkrete Rückmeldung über den Vorlesefehler.

**Lesart 3: leistungsorientiert**

Die Lehrerin ist sehr leistungsorientiert, da sie den Schüler dreimal beim Vorlesen korrigiert.

**Lesart 4: Kontrolle**

Die Schüler, welche nicht an der Tafel standen und Wortreihen vorgelesen haben, wurden nun kontrolliert, wie sie das Lesen geübt haben. Dadurch können sie das *bereits Gelernte* unmittelbar anwenden und die Lehrerin erhält eine Information über die Leseleistung der restlichen Schüler/innen.

**Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Bei den ersten beiden Lesarten, „Kenntnisse erweitern“ und „fehlerfreies Lesen“, liest der Schüler den Text weiter. Lediglich bei der dritten Lesart finden Unterbrechungen beim Vorlesen statt, da die Lehrerin sehr leistungsorientiert ist und den Schüler sofort auf Fehler hinweist. Bei allen vier Lesarten behält die Lehrerin die Kontrolle über die Unterrichtsführung. Die Lehrerin ist aber nicht nur sehr leistungsorientiert, sondern kontrolliert auch gleichzeitig die Leistungen aller Schüler/innen und behandelt sie somit gleich, auch wenn die Schüler/innen mit Schwierigkeiten an der Tafel standen.

**Anschlussoptionen:**

1. **Lehrer:** Die Lehrerin bestimmt einen anderen Schüler/in, welche den Text weiterlesen soll.
2. **Schüler:** Der Schüler liest weiter und muss den Text bis zum Ende vorlesen.
3. **Sachverhalt:** Es erfolgt eine Unterbrechung des Textes und die Leseleistung des Schülers wird beurteilt und eingeschätzt. Die Leistung muss der Schüler selbst einschätzen, dann wird er von den Mitschüler/innen und auch der Lehrerin fremd eingeschätzt.

**5. Sequenzelement:****Minute 39:53**

**L:** S<sub>Jm</sub>!

**S<sub>Jm</sub>:** Er sucht nach Insekten, Schnecken und Würmer. Oft gräbt er Mäusenester aus. Frösche, Kröten und Eidechsen gehören zu seiner Nahrung. //Sogar//

**L:** //S<sub>ANw</sub>//. Danke.

**S<sub>ANw</sub>:** Sogar Schlangen frisst er. Nicht einmal vor der Kreuzotter macht er halt. Obst, Beeren und Pilze nimmt er ebenfalls.

**L:** Danke, S<sub>Cm</sub>!

**S<sub>Cm</sub>:** Sein Speisezettel ist also sehr reichhaltig. Durch das Vertilgen einer großen Anzahl von Schädlingen ist er sehr nützlich für uns. Der Igel steht deshalb unter Naturschutz.

**L:** Danke, S<sub>Kw</sub>!

**S<sub>Kw</sub>:** Unter Reisighaufen baut der Igel aus Laub und Moos sein Nest. Meistens hat er drei bis sieben Junge. Nur das Weibchen zieht die Jungen auf.

**L:** Danke, S<sub>Sw</sub>.

**S<sub>Sw</sub>:** Wer schon einmal einer ganzen Igelfamilie begegnet ist, wird das hübsche Erlebnis nicht so schnell vergessen. Im Winter hält der Igel im Versteck einen Winterschlaf.

**Paraphrase:**

Die Lehrerin bestimmt S<sub>Jm</sub>, weiterzulesen. Er liest vor, dass er nach Insekten, Schnecken und Würmern sucht und oft Mäusenester ausgräbt. Dann liest er vor, dass seine Nahrung aus Frösche, Kröten und auch Eidechsen besteht. Die Lehrerin bestimmt eine andere

Schülerin  $S_{ANW}$  damit diese weiter vorliest und bedankt sich für das Vorlesen beim Schüler zuvor. Die Schülerin liest vor, dass er sogar Schlangen und Kreuzotter frisst. Gleichfalls frisst er Obst, Beeren und Pilze. Die Lehrerin bedankt sich wieder bei der Schülerin und bestimmt  $S_{Cm}$  zum weiteren vorlesen. Der fasst zusammen, dass der Speisezettel reichhaltig ist und dass er dadurch dass er Schädlinge frisst, sehr nützlich für Menschen ist und unter Naturschutz steht. Danach wird  $S_{Kw}$  bestimmt. Die Schülerin liest vor wo der Igel wohnt und wieviele Junge er durchschnittlich hat. Danach wird  $S_{Sw}$  zum Weiterlesen von der Lehrkraft bestimmt. Es wird besprochen dass er im Winter einen Winterschlaf hält.

### **Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:**

Es wird die erste Anschlussoption bestätigt, da die Lehrerin bestimmt, welche/r Schüler/in weiter vorlesen soll.

#### **Lesart 1: Rückmeldung**

Die Schüler/innen erhalten jedoch keine Einschätzung bezüglich ihrer Leseleistung.

#### **Lesart 2: Gelerntes anwenden**

Dadurch, dass die Schüler/innen den bereits geübten Text nochmals laut vorlesen, wird das *Gelernte angewendet*

#### **Lesart 3: Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern**

Die Schüler/innen können durch die Situation, dass sie den Text vor der Gruppe vorlesen, ihre sozialen *Fähigkeiten erweitern*.

#### **Lesart 4: Denken anregen**

Die Schüler/innen haben den Text bereits gelesen und sollen ihn nun vor der Klasse nochmals laut vorlesen. Dadurch werden sie zum Denken angeregt, da gefordert ist, dass sie sich möglichst nicht verlesen, was egal wäre, wenn sie den Text lediglich leise und für sich lesen.

### **Strukturhypothese in Bezug auf die Forschungsfrage:**

Durch die Fremdeinschätzung der Schüler/innen werden diese zum *Nachdenken* über ihre Leistung *angeregt*. Durch das Vorlesen der Wörter beziehungsweise des Textes,

welche zuvor geübt wurden, wurde das bereits von den Schüler/innen *Gelernte angewendet*. Durch das Vortragen vor der Gruppe und die Rückmeldung der Anderen, werden *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten erweitert* und die *Kenntnisse* der Schüler/innen *vertieft*.

### 6. Sequenzelement:

**Minute: 41:13**

L: Na wie schätzt du dich ein, S<sub>w</sub>?

S<sub>w</sub>: Gut.

L: Das war gut. Ja. Gut. S<sub>MNw</sub>?

S<sub>MNw</sub>: Sehr gut.

L: Konntet ihr alle Kinder gut verstehen, S<sub>JAm</sub>?

S<sub>JAm</sub>: Ja bloß der S<sub>Mm</sub>, hat- weil er hat beim ersten Satz „dem“ ausgelassen.

L: Er hat sich verlesen, nicht. Aber ich finde S<sub>Mm</sub> hat sich gut angestrengt und hat heute auch eine gute Leseleistung gehabt, ne. Schließt bitte das Buch.

Die Schüler/innen schließen das Buch.

### Paraphrase:

Die Lehrerin fragt die Schülerin, wie sie ihre Leseleistung einschätzt. Sie meint „gut“. Dies bestätigt die Lehrperson und fragt S<sub>MNw</sub> wie sie ihre Leistung beurteilt. Diese antwortet mit „sehr gut“. Die Lehrperson fragt ob sie zu verstehen war. Ein Schüler antwortet, dass S<sub>Mm</sub> beim ersten Satz den Artikel „dem“ ausgelassen hat. Daraufhin antwortet die Lehrerin dass er sich verlesen habe, aber dass die Leseleistung gut war. Daraufhin fordert sie die Kinder auf, ihre Bücher zu schließen.

### Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:

Die Strukturhypothese wird bestätigt, da auch hier die Leseleistung der Schüler/innen, welche zuvor gelesen hatten, von der Klassengemeinschaft eingeschätzt wurde. Dadurch müssen die Kinder die Leseleistung ihrer Kollegen/innen reflektieren und das bereits *Gelernte anwenden*, sowie *Nachdenken*, um diese einzuschätzen.

#### Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen:

Es ist eine Asymmetrie zwischen dem Lehrer- und Schülerverhältnis zu erkennen. Die Lehrperson bestimmt, welche Schüler/innen eine Rückmeldung über die Leseleistung von den Klassenkameraden erhalten. Sie gibt Hilfestellungen wenn nötig und fordert die Kinder auf, korrigierte Sätze zu wiederholen. Der Fokus liegt jedoch bei der gesamten Unterrichtsgestaltung auf der Lehrperson.

#### Resümee:

Die Strukturhypothese wird in Bezug auf folgende Bildungs- und Erziehungsziele angenommen, welche im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem in der DDR, definiert wurden: Kenntnisse erweitern, Denken anregen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vertiefen und Gelerntes anwenden.

#### **10.2.1.4 Auswertung des Beobachtungsprotokolls**

Als Unterrichtsmaterialien werden nun das Unterrichtsbuch für eine Gruppe von Schüler/innen in den Bänken und für die zweite Gruppe von Schüler/innen die Tafel und ein Holzstock eingesetzt.

Durch die Aufteilung der Schüler/innen in zwei Gruppen, finden parallel auch zwei verschiedene Unterrichtsformen statt. Die Unterrichtsform der Gruppe von Schüler/innen an der Tafel ist weiterhin, wie bereits bei Analyse 1, ein Frontalunterricht, da die Lehrerin mittels Holzstock anweist, wer welche Wörter laut vorlesen soll. Die andere Gruppe arbeitet in Einzelarbeit, indem sie nochmals die Geschichte leise lesen sollte. In dieser Sequenz handelt es sich weiterhin um einen Frontalunterricht, da die Lehrerin die Schüler/innen bestimmt, welche Vorlesen sollen. Sie greift auf eine informierende Praktik zurück, da die Schüler/innen eine Rückmeldung über ihre Leistung erhalten und dadurch ihre Leseleistung besser einschätzen können. Die Unterrichtspraktik ist anregend, da ein paar Schüler/innen eine spezielle Förderung erhalten, indem sie gemeinsam mit der Lehrperson an der Tafel lesen üben. Jedoch muss kritisch reflektiert werden, ob es sich bei der Förderung der Schüler/innen an der Tafel um eine Stigmatisierung dieser handelt, da die Lehrerin zu Minute 36:45 ausdrücklich erwähnt, „Unsere Schüler, die immer ein wenig Schwierigkeiten haben, stehen jetzt vorne“. Die spezielle Förderung wird ihnen demnach nur zu Teil, da sie Leseschwierigkeiten haben.

In der Unterrichtsstruktur ist vor allem für jene Schüler/innen, die in den Bänken das Lesen geübt haben, ein Wechsel von Anspannung und Entspannung gegeben. Zuerst üben sie das Lesen des Textes und danach wird die Geschichte vor der Klasse einzeln

und laut vorgelesen. Die Schüler/innen die mit der Lehrerin das Lesen üben stehen wahrscheinlich während der ganzen Übung unter Anspannung. Die Lehrerin ist Leistungsorientiert, denn z.B. werden Schüler/innen, welche sich verlesen haben, angewiesen den Satz nochmals zu lesen. Die Lehrerin macht einen Schüler auf das richtige Atmen aufmerksam und dass ihm dadurch das Lesen leichter fällt. Vereinzelt lobt die Lehrerin die Leistungen und Bemühungen der Schüler/innen. Durch die Beurteilung der Leseleistung von der Lehrerin oder der Klassengemeinschaft findet ein ständiger Wechsel in der Interaktion der Personen statt.

#### **10.2.1.5 Interpretation der Sequenzanalyse**

Die Sequenz beginnt, nachdem die Schüler/innen in zwei Gruppen aufgeteilt wurden und die jeweiligen Leseübungen, entweder mit der Lehrperson an der Tafel oder als Einzelarbeit in der Bank, abgeschlossen sind. Die Übungen werden nun einzeln von den Schüler/innen laut vorgelesen und danach von der Klassengemeinschaft oder der Lehrerin eingeschätzt. Zum Teil haben sie auch die Möglichkeit sich selbst einzuschätzen. Bei der Auswertung der Sequenzanalyse erfolgte daher ein ständiger Wechsel zwischen Vorlesen und Fremd- bzw. Selbsteinschätzung. Die Lehrerin stigmatisiert die Schüler/innen, die mit ihr gemeinsam an der Tafel das Lesen geübt haben, da sie angibt dass diese Schüler/innen Schwierigkeiten beim Lesen haben (siehe Minute 36:45). Durch das gesonderte Vorführen der Leseleistung der Schüler/innen, welche Probleme damit haben, ist die Gefahr gegeben, dass die Schüler/innen demotiviert und entmutigt werden. Natürlich kann es aber gerade durch die gezielte Unterstützung dieser Schüler/innen zu einer Verbesserung der Leseleistung kommen und einzeln Schüler/innen vielleicht sogar motivieren das Lesen zu üben. Die Stigmatisierung der Schüler/innen als jene, welche Probleme beim Lesen haben, ist allerdings unumstritten. Dadurch erhalten alle Schüler/innen bereits eine erste Rückmeldung über ihre Leseleistung, nämlich dass diejenigen in den Bänken bessere Leseleistungen erbringen als diejenigen Schüler/innen an der Tafel. Die Schüler/innen in den Bänken lesen den gesamten Text über „den Igel“ nochmals leise, während die Schüler/innen an der Tafel, die zuvor gemeinsam aus dem Text gesuchten Wörter und Wortreihen laut vorlesen. Folglich haben die Schüler/innen, welche an der Tafel eine spezielle Förderung erhalten, Probleme und Schwierigkeiten beim Lesen. Sie stehen wahrscheinlich während der gesamten Übung unter Anspannung, während die Schüler/innen der Einzelarbeit eine Entspannung erleben, da sie alleine und in Ruhe die Übung durchführen können.

Es handelt sich weiterhin um einen Frontalunterricht, da die Lehrerin bestimmt welche/ Schüler/in vorliest und eine informierende Praktik, da die Schüler/innen eine Rückmeldung über ihre Leseleistung erhalten. Die Unterrichtsform bedingt eine Asymmetrie der Rollenverteilung von Lehrerin und Schüler/innen. Die Schüler/innen befinden sich daher in der untergeordneten Position. Diese wird nochmals durch die Sitzordnung in den Reihen, deren Sitzhaltung bzw. deren Aufgliederung in einer Reihe an der Tafel bestätigt. Die Schüler/innen kennen bereits die Wörter und Wortreihen bzw. den Text, welche sie vorlesen. Da es sich um bereits bekannte Wörter handelt, welche geübt werden, wird das Bildungs- und Erziehungsziel, das *bereits Gelernte anwenden*, umgesetzt. Weitere Bildungs- und Erziehungsziele wie zum Beispiel das *schöpferische Arbeiten* und das *selbstständige Forschen* als Aspekte produktiver Tätigkeiten, konnten aufgrund des Aufbaus des Unterrichts, dass bereits bekannten Wörter und Sätze wiederholt werden, nicht gefunden werden. Der Unterrichtsinhalt bezieht sich auf die Lebensgewohnheiten und Nahrungsweisen des Igels. Wie bereits in Analyse 1 beschrieben, handelt es sich nicht um *Entwicklungsgesetze der Natur*. Es werden keine Gesetze über die Entwicklung der Natur aufgestellt, auch wenn Ereignisse der Natur, wie z.B. das Wachstum, die Schlafzyklen des Igels, etc. beobachtet werden. Da ein naturwissenschaftliches Thema behandelt wird, können Bildungs- und Erziehungsziele, die eine Förderung des Sozialismus erstrebt, wie z.B. *Liebe zur DDR*, *Stolz auf den Sozialismus*, *Patriotismus*, *Völkerfreundschaft* oder *Internationalismus* und *Frieden*, nicht gefunden werden.

Zu Minute 36:45 erklärt die Lehrerin, dass zuerst die Schüler/innen, die zuvor mit ihr an der Tafel geübt haben, mit dem Vorlesen der Wörter und Wortreihen beginnen. Erst danach lesen die Schüler/innen in den Bänken der Reihe nach Teile des Textes laut vor und zeigen somit wie und was sie geübt haben und *wenden* dabei ihr *Gelerntes* und Geübtes *an*. Wenn sich Schüler/innen verlesen, korrigiert die Lehrperson die Sätze. Die Schüler/innen müssen den Satz ein weiteres Mal richtig wiederholen. Durch dieses Verhalten zeigt die Lehrerin, dass sie sehr leistungsorientiert ist. Gleichzeitig können die Schüler/innen ihre Leseleistung durch das Korrigieren des Fehlers verbessern und durch das Wiederholen des richtigen Satzes oder Wortes das gerade *Gelernte anwenden*. Nachdem die Schüler/innen nacheinander den Text vorgelesen haben, erfolgt die Fremdeinschätzung. Die Leseleistungen erfahren teilweise eine zweifache Fremdeinschätzung, einmal durch Lehrperson und einmal durch die Klassenkameraden. Zum einen werden die *Kenntnisse erweitert* durch die Rückmeldungen der anderen Personen im Raum. Die Rückmeldungen können dann mit der Selbsteinschätzung der Leseleistung verglichen werden und so möglicherweise ein objektiveres Bild bezüglich der eigenen

Lesefähigkeiten gewonnen werden. Das bedeutet, dass zum anderen durch den Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzung ein weiteres Mal die *Kenntnisse* über die eigenen Leistungen *erweitert* werden. Sie lernen ihre eigene Leistung besser einzuschätzen und erkennen ihre Stärken und Schwächen. Spezifische Rückmeldungen der Klassengemeinschaft und der Lehrerin erhalten allerdings nicht alle Schüler/innen. Zu Minute 37:17 fordert die Lehrerin z. B. eine Selbsteinschätzung des Schülers S<sub>Lm</sub> und eine Rückmeldung der Klassengemeinschaft. Sie selbst gibt keine Rückmeldung bezüglich der Leseleistung dieses Schülers. Ebenfalls erfragt die Lehrerin eine Selbsteinschätzung zu Minute 41:13, zu unterschiedlichen Schüler/innen, wie S<sub>w</sub>, S<sub>MNw</sub>, S<sub>JAm</sub>. S<sub>w</sub> bekommt zusätzlich eine Rückmeldung von der Lehrperson, während sie bei S<sub>JAm</sub> die Frage an die Klasse richtete, ob er gut zu verstehen war. Ein Schüler gibt dabei eine Rückmeldung zu einem anderen Schüler, der von der Lehrerin noch nicht erwähnt wurde: S<sub>Mm</sub>. Das bedeutet, dass nicht alle Schüler/innen die Möglichkeit hatten, ihre Leseleistung selbst einzuschätzen, bzw. dass diese fremd eingeschätzt wurden. Die Lehrerin erfragt auch zu Beginn nur zu einem Schüler eine Rückmeldung, obwohl zuvor eine Rückmeldung zu allen Schüler/innen angekündigt wurde: „Wir lesen euch jetzt die Wörter beziehungsweise Wortreihen vor und ihr schätzt ein, wie sie gelesen haben.“ (L: v\_apw\_101; 36:45). Es ist nicht klar ersichtlich, wie die Auswahl jener Schüler/innen erfolgt, welche eine spezifische Rückmeldung erhalten und welche nicht.

Das Bildungs- und Erziehungsziel *Kenntnisse erweitern* wird jedoch auch gefördert, wenn die Lehrerin eine/n Schüler/in unterbrochen hat, um auf einen Lesefehler hinzuweisen. Zum Beispiel wird ein Schüler unterbrochen und auf das Wort „ständig“ hingewiesen. Dadurch erhält der Schüler Rückmeldungen über die Genauigkeit des Lesens. Folgedessen werden die Schüler/innen zweifach zum *Denken angeregt*: einmal um das Wort richtig und fehlerfrei vorzulesen und ein anderes Mal, um über die eigene Leistung nachzudenken und diese zu reflektieren. Die Schüler/innen werden nicht nur von der Lehrperson auf den Fehler aufmerksam gemacht, sondern gleichzeitig müssen sie ihre eigene Leistung kritisch betrachten. Zum Beispiel erklärt die Lehrerin zu Minute 38:38 einem Schüler, wie er richtig atmet, damit das Lesen leichter gelingt. Vereinzelt lobt die Lehrerin die Leistungen und Bemühungen der Schüler/innen.

Durch das Vortragen der Leseleistung vor der Gruppe werden die *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten geschult*. Sie lernen dadurch sich selbst und die eigene Leistung in den Mittelpunkt zu stellen. Es werden daher verschiedene soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten geschult, nicht nur dass sie sich selbst in den Mittelpunkt stellen, sondern auch zum Beispiel das Sprechen vor der Gruppe, die Lautstärke anzupassen, deutlich

vorlesen, zuhören können etc. Über die gesamte Sequenzanalyse hinweg werden sie ein weiteres Mal in ihren *Fähigkeiten und Fertigkeiten geschult*, Klassenkameraden eine Rückmeldung zu geben. Zu Minute 38:38 wird ein Schüler  $S_{Jm}$  und eine Schülerin  $S_{Kw}$  dezidiert von der Lehrperson angesprochen, um ihrem Mitschüler  $S_{Lm}$  eine Rückmeldung über die Lautstärke des Lesens zu geben. Durch die Rückmeldungen, welche die Schüler/innen erhalten, wird ein weiteres Mal ihre *Fähigkeiten und Fertigkeiten vertieft*, da sie lernen ihre Leseleistung besser einzuschätzen.

## **10.2.2 Unterrichtsaufzeichnung: „Das Märchen vom Hasen und vom Löwen- Arbeiten mit Texten; Lesen“**

### **10.2.2.1 Rahmeninformationen**

Es handelt sich um das gleiche Video, welches bereits schon bei der Analyse 1 des Sonderschulunterrichts verwendet wurde. Der Titel der Unterrichtsaufzeichnung der Sprachheilschule lautet: „Das Märchen vom Hasen und vom Löwen – Arbeiten mit Texten; Lesen“ (Fachportal für Pädagogik: v\_hu\_92). Zur Zusammenfassung über den Inhalt des Videos siehe Punkt 10.1.2.1.

Für die Auswertung wird die letzte Sequenz der Unterrichtsstunde herangezogen. Die Schüler/innen lesen das Märchen jeweils zu zweit, mit verteilten Rollen und die Leseleistungen werden auf Tonband aufgezeichnet. Danach werden die Aufnahmen vor der ganzen Klasse abgespielt. Anschließend erfolgt sowohl eine Selbst-, als auch Fremdeinschätzung der Schüler/innen. Die Leistungen werden sowohl von den Klassenkollegen/innen, als auch von der Lehrerin eingeschätzt. Diese Einschätzungen stehen im Zentrum des Interesses der vorliegenden Analyse.

### **10.2.2.2 Raumskizze**

Siehe Raumskizze Analyse 1: Punkt 10.1.2.2, Seite 83.

### **10.2.2.3 Sequenzanalyse**

#### Justierung des Analysefokus:

Die Sequenzelemente werden nach den Aufnahmen des Tonbandes und der abwechselnden Einschätzung der einzelnen Schüler/innen eingeteilt. Insgesamt wurden drei Gruppen von Schüler/innen auf Tonband aufgenommen und alle werden in der Sequenzanalyse dargestellt.

### 1. Sequenzelement:

#### Ab Minute 22:33

TONBAND:

<p><b>S<sub>MAM</sub></b>: Wo ist der freche Bursche? Bruder Hase, kannst du mir sein Versteck zeigen?</p> <p><b>S<sub>MYW</sub></b>: Oja das kann ich sehr gut. In diesem Loch wohnt der Löwe - seht den Feind...</p> <p><b>S<sub>MAM</sub></b>: Also da bist du! Ich werde dich in tausend Stücke reißen!</p> <p>ENDE TONBANDAUFZEICHNUNG!</p>	<p>S<sub>MAM</sub> lacht.</p>
--	-------------------------------

#### Paraphrase:

INHALT-TONBANDAUFNAHME: Ein Schüler fragt eine Schülerin, ob diese ihm das Versteck des Löwen zeigen kann. Diese bestätigt die Frage und zeigt dem Schüler das Versteck, worauf dieser entgegnet, dass er den Löwen in „tausend Stücke reißen“ würde.

#### Gedankenexperimentelle Kontrolle:

##### Lesart 1: Selbsteinschätzung der Schüler/innen

Die Schüler/innen erhalten, durch das Abspielen der Leseleistung auf Tonband, die Möglichkeit, sich selbst einzuschätzen.

##### Lesart 2: Fremdeinschätzung der Schüler/innen

Durch das Abspielen der Leseleistung zweier Schüler/innen erhält die Klasse und die Lehrperson die Möglichkeit, die Leseleistung der beiden Schüler einzuschätzen.

##### Lesart 3: Fortfahren der Tonbandaufzeichnung

Es wird die Leseleistung von unterschiedlichen Zweier-Gruppen abgespielt.

#### Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiert er Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:

Durch das Abspielen der Tonbandaufzeichnungen fordert die Lehrerin die Kinder auf, die Leseleistung einzuschätzen. Einmal handelt es sich, wie bei Lesart 1 dargestellt, um eine Selbsteinschätzung der Leseleistung der vorgestellten Schüler/innen, andererseits handelt es sich wie bei Lesart 2, um eine Fremdeinschätzung. Diese erfolgt entweder durch die Lehrerin oder durch Kollegen/innen. Lediglich bei Lesart 3 entfällt die Einschätzung der Leseleistung, indem anschließend an die erste Lesegruppe weitere



**Paraphrase:**

Die Lehrerin lässt die beiden Schüler/innen der zuvor gehörten Leseleistung aufstehen und ihre Leseleistung selbst einschätzen. Zuerst fordert sie Schülerin S<sub>MYW</sub> auf, ihre Leistung einzuschätzen. Die Schülerin sagt lediglich „ehm“, daraufhin wird sie nochmals von der Lehrerin mit den Worten aufgefordert, dass sie sich ja nun selbst gehört habe, einzuschätzen. Die Schülerin meint, dass sie mehr betonen müsse. Darauf antwortet die Lehrerin, dass sie ganz prima gelesen hat. Sie richtet sogleich die Frage, ob zu erkennen war, dass der Hase gelesen wurde, an die Klasse, welche mit „ja“ antwortete. Die Lehrerin wies sie an, sich zu setzen.

**Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:****Lesart 1: Selbst- und Fremdeinschätzung**

Die Lesart eins und zwei kann in diesem Sequenzelement bestätigt werden, denn einerseits schätzt die Schülerin sich selbst ein, andererseits wird sie sowohl von der Lehrerin, als auch global von der Klasse eingeschätzt. Die Schülerin konnte dadurch ihre *Kenntnisse* über ihre Leseleistung *vervollständigen*.

**Lesart 2: differenzierte Rückmeldung**

Eine differenzierte Rückmeldung an die Leseleistung der Schülerin gibt es allerdings nicht. Möglicherweise ist dies auch gar nicht nötig, da die Leseleistung der Schülerin von der Lehrerin mit „ich fand das ganz prima“ und „wunderbar war das“ beurteilt wurde.

**Lesart 3: Gelernte anwenden**

Der Text wurde bereits schon einmal gelesen und für die Tonbandaufzeichnung ein weiteres Mal. Daher konnte die Schülerin das bisher Gelernte anwenden.

**Lesart 4: zum Denken anregen**

Die Schülerin wird durch die Rückmeldung zum *Denken angeregt*, indem sie eine andere Einschätzung durch die Lehrperson und die Klasse erhält, als sie selbst ihre Leseleistung einschätzt. Sie selbst glaubt ja, dass sie noch etwas mehr betonen muss.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Die Schülerin erhält in Lesart eins, „Selbst und Fremdeinschätzung“ eine Rückmeldung über ihre Leseleistung und kann so ihre Kenntnisse über die eigene Leseleistung erweitern. Sie erhält jedoch keine differenzierte Rückmeldung, da ihre Leseleistung sehr gut war (siehe Lesart zwei). Es können zwei weitere Bildungs- und Erziehungsziele gefunden werden, die dadurch umgesetzt wurden und zwar konnte die Schülerin das bereits *gelernte anwenden*, siehe dazu Lesart drei. Sie wurde zum *Nachdenken* und Vergleichen der verschiedenen Selbst- und Fremdeinschätzungen angeregt.

### **Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

1. **Lehrer:** Die Lehrerin bestimmt nun einzelne Schüler/innen die eine weitere Einschätzung der Leseleistung der Schülerin abgeben.
2. **Schüler:** Es erhält nun der zweite Schüler eine Einschätzung seiner Leseleistung. Dies geschieht in Anschluss an die Lesart eins, „*Selbst- und Fremdeinschätzung*“ und an die Lesart 2, „*differenzierte Rückmeldung*“.
  - 2.a. Der Schüler erhält lediglich eine globale Beurteilung seiner Leseleistung.
  - 2.b. Der Schüler erhält eine differenzierte Rückmeldung über seine Leseleistung.
  - 2.c. Der Schüler hat lediglich die Möglichkeit sich selbst einzuschätzen.
  - 2.d. Der Schüler erhält lediglich eine Einschätzung von der Lehrerin.
  - 2.e. Der Schüler wird nur von den Klassenkameraden eingeschätzt.
3. **Sachverhalt:** Ein weiteres Tonband wird abgespielt.

### **3. Sequenzelement:**

#### **Minute 23:22:**

L: Was meinst denn du S<sub>MAM</sub>, wie hast denn du gelesen? ... Na du hast dich ja gehört?! .. Hast du fehlerfrei gelesen?

S<sub>MAM</sub>: .. Ja

L: Ja, nicht! Und wie war die Betonung?

S<sub>MAM</sub>: naja ein bisschen (unv. leise)

L: Ach nun sei nicht so bescheiden. Die Betonung, die war ganz prima! Wenn du so weitermachst kannst du ein ganz großer Schauspieler mal werden.

**Klasse:** (stöhnen)

L: Wir setzen uns. Und der Klasse hats auch gefallen?

S<sub>MAM</sub> setzt sich

**Klasse:** ja

**L:** ja

auf seinen  
Platz.

**Paraphrase:**

Die Lehrerin möchte wissen, wie sich der Schüler bezüglich seiner Leseleistung selbst einschätzt. Als Hilfestellung stellt sie ihm die Frage, ob er fehlerfrei gelesen habe. Der Schüler bestätigt dies. Danach fragt die Lehrerin, wie er seine Betonung einschätze. Hier übt der Schüler Kritik an seiner Leistung. Die Lehrerin meint, dass die Betonung prima war und sagt, dass er ein großer Schauspieler werden kann. Daraufhin stöhnt die Klasse und die Lehrerin fragt die Klasse ob ihnen die Leseleistung des Schülers gefällt. Die Klasse bestätigt dies. Die Lehrerin sagt „ja“.

**Gedankenexperimentelle Kontrolle:**

**Lesart 1: Frage zur Leseleistung**

Die Lehrerin fragt den Schüler, wie er sich selbst seine Leseleistung einschätzt.

- a) Der Schüler gibt keine Antwort darauf.
- b) Der Schüler schätzt seine Leseleistung äußerst positiv ein.
- c) Der Lehrer kritisiert seine Leseleistung.

**Lesart 2: Befragen der Klassengemeinschaft**

Die Klassengemeinschaft wird global mit der Leseleistung des Schülers befragt, nachdem bereits die Lehrerin ihre Rückmeldung abgegeben hat. Die Klasse stimmt der Rückmeldung der Lehrerin zu, da

- a) es niemand wagt anderer Meinung zu sein wie die Lehrerin, da sie eine Autoritätsperson ist.
- b) die Mitschüler/innen tatsächlich derselben Meinung sind wie die Lehrperson.

**Lesart 3: großer Schauspieler**

Die Lehrerin sagt, dass der Schüler ein großer Schauspieler werden könnte.

- a) Sie weiß um den Wunsch des Schülers Schauspieler zu werden und ermutigt ihn.
- b) Sie kennt sich bei der Schauspielerei aus und meint die Aussage tatsächlich so.
- c) Sie wollte dem Schüler mit dieser Aussage lediglich ein Kompliment zu seiner Leseleistung machen.

d) Die Lehrerin meint die Aussage ironisch.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertter Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Bei der Lesart zwei und drei wird die Leseleistung des Schülers fremd beurteilt, während bei Lesart eins, der Unterricht weiter fortgeführt wird und der Schüler sich selbst einschätzt. Durch das Vorlesen eines bereits bekannten Textes wendet der Schüler das bereits Gelernte an. Er hat die Möglichkeit die Selbst- und Fremdeinschätzung zu vergleichen und dadurch ein objektiveres Bild von seiner Leseleistung zu erhalten. Dadurch werden die *Kenntnisse* bezüglich seiner Leseleistung *erweitert*. Dadurch dass er seine Leseleistung selbst kritisch einschätzen soll, wird das *Denken* über die eigene Leistung *angeregt*. Dadurch, dass sich der Schüler durch das Aufstehen und selbsteinschätzen der Gruppe präsentiert und sich in den Mittelpunkt stellt, werden seine sozialen *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* *geschult*.

### **Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

1. **Lehrer:** Anschließend an die zweite Lesart „*Befragen der Klassengemeinschaft*“ wird mit der weiteren Unterrichtsplanung fortgefahren und eine neue Tonbandaufzeichnung vorgestellt.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die erste Lesart, „*Frage zur Leseleistung*“ wird der Schüler weiterhin zu seiner Leseleistung befragt und soll ein differenziertes Bild seiner Lesefähigkeiten erhalten.
3. **Sachverhalt:** Nach der dritten Lesart, „*großer Schauspieler*“ wird von der Lehrperson mit der Planung der künstlerischen Karriere des Schülers begonnen.
  - 3.a. Dazu werden weitere aufgezeichnete Leseübungen den Schüler/innen vorgespielt, welche diese wiederum kritisch einschätzen sollen.
  - 3.b. Er soll verschiedene Rollen einnehmen und diese vorstellen.

### **4. Sequenzelement:**

**Minute: 23:50:**

L: Dann hören wir uns einmal die zweite Gruppe an!

TONBAND:

**S<sub>Am</sub>:** Wo ist der freche Bursche- Bruder Hase? Kannst du mir sein Versteck zeigen?

**S<sub>cow</sub>:** Oja, das kann ich sehr wohl. In diesem Loch wohnt der Löwe- seht

den Feind!

**S<sub>Am</sub>**: Also da bist du! Ich werde dich in tausend Stücke reißen!

ENDE TONBANDAUFZEICHNUNG!

### **Paraphrase:**

INHALT-TONBANDAUFNAHME: Die Lehrerin kündigt an, dass nun die zweite Gruppe gehört wird. Ein Schüler stellt die Frage, wo sich ein frecher Bursche befinde. Darauf entgegnet eine Schülerin, dass der Löwe in dem Loch wohne. Der Schüler meint er würde diesen in tausend Stücke reißen.

### **Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:**

Es wird die erste Anschlussoption bestätigt, indem mit der Unterrichtsplanung fortgefahren wird. Es wird ein weiteres Mal das Märchen vom Tonband abgespielt. Es lassen sich dieselben Lesarten, wie bei Sequenzelement eins finden:

### **Gedankenexperimentelle Kontrolle:**

#### **Lesart 1: Selbsteinschätzung der Schüler/innen**

Die Schüler/innen erhalten, durch das Abspielen der Leseleistung auf Tonband, die Möglichkeit, sich selbst einzuschätzen.

#### **Lesart 2: Fremdeinschätzung der Schüler/innen**

Durch das Abspielen der Leseleistung zweier Schüler/innen erhält die Klasse und die Lehrperson die Möglichkeit, die Leseleistung der beiden Schüler einzuschätzen.

#### **Lesart 3: Fortfahren der Tonbandaufzeichnung**

Es wird die Leseleistung von unterschiedlichen Zweier-Gruppen abgespielt.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

In Lesart eins, „Selbsteinschätzung der Schüler/innen“ und in Lesart zwei, „Fremdeinschätzung der Schüler/innen“ wird die Leistung der Schülerin und des Schülers eingeschätzt. Diese könnte ein Vergleich zwischen den beiden Einschätzungen tätigen und sie werden dadurch zum *Nachdenken* über die selbst erbrachte Leistung *angeregt*. Möglicherweise werden dabei Verbesserungen oder Verschlechterungen hinsichtlich der Leseleistung und mögliche Probleme gefunden. Dadurch, dass ein bereits bekannter Text

bei der Tonbandaufzeichnung vorgelesen wurde, wurde das bereits *Gelernte angewendet*.

**Anschlussoptionen:** (*didaktisches Dreieck*) Es lassen sich ebenso wie in Sequenzelement eins, dieselben Anschlussoptionen finden:

1. **Lehrer:** Anschließend an die Lesart 2 („*Fremdeinschätzung der Schüler/innen*“) werden die Leseleistungen der Schüler/innen kritisch diskutiert und Vorschläge für eine bessere Leseleistung sowohl von der Lehrperson als auch von Kollegen/innen gegeben.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die Lesart 1 („*Selbsteinschätzung der Schüler/innen*“) haben der Schüler und die Schülerin die Möglichkeit ihre Leseleistung selbst einzuschätzen und selbst kritisch zu beurteilen. Die Schüler/innen können jenen Erkenntnisgewinn aus dem Hören der eigenen Leseleistung ziehen, dass sie lernen sich möglichst objektiv wahrzunehmen und die eigenen Stärken und Schwächen im Leseverhalten erkennen.
3. **Sachverhalt:** Es wäre zu erwarten, dass noch weitere Gruppen gehört werden um sie danach zu vergleichen und die Leistung des Einzelnen bezogen auf die ganze Gruppe beurteilt werden kann.

## 5. Sequenzelement:

**Minute: 24:12**

<p>L: Die beiden Schüler stehen nun einmal auf. Wie schätzt du dich selbst ein, S<sub>Am</sub>?</p> <p>S<sub>Am</sub>: ein könnte mehr, ein bisschen betonen.</p> <p>L: Mh, konnte man erkennen, dass der Löwe gesprochen hat? S<sub>MEW</sub>?</p> <p>S<sub>MEW</sub>: Ja</p> <p>L: Was meinst du S<sub>Dm</sub>?</p> <p>S<sub>Dm</sub>: Ja</p> <p>L: Also ich finde auch S<sub>Am</sub>, hast dir große Mühe gegeben!</p>	<p>S<sub>Am</sub> und S<sub>COw</sub> stehen auf und stellen sich rechts neben ihre Tische.</p>
---	---

## Paraphrase:

Die beiden Schüler/innen werden von der Lehrerin aufgefordert aufzustehen und sich selbst einzuschätzen. Zuerst wird der Schüler S<sub>Am</sub> aufgefordert seine Leistung einzuschätzen. Er sagt, dass er mehr betonen könnte. Die Lehrperson fragt eine Schülerin, ob sie erkennen konnte, dass der Löwe gesprochen hat. Diese bejaht. Danach

fragt die Lehrerin noch einen anderen Schüler dazu und dieser bejaht ebenfalls. Die Lehrerin sagt, dass sie auch findet, dass sich der Schüler große Mühe gegeben hat.

