

Von der DDR-Heimatkunde zum Sachunterricht. Die Grundschule vor und nach 1989



Christian Fischer / Sandra Tänzer

Heimatkunde in der DDR. Didaktische Ansätze und Spannungsfelder

Eine fallorientierte Analyse ausgewählter Stundenkonzeptionen

Fischer / Tänzer

**Heimatkunde in der DDR.
Didaktische Ansätze und Spannungsfelder**

Von der DDR-Heimatkunde zum Sachunterricht. Die Grundschule vor und nach 1989

Herausgegeben von
Sandra Tänzer und Christian Fischer

Christian Fischer
Sandra Tänzer

Heimatkunde in der DDR. Didaktische Ansätze und Spannungsfelder

Eine fallorientierte Analyse
ausgewählter Stundenkonzeptionen

Mit einem Vorwort von Johannes Jung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.I. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Unterrichtshilfe und Heimatkunde-Lehrbuch aus der DDR (1985) (Foto: Christian
Fischer).

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2445-3

Inhaltsverzeichnis

<i>Johannes Jung</i>	
Vorwort	7
 <i>Christian Fischer und Sandra Tänzer</i>	
1 Einleitung	9
 <i>Sandra Tänzer</i>	
2 Das Forschungsprojekt „Vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht“	11
 <i>Christian Fischer</i>	
3 Forschungsmethodisches Vorgehen	17
 <i>Christian Fischer</i>	
4 Fall A: Die Stundenkonzeption „Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“	19
4.1 Dokumentation der Stundenkonzeption und immanente Lesart	19
4.2 Extern-kritische Lesart	37
 <i>Christian Fischer</i>	
5 Fall B: Die Stundenkonzeption „Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels“	45
5.1 Dokumentation der Stundenkonzeption und immanente Lesart	45
5.2 Extern-kritische Lesart	58
 <i>Sandra Tänzer</i>	
6 Fall C: Die Stundenkonzeption „Vögel an Gewässern“	63
6.1 Dokumentation der Stundenkonzeption und immanente Lesart	63
6.2 Extern-kritische Lesart	80
 <i>Christian Fischer und Sandra Tänzer</i>	
7 Vergleichende Gegenüberstellung der Fälle	85
 <i>Christian Fischer und Sandra Tänzer</i>	
8 Sensibilisierung für zeitübergreifende Probleme und Spannungsfelder	89
 <i>Christian Fischer und Sandra Tänzer</i>	
9 Fazit und Ausblick	93
 Literatur	 95

Vorwort

Johannes Jung

In den frühen Morgenstunden des 23. Augusts 1990 beschloss die Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik den Beitritt zum Geltungsbereich des Grundgesetzes. Seit diesem ungewöhnlichen und einschneidenden Akt der staatlichen Selbstauflösung sind dreißig Jahre vergangen – das ist, *cum grano salis*, gerade die Dauer einer Generation.

Dies bedeutet, dass in weiten Teilen der Gesellschaft sicherlich immer noch lebendige Erinnerungen an die DDR vorhanden sind, mit engen biographischen Verflechtungen, oder zumindest undeutliche Bilder aus Kindheit und Jugend, während diese Epoche für die meisten der Nachgeborenen vermutlich bereits im geschichtlichen Halbdunkel liegt.

Aus dieser sehr unterschiedlichen Distanz heraus und unter ganz heterogenen Perspektiven und Zielsetzungen haben die vergangenen drei Jahrzehnte natürlich zahlreiche Forschungsprojekte generiert, die sich der Geschichte der DDR anzunähern versuchten. Das Spektrum reicht hier von eher holistisch angelegten Gesamtdeutungen und Bilanzierungen bis hin zu bemerkenswerten Einzelfacetten und spezifischen Teilbereichen. Alleine schon die Frage, ob die Ereignisse von 1989/90 nun als eine historische Zäsur anzusehen seien oder bei allen Brüchen doch auch starke Momente der Kontinuität aufzuweisen hätten, ist nach wie vor Gegenstand wissenschaftlicher Disputationen.

Diese historischen Annäherungen, Beschreibungen und Vermessungen sind notwendig. Dies weniger, um durch das Schreiben von Geschichte eine Art zu haben, sich das Vergangene vom Halse zu schaffen, wie J.W. v. Goethe scharfsinnig anmerkte, sondern eher, um durch immer feinere Instrumente eine immer differenziertere und aspektreichere Erzählung von Geschichte zu ermöglichen. Denn es besteht selbstredend die Gefahr, dass mit zunehmender Distanz diese narrativen Kompositionen umso genereller und grobkörniger werden, je größer die historische Distanz wird und je farbiger die subjektive Erinnerung die langsam verblasenden Fakten mit anekdotischen und kasuistischen Rekonstruktionen nachkoloriert. Dies gilt zweifellos auch für das Schul- und Bildungswesen. Denn schließlich dürfte die Schule für die meisten Menschen einen Erinnerungsort voll maximaler biographischer Betroffenheit darstellen.

Die pädagogische Historiographie war dem entsprechend nicht untätig. Vor allem eher groß angelegte Projekte zu übergreifenden Zusammenhängen und Entwicklungslinien sind in Angriff genommen worden, aber auch Rekonstruktionen und Analysen zu speziellen Detailfragen und Teilbereichen. Die generellen Ausrichtungen und Abläufe innerhalb des Bildungswesens sind historiographisch inzwischen bis zu einem gewissen Maße rekonstruiert und ausgeleuchtet worden. Eine weitere und konstante Beforschung besonders auf der konkreten Unterrichtsebene scheint hier alleine deshalb wichtig zu sein, weil gerade auf dem Feld der Pädagogik durch die politisch vorausgesetzte Parteilichkeit und Eindeutigkeit ein enges

symbiotisches Verhältnis zwischen den Vorgaben der Partei- und Staatsführung und pädagogischer Arbeit angestrebt wurde. Diese zentrale und einheitliche Bildungssteuerung führte zu einer hochgradig konventionalisierten Terminologie, zu einem Soziolekt des Offiziösen, der in seiner teilweise pathetisch aufgeladenen Sprechweise eine kryptische Wucht entfaltete, hinter der die tatsächlichen Unterrichtsverläufe eher zu vermuten als zu erkennen sind.

Pathos sei hier nicht als moralische Kategorie verstanden, sondern als ein unumgänglicher Effekt, der aus der vollkommenen Distanzlosigkeit zum Gegenstand resultiert, der vollkommenen Einheit und Parteilichkeit eben – also einem wissenschaftlichen Habitus geradezu konträr. Hinter dieser kodifizierten Sprache lässt sich daher die mögliche Realisierung im Unterrichtsvollzug auf forschungsmethodischem Wege nicht immer mühelos rekonstruieren. Umso dankenswerter ist es, dass Sandra Tänzer und Christian Fischer diese Mühe auf sich genommen haben.

Sie haben dafür die Heimatkunde der DDR gewählt. Dies ist klug, dies ist sinnvoll, und dies ist mühsam. Die Heimatkunde in der Unterstufe der POS mit seiner Zweiteilung in Natur- und Gesellschaftswissenschaften erscheint wie ein Brennglas, um das Verhältnis von Politik und Pädagogik beziehungsweise Didaktik zu beleuchten. Vor allem die mikrohistorische Analyse einzelner Unterrichtsstunden, die minutiöse Kleinarbeit einzelner Stundenkonzeptionen verspricht ausgesprochen aufschlussreich zu werden.

Sie haben klugerweise zwischen einer immanenten und einer extern-kritischen Lesart unterschieden, um sowohl externe wie auch systemimmanente Phänomene erkennen zu können. Derartige immanente Verwerfungen finden sich beispielsweise in der Antinomie zwischen Kollektiv und Individuum. Während nach der Logik des dialektischen Materialismus in sozialen und historischen Entwicklungen das Kollektiv als Akteur auf der Weltbühne zu erscheinen habe, werden in den unterrichtlichen Entwürfen oft vorbildhafte Einzelpersonen präsentiert, wohl dem didaktischen Prinzip der Identifikation folgend.

Es steht zu hoffen, dass ihre Publikation in der scientific community viele Leser findet. Mit einem derartigen Forschungsprojekt nämlich kann immer aufgeklärter und reflektierter das Verhältnis von Politik und Pädagogik durchleuchtet werden, um vielleicht das genauer einzugrenzen, was – um doch noch ein wenig pathetisch zu werden – den innersten Kern von Pädagogik definiert: Die Freisetzung des Menschen zu sich selbst.

1 Einleitung

Christian Fischer und Sandra Tänzer

Der Heimatkundeunterricht in der DDR stellt für die Didaktik des Sachunterrichts und für Fragen der Politischen Bildung, aber auch für die Pädagogik im Allgemeinen einen bedeutenden Untersuchungsgegenstand dar. Nach dem damaligen Verständnis war er „ein wesentlicher Bestandteil“ der politischen Erziehung in den ersten vier Schuljahren im Schulsystem der DDR (Neigenfind 1985: 7). Der Heimatkundeunterricht sollte die Schülerinnen und Schüler grundlegend mit der „sozialistischen Gesellschaft“ vertraut machen und ihre „Liebe zur sozialistischen Heimat“ vertiefen (Neigenfind 1985: 7). Daneben ging es darum, den Kindern Kenntnisse über „die Natur im heimatlichen Territorium“ zu vermitteln (Neigenfind 1985: 7). Formal hatte der Heimatkundeunterricht nicht den Status eines eigenständigen Unterrichtsfaches, sondern gehörte als eigene „Disziplin“ zum Fach Deutsch (vgl. Jung 2011: 44, 135; Giest/Wittkowske 2015: 220). Dahinter stand die Intention, die enge Verbindung des „sprach- und sachbezogenen Lernens“ zu betonen (Giest/Wittkowske 2015: 220). Konzeptionell untergliederte sich der Heimatkundeunterricht in zwei Teillehrgänge: einen gesellschaftskundlichen und einen naturkundlichen Lehrgang.

Die gesellschaftliche und politische Umbruchsituation in der DDR 1989/1990 berührte auch den Heimatkundeunterricht. Vor allem der gesellschaftskundliche Teillehrgang wurde heftig kritisiert (vgl. Giest 1989: 227-229; Redaktion 1990: 1-2). Ihn traf der Vorwurf ideologischer Überwältigung und Indoktrination. Im Ergebnis beschloss das Ministerium für Volksbildung daher noch 1990, nahezu den gesamten gesellschaftskundlichen Teillehrgang aus den Lehrplänen zu entfernen (Redaktion 1990: 1-2).

Der bisherige Forschungsstand zur Thematik ist immer noch bruchstückhaft. Er beschränkt sich auf die formal-strukturelle Aufarbeitung der Makroebene (bildungspolitische Steuerungsebene) des Heimatkundeunterrichts und seine überblicksartige Kritik (vgl. Jung 2011; Giest/Wittkowske 2015). So rekonstruierte Johannes Jung quellenanalytisch – vor allem anhand von bildungspolitischen Grundlagenwerken, Parteitagbeschlüssen und Lehrplänen – die Entwicklung des Heimatkundeunterrichts von der unmittelbaren Nachkriegszeit bis zum Ende der DDR und arbeitete dabei seine Merkmale als Gesinnungsdisziplin heraus (vgl. Jung 2011: 137-153). Nach unserer Einschätzung bezieht sich der noch bestehende Forschungsbedarf auf verschiedene Dimensionen. Er umfasst ...

- a) die Analyse einzelner konkreter Stundenkonzeptionen und Lehr-Lern-Mittel,
- b) die Suche nach und Auswertung von Quellen, in denen reale Unterrichtsverläufe und -ergebnisse dokumentiert sind,
- c) die Dokumentation und Interpretation der Erfahrungen von Heimatkundelehrkräften, Unterstufenmethodikerinnen und Unterstufenmethodikern sowie von Schülerinnen und Schülern. In diesem Zusammenhang ist die von Johannes Jung formulierte „Frage

nach der Autonomie und Widerständigkeit von Schule und Lehrern gegenüber jedem verordneten Maßnahmenkatalog“ mit zu berücksichtigen (Jung 2011: 153).

Das vorliegende Buch setzt beim ersten Punkt an; sein Gegenstand ist die Analyse ausgewählter Stundenkonzeptionen, in denen anschaulich deutlich wird, wie der Heimatkundeunterricht sein sollte. Eine solche Analyse bietet die Chance, die konzeptionellen Vorstellungen der DDR-Pädagogik und Heimatkunde-Methodik auf der konkreten Planungsebene von 45-Minuten-Stunden zu rekonstruieren und Probleme und Spannungsfelder zu extrahieren. Im vorliegenden Buch werden im Anschluss an die Einordnung dieses Vorhabens in den Kontext eines übergeordneten Forschungsprojektes drei ausgewählte Stundenkonzeptionen untersucht, die jeweils als Fälle verstanden werden. Es handelt sich um ...

- **Fall A:** Die Stundenkonzeption „*Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes*“ aus den Unterrichtshilfen Heimatkunde, Klasse 4 (Autorenkollektiv 1985: 36)
- **Fall B:** Die Stundenkonzeption „*Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels*“ aus den Unterrichtshilfen Heimatkunde, Klasse 4 (Autorenkollektiv 1985: 41-42)
- **Fall C:** Die Stundenkonzeption „*Vögel an Gewässern*“ aus den Unterrichtshilfen Heimatkunde, Klasse 4 (Autorenkollektiv 1985: 89-90)

Diese drei Stundenkonzeptionen sind aus den „Unterrichtshilfen Heimatkunde“ der Klasse 4 entnommen (Autorenkollektiv 1985). Der besondere Quellenwert der Unterrichtshilfen besteht darin, dass es sich um offizielle, staatlich kontrollierte Handreichungen für Lehrkräfte handelte, die sehr detaillierte Vorgaben und Durchführungsbestimmungen für den Unterricht enthalten. Folgt man Margarete Götz (2015: 44-45), dann besteht an bildungshistorischen Analysen dieser Art in der Didaktik des Sachunterrichts nach wie vor ein Mangel. Richtungsgebend für die vorliegende Untersuchung sind zwei Leitfragen. Die erste Leitfrage lautet: *Welche Bildungsziele und didaktisch-methodischen Ansätze standen hinter den ausgewählten Stundenkonzeptionen?* Hier geht es um die Intentionen, Vorstellungen und Konzepte, welche die Planung des Unterrichts anleiteten. Daran schließt sich die zweite Leitfrage an. Sie lautet: *Welche allgemeinen didaktisch-methodischen Spannungsfelder und Probleme sind in den Stundenkonzeptionen zu erkennen?* Dahinter steht die Annahme, dass sich aus den Stundenkonzeptionen didaktisch-methodische Probleme und Spannungsfelder herausarbeiten lassen, die in ihrer Grundkonstellation zeitübergreifend unterrichtsrelevant sind (vgl. Götz 2015: 41-42). Was Tilman Grammes über den DDR-Staatsbürgerkundeunterricht schrieb, nämlich dass „die Didaktik des Marxismus [...] als ein Grenzfall jeder Didaktik gelten kann“ und die historische Auseinandersetzung mit ihr der „Schulung didaktischen Denkens“ dient (Grammes 1997: 155), lässt sich nach unserer Einschätzung auch auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand übertragen.

Leseempfehlung: Die Analyse jedes Falles ist zwar so geschrieben, dass sie auch separat, also unabhängig von den anderen Fallanalysen, gelesen und nachvollzogen werden kann. Wir empfehlen aber ein aufbauendes Lesen des Buchs nach den einzelnen Kapiteln. Fall A, die Stundenkonzeption „*Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes*“ (Autorenkollektiv 1985: 36), hat dabei die Stellung eines Ankerfalls inne. Bei der Interpretation der anderen beiden Fälle (Fall B und Fall C) wird auf seine Analyse Bezug genommen.

2 Das Forschungsprojekt „Vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht“

Sandra Tänzer

Ausgangssituation

Der vorliegende Band wird erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Von der Heimatkunde zum Sachunterricht: Die Grundschule vor und nach 1989“ vorstellen. Dieses Projekt ist ein Teilprojekt des Erfurter BMBF-Projekts „Partizipatorische Erinnerungsforschung“, das wiederum zum großen Forschungsverbund „Diktaturerfahrung und Transformation: Biographische Verarbeitungen und gesellschaftliche Repräsentationen in Ostdeutschland seit den 1970er Jahren“ der Universitäten Jena und Erfurt sowie der Stiftung Ettersberg und der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora gehört (<https://www.verbund-dut.de/>). Im Teilprojekt stehen die Rekonstruktion der Kennzeichen des Heimatkundeunterrichts unterhalb der bislang erforschten Makroebene fachstruktureller und fachinhaltlicher Kennzeichen, die Untersuchung der Transformation des Faches Heimatkunde zum Sachunterricht sowie die damit verbundenen Erfahrungen und Erinnerungen ostdeutscher Grundschullehrerinnen und -lehrer im Mittelpunkt.

Wenn Johannes Jung im Vorwort dieses Buches bemerkt, dass „in weiten Teilen der Gesellschaft sicherlich immer noch lebendige Erinnerungen an die DDR vorhanden sind, mit engen biographischen Verflechtungen“, so gilt dies zweifelsohne für viele der heute im Schuldienst tätigen Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern in den ostdeutschen Bundesländern. Im Freistaat Thüringen liegt der Altersdurchschnitt von Grundschullehrkräften bei 47,9 Jahren (Stand 05.06.2020), die Mehrheit unter ihnen ist über 50 Jahre alt. Eine Lehrerin, die heute 47 Jahre alt ist, könnte berufsbiographisch noch in der DDR, in einem der damals bestehenden Institute für Lehrerbildung (IfL), ausgebildet worden sein. Sie hätte eine seit 1965 als vierjährig und einphasig konzipierte Ausbildung an dieser Fachschule absolviert, wäre in ihren Studienfächern fachlich und fachdidaktisch für die Unterrichtsfächer Deutsch mit der Disziplin Heimatkunde, Mathematik und einem Wahlfach wie Schulgarten, Musik oder Sport qualifiziert worden, hätte sich mit den Grundlagen des Marxismus-Leninismus sowie der Geschichte der DDR auseinandergesetzt und Kenntnisse in Pädagogik, Psychologie, Russisch, Gesundheitserziehung und Sprecherziehung erworben (vgl. Tänzer/Grywatsch 2015: 225). Sie hätte Erfahrungen in und mit einem Bildungssystem gemacht, über das Oskar Anweiler, Hans-Jürgen Fuchs, Martina Dorner und Eberhard Petermann (1992: 29) im Quellenband „Bildungspolitik in Deutschland 1945 – 1990“ die These aufstellten, dass „[i]n fachlicher

Hinsicht [...] die Unterschiede zwischen den beiden Bildungssystemen geringer aus[fielen] als in den politischen Grundsätzen und Orientierungen“.

Für den Heimatkundeunterricht der DDR und den Sachunterricht der Bundesrepublik dürfen diese geringen fachlichen Unterschiede jedoch bezweifelt werden.

