

# 1 Darstellung des Forschungsvorhabens

## 1.1 Begründung und Eingrenzung der zentralen Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung gilt der Rekonstruktion des Heimatkundeunterrichts, der während der gut vier Jahrzehnte der politischen Existenz der DDR in den ersten vier Jahrgangsstufen der polytechnischen Oberschule (POS) erteilt wurde und dessen umfassende historiographische Aufarbeitung immer noch als Desideratum angesehen werden muss (vgl. Götz 1998, 118; Jung 2003; Jung 2005; Feige 2007). Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich hierbei aus Gründen der Erkenntnisdichte und Vollständigkeit von dem Beginn des geregelten Schulbetriebes in der unmittelbaren Nachkriegszeit am 1. Oktober 1945 in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) bis zur politischen Wende und dem radikalen Kurswechsel auch in der Bildungspolitik in der Deutschen Demokratischen Republik im November des Jahres 1989.

Ein derartiges Forschungsvorhaben scheint vor allem aus zwei Gründen notwendig und erkenntnisfördernd:

Zum einen besteht bereits nach dieser historisch geringen zeitlichen Distanz zum Ende der DDR 1989/90 die Gefahr des Vergessens und Verlierens, da viele der involvierten Zeitgenossen und Zeitzeugen, von denen ohnehin viele inzwischen an biologische Grenzen gelangen, sich entweder bewusst von der teilweise schmerzhaften Vergangenheit abgrenzen oder sie mit dem euphemistischen Rosé der Erinnerung nachkolorieren. Zudem wurden mit dem frappierend raschen Zerfall der DDR zahlreiche Dokumente und Schulalltagszeugnisse in den Implosionskrater des politischen und gesellschaftlichen Zusammenbruchs gerissen<sup>1</sup>. Damit ergibt sich ein ganz pragmatischer, im Kern konservierender Grund für die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit der pädagogischen Geschichte der Deutschen Demokratischen Republik.

Zum anderen, dies die eher erkenntnisfördernde Begründungskomponente für die Bewahrung und Rekonstruktion dieses bildungsgeschichtlichen Ausschnitts „Heimatkunde“, lassen sich möglicherweise gerade am Beispiel der DDR paradigmatische Fragen nach dem Verhältnis von Politik und Pädagogik zumindest beleuchten, in Teilen vielleicht gar klären. Das strukturfunktionale Spannungsfeld nämlich zwischen den Entscheidungen der Partei- und Staatsführung, in unserem Kontext quasi dem bildungspolitischen Überbau, und den Handlungsvollzügen der Betroffenen im pädagogischen Alltag, an der schul- und unterrichtspraktischen Basis gleichsam, könnte sich in dem skizzierten Zusammenhang besonders aufschlussreich und erhellend aufzeigen lassen. Wa-

---

<sup>1</sup> So gab die überwältigende Majorität der bei informellen Voruntersuchungen befragten Lehrer wie auch Schüler der ehemaligen DDR an, sämtliche Schulunterlagen aus der Zeit vor 1989 nach der politischen Wende zeitnah vernichtet zu haben.

rum hierfür gerade die Heimatkunde der ersten vier Jahrgänge ein ausgesprochen prädestinierter Bereich sein könnte, soll an späterer Stelle noch verdeutlicht werden.

## **1.2 Problemaufriss: Spezifika und Schwierigkeiten**

Bei jeder historiographischen Annäherung an die Bildungsgeschichte der DDR im Allgemeinen bzw. an das enger umrissene Feld der Heimatkunde im Rahmen der Grundschule bzw. der ersten vier Jahrgangsstufen der POS im Besondern manifestieren sich besondere Problemfelder und sozialhistorische Spezifika, die eine zunächst deutungssoffen und neutral zu lesende Rekonstruktion und bilanzierende Analyse erschweren. Diese Schwierigkeiten und Herausforderungen entstehen zum einen aus dem Selbstverständnis von Bildung und Erziehung in einem sozialistischen Kontext, also in einer entdifferenzierten und durchherrschten Gesellschaft (vgl. Fulbrook 1996, 274), zum anderen aus den Besonderheiten des deutsch-deutschen Verhältnisses und zum dritten aus dem offensichtlichen und ostentativen Scheitern des sozialistischen Gesellschaftsentwurfs im Allgemeinen.

Daher kann selbst eine so ausschnitthafte und fraktionierte Darstellung wie die der Heimatkunde weder einen politisch abstinenten noch einen solitären, also autonomen, eigengesetzlichen und rein phänomenimmanenten Erzählmodus wählen, sondern muss sich immer wieder im Gesamtkontext von Politik, Bildung und Gesellschaft positionieren.

### **1.2.1 Systemimmanenz und Funktionalisierung**

Grundsätzlich im Blick haben muss jede Rekonstruktion und Analyse der Schul- und Bildungsgeschichte der DDR die ebenso selbstverständliche wie umfassende und von Anfang an bereits durchgängige Funktionalisierung von Erziehung unter sozialistischen Vorzeichen, während zeitgleich in der Bundesrepublik noch unter geisteswissenschaftlichen Prämissen die Autonomie der Pädagogik verteidigt wurde. Besondere Durchschlagskraft gewann diese Indienstnahme vor dem Hintergrund weltanschaulicher Geschlossenheit und Monokultur, die damit zwangsläufig eine Homogenität sowohl der schulpolitischen Entscheidungen wie der pädagogischen Handlungsweisen als auch der bildungshistorischen Dokumentationsformen zu generieren suchte. Aus diesen weltanschaulich unumgänglichen Uniformierungsversuchen erwachsen, auch im schul- und bildungsgeschichtlichen Zusammenhang, wiederum weiter gehende Perspektiven und Fragestellungen etwa nach den „Grenzen der Indoktrination“ (Cloer 2001, 122) oder ganz generell nach den „Grenzen der Diktatur“ (Bessel & Jessen 1996, 7) und dem strukturellen Scheitern eines ideologischen Durchherrschungsanspruchs (vgl. Fulbrook 1996).