### **Gedankenexperimentelle Kontrolle:**

#### **Lesart 1: Selbsteinschätzung des Schülers**

Durch die Fragestellungen der Lehrerin werden die Schüler/innen angeregt sich selbst einzuschätzen und die *Kenntnisse* über ihre Leseleistung zu *erweitern*.

#### **Lesart 2: Fremdeinschätzung des Schülers**

Die Leseleistung des Schülers wird von Kollegen/innen eingeschätzt. Dadurch wird er zu einem Vergleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung und zum *Nachdenken* über die eigene Leistung *angeregt*.

#### **Lesart 3: Rückmeldung von zwei Klassenkameraden**

Die Lehrerin hat zwei Mitschüler/innen von  $S_{Am}$  zu seiner Leseleistung befragt.

- a) Die Lehrerin wollte nur eine genaue Rückmeldung für den Schüler.
- b) Die Lehrerin konnte den Schüler selbst nicht einschätzen und hat sich Hilfe von zwei Schülern geholt, die sie als sehr kompetent erachtet. Das „mh“ könnte darauf hin deuten, dass sich die Lehrerin selbst unsicher war.
- c) Die Lehrerin wollte den Schüler bloßstellen und hat deshalb zwei Schulkameraden gefragt in der Hoffnung, dass ein/e Kollege/in die Leistung des Schülers schlecht einschätzt.
- d) Die Lehrerin wollte lediglich diese beiden Schüler/innen zur Mitarbeit anregen, da diese unaufmerksam waren.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Bei der ersten Lesart schätzt sich nun der zweite Schüler selbst ein, während bei der zweiten Lesart die Leistung des Schülers weiter vom Klassenverband eingeschätzt wird. Bei der dritten Lesart beginnt eine weitere Einschätzung durch einzelne Klassenkameraden.

**Anschlussoptionen:**

1. **Lehrer:** Anschließend an die Lesart zwei, „*Fremdeinschätzung des Schülers*“, wird die Leseleistung des Schülers weiter durch die Lehrperson und durch die Klassengemeinschaft eingeschätzt.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die Lesart eins, „*Selbsteinschätzung der Schülerin*“, wird die Leseleistung der zweiten Schülerin eingeschätzt.
3. **Sachverhalt:** Es wird mit einer weiteren Tonbandaufzeichnung fort gefahren.

**6. Sequenzelement:****Minute: 24:30:**

L: Und S<sub>COw</sub>, was meinst du, wie hast du gelesen?

S<sub>COw</sub>: Ja ein bisschen musste ich lachen. Ich muss ein bisschen mehr betonen.

L: Jawohl! Jawohl, richtig S<sub>COw</sub>. Was meint denn die Klasse zu S<sub>COw</sub> Lesevortrag?

**Klasse:** //Na geht// - //Mittel// - //gut//

L: Es war gut! Ja, es war nicht ganz so gut, aber gut! S<sub>COw</sub> fein.

Die  
Schüler/innen  
S<sub>Am</sub> und S<sub>COw</sub>  
setzen sich.

**Paraphrase:**

Nun wird an die Schülerin die Frage gerichtet, wie sie glaubt gelesen zu haben. Sie entgegnet, dass sie ein bisschen Lachen musste und mehr betonen könnte. Die Lehrerin bestätigt dies mit der Aussage „Jawohl richtig“ und richtet sich dann an die Klasse die Leistung der Schülerin einzuschätzen. Diese Antwortet mit „na geht, mittel und gut“.

**Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:****Lesart 1: Kenntnisse erweitern**

Die Schülerin kann durch die Selbst- und Fremdeinschätzung ihre Leseleistung und ihre *Kenntnisse* besser kennenlernen. Dadurch wird sie auch zum *Denken* angeregt und erhält eine wahrheitsgetreue Abbildung ihrer Leseleistung.

**Lesart 2: differenzierte Rückmeldung**

Die Lehrerin gibt der Schülerin eine differenzierte Rückmeldung, indem sie bestätigt, dass sie mehr betonen müsse und vergleicht ihre Leseleistung mit der Leistung anderer Schüler/innen indem sie sagt, dass das Lesen gut war, aber nicht ganz so gut.

**Lesart 3: Aussage der Schülerin bestätigt**

Die Aussage der Schüler/in wurde sowohl von der Lehrerin, als auch von den anderen Klassenmitgliedern bestätigt.

**Strukturhypothese in Bezug auf die Forschungsfrage:**

Die Lehrerin versucht durch die Selbsteinschätzung der Schüler/innen, diese zum *Denken* über die eigene Leistung *anzuregen* und die *Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern*. Dadurch werden die *Kenntnisse* der Schüler/innen *vertieft*. Das zuvor *Gelernte* über das Märchen wurde nun *angewendet*.

**7. Sequenzelement:****Minute: 24:52:**

L: Und wir hören uns die dritte Gruppe an!

TONBAND:

**S<sub>Dm</sub>**: Wo bist du? .. Wo ist der freche Bursche- Bruder Hase? Kannst du mir sein Versteck zeigen?

**S<sub>Fw</sub>**: Oja das kann ich sehr gut. In diesem Loch wohnt der Löwe- seht den Feind!

**S<sub>Dm</sub>**: Also da bist du! Ich werde dich in tausend Stücke reißen!

ENDE TONBANDAUFZEICHNUNG!

**Paraphrase:**

Die Lehrerin gibt vor, dass sich die Klassengemeinschaft nun die dritte Gruppe anhört. Ein Schüler fragt danach wo der Löwe sei und ob die Schülerin ihm das Versteck zeigen kann. Die Schülerin meint, sie wisse wo er wohne und daraufhin entgegnet der Schüler, dass er den Löwen nun in tausend Stücke reißen würde.

## Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:

Durch das Abspielen der Tonbandaufzeichnungen fordert die Lehrerin die Kinder auf, die Leseleistung einzuschätzen. Einmal handelt es sich, wie bei Lesart 1 dargestellt, um eine Selbsteinschätzung der Leseleistung der vorgestellten Schüler/innen, andererseits handelt es sich wie bei Lesart 2, um eine Fremdeinschätzung. Dadurch haben die Schüler/innen wiederum die Möglichkeit ihre *Kenntnisse* bezüglich der Leseleistung zu *erweitern*. Durch das Vorlesen eines bereits bekannten Textes wird das bereits *Gelernte angewendet*.

### 8. Sequenzelement:

#### Minute: 25:17:

<p>L: Aha, Die beiden Schüler stehen auf. S<sub>Dm</sub> was meinst du? S<sub>M</sub> //(unv.)//</p> <p>S<sub>Dm</sub>: //vielleicht// ein bisschen tiefer sprechen.</p> <p>L: vielleicht ein bisschen tiefer. Mh..., was noch S<sub>Dm</sub>? Hat man erkennen können- die Klasse jetzt ma- hat man erkennen können, das der Löwe gesprochen hat?</p> <p>Klasse: //ja// - //nö// - //ein bissi//</p> <p>L: Hatte man so richtige Angst vor dem Löwen?</p> <p>Klasse: //nö//, //ne//</p> <p>L: S<sub>Dm</sub>, das hat gefehlt. Du musst noch ein bisschen furchtbarer sprechen, der Löwe ist ein großes gewaltiges Tier, nicht? Aber gut (unv.).</p>	<p>S<sub>Dm</sub> und S<sub>Fw</sub> stellen sich neben die Tische.</p>
---	---

#### Paraphrase:

Nachdem der Schüler und die Schülerin aufgefordert wurden aufzustehen, wird zuerst der Schüler zu seiner Leseleistung befragt. Dieser entgegnet, dass er etwas tiefer sprechen könnte. Die Lehrerin fragt weiter nach mit „was noch“. Sie fragt die Klasse, ob sie erkennen konnte, dass der Löwe gesprochen hat. Diese ist sich nicht einig. Die Lehrerin fragt weiter nach, ob die Klasse Angst vor dem Löwen gehabt hätte. Diese Frage wird von der Klasse verneint.

### Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:

Durch den Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzung lernt der Schüler seine *Kenntnisse* zu *vertiefen*. Dadurch dass der Schüler seine Leseleistung vor der gesamten Klasse einschätzen musste wurden seine sozialen *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten erweitert*. Zum Einen erfordert es viel Mut sich in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen und zum Anderen ist dies nicht immer möglich, weshalb es hier für den Schüler eine seltene Chance war. Er wird durch neue Informationen zum *Denken* angeregt.

#### 9. Sequenzelement:

##### Minute 25:48:

L: Was meinst du  $S_{FW}$ , wie hast du gelesen?

$S_{FW}$ : könnte besser sein.

L: warum?... Na, die Klasse hilft mal  $S_{FW}$ !  $S_{MEM}$

$S_{MEM}$ : ein bisschen schneller

L: Jawohl, ein bisschen schneller, was noch?  $S_{CW}$ ?

$S_{CW}$ : höher!

L: Mmh und noch eine weitere Meldung,  $S_{MYW}$ ?

$S_{MYW}$ : leiser!

L: ein bisschen leiser, naja die, die Lautstärke war gut, gut. Setzen. Sitzhaltung!

Die beiden Schüler setzen sich.

##### Paraphrase:

Die Schülerin wird nach ihrer Leseleistung befragt. Die Schülerin entgegnet, dass die Leistung besser sein könnte. Die Lehrerin fragt nach, warum die Leistung besser hätte sein können. Sie fordert die Klasse auf, der Schülerin zu helfen. Ein Schüler meldet sich zu Wort und meint, sie könnte etwas schneller sprechen. Die Lehrerin bestätigt dies. Dann fragt sie eine weitere Schülerin. Diese meint sie könnte höher sprechen. Dies wird von der Lehrerin mit einem „mh“ kommentiert. Eine weitere Meldung stammt von  $S_{MYW}$  welche meint, dass die Schülerin leiser hätte sprechen können. Die Lehrerin korrigiert, dass die Lautstärke gut war. Sie fordert die Schülerin auf sich zu setzen. Sie sagt „Sitzhaltung“.

### **Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:**

Die Strukturhypothese wird bestätigt, da die Schüler weiter zum *Nachdenken* über die Leseleistung der Schülerin *angeregt* werden. Ebenfalls werden andere Schüler zur Fremdeinschätzung neben der Selbsteinschätzung herangezogen.

#### **10. Sequenzelement:**

##### **Minute 26:18:**

L: Was meint ihr, würde es euch Spaß machen, dieses Tiermärchen, einmal, wo wir es jetzt so gut sprechen könnt, einmal am Elternabend vorzutragen?

**Klasse:** ja!

L: das wäre bestimmt eine große Überraschung. Die Betonung, die haben wir ja gelernt. Gut.

##### **Paraphrase:**

Die Lehrerin fragt die Schüler/innen ob sie dieses Märchen am Elternabend vortragen möchten. Die Klasse bejaht diese Frage. Die Lehrerin erwähnt, dass es bestimmt eine Überraschung wäre, da sie die Betonung nun so gut gelernt haben.

##### **Ende der Strukturhypothese:**

Die Selbst- und Fremdeinschätzung der Schüler/innen hat ein Ende. Die Strukturhypothese endet hier, da keine weitere Unterrichtsplanung durchgeführt wird.

##### Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen:

Durch die Lernsituation ist in dieser Stunde eine Rollenasymmetrie zwischen Lehrerin und Schüler/innen zu erkennen. Diese müssen sich selbst einschätzen, werden von den Klassenkollegen/innen eingeschätzt und zusätzlich von der Lehrperson. Der Fokus der Aufmerksamkeit liegt durchgehend auf der Lehrperson und ihrer Unterrichtsgestaltung.

##### Resümee:

Die Strukturhypothese kann in Bezug auf *Kenntnisse erweitern, Fähigkeiten und Fertigkeiten vertiefen*, sowie das bisher *Gelernte* durch die Tonbandaufnahmen

*anwenden*. Durch die Diskrepanz von Selbst- und Fremdeinschätzung werden sie zum *Denken angeregt*, um eine objektivere Selbsteinschätzung zu erhalten.

#### **10.2.2.4 Auswertung des Beobachtungsprotokolls**

Bei dieser Selbst- und Fremdeinschätzung der Leseleistung der Schüler/innen setzt die Lehrerin als Unterrichtsmaterial einen Aufnahmerecorder ein. Dadurch sind die Schüler/innen in der Lage, ihre eigene Leseleistung bewusst wahrzunehmen, ohne durch die Konzentration auf die einzelnen Wörter gestört zu sein. Die Unterrichtsform ist dennoch ein Frontalunterricht, da die Lehrerin die Unterrichtsstruktur führt und ihre Fragestellungen zu den Leseleistungen dominiert. Zudem bestimmt sie die Schüler/innen, welche einen Wortbeitrag leisten sollen. Bei der Erziehungspraktik handelt es sich um eine informierende Praktik, da die Schüler/innen Rückmeldungen über die eigene Leistung bekommen beziehungsweise sich mit der Leistung anderer vergleichen können. Für die Schüler/innen wirkt die Arbeit mit der Tonbandaufnahme anregend und verstärkend. Die Praktik ist sehr vorschreibend. Die Lehrperson ist durch detaillierte Rückmeldungen sehr erfolgsorientiert. Sie lobt die Schüler/innen mit Aussagen wie „wunderbar“, „ich fand das ganz prima“ etc. Wenn ein/e Schüler/in die eigene Leseleistung unterschätzt weist die Lehrerin darauf hin und berichtigt die Aussage. Sie hebt Stärken und Schwächen der einzelnen Leistungen hervor. Dadurch erhalten die Schüler/innen eine detaillierte Rückmeldung über ihre Lesefähigkeit. Eine An- und Entspannung ist durch die Selbst- und Fremdeinschätzung beziehungsweise das Zuhören der Tonbandaufnahme gegeben. Die Schüler/innen können sich zwischendurch erholen und stehen durch die Gruppenwechsel nicht ständig im Fokus der Aufmerksamkeit. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin nicht sicher ist, wie er/sie die eigene Leistung beurteilen soll, dann gibt die Lehrerin Hilfestellungen durch zusätzliche Fragestellungen wie z.B. ob der Schüler/die Schülerin fehlerfrei gelesen habe und wie er/sie die Betonung einschätze, etc. Die Lehrerin hat häufigen Kontakt mit den Schüler/innen, da sie auf deren Rückmeldung angewiesen ist und sich darauf die Unterrichtssequenz aufbaut.

#### **10.2.2.5 Interpretation der Sequenzanalyse**

Für die Analyse wird die letzte Sequenz der Unterrichtsstunde gewählt. Die Schüler/innen lesen mit verteilten Rollen das Märchen und die Leseübung wird auf Tonband aufgezeichnet. Bei dieser Sequenz setzt die Lehrerin als Unterrichtsmaterialien den Aufnahmerecorder und den Text über „das Märchen vom Hasen und vom Löwen“ ein. Es wird ein Frontalunterricht durchgeführt und die Sequenzelemente sind klar an den

Fragestellungen der Lehrperson ausgerichtet. Nach den Leseleistungen werden die einzelnen Aufnahmen vor der ganzen Klasse abgespielt. Insgesamt werden drei Gruppen vorgestellt. In jeder Gruppe liest eine weibliche Schülerin den Hasen und ein männlicher Schüler ein weiteres Tier. Näheres ist über das zweite Tier nicht bekannt, allerdings geht aus der kurzen Darstellung hervor, dass es sich nicht um den Löwen handelt. Insgesamt bedeutet dies, dass lediglich sechs Schüler/innen die Möglichkeit haben ihre Leseleistung darzustellen. Danach endet die Unterrichtsaufzeichnung. Ob auch die anderen Schüler/innen die Möglichkeit hatten, ihre Leseleistung möglicherweise in der nächsten Unterrichtsstunde aufzuzeichnen, ist nicht bekannt. Anschließend, nachdem die Tonbandsequenz abgespielt wurde, erfolgt sowohl eine Selbst-, als auch Fremdeinschätzung der Schüler/innen. Die Leistung wird dabei zweifach fremd eingeschätzt, nämlich von den Klassenkollegen/innen und der Lehrkraft. Über die gesamte Sequenz hinweg erfolgt ein Wechsel zwischen den Tonbandaufnahmen und den Einschätzungen einzelner Schüler/innen. Diese Einschätzungen stehen im Zentrum des Interesses der vorliegenden Analyse. Die Lehrerin orientiert sich an einer informierenden Praktik, da die Schüler/innen verschiedene Rückmeldungen über ihre eigenen Leistungen erhalten.

Die Arbeit mit der Tonbandaufnahme wirkt sehr anregend und die Schüler/innen sind dadurch in der Lage, ihre eigene Leseleistung bewusst wahrzunehmen, ohne durch die Konzentration auf die einzelnen Wörter gestört zu sein. Ein weiterer Erkenntnisgewinn entsteht durch die Tonbandaufnahme. Dadurch ist es möglich dass die Schüler/innen die Leseleistung möglichst objektiv wahrnehmen können und somit Stärken und Schwächen erkennen. Die Schüler/innen können erst einmal über ihre Leistung *nachdenken* und kritisch reflektieren, bevor sie sich selbst einschätzen müssen. Da das Märchen bereits zuvor gelesen wurde, können die Schüler/innen ihre Leistung kritisch reflektieren und das zuvor *Gelernte anwenden*. Das Tiermärchen wird durch das nochmalige lesen und hören geübt und gestärkt. Nach der erfolgten Selbsteinschätzung, werden ihre Leistungen von anderen Personen beurteilt. Die Schüler/innen werden zum einen durch die Rückmeldung der Klassengemeinschaft zum *Denken angeregt* und zum anderen auch durch die Rückmeldung der Lehrerin. Das Bildungs- und Erziehungsziel, *zum Denken anregen*, wird dann noch ein weiteres Mal impliziert, da die Schüler/innen die Möglichkeit haben, die eigene Einschätzung der Leseleistung mit der Rückmeldungen der Klasse und der Lehrerin zu vergleichen und Schlüsse daraus zu ziehen. Dies geschieht jedoch nicht nur in Bezug auf die eigene Leseleistung, sondern es kann genauso die Bewertung der Leistung eines anderen Schülers bzw. einer anderen Schülerin, mit der Rückmeldung der Kollegen/innen und Lehrerin verglichen werden. Einige Schüler/innen schätzen ihre

Leseleistung kritischer ein, als diese von der Lehrperson beurteilt werden. Dies geschieht zum Beispiel bei der Schülerin S<sub>MYw</sub> zu Minute 22:50 und bei dem Schüler S<sub>MAM</sub> zu Minute 23:22. Wenn ein/e Schüler/in die eigene Leseleistung unterschätzt weist die Lehrerin darauf hin und berichtigt die Aussage. Sie hebt Stärken und Schwächen der einzelnen Leistungen hervor. Dadurch erhalten die Schüler/innen eine detaillierte Rückmeldung über ihre Lesefähigkeit. Zum Beispiel gibt sie zu Minute 14:30 der Schülerin S<sub>COw</sub> die Rückmeldung, dass sie selbst bereits richtig erkannt hat, dass sie mehr betonen müsse. Der Schüler S<sub>Dm</sub> zu Minute 25:17 erhält ebenfalls eine differenzierte Rückmeldung von der Lehrperson und zwar, dass er furchtbarer sprechen müsse. Im letzten Sequenzelement erhält S<sub>Fw</sub> die Rückmeldung, dass sie schneller sprechen hätte können.

Die Lehrperson ist durch detaillierte Rückmeldungen sehr erfolgsorientiert. Allerdings gibt es zu Minute 22:50 bei Schülerin S<sub>MYw</sub> keine differenzierte Rückmeldung. Auffällig ist, dass alle Schüler/innen ihre Leseleistung bei der Selbsteinschätzung kritisiert haben. Es stellt sich die Frage, warum dies geschieht. Es könnte ein Effekt der Tonbandaufnahme sein, da die Schüler/innen sich selbst bewusst zuhören können und möglicherweise daher Fehler bzw. Verbesserungen in der Leseleistung finden. Möglicherweise glauben sie aber auch, dass sie einen Fehler finden müssen und nicht die eigene Leseleistung als gut oder sehr gut bezeichnen können oder dürfen. Dabei spielt der Effekt der sozialen Erwünschtheit eine äußerst bedeutende Rolle, denn meist ist es sozial nicht erwünscht, sich als fehlerfrei, makellos und mit guter Leistung zu präsentieren. Vielleicht hängt das selbstkritische Verhalten auch mit der Unterrichtssituation zusammen, da in der Schule gelernt wird und die Schule die Funktion hat, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern. Bei dieser Ursachensuche handelt es sich um reine Spekulationen und soll einen kleinen Auszug an möglichen Ursachen für das Verhalten der Schüler/innen bieten. Die Schüler/innen lernen durch jede Selbsteinschätzung der vorangegangenen Gruppe, wie sie ihre Leistung beurteilen können und können somit gleich das aktuell *Gelernte anwenden*, wenn sie ihre Leseleistung einschätzen sollen. Dadurch werden aber auch die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert*, denn durch die differenzierten Rückmeldungen werden Kenntnisse über die eigene Leseleistung gewonnen. Somit ist es für die Schüler/innen möglich ein objektiveres und wahrheitsgetreues Bild über die eigene Leistung bezüglich des Lesens zu erstellen. Die Schüler/innen lernen ihre Leistung realistischer einzuschätzen und diese weniger über- oder unterschätzen. Gleichzeitig *erweitern* sie ihre *Erkenntnisse* über die eigenen Stärken und Schwächen.

Die Schüler/innen *vertiefen* ihre sozialen *Fähigkeiten und Fertigkeiten*, indem die eigene Leistung in dem Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt wird und sie erfahren, wie sie

eine Rückmeldung geben können und wie sie eine Rückmeldung aufnehmen. Es werden nicht einzelne Klassenmitglieder angesprochen sondern die gesamte Klasse soll eine Rückmeldung und Einschätzung abgeben. Meist waren es geschlossene Fragen der Lehrperson, bei welchen die Schüler/innen nur mit ja/nein antworten konnten wie z.B. „Hatte man so richtige Angst vor dem Löwen“ (Min. 25:17); „und der Klasse hats auch gefallen“ (Minute 23:22); „konnte man erkennen, dass der Hase gelesen hat“ (Minute 22:50).

Die Schüler/innen *vertiefen* ihre *Fähigkeiten* indem sie sich selbst einzuschätzen. Die Selbsteinschätzung der Leistung vor der ganzen Klasse und Lehrerin erfordert viel Mut. Zu Minute 22:50 fällt es einem Schüler schwer, die eigene Leistung zu beurteilen. Die Lehrerin fordert ihn dennoch dazu auf, „Du hast dich ja nun gehört“. Dabei wird der Schüler unter Druck gesetzt. Dies kann zum einen negativ sein, indem sich der Schüler verschließt und nichts mehr sagt oder es kann hilft ihm, die eigenen *Fertigkeiten* zu *vertiefen* und eine Aussage abzugeben. Da es vielen Schüler/innen schwer fällt, die eigene Leistung zu beurteilen, gibt die Lehrerin Hilfestellungen durch zusätzliche Fragestellungen wie, ob der Schüler/die Schülerin fehlerfrei gelesen habe und wie er/sie die Betonung einschätze, etc. Die Lehrerin ist als Vorbild in ihrem Verhalten hilfsbereit, dennoch kann das Bildungs- und Erziehungsziel der *Hilfsbereitschaft* nicht angenommen werden. Dabei müssten die Schüler/innen kennenlernen, wie Kollegen/innen in bestimmten Situationen unterstützt werden können. Die *Hilfsbereitschaft* ist nicht direkt zu erkennen, sondern lediglich über das Vorbildverhalten indirekt zu erschließen. Damit das Bildungs- und Erziehungsziel angenommen werden kann ist dies allerdings zu wenig.

Die Lehrerin lobt die Schüler/innen mit guten Leseleistungen mit Aussagen, wie z.B. sei doch nicht so bescheiden; du hast dir große Mühe gegeben, wunderbar, ich fand das ganz prima. Damit motiviert sie die Schüler/innen zur Mitarbeit.

Eine An- und Entspannung ist durch die Selbst- und Fremdeinschätzung bzw. das Zuhören der Tonbandaufnahme gegeben. Die Schüler/innen können sich zwischendurch erholen und stehen durch die Gruppenwechsel nicht ständig im Fokus der Aufmerksamkeit.

### **10.2.3 Vergleich der Informationen des Regel- und Sonderschulunterrichts**

Anschließend an die Analyse (1), wurde in der Regelschule, „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel.“, eine Leseübung mit einigen Schüler/innen an der Tafel

durchgeführt, während die anderen Schüler/innen den Text still an ihrem Platz nochmals lasen. Im Vergleich dazu wurde in der letzten Sequenz der Unterrichtsstunde der Sprachheilschule das Märchen vom Hasen und vom Löwen mehrmals mit verteilten Rollen gelesen und die Leseübungen auf Tonband aufgenommen. Danach werden in beiden Unterrichtsstunden die Lesefähigkeiten einzelner Schüler/innen von den Mitschülern/innen und den Lehrerinnen eingeschätzt. Zum Teil hatten die Schüler/innen die Möglichkeit ihre Leistung selbst einzuschätzen. Ab hier beginnt in beiden Unterrichtsstunden die analysierte Sequenz. Die Ausschnitte befinden sich jeweils im letzten Teil der Unterrichtsaufzeichnungen. In der Regelschule handelt es sich vorwiegend um eine Fremdeinschätzung, während die Schüler/innen der Sprachheilschule zuerst die eigene Leistung selbst einschätzen. Die Leseleistungen erfahren sowohl in der Regel- als auch in der Sprachheilschule eine doppelte Fremdeinschätzung. Zum einen wurden die Leistungen von den Klassenkollegen/innen und zum anderen von der Lehrperson beurteilt.

Die wesentlichen Eckdaten des Schuljahres, des Alters der Schüler/innen und dem Datum der Unterrichtsaufnahme bleiben im Vergleich zur ersten Analyse gleich, da es sich um dieselben Videoaufzeichnungen handelt. In der Regelschule ist anzumerken, dass die Schüler/innen in zwei Gruppen eingeteilt werden. Eine Gruppe bleibt auf ihren Plätzen und lesen nochmals den Sachtext im Buch, während die andere Gruppe Begriffe an der Tafel mit Hilfe der Lehrperson üben. Dazu benötigt die Lehrperson den Holzstock, indem sie damit auf die einzelnen Wörter zeigt. Kritisch anzumerken ist, dass die Lehrerin verbalisiert, dass jene Schüler/innen mit ihr an der Tafel gesonderte Leseübungen durchführen, welche Probleme beim Lesen aufweisen. Die Lehrerin kann dadurch zwar die ausgewählten Schüler/innen besonders fördern, andererseits werden gleichzeitig die Schüler/innen stigmatisiert. Die Sozialform beider Unterrichtsstunden ist weiterhin der Frontalunterricht, da die Leseleistungen laut vor der Gruppe vorgetragen oder vorgespielt werden und beide Lehrerinnen den Wortbeitrag einzelner Schüler/innen bestimmen. Die Erziehungspraktiken der Lehrerinnen sind ähnlich. Beide greifen auf eine informierende Praktik zurück, da sie Rückmeldungen über die Leistungen der Schüler/innen abgeben und dadurch Vergleiche zwischen den Leseleistungen möglich sind.

In beiden Unterrichtsstunden lernen die Schüler/innen durch die Rückmeldungen der Lehrerinnen und der Mitschüler/innen, ihre eigene Leistung objektiver einzuschätzen und ihre *Kenntnisse* bezüglich dieser werden *erweitert*. Dadurch haben die Schüler/innen ebenfalls die Möglichkeit, die Selbsteinschätzung der Leseleistung mit der Fremdeinschätzung zu vergleichen und so ein weiteres Mal die *Kenntnisse* über die eigene

Leistung vertiefen. Dadurch lernen sie auch die Stärken und Schwächen der eigenen Leistung kennen und lernen die eigene Leistung weder zu über- noch zu unterschätzen. Im Unterricht der Regelschule erhalten die Schüler/innen keine spezifischen Rückmeldungen über die Leseleistung und nicht alle Schüler/innen hatten die Möglichkeit ihre Leseleistung selbst einzuschätzen. Diese wurden vorwiegend fremd eingeschätzt. Dagegen hatten im Unterricht der Sprachheilschule alle Schüler/innen, deren Leistung vorgespielt wurde, die Möglichkeit sich selbst einzuschätzen. Wie bereits zuvor diskutiert fällt dabei auf, dass alle Schüler/innen ihre Leistung kritisch beurteilt haben (siehe oben). Dagegen bekommen im Unterricht der Sprachheilschule fast alle Schüler/innen detaillierte Rückmeldungen über die einzelnen Leseleistungen. Alle Schüler/innen beider Sequenzen werden sowohl durch die Rückmeldungen der Klassengemeinschaft, als auch durch die Rückmeldungen der Lehrpersonen zum *Nachdenken* über die eigene Leistung *angeregt*. Dies impliziert, dass sie durch den Vergleich der eigenen Leistungseinschätzung und der der anderen Personen zum Vergleich ermutigt werden und dadurch das *Denken* *angeregt* wird. Die Schüler/innen der Sprachheilschule haben nicht nur die Gelegenheit über das möglicherweise differente Bild der eigenen Leseleistung und die der anderen Personen im Raum nachzudenken, sondern können ebenso die Selbsteinschätzungen der Mitschüler/innen und ihre eigene Fremdeinschätzung vergleichen und werden somit ein weiteres Mal zum *Nachdenken* über die Leistung anderer *angeregt*.

Der Unterrichtsstil ist sehr vorschreibend, da die Lehrerinnen den Schüler/innen kaum Platz für eigene Anregungen und Diskussionen ermöglichen. Ebenfalls geben die Lehrpersonen vor, welche Schüler/innen vorlesen und danach ihre Leistung einschätzen konnten und welche Schüler/innen eine Rückmeldung geben können. Ansätze von dem Bildungs- und Erziehungsziel, *Achtung gegenüber anderen Menschen*, ist zu erkennen, da die Lehrpersonen zum Teil sehr detaillierte Rückmeldungen zu den einzelnen Leistungen geben. Zum Beispiel gibt die Lehrperson der Regelschule einem Schüler einen Tipp zum richtigen Atmen damit das Lesen besser gelingt. Die Lehrpersonen zeigen ebenfalls Ansätze von *Achtung gegenüber* der Schüler/innen indem sie gute Leistungen entsprechend anerkennen und loben. Die Schüler/innen der Sprachheilschule erhalten viel direktes Lob von der Lehrperson durch Aussagen, wie z.B. „du hast dir große Mühe gegeben“ oder „ich find das ganz prima“. Dagegen gibt Lehrerin der Regelschule lediglich vereinzelt indirektes Lob, wie z.B. zu Minute 38:38: „Er hat sich hier vorne bemüht“ oder zu Min. 41:13 „. . . hat sich gut angestrengt und hat heute auch eine gute Leseübung gehabt“. Dadurch wird ebenfalls die Mitarbeit der Schüler/innen erhöht. Die Tonbandaufzeichnungen der Leseleistung der Schüler/innen der Sprachheil-

schule wirken ebenfalls sehr anregend und erhöhen wahrscheinlich die Aufmerksamkeit der Schüler/innen. Somit wird es den Leser/innen ermöglicht, die eigene Leseleistung zu hören und anders wahrzunehmen. Es ist anzunehmen, dass dadurch die Selbsteinschätzung besser gelingt. Dennoch fällt es vielen Schüler/innen der Sprachheilschule schwer, die eigene Leistung zu beurteilen. Dadurch gibt die Lehrerin ihnen Hilfestellungen durch zusätzliche Fragestellungen, wie z.B. zu Minute 23:22 als die Lehrperson einen Schüler fragt, „Hast du fehlerfrei gelesen“ oder als sie nachfragt, „und wie war die Betonung“. Bei dem Regelschulunterricht fragt die Lehrperson die Schüler/innen lediglich zu Minute 41:13 „Na wie schätzt du dich ein ...“. Die Lehrerinnen sind durch ihr Verhalten *hilfsbereit*. Daher wird das Ziel lediglich indirekt erschlossen. Allerdings kann damit das endgültige Bildungs- und Erziehungsziel der *Hilfsbereitschaft* nicht angenommen werden. Ansonsten sind die Verhaltensweisen der Lehrpersonen zum Großteil gleich. Die Lehrerin der Unterrichtsaufzeichnung, „Das Märchen vom Hasen und vom Löwen“, ist leistungs- und erfolgsorientiert, da sie die Leseleistung der Schüler/innen zum Teil differenziert rückmeldet. Dadurch ist sie bestrebt die Leseleistung der Schüler/innen zu verbessern, „Zwischenzeitliche Einschätzungen durch die Kinder und durch den Lehrer sollen helfen, selbstkritisch die eigenen Leistungen abzuwägen.“ (L: v\_hu\_92, 02:08). Die Leistungsorientierung wird aber auch in der Unterrichtsaufzeichnung der Stunde „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“ deutlich, da die Lehrerin sehr darauf achtet, dass wenn sich Schüler/innen verlesen, den Satz nochmals richtig wiederholen. Dadurch wird das unmittelbar *Gelernte* geübt und *angewendet*. Sowohl die Schüler/innen der Regelschule, als auch diejenigen der Sprachheilschule kennen bereits die Wörter, Wortreihen und den Text, den sie vorlesen sollen. Da es sich um bereits bekannte Textpassagen handelt, da diese zuvor gelesen wurden, wird das bereits *Gelernte angewendet*. Diese Tatsache exkludiert die Bildungs- und Erziehungsziele des *schöpferischen Arbeitens* und *selbstständigen Forschens*.

Ein Wechsel von Anspannung und Entspannung ist dadurch gegeben, dass die Klassengemeinschaft der Regelschule in zwei Gruppen eingeteilt wird und jedes Kind die Leseübung allein durchführen kann und diejenigen bei der Tafel von der Lehrperson die nötige Unterstützung bekommen. Beim Unterricht der Sprachheilschule ist der Wechsel von Anspannung und Entspannung durch das Zuhören am Tonband und dem Wechsel mit der aktiven Tätigkeit der Rückmeldungen gegeben. Beide Lehrpersonen haben viel Kontakt mit ihren Schüler/innen, wobei jeweils der Kontakt mit ein paar ausgewählten Schüler/innen überwiegt. Durch das Vortragen oder Vorspielen der Leseleistung vor der gesamten Klasse wird eine Anspannung bei den entsprechenden Schüler/innen erzeugt,

jedoch werden dabei in beiden Gruppen die *Fähigkeiten und Fertigkeiten* der Schüler/innen *vertieft*, indem sie die eigene Leistung in den Mittelpunkt stellen. Durch das Sprechen vor der Gruppe, das Anpassen der Lautstärke, das deutliche Vorlesen und das Zuhören können etc. werden vor allem soziale *Fähigkeiten* geschult. Ebenso lernen Rückmeldungen zu geben, aber auch Rückmeldungen anzunehmen. Bei beiden Unterrichtsstunden handelt es sich zumeist um sehr geschlossene Fragen, bei welchen die Schüler/innen mit ja/nein antworten konnten und keine differenzierte Rückmeldung abgeben mussten.

Beide Unterrichtsstunden behandeln Tiere und damit ein naturwissenschaftliches Thema. In der Regelschule werden die Lebensgewohnheiten des Igels dargestellt, während in der Sprachheilschule der Fokus auf den Verhaltensweisen und den daraus resultierenden Eigenschaften des Hasen und Löwen liegt. Das Bildungs- und Erziehungsziel der *Entwicklungsgesetze über die Natur* kann dennoch nicht angenommen werden, da keine Gesetze über die Entwicklung der Natur unterrichtet werden, sondern lediglich Lebensgewohnheiten und Verhaltensweisen der Tiere.

Da naturwissenschaftliche Themen behandelt werden, können Bildungs- und Erziehungsziele, die den Sozialismus fördern, wie z.B. *Liebe zur DDR, Stolz auf den Sozialismus, Patriotismus, Völkerfreundschaft oder Internationalismus und Frieden* nicht gefunden werden.

Folgende Strukturhypothesen können in beiden Unterrichtsstunden gefunden werden:

Bei der Sequenzanalyse der Regelschule, „Sachtext: Der Igel“, konnte folgende Strukturhypothese gefunden werden: Durch die Fremdeinschätzung der Schüler/innen werden diese zum *Nachdenken* über ihre Leistung *angeregt* und durch das Vorlesen der Wörter beziehungsweise des Textes, welche zuvor geübt wurden, wurde das *bereits Gelernte angewendet*. Durch das Vortragen vor der Gruppe und die Rückmeldung der Mitschüler/innen und der Lehrperson, werden zum Einen die *Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitert* und zum Anderen die *Kenntnisse* der Schüler/innen *vertieft*. Bei der Durchführung der Sequenzanalyse der Unterrichtsaufzeichnung der Sprachheilschule konnte folgende Strukturhypothese gefunden werden: Die Lehrerin versucht die Schüler/innen durch die Selbsteinschätzung zum *Nachdenken* über die eigene Leistung *anzuregen*. Dadurch werden *Kenntnisse* über die eigene Leseleistung *vertieft*. Dies trägt wiederum dazu bei, dass die *Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitert* werden. Das bereits zuvor *Gelernte* Märchen wird nun *angewendet*.