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, arbeitete Johannes Jung in seiner Untersuchung über die Entwicklung des Heimatkundeunterrichts in der DDR heraus, dass dieser *inhaltlich* auf die Weltanschauung des Marxismus-Leninismus orientiert war (vgl. Jung 2011: 139-140):

„Seit den ersten Not- und Übergangsplänen der unmittelbaren Nachkriegszeit standen alle Deutsch- bzw. die eingeschlossenen Heimatkundelehrpläne der DDR unter dem kontinuierlichen erzieherischen Primat der Haltungs- und Gesinnungsbildung, welche einer eher bildenden und zunächst neutralen Wissensvermittlung übergeordnet wurde [...]“ (Jung 2011: 139)

In diesem grundlegenden Fachverständnis und seiner von Jung rekonstruierten curricularen Ausprägung (vgl. nachfolgend Jung 2011: 139-147) – der Trennung in die beiden Teillehrgänge des gesellschaftskundlichen und naturkundlichen Lehrens und Lernens, der Betonung volkswirtschaftlicher und technischer Aspekte bei Themen aus beiden Teillehrgängen, der Bezugnahme auf das dem Marxismus-Leninismus inhärente Kämpferische bei gleichzeitig „harmonistische[r] und glättende[r], in ihrer Bildersprache beinahe retaurative[r] und affirmative[r] Tendenz“ (Jung 2011: 142) in Form von „Tugendkatalogen und idyllischen Naturbildern“ (Jung 2011: 141), der Beständigkeit von Themen oder der Betonung eines „personalen Erzähl- und Darstellungsmodus“ (Jung 2011: 145) in der Vermittlung sozialkundlicher Themen – hat sich der Heimatkundeunterricht aus der Perspektive von Lehrplänen und Bildungsprogrammen in den Jahren seines Bestehens wenig verändert. Selbst der im Herbst 1989 noch unter Margot Honecker als Volksbildungsministerin gedruckte Lehrplan für 1990 enthielt alle tradierten Themen (vgl. Urban 2016: 170-171). Obwohl es im Frühjahr 1989 auf dem IX. Pädagogischen Kongress zahlreiche Proteste von Elternforen und Arbeitsgruppen und Forderungen zur Entmilitarisierung der Schulbücher und Lehrpläne gab, ist keine der Reformideen, so Elke Urban (2016: 170-171), in diesen Lehrplan eingeflossen. Der Lehrplan selbst ist nicht erschienen; die Geschichte hat ihn eingeholt.

In der Zeitschrift „Die Unterstufe“ schrieb die Chefredakteurin Ortrud Mentzel im Novemberheft des Jahres 1989, dass der Heimatkundeunterricht „unrealistische[] und für die Erziehung unproduktive[] stoffliche[] Anforderungen“ gestellt habe (Mentzel 1989: 201). Sie läutete damit in dieser Zeitschrift eine Phase der Diskussion um die Veränderungen der Disziplin ein, die sich bis in den Herbst 1990 zog und dann abrupt abbrach.

Bildungspolitisch erlebte der Heimatkundeunterricht der DDR im Zuge jener gesellschaftlichen und bildungspolitischen Umbruchsituation 1989/90 eine grundlegende Neuausrichtung, die im „Vorläufigen Bildungsgesetz (VBiG) des Landes Thüringen“ vom 25. März 1991 beispielhaft wie folgt zum Ausdruck kam:

„Präambel

Das Bildungswesen in Thüringen muß infolge der Bestimmungen im Einigungsvertrag kurzfristig neu gestaltet werden. Das endgültige Bildungsgesetz muß nach dem Willen der Bevölkerung gründlich und langfristig beraten werden. Um dennoch die Neuordnung des Bildungswesens unverzüglich einleiten zu können, gelten für eine Übergangszeit von zwei Schuljahren die nachfolgenden Vorschriften sowie auf deren Grundlage erlassene Rechtsverordnungen. [...]

§ 2 Gemeinsamer Auftrag für das Bildungswesen

(1) Der Auftrag der Bildungseinrichtungen in Thüringen leitet sich ab von den Wertvorstellungen des freiheitlichen demokratischen und sozialen Rechtsstaates, wie sie im Grundgesetz zum Ausdruck kommen. Dieser Auftrag orientiert sich an einem Menschenbild, das, eingebettet in die europäische humanistische Tradition, gekennzeichnet ist von Freiheit, Toleranz, Individualität und Verantwortung, insbesondere für die Erhaltung und den Schutz der natürlichen Umwelt. Das verfassungsmäßige Erziehungsrecht der Erziehungsberechtigten wird gewährleistet. Die Schule respektiert die weltanschaulichen und religiösen Grundsätze, nach denen die Eltern ihre Kinder erziehen.“ (Vorläufiges Bildungsgesetz vom 25. März 1991)

Die Mehrzahl der heute im Schuldienst tätigen Grundschullehrerinnen und -lehrer erlebte diesen Transformationsprozess noch persönlich mit. Wie sind sie – auch und gerade vor dem Hintergrund ihrer erinnerten Unterrichtspraxis im Heimatkundeunterricht der DDR – mit diesen gesamtgesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen und Herausforderungen umgegangen? Hier setzt die Fragestellung unseres Projekts an. Im Kern schließt sie damit an eine soziologische Biographieforschung¹ an und als solche ordnet sie sich auch in die Gesamtintention des Erfurter Verbundprojekts zur „Partizipatorischen Erinnerungsforschung“ ein, erzählte Lebenserfahrungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen mit schriftlichen bzw. architektonischen Quellen des Erfahrungs- und Handlungsraumes DDR zu verknüpfen (vgl. Kuller/Seiler/Tänzer/Thumfart 2017). Gleichsam lässt sich diese berufsbiographische Untersuchung nicht ohne eine Auseinandersetzung mit bildungshistorischen Kennzeichen des Heimatkundeunterrichts der DDR unterhalb der bislang erforschten Makroebene amtlicher Vorgaben und Richtlinien erforschen, um die Erinnerungen der Lehrkräfte besser verstehen und einordnen zu können.

Zugleich wird mit dieser bildungshistorischen Untersuchung eine mehrdimensionale Aufarbeitung der Geschichte des Heimatkundeunterrichts der DDR eingelöst (siehe dazu die Einleitung in diesen Band) und eine Lücke in der disziplingeschichtlichen Aufarbeitung des Heimatkunde- respektive Sachunterrichts der Bundesrepublik geschlossen, will man sie auf didaktisch-konzeptioneller Ebene nach Ende des 2. Weltkrieges nicht ausschließlich als westdeutsche Geschichte erzählen, deren dominierende didaktische Konzeptionen und Ansätze insbesondere von Thomas (2018) systematisch aufgearbeitet wurden.

Fragestellung und Gesamtstruktur des Forschungsprojekts

Im Forschungsprojekt „Von der Heimatkunde zum Sachunterricht: Die Grundschule vor und nach 1989“ fragen wir insgesamt danach ...

- was den Heimatkundeunterricht unterhalb der bislang erforschten Makroebene amtlicher Vorgaben, Gesetze, Lehrpläne etc. kennzeichnete,
- wie Lehrerinnen und Lehrer mit der gesellschafts- und bildungspolitischen Transformation des Schul- und Unterrichtssystems am Beispiel der Heimatkunde umgegangen sind,
- wie sie selbst in ihrer Berufsbiographie diesen Transformationsprozess erlebt haben, sowie

1 Nach Melanie Fabel-Lamla bietet die „soziologische Biographieforschung [...] einen Zugang zur sozialen Wirklichkeit der Protagonisten, bei welchem die Individualität der Akteure berücksichtigt bleibt, diese Individualität aber sozial verursacht und strukturiert gedacht wird. [...] Dabei steht ausgehend von Lebensgeschichten als empirischem Material nicht das Individuum als solches im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, sondern vielmehr geht es um die Rekonstruktion der Einbettung individueller Biographien in übergreifende Soziallagen, also um die Dialektik von Individuum und Gesellschaft“ (Fabel-Lamla 2004: 110-111; Hervorheb. i.O.).

- wie die eigenen berufsbiographischen Erfahrungen den Umgang der Lehrerinnen und Lehrer mit dem Thema DDR-Geschichte im Unterricht beeinflussen.

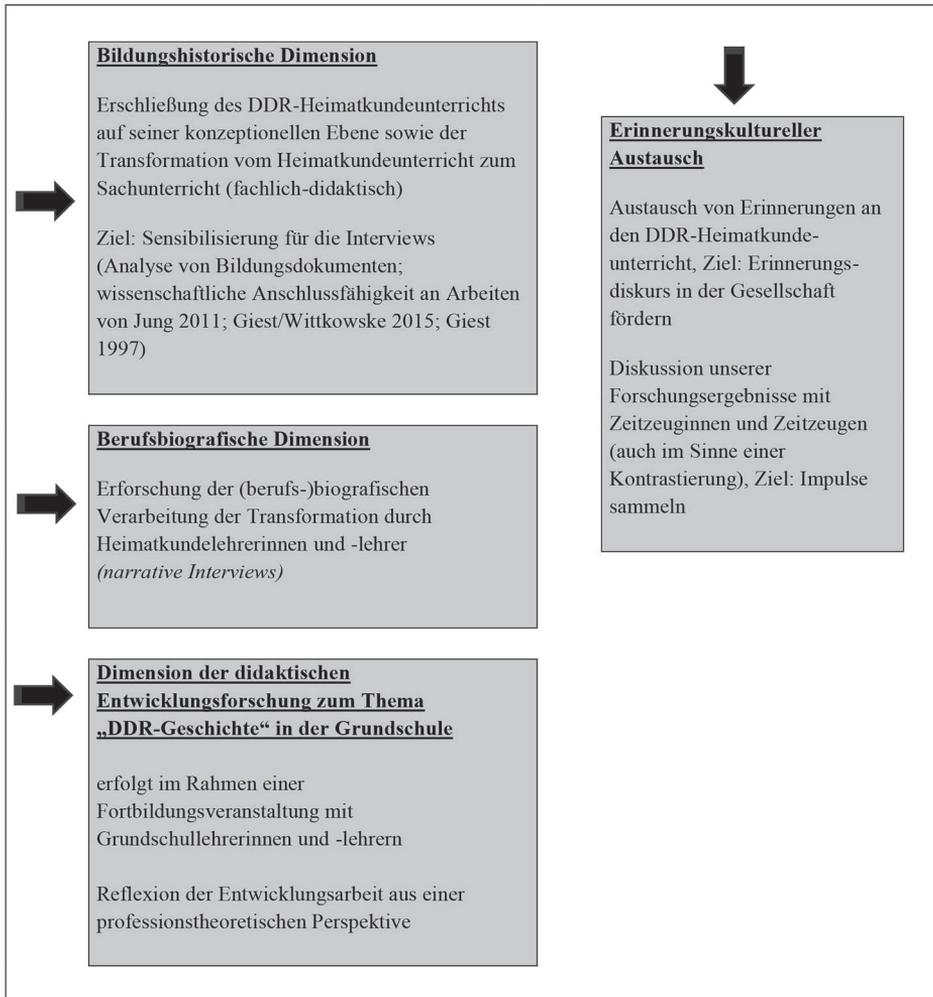
Insgesamt lässt sich das Projekt in vier Dimensionen untergliedern, die wechselseitig in enger Verbindung zueinander stehen (siehe Übersicht 1): Die **bildungshistorische Dimension** umfasst die Rekonstruktion didaktisch-methodischer Kennzeichen des Heimatkundeunterrichts wie auch deren Veränderungen nach 1989. Den forschungsmethodischen Zugang bildet hierbei die Quellenanalyse. Zu ihr gehören die vorliegende Untersuchung der didaktischen Ansätze und Spannungsfelder anhand ausgewählter Stundenkonzeptionen ebenso wie weiterführende Untersuchungen des wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurses um die Neuausrichtung des Faches am Beispiel des Freistaates Thüringen.

Die **berufsbiografische Dimension** hat die Verarbeitung der Transformation des Heimatkundeunterrichts zum Sachunterricht durch die Lehrkräfte zum Gegenstand. Über Interviews mit (ehemaligen) Lehrkräften und deren hermeneutisch-rekonstruktiver Auswertung sollen unterschiedliche Modi des Erinnerns herausgearbeitet werden. Es ist davon auszugehen, dass sich diese unterschiedlichen Art und Weisen des Erinnerns in unterschiedlichen Perspektiven, aus denen heraus die Erinnerungen entworfen werden, und in unterschiedlichen identitätsrelevanten Erzählmustern zeigen (vgl. Assmann 2001: 117; Rösen 2013: 41-47). Die vorangegangene bildungshistorische Auseinandersetzung mit den didaktisch-methodischen Ansätzen und Problembereichen des DDR-Heimatkundeunterrichts dient dabei der theoretischen Sensibilisierung für die Vorbereitung und die Interpretation der Interviews mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen (vgl. Kelle/Kluge 2010: 28-29).

Die **Dimension der didaktischen Entwicklungsforschung** (Kahlert/Zierer 2011; Kahlert 2015a) bezieht sich auf die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsideen zum Lerngegenstand „DDR-Geschichte“ in der Grundschule. Diese Entwicklung und Erprobung soll gemeinsam mit Grundschullehrerinnen und -lehrern im Rahmen einer Fortbildung erfolgen. Dahinter steht auch die professionstheoretische Annahme, dass pädagogisch-professionelles Handeln nicht unbeeinflusst von (berufs-)biographischen Erfahrungen sowie von Werthaltungen und Einstellungen gegenüber dem Unterrichtsgegenstand ist (vgl. Reh 2003; Meister 2005; Pfeiffer 2006). Im Rahmen der Fortbildung von Grundschullehrerinnen und -lehrern interessiert daher die Frage, wodurch die Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer über die Thematisierung der DDR-Geschichte im Unterricht beeinflusst sind.

Die **Dimension des erinnerungskulturellen Austauschs** resultiert aus dem Ansatz aller Erfurter Teilprojekte, die Ergebnisse unserer Forschung (auch die vorläufigen) mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zu diskutieren. Das sind im vorliegenden Fall nicht nur ehemalige Heimatkundelehrerinnen und -lehrer, sondern auch ehemalige Schülerinnen und Schüler des DDR-Heimatkundeunterrichts. Hervorhebung verdient, dass der erinnerungskulturelle Austausch prozessbegleitend konzipiert ist. Er soll über regelmäßig stattfindende Gesprächsplattformen umgesetzt werden. Die Idee orientiert sich dabei unter anderem am Konzept der partizipativen Forschung (Unger 2014) und an dem der „Citizen Science“ (Finke 2014). Dementsprechend geht es nicht nur darum, den Erinnerungsdiskurs in der Gesellschaft zu fördern, sondern auch Impulse für unser Forschungsprojekt zu sammeln.

Übersicht 1: Die Dimensionen des Projekts „Von der Heimatkunde zum Sachunterricht: Die Grundschule vor und nach 1989“



3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Christian Fischer

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als eine Mikrostudie über den DDR-Heimatkundeunterricht auf der Planungsebene von Einzelstunden (45 Minuten). Ihr Gegenstand sind drei Stundenkonzeptionen, die wir (wie eingangs erwähnt) als Fälle verstehen. Sie seien hier nochmals genannt:

- **Fall A:** Die Stundenkonzeption „*Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes*“ aus den Unterrichtshilfen Heimatkunde, Klasse 4 (Autorenkollektiv 1985: 36)
- **Fall B:** Die Stundenkonzeption „*Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels*“ aus den Unterrichtshilfen Heimatkunde, Klasse 4 (Autorenkollektiv 1985: 41-42)
- **Fall C:** Die Stundenkonzeption „*Vögel an Gewässern*“ aus den Unterrichtshilfen Heimatkunde, Klasse 4 (Autorenkollektiv 1985: 89-90).

Wir haben (in Entsprechung des kapazitären Umfangs der beiden Teillehrgänge in den Lehrbüchern) bewusst zwei Stundenkonzeptionen aus dem gesellschaftswissenschaftlichen und eine aus dem naturkundlichen Teillehrgang des Heimatkundeunterrichts ausgewählt. Fall A hat seinen Schwerpunkt im politisch-weltanschaulichen Lernen, Fall B im politisch-historischen Lernen und Fall C im naturkundlichen Lernen. Die Auswahl begründet sich mit dem Ziel der vergleichenden Gegenüberstellung.

Daneben wurde gezielt nach Stundenkonzeptionen als Untersuchungsfällen gesucht, die sich durch entsprechende Lehrbuchverweise als „Gesamtbild“ gut rekonstruieren lassen. Zudem haben wir Stundenkonzeptionen ausgewählt, die in Art und Anlage (methodischer Aufbau, Linienführung, „Fakten“-Dichte) den anderen Stundenkonzeptionen des jeweiligen Teillehrgangs entsprechen. Insofern liegt eine typische Fallauswahl vor (vgl. Flick 2010: 165). Bei einer typischen Fallauswahl werden Fälle ausgewählt, deren „Verlauf besonders typisch für den Durchschnitt oder die Mehrzahl“ aller vorliegenden Fälle sind (Flick 2010: 165). Sie ermöglicht es, das Feld „von innen heraus, aus dem Zentrum“ zu erschließen (Flick 2010: 165). Zeitlich konzentrieren wir uns auf die didaktischen Vorstellungen und Ansätze der DDR-Pädagogik und der Methodik des Heimatkundeunterrichts in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre, also auf den Zeitraum unmittelbar vor den Veränderungen der Jahre 1989/1990.

Die Angaben zu den ausgewählten Stundenkonzeptionen in den Unterrichtshilfen sowie die entsprechenden Auszüge aus dem Heimatkunde-Lehrbuch bilden die Quellenbasis der Untersuchung, die zusätzlich durch methodische und pädagogische Fachliteratur der DDR ergänzt wird. Forschungsmethodisch lässt sich die Untersuchung daher als Dokumenten- und Quellenanalyse (Glaser 2013) im Rahmen einer historischen Fachunterrichtsforschung

(Grammes 1998: 89-92; Götz 2015) einordnen. In der vorliegenden Analyse werden die Angaben aus den Unterrichtshilfen und die Auszüge aus dem Heimatkunde-Lehrbuch, auf die wir Bezug nehmen, als bildungshistorische „Dokumente“ bezeichnet und nummeriert aufgeführt.

Die Untersuchung der Stundenkonzeptionen untergliedert sich jeweils in eine immanente Lesart und eine extern-kritische Lesart. Sie lehnt sich damit an das forschungsmethodische Vorgehen an, das Tilman Grammes, Henning Schluß und Hans-Joachim Vogler für die Analyse des Staatsbürgerkundeunterrichts entworfen haben (vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006: 42-45). In unserer Mikrostudie passen wir dieses Vorgehen adaptiv an unseren Untersuchungsgegenstand an.