Für das vorliegende Forschungsprojekt ergibt sich hier das Problem, dass sich aus der angezielten Einheitlichkeit des Bewusstseins ein stark konventionalisierter Sprachgebrauch speiste, eine spezifische „Funktionalität und Narrativität der Partei- und Amtsprosa“ (Lüdtke 1997, 23), die von einem elaborierten Paraphrasierungs- und Ritualisierungsgrad durchzogen war und ein eigentlich Gemeintes mit gesagten Leerformeln bis zur Unverständlichkeit einkleidete. Fast alle Schul- und Bildungsdokumente zerfallen daher zunehmend in eine offizielle und inoffizielle Dimension, gleichsam eine Wirklich-

keit erster und zweiter Ordnung. Dass die informelle Bedeutung mancher Dokumente hinter der formelhaften Wortwahl nur unter Schwierigkeiten zu interpretieren und zu erschließen ist, dürfte nachvollziehbar sein. Grundsätzlich gilt dies natürlich auch für die Bildungspolitik anderer Staaten wie selbstverständlich beispielsweise auch der Bundesrepublik Deutschland, erscheint aber in der DDR durch den Anspruch von systemimmanenter Widerspruchsfreiheit deutlich verschärft.

### **1.2.2 Internationalität und binationaler Diskurs**

Die Schwierigkeiten bei der historischen Rekonstruktion des Heimatkundeunterrichts resultieren zudem natürlich auch aus den besonderen Modalitäten des deutsch-deutschen Verhältnisses, welches in weiten Bereichen zumindest von Konkurrenz und betonter Abgrenzung charakterisiert war.

Zwar bemühen sich die jüngeren, also nach 1989 installierten, Forschungsansätze zur Bildungsgeschichte der DDR um weitgehende Neutralität und Distanz zu ihrem Forschungsgegenstand, die älteren Arbeiten und Dokumentationen sind aber naturgemäß sehr deutlich weltanschaulich fixiert und positioniert. So entsprachen die DDR-Werke vor 1989 der stringenten Narratio des Historischen bzw. Dialektischen Materialismus als der „einzig wissenschaftlichen Weltanschauung“ (Frenzel 1960, 15; vgl. dafür z.B. auch Dorst 1954; ebenso Jackstel 1979), während die westlichen, speziell bundesdeutschen Nachkriegspublikationen dem entsprechend oftmals noch der ideologisch geschärften Diktion des „Kalten Krieges“ folgten (vgl. z.B. Diederich & Blage, 1955; ebenso Lange 1954; Bärwald & Maerker 1963, tendenziell auch noch Weber 1978; Weber 1979).

Als solitäre, sich selbst genügende und selbst erklärende Bildungsgeschichte kann die DDR-Pädagogik zudem allein schon aufgrund ihrer dialogischen Verfasstheit kaum adäquat dargestellt werden, sei es wegen des rezeptiven und adaptiven Dialoges mit der Sowjetpädagogik oder wegen der negierenden Abgrenzung gegenüber der bundesdeutschen Schulpolitik und den noch reformpädagogisch inspirierten Traditionslinien aus der Bildungstopologie der Weimarer Republik (vgl. Zymek 1997, 25 f.).

Nach den Rivalitäten der vom „Kalten Krieg“ geprägten 1950er und 60er Jahre blieb die Entwicklung in der BRD zudem wesentlich stärker im Interessenmittelpunkt offizieller DDR-Pädagogik als umgekehrt. Diese deutliche, wenn auch einseitige Verflochtenheit der Bildungsgeschichte beider deutscher Staaten lässt sich beispielsweise aus den zahlreichen Hinweisen Margot Honeckers, seit dem Jahr 1963 Ministerin für Volksbildung, auf die Krisensymptome der reformgeschüttelten bundesrepublikanischen Schullandschaft während des VII. Pädagogischen Kongresses der DDR im Jahre 1970 ablesen (vgl. Ministerium für Volksbildung 1970, 40; ebenso Hager 1959).

Insgesamt kann dieser asymmetrische Diskurs zum Beispiel auch an verschiedenen Punkten an der aufmerksamen Beobachtung der westdeutschen Bildungsgeschichte während der 70er Jahre durch die Pädagogischen Kongresse der DDR indiziert und belegt werden. Die Teilnehmer dieser pädagogischen Kongresse vollzogen dabei eine Parallelsetzung von einander ablösenden Hauptrichtungen der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft und den prägenden gesellschaftlichen Bedingungen, also den Hauptströmungen der öffentlichen Meinungsbildung, dem etwas diffusen Konstrukt

„Zeitgeist“ semantisch durchaus verwandt, die etwa Oelkers aus der Retrospektive heraus in vergleichbarer Weise ebenfalls vornimmt<sup>2</sup>.

Daneben wird auch deutlich, dass sich aus dem stets doppelten nationalen Blickwinkel auf die Bildungsgeschichte der deutschen Staaten zumindest implizit immer selektive und vergleichende Interpretationen ergeben. Es erscheint offensichtlich, dass sich historische Prozesse je nach eigener Sozialisationsperspektive divergent darstellen und dass damit auch die verfügbaren Quellen und narrative und rekonstruierende Aufarbeitung von diesen Sichtweisen definiert werden, auch ohne ganz bewusst ein bestimmtes Darbietungs- oder Deutungsmuster zu favorisieren.

Aus dieser dialogischen Koexistenz resultieren daher, ins Forschungsmethodische gewendet, demnach verschiedene Beschreibungs- und Erzählstränge, spezifische narrative Modi, also Rekonstruktion unter bestimmten Perspektiven und Fragestellungen, von denen Cloer für die Jahre vor 1989 zumindest ein Divergenz- und ein Konvergenztheoretisches Erzählmuster identifiziert (vgl. Cloer 2001, 121). Der bis zur politischen Wende 1989 dominierende Divergenztheoretische Ansatz suche und betone die Unterschiede der beiden Schulsysteme, und zerfiele in totalitarismustheoretische und einheitssteuerungsgläubige Erklärungsmodelle, während der Konvergenztheoretische Ansatz die verbindende Kraft der pragmatischen Orientierung an organisatorischen Notwendigkeiten hervorhebe.

### 1.2.3 Vergangenheit und Distanz

Ein drittes irritierendes Moment bei der Aufarbeitung der (Bildungs-)Geschichte der DDR ergibt sich aus der schlichten Unabweisbarkeit ihres offensichtlichen Scheiterns, die jede historiographische Annäherung fast automatisch im sinistren Schlagschatten des Misserfolgsmodells „Sozialismus“ zu positionieren hat. Unabhängig von der Frage, wann ein politisches System als Erfolg oder Misserfolg zu gelten habe, stellt sich in diesem Forschungsfeld natürlich durchaus die Frage, welcher Stellenwert dem Schulwesen bei der Erhaltung und Weiterentwicklung der sozialistischen Gesellschaft zugekommen sein könnte. Immerhin wird diese Aufgabe der Gesellschaftsreproduktion durch die Erzeugung von Loyalität und Legitimation, trotz des unumgänglichen Austauschs der biologischen Träger, als eine der zentralen Funktionen von Schule gesehen (vgl. Fend 2006). Möglicherweise hat sich gerade die Heimatkunde bei der Produktion von systemstabilisierendem sozialistischem Patriotismus und umfassender Heimatliebe in strukturfunktionaler Hinsicht als untaugliches Instrument erwiesen.

