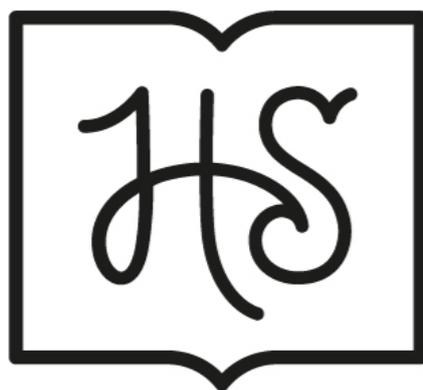


HISTORIA SCHOLASTICA



1/2016

Ročník / Volume 2

Praha / Prague 2016

Historia scholastica

Č. / No. 1/2016

Roč. / Vol. 2

Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

Doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Mgr. Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Univerzita Karlova v Praze)

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

Prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

Výkonná redaktorka / Executive Editor: Mgr. Ing. Petra Holovková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Vydavatel / Publisher:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, www.npmk.cz

IČ 61387169

ISSN 2336-680X

Časopis Historia scholastica vychází 2x ročně.

Toto číslo vyšlo 31. srpna 2016.

Contents

EDITORIAL Tomáš KASPER Markéta PÁNKOVÁ	1
Schule und Geheimdienst in der DDR. Geschichte und Geschichtsschreibung. Ulrich WIEGMANN	3
Transformation of Philosophy from Marxism to Theology in the educational system of Yugoslavia: The Case of Montenegro. Vucina ZORIC	19
<i>Today, as I become a Pioneer ...: education in the spirit of socialism</i> Štefka BATINIĆ, Igor RADEKA, Snježana ŠUŠNJARA	29
Von der bürgerlich-liberalen Pädagogik des 19. Jahrhunderts zur totalitär verfassten sozialistischen Staatspädagogik der 1950er Jahre – Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Disziplingeschichte in Ungarn. András NÉMETH	42
Pädagogische Wissenschaft in einer (modernen) Fürsorgediktatur – das Beispiel DDR. Sonja HÄDER	55
RESEARCH RESULTS: Die Behandlung des revolutionären Neuanfangs als Legitimationsfigur im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR. May JEHLE	77
BOOK REVIEW: The <i>Dizionario Biografico dell’Educazione (1800-2000)</i> between the retrieval of community identity and memory and the restoration of the historical and educational studies. Luigiaurelio POMANTE	97

REPORT: 101
Between Tradition and Future Challenges: The Study of Pedagogy in Central and South-East Europe – report on the symposium.

Edvard PROTNER

REPORT: 104
The VII Scientific Conference of the SEPHE and the V Iberian-American Symposium of the RIDPHE (San Sebastián, June 28-July 1, 2016).

Paulí Dávila BALSERA

Luis M^a Naya GARMENDIA

Marta BRUNELLI

RESEARCH RESULTS:

Die Behandlung des revolutionären Neuanfangs als Legitimationsfigur im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR.

May JEHLE ^a

^a Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, Germany, jehle@em.uni-frankfurt.de

ABSTRACT

The legitimating function of the ‚antifascist-democratic transformation‘ in East German Civics Courses

In the ideology of Marxism-Leninism the phase of the Soviet occupation zone and the first years of the German Democratic Republic were officially considered as the ‘antifascist-democratic transformation’ which was also the interpretation East German students should learn in civics courses. In contrast historians characterize the same time as the establishment of a dictatorship. Using the example of video recordings of East German civics courses the article analyses which practices were used in classrooms teaching the interpretation of the ‘antifascist-democratic transition’. Moreover it offers some methodological considerations concerning the use of video classroom observations in historic educational research.

1. Einleitung

Schulreformen und bildungspolitische Entscheidungen in der Sozialistischen Besatzungszone (SBZ) und der frühen DDR wurden – in gleicher Weise wie auch die Transformationsprozesse in anderen gesellschaftlichen Feldern – mit dem Anspruch der Errichtung einer ‚antifaschistisch-demokratischen Gesellschaftsordnung‘ legitimiert, wobei sich bereits früh ein Widerspruch zwischen „sich dann tatsächlich antidemokratisch vollziehende[r] Transformation der Gesellschaft und einer scheinbaren Option für eine demokratische Republik“ (Geißler 2011, S. 692) abzeichnete. Der bereits in den ‚Schulpolitischen Richtlinien‘ von 1949 zum Ausdruck kommende Herrschaftsanspruch der SED (vgl. ebd., S. 703) wird in der weiteren Entwicklung des Bildungssystems gefestigt und schlägt sich ab 1959 in der Rede von „sozialistische[r] Erziehung“ (ebd., S. 801) und 1965 schließlich in der Zielformulierung einer „Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ (Gesetz 1965; auch Geißler 2011, S. 890-891) nieder. Dem Widerspruch zwischen der Legitimationsfigur der Errichtung einer ‚antifaschistisch-demokratischen Gesellschaftsordnung‘ und der Charakterisierung der Phaseder SBZ und der frühen DDR als „Etablierung einer einheitssozialistischen Partei-Diktatur“ (Großbölting/ Thamer 2003, S. 1) möchte ich nun aus der Perspektive des

Staatsbürgerkundeunterrichts, der als ein „Schlüsselfach“ (Grammes/ Vogler/ Schluß 2006, S. 18) der politischen Erziehung in der DDR verstanden werden kann, nachgehen. Damit frage ich also weniger nach Wurzeln des totalitären Denkens in dem diesem zugrundeliegenden Erziehungs- und Bildungskonzept, sondern danach, wie diese historische Legitimation der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung im Staatsbürgerkundeunterricht vermittelt werden sollte (2.). Anhand von Videoaufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht an einer Ost-Berliner Forschungsschule soll dabei den Fragen nachgegangen werden, wie diese Vermittlung in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden gestaltet wurde, ob dabei die Differenz von zwischen der Gesellschaftsordnung zugrunde gelegten Ideen und der tatsächlichen Entwicklung zu Widersprüchlichkeiten im Vermittlungsprozess führte und wie mit diesen umgegangen wurde. Dazu werden in einem ersten Schritt in Analysen herausgearbeitete Charakteristika der Stundengestaltungen beleuchtet (3.1), bevor in einem zweiten Schritt eine exemplarische Interpretation einer ausgewählten Sequenz vorgenommen wird (3.2). Die Ergebnisse dieser Analysen sollen schließlich im Lichte der Vorgaben durch Lehrpläne und Unterrichtshilfen diskutiert werden (4.). Begleitet werden diese Interpretationen von Hintergrundüberlegungen zum Umgang mit solchen Unterrichtsaufzeichnungen als historische Quelle.

2. Zur Vermittlung der ‚antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung‘ im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR

Der Anspruch der Begründung einer neuen gesellschaftlichen Ordnung mittels der Erziehung eines ‚neuen Menschen‘ spiegelt sich auch in der der sozialistischen Schule zugeschriebenen Aufgabe, in enger Verbindung mit anderen politischen und gesellschaftlichen Organisationen zu ‚allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten‘ zu erziehen (vgl. z.B. Henning/ Kluchert/ Leschinsky 1996, S. 98). Dabei wurde die Schule in ihren verschiedensten Aspekten für Zwecke politischer Erziehung in den Dienst genommen, mit dem Staatsbürgerkundeunterricht wurde 1957 schließlich ein eigenes Unterrichtsfach zu diesem Zweck eingerichtet (vgl. z.B. Grammes/ Schluß/ Vogler 2006, S. 16, 59; Leschinsky/ Kluchert 1999, S. 27). Im Sinne einer angestrebten Einheit von Erziehung und Bildung (vgl. z.B. Neuner/ Weitendorf/ Lobeda 1969) wurden der Erwerb von Wissen, Können und Überzeugungen in eins gesetzt (vgl. auch Vogler 1997, S. 145). Der entscheidende Beitrag des Staatsbürgerkundeunterrichts zur Erziehung sozialistischer Staatsbürger wurde beispielsweise im Lehrplanwerk von 1983 in der Entwicklung des „Denken[s], Fühlen[s] und Handeln[s] der Jugend“ (Ministerrat 1983, S. 5) zu Parteilichkeit und persönlichem Einsatz im Sinne der Politik der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) gesehen.¹⁰⁶

¹⁰⁶Die so beschriebene Linienführung kann dabei – wenngleich mit semantischen Differenzierungen und Spezifizierungen - als konstante Richtlinie Diskussion der Ziele und des Lehrplans des Staatsbürgerkundeunterrichts seit der Konstituierung des Faches bis zu seiner Aussetzung 1989 betrachtet werden (vgl. auch Vogler 1997, S. 141-175).