Im Rahmen der **immanenten Lesart** geht es zunächst darum, jede Stundenkonzeption innerhalb ihres Entstehungs- und Geltungsrahmens – dieser umfasste die Gesellschaftslehre des Marxismus-Leninismus, die DDR-Pädagogik und die Heimatkunde-Methodik – verstehend nachzuzeichnen und die didaktisch-methodischen Intentionen und Ansätze, die der jeweiligen Stundenplanung zugrunde lagen, zu deuten. Dabei wird auch zusätzliches Material wie pädagogische und methodische Fachliteratur aus dem zeitlichen Kontext der Stundenkonzeption herangezogen (erweiterte Kontextanalyse). Ein besonderer Quellenwert kommt dabei den Beiträgen aus der Zeitschrift „Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren“ zu, weil sie den damaligen Diskurs am Schnittpunkt von Theorie und Praxis repräsentieren. Insgesamt hat die immanente Lesart die wichtige Aufgabe, einer oberflächlichen Kritik von außen, bei der die didaktisch-methodischen Gedanken, auf denen die Stundenkonzeption in ihrem historischen Kontext aufbaute, keine Berücksichtigung finden, vorzubeugen.

Eine kritische Reflexion jeder Stundenkonzeption, bei der der Geltungsrahmen, aus dem heraus sie entstanden ist, verlassen wird, erfolgt bei der **extern-kritischen Lesart**. Die Interpretation bewegt sich hier also außerhalb des Geltungsrahmens der DDR-Pädagogik, der Heimatkunde-Methodik und der Gesellschaftslehre des Marxismus-Leninismus. Sie macht deren Annahmen und Setzungen vielmehr selbst zum Gegenstand der Kritik. Hier werden dann die in der Stundenkonzeption angelegten didaktisch-methodischen Probleme und Spannungsfelder von außen herausgearbeitet. Diese Lesart bezieht die zugrundeliegenden didaktisch-methodischen Intentionen und Ansätze der jeweiligen Stundenkonzeption mit ein, betrachtet sie aber extern-kritisch vor dem Hintergrund unseres eigenen didaktischen Deutungshorizontes. Die Ergebnisse werden anschließend einer zeitübergreifenden didaktischen Reflexion zugänglich gemacht.

Ausdrücklich bewegt sich die Interpretation der ausgewählten Stundenkonzeptionen nicht auf der Ebene des historisch-realen Unterrichts, sondern ausschließlich auf der Ebene der Unterrichtsplanung. Gleichwohl werden aber hypothetische, gedankenexperimentelle Deutungen vorgenommen, die sich auf die Ebene einer möglichen Unterrichtspraxis beziehen (in offener Anlehnung an die Objektive Hermeneutik, vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 250-251; Wernet 2009: 30). In diesem Zusammenhang ist beispielsweise danach zu fragen, wie Schülerinnen und Schüler auf eine bestimmte Anforderung oder einen bestimmten Impuls hätten reagieren können und welche Handlungen (Variationen von Handlungen) zu erwarten gewesen wären.

4 Fall A: Die Stundenkonzeption

„Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“

Christian Fischer

4.1 Dokumentation der Stundenkonzeption und immanente Lesart

4.1.1 Die Stellung der Unterrichtsstunde in der Stoffeinheit und die vorgesehenen Lernziele

Die Unterrichtsstunde „Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“ war Teil der Stoffeinheit 2 im Heimatkundeunterricht der Klasse 4. Diese trug den Titel „Die DDR – unser sozialistisches Vaterland“ (vgl. Autorenkollektiv 1985: 27-38). Diese Stoffeinheit setzte sich aus drei Unterrichtseinheiten zusammen. Die vorliegende Stunde gehörte zur Unterrichtseinheit 2.3 „Unsere Deutsche Demokratische Republik – ein sozialistischer Staat“ und bildete deren Abschluss (vgl. Autorenkollektiv 1985: 33-38). Übersicht 2 zeigt im Überblick die Stoffeinheit 2 und die ihr zugehörigen Unterrichtseinheiten und -stunden.

Übersicht 2: Die Stoffeinheit 2 des Teillehrgangs „Kenntnisse über die Gesellschaft“ im Heimatkundeunterricht der DDR, Klasse 4

Stoffeinheit 2 „Die DDR – unser sozialistisches Vaterland“
<p>Unterrichtseinheit 2.1 „Einführung in das Territorium der Deutschen Demokratischen Republik“ (2 Stunden)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Stunde: „Die Nachbarländer der DDR“ • 2. Stunde: „Die Größe der DDR“
<p>Unterrichtseinheit 2.2 „Berlin – Hauptstadt der DDR“ (4 Stunden)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Stunde: „Überblick über die Hauptstadt“ • 2. Stunde: „Sehenswürdigkeiten, historische Stätten, wichtige Betriebe und die weitere Gestaltung der Hauptstadt Berlin als Zentrum des gesellschaftlichen Lebens“ • 3./4. Stunde: „Die Hauptstadt Berlin – politisches Zentrum der DDR“

Unterrichtseinheit 2.3 „Unsere Deutsche Demokratische Republik – ein sozialistischer Staat“
(4 Stunden)

- **1. Stunde:** „In der DDR üben die Arbeiter und Bauern im Bündnis mit den anderen Werktätigen die Macht aus“
- **2. Stunde:** „Die SED steht an der Spitze des Kampfes aller Werktätigen für ein immer besseres Leben“
- **3. Stunde:** „Aus dem Leben und Kampf Erich Honeckers“
- **4. Stunde:** „Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“

(**eigene Darstellung**, erstellt unter Bezug auf Autorenkollektiv 1985: 27-38)

In den Unterrichtshilfen wurde für die Unterrichtseinheit 2.3 „Unsere Deutsche Demokratische Republik – ein sozialistischer Staat“ die folgende Zielsetzung angegeben (Auszug):

„Die Schüler fassen ihr bisheriges Wissen über die DDR als sozialistischen Staat zusammen, sie erweitern und ordnen es nach folgenden Gesichtspunkten:

- Die Betriebe, der Boden und die Naturreichtümer gehören den Werktätigen.
- Die Arbeiter und Bauern üben im Bündnis mit den anderen Werktätigen die Macht aus.
- Die SED, die Partei der Arbeiterklasse, führt die Arbeiter und alle Werktätigen.
- In der DDR leben die Bürger in sozialer Sicherheit und Geborgenheit.
- An der Spitze unseres Staates stehen bewährte Kämpfer aus dem Volke.

[...]

Diese UE [Unterrichtseinheit; Anm. C.F.] ist von besonderer Bedeutung für die Überzeugungsbildung der Schüler. Sie begreifen, daß die oben genannten Tatsachen zu den großen Errungenschaften unseres sozialistischen Vaterlandes gehören.“ (Autorenkollektiv 1985: 33)

In der Zielsetzung zeigt sich das durch den Marxismus-Leninismus (in der Lesart der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands – SED) bestimmte politische Selbstverständnis der DDR (vgl. Herold/Hartmann/Möller 1984: 68-69). Demnach handelte es sich bei der DDR um einen Staat, in dem es keine Ausbeutung gibt, weil die Betriebe, der Boden und die Bodenschätze – also die Produktionsgüter – nicht nur einigen wenigen Privilegierten, sondern allen Werktätigen gehören. Die DDR sei daher ein Staat, der den Menschen soziale Sicherheit und Geborgenheit garantiert. Eine grundlegende Voraussetzung dafür bestehe darin, dass die politische Macht in den Händen der Arbeiter und Bauern und der mit ihnen verbündeten anderen Werktätigen liegt. Die SED sei die Partei, mit der die Arbeiterklasse regiert. Sie lenke und führe alle Werktätigen und setze mit ihrer Politik den Sozialismus und die damit verbundene stetige Verbesserung der Arbeits- und Lebensverhältnisse um (vgl. Autorenkollektiv 1985: 33-34; Honecker 1985/1986b: 728-729).

Wie aus dem obigen Zitat hervorgeht, wurde der Unterrichtseinheit eine „besondere[] Bedeutung für die Überzeugungsbildung“ zugesprochen, die sich unter anderem darin zeigen sollte, dass die Schülerinnen und Schüler „die [...] genannten Tatsachen“ als „große[] Errungenschaften [begreifen]“ (Autorenkollektiv 1985: 33). Nach dem Verständnis des Marxismus-Leninismus als „wissenschaftlicher Weltanschauung“ waren die hier angeführten Aspekte und Zusammenhänge über die DDR als sozialistischer Staat kein offenes Deutungsangebot, sondern sie wurden als objektive Gegebenheiten und Gesetzmäßigkeiten, als Tatsachen-Wissen verstanden (vgl. Redaktionskollegium 1988: 27-29). Sie waren – um es

in den Worten von Margot Honecker, Ministerin für Volksbildung in der DDR, auszudrücken – „vom Marxismus-Leninismus wissenschaftlich begründete[] Erkenntnisse [...], deren Richtigkeit, deren Wahrheit sich in der politischen Praxis unserer Epoche so überzeugend bestätigt hat“ (Honecker 1985/1986a: 682).

Das Konzept des Marxismus-Leninismus als „wissenschaftlicher Weltanschauung“, die nicht nur Vorstellungen von einem besseren Leben entwickle, sondern auch die „objektiven Gesetzmäßigkeiten“ zu ihrer Umsetzung erforscht und aufgedeckt habe (genau das machte sie im damaligen Verständnis zur Wissenschaft), löste die Unterscheidung zwischen Ideologie und Wissenschaft auf und dachte beide Komponenten als „Einheit“. Der Marxismus-Leninismus wurde dabei explizit als parteiliche Wissenschaft verstanden, die vom Standpunkt der Arbeiterklasse aus entworfen worden sei und die es daher auch aus dieser Perspektive im Unterricht zu vermitteln gelte (vgl. Redaktionskollegium 1988: 27-29, 306; Honecker 1985/1986a: 681-682; Honecker 1985/1986b: 736-738, 751). Die Ausrichtung des Unterrichts an diesem Ansatz der ideologischen Wissenschaftlichkeit entsprach dem didaktischen „Prinzip der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus“ (Klingberg¹ 1984: 212), kurz auch „Prinzip der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ genannt (Redaktionskollegium 1988: 306; vgl. auch Klingberg 1984: 213).

Das Konzept der Überzeugungsbildung beschränkte sich im Heimatkundeunterricht wie auch im gesamten Bildungs- und Erziehungsverständnis der DDR nicht nur auf die „Kenntnisvermittlung“, sondern schloss auch „die Ausbildung des Könnens, Fühlens und Wollens der Schüler und ihre Verhaltenserziehung“ im Heimatkundeunterricht mit ein (Neigenfind 1985: 9). Ziel war es, „Verstand und Herz an[zu]sprechen“ (Drefenstedt/Rehak 1985: 58). Das Verständnis des Begriffs „Überzeugungsbildung“ beinhaltete im vorliegenden Kontext vor allem eine „Erziehung [der Kinder; Anm. C.F.] zur Liebe zur Heimat und zum sozialistischen Vaterland“ sowie die Förderung der Bereitschaft, sich bewusst in die sozialistische Gesellschaft einzubringen und sie mitzugestalten (Borsch 1985: 37, vgl. auch Drefenstedt/Rehak 1985: 58; Honecker 1985/1986a: 684).

Die Unterrichtseinheit „Unsere Deutsche Demokratische Republik – ein sozialistischer Staat“ sollte daneben auch die Einsicht vermitteln, „daß die Aufgaben [die sich der DDR im Bereich der Gesellschaft und Wirtschaft stellen; Anm. C.F.] stets durch gemeinsame Anstrengungen aller Werktätigen gelöst werden und daß aller Reichtum, den die Werktätigen schaffen, dem Wohle des Volkes und der Verbesserung des Lebens dient“ (Autorenkollektiv 1985: 34). Diese Zielsetzung war vor allem für die zu untersuchende Unterrichtsstunde „Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“ richtungsgebend.

Die Zielstellung der Unterrichtseinheit sah ferner vor, den Lernenden die „soziale Sicherheit und Geborgenheit“ in der DDR über einen Vergleich mit den „Lebens- und Arbeitsbedingungen“ in kapitalistischen Ländern zu verdeutlichen (Autorenkollektiv 1985: 34). Die dahinter stehende marxistisch-leninistische Weltsicht lässt sich folgendermaßen pointiert paraphrasieren (vgl. Wohlgemuth/Horn/Bednareck/Schlönvoigt 1984: 29-34; Herold/Hartmann/Möller 1984: 68-69; Dieckmann/Lipski 1986: 30-31): *Im Sozialismus gehören alle Produktionsmittel den Werktätigen. Die Werktätigen haben die Macht. Deshalb kommt der erwirtschaftete Wohlstand allen Menschen zugute. Das Leben im Sozialismus ist daher gekennzeichnet durch soziale Sicherheit und Geborgenheit. In den kapitalistischen Ländern gehören die*

¹ Lothar Klingberg war Professor für Systematische Pädagogik und Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ in Potsdam.

Produktionsmittel nur einigen wenigen, nämlich den Kapitalisten. Sie üben die Macht in Wirtschaft und Politik aus. Sie tun alles dafür, ihren eigenen Profit zu erhöhen. Die arbeitenden Menschen werden ausgebeutet; ihnen geht es schlecht. Sie sind konfrontiert mit Armut, Arbeitslosigkeit und/oder können sich Bildung nicht/kaum leisten. Diese Gegenüberstellung war unmittelbar in der Unterrichtsstunde „Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“ vorgesehen (vgl. Autorenkollektiv 1985: 36).

Vertiefung:

Die marxistisch-leninistische Weltansicht

Die in diesem Kapitel paraphrasierte marxistisch-leninistische Weltansicht der SED soll durch die folgenden vier Zitate fundiert werden:

„Die Eroberung der politischen Macht war für die SED nicht Selbstzweck, sondern die Voraussetzung, um ihre wissenschaftlich begründeten Vorstellungen vom Sozialismus zu verwirklichen. In den ‚Grundsätzen und Zielen‘ wurde erklärt: ‚Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands kämpft für die Verwandlung des kapitalistischen Eigentums an den Produktionsmitteln in gesellschaftliches Eigentum, für die Verwandlung der kapitalistischen Warenproduktion in eine sozialistische, für und durch die Gesellschaft betriebene Produktion. In der bürgerlichen Gesellschaft ist die Arbeiterklasse die ausgebeutete und unterdrückte Klasse. Sie kann sich von Ausbeutung und Unterdrückung nur befreien, indem sie zugleich die ganze Gesellschaft für immer von Ausbeutung und Unterdrückung befreit und die sozialistische Gesellschaft errichtet.‘ Damit traf die SED eine klare marxistische Aussage über das Wesen des Sozialismus und gab eine ebenso klare Orientierung, wie die Eigentumsverhältnisse grundlegend verändert werden mußten, um Ausbeutung und Unterdrückung zu überwinden und zu sichern, daß die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen den Interessen des Volkes dienen.“ (Dieckmann/Lipski 1986: 30-31)

„Das werktätige Volk, das unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer revolutionären Partei die Staatsmacht erobert und die gesellschaftliche Produktion organisiert hat, kann in seiner Arbeit kein anderes Ziel verfolgen als die Befriedigung der gesellschaftlichen und persönlichen Bedürfnisse aller Mitglieder der Gesellschaft. Bei Existenz gesellschaftlicher Eigentumsverhältnisse steht niemand zwischen den Produzenten und dem Ergebnis ihrer Arbeit – kein Bourgeois, kein Junker, kein Wucherer. Alles, was in den vergesellschafteten Betrieben erzeugt wird, gehört dem Volk selbst.“ (Herold/Hartmann/Möller 1984: 69)

„Seit 1949 ist Arbeitslosigkeit für die Bürger der DDR ein fremder Begriff. Während sie im Kapitalismus millionenfach grassiert und Jahr für Jahr wächst, gehört Vollbeschäftigung zu den realen Werten des Sozialismus in der DDR.“ (Wohlgemuth/Horn/Bednareck/Schlönvoigt, 1984: 29)

„Zum ersten Male in der Geschichte des deutschen Volkes wurde [...] im Ergebnis der sozialistischen Revolution in der DDR ein grundlegendes humanistisches Ideal konkrete Realität: allen Bürgern das gleiche Recht auf Bildung. [...]

[...]

In einer Zeit, da in vielen Ländern der Welt den Werktätigen das Recht auf Bildung immer noch vorenthalten wird und das Bildungsprivileg der Bourgeoisie weiterbesteht, ist das ein anschaulicher Beweis für den tiefen humanistischen Charakter des Sozialismus und seine Überlegenheit über den Kapitalismus.“ (Wohlgemuth/Horn/Bednareck/Schlönvoigt, 1984: 34)

**Vertiefung:
Die „sozialistische Persönlichkeit“ als Erziehungsziel**

Das Verständnis des Begriffs „Überzeugungsbildung“, um den es in der vorliegenden Unterrichtseinheit entscheidend gehen sollte (vgl. Autorenkollektiv 1985: 33), war eng mit dem Begriff der „sozialistischen Persönlichkeit“ verbunden. Die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ stellte das Persönlichkeitsideal und die offizielle Zieldimension der Bildung und Erziehung in der DDR dar (vgl. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965; Redaktionskollegium 1988: 19-31). Es ging um eine Förderung des Menschen im naturwissenschaftlichen, technisch-produktiven, politisch-sozialen, kulturell-ästhetischen und sportlichen Bereich (vgl. Redaktionskollegium 1988: 21-25). „Indem sie auf diese Weise *allseitig tätig* werden, können sie ihre Kräfte und Fähigkeiten allseitig und harmonisch entwickeln [...]“, so die Annahme (Redaktionskollegium 1988: 25; Hervorheb. i. O.). Die „Erziehung im Geiste der marxistisch-leninistischen Weltanschauung“ nahm innerhalb dieses Erziehungsideals eine tragende Position ein (Redaktionskollegium 1988: 27). Richtungsgebend war die Annahme, dass erst durch die Aneignung des Marxismus-Leninismus als wissenschaftlicher Weltanschauung „die Persönlichkeit bewußt und frei“ werden könne (Redaktionskollegium 1988: 28; vgl. auch Neuner 1975: 86-89).

4.1.2 Die didaktisch-methodische Konzeption der Unterrichtsstunde

Die didaktisch-methodische Konzeption der Unterrichtsstunde „Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“ sah eine Untergliederung in verschiedene Phasen und Arbeitsschritte vor. Dokument 1 zeigt die Ausführungen aus den Unterrichtshilfen Heimatkunde, Klasse 4 (vgl. Autorenkollektiv 1985: 36). Die darunter stehende Übersicht 3 baut unmittelbar auf Dokument 1 auf. In ihr sind die einzelnen Phasen und Schritte nachträglich nummeriert und begrifflich benannt worden. Die begriffliche Benennung orientiert sich dabei an Formulierungen aus den Unterrichtshilfen. Die Nummerierung und Benennung der Phasen und Schritte erhöht die Übersichtlichkeit der Stundenkonzeption und ermöglicht es, bei der Interpretation konkrete Verweise herzustellen. Die einzelnen Phasen und Arbeitsschritte werden im Folgenden unter Bezugnahme auf die entsprechenden Passagen aus dem Heimatkunde-Lehrbuch (Szudra/Lucke-Gruse 1985) näher ausgeführt, so dass ein Gesamtbild der Stundenplanung entsteht. Zusätzlich erfolgt eine didaktische Deutung und Explikation der jeweiligen Unterrichtsphasen und Arbeitsschritte vor dem Hintergrund der DDR-Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der kontextgebenden Heimatkunde-Methodik.