Beim Vergleich der beiden Strukturhypothesen fällt auf, dass dieselben Bildungs- und Erziehungsziele, gefunden werden können: *zum Denken anregen, bereits Gelerntes*

*anwenden, Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern, Kenntnisse vertiefen.* Es können keine Unterschiede in der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele festgestellt werden. Dies ist möglicherweise bedingt durch dieselbe Unterrichtsstruktur, da bei beiden Unterrichtsstunden die Leseleistungen von Schüler/innen selbst oder fremd eingeschätzt werden. Durch die Rückmeldungen anderer Personen werden sie zum *Nachdenken* über die eigenen Leistungen *angeregt* und ihre *Kenntnisse erweitern*. Durch das Vorlesen werden schlussendlich die *sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten* vertieft. Das bedeutet, sowohl im Unterricht der Regel-, als auch in der Sonderschule dieselben Bildungs- und Erziehungsziele angestrebt werden. Im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ wird postuliert, dass die Bildungs- und Erziehungsziele über das gesamte Bildungssystem hinweg Gültigkeit besitzen, ganz egal um welchen Schultyp es sich handelt. Es ist jedoch zu erkennen, dass in der Sprachheilschule differenziertere Unterrichtsmaterialien zum Einsatz kommen als in der Regelschule. Im Unterricht der Sprachheilschule werden bereits bei Analyse 1 Bild- und Wortkarten eingesetzt und in Analyse 2 die Tonbandaufnahmen der Schüler/innen, während im Regelschulunterricht lediglich die Tafel, ein Zeigestab und das Unterrichtsbuch eingesetzt werden. Die Schüler/innen der Sprachheilschule werden von der Lehrperson öfter gelobt, als jene der Regelschule. Unterschiede in der Mitarbeit sind jedoch nicht erkennbar. Möglicherweise müssen die Schüler/innen der Sprachheilschule durch vermehrtes direktes Lob zur Mitarbeit angeregt werden. Im Vorwort der Unterrichtsaufzeichnung spricht die Lp davon, die Schüler/innen einerseits durch stimulierende, aber auch andererseits durch bestätigende Phasen im Unterricht zur Mitarbeit anzuregen (vgl. L: v\_apw\_101).

## 10.3 Analyse 3

### Vergleich der Unterrichtsstunde „Beschreibung eines Fahrrads“ der Regelschule und der Unterrichtsstunde „Beschreibung eines Kiefernzweiges“ der Hilfsschule.

Die Auswahl dieser beiden Unterrichtsaufzeichnungen erfolgt hier aufgrund desselben Themas der Unterrichtsstunde zum „Sprachlichen Ausdruck“. Die Schüler/innen besuchen annähernd die gleiche Schulstufe. Die Schüler/innen der Regelschule besuchen die 5. Schulstufe. Es ist nicht bekannt, welche Schulstufe die Schüler/innen der Hilfsschule ist besuchen. Mithilfe der Forschungsgruppe der Universität Wien wird geschätzt, dass die Schüler/innen die 3. bzw. 4. Schulstufe besuchen. Bei beiden Unterrichtsstunden wird ein Tafelbild erstellt. Im Deutschunterricht der Regelschule wird ein Tafelbild zur Beschreibung eines Fahrrads erstellt, während im Heimatkundeunterricht der Hilfsschule der Aufbau eines Kiefernzweiges bearbeitet wird. Analysiert wird jedoch nur jeweils ein Ausschnitt des Tafelbildes und zwar jener nachdem die übergeordneten Kategorien bereits gefunden wurden. Danach wird jeweils das Tafelbild ausgefüllt und ergänzt. Dazu stellt der Lehrer bzw. die Lehrerin Fragen an die Schüler/innen und es werden jeweils nur die für die Lehrkraft passende Antworten eingetragen.

### 10.3.1 Unterrichtsaufzeichnung: „Beschreibung eines Fahrrads“

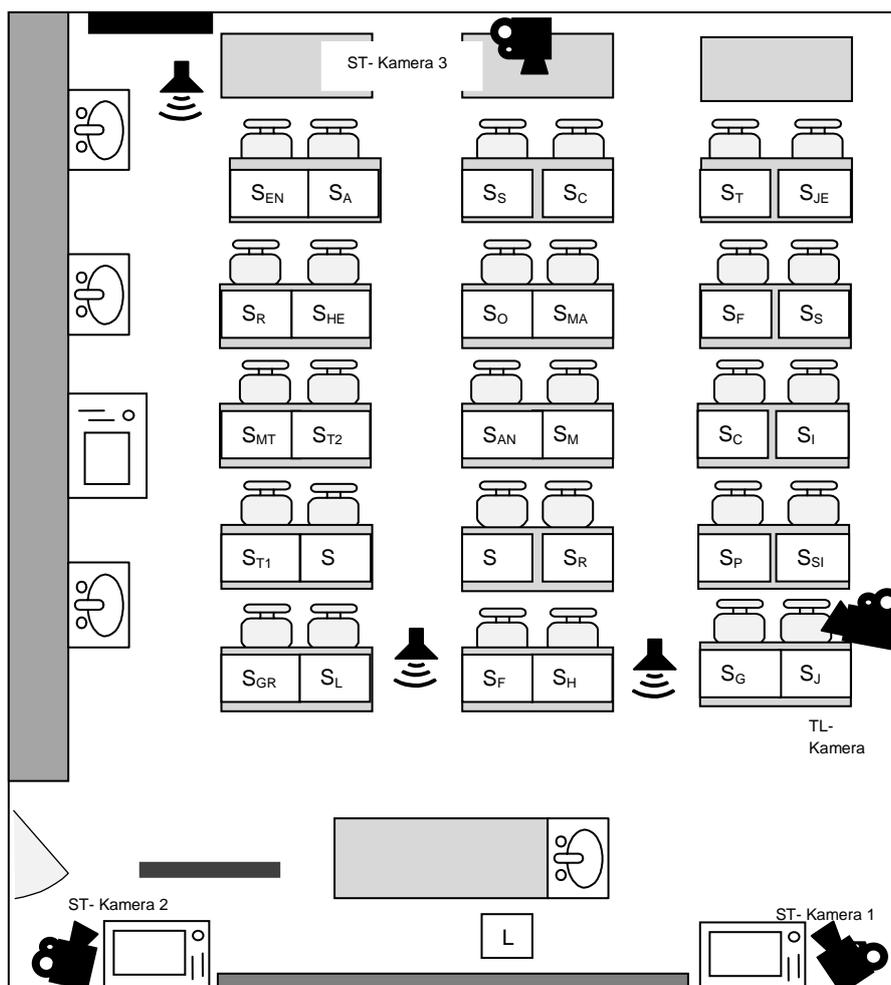
#### 10.3.1.1 Rahmeninformationen

Das gewählte Video wird mit „Beschreibung eines Fahrrads“ titulierte und es wird das Unterrichtsfach Deutsch, zum Thema „Sprachlicher Ausdruck“, durchgeführt. Das Video wurde am 23.11.1977 in der ZAL Humboldt-Universität zu Berlin aufgenommen. Im Fachportal für Pädagogik ist es zu finden unter der ID: v\_hu\_30. Insgesamt nehmen 30 Schüler/innen an der Unterrichtsstunde teil und besuchen die 5. Schulstufe.

Der Lehrer beginnt die Unterrichtsstunde mit der Frage, ob sie oder ihre Eltern ein Fahrrad zu Hause haben. Schon beim Einstieg in die Stunde fällt auf, dass vor den Schüler/innen auf den Tischen Namensschilder stehen. Der Lehrer kennt die Schüler/innen nicht. Möglicherweise handelt es sich um eine Aushilfe, oder der Lehrer befindet sich in Ausbildung. Es wird ein Tafelbild zum Thema „Beschreibung eines Fahrrads“ erstellt und die Überschrift lautet, „Wovon hängt die Gestaltung einer Beschreibung ab?“. „Dazu bringt der Lehrer seine Schüler durch Suggestivfragen, Selektion und Subsummierung auf die jeweils richtige Antwort“ (DIPF: v\_hu\_30). Nach

Benennung der Hauptkategorien, werden Informationen zur Beschreibung des Hörer- und Leserkreises einer Verlustanzeige und danach eines Wandzeitungsartikels gesucht. Dieser Ausschnitt der Unterrichtsstunde wird analysiert. Am Ende der Unterrichtsstunde formulieren die Schüler/innen einen Merksatz. Danach endet die Aufzeichnung mit dem Formulieren der Hausaufgabe.

### 10.3.1.2 Raumskizze



**Abbildung 5:** Repräsentation der räumlichen Konfiguration der Unterrichtsstunde „Beschreibung eines Fahrrads“ in einer Skizze

Die Aufzeichnung wurde in der ZAL der Humboldt Universität zu Berlin aufgenommen. Es handelt sich um denselben Raum, welcher bereits beim Video der Sprachheilschule „Das Märchen vom Hasen und Löwen“ in Analyse 1 dargestellt wurde. Daher erfolgt nun lediglich eine kurze Zusammenfassung der bedeutendsten Merkmale.

Eine Besonderheit bei dieser Videoaufzeichnung ist, dass auf den Tischen vor den Schülern/innen Namenskärtchen aufgestellt sind. Dadurch wurde die Zuordnung zu den Sitzplätzen erleichtert. Zwei Schüler,  $S_E$  und  $S_{HO}$  können dennoch nicht zu ihren Sitzplätzen zugeordnet werden. Die möglichen Plätze der beiden Schüler/innen sind mit S gekennzeichnet. Insgesamt befinden sich vier Kameras im Raum. Die TL-Kamera an der rechten Wandseite wird offensichtlich von einem/r Kameramann/frau geführt. Durch diese werden Schüler/innen gezoomt und meist jene/r eingefangen, welche/r gerade in Interaktion mit dem Lehrer steht. Die restlichen drei Kameras sind Standkameras und teilweise an der Wand befestigt. Jeweils eine ST-Kameras befindet sich, an der linken und rechten Seite, neben der Tafel und bilden jeweils annähernd die gesamte Klassengemeinschaft ab. ST-Kamera 3 befindet sich auf der rückliegenden Wand und bildet zum Teil die Klasse von hinten ab. Durch diese wird besonders der Lehrer fokussiert. In dieser Unterrichtsstunde wechselt der Lehrer kaum seine Position. Der Lehrer benutzt zur Erstellung des Tafelbildes die große Tafel an der vorderen Wand. Einige Mikrofone sind erkennbar, weitere werden vermutet.

### 10.3.1.3 Sequenzanalyse

#### Justierung des Analysefokus:

Die Sequenzelemente werden vorwiegend nach den inhaltlichen Fragen zu den verschiedenen Bereichen des Hörer- und Leserkreises eingeteilt. Ebenso richtet sich die Einteilung der Elemente an den Nachfragen des Lehrers zu verschiedenen Aussagen der Schüler/innen.

#### 1. Sequenzelement:

##### **Minute: 06:52**

**L:** Nun wollen wir mal uns den einzelnen Dingen zuwenden. Dem  $S_{Tm}$ / hoffentlich ist es nicht so geschehen/passiert das große Unglück, das Fahrrad wird entwendet/ist abhanden gekommen. Er muss eine Verlustanzeige aufgeben. Da wollen wir doch erst mal überlegen, für welchen Hör- oder Leserkreis gibt man die Verlustanzeige auf. Wer liest sie denn?

Lehrer zeigt auf die Tafel.

##### **Paraphrase:**

Der Lehrer sagt, dass er sich nun einzelnen Dingen zuwenden möchte. Er gibt als Beispiel vor, dass dem  $S_{Tm}$  sein Fahrrad entwendet wurde oder abhanden gekommen ist

und dies ein großes Unglück sei, was hoffentlich nicht so geschehen wird. Nun muss er eine Verlustanzeige aufgeben. Er stellt die Frage an die Klasse, welcher Hör- oder Leserkreis die Verlustanzeige liest.

### **Gedankenexperimentelle Kontrolle:**

#### **Lesart 1: Fragestellung an Klasse**

Der Lehrer möchte sich „einzelnen Dingen zuwenden“. Damit meint der Lehrer was zu tun ist, wenn ein Fahrrad gestohlen wurde. Dadurch sollen die Kenntnisse der Schüler/innen erweitert werden. Dabei nennt er ein Beispiel, indem  $S_{Tm}$  das Fahrrad gestohlen wurde.

#### **Lesart 2: Bedeutung einer Verlustanzeige**

Der Lehrer sagt, „er muss eine Verlustanzeige aufgeben“. In dem genannten Beispiel ‚kann‘ also nicht nur der Schüler, sondern er ‚muss‘ sogar eine Verlustanzeige aufgeben. Der Lehrer vermittelt dadurch, dass es nicht nur eine Möglichkeit, sondern eine Verpflichtung ist. Dadurch werden Regeln der Gesellschaft vermittelt.

#### **Lesart 3: Hör- und Leserkreis**

Der Lehrer fragt nach dem Hör- und Leserkreis einer Verlustanzeige. In diesem Fall geht es um die Verlustanzeige eines Fahrrads. Diese Frage wird zweimal in diesem Sequenzelement gefunden, einmal im vorletzten Satz und ein weiteres Mal als direkte Frage an die Schüler/innen am Schluss. Dies lässt Rückschlüsse auf den Inhalt der Unterrichtsstunde zu, indem der Hör- und Leserkreis einer Verlustanzeige eines Fahrrads im Fokus steht. Die Schüler/innen werden zum Nachdenken darüber angeregt.

#### **Lesart 4: Beispiel mit $S_{Tm}$**

Der Lehrer bezieht in dem Beispiel genau diesen Schüler mit ein.

- a) da er seine Mitarbeit anregen möchte, da der Schüler unaufmerksam war.
- b) Dem Schüler ist bereits einmal ein Fahrrad gestohlen worden und der Lehrer weiß das, weshalb er ihn für das Beispiel auswählt.
- c) Der Lehrer eine besondere Sympathie zum Schüler hat und diesen daher bevorzugt.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

In Lesart eins und drei richtet er jeweils Fragestellungen an die Klasse, anhand dessen die Schüler/innen herausfinden sollen, was zu tun ist, wenn ein Fahrrad gestohlen wird bzw. wer der Hörer- und Leserkreis einer Verlustanzeige ist. Der Lehrer erwartete eine Antwort auf die Frage. Dabei werden die Schüler/innen zum Denken angeregt bzw. ihre Kenntnisse erweitert. In der zweiten Lesart, „Bedeutung einer Verlustanzeige“, werden Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens angesprochen. Ob der Lehrer selbst die Antwort auf die Frage und somit die Bedeutung einer Verlustanzeige kennt oder nicht bleibt noch offen. Inhaltlich geht es dabei um die Frage wer der Hör- und Leserkreis einer Verlustanzeige eines Fahrrads ist.

### **Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

1. **Lehrer:** Anschließend an die zweite Lesart, „Bedeutung einer Verlustanzeige“ erklärt der Lehrer warum es eine Verlustanzeige aufgegeben werden muss, da das Rad auch rechtmäßig entsorgt werden muss.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die erste Lesart, „Fragestellung an Klasse“, stellt der Lehrer die Frage an die Klassengemeinschaft was zu tun ist, wenn ein Fahrrad gestohlen wird. Dabei könnte die Klasse unterschiedlich reagieren:
  - 2.a. Ein/e Schüler/in kennt die Antwort, da ihr selbst schon einmal das Fahrrad gestohlen wurde und erzählt davon.
  - 2.b. Der Lehrer erstellt ein Brainstorming an der Tafel, indem alle Wortmeldungen der Schüler/innen gesammelt werden und danach beurteilt werden.
  - 2.c. Da bereits das Wort „Verlustanzeige“ genannt wurde wird der Begriff geklärt.

Im Anschluss an die vierte Lesart „*Beispiel mit Schüler*“ arbeitet der Schüler während der Unterrichtsstunde gut mit, da er besonders motiviert wurde und meldet sich oft zu Wort.

3. **Sachverhalt:** Im Anschluss an die dritte Lesart „Hör- und Leserkreis“ identifizieren die Schüler/innen durch die Fragestellungen des Lehrers und mittels anregender Diskussion den Hörer- und Leserkreis einer Verlustanzeige.

## **Rekonstruktionen von Anschlussoptionen:**

### **2. Sequenzelement:**

**Minute: 07:20**

**L:** S<sub>Pm</sub>?

**S<sub>Pm</sub>:** Vielleicht die Volkspolizei, die das Fahrrad suchen soll später.

**L:** Sehr schön, ausgezeichnet. Wir finden aber noch andere Leser der Verlustanzeige. S<sub>Rm</sub>!

**S<sub>Rm</sub>:** Die Klasse oder die Eltern.

**L:** Erläutere Mal, wann die Verlustanzeige von der Klasse oder von den Eltern gelesen wird. Wer hilft uns? Wer/Wer kann dem S<sub>Rm</sub> eine Antwort darauf geben und das mal geklärt kriegt.

**S:** Wenns in der Zeitung steht.

**L:** Gut, man könnte eine Annonce aufgeben, eine Zeitungsannonce mit der Verlustanzeige. Das was uns der S<sub>Rm</sub> da/ das stimmt nicht ganz.

S<sub>T1m</sub> möchte noch was sagen.

**S<sub>T1m</sub>:** Eh. Die Versicherung kanns lesen, wenns nicht wieder gefunden wird.

**L:** Ausgezeichnet, die Versicherung kanns auch. Jetzt haben wir schon die Volkspolizei, die Versicherung. Noch irgendwo, wo man mit der Verlustanzeige antreten muss?

### **Paraphrase:**

Die Frage wird an einen bestimmten Schüler gerichtet, dieser antwortet mit Volkspolizei. Der Lehrer fragt nach weiteren Lesern einer Verlustanzeige. Ein weiterer Schüler meldet sich und antwortet mit der Klasse oder den Eltern. Der Lehrer stellt dazu eine Frage, wann die Verlustanzeige von der Klasse oder den Eltern gelesen wird. Ein anderes Mitglied der Klassengemeinschaft antwortet damit, „wenns in der Zeitung“. Der Lehrer verbessert die Antwort mit dem Begriff Zeitungsannonce. Er sagt, dass das mit der Klasse und den Eltern nicht ganz stimmt. Ein weiterer Schüler meldet sich mit der Antwort Versicherung zu Wort. Der Lehrer fasst zusammen und stellt eine weitere Frage dazu, wann die Verlustanzeige antreten muss.

### **Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:**

Es wird die dritte Lesart, „Hör- und Leserkreis“ bestätigt, da der Lehrer unterschiedliche Fragen an die Schüler/innen stellt und dazu konkrete Antworten sucht.

### **Lesart 1: Unstimmigkeiten**

Der Lehrer fragt zwischendurch nach, „wer/Wer kann dem  $S_{Rm}$  eine Antwort darauf geben und das mal geklärt kriegt“ und regt damit die Schüler/innen zum Denken an, indem er die Antwort nicht bereits selbst vorgibt. Allerdings gibt der nächste Schüler eine andere Antwort als erwartet und geht nicht auf die spezielle Fragestellung ein. Dies wird vom Lehrer nicht richtig gestellt, sondern lediglich darauf hingewiesen, dass die Antwort von  $S_{Rm}$  nicht richtig ist und geht nicht weiter darauf ein.

### **Lesart 2: Kenntnisse erweitern**

Die Kenntnisse der Schüler/innen werden erweitert, das sich ein Schüler mit der Antwort „wenns in der Zeitung steht“ zu Wort meldet und der Lehrer den Begriff Zeitungsannonce einführt.

### **Lesart 3: Denken anregen**

Die Schüler/innen werden zum *Denken angeregt*. Der Lehrer fragt öfter nach durch z.B. „wir finden aber noch andere Leser der Verlustanzeige“ oder „wer kann dem Schüler eine Antwort darauf geben“.

### **Lesart 4: Auswahl bestimmter Schüler**

Der Lehrer wählt ganz bestimmte Schüler aus, damit sie eine Antwort geben, wie z.B.  $S_{Rm}$  oder  $S_{Pm}$  weil

- a) Sie unaufmerksam waren und zur Mitarbeit angeregt werden sollen
- b) Weil sich nur diese Schüler zu Wort gemeldet haben
- c) Es werden nur männliche Schüler/innen aufgerufen, da der Lehrer Vorurteile gegenüber dem weiblichen Geschlecht hat.

Inwieweit derzeit das Bildungs- und Erziehungsziel der *Achtung gegenüber anderen Menschen* umgesetzt wird, indem unterschiedliche Schüler dran genommen werden ist noch nicht klar, da es sich derzeit nur um männliche Schüler handelt und Schülerinnen noch nicht gesprochen haben.

### **Lesart 5: Inhaltliche Differenz**

Der Lehrer ist von der zuvor beginnenden Fragestellung, wir der Hörer- und Leserkreis einer Verlustanzeige ist, nahtlos dazu übergegangen, „wo man mit einer Verlustanzeige antreten muss“. Ob der Lehrer ganz bewusst einen

inhaltlichen Wechsel vorgenommen hat, oder ob die Antworten der Schüler/innen dazu geführt haben, ist noch nicht klar. Auf die inhaltliche Differenz wird vorerst noch nicht eingegangen.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Die Schüler/innen werden durch die konkreten Nachfragen des Lehrers zum *Denken angeregt* und durch die Einführung neuer Begriffsbezeichnungen die *Kenntnisse erweitert*. Es fällt jedoch auf dass der Lehrer auf zwei verschiedene inhaltliche Probleme nicht eingeht. Diese werden in Lesart eins „*Unstimmigkeiten*“ bzw. in Lesart fünf, „*inhaltliche Differenz*“ dargestellt. Wenn der Lehrer im nächsten Sequenzelement darauf eingeht, dann würde dies bedeuten, dass ihm die Differenzen sehr wohl bewusst sind und er die Mitarbeit und den Fluss der Unterrichtsstunde durch Aufklärungen nicht stören wollte.

### **Anschlussoptionen (didaktisches Dreieck):**

1. **Lehrer:** Der Lehrer nimmt weitere Antworten zur zuletzt gestellten Frage, „wo man mit einer Verlustanzeige antreten muss“, wie in Lesart fünf „*inhaltliche Differenz*“ dargestellt ist, entgegen. Im Anschluss an die dritte Lesart „*Denken anregen*“, regt Lehrer die Schüler/innen auch weiterhin zum Denken indem er bei bestimmten Fragestellungen weiter nachfragt und auch bestimmte Wörter konkretisiert und so wie in Lesart zwei die Kenntnisse der Schüler/innen erweitert.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die Lesart vier ergibt sich, dass der Lehrer weiterhin nur bestimmte Schüler dran nimmt und mögliche Wortmeldungen der Schüler/innen weiter ignoriert.
3. **Sachverhalt:** Der Lehrer erklärt den Schüler/innen wie sie nun vom Hörer- und Leserkreis dazu gekommen sind, dass sie besprechen wo eine Verlustanzeige wichtig ist. Und der Lehrer beginnt einen Monolog darüber, wie wichtig eine Verlustanzeige ist.

### **3. Sequenzelement:**

**Minute: 08:13**

L: S<sub>AW</sub>? ... Wenns nicht gestohlen, sondern nur verloren gegangen ist, das Fahrrad. S<sub>MTm</sub>?

S<sub>MTm</sub>: Da muss man einen fragen, ob er so ein Fahrrad gesehen hat.

L: mmh.. Das ist auch möglich, S<sub>T2m</sub>?

**S<sub>T2m</sub>**: man kann auch Zettel an die Bäume machen für die Bürger, dass sie es lesen können und gucken und mal sehen, dass sie Bescheid wissen.

**L**: Gut, aber es gibt eine Stelle, mit der, ah zu der man sich hinwenden muss um dann diese Verlustanzeige abzugeben und genau Auskunft zu geben darüber. **S<sub>JEm</sub>**?

**S<sub>JEm</sub>**: Im Fundbüro.

**L**. Damit. Jetzt haben wir Volkspolizei/Wiederholt noch einmal, was wir jetzt alles haben, muss doch nicht ich alles machen. **S<sub>H0m</sub>**?

**S<sub>H0m</sub>**: Volkspolizei, eh eh die eh die Zeitung, also die, die, der Fundbüro.

**L**: Gut. Moment, wir wollen mal **S<sub>Cw</sub>** noch ergänzen lassen. **S<sub>Cw</sub>**.

**S<sub>Cw</sub>**: Versicherung.

**L**: Versicherung kann auch noch eine Stelle sein. Und **S<sub>T1m</sub>** möchte noch etwas sagen?

**S<sub>T1m</sub>**: Zeitungsannonce.

### **Paraphrase:**

Die Lehrkraft fragt nun danach, was zu tun ist, wenn das Fahrrad nicht gestohlen, sondern nur verloren gegangen ist. **S<sub>MTm</sub>** antwortet, dass Menschen befragt werden können, ein anderer Schüler ergänzt, dass Zettel an die Bäume angemacht werden können. Der Lehrer möchte eine ganz bestimmte Stelle wissen, bei welcher die Verlustanzeige abzugeben ist. Ein Schüler gibt als Antwort Fundbüro. Der Lehrer zählt die Möglichkeiten auf und zwei Schüler/innen ergänzen.

### **Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:**

Die erste Anschlussoption des Lehrers, dass er die Schüler/innen durch Fragestellungen weiter zum Denken anregt wird angenommen.

#### **Lesart 1: Gelernte anwenden**

Durch das Wiederholen und Zusammenfassen, was die Schüler/innen bereits an Antworten herausgefunden haben wird das bereits *Gelernte angewendet*. Damit kann er die Aufmerksamkeit der Schüler/innen prüfen.

- a) Er nimmt möglicherweise bestimmte Schüler/innen an die Reihe um deren Mitarbeit zu verbessern.

- b) Er nimmt nur jene Schüler/innen dran, die auch mitarbeiten, da er sich von diesen die richtigen Antworten erhofft.

### **Lesart 2: konkretisieren der Fragestellung**

Der Lehrer stellt die Frage, danach was zu tun ist, wenn das Fahrrad nur verloren gegangen ist. Zwei Schüler meldeten sich zu Wort und die Antworten scheinen zu passen, doch dann konkretisiert der Lehrer nochmals seine Fragestellung, indem er nach einer konkreten Stelle fragt, bei der der Verlust gemeldet wird. Damit *erweitert* der Lehrer wieder die *Kenntnisse* der Schüler/innen. Durch das gezielte Nachfragen erhofft sich der Lehrer, dass er die Schüler/innen zur richtigen Antwort führen kann und nicht selbst vorgeben muss.

### **Lesart 3: Führung durch Lehrer**

Durch die Aussage des Lehrers „muss doch nicht alles ich machen“ hat der Lehrer das Gefühl, dass er zu viel spricht. Daher lässt er dann die verschiedenen Schüler/innen das bisher Gelernte zusammenfassen und wiederholen. Damit gibt er einen Überblick über den Stoffinhalt.

### **Lesart 4: Lob der Schüler/innen**

Durch „gut“ bestätigt der Lehrer die Schüler/innen in ihren Aussagen, auch wenn es nicht konkret die Begriffe sind, die der Lehrer hören wollte, da er immer weiter fragt und mögliche Antworten sammelt, bis er zu ungeduldig wird und schließlich darauf hinweist, dass er nach einer bestimmten Stelle sucht, bei welcher der Verlust gemeldet wird.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

In Lesart eins und drei hat zwar der Lehrer noch die Führung der Unterrichtsstunde, jedoch lässt er die Schüler/innen einen Teil des Unterrichtsinhalts nochmals zusammenfassen und gibt damit einen Teil seiner Führung ab und bezieht die Schüler/innen mehr mit ein. Dies erhöht nicht nur die Aufmerksamkeit und Motivation der Schüler/innen, sondern sie werden auch zum *Denken angeregt* und sollen das bisher *Gelernte anwenden*. Nach jeder Antwort stellt der Lehrer erneut Fragen, die die Schüler/innen beantworten sollen. Die Intention könnte sein, die Schüler/innen selbst zu einer richtigen Antwort zu führen und nicht nur vorzugeben. Dabei kann allerdings noch

nicht vom *selbstständigen Forschen* gesprochen werden, da die Führung des Unterrichts weiterhin dem Lehrer obliegt. Achtung vor den anderen Menschen ist gegeben, da die Schüler/innen erst sprechen, nachdem sie dazu von der Lehrkraft aufgefordert wurden.

#### **Anschlussoptionen:**

1. **Lehrer:** Im Anschluss an die Lesart drei „*Führung durch Lehrer*“ und der Lesart zwei „*Konkretisieren der Fragestellung*“, stellt der Lehrer weiter Fragen zum Text und gibt eine Rückmeldung darüber, ob die Antwort richtig ist oder nicht. So motiviert er weiterhin die Schüler/innen zur Mitarbeit.
2. **Schüler:** Die Schüler/innen diskutieren das bisher Gelernte auf ihre Sinnhaftigkeit und inwieweit dies in Verbindung steht mit den *Kenntnissen über die Gesellschaft*.
3. **Sachverhalt:** Im Anschluss an die zweite Lesart „*konkretisieren der Fragestellungen*“ stellt der Lehrer weiterhin Fragen zum Sachverhalt und versucht konkrete Begriffsbezeichnungen auszuarbeiten.

#### **4. Sequenzelement:**

##### **Minute: 09:15**

<p>L: Ich fass das mal zusammen. Wir schreiben mal auf, eine“ Behörde“, eine „Behörde“ könnte der Leser sein, oder die Aushangleser, wenn wir es an irgendeinem Aushang eh anmachen wollen ... Jetzt haben wir schon etwas ganz Wichtiges gefunden. Nun wollen wir überlegen/wir haben ja gesagt wir können auch noch die Beschreibung für einen anderen Zweck anfertigen/wenn wir einen Wandzeitungsartikel herstellen wollen. Frage: Welche Frage müssen wir uns da überlegen? Wer formuliert mal die Frage?</p>	<p>Der Lehrer schreibt „Behörde“ und das Wort „Aushangleser“ an die Tafel.</p>
--	--

##### **Paraphrase:**

Der Lehrer fasst das bisher herausgefundene Wissen zusammen und schreibt zeitgleich das Wort „Behörde“, sowie das Wort „Aushangleser“ an die Tafel. Er stellt nun eine weitere Frage an die Klasse und zwar welche Frage überlegt werden müssen, wenn ein Wandzeitungsartikel hergestellt werden würde.

## **Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten**

### **Lesart 1: Begriffe an Tafel notieren**

Dass der Leser eine Behörde oder Aushangleser sein könnte scheint dem Lehrer sehr wichtig zu sein, weil er auch gleich nach seiner Zusammenfassung sagt: „Jetzt haben wir schon etwas ganz Wichtiges gefunden“. Dem Lehrer ist es sehr wichtig, dass die Schüler/innen diese Inhalte lernen, da er die Schlagworte „Behörde“ und „Aushangleser“ auch an die Tafel schreibt.

### **Lesart 2: neues Thema**

Der Lehrer leitet über zu einem neuen Thema, da er nun ausarbeiten möchte, wofür es wichtig sein kann, die Beschreibung für einen Wandzeitungsartikel zu verwenden. Der Lehrer stellt zuerst eine Frage, „wir können auch noch die Beschreibung für einen anderen Zweck anfertigen“ und beantwortet sie gleich selbst die Frage durch die Antwort „Wandzeitungsartikel“.

- a) Wahrscheinlich glaubt er nicht, dass die Schüler/innen wissen worauf er mit der Frage hinaus möchte
- b) bzw. glaubt er dass die Schüler/innen die Frage nicht beantworten könnten und beantwortet sie daher gleich selbst.
- c) Vielleicht beantwortet er die Frage selbst, da er ungeduldig ist und gleich mit der nächsten Frage an die Schüler/innen fortfahren möchte: „welche Frage müssen wir uns da überlegen“
- d) Oder die Aussage war gar nicht als Frage an die Schüler/innen gedacht, sondern lediglich als Überleitung zum neuen Thema.

## **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Wichtige Begriffe werden an die Tafel geschrieben, wie bei der Lesart eins beschreiben wird. Das bedeutet, dass der Lehrer besonders viel Wert auf diese legt und es ihm wichtig ist, diese den Schüler/innen zu vermitteln. Indem die Begriffe nochmals an der Tafel festgehalten werden, werden diese visualisiert und dadurch nochmals ein anderer Sinn für das Einprägen des Gelernten angesprochen. Zum Ende des Sequenzelements stellt der Lehrer nochmals die Fragen, „Welche Frage müssen wir uns da überlegen? Wer formuliert mal die Frage“ und dadurch werden die Schüler/innen angeregt eine Verbindung zwischen dem bereits zuvor gelernten Stoff und dem jetzigen Stoffinhalt herzustellen. Das bereits zuvor *Gelernte* muss nun umgelegt werden.

### Anschlussoptionen:

1. **Lehrer:** Im Anschluss an die erste Lesart, „Begriffe an Tafel notieren“ erweitert der Lehrer nochmals die Kenntnisse der Schüler/innen, indem er die Wichtigkeit dieser Begriffsbezeichnungen vermittelt und gesondert darauf hinweist, indem sie auf die Tafel aufgeschrieben werden. Es werden weitere Begriffe gesucht und in das Tafelbild eingetragen.
2. **Schüler:** Anschließend an die zweite Lesart werden die Schüler/innen erneut zur Mitarbeit und erhöhten Aufmerksamkeit, sowie zum *Anwenden des bereits Gelernten* geführt. Der Lehrer stellt nun verschiedene Fragestellungen zum Wandzeitungsartikel.
3. **Sachverhalt:** Im Anschluss an die zweite Lesart leitet der Lehrer zu einem neuen Thema über und stellt dazu die Frage, Welche Frage müssen wir uns da überlegen? Wer formuliert mal die Frage“.

### 5. Sequenzelement:

**Minute: 09:58**

**L:** S<sub>T1m</sub>, sehr schön!

**S<sub>T1m</sub>:** Wer ist der Hörer- und Leserkreis?

**L:** Gut. Sehr schön S<sub>T1m</sub>. Wer ist denn der Hörer- oder Leserkreis, wenn wir einen Wandzeitungsartikel über unser verkehrssicheres Fahrrad schreiben wollen. Die Antwort ist nicht schwer zu finden. Mh.. S<sub>SKw</sub> du musst bitte dein Schild mal anders hinstellen. Nein, wer ist denn das dort ganz hinten dort, das kann ich nicht/S<sub>ENw</sub> legt, stell's mal bitte in die Mitte. So ist gut.

**S:** Die Bürger.

**L:** Das ist zu allgemein, Bürger sind wir alle. Ne, Das stimmt nicht, wir müssen es genauer fragen. S<sub>Sw</sub>.

**S<sub>Sw</sub>:** Pioniere.

**L:** Welche Pioniere?

**S<sub>Sw</sub>:** die (unv. Thälmann-?) Pioniere.

**L:** Naja, ich kann gar nicht jetzt noch mal eingrenzen und die Frage anders stellen, sonst geb ich ja selbst mir die Antwort. S<sub>HEw</sub>?

**S<sub>HEw</sub>:** Die Klasse.

**L:** Gut.

**Paraphrase:**

S<sub>T1m</sub> meldet sich zu Wort und formuliert die Frage, „Wer ist der Hörer- und Leserkreis?“. Daraufhin fragt der Lehrer nach dem Hörer- und Leserkreis bei einem Wandzeitungsartikel. Er fordert eine Schülerin auf ihr Namensschild anderes hin zu stellen, da er es sonst nicht lesen kann. Ein Klassenmitglied gibt als Antwort die Bürger. Dem Lehrer ist diese Antwort zu allgemein. Eine Schülerin grenzt daraufhin die Antwort auf Pioniere. Eine Schülerin meint es sei die Klasse. Dies bestätigt der Lehrer mit „gut“.

**Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:**

Dadurch dass sich ein Schüler zu Wort meldet und die Fragestellung formuliert wird die zweite Lesart angenommen.

**Lesart 1: konkrete Antworten**

Auch in diesem Sequenzelement ist der Lehrer auf konkrete Antworten bedacht.

**Lesart 2: Denken anregen**

Die Schüler/innen werden durch die Fragestellungen *zum Denken angeregt*.

**Lesart 3: Kenntnisse erweitern**

Durch neue Begriffsbezeichnungen werden ihre *Kenntnisse erweitern*

**Lesart 4: Achtung gegenüber anderen Menschen**

Die Schüler/innen warten bis sie vom Lehrer aufgefordert werden zu sprechen. Dadurch zeigen sie einerseits Achtung vor dem Lehrer, andererseits aber auch Achtung vor den Mitschüler/innen.

**Strukturhypothese in Bezug auf die Forschungsfrage:**

Folgende Bildungs- und Erziehungsziele kommen bei dieser Unterrichtsstunde wiederholend vor, zum *Denken anregen*, geschieht durch die Fragestellungen des Lehrers. Das *Anwenden des Gelernten*, kommt zustande durch die Zusammenfassungen, welche zwischendurch wiederholt getätigt werden. Die *Kenntnisse der Schüler/innen* werden durch konkrete Wortbenennungen *erweitern*. *Achtung gegenüber anderen Menschen* lernen die Schüler/innen aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen, indem sie erst sprechen, nachdem sie von dem Lehrer dazu aufgefordert wurden.

## 6. Sequenzelement:

**Minute: 10:51**

L: Pioniere, die Klasse, na wie werden wir die denn alle zusammen in einer Entscheidung, damit wir nicht so viel anzuschreiben haben? S<sub>GRW</sub>.

S<sub>GRW</sub>: Die Kinder

L: naja Kinder, sind auch Vorschulkinder, Kinder im Kindergarten und in der Kindergruppe sind. S<sub>Gm</sub>?

S<sub>Gm</sub>: die Schüler

L: Schulkammeraden könnten wir sagen, nicht? nicht Schüler...

Der Lehrer schreibt Schulkammeraden an die Tafel.

### Paraphrase:

Der Lehrer überlegt, wie der gesamte Hörer- und Leserkreis in ein Wort zusammengefasst werden könnte. Eine Schülerin meint als die Kinder. Der Lehrer weist darauf hin, dass „Kinder“ ein zu allgemeiner Begriff ist. Der Lehrer schlägt den Begriff Schulkammeraden vor und schreibt das Wort an die Tafel.

### Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:

Es wird ein Wort gesucht, um die ganzen Kinder der Schule zusammen zu fassen. Der Lehrer schlägt das Wort „Schulkammeraden“ vor. Dadurch werden die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert* und durch das Finden eines passenden Begriffs zum *Denken angeregt*.

## 7. Sequenzelement:

**Minute: 11:15**

L: Gut und nun so nebenbei, wer wäre denn der Hörer oder Leser, wenn wir einen Wunschzettel mit der Beschreibung eines Fahrrades anfertigen? S<sub>TW</sub>? ... Na, wer ist das?

S<sub>TW</sub>: Die Mutti

L: Gut. S<sub>Fm</sub>!

S<sub>Fm</sub>: Der Weihnachtsmann

Klasse: (lacht)

L: Naja, aber ob der Weihnachtsmann das dann auch liest und bringt?

Ja eh, S<sub>HEW</sub>!

S<sub>HEW</sub>: Die Eltern

L: Die Eltern, die Großeltern, vielleicht auch der Verkäufer, wenn die Eltern diesen Zettel mitnehmen... S<sub>HOm</sub> du möchtest noch etwas sagen?

S<sub>HOm</sub>: Ja die eh, den Wandzeitungsartikel lesen nicht nur die Schulkammeraden sondern auch (unv.).

L: Gut. Aber wir haben gesagt, wir wollen unsere Wandzeitung in der Schule lassen. Wer noch? S<sub>Jm</sub> noch etwas?