Aus diesen generellen Fragen und Perspektiven nach der staatstragenden Reproduktionsfunktion der Schule ergeben sich stark divergierende Interpretationskorridore für die Schulgeschichte der DDR beispielsweise als Verfalls-, Restbestands- oder Irrelevanzgeschichte. Auf übergeordneter, staatlicher Ebene lassen sich analoge historiographische Deutungsmodi für das politische Gesamtsystem DDR feststellen (vgl. Bessel & Jessen 1996, 122). Neben diesen heuristischen Kontextualisierungen als Ver-

---

<sup>2</sup> Vgl. Oelkers 1998, 217-228; Oelkers ordnet den Epochen der philosophischen, kritisch-gesellschaftsverändernden, empirisch-analytischen Pädagogik die Dominanz der Geisteswissenschaft von 1945-1960, danach 1960-1975 die realistische Wendung mit emanzipatorischer Zielsetzung und 1975-1985 einen gewissen antipädagogisch motivierten Relevanzverlust der Erziehungswissenschaft zu. Die Schwierigkeiten jeglicher historischer Periodisierung seien dabei stets mitbedacht.

falls- oder Kontinuitätsgeschichte lässt sich aber auch die Suche nach dem „Nicht-Monolithischem“ unter dem Diktat einer monolithischen Einheitspartei als eine mögliche generelle Forschungsfrage analysieren (vgl. Geißler & Wiegmann 1996, 93 f.). Gerade dieser letztgenannte Darstellungs- und damit auch Erkenntnismodus wird ganz selbstverständlich, wenn auch möglicherweise unreflektiert, durch die Diskrepanzwahrnehmung der sich zumindest konzeptionell pluralistisch definierenden Bundesrepublik mitbestimmt; so wird, verknüpft gesagt, beispielsweise jede Aussage zur Parteilichkeit sozialistischer Pädagogik aus der Binnenperspektive sozialistischer Pädagogik heraus beinahe unvermeidlich einen aversiven Reflex aus dem Blickwinkel nicht-sozialistischer Pädagogik auslösen müssen.

Nach 1989 entstanden noch differenziertere Rekonstruktionsversuche und Erzähltypen: So wurde die Divergenztheorie mit einer auffindbaren Kontinuität zwischen Nationalsozialismus und DDR verknüpft (vgl. Cloer, 2001, 122) oder die DDR, mit allen Differenzen und Gemeinsamkeiten, in einer Art Vorlauffunktion für bildungspolitische Veränderungen in der BRD, etwa bei der Auflösung der Zwergschulen, gesehen (vgl. Führ & Furck Bd.1 1998, 14). Paradigmatisch lässt sich diese Lesart der DDR-Bildungspolitik als progressivem Wegbereiter auch anhand des im Westen versäumten Neubeginns nach 1945 herausarbeiten, der in scharfer Abgrenzung zum radikalen Umbau der Bildungsstrukturen in der SBZ gesehen wird (vgl. Friedeburg 1989, 10).

Insgesamt wird von der neueren Forschung die lang anhaltende und überdauernde Wirkung der Pädagogik und des Bildungswesen bei der Sicherung von Herrschaft angezweifelt (vgl. Baske 1998, 130 f.).<sup>3</sup> Auf die inneren Widersprüche und Diskontinuitäten der DDR hatte ja bereits Weber 1986 hingewiesen und den teils progressiven, teils aber auch konservativen Charakter der politischen Entscheidungen dokumentiert, deren faktische Heterogenität durch die westliche Außenwahrnehmung und die Homogenisierungsideologie der DDR stark verschleiert und ins Monolithische überzeichnet, also unangemessen und undifferenziert vereinheitlicht wurde (vgl. Weber 1986).

Tragfähig erscheinen auch die allgemeinen Überlegungen und wissenschaftlichen Diskurse zu den Grenzen der staatlichen Einflussnahme, die relativ autonome „Inseln der Absonderung“ (Bessel & Jessen 1996, 13), also gesellschaftliche Nischen für unangepasste, eigengesetzliche oder schlicht nicht erreichbare soziale Subsysteme, auch innerhalb des rigiden Rahmens einer Diktatur, ermöglicht hätten (vgl. ebd.).

#### **1.2.4 Folgerungen für das Forschungsvorhaben: Rekonstruktion und Interpretation**

Die im Vorhergehenden kurz anskizzierten Probleme und prinzipiellen Besonderheiten verdeutlichen die immanente Gefahr einer zu raschen und tendenziösen Wertung bei der pädagogischen Historiographie der DDR.

---

<sup>3</sup> Als bereits ausgesprochen früher Vorläufer dieser relativ neutralen Dokumentationsversuche aus westdeutscher Perspektive kann auszugsweise Rausch gelten, der auch die Leistungen der DDR uneingeschränkt würdigt: „Dass im Bereich des Schulwesens, der Berufsausbildung und der Emanzipation der Frau einschließlich der beruflichen Gleichstellung die DDR die Bundesrepublik weit übertroffen hat, ist ... unbestritten.“ (Rausch & Stammes 1976, 15).