Dokument 1: Angaben zur Stundenkonzeption in den Unterrichtshilfen

- 4. Stunde:** Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes
- Einführung durch LV und ein vorbereitetes TB mit Bildmaterial über das Leben in früherer Zeit, über Länder, in denen Kinder noch immer hungern, früh sterben, nicht lesen und schreiben können oder Menschen keine Arbeit haben
 - Hausaufgabe stellen: LB, S. 44, Aufg. 2
 - Anhand der Losung „Was des Volkes Hände schaffen, ist des Volkes eigen!“ wird nachgewiesen, daß es in der DDR soziale Sicherheit und Geborgenheit für alle Bürger gibt. (R 953/Bild 22, 18, 16)
 - Nutzen der Erfahrungen der Schüler, Auswerten der vorbereiteten Schülervorträge (LB, S. 44, Aufg. 1),
 - Überprüfen der Aussagen des UG und der Schülervorträge anhand des Textes und der Übersicht (LB, S. 42).
 - Zusammenfassen und dabei Gegenüberstellen der oben genannten Aussagen mit dem Leben in imperialistischen Ländern (Nutzen des Textes, LB, S. 43 oben)

TB (Beispiele):

DDR	imperialistische Länder
- gesicherte Arbeitsplätze	- Arbeitslosigkeit
- Bildungsmöglichkeiten und Berufsbildung für alle Kinder und Jugendlichen	- viele Jugendliche ohne Lehrstelle, ohne Aussicht auf Arbeit

Hinweis: Die Tabelle sollte vorbereitet sein und während des Unterrichts ergänzt werden (Übernahme in das Heimatkundeheft).

- Zum Abschluß dieser UE 2.3. die Schüler zum Werten anregen, Lesen des Merkstoffs (LB, S. 44)
- Mit einem LV und dem Text, LB, S. 43, „Unser Leben in Sicherheit und Geborgenheit“, die Schüler für die STE 3 motivieren

Quelle: Autorenkollektiv (1985: 36)

Übersicht 3: Die Stundenkonzeption mit nummerierten und begrifflich benannten Phasen

Thema der Unterrichtsstunde:

„Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“

Phase I: Einführung

Einführung durch Lehrervortrag und ein vorbereitetes Tafelbild mit Bildmaterial über das Leben in früherer Zeit, über Länder, in denen Kinder noch immer hungern, früh sterben, nicht lesen und schreiben können oder Menschen keine Arbeit haben

Phase II: Stellen der Hausaufgabe

Hausaufgabe stellen: Lehrbuch, S. 44, Aufg. 2

Phase III: Nachweis erbringen

Anhand der Losung „Was des Volkes Hände schaffen, ist des Volkes eigen!“ wird nachgewiesen, daß es in der DDR soziale Sicherheit und Geborgenheit für alle Bürger gibt. (R 953/Bild 22, 18, 16)

a) Auswerten der vorbereiteten Schülervorträge

Nutzen der Erfahrungen der Schüler, Auswerten der vorbereiteten Schülervorträge (Lehrbuch, S. 44, Aufg. 1),

b) Überprüfen der Aussagen

Überprüfen der Aussagen des Unterrichtsgesprächs und der Schülervorträge anhand des Textes und der Übersicht (Lehrbuch, S. 44)

Phase IV: Zusammenfassen und Gegenüberstellen

Zusammenfassen und dabei Gegenüberstellen der oben genannten Aussagen mit dem Leben in imperialistischen Ländern (Nutzen des Textes, Lehrbuch, S. 43 oben)

Tafelbild (Beispiele)

<i>DDR</i>	<i>imperialistische Länder</i>
- gesicherte Arbeitsplätze	- Arbeitslosigkeit
- Bildungsmöglichkeiten und Berufsbildung für alle Kinder und Jugendlichen	- viele Jugendliche ohne Lehrstelle, ohne Aussicht auf Arbeit

Hinweis: Die Tabelle sollte vorbereitet sein und während des Unterrichts ergänzt werden (Übernahme in das Heimatkundeheft).

Phase V: Anregung zum Werten und Lesen des Merkstoffs

Zum Abschluß dieser Unterrichtseinheit 2.3. die Schüler zum Werten anregen, Lesen des Merkstoffs (Lehrbuch, S. 44)

Phase VI: Motivieren für die Stoffeinheit 3

Mit einem Lehrervortrag und dem Text, Lehrbuch, S. 43, „Unser Leben in Sicherheit und Geborgenheit“, die Schüler für die Stoffeinheit 3 motivieren

Die Erstellung der Übersicht erfolgte unter direkter Bezugnahme auf Dokument 1 (Autorenkollektiv 1985: 36).

Phase I: Einführung

Für die Einführung, also den Unterrichtseinstieg, sah die Stundenkonzeption einen Lehrervortrag und ein vorbereitetes Tafelbild mit Bildmaterial vor über „das Leben in früherer Zeit, über Länder, in denen Kinder noch immer hungern, früh sterben, nicht lesen und schreiben können oder Menschen keine Arbeit haben“ (Autorenkollektiv 1985: 36). Es ist davon auszugehen, dass sich der Lehrervortrag inhaltlich auf die Bilder und damit auf die schlechten Lebensverhältnisse in früherer Zeit und/oder Ländern, in denen immer noch schlechte Lebensbedingungen herrschen, zu beziehen hatte.

Zur Deutung:

Offenbar lag die Intention dieses vorgeschlagenen Einstiegs in einer emotionalen Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Es ist anzunehmen, dass die Lernenden für die schlechten Lebensverhältnisse der Menschen in früherer Zeit wie auch für die in anderen Ländern sensibilisiert werden sollten; für Lebensverhältnisse also, die sie so nicht aus ihrem persönlichen Erleben kannten. Die DDR-Heimatkunde-Methodik betrachtete es als eine didaktische Herausforderung, dass bestimmte Begriffe und Probleme, die sie für relevant hielt, keinen unmittelbaren Bezug mehr zum Leben der Kinder hatten. Im Band „Heimatkunde – Methodische Beiträge“ wurde dieses Problem folgendermaßen formuliert:

„Wörter, die bei Menschen der älteren Generation noch in ihrer Erfahrung wurzelnde anschauliche Abbilder hervorrufen, haben bei den Schülern keineswegs mehr die gleiche Wirkung. Das gilt glücklicherweise für solche Begriffe wie Arbeitslosigkeit, Bildungsprivileg oder Krieg, es gilt aber auch für solche, mit denen die entsprechenden Errungenschaften des Kampfes der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten bezeichnet werden, zum Beispiel: Recht und Pflicht der Arbeit bzw. zum intensiven Lernen, Einheit der Arbeiterklasse und führende Rolle ihrer Partei.“ (Neigenfind 1985: 23)

Methodisch galt es als wichtig, den Heimatkundeunterricht „anschaulich“ zu gestalten, um den Schülerinnen und Schülern so „richtige“ Vorstellungen von den oben genannten Phänomenen zu vermitteln (vgl. Neigenfind 1985: 23). Das „Prinzip der Anschaulichkeit“ sollte außerdem „der Tendenz einer einseitig rationalen Unterrichtsführung [...] entgegen [...] wirken“ (Klingberg 1984: 224). In diese didaktische Intention lässt sich der vorgegebene Unterrichtseinstieg mit Bildern von Elend und Leid einordnen. Darüber hinaus wurde damit eine Kontrastierung zum Leben in der DDR vorbereitet, die für den weiteren Verlauf der Stunde eingeplant war.

Phase II: Stellen der Hausaufgabe

Im Anschluss an diesen emotionalen Einstieg sollte die Lehrkraft eine Hausaufgabe stellen. Die Aufgabenstellung im Lehrbuch auf Seite 44 lautete: „Suche aus Tageszeitungen und Zeitschriften Beispiele heraus, die beweisen, daß es auch heute noch Länder in der Welt gibt, wo Kinder nicht lesen und schreiben lernen können und vor Hunger sterben!“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44)

Zur Deutung:

Grundsätzlich wurde der Hausaufgabe in der DDR-Unterstufenmethodik eine selbstverständliche Rolle im Unterricht zugesprochen. Ihre Funktionen wurden im Festigen, Üben und Wiederholen gesehen. Im Heimatkundeunterricht der Klasse 4 sollten daneben aber auch solche Hausaufgaben erteilt werden, die „das eigene Erkunden und Beobachten“ fördern (Drefenstedt/Rehak 1985: 62). Diese Intention scheint hinter der hier gestellten Hausaufgabe zu stehen, denn sie erforderte ein eigenständiges Recherchieren. Die Aufgabenstellung wies dabei eine klare Suchperspektive auf, die sich unmittelbar an die Konzeption des Einstiegs anschloss. Sie war fokussiert auf die Probleme *Analphabetismus*, *Hunger* und *Kindersterblichkeit* in anderen Ländern, deren Vorhandensein („auch heute noch“) es durch die Recherche zu „beweisen“ galt (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44).

Phase III: Nachweis erbringen

In dieser Phase sollte „[a]nhand der Losung ‚*Was des Volkes Hände schaffen, ist des Volkes eigen!*‘“ (Hervorh. C.F.) der Nachweis erbracht werden, „daß es in der DDR soziale Sicherheit und Geborgenheit für alle Bürger gibt“ (Autorenkollektiv 1985: 36). Dieser Schritt sollte mit Bildern aus der Lichtbildreihe R 953 „Die DDR – unser sozialistisches Vaterland“ unterlegt werden. Trotz intensiver Bemühungen ist es uns nicht gelungen, die Lichtbildreihe in Archiven ausfindig zu machen. Ein Fotobild, das das Leben der Kinder in der DDR zeigen sollte, befand sich auch im Lehrbuch (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44). Es bildete eine Gruppe lachender Kinder mit ihren Fahrrädern ab. Es enthielt die Bildunterschrift „Die Kinder in unserem Land wachsen glücklich und geborgen auf“. Es war neben einem anderen Fotobild abgedruckt, das das Leben der Kinder in einem armen Land zeigt (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44). Auf diesem Bild war eine Gruppe unterernährter Kinder zu sehen, die offenbar von einer Hilfskraft versorgt werden. Unter dem Bild stand der Satz „Viele Kinder auf der Welt leben heute noch in Armut und Elend“. Dokument 2 enthält die beiden Fotobilder aus dem Lehrbuch.

Dokument 2: Bilder aus dem Lehrbuch

Viele Kinder auf der Welt leben heute noch in Armut und Elend.



Die Kinder in unserem Land wachsen glücklich und geborgen auf.

Quelle: Szudra/Lucke-Gruse (1985: 44)

Zur Deutung:

Die Losung „Was des Volkes Hände schaffen, ist des Volkes eigen!“ hatte die Geltung einer politischen Leitidee für die DDR. Sie steht in Verbindung mit ihrem politischen Selbstverständnis, wonach die Ergebnisse der Arbeit im Sozialismus allen Menschen zugutekämen. Aus diesem Verständnis resultierte die zu beweisende Aussage, „daß es in der DDR soziale Sicherheit und Geborgenheit für alle Bürger gibt“. Nach der damaligen marxistisch-leninistischen Weltanschauung handelte es sich dabei um Tatsachen-Wissen. Deshalb wurde für diese Phase auch keine Diskussion der Aussage vorgeschlagen, sondern ihr *Nachweis* erwartet. Über den Einsatz der Dia-Bilder, die vermutlich Ausschnitte aus dem Leben in sozialer Sicherheit und Geborgenheit in der DDR zeigten, war in der Unterrichtskonzeption zugleich eine Kontrastierung zu den Bildern aus der Einführungsphase angelegt. Die Dia-Bilder sollten wahrscheinlich die Überlegenheit der DDR im sozialen Bereich anschaulich verdeutlichen und auch auf emotionaler Ebene eine „Achtung vor dem [...] Geschaffenen“ fördern (Drefenstedt/Rehak 1985: 57). Die beiden Fotobilder aus dem Lehrbuch (Dokument 2) machen deutlich, wie die Kontrastierung geplant war: Armut und Elend der Kinder in vielen Ländern der Welt vs. Glück und Geborgenheit der Kinder in der DDR, einem sozialistischen Land. Dahinter stand eine Strategie der sozialistischen Werteerziehung, die Helga Leistner, damals Professorin an der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen, folgendermaßen zusammenfasste:

„Pädagogen bringen den Kindern humanistische Werte nahe, indem sie sie mit dem abstoßenden Gegenteil konfrontieren (in Vergangenheit und Gegenwart) [...]. Deshalb nehmen es Lehrer und Erzieher wichtig, daß der Sieg über Unmenschlichkeit und Böses deutlich genug in das Blickfeld der Kinder rückt.“ (Leistner 1988: 191)

Die Planungsangaben zum weiteren Verlauf dieser Phase lassen sich so deuten, dass der zu erbringende Nachweis über die beiden folgenden Teil-Schritte „Auswerten der vorbereiteten Schülervorträge“ und „Überprüfen der Aussagen“ weiter zu bearbeiten sei (vgl. Autorenkollektiv 1985: 36).

a) Auswerten der vorbereiteten Schülervorträge:

Die Stundenkonzeption sah für diesen Schritt vor, dass vorbereitete Schülervorträge gehalten und ausgewertet werden. Die Aufgabenstellung für diese Schülervorträge lautete: „Wie spürst du in deiner Familie, daß sich das Leben der Menschen in unserer Republik ständig verbessert?“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44). Laut Gesamtplanung der Unterrichtseinheit in den Unterrichtshilfen wäre diese Hausaufgabe den Schülerinnen und Schülern in einer der vorangegangenen Stunde erteilt worden. Das Erarbeiten und Auswerten der Schülervorträge stand unter der Prämisse „Nutzen der Erfahrungen der Schüler“ (Autorenkollektiv 1985: 36).

Zur Deutung:

Die Aufgabenstellung „Wie spürst du in deiner Familie, daß sich das Leben der Menschen in unserer Republik ständig verbessert?“ transportierte eine klare Richtungsvorgabe. Die Verbesserung der Lebensverhältnisse in der DDR wurde in ihr als Tatsache gesetzt. Die Lernenden sollten nun darüber nachdenken, wie sie diese konkret in ihrer Familie erfahren. Der sich aufräugende Hinweis darauf, dass diese Aufgabenstellung einseitig ausgerichtet war, wechselt allerdings bereits in eine extern-kritische Lesart. Innerhalb des marxistisch-leninistischen Geltungsrahmens der Stundenkonzeption stellte die Verbesserung der Lebensverhältnisse im Sozialismus ein definiertes Faktum dar, über das es nun auf der Ebene persönlicher Erfahrungen nachzudenken galt (vgl. Autorenkollektiv 1985: 36).

In der Methodik des Heimatkundeunterrichts wurde betont, dass es wichtig sei, an die persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, um den Unterricht lebensweltbezogen gestalten und abstrakte Zusammenhänge fassbar machen zu können. Das anleitende didaktische Prinzip war das der „Lebensverbundenheit“ (Klingberg 1984: 215). So wurde im Band „Heimatkunde – Methodische Beiträge“ hervorgehoben:

„Um den Heimatkundeunterricht wissenschaftlich, parteilich und lebensverbunden als erzieherisch wirksamen Unterricht gestalten zu können, ist es immer wieder erforderlich, den Reichtum unserer sozialistischen Gegenwart für alle Schüler erkenn- und erlebbar zu machen. Der Heimatkundeunterricht muß ständig aus dem außerunterrichtlichen Leben der Schüler schöpfen und auf dieses zurückwirken.“ (Neigenfind 1985: 12-13)

In diesem Zitat wird deutlich, dass der Erfahrungsbezug parteilich, also im Sinne des Marxismus-Leninismus, zu steuern war, was sich in der Aufgabenstellung unmittelbar zeigte. In der Konzeption der vorliegenden Unterrichtsstunde bleibt allerdings offen, welche positiven Erfahrungen der Kinder in den Vorträgen im Einzelnen erwartet wurden (Erwartungshorizont). Bezug nehmend auf einen Beitrag des Unterstufen-Methodikers Rolf Borsch² zur Systematisierung in der Unterrichtseinheit 2.3 wären solche lebensweltlichen Erfahrungen für den Unterricht passend gewesen, die sich auf die folgenden Aspekte beziehen: „viele Produkte [kaufen]“, so dass das „Leben schöner wird (z.B. Möbel, Lebensmittel, Stereo-Anlagen, Fernsehapparate, Autos ...)“, „eine neue Wohnung“ oder Erholungsfahrten (Borsch 1988: 11).

b) Überprüfen der Aussagen:

Die Unterrichtskonzeption gab für diesen Schritt vor, dass die Schülerinnen und Schüler die Aussagen aus den vorangegangenen Vorträgen und dem Unterrichtsgespräch mit Hilfe

2 Rolf Borsch war Unterstufenmethodiker an der Pädagogischen Hochschule „Dr. Theodor Neubauer“ Erfurt/Mühlhausen.

eines Lehrbuchtextes und der dazugehörigen Übersicht überprüfen. Dokument 3 zeigt den entsprechenden Lehrbuchauschnitt.

Dokument 3: Lehrbuch, S. 42

Wo die Menschen in Sicherheit und Geborgenheit leben

Fleißige Arbeit ist die Voraussetzung für ein besseres Leben. In unserem sozialistischen Staat kommen die Ergebnisse fleißiger Arbeit den Werktätigen und ihren Familien zugute. Jedes gesunde Kind besucht die 10klassige polytechnische Oberschule und kann vorher in den Kindergarten gehen.

Für behinderte Kinder gibt es spezielle Kindergärten und Schulen. In unserer Republik hat jeder Schüler die Gewißheit, daß er nach Abschluß der Schule eine Lehrstelle erhalten wird. Jeder Bürger hat das Recht auf Arbeit, und jedem Bürger ist ein Arbeitsplatz gesichert. Das ist bei uns selbstverständlich.

Alle Bürger unseres Landes haben die Möglichkeit, auch nach Abschluß der Schule und der Berufsausbildung weiterzulernen. In allen Bibliotheken unseres Landes können Bücher kostenlos ausgeliehen werden.

Unser sozialistischer Staat kümmert sich um das gesundheitliche Wohl seiner Bürger. Jährlich erholen sich zum Beispiel Millionen Werktätige in den Ferienheimen des FDGB, der Betriebe, auf Zeltplätzen oder auf Reisen in das sozialistische Ausland.