S<sub>Jm</sub>: Hier/Das Lesen, die in der, an den der Wunschzettel gerichtet ist.

L: Richtig, und das können eben verschiedene sein. Sehr schön. Gut.

### **Paraphrase:**

Der Lehrer fragt nun nach dem Hörer oder Leser, wenn ein Wunschzettel mit der Beschreibung des Fahrrads angefertigt werden würde. Eine Schülerin antwortet mit Mutti, ein Schüler mit dem Weihnachtsmann und eine weitere Schülerin mit den Eltern. Der Lehrer ergänzt die Liste um die Großeltern und den Käufer. Ein Schüler ergänzt, dass es derjenige sei, an welchen der Wunschzettel gerichtet ist. Der Lehrer bestätigt diese Aussage.

### **Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:**

Die Strukturhypothese wird weiter bestätigt. Dieselben Bildungs- und Erziehungsziele, welche bisher gefunden wurden, gelten auch hier.

### **8. Sequenzelement:**

#### **Minute 12:14**

L: Was müssen wir jetzt tun? Wenn wir in unserer Stunde weiterarbeiten wollen. Wer zur Tafel sieht, findet das sicherlich schon selbst heraus!

### **Paraphrase:**

Der Lehrer fragt nach dem weiteren Arbeitsauftrag, wenn in dieser Stunde an dem Thema weitergearbeitet werden soll.

**Ende der Strukturhypothese:**

Innerhalb des Themas für diese Stunde findet nun ein Wechsel des Arbeitsauftrags statt. Deshalb endet hier die Strukturhypothese. Ob sie im weiteren Verlauf Gültigkeit besitzt, müsste gesondert betrachtet und analysiert werden.

Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen:

Der Lehrer gibt durch seine Fragestellungen nach dem Hör- und Leserkreis einer Verlustanzeige beziehungsweise eines Wandzeitungsartikels die Struktur des Unterrichts vor. Der Lehrer bestimmt jene Schüler/innen, welche sprechen dürfen. Dadurch wird das traditionelle Lehrer-Schüler-Verhältnis sichtbar.

Resümee:

Die Strukturhypothese kann in Bezug auf folgende Bildungs- und Erziehungsziele angenommen werden: zum *Denken anregen, Anwenden des Gelernten und die Kenntnisse der Schüler/innen erweitern.*

**10.3.1.4 Auswertung des Beobachtungsprotokolls**

Als Unterrichtsmaterialien wurden die Tafel und ein darauf skizziertes Tafelbild eingesetzt. Als Sozialform des Lernens dominierte der Frontalunterricht. Der Lehrer stellt Fragen und die Schüler/innen antworten, nachdem sie namentlich angesprochen wurden. Der Lehrer vereint alle vier Erziehungspraktiken, da er die Schüler/innen über die Wichtigkeit ein Fahrrad zu beschreiben informiert, wann es notwendig sein kann und was dabei alles beachtet werden muss. Die Erstellung des Tafelbildes dient einerseits als Hilfe beim Finden der wichtigsten Informationen, andererseits ist die Vorgabe eines Tafelbildes sehr vorschreibend. Er bestimmt, wie das Tafelbild aufgebaut und wie es auszufüllen ist. Motivierend wirkt, dass er einen Schüler bei einem Beispiel mit ein bezieht und dass er vom Tafelbild abweicht und den Hörer- und Leserkreis eines Wunschzettels den Schüler/innen bestimmen lässt. Die Lehrperson ist sehr sachlich orientiert, sorgt jedoch mit Beispielen und Abweichungen vom Unterrichtsthema zu einem Wechsel von Anspannung und Entspannung. Der Lehrer ist sehr leistungsorientiert, dadurch dass er versucht die Schüler/innen auf genaue Begriffsbezeichnung hinzuweisen oder diese selbst vorgibt. Er berichtigt demnach Wörter wie z.B. Zeitungsannonce. Achtung drückt er aus, indem er versucht möglichst alle Kinder, die noch eine Wortmeldung ausdrücken möchten, dran nimmt. Höflichkeit drückt der Lehrer dadurch aus, dass er Schüler/innen lobt durch Äußerungen wie „gut“, „sehr schön“. Der Lehrer beurteilt falsche und richtige

Antworten. Der Wissensstand der Schüler/innen wird abgefragt und vervollständigt und er lässt die verschiedenen Antworten von einem Schüler/einer Schülerin zusammenfassen oder fasst diese selbst in einem Satz zusammen. Damit ist der Überblick über die bereits gefundenen Antworten gewahrt. Durch den Frage- und Antwortmodus steht der Lehrer in häufigem Kontakt mit den Schüler/innen. Anzumerken ist, dass der Lehrer in dieser Sequenz viele verschiedene Schüler/innen auffordert zu sprechen. Mit einem Schüler,  $S_{T1m}$ , ist mehr Kontakt zu verzeichnen.

### 10.3.1.5 Interpretation der Sequenzanalyse

Die Sequenzanalyse beginnt nach einem einleitenden, allgemeinen Teil der Unterrichtsstunde. In diesem wurden bereits übergeordnete Kategorien für das Tafelbild erstellt. Die Überschrift des Tafelbildes lautet, „Wovon hängt die Gestaltung einer Beschreibung ab?“. Bei der analysierten Sequenz wird das Tafelbild vervollständigt und mit dem Erfassen des Hörer- und Leserkreises für eine Verlustanzeige beziehungsweise einem Wandzeitungsartikel begonnen. Diese Informationen werden gemeinsam mit den Schüler/innen erarbeitet. Es handelt sich um einen Frontalunterricht mit erarbeitender Lehrmethode (vgl. Budke 2012). Der Lehrer gibt durch seine Fragestellungen nach dem Hör- und Leserkreis der Verlustanzeige bzw. des Wandzeitungsartikels die Struktur des Unterrichts vor und das traditionelle Lehrer-Schüler/innen Verhältnis dominiert. Bei der Rollenverteilung ist, wie bereits in den vorangegangenen analysierten Unterrichtsstunden erkennbar, dass die Schüler/innen erst sprechen, nachdem sie namentlich angesprochen wurden. Hier ist durch die Struktur des Unterrichts bereits das Bildungs- und Erziehungsziel der *Achtung gegenüber anderen Menschen* erkennbar. Zum einen erfahren die Schüler/innen *Achtung gegenüber* des Lehrers und zum anderen zeigen sie damit *Achtung vor* ihren Mitschüler/innen. Im Verlauf des Unterrichts drückt der Lehrer ebenfalls eine *Achtung gegenüber* den Schüler/innen aus, da er stets alle Schüler/innen sprechen lässt, welche sich zu Wort melden. Ebenso ist der Lehrer höflich, da er jeden Schüler bzw. jede Schülerin aussprechen lässt. Das Bildungs- und Erziehungsziel der *Höflichkeit* wird dadurch allerdings nicht angenommen. Dazu wären mehrere und eindeutige Situationen notwendig, um das Bildungs- und Erziehungsziel zu bestätigen. Er lobt die Schüler/innen durch Äußerungen wie „gut“, „sehr schön“. Der Lehrer beurteilt ebenso falsche und richtige Antworten. Dadurch gibt er konkrete Rückmeldungen zu den Wortmeldungen der Schüler/innen. Durch loben wird die Motivation der Schüler/innen erhöht. Das Tafelbild allein trägt bereits zur Motivation bei, denn die Schüler/innen werden dadurch zur intensiven Mitarbeit angeregt. Er motiviert die

Schüler/innen gleich in der ersten Sequenz, als er einen Schüler für ein Beispiel heranzieht. Ebenso hält er die Motivation aufrecht, indem er zum Ende der Sequenzanalyse von der Erstellung des Tafelbilds abweicht und nach dem Hörer- und Leserkreis eines Wunschzettels fragt. Dies trägt zur Auflockerung des Unterrichts bei und dient gleichzeitig dazu einen Wechsel von Anspannung und Entspannung herzustellen. Der Lehrer motiviert die Schüler/innen auf zweifache Weise, zum einen bezieht er sie bei Beispielen mit ein und zum anderen gibt er keine Antworten vor. Jedoch ist durch seine Fragestellungen deutlich, dass er bestimmte Antworten erhalten möchte. Daher ist der Lehrer sehr leistungsorientiert. Er versucht die Schüler/innen auf genaue Begriffsbezeichnung hinzuweisen oder gibt diese zum Teil sogar selbst vor.

Gleich bei der ersten Frage, zu Minute 06:52, werden die Schüler/innen zum *Nachdenken darüber angeregt*, wer der Hör- und Leserkreis einer Verlustanzeige sein könnte. Zu Minute 07:20 werden die Schüler/innen durch die weiterführenden Fragen des Lehrers, wie „Wir finden aber noch andere Leser der Verlustanzeige“ oder durch „Erläutere Mal, wann die Verlustanzeige. . . gelesen wird“ ein weiteres Mal *zum Denken angeregt*. Zu Minute 09:15 und zu Minute 10:51 ist nochmal das Bildungs- und Erziehungsziel, *zum Denken anregen*, zu finden. Zu Minute 09:15 möchte der Lehrer wissen, welche Fragen wichtig sind, wenn ein Wandzeitungsartikel hergestellt werden soll. Die Fragen lässt er anschließend einem Schüler formulieren. Zu Minute 10:51 sucht der Lehrer nach einem anderen Wort für Klasse. Der Lehrer weist schlussendlich darauf hin, dass es die Schulkammeraden sind. Durch das Kennenlernen der konkreten Wortbenennungen werden gleichzeitig die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert*. Allerdings werden gleichzeitig durch die Vorgabe der Begriffe, wie z.B. Zeitungsannonce oder Schulkammeraden die beiden Bildungs- und Erziehungsziele des *selbstständigen Forschens* und *schöpferischen Arbeitens* gehemmt. Er möchte eben präzise Wörter finden und weist auch konkret darauf hin, wenn Begriffe zu allgemein sind. Der Wissenserwerb unterliegt den Informationen der Lehrperson. Zu Minute 07:20 werden die *Kenntnisse* der Schüler/innen über den Leserkreis der Verlustanzeige *erweitert* und dass diese sowohl für die Volkspolizei, als auch für die Versicherung wichtig ist. Insgesamt erfahren sie wofür es wichtig ist eine Verlustanzeige zu schreiben. Die Schüler/innen lernen auch wer aller einen Wandzeitungsartikel liest und wer der Leser eines Wunschzettels sein könnte. Bei allen drei Formen, das bedeutet der Verlustanzeige, des Wandzeitungsartikels und des Wunschzettels gibt es einen anderen Adressatenkreis. Die Schüler/innen lernen nicht nur was zu tun ist, wenn das Fahrrad gestohlen, sondern auch wenn es verloren gegangen ist. Aufgrund dessen sind Ansätze des Bildungs- und

Erziehungsziels, der *Fähigkeiten und Fertigkeiten vertiefen* erkennbar. Durch den theoretisch vermittelten Unterrichtsstoff erhalten die Schüler/innen die Fähigkeiten diese Informationen, wenn es nötig ist, in der Praxis umzusetzen. So kann es eventuell einmal notwendig sein eine Verlustanzeige zu schreiben und dann ist es wichtig wer der Hörer- und Leserkreis ist. Insgesamt kann der theoretische Inhalt für den Alltag wichtig werden. Dass dies jedoch einmal einem/r Schüler/in passiert ist reine Spekulation und tatsächlich wird es im Unterricht nicht praktisch geübt, daher wird das Bildungs- und Erziehungsziel nicht angenommen. Ein weiterer Ansatz des Ziels ist bei einem Schüler erkennbar, der zu Minute 09:58 Fragestellungen zum Hörer- und Leserkreis eines Wandzeitungsartikels formulieren und vor der Klasse darstellen muss. Der Schüler hat sich allerdings freiwillig gemeldet und die Fragestellung war ihm scheinbar klar.

Möglicherweise haben die Schüler/innen bereits Erfahrungen damit, dass ein Rad gestohlen wurde, dann können sie das bereits *Gelernte* und Erfahrene *anwenden*. Der Lehrer lässt zu Minute 08:13, verschiedene Schüler/innen die bereits erarbeiteten Inhalte zusammenfassen und zwar für welche Stellen die Verlustanzeige wichtig ist. Dadurch wird das dabei *bereits Gelernte* wiederholt. Zu Minute 09:15 sollen die Schüler/innen jene Fragen, welche sie bei der Verlustanzeige gelernt haben, nun auf den Wandzeitungsartikel umlegen und formulieren. Zu Minute 11: 15 möchte der Lehrer die Hörer und Leser eines Wunschzettels wissen. Die Schüler/innen müssen dabei das bereits vorhandene Wissen von der Verlustanzeige und dem Wandzeitungsartikel auf den Wunschzettel umlegen. Dabei wird das bereits *Gelernte*, zwar nicht im wörtlichen Sinne *angewendet*, allerdings ist dadurch bereits implizit das Spektrum, wen sie dabei aller beachten müssen, größer. Zusätzlich visualisiert der Lehrer das *bereits Gelernte*, indem er die wichtigsten Begriffe in das Tafelbild einträgt. Dies gibt einen guten Überblick und die Schüler/innen können sich die Informationen besser einprägen.

Das Verhalten des Lehrers könnte durch die verschiedenen Nachfragen als hilfsbereit angesehen werden. Allerdings möchte er präzise Antworten finden und diese werden bereits von ihm durch die weiterführenden Fragen implizit vorgegeben. Er ist bestrebt, durch unterschiedliche Fragestellungen zum Ergebnis zu gelangen, allerdings kann das Bildungs- und Erziehungsziel der *Hilfsbereitschaft* nicht angenommen werden.

Insgesamt werden die Kenntnisse der Schüler/innen über den Hörer- und Leserkreis eines Wandzeitungsartikels und einer Verlustanzeige erweitert, allerdings keine *Kenntnisse über den Marxismus- Leninismus*, keine *Entwicklungsgesetze der Natur*, der *Gesellschaft* oder des *menschlichen Denkens*. Daher können diese Bildungs- und Erziehungsziele nicht angenommen werden.

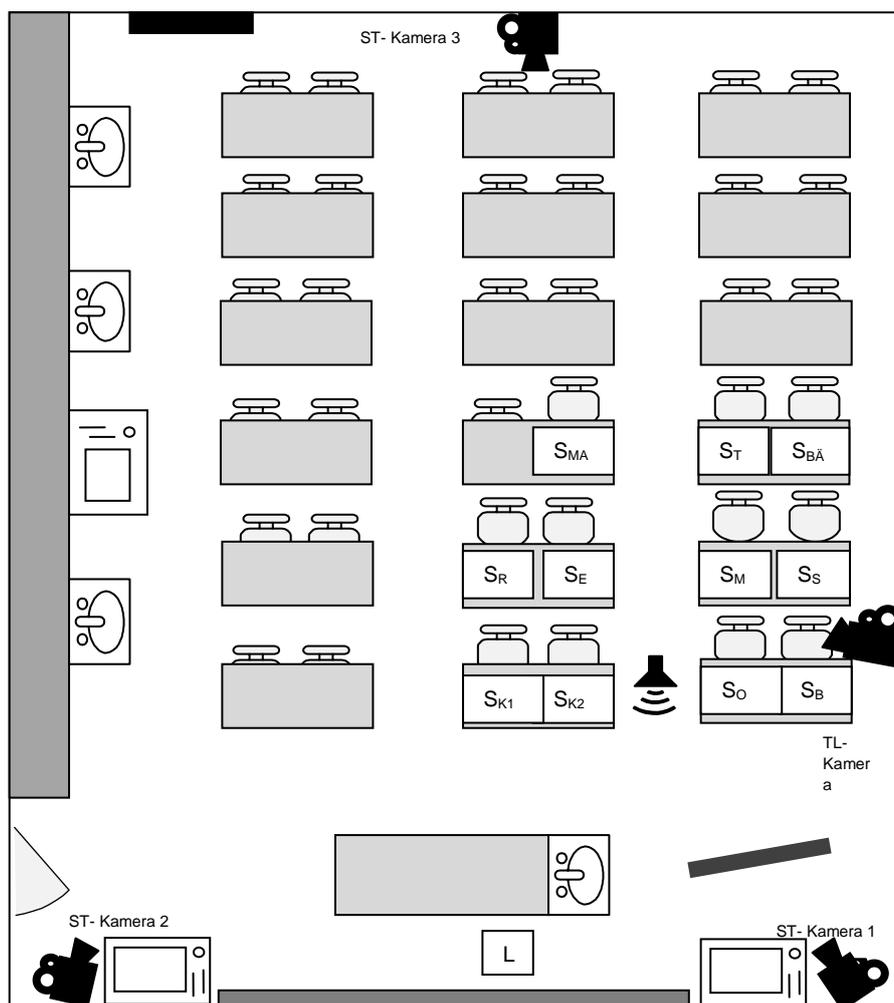
## **10.3.2 Unterrichtsaufzeichnung: „Beschreibung eines Kiefernzweiges“**

### **10.3.2.1 Rahmeninformationen**

Das gewählte Video trägt den Titel „Beschreibung eines Kiefernzweiges“. Es wird das Unterrichtsfach Heimatkunde zum Thema „Sprachlicher Ausdruck“ durchgeführt. Das Video wurde am 20.11.1980 in der ZAL Humboldt-Universität zu Berlin aufgenommen. Im Fachportal für Pädagogik ist es zu finden unter der ID: v\_hu\_76. Insgesamt haben 11 Schüler/innen an der Durchführung des Unterrichts teilgenommen. Diese werden etwas jünger geschätzt als die Schüler/innen der Regelschule. Sie besuchen wahrscheinlich die 3. oder 4. Schulstufe.

Die Unterrichtsstunde kann in fünf Sequenzen eingeteilt werden. Die Lehrerin beginnt die Unterrichtsstunde, indem sie den Schüler/innen einen Zweig eines Nadelbaums zeigt. Im Lehrer-Schüler Gespräch wird geklärt, was die Schüler/innen sehen und warum es wichtig sein kann, eine Pflanze zu beschreiben. Danach gibt die Lehrerin das Stundenziel bekannt, welches die Beschreibung des Kiefernzweigs ist. Danach werden drei Teilziele der Unterrichtsstunde gemeinsam gelesen. Diese sind: die Lernschritte zu wiederholen, gemeinsam zu beobachten und dazu sprechen, sowie das selbstständige beschreiben. Jede Bank erhält einen Kiefernzweig. Diesen sollen sie zuerst befühlen. Danach wird gemeinsam ein Tafelbild erstellt. Dazu werden mittels Wortkarten Kategorien an die Tafel geheftet, wie Name, Hauptteile, Beschreibung: Wo, Farbe, Form, Größe, Oberfläche. Nun werden diese Kategorien anhand des Kiefernzweigs bestimmt und das Tafelbild ausgefüllt. Nachdem die Hauptteile bestimmt wurden, beginnt der für diese Analyse relevanter Teil, indem die Merkmale des Kiefernzweigs bestimmt werden. Die Lehrerin stellt dabei Fragen zu den einzelnen Wortkarten und versucht konkrete Begriffe auszuarbeiten. In der vierten Sequenz füllen die Schüler/innen einen Lückentext auf einem Arbeitsblatt aus. Danach lesen die Schüler/innen die Ergebnisse vor und diese werden somit kontrolliert. In der letzten Sequenz lesen vor bzw. beschreiben einzelne Schüler/innen die Bestandteile des Kiefernzweigs und die Lehrerin fasst den die Stunde zusammen.

### 10.3.2.2 Raumskizze



**Abbildung 6:** Repräsentation der räumlichen Konfiguration der Unterrichtsstunde „Beschreibung eines Kiefernzweiges“ in einer Skizze

Es können alle Schüler/innen der Unterrichtsstunde zu ihren Sitzplätzen zugeteilt werden. Zwei Schülerinnen tragen denselben Namen und daher werden diese mit  $S_{K1}$  und  $S_{K2}$  abgekürzt, um sie bei der nachfolgenden Interpretation der Sequenzanalyse zu unterscheiden. Es befindet sich eine TL-Kamera zwischen der ersten und zweiten Reihe, auf der rechten Seite, welche wahrscheinlich von einem/r Kameramann/Kamerafrau geführt wird. Durch diese Kameraführung werden sowohl die Kieferzweige, als auch einzelne Schüler/innen und das Arbeitsblatt für die Schreibübung gezoomt, um diese für den Zuseher nachvollziehbar darzustellen. Die Standkamera 1 erfasst nur einen Ausschnitt der Klasse, während durch die ST-Kamera 3 die ganze Klasse mit der Lehrperson dargestellt wird. Der Nachteil dieser Kameraeinstellung ist, dass die Schüler/innen nur von hinten dargestellt werden und dadurch wesentliche Informationen verloren gehen.

Allerdings wird dadurch die Lehrperson frontal dargestellt und ihre Bewegungen sind sichtbar. Als Ergänzung zur ST-Kamera 1 gibt es die ST-Kamera 2, deren Einstellung die Schüler/innen von vorne erfasst. Bei dieser Raumdarstellung ist nur ein Mikrofon erkennbar. Es ist ziemlich sicher, dass weitere Mikrofone im Raum angebracht sind, da zum einen nicht nur die akustische Aufnahmequalität gut ist und es sich zum anderen um denselben Raum der ZAL- Humboldt Universität zu Berlin handelt, wie bei der zuvor dargestellten Analyse und bei dieser drei Mikrofone klar erkennbar sind.

### 10.3.2.3 Sequenzanalyse

#### Justierung des Analysefokus:

Die Sequenzelemente werden nach den Merkmalen, welche gemeinsam mit der Lehrerin herausgearbeitet werden, sequenziert. Die Fragestellungen der Lehrperson gibt dabei die Einteilung der Elemente vor.

#### 1. Sequenzelement:

##### **Ab Minute: 14:06**

**L:** Damit das aber wirklich gut wird und alle Kinder gut beobachten können, habe ich Zweige mitgebracht.  $S_{Om}$  teil mal aus. Für jede Bank. Na schlaf nicht ein. Für jede Bank einen Zweig. Für jede Bank einen Zweig. Ja so ist es richtig... Danke. Wir beobachten.... und erfüllen die erste Aufgabe.  $S_{Ew}$ .

**$S_{Ew}$ :** Das ist eine, ein/ein Zweig von der Kiefer.

**L:** Gut.  $S_{K2w}$ .

**$S_{K2w}$ :** Die Kiefer hat einen Stengel, Nadeln. Die Kiefer ist eine/eine Früchte.

**L:** Mh (ablehnend).Damit bin ich nicht einverstanden. Sie hat einen Stengel und Nadeln. Denkt an den Baum.  $S_{Ew}$ !

**$S_{Ew}$ :** D-Der hat einen Ast.

**L:** Sieh mal ganz genau hin.  $S_{Om}$  kannst du helfen?

**$S_{Om}$ :** D-Der Zweig.

**L:** Benenne uns die Hauptteile!

**$S_{Om}$ :** D-Der Zweig, der Ast.

**L:** Nein, Ast nicht. Ein Hauptteil ist der Zweig. Ich helfe mal, „Der Zweig“. Jetzt können wir weiter machen.

Die Lehrerin gibt  $S_{Om}$  Zweig.  $S_{Om}$  teilt die Zweige aus. Die Lehrerin zeigt mit einem Stab auf die einzelnen Aufgaben, welche auf einer Tafel stehen. Die Lehrerin pinnt die Wortkarte „Zweig“ auf die Tafel.

**Paraphrase:**

Ein Schüler teilt für jede Bank einen Zweig aus. Die Lehrerin sagt, dass die Schüler/innen zuerst beobachten sollen und danach die erste Aufgabe erfüllen sollen. Eine Schülerin zeigt auf und sagt, dass es sich um den Zweig einer Kiefer handelt. Die Lehrerin antwortet mit „gut“. Eine zweite Schülerin beschreibt, dass dieser einen Stengel, eine Nadel und eine Frucht hat. Die Lehrperson sagt dass sie damit nicht einverstanden ist und fordert die Kinder auf an einen Baum zu denken. Eine Schülerin gibt Ast als Antwort, doch die Lehrerin fordert die Schüler auf genau hin zu sehen. Ein Schüler nennt Zweig. Danach möchte die Lehrerin die Hauptteile wissen. Die Lehrerin möchte statt dem Wort Ast, das Wort Zweig verwenden.

**Gedankenexperimentelle Kontrolle:****Lesart 1: Begriff Zweig**

Die Lehrerin lässt einen Schüler die Hauptteile des Kiefernzweigs nennen. Sie weist darauf hin, dass Ast falsch ist. Sie selbst benennt auch, dass sie nun einmal hilft und gibt „der Zweig“ vor. Die konkrete Begriffsbezeichnung ist der Lehrerin sehr wichtig und sie möchte dadurch die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitern*.

**Lesart 2: Aufforderung zur Mitarbeit**

Während ein Schüler die von der Lehrerin mitgebrachten Zweige austeilte sagt sie „na, schlaf nicht ein.“ Diese Aussage könnte durch verschiedene Situationen zustande gekommen sein:

- a) Ein Schüler in der Bank schläft fast ein und hat bereits seit längerem die Augen zu. Die Lehrerin fordert ihn durch die Aussage auf, munter zu bleiben.
- b) Der Schüler teilt die Kiefernzweige so langsam von Bank zu Bank aus und die Aussage der Lehrerin ist eine Aufforderung, die Zweige schneller auszuteilen, da sie ungeduldig wird.
- c) Die Lehrerin meint mit der Aussage, dass die Schüler/innen mitarbeiten sollen, da sie lediglich in die Luft starren und die ausgeteilten Kiefernzweige kaum beachten.

**Lesart 3: Rückmeldungen**

Die Lehrerin gibt ganz konkrete Rückmeldungen, ob eine Antwort auf die erste Aufgabe richtig ist oder nicht. Die Schüler/innen erfahren daher eine Einschätzung ihrer Leistung.

#### **Lesart 4: wiederholte Aufforderung**

Gleich zu Beginn des Sequenzelements weist die Lehrerin einen Schüler an die Kiefernzweige auszuteilen. Dabei weist sie zweimal darauf hin, dass der Schüler lediglich für jede Bank einen Zweig austeilte. Die Lehrerin wird dabei scheinbar sehr ungeduldig.

- a) Die Lehrerin hat es dem Schüler mitgeteilt und dieser hat nicht zugehört.
- b) Der Schüler hat nicht bemerkt, dass zu wenige Kiefernzweige für jede/n Schüler/in vorhanden sind.

#### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Die Lehrerin fordert die Schüler/innen auf, Hauptteile des Zweiges der Kiefer zu nennen. Die Lehrperson hilft einem Kind, indem sie das Wort Ast auf Zweig ausbessert. Sie zeigt dadurch Hilfsbereitschaft den Schüler/innen gegenüber, wie in Lesart eins, „*Begriff Zweig*“ beschreiben wird. In Lesart zwei „Aufforderung zur Mitarbeit“ und bei Lesart drei, „Rückmeldungen“ werden die Schüler/innen zur Mitarbeit und Aufmerksamkeit aufgefordert. Durch den Inhalt sollen die Schüler/innen zum *Nachdenken* über den Kiefernzweig *angeregt* werden und durch das Suchen von genauen Begriffsbezeichnungen die *Kenntnisse erweitert* werden.

#### **Anschlussoptionen: (didaktisches Dreieck)**

1. **Lehrer:** Anschließend an die erste Lesart, „Begriff Zweig“ werden gemeinsam mit den Schüler/innen weitere konkrete Begriffsbezeichnungen ausgearbeitet.
  - 1.a. Die Aussage von der Lehrperson, „Jetzt können wir weitermachen“ deutet darauf hin, dass weiterhin der Unterrichtsstoff und die erste Aufgabe bearbeitet wird.
  - 1.b. Die letzte Aussage der Lehrerin könnte bedeuten, dass sie nun zur zweiten Aufgabe, welche auf der Tafel steht, wechselt.
  - 1.c. „Jetzt können wir weitermachen“ könnte bedeuten, dass die Schüler/innen nun einen anderen Arbeitsauftrag erhalten.
  - 1.d. Die Lehrperson trägt nun den Schülern auf, die bereits genannten Merkmale der Kiefer in das Arbeitsheft auf zu schreiben.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die zweite Lesart, „Aufforderung zur Mitarbeit“, arbeiten die Schüler/innen gut mit, geben häufige Wortmeldungen ab und es entsteht eine

eigenständige Diskussion um den Aufbau und die Beschreibung eines Kiefernzweigs.

3. **Sachverhalt:** Im Anschluss an die Lesart eins und zwei wird weiter mit dem Kiefernzweig gearbeitet und er genau analysiert.

### Rekonstruktionen von Anschlussoptionen:

#### 2. Sequenzelement:

**Minute: 16:20**

L: S<sub>BÄw</sub>.

S<sub>BÄw</sub>: Der Zweig hat Nadeln. Eine Früchte

L: Eine

S<sub>BÄw</sub>: Eine Frucht.

L: Wie bezeichnen wir diese Frucht.

S<sub>BÄw</sub>: als Kiefapfel.

L: ja, aber das ist noch nicht der richtige Begriff dafür. S<sub>Bw</sub>.

S<sub>Bw</sub>: Zapfen.

L: Sprich nen Satz.

S<sub>Bw</sub>: Das ist der Zapfen.

Die Lehrerin magnetisiert die Wortkarte „Nadeln“ an die Tafel. Die Lehrerin zeigt die Wortkarte „Zapfen“ der Klasse und pinnt sie an die Tafel.

#### **Paraphrase:**

Eine Schülerin gibt als Wortmeldung, dass der Zweig Nadeln hat und eine Frucht hat. Die Lehrerin möchte den genauen Ausdruck für die Frucht beim Kiefernzweig wissen. Die Schülerin antwortet mit „Kiefapfel“. Die Lehrperson weist darauf hin, dass dies noch nicht der richtige Begriff ist. Eine andere Schülerin gibt Zapfen als Antwort. Sie soll einen vollständigen Satz mit dem Wort „Zapfen“ bilden und die Schülerin antwortet, „das ist der Zapfen“.

#### **Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:**

Es wird die Lesart eins „*Begriff Zweig*“ bestätigt, da mit der Benennung der Teile eines Zweigs fortgefahren wird.

**Lesart 1: Kenntnisse erweitern**

In diesem Sequenzelement lernen die Schüler/innen den Begriff „Zapfen“ für die Frucht des Kiefernzweigs kennen und daher werden ihre Kenntnisse erweitert.

**Lesart 2: genaue Begriffsbezeichnung**

Verschiedene Schüler/innen geben unterschiedliche Antworten auf die Frage wie die Frucht des Kiefernzweigs bezeichnet wird. Eine Schülerin antwortet mit „Kiefapfel“, eine andere Schülerin mit „Zapfen“. Die Schüler/innen sollen die genaue Bezeichnung für einen bestimmten Begriff finden und dadurch wird das *Denken angeregt*.

**Lesart 3: in ganzen Sätzen sprechen**

Die Lehrerin fordert die Schüler auf nicht nur Wörter zu sprechen, sondern ganze Sätze zu formulieren, „sprich nen ganzen Satz“.

- a) Dadurch möchte die Lehrerin erreichen, dass die Schüler/innen üben, Sätze zu bilden.
- b) Die Schüler/innen hatten bereits schon einmal geübt Sätze zu bilden und die Lehrerin möchte, dass sie das bereits Gelernte nun auf den neuen Unterrichtsinhalt anwenden.
- c) Die Lehrerin möchte kontrollieren, ob die Schüler/innen die richtigen Artikel verwenden.

**Lesart 4: Ansprechen von S<sub>BW</sub>**

Die Lehrerin möchte den genauen Begriff für die Frucht des Kiefernzweigs finden. Sie spricht genau diese Schülerin an,

- a) da sie von ihr die richtige Antwort erhofft.
- b) da die Lehrerin selbst die Antwort nicht weiß und diese von der Schülerin erfahren möchte
- c) da die Schülerin gerade unaufmerksam war und die Lehrerin möchte ihre Aufmerksamkeit erregen und sie zur Mitarbeit anhalten
- d) die Lehrerin davon ausgeht, dass S<sub>BW</sub> nicht die richtige Antwort kennt und sie sie lediglich bloßstellen möchte, da sie mit keiner passenden Antwort rechnet
- e) da sich die Schülerin freiwillig zu Wort gemeldet hat.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Die Intention der Lehrerin wird immer klarer, da sie weiterhin verschiedene Begriffsbezeichnungen zum Kiefernast sucht. Sie vervollständigt das Tafelbild um die Wortkarten „Nadel“ und „Zapfen“. Die Schüler/innen werden wie in Lesart zwei „genaue Begriffsbezeichnung“ und in Lesart drei „in ganzen Sätzen sprechen“ zum Denken und zur Mitarbeit *angeregt*. Die Schüler/innen erhalten einen immer detaillierteren Einblick in die Begriffsbezeichnungen und Teile des Kiefernastes, weshalb ihre *Kenntnisse* stetig *erweitert* werden (siehe Lesart 1). Manchen Schüler/innen sind bereits Informationen bekannt, während andere Schüler/innen neues erfahren.

### **Anschlussoptionen (didaktisches Dreieck):**

1. **Lehrer:** Im Anschluss an die zweite Lesart „genaue Begriffsbezeichnung“ fragt die Lehrerin, nachdem die Schülerin S<sub>BW</sub> einen vollständigen Satz gebildet hat, nach weiteren Begriffsbezeichnungen. Im Anschluss an die dritte Lesart erklärt die Lehrerin warum es ihr wichtig ist, dass die Schüler/innen lernen in ganzen Sätzen zu sprechen.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die vierte Lesart fordert die Lehrerin weitere ausgewählte Schüler/innen auf, auf bestimmte Fragen eine Antwort zu geben.
3. **Sachverhalt:** Nachdem die Schülerin den Satz gebildet hat, wechselt die Lehrerin zu einer anderen Aufgabenstellung.

### **3. Sequenzelement:**

**Minute: 17:02**

L: Nenne uns noch einmal die Hauptteile. S<sub>MAm</sub>.

S<sub>MAm</sub>: Zweig

L: Nein beginne,“ Die Hauptteile“

S<sub>MAm</sub>: Die Hauptteile des Kiefernastes hat einen Zweig...

L: Nein noch einmal diesen Satz. Die Hauptteile sind

S<sub>MAm</sub>: Zweig, Nadeln

L: und

S<sub>MAm</sub>: und Zapfen.

L: Sag uns diesen Satz noch einmal S<sub>Mw</sub>!

S<sub>Mw</sub>: Der Name ist

L: Nein nur den Satz von S<sub>MAm</sub>.

Die Lehrerin zeigt auf die einzelnen Wörter.

**S<sub>Mw</sub>**: Die Hauptteile sind der Zweig, die Nadeln und der Zapfen.

### **Paraphrase:**

Die Lehrperson möchte die Hauptteile des Zweigs zusammengefasst wissen. Ein Schüler beginnt gleich mit den einzelnen Wörtern, die Lehrerin möchte jedoch, dass er einen Satz formt. Der Schüler beginnt mit dem Satz und die Lehrerin bessert diesen aus mit, „die Hauptteile sind“. Der Schüler gibt zur Antwort „Zweig, Nadeln“. Die Lehrerin möchte noch ein Wort wissen und der Schüler sagt „Zapfen“. Danach wird S<sub>Mw</sub> nochmals aufgefordert den Satz zu wiederholen. Sie beginnt mit „der Name ist“. Sie wird von der Lehrerin aufgefordert nur einen Satz zu nennen.

### **Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:**

Es wird weiterhin mit der „Benennung der Teile des Zweigs“ fortgefahren und die zweite Lesart angenommen.

#### **Lesart 1: Informationen zusammenfassen**

Die Schüler/innen sollen nun alle Teile des Zweigs in einem Satz aufzählen. Durch die Wiederholung lernen sie das bereits *Gelernte anzuwenden*.

#### **Lesart 2: Hilfestellung geben**

Die Lehrerin hilft dem Schüler S<sub>MAM</sub> dabei einen ganzen Satz zu bilden. Sie unterbricht ihn und weist darauf hin, dass er mit „die Hauptteile“ den Satz beginnen soll.

- a) Die Lehrerin unterbricht den Schüler ein weiteres Mal und weist somit auf seine Unzulänglichkeit hin einen ganzen Satz zu bilden.
- b) Die Lehrerin möchte dem Schüler helfen einen ganzen Satz zu bilden und ihn zu fördern.
- c) Die Lehrerin möchte, dass er dadurch die Grammatik lernt.
- d) Die Lehrerin ist sehr ungeduldig und unterbricht den Schüler relativ schnell, ohne dass dieser die Gelegenheit hatte den Satz selbst auszubessern.
- e) Die Lehrerin möchte dadurch ihre übergeordnete Rolle im asymmetrischen Lehrer-Schüler Verhältnis demonstrieren.

#### **Lesart 3: Wiederholung**

Die Lehrerin lässt den Satz nochmals von einer Schülerin wiederholen. Auch diese wird ausgebessert und es wird vorgegeben, wie sie den Satz beginnen soll. Durch das

Zusammenfassen und wiederholen der bereits bekannten Informationen wird das direkt zuvor *Gelernte* unmittelbar *angewendet*.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

#### **Anschlussoptionen (didaktisches Dreieck):**

1. **Lehrer:** In Anschluss an die zweite Lesart „*Hilfestellungen geben*“ gibt die Lehrerin weiterhin Hilfestellungen beim Bilden ganzer Sätze und die zuletzt dran gewesene Schülerin fasst weitere Unterrichtsinhalte zusammen.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die erste Lesart „*Informationen zusammenfassen*“ lässt sie weitere Informationen, die in der Stunde bereits besprochen wurden von anderen Schüler/innen zusammenfassen und arbeitet damit den bisher durchgeführten Unterrichtsinhalt nochmals auf.
3. **Sachverhalt:** Die Lehrerin fordert in Anschluss an die dritte Lesart eine/n weitere/n Schüler/in auf, den Satz nochmals zu wiederholen.
  - 3.a. Die Lehrerin beendet das Wiederholen der bereits bekannten Informationen und fährt mit einer weiteren Aufgabenstellung fort.
  - 3.b. Die Lehrerin fordert die Schüler/innen auf, nach weiteren Begriffsbezeichnungen zu suchen.
  - 3.c. Die Lehrerin wechselt überhaupt das Thema und den Inhalt der Unterrichtsstunde.

#### **4. Sequenzelement:**

**Minute: 17:58**

L: Wir wollen beobachten und bestimmen. Gemeinsam. Was wissen wir vom Baum?  $S_{K1w..}$   $S_{K2w}!$

$S_{K2w}$ : Die Nadeln s...

L: Nein.