Daher soll als primäres Forschungsanliegen als erstes eine gleichsam antiquarische, also zunächst lediglich sammelnde und bewahrende Rekonstruktion des Heimatkundeunterrichts in der DDR von 1945/46 bis 1989 angesehen werden, bei der ein dezidiert parteilicher oder bewertender narrativer Modus so weit wie möglich zu vermeiden ist<sup>4</sup>. Dies mag als ein kleinzelliger Beitrag zu der von Fulbrook nachdrücklich geforderten, allgemeinen und umfassenden „anatomy of a dictatorship“ verstanden werden (vgl. Fulbrook 2000). An diese zunächst wertneutrale Bewahrung und Deskription der vorfindlichen und auswertbaren Quellen muss sich aber fast zwangsläufig, als zweiter Schwerpunkt, die Frage nach dem Verhältnis von Politik und Pädagogik anschließen, das sich tendenziell als symbiotisch oder autonom, aber auch als dichotom beschreiben lassen könnte. Dabei muss natürlich auch der Erfolg dieser Einflussnahmen und ihre praktische Umsetzung, vor allem ablesbar hinsichtlich methodischer und inhaltlicher Gleichschaltung und Vereinheitlichung, in den Blick genommen werden. Gerade das Ausmaß der Standardisierung und Uniformierung des Unterrichts unter dem Diktat der Einheitspartei kann zum Indikator und zur Messgröße politischer Funktionalisierung werden, nachdem eine Einheitlichkeit des Bewusstseins in der Perspektive des historischen Materialismus zur zentralen schulpädagogischen Aufgabe gerinnt (vgl. Fulbrook 1996, 288; Lindenberger 1999, 14). Es geht also im Folgenden schwerpunktmäßig auch um das Aufzeigen mehr oder weniger erfolgreicher Vereinheitlichungs- und Standardisierungstendenzen<sup>5</sup>. An dieser Stelle sei in aller Deutlichkeit darauf hingewiesen, dass sich eine mögliche Vereinheitlichung und weltanschauliche Monokultivierung lediglich auf der Unterrichtsebene feststellen lässt, eine automatische Übertragung auf erwünschte Gedanken und Haltungen der Schüler aber, so legen zumindest autobiographisch getönte Quellen nahe, unzulässig bleiben muss (vgl. z.B. Klier 1990; Petsch & Thomas-Ziegler 1991; Wolle 1999). Es können nur Schlüsse auf die in Unterrichtsmaßnahmen umgegossenen bildungspolitischen Absichten der Partei- und Staatsführung gezogen werden, kaum auf die Wirkungen bei den Schülern. Ob sich also, wie Fend es strukturfunktional und idealiter umreißt, durch Schule und Unterricht wirklich bestimmte loyale Haltungen und weltanschauliche Deutungssysteme reproduzieren lassen, müsste, trotz aller methodischen Bedenken bei der Einbindung von Zeitzeugen und diktaturnahen Betroffenen, sicherlich in einer viel engeren, qualitativ und casuistisch angelegten Studie mikrohistorisch untersucht werden (vgl. Fend 2006).

### 1.3 Die Heimatkunde als paradigmatisches Forschungsfeld

Der Heimatkundeunterricht verspricht unter dieser Zielsetzung ein besonders ergiebiges Feld zu werden, da er zum einen naturgemäß als ein regional und von den Bezugsfächern her ungemein heterogener, kaum zu zentralisierender und uniformierender Bereich angesehen werden muss und zum anderen für die gesellschaftspolitische Funktionalisierung der Schule besonders geeignet zu sein scheint (vgl. Feige 2007). Bei den bereits

---

<sup>4</sup> Nietzsche beschreibt diesen Umgangstypus mit Geschichte etwas despektierlich als „museal“; als Grundlage für einen späteren kritischen Umgang erscheint er dennoch notwendig (vgl. Nietzsche 1997).

<sup>5</sup> Diese angezielte Einheitlichkeit steht in gewissem Kontrast zum gleichzeitigen intensiven und frühzeitigen Screening individueller Sonderbegabungen zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der DDR in allen Bereichen.

vorliegenden Untersuchungen zur Schul- und Bildungsgeschichte der DDR handelt es sich in aller Regel entweder um Studien zu relativ schmalen didaktischen Teilbereichen (vgl. z.B. Wittkowske 1996; Mätzing 1997; zusammengefasst Giest & Wittkowske 2006) oder um grundsätzlich übergreifende Gesamtdarstellungen, die primär den gesamten Horizont der sozialistischen Bildungslandschaft in den Blick nehmen (vgl. z.B. Häder & Tenorth 1997; Cloer 1998; Leschinsky 1999; Eichler 2000; Benner et al. 2004). Eine Ergänzung dieser Sichtweise durch eine eher mikrohistorisch modifizierte Reduktion auf ein Fach bzw. einen Fachbereich quasi einer einzigen Schulstufe, aber unter Berücksichtigung der gesamten Entwicklungsgeschichte von 1945 bis 1989, erscheint dabei sinnvoll und erhellend. Durch das längsschnittliche Design der Studie lassen sich beim Nachzeichnen der vollständigen Zeitschiene jeweils Diskontinuitäten und Brüche, aber auch persistente und resistente Kontinua am besten identifizieren. Gerade bei der systematischen Deduktion von großen geschichtlichen Entscheidungen und schulpolitischen Prozessen auf die Unterrichtsrealität eines einzigen Faches lassen sich im Detail und en miniature die fundamentalen Entscheidungslinien und Vorgaben der Politik aufzeigen und damit möglicherweise neue Facetten im Verhältnis Politik und Erziehung eröffnen. Die Heimatkunde mit ihren teils gesellschaftskundlichen, teils naturkundlichen Themenbereichen könnte hier als prädestinierter Bereich besonders aufschlussreich dafür sein, wie sich politische Einflüsse ungebrochen, abgemildert oder nur randständig in Schule bemerkbar gemacht haben oder sich sogar so etwas wie ein politikresistenter oder gar unpolitischer Rückzugsraum innerhalb des heimatkundlichen Unterrichts einrichten ließ, eine Art kontinuierlicher pädagogischer Autonomie<sup>6</sup>. Sicherlich, so ließe sich als Arbeitshypothese formulieren, werden die politischen Vorgaben bei den geschichtlichen oder sozial- und wirtschaftskundlichen Inhalten wesentlich stärker wirksam werden als bei den biologischen, geographischen, physikalisch/technischen oder chemischen Themen. Andererseits, so könnte vermutet werden, lassen sich historische und sozialgeographische Themen ihres traditionell lokalen Charakters wegen möglicherweise weit schwieriger zentralisieren und instrumentalisieren.