Für verordnete Medikamente brauchen die Bürger unseres Landes nichts zu bezahlen. Ärztliche Behandlung, ein Krankenhausaufenthalt und Kuren zur Erhaltung oder Wiederherstellung der Gesundheit in einem der vielen Sanatorien unserer Republik sind ebenfalls kostenlos.

Beispiele, wie sich unser Leben verbessert hat

	1949 im Jahr der Gründung der DDR	1984 im 35. Jahr des Bestehens der DDR
Arbeitszeit	48 Stunden an 6 Arbeitstagen	43 Stunden und 45 Minuten an 5 Arbeitstagen
Schichtarbeiter, Mütter mit 2 und mehr Kindern		40 Stunden an 5 Arbeitstagen
Mindesturlaub	12 Werktage	18 Werktage
Kredite für junge Eheleute	–	5000 Mark
Anzahl der jährlichen Kuren	116973	354437
Kindergartenplätze (von 1000 Kindern)	144400 173	786000 1000

Quelle: Szudra/Lucke-Gruse (1985: 42)

Gleich zu Beginn ordnete der Lehrbuchtext die „[f]leißige Arbeit“ der Menschen in der DDR als „Voraussetzung für ein besseres Leben“ ein und stellte heraus, dass „[i]n unserem sozialistischen Staat [...] die Ergebnisse fleißiger Arbeit den Werktätigen und ihren Familien zugute[kommen]“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 42). Im weiteren Verlauf enthielt er Infor-

mationen über die sozialen Standards in der DDR, wie den kostenlosen Kindergarten- und Schulbesuch, die Ausbildungs- und Arbeitsplatzgarantie (Recht auf Arbeit), das Angebot von Urlaubs- und Ferienmöglichkeiten und die kostenlose Gesundheitsversorgung. Die Übersicht im unteren Teil der Lehrbuchseite zeigte dann die Verbesserung der Lebensverhältnisse, indem sie entsprechendes Zahlenmaterial aus den Jahren 1949 und 1984 einander gegenüberstellte. Aus dieser Gegenüberstellung ging eine Verringerung der Arbeitszeit, eine Erhöhung der Urlaubstage, die Einführung von Krediten für junge Eheleute, die Erhöhung der Anzahl jährlicher Kuren sowie der deutliche Ausbau von Kindergartenplätzen hervor.

Zur Deutung:

Das geplante Vorgehen zeigt, dass die Erfahrungen der Kinder aus den Schülervorträgen (Schritt a) und ihre Aussagen aus dem Unterrichtsgespräch *nicht* auf der Ebene des nähräumlichen Lebensweltbezugs stehen bleiben sollten. Vielmehr sollten sie nun in einen Bezug zur Faktenlage (auf gesamtstaatlicher Ebene) gesetzt und auf diese Weise überprüft werden (Schritt b). Damit war eine Erweiterung der sozialen Perspektive im Lehr-Lern-Weg vorgegeben. Schritt b ließe sich deshalb auch als Generalisierung bezeichnen. Die DDR-Pädagogik ordnete ein solches induktives Vorgehen dem „Prinzip der Faßlichkeit des Unterrichts“ zu (Klingberg 1984: 225). Das „Prinzip der Faßlichkeit“ umfasste die didaktisch gestaltete Steigerung des Abstraktions-, Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrades in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand in einer Weise, die die Verstehens- und Erkenntnisprozesse der Lernenden unterstützen und ihr Leistungsvermögen sukzessive erhöhen sollte (vgl. Klingberg 1984: 225-226).

Innerhalb der Zielorientierung der Disziplin *Heimatkunde* nahm die Vermittlung von Wissensbeständen, so wie sie im Lehrbuchtext und in der Übersicht (Dokument 2) enthalten waren, einen breiten Raum ein. Es ging darum, „die „Schüler mit soliden und anwendungsbereiten Kenntnissen über das gesellschaftliche Leben [...] aus[zurüsten]“ (Neigenfind 1985: 7). Diese Wissensvermittlung stand wie bereits erläutert eng mit dem Ziel der Überzeugungs-bildung in Verbindung. Sie sollte der Herausbildung einer sozialistischen Sichtweise dienen. Entsprechend folgte die Auswahl der Informationen im Text und des Zahlenmaterials in der Übersicht der vorgesehenen normativen Linienführung im Unterricht. Hier zeigt sich das „Prinzip der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus“ (Klingberg 1984: 212), das herausstellte, dass „[d]er Grundsatz der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts auf der Grundlage der Wissenschaft des Marxismus-Leninismus [...] von größter Bedeutung für den *parteilichen und humanistischen Charakter der sozialistischen Bildung und Erziehung*“ sei (Klingberg 1984: 212; Hervorheb. i.O.).

Die Lehrbuchseite und der zu erbringende Nachweis, „daß es in der DDR soziale Sicherheit und Geborgenheit für alle Bürger gibt“, waren dabei nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich aufeinander abgestimmt (Autorenkollektiv 1985: 36). Hier sei nochmals auf die Überschrift des Textes „Wo die Menschen in Sicherheit und Geborgenheit leben“ verwiesen (vgl. Dokument 3). Beachtung verdienen auch die beiden ersten Sätze des Lehrbuchtextes. Sie lauteten (Dokument 3; Hervorheb. C.F.): „*Fleißige Arbeit ist die Voraussetzung für ein besseres Leben. In unserem sozialistischen Staat kommen die Ergebnisse fleißiger Arbeit den Werktätigen und ihren Familien zugute.*“ Mit diesem Beginn steckte der Lehrbuchtext abermals den Deutungsrahmen ab, in dem der Nachweis zu erbringen war.

Daneben lässt sich vermuten, dass der Textabschnitt und die Übersicht aus dem Lehrbuch auch als Rückversicherung für das Erreichen der vorgegebenen Erkenntnisziele eingeplant waren. Der Lehrkraft wäre es möglich gewesen, kritische Äußerungen seitens der Schülerinnen und Schüler über die Lebensverhältnisse in der DDR mit Verweis auf die Informationen aus dem Lehrbuch als subjektive Wahrnehmungen, die nicht im Einklang mit der gesellschaftlichen Gesamtentwicklung stehen, ein- und nachzuordnen. Wahrgenommene Probleme, wie beispielsweise Versorgungsprobleme, hätten auf diese Weise als „Einzelfälle“ wie auch als Ergebnis fehlender Wissensbestände dargestellt werden können.

Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass für die Lehrkraft eine solche Ein- und Nachordnung dennoch eine Herausforderung bedeutet hätte, denn die Probleme im Versorgungsbereich waren alltäglich und kaum kleinzureden. Nach dem damaligen Verständnis der Pädagogik bestand die Aufgabe der Lehrkraft auch nicht darin, angesprochene Probleme einfach „wegzubügeln“. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten vielmehr auf die spezifischen Vorstellungen des Kindes eingehen und argumentativ überzeugen (vgl. Honecker 1985/1986a: 690-691; Honecker 1985/1986b: 745; Radermacher 1986: 183). Das heißt, die ‚Behebung‘ der vorhandenen Widersprüche zwischen Ideologie und Wirklichkeit wurde der Lehrkraft übertragen und stellte sie faktisch vor eine kaum zu lösende Aufgabe. Diese Sichtweise geht aber bereits über in eine extern-kritische Lesart. Die Antwort der DDR-Pädagogik auf diese Herausforderung bestand in der Betonung der Überzeugungskraft und ideologischen Festigkeit der Lehrkraft. Hierzu schrieb Rolf-Werner Radermacher:

„Heute braucht der Lehrer *mehr denn je Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten der Gesellschaftsentwicklung*, wenn er aktive Erbauer des Sozialismus erziehen will. Das Verständnis der Lehrer für die Gesellschaftsstrategie der Partei und besonders für die ökonomische Politik ist geradezu Voraussetzung, damit die Werte und Vorzüge des Sozialismus offensiv ins Zentrum des Bildungs- und Erziehungsprozesses gerückt werden können.“ (Radermacher 1986: 183; Hervorheb. i.O.)

Der Lehrbuchtext und die darunter stehende Übersicht in Dokument 3 lassen sich so deuten, dass sie die Lehrkraft bei dieser Aufgabe unterstützen sollten.

Phase IV: Zusammenfassen und Gegenüberstellen

Für diese Phase war das Zusammenfassen der bisherigen Unterrichtsergebnisse über die Lebensverhältnisse in der DDR und ihre Gegenüberstellung zu denen in imperialistischen Ländern geplant. Die Gegenüberstellung sollte in Form eines Tafelbildes erfolgen. Dokument 4 zeigt den Vorschlag für das Tafelbild aus den Unterrichtshilfen. Die Unterrichtskonzeption gab der Lehrkraft den Hinweis, das Tafelbild bereits vorbereitet zu haben und es während des Unterrichts zu ergänzen. Die Schülerinnen und Schüler sollten die Tabelle dann in ihre Heimatkundehefter übernehmen.

Dokument 4: Tafelbild

DDR	imperialistische Länder
<ul style="list-style-type: none"> - gesicherte Arbeitsplätze - Bildungsmöglichkeiten und Berufsbildung für alle Kinder und Jugendlichen 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitslosigkeit - viele Jugendliche ohne Lehrstelle, ohne Aussicht auf Arbeit

Quelle: Autorenkollektiv (1985: 36)

Für die Entwicklung (Ergänzung) des Tafelbildes war außerdem das Lesen einer Textpassage aus dem Lehrbuch auf Seite 43 oben vorgesehen. Dokument 5 enthält diesen Lehrbuchauschnitt.

Dokument 5: Textausschnitt aus dem Lehrbuch, S. 43 oben

Ein sicherer Arbeitsplatz, ein sorgenfreies Leben der Kinder, eine gute Schulbildung, eine gesicherte Berufsausbildung, das sind Dinge, die noch keineswegs überall Wirklichkeit sind.

In der BRD gab es 1984 mehr als 2 Millionen Arbeitslose. Im gleichen Jahr blieben weit über 100000 Schulabgänger ohne Lehr- oder Arbeitsstelle. Arbeitslos sein, das bedeutet weniger Geld haben. Viele müssen ihre Wohnung aufgeben und auf vieles verzichten. Das Schlimmste für die Arbeitslosen aber ist das Gefühl, nicht gebraucht zu werden, nichts Nützliches zu schaffen, ein sinnloses Leben zu führen.



In Dortmund (BRD): Arbeitslose warten vor dem Arbeitsamt.

Quelle: Szudra/Lucke-Gruse (1985: 43)

Der Textabschnitt begann mit der Aussage, dass „[e]in sicherer Arbeitsplatz, ein sorgenfreies Leben der Kinder, eine gute Schulbildung, eine gesicherte Berufsausbildung [...] keineswegs überall Wirklichkeit sind“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 43). Anschließend wurde das Problem der Arbeitslosigkeit und das der fehlenden Lehrstellen in der Bundesrepublik mit den dazugehörigen sozialen Folgeproblemen ausgeführt. Das Bild unter dem Textabschnitt zeigte eine Menschengruppe vor einem Arbeitsamt. Laut der Bildbezeichnung handelte es sich um wartende Arbeitslose vor dem Arbeitsamt in Dortmund (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 43).

Zur Deutung:

Hinter dieser Phase stand offenbar die Intention der didaktischen Systematisierung. Die bisherigen Erkenntnisse über die Lebensverhältnisse in der DDR sollten nicht nur zusammengefasst, sondern eben auch in einen vergleichenden Bezug zu denen in „imperialistischen“ Ländern gesetzt werden. Damit griff die Stundenkonzeption die Kontrastierung wieder auf, die bereits in den vorangegangenen Phasen angelegt worden war. Das didaktisch-methodische Konzept der Systematisierung soll hier durch ein Zitat des Unterstufen-Methodikers Rolf Borsch verdeutlicht werden:

„Beim Systematisieren von Kenntnissen geht es [...] vor allem um die *Aneignung von geordneten, überschaubaren, vielseitig verbundenen* und damit auch relativ *dauerhaften und anwendbaren Kenntnissen* sowie um den *Aufbau eines wissenschaftlich begründeten Weltbildes beim Schüler*. Darüber hinaus tragen Systematisierungen in hohem Maße zur Entwicklung des Denkens der Schüler bei, müssen sie doch bisher erworbene Kenntnisse nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen, also ein Kenntnissystem aufbauen.“ (Borsch 1988: 8; Hervorheb. i.O.)

Die Systematisierung diente also der Ordnung von Kenntnissen, die deren Aneignung unterstützt, und zwar auf inhaltlicher wie auch auf ideologischer Ebene. Die Urteilsbildung war nach diesem Verständnis unmittelbar Teil der Systematisierung. Gleichzeitig wurde die Systematisierung aber als Schritt betrachtet, der das Denken der Schülerinnen und Schüler fördern sollte. Die „richtigen“ Erkenntnisse sollten geordnet und aktiv verstanden werden. Bezogen auf die vorliegende Stunde lässt sich die zu systematisierende „richtige“ Erkenntnis folgendermaßen formulieren: *In der DDR geht es den Menschen gut (gesicherte Arbeitsplätze, Bildungsmöglichkeiten und Berufsbildung für alle Kinder und Jugendlichen, weil hier die Ergebnisse der arbeitenden Menschen auch allen zugutekommen), und in den imperialistischen Ländern geht es den Menschen schlecht (Arbeitslosigkeit; viele Jugendliche ohne Lehrstelle, ohne Aussicht auf Arbeit).*

Zu diesem Modus der Systematisierung passte der Lehrbuchtext, weil er das Problem der Arbeitslosigkeit und das der fehlenden Lehrstellen in der Bundesrepublik Deutschland thematisierte. Die Darstellungsweise lässt sich dabei als emotionalisierend beschreiben, was sich besonders im letzten Satz „Das Schlimmste für die Arbeitslosen aber ist das Gefühl, nicht gebraucht zu werden, nichts Nützliches zu schaffen, ein sinnloses Leben zu führen“ zeigt (Dokument 5). Offenbar ging es darum, den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass es nicht allen Menschen so gut wie ihnen in der DDR gehe, eben auch den Menschen in Westdeutschland nicht. Die Darstellung der Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik fiel dabei äußerst einseitig aus. Diese Einseitigkeit lässt sich mit dem Ansatz der „Parteilichkeit“ im Rahmen des Prinzips „Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ erklären (Redaktionskollegium 1988: 306). Der Heimatkundeunterricht sollte parteilich sein, das heißt, er sollte der „wissenschaftlichen“, marxistisch-leninistischen Weltanschauung folgen (vgl. Neigenfind 1985: 7, 12-13). Aus dieser parteilichen Sichtweise heraus waren es die Arbeitslosigkeit und ihre Folgeprobleme, die es als kennzeichnend für die Bundesrepublik zu verstehen galt. Insofern stand diese Einseitigkeit direkt in Verbindung mit der Linienführung des Unterrichts und der intendierten Erkenntnisbildung in der Phase der Systematisierung.

Der Hinweis auf die Einseitigkeit der Lehrbuchpassage (Dokument 5) bewegt sich allerdings bereits wieder außerhalb des Geltungsrahmens, aus dem die Stundenkonzeption heraus entstanden ist. Er wechselt schon in eine extern-kritische Lesart. Nach der offiziellen ideologischen Weltanschauung der DDR war die Passage schlichtweg pointiert und wahr.

Phase V: Anregen zum Werten und Lesen des Merkstoffs

Für den Abschluss der Stunde und der Unterrichtseinheit 2.3 sah die vorliegende Unterrichtskonzeption vor, die Schülerinnen und Schüler „zum Werten an[zu]regen“ und den „Merkstoff“ im Lehrbuch zu lesen (Autorenkollektiv 1985: 36). Dokument 6 zeigt die entsprechende Stelle aus dem Lehrbuch.

Dokument 6: Merkstoff im Lehrbuch, S. 44

Unsere Deutsche Demokratische Republik ist ein sozialistischer Staat. Arbeiter und Bauern regieren gemeinsam mit den anderen Werktätigen. Betriebe, Eisenbahnen, Wälder, Bodenschätze und der Boden sind Eigentum des Volkes. Die SED führt die Werktätigen beim Aufbau des Sozialismus. An der Spitze unserer Republik stehen bewährte Kämpfer für Frieden und Sozialismus, wie Genosse Erich Honecker. In unserem sozialistischen Staat dienen die Ergebnisse der fleißigen Arbeit der Werktätigen ihrem eigenen Wohl und der ständigen Verbesserung des Lebens aller Menschen.

Quelle: Szudra/Lucke-Gruse (1985: 44)

Im „Merkstoff“ wurden entscheidende Merkmale der DDR als sozialistischer Staat zusammengefasst. Es ging vor allem darum, dass die Arbeiter und Bauern gemeinsam mit den anderen Werktätigen unter Führung der SED die Macht ausübten und den Sozialismus aufbauten, sich die Produktionsgüter in den Händen des Volkes befänden und die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dem gesamten Volk zugutekämen und für eine stetige Verbesserung der Lebensverhältnisse sorgten.

Zur Deutung:

In dieser Phase sollten die Schülerinnen und Schüler zum Werten angeregt werden; es blieb in den Vorgaben der Unterrichtshilfen aber offen, worüber sie werten sollten. Es fehlt ein Impuls, zum Beispiel eine Frage oder eine Aufgabenstellung. Hier kann der Beitrag des Heimatkunde-Methodikers Rolf Borsch zur Systematisierung in der Unterrichtseinheit 2.3 weiterhelfen. Borsch (1988: 11) schlug vor, die vorliegende Stunde mit der Frage, „woran wir erkennen, daß die DDR ein sozialistischer Staat ist“, zu beenden. Auf diese Frage wäre auch der Merksatz aus dem Lehrbuch abgestimmt gewesen, denn dieser enthielt die entscheidenden Merkmale der DDR als sozialistischer Staat (im damaligen Verständnis). Aus Sicht der DDR-Pädagogik lag hierin aber nicht nur eine inhaltliche Zusammenfassung oder eine sachliche Bewertung, sondern auch ein Beitrag zur Werteerziehung, die sich auf die Verinnerlichung sozialistischer Werte bezog (vgl. Honecker 1985/1986b: 736-737; Leistner 1988: 189). Zu diesen zählten auch „hohe soziale Sicherheit“ und „menschliche Geborgenheit“ (Leistner 1988: 189). Wenn die Schülerinnen und Schüler also gesagt hätten, dass man die DDR als sozialistischen Staat daran erkennt, dass die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dem gesamten Volk zugutekämen und alle ein hohes Maß an sozialer Sicherheit und menschlicher Geborgenheit hätten, dann stellte das nach diesem Verständnis auch ein Werten dar.

Phase VI: Motivieren für die Stoffeinheit 3

Zum Abschluss der Stunde sollte mittels eines Lehrervortrags und einer Lehrbuchpassage zusätzlich noch eine Motivation für die Stoffeinheit 3 vorgenommen werden. Dokument 7 zeigt den entsprechenden Auszug aus dem Lehrbuch.