Das Lehrplanwerk war insgesamt so konzipiert, dass die Anfänge der DDR – begonnen mit der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis zu ihrer Gründung sowie der Aufbau der sozialistischen Gesellschaft – auch zu Beginn des Staatsbürgerkundeunterrichts in Klasse 7 unterrichtet wurden. Insbesondere die Stoffeinheit 2 „Vom schweren Anfang“ – mit dem Gegenstand der ‚antifaschistisch-demokratische[n] Umgestaltung‘ bis zur Gründung der DDR – sollte dazu dienen, „einen historischen Bezugspunkt zu schaffen, von dem aus die Schüler das Werden und Wachsen unseres sozialistischen Staates, seine Entwicklung zum wichtigen politischen Faktor in unserer Zeit besser verstehen und werten können. Es gilt, ihnen bewußt zu machen, wie wichtig es ist, daß der sozialistische Staatsbürger von heute ein Verhältnis zu der Entwicklung des Staates hat, in dem er heute lebt“ (Autorenkollektiv 1983, S. 10; vgl. auch Ministerrat [1974] 1978, S. 13). Eine einführende Stoffeinheit, in der die Welt als eine seit der Russischen Revolution 1917 in die Lager des Sozialismus und Imperialismus gespaltene beschrieben wird, gibt bereits einen Deutungsrahmen vor: Leitend wird hier die Auffassung einer Geschichtsphilosophie, nach der sich die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft nach objektiven Gesetzmäßigkeiten vollzieht, die aus der Geschichte selbst abgeleitet werden. Die politische Strategie der Partei der Arbeiterklasse lässt sich demnach in dem vergangenen Prozess gesellschaftlicher Entwicklung erkennen (vgl. z.B. Autorenkollektiv 1983, S. 27) und aus ihr lassen sich wiederum auch auf die Zukunft bezogene Aufgaben ableiten (vgl. dazu auch Gatzemann 2003, S. 185).

3. Videoaufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht

Um einen Eindruck zu bekommen, wie man sich die Vermittlung der ‚antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung‘ und des daran anschließenden Aufbaus der sozialistischen Gesellschaft innerhalb eines solchen Rahmens in der Unterrichtspraxis vorstellen könnte, werden zwei Videoaufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht analysiert. Die Aufzeichnungen stammen aus dem Fundus einer Ost-Berliner Forschungsschule der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW), wo in den Jahren 1978 bis 1986 in einem eigens dafür eingerichteten ‚Pädagogischem Labor‘ vor allem zu Zwecken didaktischer Forschung Unterricht aufgezeichnet wurde (vgl. ausführlicher: Mirschel 2013).¹⁰⁷ Die Lehrerin, die in den Aufzeichnungen des Staatsbürgerkundeunterrichts zu sehen ist, war insbesondere in der Forschung zur ‚problemhaften Unterrichtsgestaltung‘ sowie der Überarbeitung der Lehrpläne zu Beginn der 1980er Jahre engagiert. Zum Zeitpunkt der Aufzeichnungen verfügte sie bereits über langjährige Unterrichtserfahrungen und ihre

¹⁰⁷Diese Videoaufzeichnungen von Unterricht aus den Beständen der APW und anderer wissenschaftlicher Institutionen der DDR wurden in einer Reihe von Forschungsprojekten an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Wien digitalisiert, inhaltlich erschlossen und verschlagwortet und in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) der wissenschaftlichen Forschung zugänglich gemacht: http://www.fachportal-paedagogik.de/forschungsdaten_bildung/studie.php?studien_id=4&la=de (18.05.2015). Derzeit enthält die so entstandene Online-Datenbank über 200 Aufzeichnungen von DDR-Unterricht, eine vergleichbare Datenbank mit Unterrichtsaufzeichnungen aus der Bundesrepublik befindet sich im Aufbau.

Unterrichtskonzeptionen, die im Kontext der Aufzeichnungen meist in enger Zusammenarbeit mit den Wissenschaftler_innen der APW sorgfältig vorbereitet wurden, wurden im Kollegenkreis als beispielgebend geschätzt (vgl. Gespräch 2012; z.B. auch: Aufzeichnungseinheit o.J.).¹⁰⁸ Wenn also diese Aufzeichnungen eher weniger als repräsentativ für den alltäglichen Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR betrachtet werden können (vgl. dazu auch Behrmann 1999, S. 156-157), sollen sie an dieser Stelle in ihrer Funktion als positive Beispiele der Unterrichtsgestaltung interpretiert werden.¹⁰⁹ Dabei werden die Videoaufzeichnungen in zweifacher Weise als Quellen verstanden und untersucht: Zum einen ermöglichen sie – unter Berücksichtigung der vorangestellten Einschränkungen bezüglich ihrer Repräsentativität – einer bisher vor allem auf schriftliche Dokumente angewiesenen historischen Unterrichtsforschung einen Einblick in die häufig mit „black box“ überschriebenen Vorgänge in Klassenzimmern (z.B. Braster/ Grosvenor/ Pozo Andrés 2011) und erlauben die Erforschung der dokumentierten Praxis und Praktiken des Unterrichts. Gefragt wird hier vor allem nach der in den Videos ‚gezeigten Handlung‘. Zum anderen können mittels einer Analyse der Kameraperspektiven und –einstellungen sowie der Bildregie die ‚Handlungen des Zeigens‘ daraufhin untersucht werden, welche inhaltlichen Rahmungen durch sie hervorgebracht werden und welche Deutungsrahmen ihnen inhärent sind (vgl. Reichertz/ Englert 2011; ähnlich auch: Cabeleira/ Martins/ Lawn 2011). Unter der Annahme, dass „soziale Bedingungen, Bedeutungen und Wertvorstellungen [...] Einfluss auf die Ausgestaltung und das Arrangement der audiovisuellen Form“ (Raab 2008, S. 212) nehmen, wird davon ausgegangen, dass diese ‚Handlungen des Zeigens‘ und die so ‚gezeigten Handlungen‘ nicht unabhängig voneinander, sondern im Verhältnis zueinander zu denken und zu interpretieren sind (vgl. Jehle 2015; Wiegmann 2013).

¹⁰⁸ Sofern zu den Aufzeichnungen einzelner Unterrichtsstunden keine konkreteren Hintergrundinformationen vorliegen, kann im allgemeinen von einem wechselseitigen Verhältnis zwischen den anhand der Videoaufzeichnungen rekonstruierten Stundenkonzeptionen und den in Unterrichtshilfen unterbreiteten Gestaltungsvorschlägen ausgegangen werden: Zum einen dienten die Videoaufzeichnungen einer ersten Erprobung der neu entwickelten Stundenkonzeptionen für die Unterrichtshilfen, die anschließend gemeinsam ausgewertet wurde; zum anderen kann auch davon ausgegangen werden, dass die von der Lehrperson entwickelten Stundenkonzeptionen auch Eingang in die Unterrichtshilfen oder die entsprechende Fachzeitschrift *Geschichte und Staatsbürgerkundeunterricht* fanden.

¹⁰⁹ Die Frage der Repräsentativität und die in diesem Zusammenhang ebenso häufig gestellte Frage der Authentizität dieser Aufzeichnungen bedürfen innerhalb solcher Analysen jeweils der fallspezifischen Diskussion. Neben der Annahme, dass die Lehrer_innen besonders sorgfältig auf diese Unterrichtsstunden vorbereiteten, lassen sich höchstens in Ausnahmefällen Hinweise darauf finden, dass die Schüler_innen inhaltlich in besonderer Weise auf diese Stunden vorbereitet wurden. Dass die Aufzeichnungssituation selbst Effekte hervorbringt, ist sicher nicht auszuschließen, wengleich diese nicht als so gravierend eingeschätzt werden müssen, dass sie jegliche Interpretation verunmöglichen. Das Phänomen der Reaktanz – aber auch eine anzunehmende Gewöhnung an die Aufzeichnungssituation – sind bei der Analyse und Interpretation zu berücksichtigen. Fragen wir nach der Konstitution von Unterrichtsprozessen, ist zugleich in Rechnung zu stellen, dass Unterricht selbst – bei aller ihm innewohnenden Kontingenz – ein von stabilen Strukturen, Routinen und klar zu bestimmenden Rollenerwartungen geprägtes soziales Geschehen von hoher inszenatorischer Qualität ist (vgl. z.B. Breidenstein 2006; Meseth/ Proske/ Radtke 2011; Gruschka 2013, S. 104f.) . Dass in diesen „Inszenierungen“ von Unterricht in den Aufzeichnungssituationen völlig von gewohnten Mustern abgewichen wird, erscheint als eine wenig wahrscheinliche Annahme.

3.1. Charakteristika der dokumentierten Stundengestaltungen

Aus dem Staatsbürgerkundeunterricht in Klasse 7 sind zwei Unterrichtsaufzeichnungen erhalten geblieben,¹¹⁰ die der Thematik der ‚antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung‘ und des Aufbaus der sozialistischen Gesellschaft zugeordnet werden können. Es handelt sich um eine Aufzeichnung zum Thema ‚Die Befreiung des deutschen Volkes vom Faschismus‘ aus dem Jahr 1985 und eine Aufzeichnung zum Thema ‚Die DDR-Wirtschaft – einst und jetzt‘ aus dem Jahr 1978. Zwischen den beiden Aufzeichnungen liegt damit auch eine Überarbeitung der Lehrpläne, wobei die Überarbeitungen mit Blick auf die in den Aufzeichnungen zu vermittelnden Inhalte und damit verbundenen Ziele für nicht so wesentlich erachtet werden, als dass es gewinnbringend wäre, sie hier im Einzelnen nachzuzeichnen (vgl. zu den Überarbeitungen auch Piontkowski 1983). Wenn im Zuge der Analyse und Interpretation auf Lehrplanziele und Vorschläge der Unterrichtshilfen Bezug genommen wird, werden dafür die jeweils geltenden Fassungen herangezogen.