Die Beschränkung auf die ersten vier Jahrgänge der Grundschule als Untersuchungsfeld erfolgte zum einen, weil in dieser Schulstufe zumindest während der ersten drei Jahrgänge der Heimatkundeunterricht ungefächert, also nicht unbedingt unter dem Diktat einer klar positionierten Fachdidaktik, erteilt wurde und zum anderen hier gerade für das Staats- und Gesellschaftsverständnis in einer noch weitgehend unverschulden Klientel die entscheidenden Grundlagen gelegt werden sollten. Immerhin eröffnete sich mit dem Zeitpunkt der Einschulung, durchaus vergleichbar mit den Verhältnissen in der Bundesrepublik, der erste Bereich eines systematischen und obligatorischen Zugriffs des Staates auf die nachwachsende Generation, die zu diesem frühen Lebenszeitpunkt auch noch als weitgehend modellierbar und beeinflussbar angesehen wurde; die weltanschauliche Plastizität in Verbindung mit der strukturell-institutionellen Verfügbarkeit scheint gerade die Schulanfänger für die Ansprüche eines staatlichen Deutungsmonopols besonders

---

<sup>6</sup> In wie weit naturwissenschaftliche Themen eine spezifisch politische Tönung erfahren können oder wie sehr dies auf gesellschaftswissenschaftliche Bereiche beschränkt bleibt, soll an späterer Stelle geklärt und illustriert werden; dass aber die Einflussmöglichkeiten auf den Heimatkundeunterricht größer sind als bei anderen Fächern, darf wohl angenommen werden. Untersuchungen zu einem spezifisch sozialistischen Mathematikunterricht existieren m.W. nach nicht.

attraktiv zu machen. Die bildungs- und gesinnungsbiographische Bedeutung des Schul-anfangs und der Grundschule wurde auch nicht durch die in der DDR zwar weithin übliche, aber eben doch nicht zwangsläufige Unterbringung der Kleinkinder in Krippen, Horten und Kindergärten geschmälert, bei der zudem die Krippen für die kleineren Kinder bis zum Alter von drei Jahren nicht dem Volksbildungs-, sondern dem Ministerium für Gesundheit unterstanden. Erst mit der Aufnahme in den Kindergarten, der Mitte der 1980er Jahre von rund 90% der Kinder besucht wurde, begann die Zuständigkeit des Volksbildungsministeriums<sup>7</sup>.

Die Heimatkunde in den ersten Jahrgangsstufen stellte daher, so lässt sich zusammenfassend konstatieren, in lern- und entwicklungspsychologischer, aber auch in inhaltlicher Hinsicht sicherlich ein ausgesprochen bedeutsames Feld im Gefüge sozialistischer Erziehung dar, ist aber durch ihre strukturelle und thematische Heterogenität möglicherweise besonders schwer zu integrieren.

## **1.4 Methodisches Vorgehen**

Forschungsmethodisch soll die Rekonstruktion der Heimatkunde auf verschiedenen Abstraktionsniveaus vorgenommen werden, wobei Lindenbergers Vorschlag ertragreich zu sein scheint, vor allem das diffizile Zusammenspiel der einander folgenden und sich oft auch gegenseitig bedingenden Entscheidungen und Entwicklungen auf möglichst vielen Ebenen zu analysieren (vgl. Lindenberger 1996, 298 ff.; zur Stellung der Lehrpläne generell vgl. auch Horn 1997).

### **1.4.1 Rekonstruktionsebenen und Quellenauswahl**

Auf höchster gesellschaftlicher Ebene werden primär die pädagogischen und bildungspolitischen Grundlagenwerke von Marx und Lenin bis Hoernle und Honecker sowie die maßgeblichen SED-Parteitagebeschlüsse und die Berichte von den pädagogischen Kongressen der DDR einer Analyse unterzogen, um damit die obersten Leitziele und die ganz umfassenden Prämissen für Bildung und Erziehung zu erläutern bzw. deren Revision, Modifikation oder Kontinuität aufzuzeigen. Als zusätzliche, breit angelegte Quellen für die allgemeinen Entwicklungen und Zielsetzungen der Schule wurde auf die Standardwerke offizieller DDR-Pädagogik zurückgegriffen, deren Aussagen im größeren Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Monokultur durchaus Repräsentativität und Allgemeinverbindlichkeit für sich reklamieren dürfen (vgl. beispielsweise Günther et al., 1973; Kunze et al., 1983 b). Dass gerade bei derartigen Gesamtdarstellungen zwischen Faktizität und Programmatik, zwischen Rekonstruktion und Interpretation der eigenen Geschichte nur schwer unterschieden werden kann, sei nur am Rande angemerkt. Im überschaubaren Rahmen dieser Arbeit kann naturgemäß die historische Entwicklung des bildungspolitischen und schuladministrativen Hintergrunds, auf den selbstverständlich

---

<sup>7</sup> „In den 80er Jahren besuchten rund 90 Prozent der drei- bis sechsjährigen Kinder staatliche Kindergärten, 80 Prozent der Dreijährigen wurden in Tages- und Wochenkrippen betreut. (...) Die Betreuung im Kindergarten, in dem die gezielte sozialistische Erziehung begann, war sogar kostenlos.“ (<http://www.mdr.de>). Dies bedeutete in der Praxis durchaus eine geschlossene weltanschauliche Unterweisung und Belehrung bereits für dreijährige Kindergartenbesucher (vgl. Petsch & Thomas-Ziegler 1991, 95).

nicht verzichtet werden darf, nur in einer relativ knappen Übersicht nachgezeichnet werden.

Auf der nächsten Konkretionsstufe stehen die amtlichen Lehrpläne, alle verwendeten Heimatkundebücher mitsamt der begleitenden Unterrichtshilfen und fachwissenschaftlichen Hintergrundwerke im Mittelpunkt, um damit gleichsam eine offizielle, einen legislativen Charakter tragende Vorgabe des gewünschten Heimatkundeunterrichts abbilden zu können<sup>8</sup>. Die Analyse der vorliegenden Lehrpläne, von denen die frühesten aus den unmittelbaren Nachkriegsjahren verständlicherweise etwas rudimentärer gerieten, soll in aller Regel nach vier Kategorien erfolgen, soweit das zugängliche Material dies zulässt.

Einen ersten Bereich stellt dabei der schul- und unterrichtsorganisatorische Rahmen dar, in dem etwa die Kombination der beteiligten Fachdidaktiken, die allgemeine Stellung des Heimatkundeunterrichts im Gefüge der übrigen Fächer, die Zuweisung einer bestimmten Wochenstundenzahl in einer Stundentafel oder die Aufteilung des Stoffes auf den Jahresarbeitsplan geregelt wurden.

Als zweite Kategorie sollen die für das gesamte Fach geltenden, übergeordneten Bildungs- und Erziehungsziele, fundamentale Aufgaben und Intentionen auf Leit- oder Richtzielebene herausdestilliert werden, die meistens in Vorbemerkungen, Vorworten oder ähnlichen Präambeln entweder dem Fach oder auch dem ganzen Lehrplan vorangestellt wurden.