Dokument 7: Textausschnitt aus dem Lehrbuch, S. 43-44

Unser Leben in Sicherheit und Geborgenheit ist das Ergebnis eines langen Kampfes der Arbeiterklasse

Was durch fleißige Arbeit in unserem sozialistischen Staat geschaffen wurde, das ist ein Beispiel für jene Länder, in denen viele Menschen in großer Armut leben, Kinder nicht einmal lesen und schreiben lernen, sogar verhungern. Die Werktätigen dieser Länder kämpfen um soziale Sicherheit und Geborgenheit, um einen Arbeitsplatz, um Schul- und Berufsbildung für ihre Kinder.

Von einem Leben in Sicherheit und Geborgenheit, wie es in unserem sozialistischen Vaterland selbstverständlich ist, haben die Menschen schon in früherer Zeit geträumt. Unter Führung der Kommunisten haben sie für ein solches Leben gekämpft. Karl Marx, Friedrich Engels, W. I. Lenin, Ernst Thälmann, Wilhelm Pieck, Otto Grotewohl, Walter Ulbricht und viele andere waren Vorkämpfer und Wegbereiter für unsere sozialistische Republik. Straßen, Plätze, Schulen und Betriebe tragen ihre Namen.

Quelle: Szudra/Lucke-Gruse (1985: 43-44)

In der abschließenden Textpassage aus dem Lehrbuch wurde die Kontrastierung zwischen den sozialen Errungenschaften in der DDR und den schlechten Lebensverhältnissen in anderen Ländern erneut aufgegriffen. Die Lehrbuchpassage stellte dabei die DDR als beispielgebend für die Menschen in armen Ländern heraus. Auch der Bezug zum Leben in früherer Zeit, der den Einstieg in die Stunde gebildet hatte, wurde abermals hergestellt. Die Lebensverhältnisse in der DDR seien demnach solche, von denen Menschen früher geträumt hätten. Anschließend ordnete der Text die DDR als das Ergebnis des langen Kampfes der Menschen unter Führung der Kommunisten ein.

Zur Deutung:

Es ist davon auszugehen, dass der Lehrervortrag inhaltlich auf den Textabschnitt aus dem Lehrbuch abgestimmt sein sollte. Indem der Text – und der zu haltende Lehrervortrag – die Lebensverhältnisse in der DDR als beispielgebend für viele arme Länder in der Welt herausstellte, hatte er offenbar die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zum „Stolz auf die vollbrachten Leistungen“ und zur „Liebe zum sozialistischen Vaterland“ zu erziehen (Drefenstedt/Rehak 1985: 57). Im Text wurde die DDR dabei auch in historischer Perspektive als Erfolgsmodell hervorgehoben. Auf der Grundlage eines genetischen Erzählmusters ordnete man „unsere[n] sozialistischen Staat“ als das Ergebnis dessen ein, wofür die Menschen lange unter Führung der Kommunisten gekämpft hätten. Hierin sollte vermutlich die Motivation für die Stoffeinheit 3 liegen, die vorsah, den historischen Entwicklungsweg von Karl Marx und Friedrich Engels über Lenin und den Kampf der deutschen Kommunisten bis zur Gründung der DDR nachzuzeichnen (vgl. Autorenkollektiv 1985: 38-55).

Die im Lehrbuchabschnitt vorgenommene historische Sinnbildung gab die richtungsgebende Orientierung bereits vor: Die Schülerinnen und Schüler sollten ein Verständnis dafür entwickeln, „daß die Gegenwart [also ein Leben in Sicherheit und Geborgenheit für alle

Menschen in der DDR; Anm. C.F.] aus den Kämpfen der Vergangenheit hervorgegangen“ sei (Borsch 1986: 232). Man sprach in diesem Zusammenhang auch von „historisch-logische[r] Linienführung“ (Autorenkollektiv 1985: 6). Gemeint war damit die Entfaltung des vorgegebenen Narrativs, das nicht nur eine gegenwartsbezogene Deutung der Vergangenheit, sondern auch ein Identifikationsangebot transportierte. Es wurde eine zeitebenenübergreifende Ausdehnung des zuvor entwickelten Deutungsmusters angebahnt. Der Einzelne sollte sich als Teil einer menscheitsgeschichtlich bedeutsamen Entwicklung sehen können, der Entwicklung zum Sozialismus.

Vertiefung:

Zwischen Wissenschaftlichkeit und kindlichem Lebensweltbezug

Insgesamt zeichneten sich die zu erarbeitenden Erkenntnisse sowie die Auszüge aus dem Lehrbuch durch einen hohen Abstraktheitsgrad aus. Die DDR-Heimatkunde-Methodik reflektierte dabei explizit das hohe Anspruchsniveau des Unterrichts. Das dahinter liegende Ziel bestand darin, „das Bildungsniveau zu erhöhen“ (Drefenstedt/Rehak 1985: 56). Dieses Ziel begründete man einerseits mit den „Bedingungen des verschärften Klassenkampfes“ in den 1980er Jahren und andererseits mit dem gewachsenen Leistungsvermögen der Kinder in der vierten Klasse (vgl. Drefenstedt/Rehak 1985: 56). So ging man in den achtziger Jahren unter anderem davon aus, dass im Vergleich zu früheren Generationen „die Fähigkeit der Schüler zum verallgemeinernden Denken und damit zum Erkennen von Zusammenhängen ein höheres Niveau erreicht“ hätte (Drefenstedt/Rehak 1985: 56; vgl. auch Redaktionskollegium 1988: 393). Grundsätzlich sah das Konzept der schulischen Allgemeinbildung in der DDR eine klare Wissenschaftsorientierung vor. Der Unterricht war dabei bereits in der Unterstufe als „wissenschaftliche[r] Fachunterricht[]“ konzipiert und verfolgte die „Vermittlung *wissenschaftlicher Kenntnisse*“ (Neuner 1988a: 23; Hervorheb. i.O.).

Im Gegenzug betonte die Heimatkunde-Methodik aber auch, dass es wichtig sei, „an die vielfältigen Erfahrungen der Schüler [...] anzuknüpfen“ (Drefenstedt/Rehak 1985: 63). Man sah die Möglichkeit, den Heimatkundeunterricht dadurch lebensverbundener und überzeugender zu gestalten, dass man die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler „zur Bestätigung bzw. Bekräftigung theoretischer Erkenntnisse“ heranzieht (Drefenstedt/Rehak 1985: 63). Die DDR-Pädagogik lehnte es allerdings ab, ein Spannungsfeld zwischen kindlicher Lebensweltorientierung und Wissenschaftsorientierung anzuerkennen. Gerhart Neuner, Leiter der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, stellte die Annahme eines solchen Spannungsfeldes als „indiskutabel“ heraus (Neuner 1988a: 29)³. Die Orientierung auf wissenschaftliche Erkenntnisse schloss nach der offiziellen Lesart die Ausrichtung auf die Lebenswelt mit ein, weil wissenschaftliche Erkenntnisse den Kindern helfen würden, ihre lebensweltlichen Erfahrungen tiefergehend zu erschließen und einzuordnen. Implizit deutete sich aber in einigen Beiträgen zur Heimatkunde-Methodik das Erkennen dieses Spannungsfeldes an; zum Beispiel, wenn die Gefahr der Vermittlung „bloße[n], Wortwissen[s]“ benannt (Neigenfind 1985: 22) oder die Ansicht, „[e]s ist normal, daß Kinder zwischen sechs und zehn nicht unentwegt an die hohen, gesellschaftstragenden Werte des Sozialismus denken“ (Leistner 1988: 190), artikuliert wurde.

³ Gerhart Neuner war Direktor der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.

Vertiefung:**Die Betonung der Schülertätigkeit beim *systematischen* Erkenntniserwerb**

Die untersuchte Stundenkonzeption sah eine spezifische Abfolge von Operationen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler vor: Sie reichte vom einführenden Betrachten von Bildern über das Erbringen eines Nachweises, die Bezugnahme auf eigene Erfahrungen in Vorträgen, das Überprüfen der Aussagen durch das Lesen eines Lehrbuchtextes, das Zusammenfassen der Ergebnisse, das Gegenüberstellen der Lebensverhältnisse in der DDR mit denen in „imperialistischen“ Ländern, das Wer-ten und Lesen des Merkstoffes bis hin zum Einnehmen einer „motivierenden“ historischen Perspektive für die Stoffeinheit 3. Hinter dieser Struktur stand eine leitende Annahme der DDR-Pädagogik, nämlich die, dass die „bewusste[] und aktive[] Tätigkeit“ der Schülerinnen und Schüler bei der Gewinnung von Erkenntnissen eine entscheidende Rolle spielt (Redaktionskollegium 1988: 307). Die Lernenden sollten im Unterricht „ein[en] relativ geschlossene[n] Erkenntnisprozeß durchlaufen“, in dessen Rahmen sie „zugleich wahrnehmend, denkend und sprechend tätig“ werden (Neigenfind 1985: 22). Diese Intention lässt sich am Beispiel der untersuchten Stundenplanung wiedererkennen. Zugleich sollten diese Tätigkeiten aber *systematisch* vorgeplant und angeordnet sein. Es handelte sich also nicht um offene, explorative Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler, sondern um solche, die vorgefasst und auf die zu erarbeitenden Erkenntnisse zielgerichtet abgestimmt waren (vgl. Redaktionskollegium 1988: 306-307); auch das dokumentiert sich am Beispiel der untersuchten Stundenkonzeption. Das hier anleitende Prinzip war das der „Planmäßigkeit und Systematik des Unterrichts“ (Klingberg 1984: 217; vgl. auch Redaktionskollegium 1988: 306). Es umfasste das Ziel, die Bildungsgehalte als „geschlossenes Weltbild“ zu erarbeiten und bewusst zu machen (Redaktionskollegium 1988: 307; Hervorheb. i.O.).

4.2 Extern-kritische Lesart

Nachdem im vorangegangenen Schritt, der immanenten Lesart, die Stundenkonzeption innerhalb ihres didaktisch-methodischen und ideologischen Entstehungskontextes verstehend nachgezeichnet wurde, geht es im folgenden Schritt, der extern-kritischen Lesart, nun darum, eine kritische Reflexion der Stundenkonzeption jenseits ihres Entstehungs- und Geltungsrahmens vorzunehmen.

4.2.1 Das Problem der Indoktrination und Überwältigung

Auffallend an der untersuchten Stundenkonzeption ist die klar vorgegebene Deutungsrichtung, die sich durch alle Phasen zieht. Von Beginn an wurde eine Deutung vorbereitet, nach der die Lebensverhältnisse in der DDR besser als in kapitalistischen Ländern seien, weil *in unserer sozialistischen Heimat* die Werktätigen unter Führung der SED die Macht ausüben und die Ergebnisse ihrer Arbeit allen zugutekämen. Wie bereits mehrfach erläutert, handelte es sich im Verständnis der DDR-Pädagogik hierbei um Wissensbestände, die es zu verstehen galt. Die Unterrichtskonzeption versuchte daher, systematisch auf sie hinzuführen. Es waren keine kritischen Diskussionen und keine offenen Deutungs-aushandlungen in der Stundenkonzeption vorgesehen. Hier liegt der Wesenskern einer überwältigenden Gesinnungserziehung im Unterschied zum Anspruch politischer Bildung, denn es sollte eine als überlegen und richtig betrachtete Sichtweise der Welt vermittelt werden, die selbst nicht zur Diskussion stand (vgl. Jung 2011: 26-28; Sander 2013: 23-26). Ziel war es, dass die Kinder in der geplanten Heimatkundestunde das als richtig und moralisch überlegen Erkannte nachvollziehen und verstehen.

Dazu passte, dass in der gesamten Unterrichtskonzeption ideologische Wertungen vorgegeben waren. Das begann bereits mit der Formulierung des normativ aufgeladenen Stundenthemas *„Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“* (Autorenkollektiv 1985: 36; Hervorheb. C.F.). Es setzte sich fort mit den Aufgabenstellungen; hier sei beispielsweise an die Frage *„Wie spürst du in deiner Familie, daß sich das Leben der Menschen in unserer Republik ständig verbessert?“* (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44; Hervorheb. C.F.) oder an den zu erbringenden Nachweis, *„daß es in der DDR soziale Sicherheit und Geborgenheit für alle Bürger gibt“* (Autorenkollektiv 1985: 36; Hervorheb. C.F.) erinnert. Außerdem zeigte sich dieser Punkt in den Textüberschriften der Lehrbuchpassagen, die *„Wo die Menschen in Sicherheit und Geborgenheit leben“* und *„Unser Leben in Sicherheit und Geborgenheit ist das Ergebnis eines langen Kampfes der Arbeiterklasse“* (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 42-43; Hervorheb. C.F.) lauteten, wie auch in den Textinhalten selbst. Im Ergebnis wurde mit dieser klaren Rahmung an die Schülerinnen und Schüler die Erwartung adressiert, ideologische Wissensbestände und Glaubensbekundungen wiederzugeben (analog zum Staatsbürgerkundeunterricht, vgl. Behrmann 1999: 153). Hier bestätigt sich am konkreten Beispiel die Analyse von Johannes Jung, wonach *„möglichst alle Inhalte und Themen am Ende auf eine klare und entschiedene Stellungnahme und Wertung abzielen sollten, die sich in den eindeutigen Kategorien von gut oder schlecht, ausbeuterisch oder fortschrittlich beschreiben lassen konnten“* (Jung 2011: 26). Fachwissen, Politik, Moral und Weltanschauung verschwammen zu einer Ebene, weil sie alle parteilich ausgerichtet waren (vgl. Jung 2011: 26-27, 139-140; analog zum Staatsbürgerkundeunterricht, vgl. Behrmann 1999: 159).

Der durch die entworfene Stunde bei den Schülerinnen und Schülern zu fördernde „Stolz auf das sozialistische Vaterland“ bedeutete eine Identifikation mit der DDR und mit der „historischen Mission der Arbeiterklasse“. Was Günter Behrmann für den Staatsbürgerkundeunterricht herausarbeitete, lässt sich auch auf die analysierte Stundenkonzeption aus dem Heimatkundeunterricht übertragen, nämlich dass die SED mit dem Unterricht versuchte, *„ihre zur Staatsideologie erhobenen Parteidogmen [zu] propagier[en]“* (Behrmann 1999: 151). Insofern bestand die tieferliegende Zielsetzung der Stundenkonzeption in der Herrschaftslegitimation (vgl. Jung 2011: 139-146; Sander 2013: 24; Tenorth 2008: 288). Aus Sicht der SED war die Sicherung ihrer Herrschaft jedoch ihre moralische Pflicht, denn schließlich setzte sie politisch den Marxismus-Leninismus und damit *„die höchsten Werte der Menschheit“* um (Honecker 1985/1986a: 681). Erst wenn man diesen ideologischen Deutungsrahmen verlässt und pluralistisch denkt, erscheint diese Intention als zutiefst kritikwürdig, nämlich als Indoktrination und Überwältigung.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis unserer Interpretation der Stundenkonzeption lautet, dass die DDR-Pädagogik und die Heimatkunde-Methodik aber auch in didaktischen Prinzipien und Ansätzen wie *„Lebensverbundenheit“* (im Sinne von Erfahrungsorientierung und Lebensweltbezug), *„Anschaulichkeit“* und *„Selbsttätigkeit“* dachten. Diese Erkenntnis erachten wir für die didaktische Reflexion als besonders relevant, weil sich aus diesen Ansätzen in Kombination mit den anderen methodischen Setzungen sowie mit der ideologischen Engführung spannende Problembereiche ergeben. Auf diese Problembereiche wollen wir im Folgenden näher eingehen.

4.2.2 Die ideologische und moralische Engführung konterkarierte das Prinzip der Lebensverbundenheit

Wie in der immanenten Lesart der Stundenkonzeption herausgearbeitet, betonte die Heimatkunde-Methodik, dass es wichtig sei, im Unterricht einen Bezug zu den lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler herzustellen. Dahinter stand die Erwartung, dass auf diese Weise der Unterricht lebensnäher und verständlicher werde. In der untersuchten Stundenkonzeption drückte sich der Ansatz der Erfahrungsorientierung vor allem in den Schülervorträgen (Phase III, Schritt a; vgl. Übersicht 3) aus. Hier lohnt es sich, die Aufgabenstellung noch einmal genau zu betrachten. Sie lautete: „Wie spürst du in deiner Familie, daß sich das Leben der Menschen in unserer Republik ständig verbessert?“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44).

Diese Aufgabenstellung schränkte die vorzutragenden Erfahrungen von vornherein auf wahrgenommene Verbesserungen der Lebensbedingungen ein; es war somit klar, zu welchen Resultaten sie führen sollte. Die Frage, die sich stellt, lautet, wie ein Kind der vierten Klasse hätte reagieren können, wenn es in seiner Familie keine Verbesserung der Lebensbedingungen sieht, wenn es beispielsweise die Eltern am Abendbrottisch oft darüber reden hört, dass die Wohnung zu klein, die Wartezeit für das neue Auto zu lang oder das Einkufen von Kinderkleidung (Versorgungsmängel) schwieriger geworden sei. Dieses Kind hätte dann entweder die Möglichkeit gehabt, von vermeintlich positiven Erfahrungen zu berichten, weil es weiß, dass es um sie gehen soll, auch wenn sie gar nicht seinem persönlichen Erfahrungshorizont entsprechen, oder aber von den Problemen zu berichten. Das Berichten über Probleme hätte aber der Aufgabenstellung widersprochen. Das Kind hätte in Kauf nehmen müssen, als jemand zu gelten, der nicht in der Lage ist, die Aufgabenstellung richtig zu verstehen. Denkbar ist auch, dass dieses Kind als „Störenfried“ eingestuft worden wäre, der die Umsetzung der Stundenkonzeption im vorgesehenen Verlauf stört. Selbst wenn die Lehrkraft das Vortragen von Problemen im Unterricht toleriert hätte, so sah die Stundenkonzeption im nachfolgenden Schritt b das Überprüfen der Aussagen mit Hilfe eines Lehrbuchtextes (Dokument 3) vor, der Fakten über die Verbesserung der Lebensverhältnisse in der DDR enthielt. Wie bereits ausgeführt, wäre es mit Hilfe der Informationen aus dem Text möglich gewesen, kritische Äußerungen seitens der Schülerinnen und Schüler über die Lebensverhältnisse in der DDR als subjektive Wahrnehmungen, die nicht im Einklang mit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung stehen, ein- und nachzuordnen.