Bevor nun eine ausgewählte Sequenz einer exemplarischen Interpretation unterzogen werden soll, werden zunächst in Analysen der Aufzeichnungen herausgearbeitete Charakteristika der Stundengestaltungen eher ‚schlaglichtartig‘ beleuchtet: Auffällig ist dabei, dass die sorgfältigen Konzeptionen trotz des zeitlichen Abstandes von sieben Jahren und der dazwischen liegenden Überarbeitung der Lehrpläne eine Reihe von Ähnlichkeiten aufweisen. Beide Stunden stellen die erste Stunde einer Stoffeinheit dar, über deren Gegenstand und Lernziele die Lehrerin zu Beginn in einem einführenden langsam gehaltenen Vortrag informiert.

In der Stunde ‚Die Befreiung des deutschen Volkes vom Faschismus‘ stehen inhaltlich das Ausmaß der Zerstörung nach dem Zweiten Weltkrieg, die Schuld der deutschen Kapitalisten und insbesondere das Leiden der Bevölkerung der Sowjetunion im Mittelpunkt. Zur Thematik der Zerstörung und der Rolle der Sowjetunion bei der Befreiung wählt die Lehrerin jeweils einen visuellen Zugang mittels der Beschreibung von mitgebrachten Bildern oder welchen aus dem Lehrbuch (vgl. z.B. Abb. 1):

¹¹⁰Aufgrund der allgemeinen Materialknappheit im ‚Pädagogischen Labor‘, die auch den Bestand an Videokassetten betraf, wurden die Videobänder in der Regel mehrfach überspielt, so dass eine Archivierung aller Aufzeichnungen bereits während der Zeit der aktiven Nutzung des ‚Pädagogischen Labors‘ nicht mehr zu denken war. Hinzu kommt, dass die Aufzeichnungen nach 1989/90 ohne jegliche Systematik an verschiedenen Orten gelagert wurden, was weitere Verluste nach sich zog. Wenn auch mit Blick auf die Zeit des aktiven Betriebs des ‚Pädagogischen Labors‘ mit hoher Wahrscheinlichkeit vermutet werden kann, dass Aufzeichnungen, denen eine hohe Relevanz für Forschungszwecke zugeschrieben wurde, nicht überspielt wurden, ist mit Blick auf den erhaltenen Gesamtbestand doch eher von einer ‚Auswahl des Zufalls‘ auszugehen. Aus dem Staatsbürgerkundeunterricht der Ost-Berliner Forschungsschule sind 14 Aufzeichnungen erhalten geblieben, die den gesamten Aufzeichnungszeitraum und die Klassenstufen 7 bis 10 abdecken.



Abb. 1: Bild aus dem Lehrbuch von 1983 (Autorenkollektiv [1983] 1988: innere Umschlagseite)

Möchte sie in der Stunde „Die DDR-Wirtschaft – einst und jetzt“ zu Stundenbeginn die Lebensmittelknappheit in der Nachkriegszeit veranschaulichen, demonstriert sie dies haptisch eindrucksvoll an mitgebrachten Lebensmitteln:

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:04:11:

Lw: Und ich habe euch dazu mal etwas mitgebracht. Jeder wird sich gewundert haben, dass hier vorne ein Würstchen liegt. Ja, (gesehen)? Und dass hier in diesem Glas Zucker ist. Es könnte genauso gut Mehl sein oder Gries. Und dass hier einige Scheiben Brot liegen. Das hat seinen Grund. Ich will ihn euch erklären. (1) In diesen Jahren 1947 bis 49 gab es Lebensmittel-Rationen. (3) Schaut euch das mal an. Im Gründungsjahr der DDR konnte man pro Tag auf Lebensmittelkarten kaufen: 400g Brot, das ist so viel, 55g Nährmittel, das ist etwas mehr als in diesem Glas ist, 50g Fleisch, das ist ungefähr so viel wie dieses Würstchen, und 30g Fett und 50g Zucker. (3) Nun vergleicht mal bitte diese Rationen, das was ich euch hier mal so aufgebaut habe als Anschauung, mit dem, was ihr heute so am Tage verspeist.

Auf diese visuell-haptischen Annäherungen an das Thema folgen Erzählungen der Lehrerin aus ihren eigenen Erinnerungen an Fahrten aufs Land zur Lebensmittelbeschaffung sowie den Anblick des nach den alliierten Bombenangriffen zerstörten Berlins:

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:08:33:

Lw: Wo kriegen wir bloß mehr zu essen her? Und da sind wir damals, ich muss das mal aus meiner eigenen Erfahrung erzählen, mir gings ja so. Ich war damals ein bisschen älter als ihr. Immer Hunger gehabt. Und da sind wir damals aufs Land gefahren und haben beim Bauern dann darum gebeten Kartoffeln zu bekommen, denn die stehen da ja nicht mit drauf. Und Gemüse zu bekommen damit wir unsere Nahrungsmittel erweitern können.

Aufzeichnungseinheit 1985- # 00:14:46:

Lw: Ich kann euch nur sagen (2) ich war zu dieser Zeit dreizehn Jahre alt. (2) Und als ich das erste Mal (1) aus dem Luftschuttkeller, so nannten wir damals diese Unterkünfte wo wa uns schützen wollten gegen die amerikanischen und englischen Bombenangriffe (2) als ich das erste Mal wieder aus dem Luftschuttkeller herauskam (1) und mit meinem Vater durch Berlin gegangen bin (2) da bin ich über Trümmerberge gegangen.

Diese jeweils zehn bis 15minütigen Phasen der anschaulich und emotional ausgestalteten Annäherung an das Stundenthema lassen sich geradezu als ‚Musterbeispiele‘¹¹¹ einer methodischen Diskussion interpretieren, die in Bezug auf diese Stoffeinheiten eine lebendige und anschauliche Unterrichtsgestaltung fordert (vgl. Ministerrat [1974] 1978, S. 6; z.B. auch schon Neuner/ Weitendorf/ Lobeda 1969, S. 9) und auf eine emotionale, „[n]achhaltige ideologische Wirksamkeit“ (Fütterer 1985, S. 34) insbesondere von Erzählungen aus dem persönlichen Erleben setzt (vgl. auch Fuhrmann 1983, S. 58; ähnlich Ministerrat 1983, S. 23). Die so angestrebte „Identifikation“ mit den „bewußte[n] Werktätigen“ (Piontkowski 1983, S. 21), die die sozialistische Gesellschaft in der DDR aufgebaut haben, sowie mit dieser selbst, kommt bereits in den einführenden Kurzvorträgen der Lehrerin explizit zum Ausdruck:

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:03:32:

Lw: Und das wart natürlich noch nicht ihr, sondern das waren in erster Linie eure Großeltern und eure Eltern die diese Tat oder diese Taten vollbracht haben.

Aufzeichnungseinheit 1985 - # 00:01:18:

Lw: Und wir wollen uns nun heute (1) etwas eingehender (1) mit unserer DDR beschäftigen (2) wir wollen uns unsere Deutsche demokratische Republik im Staatsbürgerkundeunterricht in den nächsten Stunden (1) so ansehen, dass wir unser Wissen und unser Können (1) über unser Land (2) über unsere Heimat noch mehr erweitern und dass auch ihr eure Beziehungen zu unserem Staat noch fester findet und noch inniger euch an unseren Staat bindet.

Sie spiegelt sich auch im Gebrauch der Pronomen „uns“ und „wir“ in Formulierungen wie „Wer hat uns denn vom Faschismus befreit?“ (Aufzeichnungseinheit 1985: # 00:05:20) und „Na, wir haben die DDR gegründet, nicht?“ (Aufzeichnungseinheit 1978: # 00:01:27). Nicht zuletzt wird in Vergleichen durch eine fragwürdige Unterschlagung der Ebenen eines solchen Vergleichs und der Nichtberücksichtigung der Größenverhältnisse ein Gefühl persönlicher Betroffenheit hergestellt:

Aufzeichnungseinheit 1985 - # 00:18:16:

Lw: Unvorstellbare Verwüstungen in ganz Europa und kucken wir uns das nochmal an. 21 Millionen Menschen verloren durch Kriegseinwirkung ihr Heim und ihr Gut. Wie viel Einwohner hat die Deutsche Demokratische Republik. Rund? (2)

Sm6: 17 Millionen.