$S_{K2w}$ : Der Zweig ist am...

L: am..

$S_{K2w}$ : Zweig in dem Ast.

L: in das gibt es gar nicht beim Baum

$S_{K2w}$ : Der Zweig ist am Ast.

L: Wiederhol uns diesen Satz noch einmal.  $S_{Rm}!$

$S_{Rm}$ : Der Zweig ist am Ast.

Lehrerin  
schreibt „am  
Ast“ auf die  
Tafel

L: Gut. S<sub>EW</sub>!

S<sub>EW</sub>: Der Zweig ist rund.

L: ja

S<sub>EW</sub>: abgebogen ist er.

L: Gut rund können wir lassen. Wir wollen jetzt (unv.) Ja richtig. Weiter.

Na... Vergleicht.

Die Lehrerin  
schreibt das  
Wort „rund“ auf  
die Tafel.

### Paraphrase:

Die Lehrerin sagt, dass sie nun gemeinsam beobachten und bestimmen wollen, was sie vom Baum wissen. Eine Schülerin beginnt mit „Die Nadeln“ und wird gleich von der Lehrerin unterbrochen. Die Schülerin beginnt ein weiteres Mal den Satz, nun mit dem Wort „Zweig“. Die Lehrerin unterbricht die Schülerin mit dem Wort „am“, dann fährt die Schülerin mit „in dem“ fort. Die Lehrerin weist sie darauf hin, dass es „in“ bei dieser Satzkonstellation nicht gibt. Ein Schüler soll den Satz wiederholen und er sagt, dass der Zweig am Ast ist. Eine Schülerin nennt, dass der Zweig rund ist und abgebogen. Die Lehrerin sagt, dass sie rund lassen können und fordert die Schüler/innen auf weiter zu machen und zu vergleichen.

### Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:

#### Lesart 1: Beobachten

Die Lehrerin sagt, „wir wollen beobachten und bestimmen. Gemeinsam“. Dies könnte bedeuten, dass sie

- a) den Zapfen beobachten und Teile bestimmen
- b) den Kiefernast weiter beobachten und bestimmen
- c) das Tafelbild weiter beobachten und bestimmen
- d) ein Bild beobachten und bestimmen
- e) eine Person aus der Klassengemeinschaft beobachten
- f) die Handlungsweisen der Lehrerin beobachten.

#### Lesart 2: Wiederholung

Die Lehrerin fordert S<sub>Rm</sub> nochmals den Satz zu wiederholen. Dadurch wird das bisher *Gelernte angewendet*. Die Lehrerin fordert genau diesen Schüler auf,

- a) da er nicht mitarbeitet.
- b) da sie speziell ihn fördern möchte.

### Lesart 3: Unterbrechung

Die Lehrerin unterbricht die Schülerin  $S_{K2w}$  als diese gerade einen Satz bildet mit „der Zweig ist am“. Die Lehrerin unterbricht sie und wiederholt das Wort „am“. Die Schülerin fährt fort mit „in dem Ast“. Anscheinend hat die Lehrerin durch ihre Unterbrechung die Schülerin verwirrt und diese glaubte sie habe die falsche Präposition verwendet. Die Lehrerin ist scheinbar ungeduldig

### Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:

Bei der Lesart eins „*Beobachten*“ und zwei „*Wiederholen*“ lernen die Schüler/innen entweder neue Inhalte oder aber sie *wenden* das bisher *Gelernte an*. Die beiden wird entweder durch das beobachten und bestimmen neuer Inhalte oder durch das Wiederholen der bereits bekannten Inhalte durch einen Schüler, die Mitarbeit und Aufmerksamkeit gefördert. Die *Hilfsbereitschaft* der Lehrerin wird bei Lesart drei und der Unterbrechung der Schülerin beim Bilden eines Satzes gehemmt. Die Lehrerin verunsichert augenscheinlich die Schülerin und dies trägt nicht dazu bei, die Schülerin in ihrem Können und ihren Fähigkeiten zu stärken.

### Anschlussoptionen:

1. **Lehrer/innen:** Im Anschluss an die dritte Lesart „*Unterbrechung*“, entschuldigt sich die Lehrerin bei der Schülerin, dass sie sie unterbrochen und damit scheinbar verwirrt hat.
2. **Schüler/innen:** Im Anschluss an die erste Lesart erfüllen die Schüler/innen den nun gestellten Arbeitsauftrag.
  - 2.a. Die Lehrerin teilt den Schüler/innen die von ihr gefundenen Merkmale mit.
  - 2.b. Die Lehrerin und die Schüler/innen suchen gemeinsam nach neuen Merkmalen.
  - 2.c. Es werden lediglich die Merkmale, welche die Schüler/innen finden, gesammelt. Die Schüler/innen vergleichen weiter und stellen Merkmale zwischen dem Baum und dem Zweig fest.
3. **Sachverhalt:** Nach der Wiederholung und nach der zweiten Lesart, wechselt die Lehrerin den Arbeitsauftrag, welcher an die Schüler/innen gestellt wird. Das Wort „vergleicht“ am Ende des Sequenzelements deutet auf einen neuen Arbeitsauftrag hin.

### 5. Sequenzelement:

**Minute: 19:31**

**L:** S<sub>Rm</sub>!

**S<sub>Rm</sub>:** der Zweig ist größer als der Ast. Ah der Ast ist größer als //der Zweig//.

**L:** //Ja wir wollen// aber „Der Zweig ist...“

**S<sub>Rm</sub>:** Der Zweig ist kleiner als der Ast.

**L:** Kleiner ah da möchte ich ein anderes Wort.

**S:** schmaler

**L:** Ja, noch ein anderes Wort. //S<sub>Mw</sub>//

**S<sub>Mw</sub>:** //Er// ist dicker

**L:** Er ist

**S<sub>Mw</sub>:** er ist dünner als der Zwe//

**L:** //als der

**S<sub>Mw</sub>:** Zweig.

**L:** als der

**S<sub>Mw</sub>:** Ast

**L:** das wissen wir doch... Fass an! Was stellt ihr fest- S<sub>Tw</sub>?

**S<sub>Tw</sub>:** das die z/Nadel kleben

**L:** da sind wir noch gar nicht, wir sind immer noch beim Zweig. S<sub>K1w</sub>.

Befühle den Tisch und befühle den Zweig. Nur den Zweig, nicht die Nadeln. S<sub>Rm</sub>!

**S<sub>Rm</sub>:** der Zweig ist oval...

**L:** nein, du solltest die Oberfläche jetzt bestimmen. S<sub>Ew</sub>.

**S<sub>Ew</sub>:** Bei dem Tisch ist die Oberfläche weich/glatt, und bei dem Zweig ist die Oberfläche rau.

**L:** ja das wollen wir uns merken. Die Oberfläche des Zweiges ist rau.

Die Lehrerin schreibt „dünn“ an die Tafel.

Die Lehrerin schreibt „rau“ an die Tafel.

### Paraphrase:

Ein Schüler wird aufgefordert zu sprechen. Er sagt, dass der Zweig größer als der Ast ist und verbessert gleich den Satz mit der Aussage, dass der Ast größer als der Zweig ist. Die Lehrperson beginnt nochmals den Satz mit „Der Zweig ist...“. Der Schüler wiederholt den Satz, dass der Zweig kleiner als der Ast ist. Statt „kleiner“ möchte die Lehrerin ein anderes Wort hören. Eine Schülerin antwortete mit „dicker“. Das Wort „dicker“ wird durch das Wort „dünner als der Ast“ ausgebessert. Die Lehrerin fordert die Schüler auf den

Zweig anzufassen und zu sagen, was die Schüler/innen noch feststellen. Eine Schülerin meint, dass die Nadeln kleben. Die Lehrerin erwidert, dass noch immer die Merkmale des Zweigs bestimmt werden. Sie befühlen den Tisch und sollen nun durch den Vergleich des Zweigs und der Tischauflage, die Oberflächenmerkmale des Zweigs feststellen. Eine Schülerin stellt fest, dass die Oberfläche am Tisch glatt ist und am Zweig rau. Das Wort „rau“ wird an die Tafel geschrieben.

### **Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:**

Keine der Anschlussoptionen wird angenommen, da die Lehrerin mit demselben Unterrichtsinhalt fortfährt.

#### **Lesart 1: S<sub>Rm</sub>**

Zu Beginn sagt die Lehrerin den Namen dieses Schülers.

- a) Dieser hat sich zu Wort gemeldet und möchte etwas sagen.
- b) Dieser möchte die zuvor gestellte Frage der Lehrerin beantworten
- c) Er wird durch die Nennung des Namens aufgefordert mitzuarbeiten
- d) Er wird aufgefordert, das Gespräch mit seinem Nachbarn zu beenden, da dies die Unterrichtsführung stört.

#### **Lesart 2: Merkmale des Zweiges**

Es werden weitere Merkmale des Zweigs bestimmt, indem sie den Zweig mit dem Ast vergleichen sollen und dadurch zu neuen Erkenntnissen gelangen sollen. Dazu können die den Zweig unmittelbar anfassen. Es werden nicht nur die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert*, sondern auch deren Tastsinn geschult.

#### **Lesart 3: anderes Wort**

Die Lehrerin fordert die Kinder auf nach einem anderen Wort zu suchen. Das wird jedoch nicht weiter präzisiert. Unklar ist daher ob die Schüler/innen nach einem Synonym suchen sollen, einer präziseren Begriffsbezeichnung oder dem Gegenteil, möglicherweise aber auch nach einem ganz neuen Wort.

#### **Lesart 4: Tasten**

Die Schüler/innen werden aufgefordert etwas anzufassen und die Frage der Lehrerin zu beantworten, was sie dadurch feststellen. Dadurch wird der Tastsinn geschult und ihre *Kenntnisse erweitert*.

- a) Die Schülerinnen sollen den Kiefernweig anfassen.
- b) Die Schüler/innen sollen den Tisch anfassen.
- c) Die Schülerinnen sollen das Buch anfassen.
- d) Die Schüler/innen sollen ihre Kleidung anfassen.

### **Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Sowohl bei Lesart zwei „Merkmale des Zweiges“, als auch bei Lesart vier „Tasten“ werden die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert*. Durch das Tasten des Kiefernweigs bzw. der Vergleich des Zweigs mit dem Ast lernen die Schüler/innen neue Informationen kennen. Ebenso werden in Lesart drei, „*anderes Wort*“ die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert*, indem sie eine präzise Begriffsbezeichnung für die einzelnen Teile des Kiefernweigs finden sollen. Dadurch werden sie auch gleichzeitig zum *Nachdenken angeregt*.

### **Anschlussoptionen:**

1. **Lehrer:** Im Anschluss an die erste Lesart, „*S<sub>Rm</sub>*“ wird der Schüler aufgefordert zu sprechen und er gibt einen äußerst wichtigen Inhalt zum Unterrichtsthema wider und *erweitert* damit die *Kenntnisse* der anderen Schüler/innen und *regt* zum *Denken an*.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die zweite Lesart „*Merkmale des Zweiges*“ und an die dritte Lesart „*anderes Wort*“ wird die bisherige Unterrichtsführung beibehalten und die Schüler/innen lernen nicht nur neue Merkmale des Kiefernweigs kennen, sondern auch präzise Begriffsbezeichnungen dafür.
3. **Sachverhalt:** Im Anschluss an die vierte Lesart „dem Tasten“ erfahren nicht nur die Schüler/innen, sondern auch die Lehrerin neue Sachverhalte durch das Tasten über des Kiefernweigs über diesen.

### **6. Sequenzelement:**

#### **Minute: 21:28**

L: Sag uns alle Merkmale, die wir vom Zweig festgestellt haben. *S<sub>Om</sub>*!

*S<sub>Om</sub>*: Der Zweig ist am Ast. Er ist rund und dünn. Die Oberfläche ist rau.

L: gut.

Die Lehrerin zeigt auf die einzelnen Wörter.

**Paraphrase:**

Ein Schüler wird von der Lehrerin aufgefordert nochmals alle Merkmale des Zweigs zu nennen. Dieser Schüler formuliert dazu drei Sätze, nämlich dass sich der Zweig am Ast befinde, er rund und dünn sei und die Oberfläche rau ist.

**Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:****Lesart 1: Bestätigung des Schülers**

Die Lehrerin lobt den Schüler mit „gut“. Dadurch wird die Aufmerksamkeit und Motivation des Schülers angeregt. Die Lehrerin erkennt die Leistung des Schülers als gut an.

**Lesart 2: Merkmale vom Zweig**

Es werden alle Merkmale des Zweigs zusammengefasst.

- a) Es werden die Merkmale nochmals gemeinsam mit allen Schüler/innen gesucht.
- b) Ein/e Schüler/in wird bestimmt, die Merkmale zu nennen.

**Gegenüberstellung gedankenexperimentell eruiertes Kontexte- Gemeinsamkeiten und Differenzen:**

Die Lehrerin wechselt entweder, wie in Lesart eins angeführt ist, dazu, die gesamten und bisher gefundenen Merkmale vom Kiefernweig zusammenzufassen. Durch das Wiederholen wird das bisher *Gelernte angewendet* und die *Kenntnisse* der Schüler/innen *vertieft*. Die Lesart eins zeigt, dass sie eine gute Leistung eines Schülers anerkennt und ihn mit „gut“ lobt. Dadurch erhält der Schüler unmittelbar eine Rückmeldung zu seiner Leistung und kann sich besser selbst einschätzen.

**Anschlussoptionen:**

1. **Lehrer:** Die Lehrerin gibt möglicherweise einen Themenwechsel vor.
2. **Schüler:** Im Anschluss an die erste Lesart wird die Leistung des Schülers differenzierter betrachtet und nicht nur gelobt. Er erhält eine genauere Rückmeldung über seine Leseleistung und seine Aussprache, sowie über die Merkmale, die er sich gemerkt hat.
3. **Sachverhalt:** Anschließend an die zweite Lesart, „*Merkmale vom Zweig*“, tragen die Schüler/innen das bisher Gesagte in ihre Schulhefte als Merksätze ein.

## 7. Sequenzelement:

### Minute: 22:03

L: Jetzt wollen wir alle Merkmale der Nadeln feststellen. Nun geht es aber schneller. S<sub>TW</sub>

S<sub>TW</sub>: Die Nadeln sind an dem

L: am

S<sub>TW</sub>: am Zweig.

L: gut. S<sub>SW</sub>, wie sehen die Nadeln aus?

S<sub>SW</sub>: grün

L: Ja, wir wollen es aber jetzt ganz genau bestimmen. S<sub>MAM</sub>!

S<sub>MAM</sub>: Die Nadeln sehen grün aus.

L: ja wir wollen es aber noch genauer. S<sub>MW</sub>.

S<sub>MW</sub>: Die Nadeln sind grün und so ein bisschen hell...

L: nein, das grüne wollen wir noch genauer bestimmen. S<sub>BÄW</sub>.

S<sub>BÄW</sub>: Sie sind dunkelgrün

L: Ja und es bilde noch einmal einen Satz!

S<sub>BÄW</sub>: Die Nadeln sind dunkelgrün.

L: Gut.

Die Lehrerin schreibt „am Zweig“ auf die Tafel.

Die Lehrperson schreibt „dunkelgrün“ an die Tafel.

### Paraphrase:

Die Lehrerin gibt vor, dass nun die Merkmale der Nadeln bestimmt werden. Eine Schülerin meldet sich zu Wort und sagt dass sich die Nadeln am Zweig befinden. Daraufhin möchte die Lehrerin wissen, wie die Nadeln aussehen. Eine Schülerin antwortet mit der Farbe „grün“. Die Lehrperson möchte dies allerdings noch genauer bestimmen. Eine Schülerin versucht die Farbe zu erklären. Die Lehrerin weist ein weiteres Mal darauf hin, dass sie die Farbe genauer bestimmen möchte. Schließlich antwortet eine Schülerin mit „dunkelgrün“. Die Schülerin soll noch einen Satz mit dem Wort bilden. Sie antwortet, dass die Nadeln dunkelgrün sind. Die Lehrerin sagt „gut“.

### Bestätigung und Erweiterung bestimmter Lesarten:

#### Lesart 1: Merkmale der Nadeln

Die Lehrperson leitet von den Merkmalen des Zweigs über zu den Merkmalen der Nadeln. Die Lehrperson möchte detaillierte Informationen über die Merkmale der

Nadeln, vor allem auch der Farbe der Nadeln. Dadurch werden die Schüler/innen zum *Nachdenken angeregt*.

### **Lesart 2: Sprechen in ganzen Sätzen**

Das bereits zuvor *Gelernte*, wie das Sprechen in ganzen Sätzen wird auch hier von der Lehrerin verlangt. Ähnlich wie im dritten Sequenzelement ergeben sich auch hier verschiedene Variationen, warum es für die Lehrperson wichtig ist, dass die Schüler/innen in ganzen Sätzen sprechen:

- a) Die Lehrerin möchte der Schülerin helfen einen ganzen Satz zu bilden und ihn zu fördern- sie ist dadurch *hilfsbereit*.
- b) Die Lehrerin möchte, dass sie die Grammatik lernt.
- c) Die Lehrerin möchte dadurch ihre übergeordnete Rolle im asymmetrischen Lehrer-Schülerin Verhältnis demonstrieren.

### **Lesart 3: dunkelgrün**

Die *Kenntnisse* der Schüler/innen sollen durch genaue Begriffsbezeichnungen *erweitert* werden, wie z.B. dunkelgrün und dass sich die Nadeln am Zweig befinden etc.

### **Strukturhypothese in Bezug auf die Forschungsfrage:**

Durch das Wiederholen der Sätze können die Schüler/innen das *Gelernte anwenden*. Die Lehrerin besteht auf eine genaue Begriffsfindung und daher werden die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert*. Durch die Hilfestellungen der Lehrperson bei der Verwendung von Artikeln oder der Satzbildung lernen die Schüler/innen *Hilfsbereitschaft* kennen und sie werden durch das Auffinden genauer Begriffsbezeichnungen zum *Denken angeregt*.

### **8. Sequenzelement:**

#### **Minute: 23:20**

L: Wir kennen noch andere Nadelbäume- vergleicht. S<sub>EW</sub>

S<sub>EW</sub>: die Nadeln sind größer als die Tanne

L: mmhh die Nadeln

S<sub>EW</sub>: als die Nadeln von der Tanne.

L: Ja, wir wollen hier nicht größer sagen, sondern wir sagen die Nadeln sind...

S<sub>EW</sub>: kleiner

L: Na wir haben eben festgestellt sie sind größer, also sind sie lang.

Die Nadeln der Kiefer sind lang. Etwas müssen wir bei der Form festhalten. Ich habe eine Nadel abgemacht. S<sub>EW</sub>

S<sub>EW</sub>: dass die Nadeln sich paarweise, paarweisich wachsen.

L: das müssen wir uns merken. Die Nadeln der Kiefer wachsen paarweise.

Die Lehrerin schreibt lang an die Tafel.

Die Lehrperson schreibt „paarweise“ an die Tafel.

### Paraphrase:

Die Lehrerin fordert die Kinder auf, die Nadeln mit anderen Nadelbäumen, die sie kennen, zu vergleichen. Eine Schülerin antwortet, dass die Nadeln größer als bei der Tanne sind. Die Lehrerin möchte ein Synonym für „größer“. Die Schülerin antwortet mit „kleiner“. Die Lehrerin weist sie daraufhin, dass größer richtig und dass sei das Wort „lang“ suchte. Sie möchte wissen, was bei der Form der Nadeln zu beachten ist. Dieselbe Schülerin meint, dass sie paarweise angeordnet sind.

### Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:

Die Lehrerin möchte des weiteren Merkmale der Nadeln erkunden. Das Thema wird weiter fortgeführt. Auch hier werden die Kinder zu präzisen Antworten geführt und dadurch zum *Denken angeregt*. Durch neue Begriffsbezeichnungen werden die Kenntnisse der Schüler/innen erweitert, wie z.B. dass die Nadeln lang und paarweise angeordnet sind. Die Kinder sollten darauf achten, wie zuvor in ganzen Sätzen zu sprechen, weshalb das *Gelernte angewendet* wurde. Die Lehrerin führt selbst den Begriff „lang“ ein: „na wir haben eben festgestellt sie sind größer, also sind sie lang“. Bei der Form der Kiefernadel weist die Lehrerin darauf hin, diese genau zu betrachten.

### 9. Sequenzelement:

Minute: 24:42

L: Halte nochmal alle Merkmale der Nadeln fest. S<sub>K2w</sub>.

S<sub>K2w</sub>: Die Nadeln

L: der

S<sub>K2w</sub>: der Kiefer //ist am//

L: //sind//

**S<sub>K2w</sub>**: sind am Zweig. Die Nadeln sind dunkelgrün. Die Kiefer

L: die Nadel

**S<sub>K2w</sub>**: die Nadel hat //paar//

L: //nein// wachsen

**S<sub>K2w</sub>**: wachsen paarweise. Die Nadeln sind lang.

L: Sehr schön.

### Paraphrase:

Die Lehrerin bestimmt eine Schülerin, S<sub>K1w</sub>, welche die Merkmale der Nadeln nochmals zusammenfassen soll. Die Schülerin sagt, dass die Nadeln der Kiefer am Zweig sind. Dabei verwendet sie jedoch das Wort „ist“ am Zweig. Die Lehrerin sagt „sind“. Die Schülerin setzt damit fort, dass die Nadeln am Zweig und dunkelgrün sind. Dann beginnt sie den Satz mit „die Kiefer“. Die Lehrerin verbessert die Schülerin mit „die Nadeln“ und die Schülerin gibt an, dass diese paarweise wachsen und lang sind. Die Lehrerin lobt sie.

### Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:

Die Strukturhypothese wird weiterhin angenommen. Es werden die Merkmale der Nadeln nochmals zusammengefasst, weshalb das bereits *Gelernte gefestigt* und angewendet wird. Die Schüler/innen werden durch das Bilden ganzer Sätze zum *Denken angeregt*. Die Schülerin verwendet für die Nadeln das Hilfsverb „ist“ im Singular und wird von der Lehrperson darauf hingewiesen. Allerdings wird nicht erklärt, dass es sich nicht um eine Nadel, sondern um Nadeln handelt. Die Lehrperson gibt dadurch eine Hilfestellung und drückt *Hilfsbereitschaft anderen Menschen gegenüber* aus.

### 10. Sequenzelement:

**Minute: 25:15**

L: Gemeinsam Ah, den Zapfen. S<sub>Om</sub> - nein S<sub>MAm</sub>!... Na S<sub>Tw</sub> hilf!

**S<sub>Tw</sub>**: Der Zapfen hängt am Zweig.

L: Gut. S<sub>K2w</sub>!

**S<sub>K2w</sub>**: Der Zapfen sieht braun- dunkelbraun aus.

L: Jetzt geht's besser. Jetzt werde ich euch helfen. S<sub>Mw</sub>.

**S<sub>Mw</sub>**: er hängt am Zapfen runter.

L: Der Zapfen

**S<sub>Mw</sub>**: hängt runter.

Die Lehrerin schreibt „am Zweig“ und „dunkelbraun“ an die Tafel. Die Lehrerin nimmt einen

**L:** ja nach unten, aber genauer.. S<sub>Om</sub>

**S<sub>Om</sub>:** er wird unten, oben dick und nach unten schmal, dünn.

**L:** ja..

**S:** und hat eine Spitze.

**L:** ja das möchte ich anbringen... Wir kennen noch andere Zapfen vergleicht- Na S<sub>Bw</sub>!

**S<sub>Bw</sub>:** der Zapfen ist kleiner als der Zapfen von der Tanne.

**L:** Gut. Befühlt eure Zapfen... S<sub>Om</sub>

**S<sub>Om</sub>:** Der Zapfen ist rau.

großen Ast und lässt den Zapfen nach unten sehen.

Die Lehrperson schreibt „rau“ an die Tafel.

### **Paraphrase:**

Nun werden Merkmale des Zapfens vermittelt. Es wird festgestellt, dass dieser nach unten hängt, oben dick und nach unten schmal, also dünn wird. Die Lehrerin fügt noch hinzu, dass der Zapfen eine Spitze hat. Die Kinder sollen den vorhandenen Zapfen mit anderen Zapfen, die sie kennen vergleichen. Eine Schülerin sagt, dass der Zapfen kleiner als jener von der Tanne sei. Die Lehrerin fordert die Schüler/innen auf den Zapfen zu fühlen. Ein Schüler gibt als Antwort, dass der Zapfen rau ist.

### **Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:**

Die Strukturhypothese wird bestätigt, da auch hier genaue Begriffe gesucht werden, die Schüler/innen in ganzen Sätzen sprechen sollen und nicht nur durch Ansehen, sondern auch durch Tasten Merkmale gefunden werden sollen. Dieselben Bildungs- und Erziehungsziele gelten auch hier.

### **11. Sequenzelement:**

#### **Minute: 27:48**

**L:** wir wollen zusammenfassen, was wir vom Zapfen gelernt haben. S<sub>Ew</sub>

**S<sub>Ew</sub>:** Der Zapfen von der Kiefer

**L:** (unv. leise) nochmal

**S<sub>Ew</sub>:** Der Zapfen der Kiefer hängt am Zweig. Der Zapfen von der Kiefer ist braun. Der Zapfen von der Kiefer ist/hängt nach unten.

**L:** die Spitze...

**S<sub>Ew</sub>:** die Spitze hängt nach unten. Der Zapfen ist klein.

L: ja, und

**S<sub>EW</sub>**: und rau.

L: Was haben wir eben getan?

**S<sub>TW</sub>**: Wir haben die Teile von dem Zapfen

L: Die Teile des...

**S<sub>TW</sub>**: des Zweiges

L: be-

**S<sub>TW</sub>**:begründet.

L: nein, be-

**S<sub>TW</sub>**:beschrieben.

L: gut.

### **Paraphrase:**

Die Schüler/innen sollen zusammenfassen, was sie nun über den Zapfen von der Kiefer wissen. Eine Schülerin meldet sich und sagt, dass der Zapfen am Zweig nach unten hängt und braun ist. Die Lehrerin unterbricht die Schülerin und möchte etwas von der Spitze wissen. Die Schülerin gibt an dass die Spitze nach unten hängt und rau ist. Die Lehrerin fragt nach, was sie gerade getan haben. Ein Mitglied der Klassengemeinschaft antwortet, dass sie die Teile vom Zapfen beschreiben haben.

### **Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese:**

Es wird nochmal das *Gelernte wiederholt* und zusammengefasst. Durch das Wiederholen wird das *bereits Gelernte* nochmals angewendet. Die *Kenntnisse* der Schüler/innen werden *erweitert*, indem Teile des Zapfens besprochen wurden. Die Strukturhypothese kann weiter angenommen werden.

### **12. Sequenzelement:**

#### **Minute: 29:13**

L: Wir haben es gemeinsam getan. Alle Merkmale haben wir gemeinsam erarbeitet. Nun ist es immer wichtig, dass wir Nadeln und den Zapfen ganz genau beschreiben können, denn diese Merkmale sind wichtig, dass wir den Baum im Wald wiedererkennen und darum wollen wir es noch einmal schriftlich üben. Schlagt das Arbeitsblatt auf...

**Paraphrase:**

Die Lehrerin schließt den Verlauf ab, indem sie sagt, dass nun alle Merkmale gemeinsam erarbeitet wurden und dass es wichtig sei, diese zu kennen, um im Wald den Baum wiedererkennen zu können. Dies soll nun schriftlich geübt werden und die Schüler/innen werden aufgefordert ihr Arbeitsblatt aufzuschlagen.

**Ende der Strukturhypothese:**

Das Auffinden der Merkmale eines Zweigs der Kiefer, der Nadeln und des Zapfens, hat nun ein Ende und die Schüler/innen sollen die soeben gelernten Begriffe in einem Arbeitsblatt eintragen. Der Fokus liegt nun auf dem Schreiben. Zuvor lag der Fokus darauf, präzise Begriffe zu finden und in ganzen Sätzen zu sprechen.

Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen:

Die Lehrperson gibt die Struktur des Unterrichts vor. Sie unterbricht sehr häufig die Schüler/innen, um deren Satzstellungen etc. zu korrigieren oder ergänzen. Das Lehrer-Schüler/innen Verhältnis wird sichtbar, indem die Lehrperson die Unterrichtsstruktur leitet und jene Schüler/innen beim Namen nennt, welche sprechen dürfen.

Resümee:

Die Strukturhypothese kann in Bezug auf folgende Bildungs- und Erziehungsziele angenommen werden: das *Gelernte anwenden*, zum *Denken anregen*, *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten schulen*, *Kenntnisse erweitern*, *Hilfsbereitschaft kennen lernen*.

**10.3.2.4 Auswertung des Beobachtungsprotokolls**

Als Unterrichtsmaterialien kommen Wortkarten, Kieferzweige und ein Tafelbild zum Einsatz. Das Tafelbild gibt bereits den zu erarbeitenden Inhalt vor. Die Sozialform des Lernens ist weithingehend durch einen Frontalunterricht gekennzeichnet. Die Lehrerin steht vor den Schüler/innen, die in Reihen sitzen. Die Lehrperson leitet durch ihre Fragestellungen den Unterricht und bestimmt die Schüler/innen, die eine Antwort geben. Die Kieferzweige wirken sehr anregend und motivierend. Den Schüler/innen ist es möglich diese genau zu betrachten und diese anzufassen, um die Fragen der Lehrerin zu beantworten. Durch das Befühlen des Kieferzweiges erreicht die Lehrperson eine Abwechslung von der Anspannung und Entspannung. Durch den Frage- und Antwortmodus wird der Wissensstand der Schüler/innen abgefragt und gleichzeitig erweitert. Die Lehrerin sucht zum Teil sehr konkrete Benennungen und lässt nicht alle

Antworten gelten. Ebenso achtet sie auf korrekte Satzstellungen der Schüler/innen und weist diese an, in ganzen Sätzen zu sprechen. Wird ein Artikel, etc. nicht an die richtige Stelle des Satzes platziert, dann muss derselbe/dieselbe Schüler/in den Satz nochmals wiedergeben. Die Lehrperson ist daher sehr erfolgsorientiert, jedoch kommt kein direktes Lob vor. Die Lehrerin zeigt an ihrem Kieferzweig exemplarisch vor, welchen Teil die Schüler/innen benennen sollen. Die Lehrperson ist durch die genauen Begriffsbezeichnungen sehr sachlich und steht durch das gemeinsame Erarbeiten der Begriffe in ständiger Interaktion mit den Schüler/innen.

### 10.3.2.5 Interpretation der Sequenzanalyse

Die analysierte Sequenz beginnt zu Minute 14:06. In dieser Sequenz bespricht die Lehrerin mit den Schüler/innen den Aufbau eines Kiefernzweiges. Dazu wurden Kategorien erstellt und folgende Wortkarten zu: Name, Hauptteile, Beschreibung: Wo, Farbe, Form, Größe, Oberfläche, sind an die Tafel geheftet. Diese Merkmale werden nun Schritt für Schritt gemeinsam mit den Schüler/innen erarbeitet. Die Lehrerin stellt dabei Fragen zu den einzelnen Wortkarten und versucht konkrete Begriffe auszuarbeiten. Bei der Sozialform des Unterrichts handelt es sich jedoch weiterhin um einen Frontalunterricht. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrerin weiter die übergeordnete Rolle einnimmt und den Unterricht durch ihre Fragestellungen leitet sowie die Schüler/innen bestimmt, die eine Antwort geben können. Zusätzlich weist die Position der Lehrerin, stehend vor den Reihen der Schüler/innen, auf ihre übergeordnete Rolle hin. Sie steht damit im Zentrum der Aufmerksamkeit und gibt die Unterrichtsstruktur vor. Durch diese Unterrichtssituation haben die Schüler/innen die Möglichkeit auszusprechen und zeigen durch das Aufzeigen und Warten bis sie an der Reihe sind, Achtung gegenüber der Lehrerin. Allerdings ist das Bildungs- und Erziehungsziel lediglich in Ansätzen erkennbar und wird nicht angenommen, da die Lehrerin in ihrem Vorbildverhalten keine bzw. nur wenig *Achtung gegenüber den Schüler/innen* zeigt. Dies äußert sich dadurch, dass sie die Schüler/innen kaum aussprechen lässt und sie häufig unterbricht, um deren Satzstellungen, Verben, Artikel oder Adjektive zu korrigieren oder zu ergänzen. Dabei wird nochmals die Asymmetrie, des zuvor angesprochenen Lehrer-Schüler Verhältnisses sichtbar. Ebenso lässt die Lehrerin nicht alle Antworten gelten und sucht nach konkreten Benennungen. Sie ist sehr leistungs- und erfolgsorientiert. Gleichzeitig *regt* die Lehrerin die Schüler/innen durch da Nachfragen und Unterbrechen zum *Denken an*. Zu Minute 16:20 möchte die Lehrerin, dass die Schüler/innen in ganzen Sätzen sprechen. Ein weiteres Beispiel dazu ist gleich im nächsten Sequenzelement, bei Minute 17:02 zu

finden, indem die Lehrerin einen Schüler ausbessert mit: „Nein, beginne, „die Hauptteile“...“. Im weiteren Verlauf der Sequenzanalyse sind weitere Unterbrechungen der Lehrerin zu finden, wie z.B. „da möchte ich ein anderes Wort“ oder mit „noch ein anderes Wort“. Bei Minute 22:03 möchte die Lehrperson detaillierte Informationen über die Merkmale der Nadeln, vor allem auch der konkreten Farbe der Nadeln. Dazu fordert die Lehrerin die Schüler/innen auf, die Nadeln des Kiefernzweigs mit den Nadeln anderer Nadelbäume zu vergleichen. Die Lehrerin *regt* durch das Nachfragen, die Schüler/innen *zum Denken an*. Dadurch werden sie zu präzisen Antworten geführt und ihr *Wissen erweitert*. Aber nicht nur durch die präzisen Antworten, sondern auch durch das Befühlen des Zweiges werden die *Kenntnisse* über die Oberflächenbeschaffenheit des Kiefernzweigs *erweitert*. Die Besonderheit dabei ist, dass die Schüler/innen nicht nur durch das Betrachten eines Bildes, sondern vor allem durch das Tasten Merkmale finden sollen. Die *Kenntnisse* werden jedoch vorwiegend durch die genauen und korrekten Begriffsbezeichnungen *erweitert*. Zum Beispiel führt die Lehrerin die Schüler/innen dahin, dass es sich nicht um einen Ast, sondern um einen Zweig handelt. Zu Minute 16:20 möchte sie den richtigen Begriff des Kiefernzapfens erarbeiten und erklärt dass es sich nicht um eine Frucht handelt. Sie ist sehr detailorientiert. Das Bildungs- und Erziehungsziel der *Kenntnisse erweitern* kann noch ein weiteres Mal bestätigt werden, indem die Lehrerin die Antworten der Schüler/innen verbessert, wenn diese nicht richtig formuliert wurden, ein falsches Verb oder ein falscher Artikel verwendet wurde oder eine ungenaue Begriffsbezeichnungen. Zum Beispiel möchte die Lehrerin zu Minute 19:31 ein anderes Wort für „kleiner“ finden, bis schlussendlich eine Schülerin mit dem passenden Wort „dünnere“ antwortet. Dasselbe Beispiel lässt sich zu Minute 23:20 finden, als die Lehrerin ein Synonym dafür finden möchte, dass die Nadeln „groß“ sind und schließlich eine Schülerin mit „lang“ antwortet. Die Lehrerin weist öfter darauf hin, nochmals den Zweig anzufassen und so möglicherweise selbst zur Antwort zu gelangen. Wenn die Schüler/innen nicht zur richtigen Antwort kommen, dann gibt sie die gewünschten Begriffe selbst vor. Dadurch ist die Lehrerin auf zweifache Weise *hilfsbereit*. Zum einen weist die Lehrerin auf falsche Satzstellungen hin und zum anderen bessert sie diese richtig aus. Die Schüler/innen werden dabei nicht negativ beurteilt, sondern ihre Leistung wird lediglich berichtigt. Zum Beispiel gibt die Lehrerin die Hilfestellung, dass sich der Zweig am Ast befindet. Dies ist nur ein Beispiel von vielen. Das Bildungs- und Erziehungsziel der *Hilfsbereitschaft* kann allerdings nicht angenommen werden, da die Lehrerin lediglich in ihrem Vorbildverhalten hilfsbereit ist und diese nicht bei den Schüler/innen erkennbar ist.

Die Schüler/innen arbeiten praktisch nicht zusammen und es ist keine Hilfestellung gegenüber anderen Schüler/innen erkennbar.

Da die Kinder eine genaue Bezeichnung für einen bestimmten Begriff finden sollen ist fraglich, inwieweit dadurch das *schöpferische Arbeiten* mit Wörtern und das *selbstständige Forschen* gefördert beziehungsweise unterbunden wird. Zum einen wird durch das Suchen nach einem bestimmten Begriff das *Forschen* der Schüler/innen nur sehr begrenzt angeregt. Eine Schülerin bezeichnet zum Beispiel den Zapfen als „Kiefapfel“. Zum anderen haben die Schüler/innen keine Möglichkeit selbst mithilfe von unterschiedlichen Materialien Erkenntnisse zu gewinnen, sondern sind auf die Fragestellungen und die Unterrichtsstruktur der Lehrkraft angewiesen. In Folge werden durch die Einschränkungen die beiden Bildungs- und Erziehungsziele nicht angenommen.