Das didaktisch sinnvolle „Prinzip der Lebensverbundenheit“ (im Sinne von Erfahrungsorientierung) wurde in der Stundenkonzeption durch eine einseitige ideologische Gerichtetheit konterkariert. In ihr drückte sich die Macht aus, festlegen zu können, welche Erfahrungen verallgemeinerbar und für den Lernprozess nützlich sind und welche nicht. Auch wenn die DDR-Pädagogik vorgab, die Schülerinnen und Schüler an Widersprüchen lernen zu lassen (vgl. Honecker 1985/1986a: 689-691; Leistner 1988: 193), war doch klar, dass kritische Erfahrungsäußerungen richtigzustellen seien. Das Deutungsmuster ihrer Bearbeitung war vorgegeben. Dasjenige Kind, das andere Erfahrungen hatte als die erwünschten, und sie darüber hinaus auch noch anders einordnete als erwartet, hätte bei der Umsetzung der vorliegenden Stundenkonzeption erkennen müssen, dass es selbst nicht zum Unterricht passt (zum grundsätzlichen Problem der Passung zwischen biografisch bedingtem Schüler selbst und Schulkultur vgl. Kramer 2014: 432-433). Es hätte im Ergebnis die Wahl gehabt, sich entweder zu fügen, sich dem Unterricht durch Passivität zu entziehen oder zu stören. In der vorliegenden Stundenkonzeption ist also ein „Diskrepanzphänomen zwischen verordneter und eigener Erfahrung“ angelegt (Tenorth 2008: 291). Der Bildungshistoriker Heinz-Elmar

Tenorth sieht dieses als charakteristisch für die Schule in der DDR an. Nach Tenorth gehört es zu den Merkmalen von Diktaturen, „auf einen Mechanismus der vollständigen Kontrolle von Erfahrung [zu setzen]“ (Tenorth 2008: 291).

Der hier herausgearbeitete Problembereich lässt sich auch an einer anderen Stelle der Unterrichtskonzeption gut verdeutlichen, nämlich an der geplanten Gegenüberstellung der Lebensverhältnisse in der DDR mit denen in imperialistischen Ländern (Phase IV, vgl. Übersicht 3). Die geplante Gegenüberstellung war dualistisch nach einem „Schwarz-Weiß-Schema“ konzipiert: Arbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit für Jugendliche in imperialistischen Ländern vs. soziale Sicherheit und Geborgenheit in der DDR. Für die Erstellung der Tabelle sollte der emotionalisierende, parteilich verfasste Lehrbuchtext über die Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland herangezogen werden (Dokument 5).

Auch hier ist zu fragen, was mit den Schülerinnen und Schülern gewesen wäre, die durch Verwandte in der Bundesrepublik ein anderes Bild vom Leben in der Bundesrepublik Deutschland gehabt hätten, die möglicherweise regelmäßig „Westpakete“ empfangen oder Erzählungen vom materiellen Wohlstand der westdeutschen Verwandten gehört hätten. Wenn sie ihre erfahrungsbasierte/tradierte Sicht auf das Leben in der Bundesrepublik im Heimatkundeunterricht geäußert hätten, wäre es in der geplanten Stunde möglich gewesen, diese mit Verweis auf die Lehrbuchpassage über die Arbeitslosigkeit in Westdeutschland als einseitig, als etwas, was die sozialen Probleme des Kapitalismus ignoriere, zu kritisieren und entsprechend „richtigzustellen“. Auf jeden Fall hätte ihre Sichtweise nicht zu der Darstellung des „Leben[s] in imperialistischen Ländern“ (Autorenkollektiv 1985: 36), so wie sie in der Stundenkonzeption vorgeben war, gepasst. Der mögliche Verweis auf die Einseitigkeit des Tafelbildes (Dokument 4) und des Lehrbuchtextes (Dokument 5) seitens eines Schülers oder einer Schülerin wäre zugleich Zeichen eines mangelnden Klassenbewusstseins/einer fehlgeleiteten Perspektive gewesen. Insofern kann man sagen, dass in der Stundenkonzeption auch eine „Disziplinierungsfunktion“ (Behrmann 1999: 152-153; analog zum Staatsbürgerkundeunterricht) angelegt war (vgl. auch Tenorth 2008: 291). Die Schülerinnen und Schüler hätten in der Unterrichtsstunde gelernt, welche die richtigen, verallgemeinerbaren Erfahrungen sind und welche nicht, unabhängig von dem, wie sie in ihren Familien reden. Die Durchsetzung des ideologischen Deutungsrahmens und der Disziplinierungsfunktion hätte in der Unterrichtspraxis konkret der Lehrkraft obliegen, was in Anbetracht der realen Probleme in der DDR als „paradoxe“ Aufgabe erscheinen musste (analog zum Staatsbürgerkundeunterricht; Grammes/Schluß/Vogler 2006: 45).

Diese Analyseergebnisse stehen in Einklang mit der Problemwahrnehmung, die Hartmut Giest am Ende der achtziger Jahre in Gesprächen mit Heimatkundelehrkräften herausgearbeitet hatte⁴. Er schrieb über den gesellschaftskundlichen Teillehrgang in Klasse 4:

„Das entsprechend [...] zu vermittelnde Wissen stand oft in keiner Beziehung zu den Erfahrungen und Erlebnissen der Kinder. Besonders bei den Themen zur Gegenwart (Lebensfreude, Vergleiche von Lebensbedingungen der Werktätigen in der DDR mit denen in der BRD, idealisierte Darstellung der sozialistischen Gesellschaft in der DDR) traten in wachsendem Maße Widersprüche zwischen den Erfahrungen und Erlebnissen der Schüler und dem im Unterricht vermittelten Stoff auf.“ (Giest 1989: 227-228)

4 Hartmut Giest formulierte diese Kritik in seinem Beitrag „Heimatkundeunterricht – Probleme, Ursachen und Vorschläge für Erneuerung und Kontinuität“ in der Zeitschrift „Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren“, Ausgabe 12/1989 (Giest 1989). Der Beitrag sollte zu einer kritischen Diskussion über den Heimatkundeunterricht vor dem Hintergrund der sich damals vollziehenden gesellschaftlichen und politischen Veränderungen anregen.

Auf der Grundlage der vorgenommenen kritischen Analyse der Stundenkonzeption wird die von Giest artikulierte Problemwahrnehmung rückblickend exemplarisch nachvollziehbar. An dieser Stelle soll noch ein kurzer Exkurs zu einem nachgezeichneten Gespräch „über politische Alltagsfragen und -meinungen“ unternommen werden. Das Gespräch ist in Helga Leistners Buch „Ethische Gespräche mit jüngeren Schulkindern“ abgedruckt (Leistner 1986: 46-48).⁵ Im vorliegenden Kontext verfügt es über einen besonderen Quellenwert, weil es zeigt, wie sich die DDR-Pädagogik den Umgang mit abweichenden Meinungen vorstellte. Das Gespräch ist als Dokument 8 aufgeführt.

Dokument 8: Gespräch über „politische Alltagsfragen und -meinungen [...], mit denen man sich offensiv auseinandersetzen muß[]“

Erzieherin: Leute aus unserem Nachbarhaus hatten zur Jugendweihe ihrer Tochter viel Besuch, auch Besuch aus Köln. Das ist eine Stadt in der BRD. Die Verwandten aus Köln waren mit dem Auto gekommen, mit einem schönen Auto. Ich glaube ein Mercedes war es. Als ich nachmittags am Haus vorbeiging, standen Kinder um das Auto herum. Ich hörte, wie ein Junge sagte: 'Die bauen prima Autos. Überhaupt ist vieles bei ihnen besser als bei uns.' Ich habe lange über seine Meinung nachgedacht. Ich möchte mit euch gemeinsam überlegen, ob er recht hat oder nicht.

Nach kurzem Nachsinnen beteiligten sich die Kinder wie folgt am Gespräch:

Schüler 1: Die Autos sind gut. Sie haben viele Sorten.

Schüler 2: Die Westautos haben viel besseren Lack, auch Glitzerfarben.

Schülerin 3: Die sehen gut aus, aber alles ist im Westen nicht besser.

Erzieherin: Was findest du denn gar nicht so gut?

Schülerin 3: Es gibt Arbeitslose. Die haben es schwer. Keiner will sie haben.

Schüler[in] 4: Und wenn sie arbeitslos sind, müssen sie ihr Auto bestimmt verkaufen.

Schüler 2: Nein! Die Arbeitslosen kriegen trotzdem Geld. Da können sie ihr Auto behalten. Mein Onkel hat seins auch noch.

Erzieherin: Das kann sein, aber je länger die Leute ohne Arbeit sind, desto weniger Unterstützung bekommen sie.

Schüler 5: Und Benzin müssen sie bezahlen.

Schülerin 6: Und wenn ein Vater eine große Familie hat, braucht er viel Geld für das Essen.

Erzieherin: Das stimmt! Außerdem sind Brot, Fleisch und Milch viel teurer als in unseren Geschäften. – Ja, nun ist es aber so, manche Väter in der BRD haben ihr Auto, sie sind nicht arbeitslos, und trotzdem haben sie Sorgen, denn für ihre Kinder gibt es keine Lehrstelle nach der Schule. Und Eltern wollen doch sehr, daß es ihren Kindern in der Zukunft gut geht. Das wißt ihr ja von euren Eltern. Ja, das sind schon Sorgen für diese Menschen. Vieles, was im Leben wichtig ist und der Familie Sicherheit gibt, fehlt in den kapitalistischen Ländern. Wißt ihr noch über andere Dinge Bescheid, die den Familien dort Kummer machen?

Schüler 7: Mein Opa hat gesagt, die Mieten sind sehr teuer.

Erzieherin: Maik hat recht. Es stehen sogar viele Wohnungen leer, weil die Leute eine so hohe Miete nicht bezahlen können. – Nun, wie ist es? Können wir dem Jungen recht geben, wenn er meint, daß man in der BRD prima Autos baut und dort überhaupt vieles besser ist?

Schülerin 4: Mit den Autos, das ist wahr, aber der Junge denkt nicht an so etwas, was wir gesagt haben – mit den Mieten und so.

Schüler 7: Der Junge denkt eben, so wie die Autos ist dort alles prima.

Erzieherin: [...] Mir geht es so ähnlich [...]. Ich glaube, der Junge hat über dem besonders schicken Auto etwas noch Wichtigeres vergessen, nämlich daß alle Leute Arbeit brauchen, Wohnungen, die nicht so teuer sind, und Lehrstellen für ihre Kinder. An so etwas muß man vor allem denken, wenn man überlegt, ob die Leute in einem Land gut oder nicht so gut leben.

Quelle: Leistner (1986: 46-48; Hervorheb. C.F.)

⁵ Helga Leistner war Professorin an der Pädagogischen Hochschule „Dr. Theodor Neubauer“ Erfurt/Mühlhausen und von 1987 bis 1990 Rektorin.

In der Quelle dokumentiert sich, dass abweichende Meinungen aufgegriffen und bearbeitet werden sollten (vgl. Leistner 1988: 191-193). Das geführte Gespräch erscheint auf den ersten Blick offen und kindorientiert, es wurde durch die Erzieherin allerdings so gelenkt, dass sich die kritische Aussage des Jungen als unüberlegt und defizitär herausstellt. Das Resultat des Gesprächs war von Beginn an vorgefasst (vgl. Leistner 1986: 41-48). Es sollte eine „parteiliche[] Auseinandersetzung“ geführt werden, über die „die Werte des Sozialismus für die Jungen und Mädchen noch deutlicher als Vorzüge heraus[treten]“ (Leistner 1988: 191). Das Gespräch hatte daher lediglich den Status einer Schein-Auseinandersetzung. Im Ergebnis bestätigt sich damit die zuvor entwickelte extern-kritische Deutung.

4.2.3 Der Ansatz der Wissenschaftlichkeit überformte potenziell den kindlichen Lebensweltbezug und das kindliche Denken

Die Stundenkonzeption trug die Problemtendenz in sich, mit ihrer Orientierung am Ansatz der Wissenschaftlichkeit (im Rahmen des „Prinzips der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“) den kindlichen Lebensweltbezug und das kindliche Denken zu überformen. Sie enthielt Begriffe und Wendungen, die hoch abstrakt waren, wie zum Beispiel:

- „Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“ (Autorenkollektiv 1985: 36),
- „lange[r] Kampf[] der Arbeiterklasse“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 43),
- „[u]nter Führung der Kommunisten“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 43),
- „Vorkämpfer und Wegbereiter für unsere sozialistische Republik“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 43-44),
- „sozialistischer Staat“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44),
- „Arbeiter und Bauern regieren gemeinsam mit den anderen Werktätigen“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44),
- „Eigentum des Volkes“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44),
- „Aufbau des Sozialismus“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44),
- „ständige[] Verbesserung des Lebens aller Menschen“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44),
- „imperialistische Länder“ (Autorenkollektiv 1985: 36).

Diese Begriffe und Wendungen orientierten sich am Marxismus-Leninismus als „*wissenschaftliche[r] Weltanschauung*“ (Redaktionskollegium 1988: 28; Hervorheb. i.O.) und entsprachen dem damaligen standardisierten Sprachgebrauch. Hartmut Giest und Steffen Wittkowske ordnen den Heimatkundeunterricht auch als einen „vorgelagerte[n] Staatsbürgerkundeunterricht“ ein (Giest/Wittkowske 2015: 221). Die Annahme, dass die Kinder durch die Ausrichtung des Unterrichts an dieser „wissenschaftlichen“ Weltanschauung ein besseres Verstehen ihrer Lebenswelt erreichen würden (vgl. Neuner 1988a: 29), lässt sich bezweifeln. Vielmehr hätte die Gefahr bestanden, dass die Kinder die abstrakten Begriffe und Zusammenhänge – auch wenn sie bereits in den vorangegangenen Stunden und Unterrichtseinheiten vorkamen – übernehmen, ohne sie zu verstehen. Das Ergebnis wäre dann ein Operieren mit halb- oder unverstandenen „Begriffshülsen“ (zu dieser zeitübergreifenden Problemtendenz vgl. Petrik 2007: 220-221). Was hier unmittelbar angelegt war, ist das Problem der begrifflichen Überwältigung, das in lebensweltfernen „Sprechübungen“ mündete (Behrmann 1999: 151-153, 116; analog zum Staatsbürgerkundeunterricht).

Diese Analyse steht ebenfalls in Einklang mit der Problemwahrnehmung, die Hartmut Giest am Ende der achtziger Jahre in Gesprächen mit Heimatkundelehrkräften herausgearbeitet hatte. In Bezug auf den gesellschaftskundlichen Teillehrgang in Klasse 4 führte er aus, dass

die Inhalte zu schwer waren. Es gelang nicht, so Giests Analyse, „geordnete und systematisierte Kenntnisse bei den Schülern [...] auszubilden“ (Giest 1989: 227). Die vermittelten Wissensbestände blieben „totes Kapital“, weil sie seitens der Lernenden nicht wirklich angewandt werden konnten (Giest 1989: 227).

Grundsätzlich setzt ein Verstehen der genannten Begriffe und Zusammenhänge die Fähigkeit zum institutionellen und systemischen politischen Denken voraus, die bei Kindern in der vierten Klasse noch nicht erwartet werden kann (vgl. Reinhardt 1997: 44-56). Ein wirkliches Verstehen der Begriffe und Wendungen wäre außerdem grundsätzlich daran gebunden, sie mit konkreten Vorstellungen und Erfahrungen zu untermauern und sie zu diskutieren. Weil der Bezug auf die lebensweltlichen Erfahrungen in der untersuchten Stundenkonzeption aber auf ideologisch erwünschte Erfahrungen eingeschränkt war, war der Weg zu einer echten Verwicklung mit ihnen im Unterricht von vornherein verstellt.

4.2.4 Die strenge Systematik der Unterrichtsorganisation und Erkenntnisvorgabe wirkten der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler entgegen

Bezug nehmend auf die Arbeiten der kulturhistorischen Schule (v.a. Leontjew 1979) wurde in der DDR-Pädagogik der Schülertätigkeit eine wichtige Rolle beim Lernen im Unterricht zugesprochen. Dahinter stand die Annahme, dass der Sinn und die Bedeutung von Unterrichtsgegenständen durch die aktive Auseinandersetzung mit ihnen – also durch Tätigkeiten – erschlossen und angeeignet werden (Redaktionskollegium 1988: 26, 301-303). Wie in der immanenten Lesart gezeigt wurde, enthielt die Stundenkonzeption eine Abfolge von Tätigkeiten, die vom einführenden Betrachten von Bildern über das Erbringen eines Nachweises, die Bezugnahme auf eigene Erfahrungen in Vorträgen, das Überprüfen der Aussagen durch das Lesen eines Lehrbuchtextes, das Zusammenfassen der Ergebnisse, das Gegenüberstellen der Lebensverhältnisse in der DDR mit denen in imperialistischen Ländern, das Werten und Lesen des Merkstoffes bis hin zum Einnehmen einer „motivierenden“ historischen Perspektive für die Stoffeinheit 3 reichte.

Auch gegenwärtig gibt es didaktische Ansätze, die darüber nachdenken, in welcher Abfolge von Operationen (Tätigkeiten) die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand im Unterricht zu strukturieren sei, so dass die Schülerinnen und Schüler erfolgreich lernen können (vgl. für den Sachunterricht: Kahlert 2016: 205-210, Giest 2004; vgl. für die Allgemeine Didaktik: Oser/Patry 1994; vgl. für die Didaktik der politischen Bildung: Reinhardt 2010: 516-517, Fischer 2018a: 98-103). Allerdings liegt hier die Vorstellung vor, dass die geplante Abfolge von Operationen lediglich einen methodischen Rahmen bildet, der zugleich auch Raum für individuelle Lern- und Erkenntnisprozesse bietet.

Im Gegensatz dazu wies die untersuchte Stundenkonzeption aber eine sehr kleinschrittige Struktur mit strikt vorgegebenen Erkenntnissen auf. Wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Stundenkonzeption für eine 45-Minuten-Stunde vorgesehen war, dann wird deutlich, dass die einzelnen Phasen und Schritte bei der Durchführung sehr eng getaktet hätten sein müssen. Innerhalb der Stundenkonzeption bestand gar kein zeitlicher Raum für offenes Nachdenken und Diskutieren. Um dieses sollte es auch gar nicht gehen, sondern um das Erarbeiten der gewünschten Erkenntnisse. Damit bestand auch kein wirklicher Raum, um auf die individuellen Vorstellungen und Lernvoraussetzungen der Kinder einzugehen. Hierfür hätte die Lehrkraft die strikte Systematik und ideologische Rahmung verlassen müssen.

5 Fall B: Die Stundenkonzeption *„Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels“*

Christian Fischer

5.1 Dokumentation der Stundenkonzeption und immanente Lesart

5.1.1 Die Stellung der Unterrichtsstunde in der Stoffeinheit und die vorgesehenen Lernziele

Die Unterrichtsstunde „Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels“ war Teil der Stoffeinheit 3 im Heimatkundeunterricht der Klasse 4. Diese trug den Titel „Vom Kampf für ein sozialistisches Vaterland“ (vgl. Autorenkollektiv 1985: 38-55). Diese Stoffeinheit setzte sich aus vier Unterrichtseinheiten zusammen. Die vorliegende Stunde gehörte zur Unterrichtseinheit 3.1 „Aus dem Leben und Kampf von Karl Marx und Friedrich Engels“ und bildete deren Abschluss (vgl. Autorenkollektiv 1985: 39-44). Übersicht 4 zeigt im Überblick die Stoffeinheit 3 und die ihr zugehörigen Unterrichtseinheiten und -stunden.