Dritte erkenntnisleitende Kategorie werden die grob- oder feinmethodischen Vorgaben darstellen, die von der DDR-Bildungsadministration gemeinhin als obligatorische Vorschriften verstanden wurden und die für gewöhnlich in den Lehrplänen selbst oder in den begleitenden Unterrichtshilfen oder Materialsammlungen erläutert oder darüber hinaus sogar beispielhaft vorgestellt wurden.

Als letzter, möglicherweise wichtigster Bereich sollen die vorgegebenen Themen, Stoffgebiete und Inhalte untersucht und analysiert werden, wobei sich unter Umständen Diskrepanzen zu den vorher festgelegten Zielen ergeben könnten. Ihrer zentralen Bedeutung wegen sollen die jeweiligen Lehrplanthemen, soweit sie ausführlich genug formuliert wurden, in einer Art Übersichtsmatrix für die vier ersten Klassen zusammengestellt und verglichen werden. Bei einer Ausdifferenzierung mancher Themenbereiche für Stadt- und Landschulen, wie es sich beispielsweise im Lehrplan von 1959 in ausführlicher Weise findet, sollen die abweichenden Themen nur dann aufgelistet werden, wenn sie von besonderer Bedeutung sind, um eine vertretbare Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Ähnliches gilt für detailliertere Innenansichten einzelner Themenbereiche, die bei besonders aufschlussreichen Inhalten casuistisch und punktuell genauer ausgebreitet werden sollen; bei eher verschleiernenden Themenformulierungen wie etwa „Frohe Tage kommen“ (Lehrplan 1959, 36) für die 2. Jahrgangsstufe erscheint zudem das zugehörige semantische Feld weitgehend arbiträr – es könnte sich dabei ebenso gut um den Schulanfang wie um den 1. Mai oder auch das bevorstehende Weihnachtsfest handeln. An derar-

---

<sup>8</sup> „Als erste Quelle (...) sind die jeweiligen Lehrpläne zu nennen, die Gesetzescharakter besaßen und damit einen deutlich höheren Verbindlichkeitsgrad beanspruchten als Lehrpläne oder Richtlinien der Bundesrepublik Deutschland.“ (Feige 2007, 25)

tigen Stellen soll ein kurzer, inhaltlich spezifischer Vermerk zur Klärung eingefügt werden<sup>9</sup>.

Allerdings sind nicht alle der veröffentlichten Lehrpläne so wichtig, ausführlich oder innovativ, um alle vier vorgestellten Untersuchungskategorien Struktur, Ziele, Methoden und Inhalte – immer durchhalten zu können. Bei der Neuherausgabe des Lehrplanes 1947 etwa sind lediglich einige inhaltliche Modifikationen zu verzeichnen, so dass auf die Darstellung der strukturellen, teleologischen und methodischen Hinweise verzichtet werden konnte.

In aller Regel ließen sich unter dem Kapitel Methoden und Materialien auch die verwendeten Schulbücher, Unterrichtshilfen und die didaktischen Material- oder Textsammlungen zusammenfassen und auswerten, teilweise jedoch waren diese Quellen so umfangreich und heterogen oder befanden sich gar in gewissem Widerspruch zu den formulierten Zielen, dass sie sinnvollerweise ein eigenes Unterkapitel beanspruchen konnten, so wie beispielsweise beim maßgeblichen Lehrplanwerk 1951. Üblicherweise wurden die begleitenden Schulbücher im Zuge einer Lehrplanrevision ganz neu konzipiert oder zumindest grundlegend überarbeitet.

Insgesamt können durch die DDR-weit von der Ostsee bis ins Erzgebirge einheitlich gestalteten und verwendeten Heimatkunde- bzw. anfänglich auch noch Lesebücher<sup>10</sup> und ihrer unterrichtsmethodischen Beihefte<sup>11</sup> vor allem die überdauernden Zielsetzungen und die endgültige inhaltliche und methodische Ausgestaltung des Heimatkundeunterrichts in der Zeit zwischen 1945/46 und 1989 dokumentiert und analysierend in den Blick genommen werden, wobei die verfügbaren Dokumente naturgemäß mit größerem zeitlichen Abstand spärlicher werden (vgl. <http://www.mdr.de>). Wegen der zentralistisch gesteuerten und weitgehend uniformen Schullandschaft erlauben die verschiedenen jeweils untersuchten Auflagen der Heimatkundebücher des Untersuchungszeitraums einen relativ aussagekräftigen und verallgemeinerbaren Unterrichtseinblick. Die eingangs formulierten Fragen nach Funktion, Intention und Erfolg des Heimatkundeunterrichts lassen sich anhand der Lehrpläne und der vereinheitlichten Unterrichtswerke wegen der Dichte und Zuverlässigkeit der Quellen und ihres weitgehend verpflichtenden Charakters wohl am umfassendsten und genauesten beantworten; aus diesem Grund wird der Schwerpunkt der Studie auf dieser Darstellungs-, Rekonstruktions- und Analyseebene liegen, also primär die im umrissenen Zeitraum entstandenen und verwendeten Lehrpläne in den Fokus der Untersuchung nehmen.

Durch Einsichtnahme in Schülerhefte der betreffenden Jahrgangsstufen soll aber dieser Ausschnitt aus Unterrichtsrealität zumindest dahingehend punktuell verifiziert wurde, ob

---

<sup>9</sup> Tatsächlich soll unter dieser Überschrift das fröhliche Leben der jungen Pioniere im Unterricht thematisiert werden. (vgl. Lehrplan 1959, 36 f.)

<sup>10</sup> Als wichtiges Datum für die Vereinheitlichung des Unterrichtswesens wird allgemein, auch aus Sicht der DDR-Pädagogen, sicherlich bereits die frühzeitige Gründung des Verlages „Volk und Wissen“ am 25.9.1945 in Berlin angesehen (vgl. Günther / Uhlig 1974, 289). Bereits in den 1940er Jahren konnten dadurch in beeindruckender Auflagezahl eine ganze Reihe von Begleitmaterialien beispielsweise für den Geschichtsunterricht („Geschichts-Lesebogen“) mit knappen historischen Zusammenfassungen aus Sicht des dialektischen Materialismus herausgebracht werden (vgl. Geschichts-Lesebogen 1948).

<sup>11</sup> Ausgewertet wurden für die 1970er und 80er Jahre beispielsweise die viel verwendeten Unterrichtshilfen zur Heimatkunde von Klasse 2-4, herausgegeben von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Ute Szudra (vgl. Szudra et al., 1988 a/b).

die von Lehrplan und Heimatkundebüchern vorgeschriebenen Inhalte überhaupt durchgeführt oder möglicherweise einfach übergangen wurden.