Im Gegensatz zum *selbstständigen Forschen*, bei welchem Erkenntnisse zum Vorschein gebracht werden, wird bei dieser Unterrichtsführung *bereits Gelerntes* abgefragt. Die Lehrerin sammelt durch ihre Fragestellungen bereits die bekannten Informationen der Schüler/innen, z.B. hat die Schülerin S<sub>BW</sub> den richtigen Begriff zur Frucht des Kiefern-zweigs, nämlich Zapfen gewusst. Über die ganze Sequenzanalyse hinweg wird das *bereits Gelernte* oder Bekannte der Schüler/innen abgefragt, indem das Wissen der Schüler/innen über den Zweig einer Kiefer gesammelt wird. Die Lehrerin geht Schritt für Schritt die Kategorien durch, welche beim Tafelbild erstellt wurden. Nachdem eine Kategorie vollständig beantwortet wurde, lässt die Lehrerin den gesamten Inhalt dieser Kategorie von einem/r Schüler/in zusammenfassen und dadurch wird unmittelbar das *bereits Gelernte* wiederholt. Zwischen dem Ausfüllen der einzelnen Kategorien wird nochmals das Bildungs- und Erziehungsziel gefunden, indem die Lehrerin die Sätze der Schüler/innen verbessert und diese daraufhin den Satz nochmals richtig wiederholen müssen. Beispiele zu einigen Fehlern sind bei Minute 16:20 zu finden: „Eine Früchte . . .“ oder aber auch bei Minute 17:02: „Die Hauptteile des Kiefers hat einen Zweig“ bzw. bei Minute 17:58 als eine Schülerin „. . . Zweig in dem Ast“ zur Antwort gibt. Das bedeutet, dass das *bereits Gelernte* unmittelbar auf zweifache Weise *angewendet* wird: Einmal wird der Satz von Schüler/innen verbessert und diese sollen ihn richtig nachsprechen. Ein weiteres Mal werden die Schüler/innen nach jeder Kategorie von der Lehrerin aufgefordert die gefundenen Informationen in einem Satz zusammenzufassen. Durch das Bilden eines ganzen Satz zum Schluss einer Kategorie, indem die bereits gelernt Informationen aufgezählt werden, werden in Ansätzen die sozialen *Fähigkeiten und Fertigkeiten* der Schüler/innen *geschult*, wie z.B. vor der Gruppe sprechen, die Lautstärke anpassen, deutlich sprechen, betont sprechen, etc. Allerdings wird dieses Bildungs- und

Erziehungsziel nicht angenommen, da fraglich ist, inwieweit die *Fähigkeiten und Fertigkeiten* dadurch tatsächlich *vertieft* werden, da es sich um eine ganz normale Unterrichtssituation handelt. Es ist für den Unterricht selbstverständlich, dass die Schüler/innen vor der Klasse sprechen müssen. Zudem melden sich nur jene Schüler/innen zu Wort, die auch tatsächlich die Zusammenfassung vortragen möchten. Das Bildungs- und Erziehungsziel wird jedoch durch den Tastsinn geschult. Da allerdings die Fähigkeiten und Fertigkeiten nur eingeschränkt geschult werden, wird das Ziel nicht angenommen.

Die Schüler/innen können zwar die bekannten Informationen nennen, aber die Lehrerin lässt keine Abweichung des Themas zu. Eine Schülerin erwähnt, dass beim Berühren der Nadeln die Finger kleben bleiben. Eine Diskussion darüber wird von der Lehrerin unterbunden und verweist darauf, dass sie noch gar nicht die Nadeln besprechen. Das bedeutet, dass die Lehrerin konkret rückmeldet ob eine Antwort richtig oder falsch ist, wie zum Beispiel zu Minute 14:06 als sie antwortet, „damit bin ich nicht einverstanden“ oder „nein, Ast nicht“. Die Lehrerin lobt nie direkt die Schüler/innen, dennoch sind sie durch die Kieferzweige sehr motiviert und angeregt mitzuarbeiten. Den Schüler/innen ist es möglich diese genau zu betrachten und anzufassen, um die Fragen der Lehrerin zu beantworten. Durch das Befühlen des Kieferzweiges erreicht die Lehrperson eine Abwechslung von der Anspannung und Entspannung. Nicht nur den Schüler/innen dient es direkt als Anschauungsmaterial, sondern der Lehrerin ist es auch möglich Teile des Kiefernzweiges exemplarisch vorzuzeigen. Aufgrund dessen werden Kenntnisse über die Natur vermittelt. Das Bildungs- und Erziehungsziel der *Entwicklungsgesetze der Natur* kann jedoch nicht angenommen werden, da nur Merkmale des Zapfens vermittelt werden, wie z.B. zu Minute 25:15, festgestellt wird, dass der Zapfen nach unten hängt, oben dick und nach unten schmal wird. Sie lernen jedoch keine *Gesetze über die Entwicklung der Natur* kennen, sie können lediglich ihre Kenntnisse über die Natur erweitern. Die Durchführung des naturwissenschaftlichen Themas schließt einige Bildungs- und Erziehungsziele, wie z.B. *die Liebe zur DDR, Stolz auf den Sozialismus, Patriotismus, Völkerfreundschaft, Internationalismus und Frieden* aus.

### **10.3.3 Vergleich der Informationen des Regel- und Sonderschulunterrichts**

Im folgenden Abschnitt erfolgt der Vergleich der Unterrichtsstunde, „Beschreibung eines Kiefernzweiges“ aus dem Jahr 1980 und der Unterrichtsstunde „Beschreibung eines Fahrrads“ im Jahr 1977. Durch den Vergleich der beiden Sequenzanalysen und der

ergänzenden Informationen soll sichtbar werden, welche Bildungs- und Erziehungsziele in beiden Unterrichtsstunden umgesetzt wurden und welche Unterschiede zu beobachten sind. Es wird daher ein weiteres Mal das Programm dem Code gegenübergestellt und geprüft, welche theoretisch formulierten Ziele auch tatsächlich praktisch umgesetzt werden konnten.

Beide Unterrichtsstunden werden zum Thema „Sprachlicher Ausdruck“ durchgeführt. Die Stunde der Hilfsschule „Beschreibung eines Kiefernzweiges“ wird im Heimatkundeunterricht durchgeführt. Im Vergleich dazu wird die Unterrichtsstunde „Beschreibung eines Fahrrads“ in der Regelschule, zum Unterrichtsfach Deutsch abgehalten. Abgesehen vom inhaltlichen Parameter unterscheiden sich die beiden Unterrichtsstunden noch in der Schülerzahl und der Schulstufe. Es nehmen 11 Schüler/innen der Hilfsschule und 30 Schüler/innen der Regelschule am Unterricht teil. Dies ist, wie bereits im Theorieteil angeführt, bedingt durch die Unterschiede in den rechtlichen Rahmenbedingungen der Schultypen. Die Schüler/innen der Regelschule besuchen das 5. Schuljahr, während über das Schuljahr der Hilfsschule nichts bekannt ist. An dem Aussehen der Schüler/innen wird geschätzt, dass diese jünger sind als die der Regelschule und somit ungefähr die 3. bzw. 4. Schulstufe besuchen.

Die beiden Unterrichtsstrukturen sind ähnlich, da beide Lehrpersonen ein Tafelbild zu dem jeweiligen Gegenstand, dem Fahrrad und dem Kiefernweig, erstellen. Beim Unterricht der Hilfsschule werden Wortkarten zum Erstellen des Tafelbildes eingesetzt und Kieferzweige an die Schüler ausgeteilt. Inhaltlich beginnt die analysierte Sequenz, indem der Aufbau des Kiefernweigs erarbeitet wird. Als Hilfestellung wurden Wortkarten zu den Hautteilen, zur Form, Farbe, Größe etc. an die Tafel angebracht und diese schrittweise abgearbeitet. Die Sequenzanalyse beginnt beim Deutschunterricht der Regelschule ebenfalls nachdem die übergeordneten Kategorien des Tafelbildes erstellt wurden. Als Unterrichtsmaterial diente lediglich das Tafelbild, welches lautet, „Wovon hängt die Gestaltung einer Beschreibung ab?“. Dabei wurde der Hör- und Leserkreis einer Verlustanzeige bzw. eines Wandzeitungsartikels gesucht. Bei der Sozialform des Unterrichts handelt es sich bei beiden Unterrichtsstunden um einen Frontalunterricht und im Speziellen, um eine erarbeitende Unterrichtsmethode (vgl. Budke 2012). Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrerin oder der Lehrer eine übergeordnete Rolle einnimmt und den Unterricht durch verschiedene Fragestellungen leitet. Ebenfalls deutet die Position der Lehrperson im Klassenraum bereits auf die übergeordnete Rolle hin. Die Lehrkraft steht im Zentrum der Aufmerksamkeit und gibt gleichzeitig die Unterrichtsstruktur vor. Dadurch dominiert das traditionelle Lehrer-Schüler Verhältnis. Der Lehrer

bzw. die Lehrerin stellen Fragen an die Schüler/innen und diese beantworten die Frage, wenn sie namentlich erwähnt werden. Dadurch zeigen die Schüler/innen bei beiden Unterrichtsstunden *Achtung gegenüber den Lehrpersonen*, da sie aufzeigen und warten bis sie an der Reihe sind. Mit diesem Verhalten zeigen sie ebenso *Achtung gegenüber den Mitschüler/innen*. In der Hilfsschule wird das Bildungs- und Erziehungsziel allerdings nicht angenommen, da die Lehrerin in ihrem Verhalten keine *Achtung gegenüber den Schüler/innen* zeigt. Sie lässt fast keine/n Schüler/in aussprechen und unterbricht ständig, da sie deren Satzstellungen korrigiert oder ergänzt. Beim Unterricht der Regelschule wird allerdings das Bildungs- und Erziehungsziel angenommen, da der Lehrer ebenso *Achtung gegenüber den Schüler/innen* zeigt. Er lässt stets alle Schüler/innen aussprechen und versucht alle Schüler/innen dran zu nehmen, welche sich zu Wort melden. Hier können Ansätze des Ziels der *Höflichkeit* gefunden werden. Der Lehrer lobt die Schüler/innen direkt durch Äußerungen wie „ausgezeichnet“ und „sehr schön“. Jedoch beurteilt er ebenso falsche und richtige Antworten. Dadurch gibt er konkrete Rückmeldungen zu den Wortmeldungen der Schüler/innen. Die Lehrerin der Sprachheilschule gibt ebenso konkrete Rückmeldungen, jedoch lobt sie die Schüler/innen nicht direkt. Durch das Befühlen und Ansehend es Kiefernzweigs sind sie dennoch sehr motiviert mitzuarbeiten. Die Besonderheit ist, dass die Schüler/innen die Zweige anfassen und genau betrachten können. Es dient auch als direktes Anschauungsmaterial, da es der Lehrerin möglich ist, Dinge exemplarisch vorzuzeigen. Beim Unterricht der Regelschule dient das Tafelbild allein als Anschauungsmaterial zur Erhöhung der Motivation der Schüler/innen. Dadurch ist immer ein Überblick über den aktuellen Themenbereich gegeben und welcher Teil nun ausgearbeitet wird. Der Lehrer versucht die Schüler/innen auch inhaltlich zu motivieren, indem er z.B. einen Schüler bei einem Beispiel namentlich mit ein bezieht. Ebenso weicht er gegen Ende der Sequenzanalyse vom Thema ab und fragt nach dem Hör- und Leserkreis eines Wunschzettels. Dadurch baut er eine persönliche Ebene zum Unterrichtsstoff auf und trägt zur Entspannung und Lockerung der Unterrichtsstunde bei. Während der Lehrer der Regelschule damit vom Thema abweicht, lässt die Lehrerin der Hilfsschule keine Abweichung zu. Zum Beispiel erklärt eine Schülerin, dass sie die Nadeln berührt hat und nun ihre Finger kleben. Die Lehrerin geht nicht weiter darauf ein, sondern weist darauf hin, dass sie noch nicht die Nadeln des Kiefernzweigs beschreiben. Beide Lehrpersonen arbeiten daran, präzise Begriffe und Wörter für die Bezeichnungen gemeinsam mit den Schüler/innen zu finden. Sie weisen nicht nur auf die Begriffsbezeichnungen hin, sondern geben diese sogar teilweise selbst vor, wenn sie von den Schüler/innen nicht gefunden werden. Beide Lehrer sind sehr leistungs- und

erfolgsorientiert. Interessant ist, dass es sich beim Unterricht der Hilfsschule um den Heimatkundeunterricht handelt und die Lehrerin auf eine konkrete Satzstellung und korrekte Artikelführung etc. achtet. Dagegen werden beim Deutschunterricht die Schüler/innen kaum in ihrer Satzstellung verbessert. In Folge dessen werden die *Kenntnisse* der Schüler/innen der Hilfsschule bezüglich richtiger Verben oder Artikel, sowie genauer Begriffsbezeichnungen, *erweitert*. Durch die präzisen Begriffe, welche die Lehrerin hervorbringen möchte, werden ebenfalls die *Kenntnisse erweitert*. Dasselbe gilt für die Schüler/innen der Regelschule. Hier werden zum Beispiel die Begriffe „Zeitungsannonce“ und „Schulkammeraden“ von dem Lehrer vorgegeben. Der Wissenserwerb unterliegt jedoch bei beiden Unterrichtsstunden den Lehrkräften. Die Schüler/innen der Hilfsschule können noch zusätzlich ihre *Kenntnisse* bezüglich des Tastsinns *erweitern*, indem sie die Oberflächenbeschaffenheit des Kiefernzweigs befühlen können. Durch die inhaltliche Vorgabe der genauen Begriffsbezeichnungen werden die Bildungs- und Erziehungsziele des *selbstständigen Forschens* und *schöpferischen Arbeitens* gehemmt. Es wird das *Forschen* nach einem passenden Begriff nur sehr begrenzt angeregt und die Schüler/innen haben auch nicht die Möglichkeit *selbstständig* mit unterschiedlichen Materialien danach zu suchen. Sie sind immer auf die Fragestellungen der Lehrperson angewiesen. Insgesamt wird bei beiden Unterrichtsstunden nicht durch selbstständiges Forschen Wissen hervorgebracht, sondern das bereits vorhandene Wissen abgefragt und dadurch das bereits *Gelernte angewendet*. Durch die Fragestellungen werden die bereits vorhandenen Informationen gesammelt und auf der Tafel aufgeschrieben. Dies gelingt noch eher bei der Unterrichtsstunde zum Kiefernzweig, als bei der Unterrichtsstunde der Regelschule, bei welcher nach dem Hör- und Leserkreis einer Verlustanzeige bzw. eines Wandzeitungsartikels und Wunschzettels gefragt wurde. Beim Unterricht der Regelschule haben möglicherweise Schüler/innen bereits Erfahrungen mit einer Verlustanzeige oder eines Wandzeitungsartikels und können dies direkt *Gelernte anwenden*, oder aber sie haben durch Mitteilungen davon erfahren und wissen darüber Bescheid. Beide Lehrkräfte lassen zwischenzeitlich die bereits erarbeiteten Inhalte zusammenfassen und dadurch wird das unmittelbar *Gelernte* wiederholt. Die Lehrerin der Hilfsschule lässt die Sätze, die sie ausbesserte, von den Schüler/innen wiederholen und es wird ein weiteres Mal das *Gelernte angewendet*. Wenn die Schüler/innen nicht gleich die richtige Antwort finden, dann weist sie darauf hin, den Zweig anzufassen und möglicherweise so auf eine Antwort zu kommen. Beide Lehrpersonen versuchen durch verschiedene Fragestellungen die Begriffe hervorzu- bringen und geben wenn nötig die Begriffe selbst vor. Dadurch sind beide Lehrpersonen

hilfsbereit. Das Bildungs- und Erziehungsziel der *Hilfsbereitschaft* kann allerdings nicht angenommen werden, da die Lehrerin lediglich in ihrem Vorbildverhalten hilfsbereit ist und diese nicht bei den Schüler/innen erkennbar ist. Die Schüler/innen arbeiten praktisch nicht zusammen und es ist keine Hilfestellung gegenüber anderen Schüler/innen erkennbar.

Ebenso sind Ansätze des Bildungs- und Erziehungsziel der *Fähigkeiten und Fertigkeiten vertiefen* in vielen Sequenzelementen zu erkennen, allerdings kann es nicht angenommen werden. Die Schüler/innen der Regelschule lernen wer der Hör- und Leserkreis ist, wenn das Fahrrad gestohlen bzw. verloren gegangen ist. Der Unterrichtsstoff wird theoretisch vermittelt und kann möglicherweise für den Alltag hilfreich sein. In beiden Unterrichtsstunden sind Ansätze dieses Ziels erkennbar, da beim Zusammenfassen der Inhalte jeweils ein/e Schüler/in ihre sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie z.B. vor der Gruppe sprechen, deutlich und betont sprechen, sowie die Lautstärke anpassen, etc. üben. Allerdings wird dieses Bildungs- und Erziehungsziel nicht angenommen, da fraglich ist, inwieweit die *Fähigkeiten und Fertigkeiten* dadurch tatsächlich *vertieft* werden, da es sich um eine ganz normale Unterrichtssituation handelt.

Die Schüler/innen werden jedoch jeweils bereits im ersten Sequenzelement zum Nachdenken angeregt, indem sie den Zweig betrachten sollen (Hilfsschulunterricht) oder indem sie angeregt werden über den Hör- und Leserkreis der Verlustanzeige zu spekulieren (Regelschulunterricht). Zum Beispiel werden die Schüler/innen der Regelschule zu Minute 07:20 durch weiterführende Fragen des Lehrers, wie „wir finden aber noch andere Leser der Verlustanzeige“ oder durch „erläutere Mal, wann die Verlustanzeige. . . gelesen wird“ *zum Denken angeregt*. Die Lehrerin der Hilfsschule weist die Schüler/innen an in ganzen Sätzen zu sprechen. Sie werden dadurch zum Denken angeregt, sowie dadurch, dass die Lehrerin die Schüler/innen in ihren Antworten unterbricht und die Satzstellungen verbessert, wie z.B. „da möchte ich ein anderes Wort“ oder mit „noch ein anderes Wort“.

Beim Unterricht der Hilfsschule werden Kenntnisse über die Natur vermittelt. Das Bildungs- und Erziehungsziel der *Entwicklungsgesetze der Natur* kann jedoch nicht angenommen werden, da die Schüler/innen keine *Gesetze über die Entwicklung der Natur* kennenlernen. Sie *erweitern* lediglich ihre *Kenntnisse* über die Natur. Dieses naturwissenschaftliche Thema schließt einige Bildungs- und Erziehungsziele, wie z.B. *die Liebe zur DDR, Stolz auf den Sozialismus, Patriotismus, Völkerfreundschaft, Internationalismus* und *Frieden* aus. Beim Unterricht der Regelschule werden ebenfalls keine *Kenntnisse über den Marxismus- Leninismus, keine Entwicklungsgesetze der Natur, der Gesellschaft* oder *des menschlichen Denkens* vermittelt.

Insgesamt sind bei beiden Unterrichtsstunden ähnliche Strukturhypothesen zu finden: Im Unterricht der Regelschule kommen folgende Bildungs- und Erziehungsziele wiederholend vor: zum *Denken anregen*, geschieht durch die Fragestellungen des Lehrers. Das *Anwenden des Gelernten*, kommt zustande durch die Zusammenfassungen, welche zwischendurch wiederholt getätigt werden. Die *Kenntnisse der Schüler/innen* werden durch konkrete Wortbenennungen *erweitert*. Bei der Interpretation der Sequenzanalyse wurde nachträglich festgestellt, dass durch die Rahmenbedingungen und Regeln der Unterrichtsstruktur ebenfalls das Bildungs- und Erziehungsziel der *Achtung gegenüber anderen Menschen*, einschränkend für die Personen, die am Unterricht teilhaben, angenommen wird. Im Unterschied dazu, findet sich beim Unterricht der Hilfsschule folgende Strukturhypothese: Durch das Wiederholen der Sätze können die Schüler/innen das *Gelernte anwenden* und durch das Sprechen vor der Klasse werden *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* der Schüler/innen *geschult*. Die Lehrerin besteht auf eine genaue Begriffsfindung und daher werden die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert*. Durch die Hilfestellungen der Lehrperson bei der Verwendung von Artikeln oder der Satzbildung lernen die Schüler/innen *Hilfsbereitschaft* kennen und sie werden zum *Denken angeregt*. Hier wird durch die Interpretation der Sequenzanalyse das Ziel *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* vertiefen durch Spekulationen nicht angenommen (siehe oben). Die beiden Unterrichtsstunden haben daher folgende Bildungs- und Erziehungsziele gemeinsam: *das Gelernte anwenden*, *zum Denken anregen*, *die Kenntnisse erweitern*. Unterschiede finden sich bezüglich der Bildungs- und Erziehungsziele der *Achtung gegenüber anderen Menschen*, welches in der Regelschule gefunden wurde und der *Hilfsbereitschaft*, welches eingeschränkt in der Hilfsschule gefunden wird. Zusammenfassend ist der Unterschied in den beiden Zielen, *Achtung gegenüber anderen Menschen* und der *Hilfsbereitschaft* bedingt durch das Verhalten der Lehrperson und nicht aufgrund der Unterrichtsstruktur oder des Inhalts. Das bedeutet, dass wenn das Vorbildverhalten der Lehrkräfte außer Acht gelassen wird, dass sich Bildungs- und Erziehungsziele in den beiden Unterrichtsstunden gleichen. Daher können bezüglich der Umsetzung der Ziele keine Unterschiede im Regel- und Sonderschulunterricht gefunden werden.

## 10.4 Zwischenfazit

Im Folgenden wird eine Zusammenfassung aller drei Analysen in einem Ergebnis präsentiert. Dabei werden jene Bildungs- und Erziehungsziele dargestellt, welche in allen analysierten Segmenten gefunden werden konnten: das *Gelernte anwenden*, die

*Kenntnisse erweitern* und zum *Denken anregen*. Es ist zu diskutieren, warum in allen drei Vergleichen der analysierten Sequenzelemente der Unterrichtsstunden der Regel- bzw. Sonderschulen dieselben drei Bildungs- und Erziehungsziele gefunden werden können. Möglicherweise ist dies durch die Funktion und den Aufbau des Unterrichts im Allgemeinen bedingt. Bei der Durchführung einer Unterrichtsstunde werden die Schüler/innen durch den Inhalt zum *Denken angeregt*, egal ob sie durch Fragestellungen der Lehrer/innen direkt in den Unterricht mit einbezogen werden oder ob sie einen Text lesen, sich mit einem Bild oder Gegenstand beschäftigen, etc. Gleichzeitig ist das Ziel der Lehrer/innen die *Kenntnisse* der Schüler/innen zu *erweitern* und dies geschieht ebenfalls dadurch, dass die Schüler/innen einen Text lesen oder durch das gemeinsame Erarbeiten eines Inhalts mit den Mitschüler/innen etc. neue Erkenntnisse gewinnen. Das dritte Bildungs- und Erziehungsziel, welches in allen sechs Sequenzelementen gefunden wurde, ist das *Gelernte anzuwenden*. Dies ist hier vor allem durch die Unterrichtsführung bedingt, indem die Schüler/innen Fragestellungen der Lehrkräfte beantworten bzw. einen Text üben, indem sie ihn nochmals lesen etc. Dieses Bildungs- und Erziehungsziel ist wahrscheinlich nicht in jedem Unterricht zu finden, da z.B. lediglich ein Vortrag gehalten wird und die Schüler/innen keine Möglichkeit haben das bereits *Gelernte* noch in der Unterrichtsstunde anzuwenden. Durch die Aufzeichnungen ist es nur möglich die Ziele innerhalb der Unterrichtsstunden zu analysieren. Ob die Schüler/innen Gelegenheit haben, das bereits *Gelernte* in einer anderen Unterrichtsstunde oder in ihrer Freizeit umzusetzen und *anzuwenden*, kann nicht erforscht werden.

Des Weiteren wird das Bildungsziel *Achtung gegenüber anderen Menschen* in einigen der Sequenzanalysen gefunden. Dieses Ziel wird immer gefunden, wenn lediglich das Verhalten der Schüler/innen betrachtet wird. Sie zeigen auf und warten bis sie von der Lehrkraft aufgefordert werden eine Antwort zu geben oder eine Aussage zu tätigen. Dadurch drücken sie *Achtung gegenüber der Lehrerin* und *den Mitschüler/innen* aus. Von Seiten der Lehrperson ist das Bildungs- und Erziehungsziel nicht immer gegeben, wie z.B. bei der Analyse 3 des Unterrichts der Hilfsschule. Die Lehrerin lässt die Schüler/innen kaum aussprechen und unterbricht sie häufig. Das bedeutet, dieses Ziel spiegelt sich im Verhalten der Personen im Unterricht wieder. Es gilt generell eingeschränkt nur für den Unterricht, da nicht beobachtet werden kann, wie sich die Schüler/innen oder Lehrer/innen außerhalb des Unterrichts *gegenüber anderen Menschen* verhalten. Ein weiteres Bildungs- und Erziehungsziel, welches sowohl vom Verhalten, als auch vom Vorbildverhalten der Lehrer/innen abhängt, ist das Ziel der *Hilfsbereitschaft*. Das Ziel wird insgesamt

in zwei Sequenzanalysen gefunden, einmal im Regel- und einmal im Sonderschulunterricht. Daher ist kein Unterschied bezüglich der Schultypen zu erkennen.

Das Ziel, *Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern*, wird sowohl im Regel-, als auch im Sonderschulunterricht der Analyse 2 gefunden. Dies ist bedingt durch die Struktur des Unterrichts, denn dabei werden nicht wie in Analyse 1 und 3 Fragestellungen an die Schüler/innen gestellt, sondern ihre Leseleistungen werden selbst- und fremdeingeschätzt. Dadurch werden ihre sozialen *Fähigkeiten und Fertigkeiten geschult*, indem sie ihre eigene Leistung in den Mittelpunkt stellen und durch das Sprechen vor der Gruppe, die Lautstärke anpassen, deutlich und betont sprechen etc. Zudem lernen sie Rückmeldungen zu formulieren und zu geben, sowie Rückmeldungen anzunehmen. Das Ziel wird restriktiv für die sozialen *Fähigkeiten und Fertigkeiten* angenommen.

Einige Bildungs- und Erziehungsziele werden zudem in Ansätze nicht direkt umgesetzt. Diese können daher nicht angenommen werden. Ansätze zum *selbstständigen Forschen* und *schöpferischen Arbeiten* werden bei beiden analysierten Sequenzen der Analyse 1 gefunden, da die Lehrerinnen die Schüler/innen anregen, genaue Begriffsbezeichnungen zu finden. Gleichzeitig schränken sie aber durch ihre Fragestellungen die Antwortmöglichkeiten ein und die Erkenntnisse werden nicht eigenständig von den Schüler/innen gewonnen. Zum Ziel der *Höflichkeit* können weitere Ansätze im Regelschulunterricht der Analyse 3 gefunden werden, da der Lehrer stets alle Schüler/innen aussprechen lässt und alle, welche sich zu Wort melden, aufruft.

Weitere Ansätze sind zu den Bildungs- und Erziehungszielen, *Achtung gegenüber anderen Menschen* und *Hilfsbereitschaft* erkennbar. Diese beiden Ziele wurden bereits in drei Sequenzanalysen bestätigt (siehe oben), in den anderen drei Sequenzanalysen können sie allerdings nur in Ansätzen gefunden werden. Bei fast allen Themen handelt es sich um naturwissenschaftliche Inhalte, außer bei der letzten Analyse der Regelschule ist der Gegenstand das Fahrrad, weshalb die Bildungs- und Erziehungsziele, wie z.B. *Liebe zur DDR*, *Stolz auf den Sozialismus*, *Patriotismus*, *Völkerfreundschaft*, *Internationalismus* und *Frieden* nicht gefunden werden können. Aufgrund der Rahmenbedingungen des Unterrichts können Ansätze der Ziele wie z.B. *Liebe zur DDR*, *Stolz auf den Sozialismus* oder *Patriotismus* gefunden werden, indem z.B. ein Bild von Erich Honecker im Klassenraum hängt bzw. die Schüler/innen die Stunde mit einem Pioniergruß beginnen. Da diese jedoch nicht direkt in den analysierten Sequenzen beobachtet werden können und aufgrund von Rahmenbedingungen erschlossen werden, werden diese Ziele nicht angenommen. Bei den naturwissenschaftlichen Themen handelt es sich nicht um *Entwicklungsgesetze der Natur*, weshalb dieses Bildungs- und Erziehungsziel nicht

angenommen werden kann. Die Schüler/innen lernen lediglich *Kenntnisse* über die Natur kennen, indem sie etwas über die Lebensgewohnheiten und Verhaltensweisen der Tiere erfahren. Ebenso können die Ziele der *Kenntnisse über den Marxismus-Leninismus*, der *Entwicklungsgesetze der Gesellschaft* oder des *menschlichen Denkens*, nicht bestätigt werden. Die schulische Situation impliziert bereits, dass das Ziel der *Achtung gegenüber den Eltern* nicht gefunden werden kann, da die Eltern in der Klasse nicht anwesend sind und dies nicht direkt beobachtbar ist. Insgesamt werden sowohl im Regel- als auch im Sonderschulunterricht dieselben Bildungs- und Erziehungsziele umgesetzt und es sind keine Unterschiede erkennbar. Die Unterschiede bei der Umsetzung der beiden Ziele der *Hilfsbereitschaft* und der *Achtung gegenüber anderen Menschen*, welche vom Verhalten der Lehrperson abhängen, werden sowohl im Unterricht der Regelschule, als auch im Unterricht der Sonderschule gefunden, wenn auch in jeweils anderen Sequenzen. Daher sind diese Unterschiede bei der Beurteilung der Fragestellung zu vernachlässigen. Die postulierte Hypothese kann nicht bestätigt werden, da dieselben Bildungs- und Erziehungsziele, beim Vergleich von Sequenzen des Regel- und Sonderschulunterrichts der DDR, umgesetzt werden.

## 11. Diskussion

Klingenberg beschrieb 1962 aus der Innenperspektive der DDR, warum die Lehrer/innen die Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Schüler/innen hatten: „Die führende Rolle der Schule im Gesamtprozeß der Erziehung und Bildung ergibt sich aus dem besonderen Charakter des Unterrichts als der wichtigsten Form der Bildungs- und Erziehungsarbeit“ (49). Die Bildungs- und Erziehungsziele wurden im Bildungsgesetz definiert und waren auf politische Zielsetzungen hin ausgerichtet, da das Schulwesen der DDR unter staatlicher Aufsicht stand (vgl. Sander 1969). Aus diesen Aspekten ergibt sich folgende leitende Forschungsfrage: Inwieweit erfolgt die Umsetzung der Erziehungs- und Bildungsziele, welche im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ (25. Februar 1965) postuliert wurden, im Regel- beziehungsweise Sonderschulunterricht?

Der Fokus der Studie liegt damit auf der Umsetzung der im Gesetz theoretisch formulierten Bildungs- und Erziehungsziele im Unterricht. Nach Luhmann & Schorr (1996) wird das Programm direkt am Code geprüft und es werden Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede des Regel- und Sonderschulunterrichts ausgearbeitet. Es wird vor allem die Zeitspanne ab 1965 bis zum Ende der DDR betrachtet, da sich die Arbeit speziell auf das letzte Bildungsgesetz, das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem

der DDR“ bezieht. Das vorrangige Ziel der führenden Partei (SED) war es durch die Erlassung des Gesetzes ein maximal leistungsfähiges Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungssystem zu schaffen (Baske 1979). In diesem Gesetz wurden dazu einige wünschenswerte Bildungs- und Erziehungsziele angeführt, welche das sozialistische Bewusstsein, sozialistische Überzeugungen, Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften der Schüler/innen ausbilden sollten (vgl. Klingenberg 1962). Die, in Paragraph 4 und 5 des Gesetzes definierten Bildungs- und Erziehungsziele werden für eine strukturierte Übersicht in folgende Kategorien eingeteilt:

- **Eigenschaften:** Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Höflichkeit, Zuvorkommenheit, Achtung gegenüber den Eltern und anderen Menschen
- **Werte:** Liebe zur DDR, Stolz auf den Sozialismus, Patriotismus, Völkerfreundschaft, Internationalismus und Frieden
- **Kenntnisse** über den Marxismus-Leninismus, Entwicklungsgesetze der Natur, der Gesellschaft und des menschlichen Denkens. Dadurch sollen sie den Sinn des Lebens erfahren und zum sozialistischen Denken, Fühlen und Handeln geführt werden.
- **Aspekte produktiver Tätigkeiten:** schöpferische Arbeit, stetige Vervollkommnung ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Anwenden des Gelernten und selbstständiges Forschen (vgl. Ministerium für Volksbildung 1973).

Die Bildung und Erziehung der Schüler/innen war notwendig durch die Differenz von dem was sie sind und dem Menschen, der sie sein sollen (vgl. Niermann 1972). Bildung und Erziehung wurden als voneinander abhängig und als eine Einheit betrachtet. Die Bildung der Schüler/innen findet hauptsächlich über deren Erziehung statt (vgl. Lesemann 1964) und die Erziehung findet über Lernprozesse statt (vgl. Weber 1973). Ziel war es über die Erziehung und Bildung im Unterricht die Persönlichkeit zu formen (vgl. Lesemann 1964) und jeder einzelne sollte sich in die gesellschaftlichen Verhältnisse integrieren (vgl. Klingenberg et. al. 1965).

Die Arbeit leistet einen Beitrag zur Unterrichtsforschung und entwickelt ein besseres Verständnis vom Zusammenhang der politischen Führung und der gesellschaftlichen Entwicklung in einem sozialistischen Staat, sowie die Rolle und Position der Schule innerhalb diesem. Benner (2001) beschreibt aktuell in seinem Buch „Allgemeine Pädagogik“ von einer Notwendigkeit für das gesellschaftliche Zusammenleben, dass sich politische Zielsetzungen und pädagogische Umsetzungen einigen. Das bedeutet, dass Benner (2001) fordert, dass Code und Programm (vgl. Luhmann & Schorr 1996) kongruent sind. Inwieweit die im Programm festgelegten Ziele tatsächlich von den

Lehrer/innen praktisch erreicht wurden und welche Differenzen bei der Umsetzung im Regel- und Sonderschulunterricht festgestellt werden konnten, wird im Folgenden diskutiert: Insgesamt können folgende Bildungs- und Erziehungsziele in allen analysierten Segmenten gefunden werden: *Gelerntes anwenden, Kenntnisse erweitern, zum Denken anregen*. Durch den Inhalt und die Fragestellungen der Lehrkräfte werden die Schüler/innen zum *Denken angeregt*. Dabei wird angenommen, dass alle Schüler/innen bereits Vorkenntnisse über die Sachverhalte besitzen und daher wird das *Gelernte angewendet*. Das Vorwissen kann unterschiedlich groß sein. Durch das Sammeln von Informationen und der Bearbeitung zusätzlicher Informationen in den Unterrichtsstunden *erweitern* manche Schüler/innen mehr und manche weniger ihre *Kenntnisse*. Diese drei Bildungs- und Erziehungsziele können wahrscheinlich in jedem Unterricht gefunden werden, da sie grundlegend den Aufbau und die Funktion eines Unterrichts bedingen. Weitere Bildungs- und Erziehungsziele, welche gefunden werden sind *Hilfsbereitschaft* und *Achtung gegenüber anderen Menschen*. Diese werden sowohl im Regel-, als auch im Sonderschulunterricht gefunden, weshalb keine Unterschiede der Schultypen erkennbar sind. Die Hauptforschungsfrage wird daher folgendermaßen beantwortet: Es können insgesamt fünf, im Unterricht umgesetzte, Bildungs- und Erziehungsziele gefunden werden. Es gibt keine Unterschiede bei der Umsetzung der Ziele im Regel- und Sonderschulunterricht. Insgesamt konnten nur einige, der im Programm festgelegten Zielstellungen im Unterricht gefunden werden. Eine allgemeine Aussage über die generelle Unterrichtsstruktur und Unterrichtsführung in der DDR kann durch die Analyse von vier verschiedenen Videoaufzeichnungen nicht getätigt werden, denn diese stellen Einzelfallanalysen dar.

Es stellt sich die Frage, inwieweit der Anspruch auch praktisch besteht, alle Schüler/innen gleich zu bilden und zu erziehen. Theoretisch gelten die Bildungs- und Erziehungsziele über alle Schultypen hinweg, egal ob es sich um den Unterricht in einer Regel- oder Sonderschule handelt. Die Lehrkräfte hatten dabei den Prozess der Bildung und Erziehung so zu gestalten, dass auch diejenigen Schüler/innen, die die Sonderschule besuchen diese Ziele erreichen können (vgl. Ministerium für Volksbildung 1973). Angerhofer (1994) weist darauf hin, dass bereits durch die besondere Betonung der Schüler/innen der Sonderschulen, diese vom Einheitsschulgedanken ausgeschlossen wurden. In dieser vorliegenden Analyse konnten keine Unterschiede bezüglich der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele gefunden werden. Allerdings haben die Schüler/innen nach Vollendung der Schulpflicht keineswegs dieselben Möglichkeiten eine weiterführende Schule zu besuchen. In einzelnen Sonderschultypen haben die

Schüler/innen gar nicht die Möglichkeit eine EOS zu besuchen und müssen eine Berufsausbildung ergreifen oder in Werkstätten etc. arbeiten.<sup>55</sup> Ebenso gibt es bereits in der Regelschule Unterschiede bezüglich der weiterführenden Ausbildungsmöglichkeiten und wie z.B. der Erfahrungsbericht von Führer (1998) zeigt, haben keineswegs alle Schüler/innen, trotz hervorragender schulischer Leistungen die Möglichkeit die EOS oder ein Studium zu besuchen. Ebenso zeigt Klier (1990) in ihrem Bericht über „S. ein Kind der Republik“ auf, dass ein Schüler der sich nicht in die Gesellschaft eingliedert, wie z.B. dass er die Schule und danach die Lehre schwänzt, chemische Experimente mit seinem Freund versucht und lediglich in einer größeren Gruppe am Rummel zusammenstehen, als „potentieller Unruhestifter“ gilt, ins Zuchthaus eingewiesen wird und keine Chance auf eine weitere Ausbildung erhält.

Um die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele umzusetzen muss zwischen dem Inhalt, der Verhaltensweisen, sowie der Handlungen der Lehrpersonen und deren eingesetzten Materialien und Methoden unterschieden werden. Im nächsten Abschnitt wird der Einfluss der pädagogischen Handlungsweisen der Lehrer/innen auf die Schüler/innen und deren Auswirkung auf die Bildungs- und Erziehungsziele diskutiert. Niermann beschreibt 1972 aus der Binnenperspektive, dass gezielte pädagogische Handlungen und eine genaue Unterrichtsgestaltung notwendig sind, um die Ziele und ein entsprechendes Verhalten der Kinder zu erreichen. Die Lehrperson vermittelt z.B. das Bildungs- bzw. Erziehungsziel der *Hilfsbereitschaft* durch das Vorbildverhalten indirekt. Erfasst werden jene Bildungs- und Erziehungsziele, welche von der Lehrperson bewusst oder unbewusst umgesetzt werden und direkt beobachtbar sind. Das Erziehungsziel der *Hilfsbereitschaft* kann nur aufgrund des Vorbildverhaltens der Lehrpersonen gegenüber den Schüler/innen gefunden werden. Dabei wird zwischen dem direkten und dem indirekten Vorbildverhalten der Lehrer/innen unterschieden (vgl. Klingenberg 1962). Häufig wird das Vorbildverhalten direkt erschlossen, da die Lehrerinnen in ihrem Verhalten hilfsbereit sind, z.B. indem sie auf eine Textstelle verweisen und so die Schüler/innen selbst die Möglichkeit haben eine Antwort zu finden. Das Bildungs- und Erziehungsziel wird implizit über das Verhalten der Lehrperson erschlossen. Einschränkend ist zu erwähnen, dass die Absichten der Lehrer/innen nicht direkt beobachtet werden können. Ebenso kann nur spekuliert werden, ob die Schüler/innen ihr Verhalten entsprechend der Zielstellungen ändern und ob eine Änderung der Verhaltensweisen für zukünftige Handlungen erzielt werden konnte. Eine *Hilfsbereitschaft* der Schüler/innen untereinander kann nicht beobachtet und analysiert werden.