¹¹¹Als in einem didaktischen Sinn ‚mustergültig‘ lassen sich darüber hinaus auch die zahlreichen Äußerungen und Nachfragen der Lehrerin interpretieren, die dazu dienen, sich in Phasen der Stillarbeit einen Überblick über das Arbeitstempo und den Arbeitsstand der Schüler_innen zu verfassen und dieses weiter zu berücksichtigen (z.B.: Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:30:22: „Wer glaubt, dass er jetzt fertig ist, hebt mal bitte den Finger hoch.“; ebd. - # 00:38:50: „Wer fertig ist, kuckt mich an.“; Aufzeichnungseinheit 1985 - # 00:32:48: „Wer fertig ist, legt den Federhalter bitte hin.“).

Lw: Was bedeutet diese Aussage zu wenn wir das jetzt mal auf diese 17 Millionen beziehen. Was würde das bedeuten. Sm3.

Sm3: Ja, das jetzt zum Beispiel die ganze DDR-Bevölkerung nisch mehr (hätte).

Lw: (Gut), kein- keine Wohnung mehr hätte. Nicht eine einzige Wohnung hätte irgendein Bürger unserer deutschen demokratischen Republik mehr.

Diese auf Identifikation zielenden Unterrichtssequenzen lassen sich dabei als ‚Rahmungen‘ der Unterrichtsstunden interpretieren: Wird in der Stunde zum Aufbau der sozialistischen Wirtschaft gegen Ende Adolf Hennecke als einer der „Aktivisten der ersten Stunde“ (Aufzeichnungseinheit 1978: # 00:36:11) eingeführt, wird wiederum ein Bogen zurück zum Anfang der Stunde geschlagen:

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:41:20:

Lw: Er war doch in genau der gleichen Situation wie alle anderen Arbeiter auch. Der hat auch bloß 400g Brot gekriegt, der hat auch bloß 50g Zucker gekriegt. Er hat auch Hunger gehabt, wie alle anderen auch.

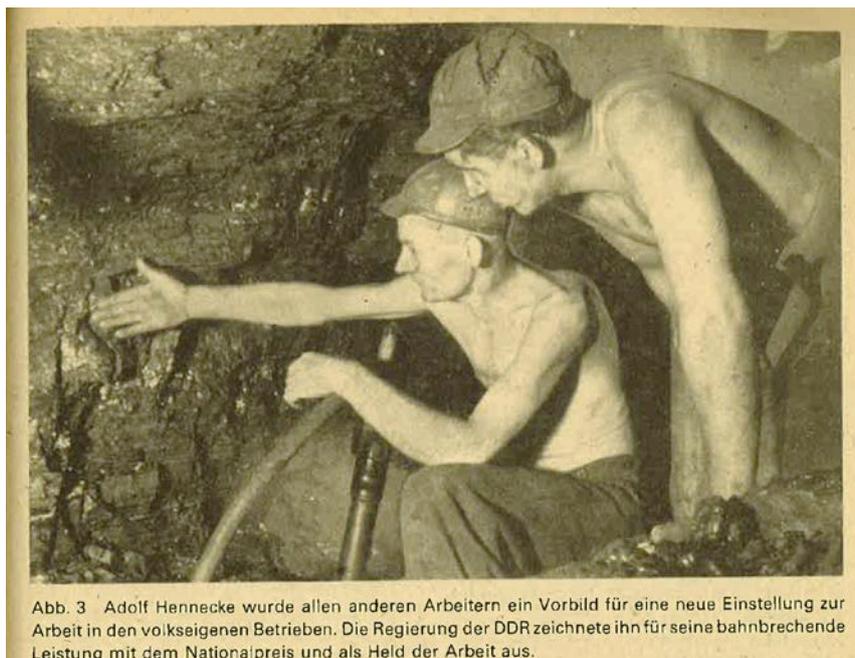


Abb. 3 Adolf Hennecke wurde allen anderen Arbeitern ein Vorbild für eine neue Einstellung zur Arbeit in den volkseigenen Betrieben. Die Regierung der DDR zeichnete ihn für seine bahnbrechende Leistung mit dem Nationalpreis und als Held der Arbeit aus.

Abb. 2: Bild aus dem Lehrbuch 1978 (Autorenkollektiv [1974] 1976, S. 41)

Der sinnlich-haptisch gestaltete Stundeneinstieg bietet hier also die Rahmung, in die auch Adolf Hennecke gegen Ende der Stunde als Identifikationsfigur eingebettet und zu dem auf diese Weise ein affektiver Bezug hergestellt werden kann. Eine ähnliche mit visuellen Sinneseindrücken arbeitende und auf emotionale Identifikation zielende Rahmung schafft die Lehrerin in der Stunde zur Befreiung vom Faschismus, wenn Bildbetrachtungen und Erzählungen persönlicher Erinnerungen der Lehrerin jeweils am Stundenanfang und am Ende stehen.

In diese so gestalteten dominanten Rahmungen sind jeweils Phasen der ‚Wissensvermittlung‘ eingebettet, in denen Inhalte mithilfe des Lehrbuchs und zum Teil auch mithilfe projizierter Folien erarbeitet werden. Die Ergebnisse solcher Arbeitsphasen werden in beiden Stunden in Tafelbildern festgehalten, die die Lehrerin bereits im Vorfeld angefertigt hat und die die Schüler_innen dann in ihre Hefte übertragen:

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:18:28:

Lw: So, Freunde ich hab euch das mal ein bisschen aufgeschrieben, was wir uns erarbeitet haben.

Aufzeichnungseinheit 1985 - # 00:29:26:

Lw: So die Befreiung vom Faschismus und hier hab ich schon mal aufgeschrieben, was wir uns erarbeitet ham. Das schreibt ihr euch als erstes ab.

Auffallend in diesen Phasen der „Wissensvermittlung“ sind zudem Kommunikationsmuster, nach denen die Lehrerin in ihren Fragen bereits die Antwortformulierungen vorweg nimmt oder die Antwortstrategie der Schüler_innen offensichtlich darin besteht, Aussagen aus Lehrbuchtexten noch einmal zu wiederholen:

Aufzeichnungseinheit 1985 - # 00:17:59:

Lw: Und wenn du das mal mit einem Wort ausdrücken sollst (2) was würdest du von diesen Zerstörungen sagen?
(3) Kannst du dir das vorstellen?

Sm5: M-m.

Lw: Nicht. Also wie ist das eigentlich für euch?

Sm13: Unvorstellbar.

Lw: Unvorstellbare Verwüstungen in ganz Europa und kucken wir uns das nochmal an.

Lehrbuch von 1983:

„Fast sechs Jahre lang, von 1939 bis 1945, hatte der vom deutschen Imperialismus entfachte zweite Weltkrieg gedauert und den Völkern unsagbares Leid gebracht.“ (Autorenkollektiv [1983] 1988, S. 17)

Aufzeichnungseinheit 1985 - # 00:20:49:

Lw: Was brachte dieser Krieg den Menschen in Europa?

Sm18: Unsagbares Leid.

Lw: Unsagbares Leid.

Was bereits von Tilman Grammes (1997) als ‚katechetisches‘ Unterrichtsmuster oder von Günther Behrmann als Einüben von „Sprachregelungen“ (Behrmann 1999, S. 163) durch die mehrfache Wiederholung der gewünschten Antworten bezeichnet wurde, lässt sich hier an zahlreichen Beispielen nachvollziehen:

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:13:45:

Lw: Welche Schlussfolgerungen ziehst du aus dieser Karte? Bitte?

Sm?: Na, dass die heutige DDR hier mehr Schaden hatte vom Krieg.

Lw: Ja, weiter.

Sm?: Dass die Industrie der heutigen DDR wenig entwickelt hat. Es gab nur wenige Standorte.

Lw: Richtig.

Sm1: () Rohstoffmangel.

Lw: Rohstoffmangel, ja.

Sw?: Wir mussten sehr viel tun um dieses wieder rauszuholen damit wieder einiges-

Lw: Ja, na dazu kommen wir noch. Das heißt also: Worunter litten wir am meisten in dieser Zeit in der Industrie?

Sm?: Naja an ()

Lw: Ja.

Sm?: An Zerstörung.

Sm?: An Rohstoffmangel.

Lw: Rohstoffmangel. Ein ausgesprochener Rohstoffmangel.

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:23:33:

Lw: Welche Aufgabe wird also als dringendste Aufgabe 1949 vor der Partei, vor der Arbeiterklasse und allen Werktätigen gestanden haben? (2) Überlegt mal. (4)

Sw?: Das Leben in der Bevölkerung zu verbessern.

Lw: Gut. Wie?

Sm?: Lebensmittel ranschaffen.

Lw: Wie?

Sm?: Lebensmittelindustrie aufbauen.

Lw: Nochmal ganz laut.

Sm?: Eine Lebensmittelindustrie aufbauen.

Lw: Hm. Weiter.

Sm4: Grundstoffindustrie aufbauen.

Lw: Richtig. Das heißt also: Was war die erste, die wichtigste Aufgabe die es gegeben hat? (2)

Sm2: Den Aufbau einer Grundstoffindustrie.