Auf einem möglichst unterrichtsnahen Niveau soll daher zuletzt noch eine stichprobenartige Analyse von Heimatkundeheften und -mappen, Beispielstunden und Visitationsberichten vorgenommen werden; eine gewisse Zwischenstellung zwischen gewünschter und realisierter Unterrichtspraxis nehmen ideale Beispielstunden bzw. deren Entwürfe aus der Lehrerinnenausbildung ein, die ebenso hinzugezogen werden sollen. Gerade in diesem möglichst konkreten, aber eben auch flüchtigen Bereich kann ein zumindest illustrativer Zugriff auf oral history hinzu treten; dies vor allem als repräsentative und exemplarische, aus der Fülle des greifbaren historischen Materials ausgewählte Beispielfälle zur Konkretisierung und Veranschaulichung der generalisierten, allgemeineren Aussagen auf abstrakterer Ebene. Die Bedenken gegenüber erzählter Erinnerung seien dabei natürlich nicht verkannt, da hier immer die Gefahr besteht, Vergangenes auf bloß Erlebtes zu reduzieren. Mehr als eine punktuelle Vergewisserung und Einordnung der Textquellen kann daher nicht angezielt werden (vgl. Lindenberger 1996, 324). Wünschenswert wäre sicherlich ein anschließendes Forschungsvorhaben zur mikrohistorischen Aufarbeitung unter lokaler bzw. regionaler oder zeitlicher Beschränkung, das die ganze Breite der erhaltenen Alltagszeugnisse von Unterrichts- und Schulwirklichkeit innerhalb eines definierten Gebietes oder Zeitraumes mit größerer Detailliertheit, genauer, umfassender und in repräsentativer Quantifizierbarkeit in den Blick nehmen könnte. Generell folgt die methodische Herangehensweise damit dem von Fend skizzierten Duktus von der Analyse der Makroorganisation auf bildungspolitischer Entscheidungsebene, die durch Gesetze und Lehrpläne definiert wird, über die Mesostruktur, welche die einzelnen Fächer, Jahrgangsstufen und Schulen in den Blick nimmt, hin zum mikrosystemischen Plateau, auf dem sich einzelnen Stunden rekonstruieren lassen (vgl. Fend 2006).

#### 1.4.2 Periodisierungen und Zäsuren

Allerdings wäre eine zeitlich kontinuierliche und geschlossene Darstellung der 44-jährigen Geschichte der DDR bzw. der SBZ, ihres Bildungswesens und ihres Schulsystems und der daraus folgenden Unterrichtsinhalte, -methoden und -maßnahmen sowohl von Rekonstruktion wie Verständlichkeit her ebenso unhandlich wie unüberschaubar. Daher wurden trotz aller Bedenken bezüglich historischer Epochalisierungen gewisse Segmentierungen bei erkennbaren Zäsuren vorgenommen.

Für diese Periodisierungen gibt es zahlreiche, teilweise sehr kleinschrittige Modelle und Vorschläge, die von ihrem Grundgestus her aber häufig auf eine Dreiteilung abzielen<sup>12</sup> oder, wie aktuell Jens Kegel, eine eher pragmatische, streng chronometrische Unterteilung nach Dekaden wählen<sup>13</sup>. Die erste Zäsur lässt sich m.E. nach der Zeit vom Kriegs-

<sup>12</sup> Fulbrook schlägt beispielsweise bei ihrem Periodisierungsversuch v.a. eine Orientierung an Krisensituationen vor (vgl. Fulbrook 1996, 288). Weber unterteilt bei der achtstufigen Segmentierung seiner Dokumentensammlung vor allem die Zeit nach 1961 in fünf weitere Binnenkapitel unter verbindender Überschrift wie etwa „Ulbrichts Modellversuche 1966-1970“ (Weber 1986, 287).

<sup>13</sup> Kegel nimmt in seiner vierbändigen, weitgehend visualisierten Alltagsgeschichte der DDR eine Verschlagwortung der 50er, 60er, 70er und 80er Jahre als „Aufbau und Aufruhr“, „Grenzen und Chancen“, „Anspruch und Ohnmacht“ und „Stillstand und Aufbruch“ vor, was sowohl die immer zwiespältige Historie der DDR als auch die Probleme einer sinnvollen Epochalisierung veranschaulichen mag (vgl. Kegel 2008 a/b/c/d).

ende bis Anfang der 1950er Jahre um 1951/52 festlegen, als sich die endgültige Orientierung an der Sowjetunion auf allen Ebenen durchgesetzt hatte, der zweite Einschnitt soll mit dem Mauerbau 1961 erfolgen, wodurch eine krisenhafte Zuspitzung und Existenzgefährdung des Staates beendet und als dritte Großepoche die 1960er Jahre bis zur Ablösung Walter Ulbrichts und dem Ende seiner Autonomieexperimente eingeleitet wurden. Als letzten identifizierbaren Zeitabschnitt lassen sich, nach dem Aufstieg Erich Honeckers 1971, die beinahe zwei Jahrzehnte der relativ stabilen Koexistenz und geregelten Konkurrenz mit der Bundesrepublik bis 1989 zusammenfassen, so dass die vorliegende Untersuchung insgesamt mit einer Epochalisierung in vier großen Zeiträumen arbeitet; diese Segmentierung wird in ähnlicher Weise auch von der relativ zeitnahen Dokumentation von Benner et al. favorisiert (vgl. Benner et al. 2004).

Allerdings sieht beispielsweise das Autorenkollektiv um Badstübner bei seiner monumentalistischen DDR-Geschichte eher eine grundsätzliche Zweiteilung der Historie: „Die Geschichte der DDR gliedert sich formationsgenetisch in zwei große Perioden oder Abschnitte (...): Die Übergangsperiode vom Kapitalismus zum Sozialismus und den Sozialismus als erster Phase der Gesellschaftsform des Kommunismus.“ (Geschichte der DDR 1981, 14). In dieses autointerpretative Standardwerk fließt allerdings gleichsam unter der Hand aber auch eine generell dreigeteilte Epochalisierung ein, die relativ mechanisch wiederum in insgesamt 15 detailliertere Binnenabschnitte von 1945 bis zum IX. Parteitag im März 1976 untergliedert wurden. Sicherlich lassen sich aber auch gute Argumente für eine alternative Unterteilung finden, ebenso sicher auch für einen generellen Verzicht auf jegliche zweifelhafte Abgrenzungsversuche.