---

<sup>55</sup> Siehe dazu Abschnitt 2.2.3, „Das Sonderschulwesen der DDR“.

Ein weiteres Bildungs- und Erziehungsziel, welches von der pädagogischen Handlungsweise der Lehrkraft abhängt, ist die *Achtung gegenüber anderen Menschen*. Diese *Achtung gegenüber der Lehrerin und der Mitschüler/innen* werden scheinbar durch eine gesellschaftliche Regel im Unterricht aufrechterhalten und möglicherweise durch die Schulordnung reglementiert. Die Lehrpersonen achten auf deren Einhaltung und zwar spricht erst dann ein/e Schüler/in, nachdem diese von der Lehrperson namentlich dazu aufgefordert wurden. Dieses Ziel wird in jeder Unterrichtssituation gefunden, da die Schüler/innen immer mit ihrer Wortmeldung warten und aufzeigen, bis sie aufgerufen werden. Meist zeigen auch die Lehrkräfte eine *Achtung gegenüber den Schüler/innen*, da sie alle Schüler/innen, welche aufzeigen aufrufen bzw. aussprechen lassen. Lediglich in einer Unterrichtsstunde „Beschreibung eines Kiefernzweigs“ ist diese *Achtung gegenüber den Schüler/innen* nicht gegeben, da sie die Schüler/innen in ihren Meldungen häufig unterbricht. Das allgemeine Bildungs- und Erziehungsziel der *Achtung gegenüber anderen Menschen* kann in der Unterrichtssituation nur eingeschränkt angenommen werden, da nicht beobachtet werden kann, wie sich die Schüler/innen bzw. die Lehrer/innen gegenüber Personen außerhalb des Unterrichts verhalten. Unterschiede im pädagogischen Handeln der Lehrpersonen des Regel- bzw. Sonderschulunterrichts können nicht gefunden werden. Die Struktur des Unterrichts ist bestimmt von einem Agieren der Lehrer/innen und einem Reagieren der Schüler/innen, welche wiederum Reaktionen der Lehrer/innen auslösen. Giesecke (2010) weist darauf hin, dass es kein richtiges pädagogisches Handeln gibt: „Es gibt also in einer bestimmten pädagogischen Situation kein „richtiges“ pädagogisches Handeln in dem Sinne, daß man nur so und nicht anders agieren könne; vielmehr können wir uns jeweils nur „angemessen“ verhalten, wir haben immer mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, je nachdem, wie die andere Seite sich verhält.“ (Giesecke 2010, 22). Das bedeutet, es gibt für Lehrer/innen nicht das richtige Handeln schlechthin, sondern lediglich einen Spielraum für vernünftiges und zielorientiertes Handeln in der jeweiligen Situation (vgl. ebd.). Ebenso wie es für die Lehrer/innen in einer bestimmten pädagogischen Situation nicht nur das eine richtige Handeln gibt, ist jede pädagogische Situation einmalig und nicht replizierbar: „Bei der Ausarbeitung der Grundkonzeption für die Nutzung dieser Forschungstechnik gingen wir von der Überlegung aus, daß jede Unterrichtsstunde ein einmaliger, in seiner Originalität nicht wiederholbarer pädagogischer und sozialer Akt ist. Seine Beobachtung ist zeitlich limitiert.“ (Mirschel & Zeisberg 1980,122). Mirschel & Zeisberg (1980) legitimierten und begründeten damit die Aufnahme der Unterrichtsaufzeichnungen für die Aus- und Weiterbildungen sowie die Unterrichtsforschung.

Die Sequenzanalyse betrachtet nicht nur das Verhalten der Lehrpersonen, sondern die gesamte Lehrer-Schüler/innen-Interaktion und erforscht die Wirkungen einer Handlung auf eine andere Person. Sie ist daher die Methode der Wahl, da sie besonders die Interaktion von Lehr- und Lernprozessen fokussiert.

Jedliches pädagogische Handeln ist jedoch an Regeln und Normen der jeweiligen Institution gebunden und die Lehrer/innen müssen bestimmte Vorgaben umsetzen und mit vorhandenen Mitteln auskommen. In der DDR gab es Vorgaben und Empfehlungen für die Umsetzung des Unterrichtsstoffs, vor allem durch Unterrichtshilfen. Dadurch sollte ein einheitlicher Unterricht für alle Schüler/innen gewährleistet werden (vgl. Borneleit 2003). Die Materialien, welche eingesetzt werden sind sehr unterschiedlich. Je nach Lerninhalt werden Bild- und Wortkarten oder die Kiefernzweige als Anschauungsmaterial eingesetzt. Des Weiteren werden Tafelbilder, ein Aufnahmegerät, das Buch und ein Holzstock eingesetzt. Auffallend ist, dass die Sprachheilschule und Hilfsschule im Vergleich zu den beiden Unterrichtsaufzeichnungen der Regelschule mehr Anschauungsmaterial, in Form von Bild- und Wortkarten, sowie dem Gegenstand des Kiefernzweigs aufweisen. In beiden Regelschulaufzeichnungen werden Tafelbilder erstellt und es kommen vorwiegend nur die Tafel und Kreide zum Einsatz. Die Unterschiede in den eingesetzten Materialien resultiert aus den verschiedenen Themen und Inhalten der Schulstunden. Allerdings können wahrscheinlich für die Regel- und Sonderschularten gar nicht dieselben Schulhalte gefunden werden, da Borneleit (2003) bereits erarbeitete, dass es in der DDR für jede Sonderschulart gesonderte Unterrichtsmaterialien, Inhalte und Lehrpläne gab.

Möglicherweise sollen durch die unterschiedlichen eingesetzten Materialien in den Sonderschulen die Motivation und Mitarbeit der Schüler/innen angeregt und aufrecht erhalten werden. Im Vorspann der Unterrichtsaufzeichnung der Sprachheilschule zum Thema „Das Märchen vom Löwen und Hasen“ nennt die Lehrerin als ein Ziel, dass sie die Schüler zum Erfolgserlebnis führen möchte (vgl. v\_hu\_92). Die Motivation der Schüler/innen wurde durch loben der Schüler/innen, sowie durch z.B. in der Unterrichtsstunde der Regelschule „Beschreibung eines Fahrrads“ angeregt, indem der Lehrer einen Schüler in eine Beispiel namentlich mit ein bezieht und so die Aufmerksamkeit der Schüler/innen erreicht. Das Lob der Lehrer/innen erfolgt entweder direkt oder indirekt. Direktes Lob wie z.B. „du hast dir große Mühe gegeben“ oder „das finde ich ganz prima“ wird in der Aufzeichnung der Sprachheilschule gefunden. Ebenso werden in den Unterrichtsstunden häufig indirektes Lob wie z.B. „gut“ oder „richtig“ gefunden. Das Lob regt ebenfalls zur Mitarbeit an und erhöht die Aufmerksamkeit, damit weiter am Unterricht aktiv mitgearbeitet wird. In allen Unterrichtsstunden ist die Mitarbeit sehr gut und es gibt

viele Wortmeldungen, jedoch lassen die Lehrer/innen keine eigenständige Diskussion entstehen und sind sehr orientiert an den Inhalten der Bücher beziehungsweise der Tafelbilder. Möglicherweise richtige Antworten der Schüler/innen, welche über den zu bearbeitenden Stoff hinausgehen, werden nicht zugelassen oder eine Ausweitung des Stoffgebiets unterbunden. Schüler/innen welche nicht mitarbeiten werden zum Teil von den Lehrkräften dazu aufgefordert. Häufig konnte kein direktes Lob einzelner Schüler/innen gefunden werden. Giesecke (2010) weist aktuell darauf hin, dass beim Lernen die Atmosphäre im Unterricht wichtig ist. Das Lob spielt dabei eine bedeutende Rolle. Die Lehrer/innen sind durchwegs sehr leistungs- und erfolgsorientiert. Sie bessern Sätze und Satzstellungen der Schüler/innen korrekt aus oder möchten die Schüler/innen zu genauen Begriffsbezeichnungen führen. Sie sind zudem sehr sachlich orientiert und weichen nicht vom Inhalt des Lehrbuches ab und lassen keine anderen Antworten gelten. Dies bestätigt zudem, dass die Unterrichtshilfen und Lehrpläne dazu dienen die Qualität des Unterrichts daran zu messen (vgl. Borneleit 2003). Klier (1990) berichtet als Zeitzeugin, dass die Lehrer/innen Linientreue verfolgen sollten. Gerade bei diesen aufgezeichneten Unterrichtsstunden war die Qualität von entscheidender Bedeutung, denn z.B. diente die Aufzeichnung der Unterrichtsstunde der Regelschule, „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“, der Vermittlung von Methoden und Techniken der Lehrerweiterbildung (Beiblatt: v\_apw\_053) und die Unterrichtsaufzeichnung der Stunde „Das Märchen vom Hasen und Löwen“ sollte zur schöpferischen Diskussion in der Aus- und Weiterbildung anregen (L: v\_hu\_92; 3:59).

Bei der Sozialform des Lernens handelt es sich um einen Frontalunterricht und die Struktur des Unterrichts von der Lehrerin vorgegeben. Bei Analyse 1 und 4 wird im speziellen ein erarbeitender Unterricht als soziale Form des Lehrens und Lernens durchgeführt. Budke (2012) definiert den erarbeitenden Unterricht als jenen, bei welchen die Lehrkraft durch spezifische Fragestellungen gemeinsam mit den Schüler/innen die Inhalte der Stunde erarbeitet, aber dennoch die Führung des Unterrichts behält. Auch Klingenberg berichtet bereits (1962) aus der Innenperspektive, dass die Führung der Lehrer/innen im Vordergrund steht und dass die Lehrperson Fragen zu einem Thema plant und auf das Vorwissen der Schüler/innen aufbaut. Dadurch werden die *Kenntnisse* der Schüler/innen *erweitert*. Auch bei den analysierten Unterrichtsaufzeichnungen erarbeiten die Lehrer/innen gemeinsam mit den Schüler/innen, auf unterschiedlichste Art und Weise, den Unterrichtsstoff und es dominiert ein Frage-Antwort Modus. Die ständige Interaktion mit Schüler/innen ist eine Intervention zur Übertragung der Lehr- und Lernprozesse. Formal ist dabei der Unterschied in der Schülerzahl zu erkennen, da in den

jeweiligen Unterrichtsaufzeichnungen der Sonderschulart mit 12 bzw. 11 Schüler/innen diese geringer ist, als in der Regelschule mit einer Anzahl von 25 bzw. 30 Schüler/innen. Wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit angeführt, beträgt die Anzahl der Schüler/innen der Sonderschulklassen lediglich die Hälfte verglichen mit derjenigen der Regelschule. Es ist anzunehmen, dass die Schüleranzahl in den Sonderschulklassen deshalb geringer ist, um eine optimale Förderung der Schüler/innen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen zu gewährleisten, da die Lehrer/innen häufiger in Interaktion mit den einzelnen Schüler/innen stehen, als die Lehrer/innen des Regelschulunterrichts. Dadurch wird ebenfalls Motivation und Mitarbeit aufgebaut.

Die Frage danach, wie die Schüler/innen zur *Liebe zur DDR*, sowie *Stolz auf den Sozialismus*, *Patriotismus*, *Völkerfreundschaft*, *Internationalismus* und *Frieden* geführt werden ist in den Unterrichtsstunden nicht erkennbar. Ansätze sind erkennbar in der Unterrichtsstunde der Sprachheilschule „Das Märchen vom Hasen und Löwen“, aufgrund von Rahmenbedingungen, z.B. hängt ein Bild von Erich Honecker an der Wand oder die Schüler/innen werden mit Pioniergruß begrüßt. Ebenfalls fällt die Sitzordnung in den Unterrichtsstunden auf. Die Lehrpersonen stehen immer vorne bei der Tafel und die Schüler/innen sind in Reihen mit jeweils Gängen zwischen den Zweiertischen aufgegliedert. Die Hefte, Bücher und Stifte liegen jeweils oben und am äußeren Rand des Tisches. Die Schüler/innen sitzen stets relativ aufrecht und ihre Arme und Hände befinden sich auf den Tischen. Manchmal werden in den analysierten Unterrichtsstunden die Schüler/innen dazu aufgefordert ordentlich zu sitzen. Z.B. zu Minute 25:48 in „Das Märchen vom Hasen und Löwen“ der Sprachheilschule, indem die Lehrperson nur „Sitzhaltung“ vorgibt und die Schüler/innen sofort wissen, wie sie sitzen sollen. Es wird beobachtet, dass die Schüler/innen der Sprachheilschule, während der analysierten Sequenz, keine Auffälligkeiten im Sprechen aufweisen. Da die Sprachauffälligkeiten auch bei der Betrachtung der gesamten Unterrichtsaufzeichnung, mithilfe der Ansicht der Kollegen/innen der Arbeitsgruppe, nicht zu erkennen sind, handelt es sich möglicherweise um Schüler/innen, welche bereits eine optimale Förderung erhalten haben. Die Unterrichtsstunden der Regel- beziehungsweise Sonderschulen unterscheiden sich im Aufbau und der Struktur nur wenig.

Inwieweit tatsächlich die Bildungs- und Erziehungsziele von den Schüler/innen aufgenommen und gelernt werden und diese in zukünftige Handlungen und Verhaltensweisen mit einfließen kann nicht beobachtet werden. Klingenberg (1990) berichtet, dass die Erziehung und Bildung im Unterrichtsprozess, sowie die Lernsituation und Kommunikation durch gezielte Vorbereitungen der Lehrpersonen auf die Unterrichtsstunde, sowie durch

die Vorgabe der Lehrpläne, Unterrichtshilfen, Lehrbücher etc. künstlich hergestellt werden. Die Unterrichtsstunde muss daher von der Lehrperson optimal vorbereitet werden, um die gewünschten Ergebnisse zu erzielen (vgl. Klingenberg et. al 1965). „So wichtig und nötig es ist, die im Unterricht liegenden Möglichkeiten voll auszuschöpfen . . . , so sehr müssen wir uns doch hüten, den Unterricht mit Vorstellungen, Erwartungen und Forderungen zu »überfrachten«, zu überfordern.“ (Klingenberg 1990, 111). In einer Unterrichtssequenz können nicht alle, „im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“, gefundenen Bildungs- und Erziehungsziele aufgedeckt werden. Fraglich ist jedoch, inwieweit tatsächlich die Analyse eines Ausschnitts einer Unterrichtsstunde genügt um bezüglich der Bildungs- und Erziehungsziele auf den gesamten Kontext der Schulstunde zu schließen. Möglicherweise finden sich einige Ziele erst im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde durch eine Änderung der Unterrichtsführung, -struktur oder durch eine Ausweitung des Unterrichtsinhalts. Die Analyse einer Sequenz reicht möglicherweise nicht aus. Ein weiterer Nachteil ist, dass die Bildungs- und Erziehungsziele zum Teil einer genaueren Definition bedürften, um sie adäquat darzustellen und herauszufiltern, als sie im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR dargestellt sind (vgl. Ministerium für Volksbildung et. al 1973). Dazu zählen zum Beispiel die Bildungs- und Erziehungsziele des selbstständigen Forschens oder die Entwicklungsgesetze der Natur. Einige Bildungs- und Erziehungsziele konnten in diesen Unterrichtsstunden nicht gefunden werden, wie zum Beispiel die Schüler/innen zur Liebe zur DDR, zum Stolz auf die Errungenschaften des Sozialismus, zum Frieden, Völkerfreundschaft, sozialistischen Patriotismus und Internationalismus zu erziehen. Diese Ziele werden möglicherweise in einer anderen Unterrichtsstunde, wie der Staatsbürgerkunde oder Heimatkunde gefunden. Dazu fehlen jedoch noch Vergleichsvideos der Sonderschulen. Möglicherweise können in den Archiven gar keine weiteren Aufzeichnungen in Bezug auf weitere Unterrichtsstunden der Sonderschularten gefunden werden.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass das pädagogische Handeln der Lehrkräfte an Normen und Regeln, sowie dem Kontext der Gesellschaft gebunden sind. Das Handeln der Lehrperson ist zudem immer an dem Handeln der Schüler/innen orientiert und daher gibt es nur ein angemessenes Handeln in einer Situation. Eine pädagogische Situation kann nie repliziert werden, weshalb die gefundenen Bildungs- und Erziehungsziele lediglich für die untersuchten Sequenzen der Videoaufzeichnungen Gültigkeit besitzen. Die sozialistische Schule der DDR hatte jedoch den Anspruch, durch

dieselben Unterrichtsmaterialien und Lehrplänen die gleichen Unterrichtsstunden für die Schüler/innen herzustellen und erlebbar zu machen. Dies kann jedoch nie vollkommen gelingen, da eine pädagogische Situation nicht replizierbar und damit einmalig ist. Analog dazu gelten dieselben Bildungs- und Erziehungsziele, welche im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ postuliert wurden, für die Regel- und Sonderschule. Es ist zu beachten, dass dieselben Bildungs- und Erziehungsziele in den analysierten Unterrichtsstunden gefunden werden konnten.

## 11.1 Kritik und Ausblick

Bei dieser Arbeit wird die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele, welche im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ postuliert wurden, im Unterricht der Regel- bzw. Sonderschule analysiert. Kritik ist sicherlich darin zu üben, dass nicht beobachtet werden kann, ob die Ziele tatsächlich verwirklicht werden und diese in die zukünftigen Handlungen der Schüler/innen miteinfließen. Es kann lediglich der Versuch der Umsetzung einiger Erziehungs- und Bildungsziele durch die Lehrer/innen beobachtet werden. Jede/r Lehrer/in dient als Vorbild für die Schüler/innen, weshalb die Handlungen und Verhaltensweisen der Lehrer/innen analysiert und beobachtet werden. Die Absicht der Lehrer/innen kann dabei nicht beobachtet werden und diese kann sich von der Handlung bzw. dem Verhalten der Lehrkraft unterscheiden.

In einer möglichen Anschlussarbeit können Interviews mit den Lehrkräften zum tatsächlichen Bildungsauftrag und ihrem Empfinden bezüglich der Relevanz der Umsetzung der im Gesetz postulierten Bildungs- und Erziehungsziele im Unterricht, sowie deren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung, geführt werden. Des Weiteren können mittels Interviews der ehemaligen Lehrkräfte bzw. mithilfe von weiteren Unterrichtsaufzeichnungen erforscht werden, wie sehr die Lehrer/innen die Verantwortung für die sozialistische Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generationen empfunden haben. Dazu wird der Paragraph 25 herangezogen, in welchem die Verantwortung der Lehrer/innen dargestellt wird, als: „ Die wichtigste gesellschaftliche Aufgabe des Lehrers und Erziehers ist eine qualifizierte sozialistische Bildungs- und Erziehungsarbeit“ (Ministerium für Volksbildung 1973, 30). Die Paragraphen 26-29 des „Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ können für eine Untersuchung der Bedeutsamkeit der Bildungs- und Erziehungsziele in der Aus- und Weiterbildung für Regel- und Sonderschullehrer/innen herangezogen werden. Speziell dazu gibt es bereits einige Videoaufzeichnungen zu sogenannten Auswertungsstunden bzw. Diskussionen

durch ein Kollegium. Dabei wird die Bedeutsamkeit der Ziele indirekt erschlossen und untersucht, welche Bildungs- und Erziehungsziele durch das Kollegium diskutiert werden. Interessant wäre es, andere Unterrichtsstunden wie zum Beispiel den Staatsbürgerkundeunterricht oder Heimatkundeunterricht zu beobachten und inwieweit möglicherweise andere Bildungs- und Erziehungsziele, aufgrund des spezifischen Inhalts des Unterrichts, gefunden werden. Es wird vermutet, dass folgende Werte, wie *Patriotismus*, *Völkerfreundschaft* und *Kenntnisse über den Marxismus-Leninismus* wahrscheinlich vorwiegend in diesen Unterrichtsstunden vermittelt werden.

Mithilfe der Unterrichtsaufzeichnungen ist es möglich einen longitudinalen Vergleich der Bildungs- und Erziehungsziele in den verschiedenen Bildungsgesetzen der DDR und der aus diesen Zeitabschnitten passenden Unterrichtsaufzeichnungen zu vergleichen. Somit werden nicht nur die gesetzlichen Veränderungen des Bildungssystems zu Zeiten der DDR analysiert, sondern es wird der direkte Einfluss der gesetzlichen Veränderungen auf den Unterricht sichtbar. Ebenso interessant wäre es, die Bildungs- und Erziehungsziele von damals und heute miteinander zu vergleichen. Dabei stehen die möglichen Veränderungen hinsichtlich der Zielstellungen, der Umsetzungen im Unterricht, deren politische Relevanz etc. im Brennpunkt des Interesses.

## IV. Literaturverzeichnis

- Ahmann, M. (2001): *Was bleibt vom menschlichen Leben unantastbar? Kritische Analyse der Rezeption des praktische-ethischen Entwurfs von Peter Singer aus praktisch-theologischer Perspektive*. Münster- Hamburg- London: LIT Verlag.
- Alt, R. (2004): Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Dietrich Benner, Wolfgang Eichler, Karl-Franz Göstemeyer und Horst Sladek (Hrsg.): *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 40-52.
- Angerhoefer, U. (1994): Gedanken zum pädagogisch wirksamen Menschenbild in der DDR und sein Einfluß auf die Sonderpädagogik. Reflexion und Ausblicke. In: Ulrich Bleidick und Sieglind Ellger-Rüttgardt (Hrsg.): *Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland. Über die Schwierigkeiten eines Zwiegesprächs zwischen Ost und West*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 11-28.
- Anweiler O. (1978): *Erziehungs- und Sozialisationsprobleme in der Sowjetunion der DDR und Polen. Konferenzmaterial*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG.
- Anweiler, O. (1988): *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*. Opladen: Leske + Budrich.
- Anweiler, O. (1990): Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens seit 1945. In: Oskar Anweiler, Wolfgang Mittler, Hansgert Peisert, Hans-Peter Schäfer & Wolfgang Stratenwerth (Hrsg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 11-33.
- Anweiler, O.; Mittler, W.; Peisert, H.; Schäfer, H.-P. & Stratenwerth, W. (1990): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Arnsward, U. (2004): Zum Stellenwert der DDR-Geschichte in schulischen Lehrplänen. *Das Parlament* (41-42), 28-35.

- Atteslander, P. (2006): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bahr, R., Mesecke, A., Steinbach, U. & Vogtländer, K. (2009): *Zeitreisen 2- Die DDR im Unterricht. Elf Filme und Begleitmaterial*. Leipzig: Pentalpha Verlag für Kunst und Medien.
- Barsch, S. (2007): *Geistig behinderte Menschen in der DDR*. Erziehung- Bildung- Betreuung. Oberhausen: ATHENA- Verlag.
- Baske, S. (1979): *Bildungspolitik in der DDR 1963-1976*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Becker, K.-P. (1984): *Rehabilitationspädagogik*. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Bengelsdorf, C. (2009): *Das DDR- Schulsystem: Beschreibung und Analyse*. Norderstedt: Grin Verlag.
- Benner, D. (2001) *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch- problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Benner, D.; Eichler, W.; Göstemeyer, K.-F. & Sladek, H. (2004): *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Benner, D. & Kemper, H. (2005): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik 3.1*. Weinheim: Beltz.
- Benner, D. & Sladek, H. (1995): Das Erziehungsprogramm von 1947. Seine kontroverse Diskussion und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/DDR. *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 63-79.
- Benzenhöfer, U. (2009): *Der gute Tod? Geschichte der Euthanasie und Sterbehilfe*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Bierwagen, M. & Ritzi, C. (1994): *Lehrpläne der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) 1945-1990. Allgemeinbildendes Schulwesen; Bestandsverzeichnis* (Bd. 2). Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Bichler, A. (1979): *Bildungsziele deutscher Lehrpläne*. Eine Analyse der Richtlinien in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. München: Günter Olzog Verlag.
- Blau, A. (1966): Gehörlosenschule. In: Gustav Lesemann (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens*. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 19-54.
- Bläsig, W. (1966): Körperbehinderten- und Krankenhausschulen. In: Gustav Lesemann (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens*. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 102-128.
- Bleidick, U. (1982): Grundrichtungen der Behindertenpädagogik in Ost und West. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 33 (1), 19-32.
- Bleidick, U. (1990): Behinderte im Bildungswesen. In: Oskar Anweiler, Wolfgang Mittler, Hansgert Peisert, Hans-Peter Schäfer & Wolfgang Stratenwerth (Hrsg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 561-580.
- Bohnsack, R. (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R.; Marotzki, W. & Meuser, M. (2003): *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Borneleit, P. (2003): Lehrplan und Lehrplanerarbeitung, Schulbuchentwicklung und –verwendung in der DDR. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 35 (4), 134-145.

- Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Brüsemeister, T. (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (1965): *SBZ von A bis Z. Ein Taschen- und Nachschlagebuch über die Sowjetische Besatzungszone Deutschlands* (9. überarbeitete erweiterte Aufl.). Bonn: Deutscher Bundes-Verlag.
- Cloer, E. (1998): *Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dengel, S. (2005): *Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit, Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag .
- Dietrich, T. (1966): *Sozialistische Pädagogik – Ideologie ohne Wirklichkeit. Grundlagen, Erziehungs- und Schulkonzeptionen, Erkenntnisse*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DIPF: *Videodatenbank für Schulunterricht in der DDR*. In: Fachportal für Pädagogik. Letzter Zugriff am 7.12.2011: [www.fachportal-paedagogik.de](http://www.fachportal-paedagogik.de)
- Döbert, H. (1995): *Curricula in der Schule: DDR und ostdeutsche Bundesländer*. Deutsches Institut für Internationale Forschung (Bd. 58/3). Köln-Weimar-Wien: Böhlau.
- Domke, H. (1973): *Erziehungsmethoden* (Bd. 2). In: Erich Weber (Hrsg.): *Pädagogik: Eine Einführung*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.

- Dorst, W. (1953): *Erziehung, Bildung, Unterricht in der deutschen demokratischen Schule: Grundlagen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011): *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg. Letzter Zugriff am 13.01.2011: [www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch).
- Eichler, W. (1994): Methodologische Fragen der Theoriebildung in der Allgemeinen Pädagogik der DDR. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hrsg.): *Pädagogik und Erziehungsalltag der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität*. Opladen: Leske + Burdich, 95-117.
- Effenberg, P. (2009): *Zeitreise DDR. Elf Beiträge zur DDR- Geschichte*. Leipzig: Pentalph gGmbH.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1998): Das Sonderschulwesen. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Zweiter Teilband Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer* (Bd. 4). München: Verlag C.H.Beck, 233-254.
- Eißbach, S. & Autorenkollektiv (1985): *Rehabilitationspädagogik für schulbildungsunfähige förderungsfähige Intelligenzgeschädigte. Beiträge zum Sonderschulwesen und zur Rehabilitationspädagogik* (Band 43). Berlin: Verlag Gesundheit.
- Fischer, E. (2008): *Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fleischer, W.; Weber, H., Porsch, P., Heinemann, W., Wittich, U., Heinemann, M., Kändler, U., Yos, G., Wiese, I., Poethe, H., Koch, H., Geier, R., Huth, H., Barz, I., Schröder, M. & Kögler, H. (1987): *Wortschatz der deutschen Sprache in der DDR. Fragen seines Aufbaus und seiner Verwendungsweise*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Freiburg, G. (1981): Die Sonderschule, insbesondere Hilfsschule, in der DDR. Entwicklung und Vergleich zur Westdeutschen und zur sowjetischen Konzeption.

In: Siegfried Baske (Hrsg.): *Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Ergebnisse und Probleme vergleichender Untersuchungen*. Heidelberg: Edition Meyn, 159-190.

Freiburg, G. (1988): Das Sonderschulwesen der Deutschen Demokratischen Republik. Entwicklungsgeschichte und gegenwärtige Struktur des Sonderschulwesens. In: Leonid Novikov, Gerda Freiburg & Peter Jehle (Hrsg.): *Entwicklungen im Sonderschulwesen der Sowjetunion und der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln, Wien: Böhlau Verlag, 33-77.

Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (2010): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Friedrich, N. (1966): Schwerhörigenschule. In: Gustav Lesemann (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens*. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 129-138.

Froese, L. (1962): *Sowjetisierung der deutschen Schule. Entwicklung und Struktur des mitteldeutschen Bildungswesens*. Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder.

Führer, C. (1998): *Die Montagsangst*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Gabler Verlag (Hrsg.): Gabler Wirtschaftslexikon. Stichwort: dialektischer Materialismus. Wiesbaden: Springer Fachmedien, Letzter Zugriff am 21.12.2011: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/3816/dialektischer-materialismus-v4.html>

Gehrecke, S. (1964): Zum Problem der Grenzfälle. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 15 (7), 326-333.

Geißler, R. (1990): Entwicklung der Sozialstruktur und Bildungswesen. In: Oskar Anweiler, Wolfgang Mittler, Hansgert Peisert, Hans-Peter Schäfer & Wolfgang Stratenwerth (Hrsg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 83ff.

- Gesetzesblatt der Deutschen Demokratischen Republik (1959): *Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959*. Letzter Zugriff am 28. 11. 2011: <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz59.htm>
- Giesecke, H. (2010): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Goffman, E. (1967): *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Garz, D. (2010): Objektive Hermeneutik. In: Barbara Fiebertshäuser; Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 249- 263.
- Günther, K.-H. & Uhlig, G. (1969): *Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968*. Berlin: Volk und Wissen, Volkseigener Verlag.
- Heckel, H. & Seipp, P. (1969): *Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Lehrer, Eltern und Schulverwaltung; ein Studienbuch für Lehrerbildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Heinze, T. (2001): *Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München, Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Heise, W. (2004): Grundfragen der Pädagogik in der neuen demokratischen Schule. In: Dietrich Benner, Wolfgang Eichler, Karl-Franz Göstemeyer und Horst Sladek (Hrsg.): *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 57-59.
- Hettwer, H. (1976): *Das Bildungswesen in der DDR. Strukturelle und inhaltliche Entwicklung seit 1945*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Hoffmann, J. (1986): *Hilfsschulpädagogik der DDR. Historische und theoretische Grundlagen*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Hoffmann, J. (1994): *Hilfsschulpädagogik in der DDR. Erfahrungen mit einer Dissertation*. In: Ulrich Bleidick & Sieglind Ellger- Rüttgardt (Hrsg.): *Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland. Über die Schwierigkeiten eines Zwiegesprächs zwischen Ost und West*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 103-112.
- Honecker, M. (1986): *Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik: ausgewählte Reden und Schriften*. Berlin: Volk und Wissen.
- Honecker, M. (1964): *Volksaussprache zur weiteren Entwicklung des Bildungswesens*. Rede in der Beratung der staatlichen Kommission zur Gestaltung eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in Berlin. 11. November 1964. In: Werner, L.; Brinckmann, K. E.; Gläser, L.; Hohendorf, G.; Lindner, H. & Schütt, H. J. (Hrsg.) (1986): *Margot Honecker. Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften*. Berlin: Volk und Wissen, 19-25.
- Honecker, M. (1965): *Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus*. Referat auf der Konferenz der Lehrer und pädagogischen Wissenschaftler in Berlin. 24. Und 35. Mai 1965. In: Werner, L.; Brinckmann, K. E.; Gläser, L.; Hohendorf, G.; Lindner, H. & Schütt, H. J. (Hrsg.) (1986): *Margot Honecker. Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften*. Berlin: Volk und Wissen, 49-93.
- Humboldt, W. (1962): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben.
- ICD-10 (Version 2011): *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und Verwandter Gesundheitsprobleme 10. Revision, Version 2011*. Weltgesundheitsorganisation. In: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und

Information. Letzter Zugriff am 13.10.2011:

<http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlamtl2011/index.htm>

ICF (Stand Oktober 2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Weltgesundheitsorganisation In: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. Letzter Zugriff am 13. 10. 2011: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlamtl2011/index.htm>

Jehle, P. (1988): Einige Leitideen des Sonderschulwesens sozialistischer Staaten. In: Leonid Novikov, Gerda Freiburg & Peter Jehle (Hrsg.): *Entwicklungen im Sonderschulwesen der Sowjetunion und der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln, Wien: Böhlau Verlag, 4-30.

Jensen, T. (1964): Zur Frage der Bezeichnung „Sonderschule“. Ein Beitrag zur Klärung der Terminologie aus der Sicht der Sprachheilschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 15 (6), 287-289.

Kant, I. (1984): *Über Pädagogik*. Bochum: Kamps pädagogische Taschenbücher.

Kirchhöfer, D. (2004): Ent- und Re-Ideologisierung in den Erziehungswissenschaften der DDR in den 80er Jahren – der Versuch einer flexiblen Ideologisierung? In: Dietrich Benner, Wolfgang Eichler, Karl-Franz Göstemeyer und Horst Sladek (Hrsg.): *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 319-343.

Klauer, K. J. (1964): Über den Begriff Sonderschule. Eine schulrechtlich- pädagogische Studie. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 15 (6), 261-280.

Klier, F. (1990): *Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR*. München: Kindler

Klingenberg, L. (1962): *Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule (unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts)*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

- Klingenberg, L. (1990): *Lehrende & Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß*. Berlin: Volk und Wissen.
- Klingenberg, L.; Paul, H.-G.; Wenige, H. & Winke, G. (1965): *Abriß der Allgemeinen Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen.
- Kluchert, G. (1998): *Christenlehre und Religionsunterricht: Interpretation zur ihrer Entwicklung 1945-1990*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- Kluge, G. (1964): Zur Problematik der Grenzfälle innerhalb der verschiedenen Sparten des Sonderschulwesens. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 15 (7), 341-350.
- Knapp, M. (2011): *Analyse der pädagogischen Maßnahmen zur Förderung der sozialistischen Persönlichkeit im Unterricht der DDR*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Institut für Bildungswissenschaften, Universität Wien.
- Koch, L. (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (2), 183-191.
- Kost, J. (2004) *Wilhelm von Humboldt. Weimarer Klassik. Bürgerliches Bewusstsein. Kulturelle Entwürfe in Deutschland um 1800*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kuckartz, U. (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leonhardt, A. (1994): Die Wende in der DDR- gewendete Hörgeschädigtenpädagogik? In: Ulrich Bleidick & Sieglind Ellger- Rüttgardt (Hrsg.): *Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland. Über die Schwierigkeiten eines Zwiegesprächs zwischen Ost und West*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 185-194.
- Lesemann, G. (1964): Notwendigkeiten und Grenzen der Differenzierung im Sonderschulwesen. Ein Beitrag zu aktuellen Problemen: Wo wir heute stehen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 15 (7), 314-325.

- Lesemann, G. (1966): *Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens*. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Liebknecht, W. (1976): *Kleine politische Schriften*. Leipzig: Reclam.
- Lueger, M. (2010): *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1996): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, W. & Bauer, W. (1994): Zur sittlich-patriotischen Erziehung in der DDR-Pädagogik. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hrsg.): *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität*. Opladen: Leske + Budrich, 55-95.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mead, G. H. (1912): Der Mechanismus des sozialen Bewusstseins (K. Laermann Übers.). In: v.H. Joas (Hrsg.) (1980): *Gesammelte Aufsätze. Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 232-241.
- Meike, J. & Schluß, H. (2007): Die Ambivalenz des DDR-Schulsystems. Video-Dokumentationen von DDR-Unterricht werden rekonstruiert. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 10, 630-633.
- Memmert, W. (1980): *Didaktik in Grafiken und Tabellen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mende, K.-D. (1970): *Schulreform und Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1965. Die Reform der Differenzierung in der Mittelstufe des*

*Bildungswesens als Problem der Schulpolitik*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Meyer, M.A. (2009): Was ist eigentlich Bildungsdidaktik?. *Zeitschrift für Bildungsforschung und Unterricht* 29, 1-4.

Mietzner, U. & Pilarczyk, U. (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Kempten: Klinkhardt

Ministerium für Volksbildung (1973): *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR*. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik.

Mirschel, V. & Zeisberg, P. (1980): Zur Nutzung einer Fernsehmitschau- und Aufzeichnungsanlage in der Unterrichtsforschung. *Pädagogische Forschung* 21 (3), 122-134.

Mittler, W. (1990): Allgemeinbildendes Schulwesen. Grundfragen und Überblick. . In: Oskar Anweiler, Wolfgang Mittler, Hansgert Peisert, Hans-Peter Schäfer & Wolfgang Stratenwerth (Hrsg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 171-201.

Neuner, G. (1973): Probleme der Bildung im Sozialismus. In: Gerhart Neuner, Robert Rompe, Wolfgang Eichhorn, Robert Alt, Helmut Kraatz, Kurt Schwabe (Hrsg.): *Probleme der Bildung im Sozialismus*. Berlin: Akademie-Verlag, 3-24.

Neuner, G. (1974): *Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung*. Berlin: Volk und Wissen.

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.