Während diese Sequenzen hier vor allem der Illustration dienen und keinen weiter reichenden Interpretationen unterzogen werden, soll im Folgenden ein weiterer Ausschnitt aus einer solchen Erarbeitungsphase genauer in den Blick genommen und exemplarisch analysiert werden. Begleitend wird hier schließlich eine Interpretationsrichtung skizziert, die den bereits angedeuteten Fragen nach Bildgestaltung und visueller Rahmung Rechnung trägt.

3.2. Exemplarische Interpretation eines Ausschnitts

Der Ausschnitt stammt aus der Stunde „Die DDR-Wirtschaft – einst und jetzt“. Mit der Ankündigung, bereits aufgeschrieben zu haben, was eben erarbeitet wurde, wendet die Lehrerin sich der Tafel zu und bittet die Schüler_innen um Meinungen zu dem, was sie bereits im Vorfeld angeschrieben hat.

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio-Ebene	Video-Ebene
00:19:12	Tafel/ Klasse	Sm?	Äh, ja weil die Kapitalisten () die Imperialisten, ähm, mit Schuld daran hatten ().	Lw nickt.
00:19:30	Tafel	Lw	Sie waren die Hauptschuldigen am Zweiten Weltkrieg und deshalb können hier mit Fug und Recht sagen: die Notlage der Bevölkerung ist° eine Folge des verbrecherischen Hitlerkrieges. Rationalisierung der Lebensmittel, wir habens gesehen, und Sabotage und Raub am Volkseigentum. Wollma auch noch mal überdenken: Sabotage, Raub am Volkseigentum. Wer wird das gemacht haben?	Lw blickt zur Tafel und zeigt mit dem Zeigestab auf das darauf Geschriebene. Lw macht eine deutende Geste Richtung Pult Lw geht schräg nach links und aus dem Bild.
00:19:55	Klasse	Sm? S? Lw Sw?	Mmm die Imperialisten. (Junker) Hatten wir noch Junker? (4)° Nein wir hatte keine (Junker) mehr.	S?22 und S?24 melden sich.
00:20:00		Lw Sm2	Aber was hatten wir noch? Na die Leute die immer noch den faschistischen Gedanken (verfolgt haben).	Sm2 meldet sich, danach S?22 und S?24. Sm2 nimmt die Hand kurz runter und meldet sich wieder. S?22 nimmt die Hand runter. Sm1 sieht zu Sm2.
00:20:13	Tafel/ Klasse	Lw Sm? Lw	Einmal die, ja. Und über wie viel Hektar haben wir enteignet nur? Ab wie viel Hektar? Ab 30. Uuuh.° 100 Hektar.	Lw steht ganz links vor der Klasse, geht langsam zur Tafel und zeigt mit ihrem Stab auf sie. Lw klopf mit dem Stab, der auf etwas Bestimmtes zeigt, ein paar mal an die Tafel.
00:20:30	Tafel	Lw	Ab 100 Hektar. Und die anderen Großbauern blieben ja noch. Und die werden also dafür jesorgt haben, die waren ja nicht gerade auf unserer Seite, dass also hier an dieser, in dieser Beziehung eine, die Notlage der Bevölkerung ausgenutzt wurde von ihnen, um ihre Geschäfte zu machen. Raub am Volkseigentum°. Leute die also nicht auf unserer Seite standen haben in den volkseigenen Betrieben solche, äh solche, äh, Dinge gemacht, also dass sie also Maschinen verschleppt haben, Teile von Maschinen verschleppt haben und, äh, Wertgegenstände noch herausgeschlossen haben. So, und Sabotage-Akte natürlich auch. Und die Industrie. 30% der gesamten Industrie des ehemaligen deutschen Reiches auf dem heutigen Gebiet der DDR°, davon waren 45% zerstört und °die Schlussfolgerung: wir hatten kaum eine Grundstoffindustrie, es fehlten vor allem die Eisenerze, Steinkohle, Rohstoffmangel und die Energieversorgung war gefährdet. Und die Imperialisten halten die Lieferungen nicht ein. 200.000 Arbeitslose damals 1947°. Das war die Situation.	Lw zeigt mit dem Stab auf die Stichwörter auf der Tafel, die sie sprachlich erwähnt.
00:20:56 00:20:58 00:21:00	S.-r. S.-r.			Der rechte Teil der Tafel ist zu sehen.
00:21:14 00:21:17	Aus- schnitt			Sw6 hält Arm aufgestützt und Hand vor dem Mund

Abb. 3:Transkriptauszug¹¹²

Die Stunde wird mit vier Kameras aufgezeichnet:¹¹³Eine Einstellung zeigt einen Teil der Klasse von hinten, ist auf die Tafel ausgerichtet und kann auch auf die Projektionsfläche des

¹¹²Legende der in den Transkripten verwendeten Abkürzungen und Zeichen: Lw = Lehrerin / Sw = Schülerin / Sm = Schüler; () = unverständlich; (xxx) = leise oder schwer verständlich; (4) = Pause (4s.); ° - Wechsel der Kameraperspektive; S.-r. = Schwenk nach rechts. Die Kameraperspektiven sind größtenteils nach ihrem Fokus bezeichnet; die Perspektive „Ausschnitt“ fokussiert auf die Schülerin Sw6.

¹¹³In der Regel wurde im „Pädagogischen Labor“ der Ost-Berliner Forschungsschule mit drei bis vier feststehenden Kameras aufgezeichnet, deren Einstellungen während der Aufzeichnung nicht verändert wurden. Zeitgleich zum Unterrichtsverlauf wählte der verantwortliche Leiter der Aufzeichnungen aus diesen Kamerabildern je ein Kamerabild zur Aufzeichnung aus und nur dieser Mitschnitt blieb erhalten (vgl. Mirschel 2013).

Polylux schwenken (vgl. Abb. 4: „Tafel/ Klasse“), während die zweite Einstellung die Tafel fokussiert (vgl. Abb. 5: „Tafel“). Eine vorne im Raum rechts positionierte Kamera zeigt eine Totale der Klasse (vgl. Abb. 6: „Klasse“), eine vorne links im Raum positionierte Kamera fokussiert besonders auf eine Schülerin (vgl. Abb. 7: „Ausschnitt“). Der Bildgehalt des Ausschnitts enthält zunächst verschiedene Informationen bezüglich des Raums, seiner Einrichtung und über die anwesenden Personen, auf die hier im Einzelnen nicht eingegangen werden kann (vgl. zur Problematik der Überkomplexität und den Möglichkeiten detaillierterer Analysen z.B. Wiegmann 2013). Es sollen aber doch zumindest einige wenige genannt werden: Die Einstellung auf die Klasse von hinten zeigt unter anderem auch das zentral vor der Tafel positionierte Lehrerpult, eine Zimmerpflanze und an der Decke angebrachte Mikrofone. In der Totale von vorn ist ein Porträt an der Wand zu sehen, das vermutlich den SED-Generalsekretär Honecker zeigt, weiters sehen wir – mehr oder weniger scharf zu erkennen – 24 Schüler_innen sowie eine Reihe weiterer erwachsener Personen im Raum. Zu vermuten ist, dass es sich dabei um eine Unterrichtshospitation im Zuge des Forschungsprogramms handelt. Die Schüler_innen, die in der mit „Ausschnitt“ bezeichneten Einstellung zu sehen sind (vgl. Abb. 7), nehmen eine aufmerksam zuhörende Haltung ein¹¹⁴ und haben ihre Lehrbücher aufgeschlagen vor sich liegen.

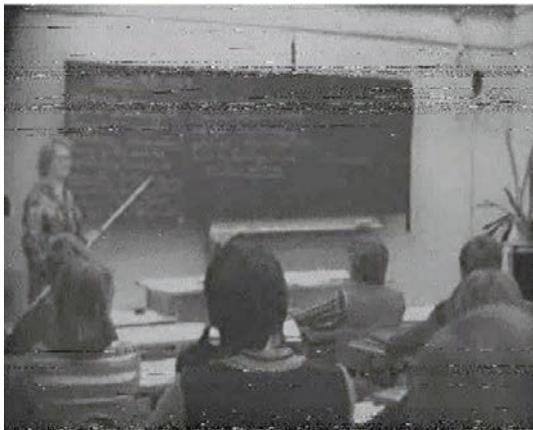


Abb. 4: Tafel/ Klasse; Standbild: 00:19:16
(Aufzeichnungseinheit 1978)

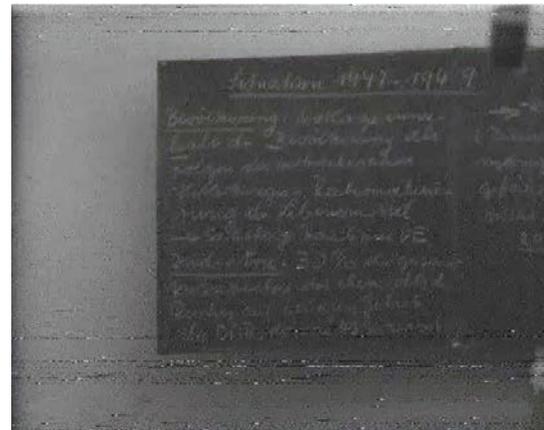


Abb. 5: Tafel; Standbild: 00:19:44
(Aufzeichnungseinheit 1978)

¹¹⁴Zu bedenken ist bei einer solchen Beschreibung, dass es sich hierbei auch um eine lediglich nach außen zur Schau gestellte Haltung aufmerksamen Zuhörens handeln kann, von der nicht direkt auf die innere Haltung des Zuhörens oder zum Gehörten geschlossen werden kann.