Neben meinen ganz einfach pragmatischen Gründen der besseren Überschaubarkeit tragen aber auch vor allem die eigenen Epochalisierungen der offiziellen DDR-Historiographie einen heuristischen Charakter. So betont Hager stark die Kontinuität der Gesamtentwicklung, da sie bereits während des Krieges grundgelegt worden sei, das ZK der SED hatte dagegen am 15.1.1959 quasi „durch öffentliche Annocierung von Zäsuren“ (Baske 1979, 16) bestimmte abgrenzbare Etappen in der Entwicklung hin zum Sozialismus festgestellt. Gerade aus der Retrospektive einer pädagogischen Staatsautobiographie lassen sich interessante Rückschlüsse ziehen, welches Ereignis warum und in welcher Weise als zeitprägend, weichenstellend oder entscheidend gedeutet wird<sup>14</sup>. Dies umso mehr, wenn ohnehin die Geschichte selbst ganz durchgängig für die Richtigkeit des eigenen politischen Credos in den Zeugenstand gerufen wird (vgl. bspw. Engels 1893, 42 ff.). Eine häufig rezipierte und relativ frühzeitige Epochalisierung liefern Günther et al., die zwischen den Perioden der antifaschistischen Schulreform, dem Aufbau der sozialistischen Schule und der Ausgestaltung des einheitlichen sozialistischen Schulsystems unterscheiden (vgl. Günther et al. 1973, 16).

Das SED-Programm von 1963 entwickelte eine leicht abweichende Feinsegmentierung in

1. „1. Antifaschistisch-demokratische Ordnung (1945-1950),
2. Schaffung der Grundlagen des Sozialismus (1951-1958),

---

<sup>14</sup> Ein ausgesprochen aufschlussreicher und detaillierter „Überblick über die wichtigsten Ereignisse der Geschichte der Schule in der DDR“ (Günther & Uhlig 1974, 289-292) unter Ausblendung international bedeutsamer Ereignisse findet sich in der „Geschichte der Schule“ von Günther & Uhlig.

3. Ausbau der ökonomischen Basis und Festigung der sozialistischen Produktionsverhältnisse („Entfalteter Aufbau des Sozialismus“) (1958-1962),
4. Endgültiger Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse (1962),
5. Vollständiger und umfassender Aufbau des Sozialismus (1963 ff.)“ (Rausch & Stammen 1976, 21).

Interessanterweise wird bei dieser Unterteilung gerade das doch signifikante Datum der Errichtung der Berliner Mauer bzw. des antifaschistischen Schutzwalles im August 1961 nicht als historischer Einschnitt präsentiert<sup>15</sup>.

Die ausgesprochen detaillierte Staatsautobiographie des Autorenkollektivs um Rolf Badstübner von 1981 würdigt dagegen den 13. August 1961 als schwerste Niederlage des BRD-Imperialismus und vollzieht für die Zeit zwischen 1945 und März 1976, dem IX. Parteitag des SED, eine relativ gleichförmige Segmentierung in 15 abgrenzbare Perioden (vgl. Geschichte der DDR 1981).

In wie weit die postulierten bildungspolitischen Schlüsseldata tatsächlich einen Neubeginn, eine Kontinuität oder eine gänzliche Revision bedeuteten, ist gerade vor dem Hintergrund einer offiziellen Lesart natürlich besonders aufschlussreich. Die vorgeschlagene Epochalisierung wird daher immer nur als grobe, erkenntnisgenerierende Orientierungsmarke zu gelten haben, über deren chronologische Grenzen hinweg sich natürlich immer wieder Kontinuitäten und Beharrungstendenzen aufzeigen lassen werden (vgl. Fulbrook 1996, 290).

Außerdem muss, als ein zusätzlicher Grund für den Sinn einer Epocheneinteilung, darauf hingewiesen werden, dass die Geschichte der DDR alleine in staatsrechtlicher Hinsicht signifikanten Veränderungen und Umformungen unterworfen war. So finden sich beispielsweise drei inhaltlich deutlich anders akzentuierte Verfassungen aus den Jahren 1949, 1968 und 1974, die Gesamtstruktur des Staates änderte sich mit Abschaffung der Länder 1952 oder der Einführung des Staatsrates im Jahre 1960 als zentralem Organ für Legislative, Exekutive und Judikative in erheblichem Ausmaß.

Diese relativ tiefgreifenden Eingriffe in staatliche Strukturen erklären sich aus dem Selbstverständnis des Staates im marxistisch-leninistischen Sinne, der ja lediglich als irgendwann ohnehin absterbender Überbau über einer ökonomischen Basis angesehen wird. Der Staat selbst ist daher kein in sich sinntragender Repräsentant einer Idee oder einer Rechtsvorstellung wie beispielsweise der Freiheit oder Unversehrtheit seiner Bürger, sondern lediglich ein gänzlich nachgeordneter Diener der sich stetig fortentwickelnden, vornehmlich wirtschaftlich definierten Klasseninteressen und deren politischem Vorkämpfer, nämlich der Sozialistischen Einheitspartei (vgl. Verfassung der DDR 1978, 13 ff.).

Auf Grundlage dieser Periodisierung sollen demnach grundsätzlich die großen politischen und gesellschaftlichen Verwerfungen, dann ihre schulpolitischen Auswirkungen mit den administrativen Umsetzungen und ihre unterrichtliche Kleinarbeitung dargestellt werden. Gerade der Zusammenhang zwischen den Entscheidungen auf Parteiebene und der nachfolgenden staatlichen Maßnahmen kann damit, so steht zu hoffen, nachvollzo-

---

<sup>15</sup> In Stefan Doernbergs Monographie „Kurze Geschichte der DDR“ wird diese Periodisierung weitgehend übernommen; allerdings wird hier das Jahr 1961 durchaus als Schlüsseldata verstanden und, in betontem Gegensatz zur bundesrepublikanischen Lesart, mit der Verhinderung eines dritten Weltkriegs durch die friedenssichernden Maßnahmen der DDR-Regierung verknüpft (vgl. Doernberg 1968).

gen und aufgezeigt werden. Nicht auszuschließen ist allerdings auch, dass die vorgegebene, in den vorhandenen pädagogischen historiographischen Staatsautobiographien entfaltete Periodisierung sich im Laufe der Untersuchungen als veränderungsbedürftig oder gar vollkommen obsolet erweisen wird.