- Neuner, G. (1986): *Entwicklungsprobleme sozialistischer Allgemeinbildung*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Neuner, G. (1989): *Allgemeinbildung. Konzeption- Inhalt- Prozeß*. Berlin: Volk und Wissen, Volkseigener Verlag.
- Niermann, J. (1972): *Sozialistische Pädagogik in der DDR. Eine wissenschaftstheoretische Untersuchung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Nooke, M. & Schluß, H. (2011): Schule in der Diktatur. Die DDR und ihr Volkssystem. *Horch und Guck* 72 (2), 4-9.
- Novikov, L., Freiburg, G. & Jehle, P. (1988): *Entwicklungen im Sonderschulwesen der Sowjetunion und der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln, Wien: Böhlau Verlag.
- Ochsenkühn, C. & Thiel, M.M. (2005): *Stottern bei Kindern und Jugendlichen. Bausteine einer mehrdimensionalen Therapie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Planer-Friedrich, J. (2011): Allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeiten. Das DDR-Schulwesen und seine Opfer – Ein Überblick. *Horch und Guck* 72 (2), 16-20.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Ramm, T. (1990): Die Bildungsverfassungen. In: Oskar Anweiler, Wolfgang Mittler, Hansgert Peisert, Hans-Peter Schäfer & Wolfgang Stratenwerth (Hrsg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 34-56.
- Reichertz, J. (1986): *Probleme qualitativer Sozialforschung. Zur Entwicklungsgeschichte der Objektiven Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- Sander, A. (1969): *Die Sonderschulen im geteilten Deutschland. Eine Vergleichende Studie zum Auf- und Ausbau des Sonderschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik*. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Schluß, H. (1999): Lehrpläne im Transformationsprozeß. Eine Analyse der vorläufigen Lehrplanhinweise des Bundeslandes Thüringen von 1991 für das Fach Sozialkunde. In: Dietrich Benner, Karl-Franz Göstemeyer und Horst Sladek (Hrsg.): *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und –problemen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 143-175.
- Schluß, H. (2006): Unterrichtsaufzeichnungen in der DDR – Ein Schatz der Unterrichtsforschung: Vorstellung eines Forschungsvorhabens. *MedienPädagogik*, 1-16.
- Schluß, H. (2008): DDR-Schulstunden in Video-Dokumentationen. *Pädagogik* 60 (5), 52-53.
- Schluß, H. & Crivellari, F. (2007): Videodokumentation von Unterricht in der DDR als Quelle- Ergebnisse eines DFG-Projekts zur medialen Unterrichtsforschung. *Pädagogische Rundschau* 61 (4), 437-452.
- Schmidt, G. (1988): *Zeit in der Schule: Deutsche Demokratische Republik*. (Werkstattbericht 4). Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Schmidt, G. (1990): Bildungsreform in der DDR zwischen „pädagogischer Erneuerung der Schule“ und deutsch-deutscher Bildungsunion. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 6 (1), 3-18.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (2008): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- Schumann, M. (1994): „*Lebensunwert*“ – Zur „*Würde des menschlichen Lebens*“ in der heutigen Gentechnologie, Reproduktionsmedizin und Bioethik- Diskussion. *Gemeinsam leben*. Zeitschrift für integrative Erziehung (2). Verlag Neuwied
- Singer, P. (1994): *Praktische Ethik*. (O. Bischoff, Übers.) Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Stamm, K.D. (2005): *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule vom Juni 1946*.  
Letzter Zugriff am 05.02.2012: [www.DDR-Schulrecht.de](http://www.DDR-Schulrecht.de)
- Thenor, H.-E. (2010): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Theunissen, G. (2006): Geistigbehindertenpädagogik in der DDR. In: Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen, Heinz Mühl (Hrsg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, 30-41.
- Thier, E. (1961): *Das Menschenbild des jungen Marx*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thimm, W. (2006): *Behinderung und Gesellschaft: Texte zur Entwicklung einer Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Winter.
- Vogt, H. (1972): *DDR, Theorie und Praxis der Lehrplanrevision in der Deutschen Demokratischen Republik*. München: Ehrenwirth Verlag.
- Wagner, H.-J. (2001): *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Mit einem Text von Ulrich Oevermann: »Die Philosophie von Charles Sanders Pierce als Philosophie der Krise«*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wandel, P. (2004): Demokratisierung der Schule. In: Dietrich Benner, Wolfgang Eichler, Karl-Franz Göstemeyer und Horst Sladek (Hrsg.): *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 53-57.

- Waterkamp, D. (1981): Lehrplanreform und Curriculumreform in der Deutschen Demokratischen Republik und in der Bundesrepublik Deutschland. In: Siegfried Baske (Hrsg.): *Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Ergebnisse und Probleme vergleichender Untersuchungen*. Heidelberg: Edition Meyn, 67-78.
- Waterkamp, D. (1990): Erziehung in der Schule. In: Oskar Anweiler, Wolfgang Mittler, Hansgert Peisert, Hans-Peter Schäfer & Wolfgang Stratenwerth (Hrsg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 261-277.
- Weber, E. (1973): *Pädagogik. Eine Einführung. Grundfragen und Grundbegriffe* (Bd.1).Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Werner, B. (1999). *Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Tradition. Zur Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschulpädagogik in der SBZ und DDR zwischen 1945 und 1952*. Hamburg: Kovač.
- Werner, L.; Brinckmann, K. E.; Gläser, L.; Hohendorf, G.; Lindner, H. & Schütt, H. J. (Hrsg.) (1986): *Margot Honecker. Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften*. Berlin: Volk und Wissen.
- Wernet, A. (2006): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiegmann, U. (2004): Über vergessene, verschwiegene und verdrängte Ursprünge des marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* (Bd. 10). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75-100.
- Wilkes, J. (1964): Aus heilpädagogischen Grund-, Fach- und Hilfswissenschaften. „Über den Begriff der Sonderschule“. Eine Entgegnung auf Prof. Dr. K. J. Klauers

schulrechtlich-pädagogische Studie in der „Zeitschrift für Heilpädagogik“ Juni 1964  
Heft 6. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (9), 417-422.

Winkler, M. (1841): *Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke. Erster Band*. Berlin:  
Reimer.

Volz, S. (2003): *Diskriminierung von Menschen mit Behinderung im Kontext von  
Präimplantations- und Pränataldiagnostik*. *Behinderte in Familie, Schule und  
Gesellschaft* 2, 30-40.

„Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen. Sollte  
dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuch ich um Meldung bei mir.“



## V. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

### 1. Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Überblick über das Schulwesen der DDR nach Bahr, Mesecke, Steinbach & Vogtländer (2009) .....	14
<b>Abbildung 2:</b> Repräsentation der räumlichen Konfiguration der Unterrichtsstunde „Der Igel“ in einer Skizze .....	65
<b>Abbildung 3:</b> Das traditionelle didaktische Dreieck nach Meyer (2009) .....	67
<b>Abbildung 4:</b> Repräsentation der räumlichen Konfiguration der Unterrichtsstunde „Das Märchen vom Hasen und vom Löwen“ in einer Skizze .....	86
<b>Abbildung 5:</b> Repräsentation der räumlichen Konfiguration der Unterrichtsstunde „Beschreibung eines Fahrrads“ in einer Skizze .....	151
<b>Abbildung 6:</b> Repräsentation der räumlichen Konfiguration der Unterrichtsstunde „Beschreibung eines Kiefernzweiges“ in einer Skizze .....	171

### 2. Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> Transkriptionszeichen .....	62
---	----

## VI. Zusammenfassung

Die Schule der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) stand unter staatlicher Aufsicht, weshalb die im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ postulierten Bildungs- und Erziehungsziele das Politikprogramm stützten. Durch zum Beispiel Ziele wie: *Stolz auf den Sozialismus*, die *Vermittlung von Kenntnisse über den Marxismus-Leninismus* oder die *Einbeziehung von Aspekten produktiver Arbeit* im polytechnischen Unterricht. Bildung und Erziehung wurden als eine Einheit und voneinander abhängig betrachtet. Bildung findet über Erziehung statt und die Qualität der Erziehung hängt von der Bildung ab. Folgedessen hatte die Lehrperson die Aufgabe sowohl den Bildungs-, als auch Erziehungsprozess im Regel- und Sonderschulunterricht voranzutreiben, um die im Gesetze postulierten Ziel umzusetzen.

Die vorliegende Arbeit untersucht, inwieweit die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele, welche im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR“ postuliert wurden, im Regel- und Sonderschulunterricht erfolgte. Im Fokus stehen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Regel- und Sonderschulwesens, welche anhand von Videoaufzeichnungen des Schulunterrichts der DDR analysiert werden. Die Unterrichtsaufzeichnungen sind durch das Projekt „Rettung, Erschließung und Veröffentlichung im Internet von aufgezeichnetem Unterricht aus der DDR“ von der Stiftung Aufarbeitung der SED-Diktatur und der Deutschen Forschungsgemeinschaft auf dem Fachportal für Pädagogik (<http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/>) zugänglich. Vier Unterrichtsaufzeichnungen wurden für die Auswertung herangezogen: „Das Märchen vom Hasen und Löwen“ (v\_hu\_92) versus „Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel“ (v\_apw\_101); „Beschreibung eines Fahrrads“ (v\_hu\_30) versus „Beschreibung eines Kiefernzweiges“ (v\_hu\_76). Jeweils zwei Sequenzen der Videoaufzeichnungen stammen aus dem Unterricht der Regel- bzw. Sonderschule. Methodenschwerpunkt bildet die Sequenzanalyse der erziehungswissenschaftlichen Videographieforschung nach Dinkelaker & Herrle (2009). Ergänzend werden Beobachtungsprotokolle eingesetzt und Raumskizzen angefertigt.

In den analysierten Sequenzen konnten folgende Bildungs- und Erziehungsziele gefunden werden: das *Gelernte anwenden*, *Kenntnisse vertiefen*, *zum Denken anregen*, sowie *Fähigkeiten und Fertigkeiten vertiefen*, *Hilfsbereitschaft* und *Achtung gegenüber anderen Menschen*. Die, für das gesamte Bildungssystem der DDR, postulierten Bildungs- und Erziehungsziele, im Gesetz vom 25. Februar 1965, konnten gleichermaßen sowohl im Regel- als auch Sonderschulunterricht umgesetzt werden.

## VII. Abstract

The school of the German Democratic Republic (GDR) was under state supervision. Therefore, training and educational goals postulated in the "Law on the unified socialist education system of the GDR" supported the political program with goals such as: *pride in socialism, imparting knowledge of Marxism-Leninism, or utilisation of productive work* as a polytechnic education. Training and education were considered as being one common entity and as being mutually dependent on each other. Training happened through education and quality of education depended on training. Therefore, teachers had to promote training as well as educational processes in standard and special schools, to promote properties of a socialist personality.

This study examines how far the implementation of training and educational goals, which were postulated in the "Law on the unified socialist education system of the GDR", was carried out in regular and special school teaching. It focuses on similarities and differences between standard and special school. Video recordings of teaching in schools in the GDR were analyzed. Records of lessons are provided on the German Education Portal (<http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/>) by the project "rescue, development and web publishing of recorded lessons from the GDR" of the Foundation Reprocessing the SED-Dictatorship and the German Study Group. Four teaching records were used for the evaluation: "The tale of the hare and the lion" (v\_hu\_92) versus "development of a factual text: The Hedgehog" (v\_apw\_101); "Description of a bicycle" (v\_hu\_30) versus "Description of a pine branch" (v\_hu\_76). Two video recordings were used in standard school and two in special school. Main research method used was sequence analysis (Dinkelaker & Herrle 2009) supported by observation protocols and room sketches. The results of the analysis showed following training and educational goals: *applying knowledge acquired, expanding knowledge, giving food for thought, training of skills and capabilities, readiness to help others and to have respect for other people*. Differences in training and educational aims implemented by teachers in the school lessons could not be found. The postulated training and educational aims, made applicable for the whole education system in the law of 25<sup>th</sup> of February 1965, were equally implemented in standard as well as special school lessons.



## VIII. Anhang

### 1. Beobachtungsprotokoll

#### 1.1 Beobachtungsprotokoll – Regelschule zur Analyse 1

**Datum:** 17.01.2012

**Titel des Videos:** Erarbeitung eines Sachtextes „Der Igel“

**Video-ID:** v\_apw\_101

**Datum der Unterrichtseinheit:** 04.10.1983

#### Unterrichtsmaterialien:

Tafel, Unterrichtsbuch, Folie

#### Unterrichtsmethoden/Sozialform des Lernens (nach Domke 1973):

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Frontalunterricht | <input type="checkbox"/> Partnerarbeit |
| <input type="checkbox"/> Unterrichtsgespräch          | <input type="checkbox"/> Einzelarbeit  |
| <input type="checkbox"/> Gruppenarbeit                |  |

**Sonstige Anmerkungen:** die Lehrperson stellt Fragen an die Schüler/innen zum gelesenen Text und diese werden von der Lehrperson mit dem Namen aufgerufen, um eine Antwort zu geben.

#### Erziehungspraktik (nach Domke 1973):

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> informierende Praktik | <input type="checkbox"/> motivierende Praktik              |
| <input type="checkbox"/> anregende Praktik                | <input checked="" type="checkbox"/> vorschreibende Praktik |

**Sonstige Anmerkungen:** Die Lehrerin schreibt den Kindern vor, welche Antwort sie hören möchte und schränkt damit die Auswahlmöglichkeit ein. Dadurch kommt auch keine Diskussion der Schüler/innen zustande. Sie informiert die Schüler/innen über das Verhalten und des Lebensraums des Igels. Die Kinder sind motiviert mitzuarbeiten und die Fragestellungen der Lehrerin zu beantworten. Inwieweit die Lehrerin aktiv zur Motivation der Schüler beiträgt ist nicht klar.

**Verhaltensweisen der Lehrperson (nach Neuner 1976):**

- |  |  |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Sachlichkeit | <input checked="" type="checkbox"/> Leistungs- und Erfolgsorientierung |
| <input type="checkbox"/> Achtung                 | <input type="checkbox"/> Gerechtigkeit                                 |
| <input checked="" type="checkbox"/> Höflichkeit  | <input type="checkbox"/> Wechsel von Anspannung und Entspannung        |

**Sonstige Anmerkungen:** Die Lehrerin ist sachlich, da sie die Inhalte des Textes aus dem Lehrbuch bearbeitet. Die Höflichkeit lässt sich damit begründen, dass die Lehrperson die Schüler/innen bei Aussagen, welche nicht zum Inhalt der Stunde passen, ausreden lässt. Leistungsorientiert ist die Lehrerin deshalb, da sie eine genaue Antwort von den Schülern/innen fordert.

**Lehraktivitäten (nach Memmert 1980):****Informieren**

- Erklären
- Berichten/Erzählen
- Zusammenfassen
- Wiederholen
- Vortragen
- Beschreiben
- Beispiele geben
- Deuten

**Demonstrieren**

- Vormachen
- Vorzeigen
- Vorführen

**Motivieren**

- mahnen
- verstärken
- loben
- tadeln
- ermutigen
- belohnen
- anerkennen
- bestrafen

**Kontrollieren**

- Abfragen
- Prüfen
- Testen

**Bewerten**

- Beurteilen
- Benoten
- Verbessern
- Kritisieren
- Berichtigen

**Anordnen**

- Anregen
- Raten
- Vorschlagen
- Bitten
- Anweisen
- Befehlen

**Häufigkeit der Interaktion mit Schüler:** Durch das Stellen von Fragen ist die Interaktion mit den Schüler/innen sehr groß. Die Lehrerin trägt nicht den Stoffinhalt vor, sondern dieser wird gemeinsam mit den Schüler/innen erarbeitet.

**Auffällig häufige Interaktion mit einem/r Schüler/in:** Die Lehrerin hat eine auffällig hohe Interaktion mit dem Schüler  $S_{Jm}$ . Weitere Schüler mit vermehrter Häufigkeit der Interaktion sind  $S_{Gm}$ ,  $S_{Mm}$  und  $S_{Tm}$ .

**Sonstige Anmerkungen:**

## 1.2 Beobachtungsprotokoll – Sonderschule zur Analyse 1

**Datum:** 17.01.2012

**Titel des Videos:** Das Märchen vom Hasen und vom Löwen - Arbeiten mit Texten; Lesen

**Video-ID:** v\_hu\_92

**Datum der Unterrichtseinheit:** 18.11.1981

**Unterrichtsmaterialien:**

Bildkarten, Wortkarten

**Unterrichtsmethoden/Sozialform des Lernens (nach Domke 1973):**

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Frontalunterricht | <input type="checkbox"/> Partnerarbeit |
| <input type="checkbox"/> Unterrichtsgespräch          | <input type="checkbox"/> Einzelarbeit  |
| <input type="checkbox"/> Gruppenarbeit                |  |

***Sonstige Anmerkungen:*** Es handelt sich um einen Frontalunterricht, da die Lehrerin Fragen an die Schüler/innen bezüglich des Märchens stellt und diese erst nach

Nennung des Namens antworten dürfen. Das bedeutet es entsteht kein Unterrichtsgespräch.

**Erziehungspraktik (nach Domke 1973):**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> informierende Praktik        | <input checked="" type="checkbox"/> motivierende Praktik   |
| <input checked="" type="checkbox"/> anregende Praktik | <input checked="" type="checkbox"/> vorschreibende Praktik |

**Sonstige Anmerkungen:** Die Bildkarten sind anregend und die Wortkarten wirken motivierend auf die Schüler/innen. Diese werden aufgefordert, wenn sie ein richtiges Wort gefunden haben, die Wortkarte an die Tafel zu pinnen. Allerdings ist die Erziehungspraktik auch sehr vorschreibend, da die Lehrerin eine „straffe Unterrichtsführung“ (L: v\_hu\_92; 01:02) bevorzugt.

**Verhaltensweisen der Lehrperson (nach Neuner 1976):**

- |  |  |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Sachlichkeit | <input checked="" type="checkbox"/> Leistungs- und Erfolgsorientierung |
| <input type="checkbox"/> Achtung                 | <input type="checkbox"/> Gerechtigkeit                                 |
| <input checked="" type="checkbox"/> Höflichkeit  | <input type="checkbox"/> Wechsel von Anspannung und Entspannung        |

**Sonstige Anmerkungen:** Die Lehrperson ist leistungsorientiert, da sie nur ein Wort von den Schüler/innen bevorzugt. Sprechen in ganzen Sätzen wird erst anschließend geübt. Wenn Schüler/innen ein ähnliches, als das gesuchte Wort sagen, dann gibt die Lehrerin Hilfestellungen um einen präziseren Begriff zu finden.

**Lehraktivitäten (nach Memmert 1980):**

- | <b>Informieren</b>                              | <b>Demonstrieren</b>               | <b>Motivieren</b>                             |
|---|------------------------------------|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Erklären    | <input type="checkbox"/> Vormachen | <input type="checkbox"/> mahnen               |
| <input type="checkbox"/> Berichten/Erzählen     | <input type="checkbox"/> Vorzeigen | <input type="checkbox"/> verstärken           |
| <input type="checkbox"/> Zusammenfassen         | <input type="checkbox"/> Vorführen | <input checked="" type="checkbox"/> loben     |
| <input checked="" type="checkbox"/> Wiederholen |                                    | <input checked="" type="checkbox"/> tadeln    |
| <input type="checkbox"/> Vortragen              |                                    | <input checked="" type="checkbox"/> ermutigen |
| <input type="checkbox"/> Beschreiben            |                                    | <input type="checkbox"/> belohnen             |

Beispiele geben anerkennen Deuten bestrafen**Kontrollieren** Abfragen Prüfen Testen**Bewerten** Beurteilen Benoten Verbessern Kritisieren Berichtigen**Anordnen** Anregen Raten Vorschlagen Bitten Anweisen Befehlen

**Häufigkeit der Interaktion mit Schüler:** Dadurch dass die Lehrerin Fragen an die Schüler/innen stellt, ist die Interaktionshäufigkeit sehr groß.

**Auffällig häufige Interaktion mit einem/r Schüler/in:** Die Lehrerin hat auffällig viel Interaktion mit den Schülern/innen  $S_{Cw}$ ,  $S_{Km}$  und  $S_{Fw}$ .

**Sonstige Anmerkungen:**

Forschungsgruppe: Sprachstörungen der Schüler/innen können nicht beobachtet werden. Möglicherweise stehen sie vor der Wiedereingliederung in die Regelschule!

## 1.3 Beobachtungsprotokoll – Regelschule zur Analyse 2

**Datum:** 17.01.2012

**Titel des Videos:** Erarbeitung eines Sachtextes: Der Igel

**Video-ID:** v\_apw\_101

**Datum der Unterrichtseinheit:** 04.10.1983

**Unterrichtsmaterialien:**

Buch, Tafel, Holzstock

**Unterrichtsmethoden/Sozialform des Lernens (nach Domke 1973):**

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Frontalunterricht | <input type="checkbox"/> Partnerarbeit           |
| <input type="checkbox"/> Unterrichtsgespräch          | <input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit |
| <input type="checkbox"/> Gruppenarbeit                |  |

**Sonstige Anmerkungen:** Allerdings werden zuerst Schüler ein Teil der Schüler/innen an der Tafel unterrichtet, welche die Leseleistung gemeinsam mit der Lehrerin üben und danach werden die Schüler/innen, welche alleine am Platz den Text nochmals gelesen hatten, aufgefordert die Leseleistung in der Gruppe darzustellen.

**Erziehungspraktik (nach Domke 1973):**

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> informierende Praktik | <input type="checkbox"/> motivierende Praktik              |
| <input checked="" type="checkbox"/> anregende Praktik     | <input checked="" type="checkbox"/> vorschreibende Praktik |

**Sonstige Anmerkungen:** Es handelt sich um eine informierende Praktik, da die Schüler/innen eine Rückmeldung über ihre Leistung erhalten und ebenso Vergleiche der Leseleistung angestellt werden können. Die Unterrichtspraktik ist anregend, da ein paar Schüler/inne spezielle Förderungen erhalten, indem sie an der Tafel die Leseleistung gemeinsam mit der Lehrperson üben können.

**Verhaltensweisen der Lehrperson (nach Neuner 1976):**

- |  |  |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Sachlichkeit | <input checked="" type="checkbox"/> Leistungs- und Erfolgsorientierung     |
| <input type="checkbox"/> Achtung                 | <input type="checkbox"/> Gerechtigkeit                                     |
| <input type="checkbox"/> Höflichkeit             | <input checked="" type="checkbox"/> Wechsel von Anspannung und Entspannung |

**Sonstige Anmerkungen:** Der Wechsel von Anspannung und Entspannung ist dadurch gegeben, dass die Lehrerin einmal die Schüler/innen entweder an der Tafel gemeinsam mit ihr oder selbstständig in den Reihen den Text üben lässt und dann erfolgt die Anspannung der Schüler/innen, da sie den Text oder die Wörter und Wortreihen vorlesen sollen. Die Lehrperson bleibt sachlich. Sie ist allerdings Leistungsorientiert. Dies ist begründet in der Tatsache, dass sie Schüler/innen, welche sich verlesen haben, den Satz nochmals lesen müssen.

**Lehraktivitäten (nach Memmert 1980):****Informieren**

- Erklären
- Berichten/Erzählen
- Zusammenfassen
- Wiederholen
- Vortragen
- Beschreiben
- Beispiele geben
- Deuten

**Demonstrieren**

- Vormachen
- Vorzeigen
- Vorführen

**Motivieren**

- mahnen
- verstärken
- loben
- tadeln
- ermutigen
- belohnen
- anerkennen
- bestrafen

**Kontrollieren**

- Abfragen
- Prüfen
- Testen

**Bewerten**

- Beurteilen
- Benoten
- Verbessern
- Kritisieren
- Berichtigen

**Anordnen**

- Anregen
- Raten
- Vorschlagen
- Bitten
- Anweisen
- Befehlen

**Häufigkeit der Interaktion mit Schüler:** Dadurch, dass unterschiedliche Schüler/innen laut vorlesen und danach die Leistung durch andere und der Lehrerin beurteilt wird, findet sehr häufig eine Interaktion mit der Lehrperson statt.

**Auffällig häufige Interaktion mit einem/r Schüler/in:** Der häufigste Kontakt findet mit den Schülern/innen:  $S_{Kw}$ ,  $S_{Jm}$ ,  $S_{Cm}$ ,  $S_{Hm}$  und  $S_{Lm}$  statt.

**Sonstige Anmerkungen:**

Stigmatisierung, indem jene Schüler/innen mit der Lehrerin die Leseübung durchführen müssen, welche Schwierigkeiten mit dem Lesen haben.

## 1.4 Beobachtungsprotokoll – Sonderschule zur Analyse 2

**Datum:** 17.01.2012

**Titel des Videos:** Das Märchen vom Hasen und vom Löwen – Arbeiten mit Texten; Lesen

**Video-ID:** v\_hu\_92.

**Datum der Unterrichtseinheit:** 18.11.1981

### Unterrichtsmaterialien:

Tonbandaufnahme
-----------------

### Unterrichtsmethoden/Sozialform des Lernens (nach Domke 1973):

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Frontalunterricht | <input type="checkbox"/> Partnerarbeit |
| <input type="checkbox"/> Unterrichtsgespräch          | <input type="checkbox"/> Einzelarbeit  |
| <input type="checkbox"/> Gruppenarbeit                |  |

**Sonstige Anmerkungen:** Es werden zwar die Partnerübungen der Tonbandaufzeichnungen vorgespielt, allerdings handelt es sich weiterhin um einen Frontalunterricht, da die Lehrerin diejenigen Schüler/innen bestimmt, welche einen Wortbeitrag leisten dürfen. Dies gilt sowohl für die Fremd- als auch für die Selbsteinschätzung.

### Erziehungspraktik (nach Domke 1973):

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> informierende Praktik | <input type="checkbox"/> motivierende Praktik              |
| <input checked="" type="checkbox"/> anregende Praktik     | <input checked="" type="checkbox"/> vorschreibende Praktik |

**Sonstige Anmerkungen:** Bei der Erziehungspraktik handelt es sich um eine informierende Praktik, da die Schüler/innen Rückmeldungen über die eigene Leistung bekommen beziehungsweise sich mit der Leistung anderer vergleichen können. Für die Schüler/innen ist anregend, dass mit einer Tonbandaufnahme von ihnen gearbeitet wird. Die Praktik ist sehr vorschreibend.

### Verhaltensweisen der Lehrperson (nach Neuner 1976):

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Sachlichkeit | <input checked="" type="checkbox"/> Leistungs- und Erfolgsorientierung     |
| <input type="checkbox"/> Achtung      | <input type="checkbox"/> Gerechtigkeit                                     |
| <input type="checkbox"/> Höflichkeit  | <input checked="" type="checkbox"/> Wechsel von Anspannung und Entspannung |

**Sonstige Anmerkungen:** Schüler/innen werden sehr nach der Einschätzung ihrer Leistung beurteilt. Das bedeutet durch die zum Teil detaillierten Rückmeldungen ist die Erfolgsorientierung der Lehrperson gegeben. Es erfolgt ein Wechsel von Anspannung und Entspannung. Durch das Zuhören der Tonbandaufnahmen ist Entspannung gegeben.

**Lehraktivitäten (nach Memmert 1980):**

**Informieren**

- Erklären
- Berichten/Erzählen
- Zusammenfassen
- Wiederholen
- Vortragen
- Beschreiben
- Beispiele geben
- Deuten

**Demonstrieren**

- Vormachen
- Vorzeigen
- Vorführen

**Motivieren**

- mahnen
- verstärken
- loben
- tadeln
- ermutigen
- belohnen
- anerkennen
- bestrafen

**Kontrollieren**

- Abfragen
- Prüfen
- Testen

**Bewerten**

- Beurteilen
- Benoten
- Verbessern
- Kritisieren
- Berichtigen

**Anordnen**

- Anregen
- Raten
- Vorschlagen
- Bitten
- Anweisen
- Befehlen

**Häufigkeit der Interaktion mit Schüler:** Außerhalb von den Tonbandaufnahmen steht die Lehrperson in häufigen Kontakt mit den Schüler/innen.

**Auffällig häufige Interaktion mit einem/r Schüler/in:** Die Lehrerin hatte den häufigsten Kontakt mit  $S_{MYw}$ ,  $S_{Cw}$ ,  $S_{Fw}$ ,  $S_{MAm}$  und  $S_{MEw}$ .

**Sonstige Anmerkungen:**

Ein Schüler erhält die Rückmeldung, dass er noch an seiner Lesefähigkeit arbeiten muss. Dieser setzt sich sichtlich enttäuscht.

## 1.5 Beobachtungsprotokoll – Regelschule zur Analyse 3

**Datum:** 17.01.2012

**Titel des Videos:** Beschreibung eines Fahrrads

**Video-ID:** v\_hu\_30

**Datum der Unterrichtseinheit:** 23.11.1977

**Unterrichtsmaterialien:**

Tafel (Tafelbild)

**Unterrichtsmethoden/Sozialform des Lernens (nach Domke 1973):**

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Frontalunterricht | <input type="checkbox"/> Partnerarbeit |
| <input type="checkbox"/> Unterrichtsgespräch          | <input type="checkbox"/> Einzelarbeit  |
| <input type="checkbox"/> Gruppenarbeit                |  |

**Sonstige Anmerkungen:** Der Lehrer stellt Fragen und die Schüler/innen antworten nachdem sie namentlich angesprochen wurden.

**Erziehungspraktik (nach Domke 1973):**

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> informierende Praktik | <input checked="" type="checkbox"/> motivierende Praktik   |
| <input checked="" type="checkbox"/> anregende Praktik     | <input checked="" type="checkbox"/> vorschreibende Praktik |

**Sonstige Anmerkungen:** Der Lehrer vereint alle vier Praktiken, da er die Schüler/innen einerseits informiert über die Wichtigkeit ein Fahrrad zu beschreiben, wann es notwendig sein kann und was dabei alles beachtet werden muss, andererseits ist er aber durch die Vorgabe des Tafelbildes, welches anregend wirkt, auch sehr vorschreibend. Er bestimmt, wie das Tafelbild aufgebaut ist und wie es auszufüllen ist. Motivierend wirkt, dass er einen Schüler bei einem Beispiel mit ein bezieht und dass er vom Tafelbild abweicht und den Hörer- und Leserkreis des Tafelbildes den Schüler/innen bestimmen lässt.

**Verhaltensweisen der Lehrperson (nach Neuner 1976):**

- |  |  |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Sachlichkeit | <input checked="" type="checkbox"/> Leistungs- und Erfolgsorientierung     |
| <input checked="" type="checkbox"/> Achtung      | <input type="checkbox"/> Gerechtigkeit                                     |
| <input checked="" type="checkbox"/> Höflichkeit  | <input checked="" type="checkbox"/> Wechsel von Anspannung und Entspannung |

**Sonstige Anmerkungen:** Die Lehrperson ist sehr sachlich orientiert, sorgt jedoch mit Beispielen und Abweichungen vom Unterrichtsthema zu einem Wechsel von Anspannung und Entspannung. Er ist sehr leistungsorientiert. Das bedeutet der Lehrer versucht die Schüler/innen auf die genaue Begriffsbezeichnung hinzuweisen oder gibt diese selbst vor. Achtung drückt er aus, indem er versucht möglichst alle Kinder, die noch eine Wortmeldung ausdrücken möchten, dran nimmt. Höflichkeit drückt der Lehrer dadurch aus, dass er Schüler/innen lobt durch Äußerungen wie „gut“, „sehr schön“.

**Lehraktivitäten (nach Memmert 1980):****Informieren**

- Erklären
- Berichten/Erzählen
- Zusammenfassen
- Wiederholen

**Demonstrieren**

- Vormachen
- Vorzeigen
- Vorführen

**Motivieren**

- mahnen
- verstärken
- loben
- tadeln

- Vortragen
- Beschreiben
- Beispiele geben
- Deuten

- ermutigen
- belohnen
- anerkennen
- bestrafen

**Kontrollieren**

- Abfragen
- Prüfen
- Testen

**Bewerten**

- Beurteilen
- Benoten
- Verbessern
- Kritisieren
- Berichtigen

**Anordnen**

- Anregen
- Raten
- Vorschlagen
- Bitten
- Anweisen
- Befehlen

**Häufigkeit der Interaktion mit Schüler:** Durch den Frage- und Antwortmodus steht der Lehrer in häufigem Kontakt mit den Schüler/innen.

**Auffällig häufige Interaktion mit einem/r Schüler/in:** Anzumerken ist, dass der Lehrer in dieser Sequenz viele verschiedene Schüler/innen auffordert zu sprechen. Mit einem Schüler, S<sub>T1m</sub>, ist mehr Kontakt zu verzeichnen.

**Sonstige Anmerkungen:**

## 1.6 Beobachtungsprotokoll – Sonderschule zur Analyse 3

**Datum:** 17.01.2012

**Titel des Videos:** Beschreibung eines Kiefernzweiges

**Video-ID:** v\_hu\_76

**Datum der Unterrichtseinheit:** 20.11.1980

**Unterrichtsmaterialien:**

Wortkarten, Tafelbild, Kieferzweige

**Unterrichtsmethoden/Sozialform des Lernens (nach Domke 1973):**

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Frontalunterricht | <input type="checkbox"/> Partnerarbeit |
| <input type="checkbox"/> Unterrichtsgespräch          | <input type="checkbox"/> Einzelarbeit  |
| <input type="checkbox"/> Gruppenarbeit                |  |

**Sonstige Anmerkungen:** Die Lehrperson teilt zwar an jede Bank nur einen Kieferzweig aus, allerdings erhalten diese nicht gesondert einen Arbeitsauftrag. Das bedeutet die Lehrerin stellt Fragen und die Schüler geben, nachdem sie dazu aufgefordert wurden, eine Antwort. Der Frage- und Antwortmodus begründet den Frontalunterricht, sowie dass die Lehrerin konkrete Benennungen sucht und nicht alle Antworten gelten lässt. Ebenso achtet sie auf korrekte Satzstellungen der Schüler/innen.

**Erziehungspraktik (nach Domke 1973):**

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> informierende Praktik | <input type="checkbox"/> motivierende Praktik              |
| <input checked="" type="checkbox"/> anregende Praktik     | <input checked="" type="checkbox"/> vorschreibende Praktik |

**Sonstige Anmerkungen:** Die Lehrerin regt die Kinder mit dem Austeilen und Befühlen der Kieferzweige an. Die Lehrerin informiert die Schüler nicht nur über den Inhalt der Unterrichtsstunde, sondern achtet auch sehr auf die richtige Satzstellung der Schüler/innen. Allerdings durch die Begriffsbenennungen und durch das Tafelbild sind einige Dinge vorgegeben.

**Verhaltensweisen der Lehrperson (nach Neuner 1976):**

- |  |  |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Sachlichkeit | <input checked="" type="checkbox"/> Leistungs- und Erfolgsorientierung     |
| <input type="checkbox"/> Achtung                 | <input type="checkbox"/> Gerechtigkeit                                     |
| <input type="checkbox"/> Höflichkeit             | <input checked="" type="checkbox"/> Wechsel von Anspannung und Entspannung |

**Sonstige Anmerkungen:** Durch das Befühlen des Kieferzweiges erreicht die Lehrperson eine Abwechslung von der Anspannung beim Suchen richtiger Begriffe und der Entspannung. Die Lehrperson ist sehr erfolgsorientiert. Wird ein Artikel, etc. nicht an die richtige Stelle des Satzes platziert, dann muss derselbe/dieselbe Schüler/in den Satz nochmals wiedergeben. Die Lehrperson zeichnet sich durch Sachlichkeit aus, da sie auf die genaue Begriffsfindung achtet.

**Lehraktivitäten (nach Memmert 1980):**

**Informieren**

- Erklären
- Berichten/Erzählen
- Zusammenfassen
- Wiederholen
- Vortragen
- Beschreiben
- Beispiele geben
- Deuten

**Demonstrieren**

- Vormachen
- Vorzeigen
- Vorführen

**Motivieren**

- mahnen
- verstärken
- loben
- tadeln
- ermutigen
- belohnen
- anerkennen
- bestrafen

**Kontrollieren**

- Abfragen
- Prüfen
- Testen

**Bewerten**

- Beurteilen
- Benoten
- Verbessern
- Kritisieren
- Berichtigen

**Anordnen**

- Anregen
- Raten
- Vorschlagen
- Bitten
- Anweisen
- Befehlen

**Häufigkeit der Interaktion mit Schüler:** Durch den Frage- und Antwortmodus ist viel Interaktion mit den Schülern/innen gegeben.

**Auffällig häufige Interaktion mit einem/r Schüler/in:** Die Lehrperson hat in diesem Sequenzelement Wortmeldungen von verschiedenen Schüler/innen. Der Kontakt mit zwei Schüler/innen ist höher frequentiert:  $S_{MW}$ ,  $S_{FW}$ .

**Sonstige Anmerkungen:**

--



# CURRICULUM VITAE

## Persönliche Daten

Titel	Mag. rer. nat.
Name	Wachter
Vorname	Elisabeth
Geburtsdatum	17.05.1985
Adresse	3550 Langenlois August Sachsenederstr. 5
Nationalität	Österreich




---

## Ausbildung

seit 01.03.2009	<b>Psychotherapieausbildung:</b> Propädeutikum beim ÖAGG
01.03.2008- 31.01.2009	Ausbildung zum <b>student mentor</b> an der Fakultät Psychologie, Universität Wien

## Studium

seit 01.10.2006	Diplomstudium <b>Pädagogik</b> Spezialisierung: Heil- und Sonderpädagogik Aus- und Weiterbildung
01.10.2004 – 25.05.2011	Diplomstudium <b>Psychologie</b> Spezialisierung: Klinische und Gesundheitspsychologie, Angewandte Kinder und Jugendpsychologie
Reife- und Diplomprüfung 1999- 2004	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in St. Pölten
1995-1999	Bundesrealgymnasium Piaristengasse Krems

## Berufserfahrung

Tagung 13-14.04.2012	„Linker Marsch und Gleitreibung“; Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR Beitrag zu: Entstehende Diplomarbeiten der Forschergruppe Unterrichtsaufzeichnungen (Wien)
-------------------------	---

Forschungsprojekt seit 2011	Auswertung und vergleichende Analyse von aufgezeichnetem Unterricht aus der DDR
Praktikum 01.09.2010- 07.02.2011	WIKI-Wiener Kinderrippenstudie: Längsschnittprojekt- Dateneingabe und Literaturrecherche
Praktikum 01.05.2010- 12.04.2011	biv integrativ- Akademie für integrative Bildung: Seminarbegleitung, individuelle Lernbetreuung
Teilnahme 01.03.2010- 30.06.2010	Teilnahme an Selbsterfahrung: Autogenes Training
Forschungsprojekt 2009-2011	FIL: Familienentwicklung im Lebenslauf Längsschnittprojekt: Der Übergang in das Erwachsenenalter- Gesundheitsverhalten, individuelle und Familienentwicklung
Teilnahme 06.10.2009- 15.06.2010	Teilnahme an Gruppenselbsterfahrung: Gruppenpsychoanalyse
Praktikum 06.07.2009- 14.08.2009	Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie im NÖ Landeskrankenhaus Tulln
Praktikum 21.08.2008- 01.10.2008	Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie im NÖ Landeskrankenhaus Tulln
Ferienbetreuung 02.07.2007- 29.07.2007	Hilfswerk Tulln: Einsatz als Kindergartenpädagogin
Diverse Praktika 2000- 2006	Verein für integrative Kindergruppen in Eggenburg: Mithilfe bei diversen Festen, Ferial-Aushilfe
	Hilfswerk Langenlois: Sozialer Dienst, Mithilfe bei diversen Veranstaltungen