Abb. 6: Klasse; Standbild 00:20:02
(Aufzeichnungseinheit 1978)



Abb. 7: Ausschnitt; Standbild: 00:21:17
(Aufzeichnungseinheit 1978)

Richtet man nun die Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Unterrichtsgesprächs in dieser Sequenz, ist die Ankündigung der Lehrerin, ‚aufgeschrieben zu haben, was bisher erarbeitet wurde‘, bemerkenswert: So war zwar bisher vor allem die Rationalisierung der Lebensmittel und der Rohstoffmangel in der Industrie Gegenstand des Unterrichtsgesprächs, vom ‚verbrecherischen Hitlerkrieg‘ und der Frage nach der Schuld war bisher allerdings nicht die Rede. Dieser Zusammenhang wird erst durch die Tafelanschrift der Lehrerin hergestellt. Die Formulierung von der ‚Mitschuld‘ eines Schülers überbietet sie in der Formulierung der ‚Hauptschuldigen‘ und leitet über die ‚Rationalisierung der Lebensmittel‘ zu ‚Sabotage und Raub am Volkseigentum‘ über.¹¹⁵ Ihre Frage nach den dafür Verantwortlichen weist darauf hin, dass auch dieser Aspekt noch nicht Gegenstand des Unterrichtsgesprächs in dieser Stunde war. Mit dem von einem Schüler eingebrachten Stichwort ‚Junker‘ gelingt es, einen Zusammenhang zu der lehrplangemäß in der vorangegangenen Stoffeinheit behandelten ‚demokratischen Bodenreform‘ herzustellen. In dem wenig differenziert verfahrenen Unterrichtsgespräch wird nun ein gedanklicher Zusammenhang hergestellt zwischen ‚Leute[n], die immer noch den faschistischen Gedanken (verfolgt haben)‘ und den ‚anderen Großbauern‘, die ‚ja nicht gerade auf unserer Seite‘ und damit also gemeinsam auf der anderen Seite standen. In vereinfachender Weise wird hier ein Gegensatz konstruiert, wobei die Lehrerin die Verortung des Klassenkollektivs in dieser Auseinandersetzung in der Formulierung von ‚unserer Seite‘ bereits setzt. Der Prozess der ‚antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung‘ wird als eine Auseinandersetzung vermittelt, in die die

¹¹⁵Diese inhaltliche Überbietung der Formulierungen der Schüler_innen durch die Lehrerin lassen sich hier auch als eine Einführung bestimmter Sprachregelungen interpretieren. Angesichts der Tatsache, dass es sich um die ersten Unterrichtsstunden im Fach Staatsbürgerkunde handelt, ist eine eigenständige und aktive Verwendung solcher Sprachregelungen seitens der Schüler_innen eher weniger zu erwarten, sofern sie nicht aus anderen Kontexten als bereits bekannt vorausgesetzt werden dürfen. Mit ihren Antworten (‚Imperialisten‘, ‚Junker‘) zeigen die Schüler_innen immerhin, dass sie die entsprechenden Begrifflichkeiten innerhalb des dichotomischen Freund-Feind-Interpretationsschemas auf der ‚richtigen‘ Seite verorten können.

Schüler_innen selbst auf der Seite der Partei involviert sind. Verknüpft wird die Beschreibung der „Sabotage-Akte“ wiederum mit den Zahlen aus einer bereits thematisierten Karte aus dem Lehrbuch zur Verteilung und Zerstörung der Industrie im Jahr 1945, ohne dass auf diesen Zusammenhang näher eingegangen wird. Aus welcher Quelle die von der Lehrerin genannte und angeschriebene Zahl der 200.000 Arbeitslosen im Jahr 1947 stammt, bleibt sowohl in der Unterrichtsstunde als auch im Rahmen ihrer Interpretation ungeklärt.

Nimmt man die visuellen Rahmungen in dieser Sequenz in den Blick, dominieren die auf die Tafel ausgerichteten Kameraeinstellungen (vgl. Abb. 4 u. 5). Lediglich als die Lehrerin Fragen an die Klasse richtet, folgt die Bildgestaltung wenig später mit einem Wechsel in die Totale (vgl. Abb. 6). Einzelne Schüler_innen sind in dieser Einstellung nur unscharf zu erkennen und noch vor Abschluss dieser kurzen dialogischen Gesprächssequenz wechselt die Bildregie wieder in die Einstellung, die die Lehrerin vor der Tafel zeigt. Diese spricht an die Klasse gerichtet und bezieht sich dabei inhaltlich auf die Tafelanschrift, was durch den Einsatz des Zeigestabs sichtbar dargestellt wird (vgl. z.B. Abb. 4). Die Bedeutung der Tafelanschrift wird durch die Fokussierung durch die Kamera visuell unterstrichen. In der ausschließlich die Tafel fokussierenden Sequenz 00:20:30 bis 00:21:14 (vgl. Abb. 8) ist die Lehrerin als ‚Urheberin‘ dieser Tafelanschrift so gut wie nicht mehr im Bild zu sehen, sie ‚erscheint‘ lediglich vermittelt über den Zeigestab. Der Zusammenhang zwischen ihr und der Tafelanschrift wird visuell entpersonalisiert; derart entkoppelt von ihrer Urheberschaft kommt der Tafelanschrift eine für sich selbst stehende Autorität zu. Würden die in dieser Sequenz vermittelten Inhalte von der Lehrerin im Widerspruch zum tatsächlichen Stundenverlauf als „bereits erarbeitete“ eingeführt, wird dies visuell gerahmt durch eine Autorisierung dieser Inhalte, die ihren Entstehungszusammenhang nicht mehr in Frage zu stellen vermag.¹¹⁶

¹¹⁶Geraten die Schüler_innen insgesamt in einer solchen Einstellungskomposition in den Hintergrund der Darstellung, fokussiert die Kamera am Ende der Sequenz eine Schülerin (vgl. Abb. 7), die der Lehrerin aufmerksam zuzuhören scheint. Ob sie aber nicht eigentlich gedanklich mit anderem beschäftigt ist oder wie sie sich zu dem Gehörten verhält, kann auf allein auf der Grundlage dieses Materials nicht geklärt werden. In diesem Beitrag interessieren allerdings zunächst die den Stundenkonzeptionen inhärenten Vermittlungsstrategien der Lehrerin, so dass die Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen des Materials in Bezug auf mögliche Aneignungsprozesse der Schüler_innen an anderer Stelle erfolgen muss (vgl. hierzu auch: Schluß/ Jehle 2013b, S. 171; Winckler 2014, S. 115; Jehle/ Blessing 2014, S. 123)

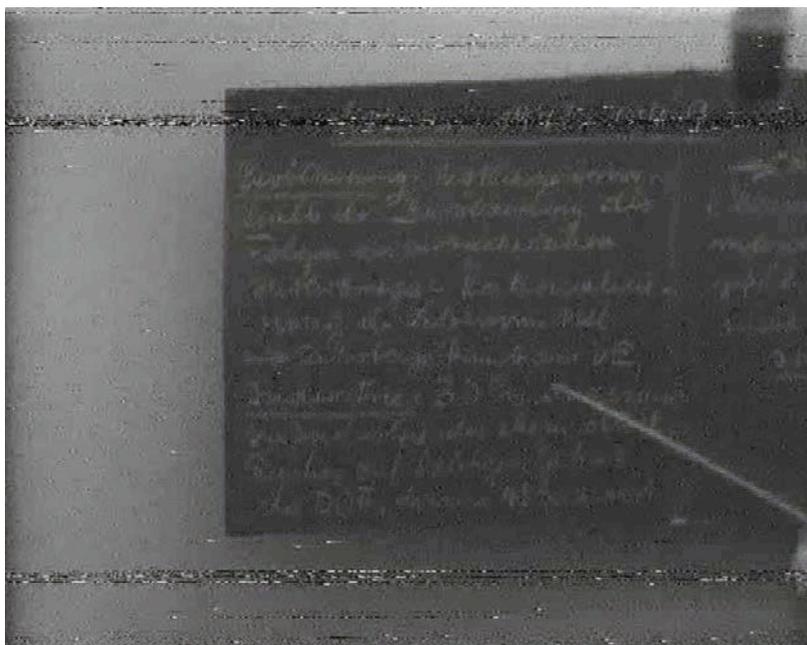


Abb. 8: Visuelle Rahmung; Standbild: 00:20:41 (Aufzeichnungseinheit 1978)

4. Interpretation der Stundengestaltung mit Blick auf Lehrpläne, Unterrichtshilfen und methodische Diskussionen

Betrachten wir die Konzeptionen der Unterrichtsstunden vor dem Hintergrund der Lehrplanvorgaben und Unterrichtshilfen, ist zunächst festzuhalten, dass sowohl die besondere Akzentuierung der Rolle der Sowjetunion bei der Befreiung vom Faschismus als auch der gewählte Dreischritt von der schlechten wirtschaftlichen Ausgangslage der DDR nach dem Zweiten Weltkrieg über die „Schaffung des Volkseigentums als wichtigste Voraussetzung für den Aufbau einer künftigen sozialistischen Industrie“ (Autorenkollektiv [1974] 1982, S. 74) zu Adolf Hennecke und zur Aktivistenbewegung im Wesentlichen den Vorgaben entspricht (vgl. ebd.; Ministerrat 1983, S. 19-20). Die Lehrerin arbeitet dabei mit sinnlichen und haptischen Eindrücken und schafft emotionale Anreize zur Identifikation, wie es auch die Empfehlungen zur methodischen Gestaltung nahelegen (vgl. Ministerrat [1974] 1978, S. 13; Ministerrat 1983, S. 22; Autorenkollektiv 1983, S. 26-27). Eine Erarbeitung politischer Strategien, wie sie in Lehrplänen und Unterrichtshilfen ebenfalls vorgeschrieben ist (vgl. Autorenkollektiv [1974] 1982, S. 79; Autorenkollektiv 1983, S. 27; Ministerrat 1983, S. 22), gerät in beiden Stunden in den Hintergrund und erfolgt auch dann nur wenig differenziert. In der Sprache der Unterrichtshilfen könnte es so ausgedrückt werden, dass die Lehrerin der „Erziehungsarbeit“ (Autorenkollektiv 1983, S. 26) den Vorzug vor der „Fähigkeitsentwicklung“ (ebd., S. 27) gibt.¹¹⁷ Wenn Wissen über politische Prozesse in der

¹¹⁷Als zentral für die „Fähigkeitsentwicklung“ im Zusammenhang mit der „antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung“ wird die Auseinandersetzung mit dem „Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945“ angeführt (vgl. Autorenkollektiv [1974] 1982: z.B. S. 37-40, 48-51, 56-58) und die „demokratische Bodenreform“ wird im Lehrbuch als „[e]ine der wichtigsten Forderungen“ (Autorenkollektiv [1974] 1976, S. 25) bezeichnet. Die Art

SBZ und den frühen Jahren der DDR vermittelt wird, geschieht dies weniger aus einer Position „reflexive[r] Distanz“ (Leschinsky/ Kluchert 1999, S. 34; vgl. ausführlicher Henning/ Kluchert/ Leschinsky 1996, S. 102), sondern vielmehr mittels einer Strategie „emotive[r] Vereinnahmung“ (Leschinsky/ Kluchert 1999, S. 34). In vereinfachender Weise wird ein ‚Freund-Feind-Schema‘ konstruiert (vgl. hierzu auch Schmitt 1988, S. 71-76), in dem die eigene Verortung auf der ‚richtigen‘ Seite bereits vorweggenommen wird, und alles, was nicht ‚unserer Seite‘ zuzurechnen ist, in einen Zusammenhang zum Faschismus gestellt wird. Mögliche Widersprüche zwischen der Legitimationsfigur der ‚antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung‘ und der sich „antidemokratisch vollziehenden Transformation der Gesellschaft“ (Geißler 2011, S. 692) werden mittels des Verfahrens der „präskriptive[n] Belehrung“ (vgl. Leschinsky/ Kluchert 1999, S. 34; ausführlicher Henning/ Kluchert/ Leschinsky 1996, S. 102) bereits eingegeben und im Sinne der Legitimationsfigur aufgelöst, bevor sie überhaupt erst thematisch werden können. Die Legitimationsfigur selbst kann somit nicht problematisierend vermittelt werden.

Dass die Unterrichtsstunden in einem Forschungskontext zur ‚problemhaften Unterrichtsgestaltung‘ aufgezeichnet wurden, wirft wiederum Fragen nach dem Verständnis dieses methodischen Konzeptes innerhalb der APW auf. Die Zuspitzung von Widersprüchen, um die Schüler_innen in für sie bedeutsame Problemsituationen zu versetzen (vgl. z.B. Fuhrmann/ Mirschel 1982, S. 67; für den Staatsbürgerkundeunterricht bereits Feige 1974), scheinen sich hier auf vereinfachende Dichotomisierungen zu beschränken, die allerdings weniger Problemsituationen erzeugen als dass sie die Lösung im Sinne der parteilich ‚richtigen‘ Wertung bereits vorwegnehmen. Sehen Vorschläge zu einer ‚problemhaften Unterrichtsgestaltung‘ beispielsweise den Einbezug der Erfahrungen Verwandter oder Bekannter bezüglich der Situation in Deutschland 1945 vor (vgl. Fuhrmann 1986, S. 56), begrenzt die Lehrerin in den aufgezeichneten Stunden bereits die Bandbreite möglicher einzubringender Erfahrungen – die im Widerspruch zu der Legitimationsfigur der ‚antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung‘ stehen und diese in Frage stellen könnten – und setzt an dieser Stelle ausschließlich ihre eigenen mit der Legitimationsfigur zu vereinbarenden Erfahrungen ein. Diese Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht dokumentieren die Grenzen eines Versuchs der ‚problemhaften Unterrichtsgestaltung‘ bei der Umsetzung dieses Konzeptes in die Praxis – Grenzen, an die die Lehrerin stößt, selbst wenn das Konzept der ‚problemhaften Unterrichtsgestaltung‘ innerhalb der argumentativen Logik des Staatsbürgerkundeunterrichts ausgelegt und angewendet wird.

Ihre Entsprechung findet diese Dokumentation von Unterrichtspraktiken in visuellen Rahmungen, die zu vermittelnde Inhalte etwa in Form von Tafelanschriften so ‚inszenieren‘ (vgl. zu einer Ausdifferenzierung des Begriffs der Inszenierung z.B. Jehle/ Schluß 2013, S.44-51), dass diese entkoppelt von ihrer Urheberchaft als sich selbst verbürgend erscheinen und

und Weise, wie der Aufruf der KPD in der Stunde „Die DDR-Wirtschaft – einst und jetzt“ (Aufzeichnungseinheit 1978: # 00:33:20) aufgegriffen wird, setzt keine inhaltlichen Kenntnisse dieses Aufrufs voraus sowie dabei auch keine inhaltlichen Zusammenhänge zwischen diesem Aufruf und den behandelten Stundeninhalten geklärt werden.

auf einen weiteren Ausweis der Geltung dieses Wissens verzichtet wird (vgl. hierzu auch Tenorth 1997, S. 38-39). Die Gesamtkomposition der Einstellungen erzeugt eine Darstellung, in der die Schüler_innen als Akteure im Unterricht in den Hintergrund geraten: Sind sie in der Gesamtansicht der Klasse nur unscharf zu erkennen, so dass sprechende Schüler_innen nur schwer oder manchmal sogar gar nicht zu identifizieren sind, hebt sich die Lehrerin in ihrer expressiven Gestik, mit der sie das Unterrichtsgespräch leitet, deutlich davon ab. Die auf die Tafel gerichteten Einstellungen dokumentieren zugleich den Aktionsradius der Lehrerin vor der Tafel, wo sie mit Hilfe ihres Zeigestabs die im Tafelbild festgehaltenen Inhalte und das zu vermittelnde Wissen strukturiert. ‚Ins Bild gesetzt‘ wird die Lehrerin hier also vor allem als die das Unterrichtsgeschehen lenkende Person, was wiederum die Frage nach möglichen Rückschlüssen auf die Auffassungen bezüglich der Rollenverteilung im Unterricht auf Seiten der ‚abbildenden Bildproduzent_innen‘ aufwirft (vgl. Bohnsack/ Fritzsche/ Wagner-Willi 2014, S. 14; Wiegmann 2013, S. 124; Jehle 2015). Das Video als Quelle einer historischen Unterrichtsforschung ermöglicht uns also nicht nur die Untersuchung dokumentierter Unterrichtspraxis und -praktiken; es ist zugleich ein Zeugnis visueller Inszenierungspraktiken von Unterricht, die als ‚Handlungen des Zeigens‘ den Rahmen der ‚gezeigten Handlungen‘ bilden und somit in der Interpretation dieser ‚gezeigten Handlungen‘ zumindest offen zu legen und der Reflexion zugänglich zu machen sind.

Literatur:

Aufzeichnungseinheit. Auswertung einer Unterrichtsstunde (v_apw_065). Aus: Datenkollektion (2010 - 2011): SCHLUß, H. Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In *Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:48 .

Aufzeichnungseinheit. Die DDR-Wirtschaft - einst und jetzt (v_apw_003). Aus: Datenkollektion (2010 - 2011): SCHLUß, H. Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In *Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:5 .

Aufzeichnungseinheit. Die Befreiung vom Faschismus (v_apw_032). Aus: Datenkollektion (2010 - 2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In *Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:26 .

Autorenkollektiv. *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde Klasse 7*. Berlin (Ost): Volk und Wissen, [1974] 1982.

Autorenkollektiv. *Staatsbürgerkunde Klasse 7*. Berlin (Ost): Volk und Wissen, [1974] 1976.

Autorenkollektiv. *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde Klasse 7*. Teil 1. Berlin (Ost): Volk und Wissen, 1983.

- Autorenkollektiv. *Staatsbürgerkunde. Klasse 7*. Berlin (Ost): Volk und Wissen, [1983] 1988.
- BEHRMANN, G. C. Die Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte durch ‚Stabü‘. Zur Pragmatik politischer Erziehung im Schulunterricht der DDR. In LESCHINSKY, A. – GRUNDER, P. – KLUCHERT, G. (Hg.). *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der ‚Fall DDR‘*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1999. ISBN 3 89271 869 5, S. 149-182.
- BENNER, D. – MERKENS, H. – SCHMIDT, V. (Hrsg.). *Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel*. Berlin: Zentrale Universitäts-Druckerei (ZUD), 1996. ISBN 3-00-000555-2.
- BOHNSACK, R. – FRITZSCHE, B. – WAGNER-WILLI, M. (Hrsg.). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2014. ISBN 978-3-8474-0683-9.
- BRASTER, S. – GROSVENOR, I. – POZO ANDRÉS, M. (Hrsg.) *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Brüssel et al.: P.I.E. Peter Lang, 2011. ISBN 978-90-5201-760-0.
- BREIDENSTEIN, G. Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. ISBN 3-531-14866-9.
- CABELEIRA, H. – MARTINS, C. – LAWN, M. Indisciplines of inquiry: the Scottish Children’s Story, documentary film and the construction of the viewer. *PaedagogicaHistorica*. 2011, vol. 47, No. 4, S. 473-490. ISSN 1477-674X.
- FEIGE, W. Zur problemhaften Gestaltung des Staatsbürgerkundeunterrichts. In *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*. 1974, vol. 16, S. 518-526.
- FUHRMANN, E. – MIRSCHEL, V. Zur Erhöhung des Anteils problemhaften Unterrichts in der Praxis. In *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik*. Institut für Didaktik /Wissenschaftlicher Rat für Didaktik (Hrsg.): Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht. Beiträge auf dem Kolloquium des Instituts für Didaktik und des Wissenschaftlichen Rates für Didaktik am 28. und 29. September 1982. Berlin (Ost), 1982, S. 67-72.
- FUHRMANN, E. *Problemlösen im Unterricht*. Berlin (Ost): Volk und Wissen 1986.
- FÜTTERER, K.-H. Zur Realisierung der ersten zwei Stunden der Stoffeinheit 7.2. *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*. 1985, vol. 27, no. 1, S. 34-35..
- GEIBLER, G. *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Frankfurt a.M. et al.: Lang-Verlag 2011 , ISBN 978-3-631-61435-8.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965*. [online] [cit. 2015-05-18] Accessible from: <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm>
- Gespräch mit einer Staatsbürgerkundelehrerin und dem Aufnahmeleiter der APW am 16.06.2012. (unveröffentlichtes Dokument)
- GRAMMES, T. Staatsbürgerkunde zwischen Katechetik und Dialektik. Interpretationsrahmen zu einer Problemgeschichte von Fachunterricht in der DDR. In HÄDER, S. – TENORTH, H.-E. (Hg.). *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im*

- historisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1997. ISBN 3892717079, S. 155-182.
- GRAMMES, T. – SCHLUß, H. – VOGLER, H.-J. *Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. ISBN 3-8100-1893-7.
- GROßBÖLTING, T. – THAMER, H.-U. (Hrsg.). *Die Errichtung der Diktatur. Transformationsprozesse in der Sowjetischen Besatzungszone und in der frühen DDR*. Münster: Aschendorff Verlag, 2003. ISBN 978-3-402-06613-3.
- GRUSCHKA, A. *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2013. ISBN 978-3-8474-0069-1.
- HENNING, U. – KLUCHERT, G. – LESCHINSKY, A. *Erziehungskonzeptionen und ihre Umsetzung in den Schulen der SBZ und der frühen DDR*. Projektbericht. In BENNER, D. – MERKENS, H. – SCHMIDT, V. (Hrsg.). *Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel*. Berlin: Zentrale Universitäts-Druckerei (ZUD), 1996. ISBN 3-00-000555-2. S. 97-125.
- JEHLE, M. – BLESSING, B. Using Classroom Recordings in Educational History Research. An East German Civics Lesson. *Journal of Social Science Education*. 2014, vol. 13, no. 1, S. 118-136. ISSN: 1618-5293.
- JEHLE, M. – SCHLUß, H. Videodokumentationen von Unterricht als Quelle der historischen und vergleichenden Unterrichtsforschung. In SCHLUß, H. – JEHLE, M. (Hrsg.). *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS 2013 (2013a). ISBN 978-3-658-02499-4. S. 19-66.
- JEHLE, M. *Pädagogische Kamera? Pädagogische Perspektiven im Verhältnis von „Handlungen des Zeigens“ und „gezeigter Handlung“ in historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht*. (Sammelbandbeitrag 2015, in Vorbereitung)
- LESCHINSKY, A. – KLUCHERT, G. Die erzieherische Funktion der Schule. Schultheoretische und schulhistorische Überlegungen. In LESCHINSKY, A. – GRUNDER, P. – KLUCHERT, G. (Hrsg.). *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der ‚Fall DDR‘*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1999. ISBN 3 89271 869 5, S. 15-42.
- MESETH, W. – PROSKE, M. – RADTKE, F.-O. Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In MESETH, W. – PROSKE, M. – RADTKE, F.-O. (Hg.). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2011. ISBN 978-3-781-1836-0, S. 223-240.
- Ministerrat der deutschen demokratischen Republik: *Lehrplan Staatsbürgerkunde. Klasse 7*. Berlin (Ost): Volk und Wissen, [1974] 1978.
- Ministerrat der deutschen demokratischen Republik: *Lehrplan Staatsbürgerkunde. Klassen 7 bis 10*. Berlin (Ost): Volk und Wissen, 1983.
- MIRSCHER, V. Anmerkungen zu den Unterrichtsaufzeichnungen in der APW (1978 bis 1986). In SCHLUß, H. – JEHLE, M. (Hg.). *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu*

- einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS 2013. ISBN 978-3-658-02499-4. S. 253-271.
- NEUNER, G. – WEITENDORF, F. – LOBEDA, W. *Zur Einheit von Bildung und Erziehung im Staatsbürgerkundeunterricht. Theoretische Positionen und Erfahrungen über die Planung und methodische Gestaltung des Staatsbürgerkundeunterrichts in den 9. und 10. Klassen*. Berlin (Ost): Volk und Wissen 1969.
- PIONTKOWSKI, S. Zur ideologischen und methodischen Konzeption des Staatsbürgerkundeunterrichts und der überarbeiteten Lehrpläne Klassen 7 und 9. *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*. 1983, vol. 25, no. 1, S. 15-31.
- RAAB, J. *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2008. ISBN 978-3-86764-102-9.
- REICHERTZ, J. – ENGLERT, C. J. *Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. 978-3-531-17627-7.
- SCHLUß, H. – JEHLE, M. (Hrsg.). *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS 2013 (2013a). ISBN 978-3-658-02499-4.
- SCHLUß, H. – JEHLE, M. „Der Frieden war in Gefahr“. Reflexionen zur eschatologischen Dimension der Schola-Schulshalplatte. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2013 (2013b), vol. 59, no. 2, S. 163-179. ISSN 0044-3247.
- SCHMITT, K. *Politische Erziehung in der DDR. Ziele, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR*. Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh, 1980, ISBN 3-506-15102-9.
- TENORTH, H.-E. Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich – Grenzen von Indoktrination. In GRUNER, P. (Hrsg.). *Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Eine Tagung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg 6. bis 8. Dezember*. Brandenburg: Druckhaus Köthen, 1997., S. 37-48. (Fachserie Schulstruktur und Schulentwicklung; ISSN 0943-8335)
- VOGLER, H.-J. *Zur Problematik der unterrichtlichen Vermittlung der ideologisch-politischen Zielsetzung im Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR von 1971 bis Herbst 1989*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- WIEGMANN, U. Der Frosch im Dienste gesellschaftlicher Systemauseinandersetzung. Versuch der videografischen Analyse und videologischen Interpretation einer Unterrichtsaufzeichnung. In SCHLUß – JEHLE, M. 2013a, S. 123-158.
- WINCKLER, M. The Temptation of Documentation: Potential and Challenges of Videographic Documentation and Interpretation. A Case-Study from a Civic Education Research Project in Germany. In *Journal of Social Science Education*. 2014, vol. 13, no. 1, S. 108-117. ISSN 1618-5293.