Übersicht 4: Die Stoffeinheit 3 des Teillehrgangs „Kenntnisse über die Gesellschaft“ im Heimatkundeunterricht der DDR, Klasse 4

Stoffeinheit 3 „Vom Kampf für ein sozialistisches Vaterland“
<p>Unterrichtseinheit 3.1 „Aus dem Leben und Kampf von Karl Marx und Friedrich Engels“ (6 Stunden)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Stunde: „Über das Leben der werktätigen Menschen zur Zeit von Karl Marx und Friedrich Engels“ • 2. Stunde: „Karl Marx kämpfte für ein besseres Leben der Arbeiter“ • 3. Stunde: „Wie Friedrich Engels für ein besseres Leben der Arbeiter kämpfte“ • 4. Stunde: „Das Kommunistische Manifest – Wegweiser in eine bessere Zukunft“ • 5. Stunde: „‘Proletarier aller Länder, vereinigt euch!’“ • 6. Stunde: „Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels“

Unterrichtseinheit 3.2 „W. I. Lenin und die Große Sozialistische Oktoberrevolution“
(4 Stunden)

- **1. Stunde:** „Aus dem Leben Lenins“
- **2. Stunde:** „Vom Kampf Lenins für ein besseres Leben der Arbeiter und Bauern“
- **3. Stunde:** „Von der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution 1917, vom Beginn einer neuen Zeit“
- **4. Stunde:** „Der erste sozialistische Staat und seine Wirkung auf andere Länder“

Unterrichtseinheit 3.3 „Vom heldenhaften Kampf der deutschen Arbeiter unter Führung der
Kommunisten gegen Unterdrückung, Krieg und Faschismus“

(6 Stunden)

- **1. Stunde:** „Vom Kampf der deutschen Arbeiter unter Führung Karl Liebknechts und Rosa Luxemburgs gegen Unterdrückung und Krieg“
- **2. Stunde:** „Die Gründung der Kommunistischen Partei Deutschlands“
- **3./4. Stunde:** „Vom Kampf der KPD unter Führung Ernst Thälmanns gegen Hunger und Arbeitslosigkeit, für die Einheitsfront gegen den Faschismus“
- **5./6. Stunde:** „Vom antifaschistischen Widerstandskampf“

Unterrichtseinheit 3.4 „Die Gründung der DDR als Staat der Arbeiter und Bauern“
(7 Stunden)

- **1. Stunde:** „Von der Entwicklung Deutschlands nach der Befreiung vom Faschismus“
- **2. Stunde:** „Von der Gründung der Deutschen Demokratischen Republik“
- **3./4. Stunde:** „Wilhelm Pieck, unser erster deutscher Arbeiterpräsident“
- **5. Stunde:** „Bewährte Kämpfer an der Spitze des neuen Staates“
- **6./7. Stunde:** „Von der Notwendigkeit, unser Vaterland, die DDR, zu schützen“

(eigene Darstellung, erstellt unter Bezug auf Autorenkollektiv 1985: 38-55)

In den Unterrichtshilfen wurde für die Unterrichtseinheit 3.1 „Aus dem Leben und Kampf von Karl Marx und Friedrich Engels“ die folgende Zielsetzung angegeben (Auszug):

„Die Schüler kennen aus der UE [Unterrichtseinheit; Anm. C.F.] 2.3. bereits Wesensmerkmale ihres sozialistischen Vaterlandes. An den Hinweis anknüpfend, daß die unterdrückten Menschen in früherer Zeit von solch einem Leben geträumt haben, erwerben sie nun Kenntnisse und Vorstellungen über die Lage der Arbeiter zur Zeit von Marx und Engels. Darauf aufbauend sollen die Schüler die große Bedeutung von Marx und Engels für den Kampf der Arbeiter in der ganzen Welt um die sozialistische Gesellschaftsordnung begreifen. Die Schüler erhalten mit Kenntnissen über Geburtsort, Herkunft und ihr Eintreten für die Interessen der werktätigen Menschen ein erstes Bild vom Leben und Kampf der beiden Arbeiterführer. Die Schüler erfahren, daß sich Marx und Engels an die Spitze des Kampfes der Arbeiter ihrer Zeit stellten und sich unermüdlich für den Zusammenschluß der Arbeiter einsetzten. In altersgerechter Weise erhalten die Schüler Kenntnis von der Gründung der ersten Arbeiterpartei und werden mit einigen ausgewählten Erkenntnissen aus dem Kampfprogramm dieser Partei vertraut gemacht, dem ‚Manifest der Kommunistischen Partei‘. Sie erfahren, was Marx und Engels die Arbeiter lehrten, damit sie besser leben können, und werden befähigt, in unserem sozialistischen Vaterland die Erfüllung dieser Lehren zu erkennen. Die Schüler sollen zu

der Überzeugung geführt werden, daß jeder das heute Erreichte achten, schützen und fördern muß.“ (Autorenkollektiv 1985: 39)

Diese Zielsetzung griff die Kontrastierung zwischen dem Leben in der DDR als sozialistischem Land und dem Leben der „unterdrückten Menschen in früherer Zeit“ (Autorenkollektiv 1985: 39), so wie sie bereits im Fall A auftrat, wieder auf. Im Rahmen der Unterrichtseinheit sollte der Kampf der Arbeiter gegen die schlechten Lebensverhältnisse unter Führung von Karl Marx und Friedrich Engels thematisiert werden. Im Mittelpunkt standen dabei die Vita und das Wirken von Karl Marx und Friedrich Engels. Wie die Unterrichtseinheit 2.3 hatte auch die Unterrichtseinheit 3.1 die Aufgabe, einen Beitrag zur Überzeugungsbildung bei den Schülerinnen und Schülern zu leisten. Es sollte bei ihnen die Überzeugung entwickelt werden, „daß jeder das heute Erreichte achten, schützen und fördern muß“ (Autorenkollektiv 1985: 39). Dahinter stand die ideologische Sichtweise, dass die DDR die Lehre von Karl Marx und Friedrich Engels verwirklicht habe. Diese didaktische Intention lässt sich vor allem für die zu untersuchende Stundenkonzeption „Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels“ vermuten, die den Abschluss der Unterrichtseinheit 3.1 bildete.

Zugleich verdeutlicht die Zielsetzung gerade in Verbindung mit der Formulierung des Titels der Unterrichtsstunde erneut, dass es im Heimatkundeunterricht nicht nur um die Vermittlung von Kenntnissen, sondern eben auch um die Entwicklung von Überzeugungen, Gefühlen und Handlungsweisen gehen sollte, die sich am Ideal der „sozialistischen Persönlichkeit“ orientierten (vgl. Neigenfind 1985: 9; Redaktionskollegium 1988: 21-28).

Das Lernen an „[g]roße[n] Persönlichkeiten und Vorbilder[n]“ war ein Ansatz der sozialistischen Werteerziehung. Helga Leistner umriss diesen Ansatz folgendermaßen: „Im Prozeß der Erziehung werden die Heranwachsenden durch Vorbilder ermutigt, sich als nützliches Glied der sozialistischen Gesellschaft zu bewähren und unduldsam nach dem Guten und Besseren zu streben“ (Leistner 1986: 66). Dabei sollte an die „Leuchtkraft“ (Leistner 1986: 67) und Faszination, die große Persönlichkeiten als Vorbilder auf Kinder haben, angeknüpft werden.

5.1.2 Die didaktisch-methodische Konzeption der Unterrichtsstunde

Die didaktisch-methodische Konzeption der Unterrichtsstunde „Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels“ sah eine Untergliederung in 2 Phasen und verschiedene Arbeitsschritte vor. Dokument 9 zeigt die Ausführungen aus den Unterrichtshilfen Heimatkunde, Klasse 4 (vgl. Autorenkollektiv 1985: 41-42).

Dokument 9: Angaben zur Stundenkonzeption in den Unterrichtshilfen

- 6. Stunde:** Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels – Erarbeiten von Wissen darüber, wie Name und Werk von Marx und Engels in unserer Republik fortleben
- Lösen der Aufg. 1, LB, S. 55 (Gedanken- und Meinungsaustausch darüber, was uns an Marx und Engels besonders beeindruckt, dabei herausfinden, warum sie geehrt werden.),
 - Auswerten des Erkundungsauftrages, wie Marx und Engels im Heimatbezirk geehrt werden (einige Beispiele namentlich und evtl. mit Fotos im TB festhalten),
 - Wie Marx und Engels in unserer Republik geehrt werden (Text im LB, S. 54, bis „... Militäarakademie ‚Friedrich Engels‘.“ Lesen, Abb. betrachten, Erfahrungen der Schüler einbeziehen!),
 - Wie in unserer Republik die Lehren von Marx und Engels verwirklicht sind (Aufgreifen des Wissens aus der UE 2.3., stilles Lesen im LB, S. 54, ab „Die Bürger der Deutschen Demokratischen Republik ...“, Festhalten der Erkenntnisse im TB, Vergleichen mit den Lehren von Marx und Engels anhand des Merkstoffs, LB, S. 55),
- TB:** *Die Verwirklichung der Lehren von Marx und Engels in der DDR*
- *volkseigene Betriebe (VEB)*
 - *Arbeiter-und-Bauern-Staat*
 - *SED – Partei der Arbeiter*
 - *Wichtigste Aufgabe: Alles zum Wohle des Volkes*
- Lösen folgender Problemfrage: Wie können die Menschen bei uns (Werktätige in Betrieben und Einrichtungen – Soldaten der NVA und Kampfgruppen – Schüler, Lehrlinge, Studenten) am besten im Sinne von Marx und Engels handeln? (UG).
 - Emotionaler Ausklang der Unterrichtseinheit durch
 - Vortragen des Gedichts „Lied der Thälmannpioniere“.
 - Singen und Hören des Kampfliedes „Ich trage eine Fahne“.

Quelle: Autorenkollektiv (1985: 41-42)

Übersicht 5 baut unmittelbar auf Dokument 9 auf. In ihr sind die beiden Phasen und die dazugehörigen Schritte nachträglich nummeriert und begrifflich benannt worden. Die begriffliche Benennung orientiert sich dabei an Formulierungen aus den Unterrichtshilfen. Analog zur Untersuchung des Falles A erhöht die Nummerierung und Benennung der Phasen und Schritte die Übersichtlichkeit der Stundenkonzeption und ermöglicht es, bei der Interpretation konkrete Verweise herzustellen. Wie bei der Arbeit am Fall A werden im Folgenden die einzelnen Phasen und Arbeitsschritte unter Bezugnahme auf die entsprechenden Passagen aus dem Heimatkunde-Lehrbuch (Szudra/Lucke-Gruse 1985) näher ausgeführt, so dass ein Gesamtbild der Stundenplanung entsteht. Abermals erfolgt eine didaktische Deutung und Explikation der jeweiligen Unterrichtsphasen und Arbeitsschritte vor dem Hintergrund der DDR-Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der kontextgebenden Heimatkunde-Methodik.

Übersicht 5: Die Stundenkonzeption mit nummerierten und begrifflich benannten Phasen

<p>Thema der Unterrichtsstunde:</p> <p>„Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels“</p>
<p>Phase I: Erarbeiten von Wissen darüber, wie Name und Werk von Marx und Engels in unserer Republik fortleben</p> <p>a) Einführung Lösen der Aufg. 1, Lehrbuch, S. 55 (Gedanken- und Meinungsaustausch darüber, was uns an Marx und Engels besonders beeindruckt, dabei herausfinden, warum sie geehrt werden)</p> <p>b) Auswerten des Erkundungsauftrags für den Heimatbezirk Auswerten des Erkundungsauftrages, wie Marx und Engels im Heimatbezirk geehrt werden (einige Beispiele namentlich und eventuell mit Fotos im Tafelbild festhalten)</p> <p>c) Text lesen, Abbildung betrachten und Erfahrungen der Schüler einbeziehen Wie Marx und Engels in unserer Republik geehrt werden (Text im Lehrbuch, S. 54, bis „... Militäarakademie `Friedrich Engels.`“ Lesen, Abbildung betrachten, Erfahrungen der Schüler einbeziehen!)</p> <p>d) Systematisierung „Die Verwirklichung der Lehren von Marx und Engels in der DDR“ Wie in unserer Republik die Lehren von Marx und Engels verwirklicht sind (Aufgreifen des Wissens aus der Unterrichtseinheit 2.3, stilles Lesen im Lehrbuch, S. 54, ab „Die Bürger der Deutschen Demokratischen Republik ...“, Festhalten der Erkenntnisse im Tafelbild, Vergleichen mit den Lehren von Marx und Engels anhand des Merkstoffs, Lehrbuch, S. 55)</p> <p>TB: <i>Die Verwirklichung der Lehren von Marx und Engels in der DDR</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>volkseigene Betriebe (VEB)</i> - <i>Arbeiter- und-Bauern-Staat</i> - <i>SED – Partei der Arbeiter</i> - <i>Wichtige Aufgabe: Alles zum Wohle des Volkes</i> <p>e) Lösen folgender Problemfrage Lösen folgender Problemfrage: Wie können die Menschen bei uns (Werktätige in Betrieben und Einrichtungen – Soldaten der NVA und Kampfgruppen – Schüler, Lehrlinge, Studenten) am besten im Sinne von Marx und Engels handeln? (Unterrichtsgespräch)</p>
<p>Phase II: Emotionaler Ausklang der Unterrichtseinheit Emotionaler Ausklang der Unterrichtseinheit durch:</p> <p>a) Vortragen des Gedichts „Lied der Thälmannpioniere“</p> <p>b) Singen und Hören des Kampfliedes „Ich trage eine Fahne“</p>

Die Erstellung der Übersicht erfolgte unter direkter Bezugnahme auf Dokument 9 (Autorenkollektiv 1985: 41-42).

Phase I: Erarbeiten von Wissen darüber, wie Name und Werk von Marx und Engels in unserer Republik fortleben

a) Einführung:

Der Schritt der Einführung in Phase 1 stellte zugleich den Einstieg in die gesamte Unterrichtsstunde dar. Hier war das Lösen einer Lehrbuchaufgabe vorgesehen. Diese lautete: „Nenne Eigenschaften von Karl Marx und Friedrich Engels, die dich besonders beeindruckten!“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55). Aus den Angaben in den Unterrichtshilfen geht hervor, dass sich hierüber ein Gedanken- und Meinungsaustausch in der Klasse entfalten sollte. Damit verband sich das Ziel, gemeinsam „heraus[zu]finden, warum sie geehrt werden“ (Autorenkollektiv 1985: 41).

Zur Deutung:

Nach unserer Deutung lag das Ziel der Einführung darin, an die Vorstellungen und Gefühle der Lernenden anzuknüpfen. Indem die Schülerinnen und Schüler dazu veranlasst werden sollten, Eigenschaften von Marx und Engels zu nennen, die sie „besonders beeindrucken“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55), fand ihr persönlicher Zugang zu beiden „Vorbildern“ in der Planung Berücksichtigung. Das entsprach den Vorstellungen der DDR-Heimatkundemethodik, die es als wichtig betrachtete, die Lernenden zum „Einbringen ihrer eigenen Erfahrungen und zu persönlichen Wertungen [zu] veranlassen“ (Drefenstedt/Rehak 1985: 62). Zugleich zeigt sich in der Aufgabenstellung aber auch der Ansatz der „Parteilichkeit“ (Redaktionskollegium 1988: 306), denn die Richtung, die der gemeinsame Austausch über Marx und Engels hätte nehmen sollen, war klar durch die Formulierung der Aufgabenstellung vorgegeben, nämlich: *Marx und Engels sind Persönlichkeiten, von denen man „beeindruckt“ ist*. Das entsprach dem damaligen offiziellen ideologischen Verständnis, nach dem Marx und Engels die Begründer der Weltanschauung der Arbeiterklasse gewesen seien, welche einer Vielzahl von Menschen zu einem „Leben in Glück und Frieden“ verholfen hätten (Leistner 1986: 69). Deshalb ehrten „alle fortschrittlichen Menschen“ Marx und Engels, so die ideologische Setzung (Leistner 1986: 69). Die parteiliche Rahmung des Unterrichtseinstiegs sicherte damit ebenfalls das „Prinzip der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus“ ab, das „die ideologische Orientierung des Unterrichts und der Unterrichtsarbeit eindeutig fixiert[e]“ (Klingberg 1984: 212). Die DDR-Pädagogik hob dabei hervor, dass der Ansatz der Parteilichkeit und der Ansatz der ideologischen Wissenschaftlichkeit in einer unmittelbaren Wechselbeziehung zueinander stünden (vgl. Klingberg 1984: 212-213; Redaktionskollegium 1988: 306).

b) Auswerten des Erkundungsauftrags für den Heimatbezirk:

Dieser Schritt sah das Auswerten des Erkundungsauftrags, „wie Marx und Engels im Heimatbezirk geehrt werden“, vor (Autorenkollektiv 1985: 41). Bei dem Erkundungsauftrag handelte es sich um eine Hausaufgabe aus der vorangegangenen Unterrichtsstunde (Autorenkollektiv 1985: 41). Die Aufgabenstellung lautete: „Erkunde, wie Karl Marx und Friedrich Engels von den werktätigen Menschen in deinem Heimatbezirk geehrt werden!“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55). Mit dem Auswerten der Hausaufgabe war die Erstellung eines Tafelbildes verbunden. Für das Tafelbild enthielt die Stundenkonzeption den Hinweis: „einige Beispiele namentlich und evtl. mit Fotos [...] festhalten“ (Autorenkollektiv 1985: 41).

Zur Deutung:

Hinter dem Erkundungsauftrag stand augenscheinlich die Intention, an die außerschulische Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Vermutlich war angedacht, dass die Kinder Straßen, Plätze und Gebäude, die den Namen von Marx oder Engels tragen, entdecken und zusammentragen. Der Erkundungsauftrag entsprach dem „Prinzip der Lebensverbundenheit“, nach dem im Unterricht ein Bezug zur außerschulischen Lebenswelt der Lernenden wie auch zu „allen Bereichen des sozialistischen Lebens“ hergestellt werden sollte (Klingberg 1984: 215; vgl. auch Neigenfind 1985: 12-13; Drefenstedt/Rehak 1985: 63).

Beachtung verdient, dass sich die Aufgabenstellung in vollständiger Übereinstimmung mit der beim Unterrichtseinstieg eingeschlagenen normativen Richtung bewegte. Allerdings richtete sich der Fokus des Erkundungsauftrags nicht auf das persönliche Gefühl des Beeindruckt-Seins der Kinder, sondern es ging darum, wie die „werk tätigen Menschen“ im Heimatbezirk Marx und Engels ehren. Die Ehrung von Marx und Engels durch die „werk tätigen Menschen“ im Heimatbezirk wurde als gesellschaftliche Realität verstanden und vorgegeben. Damit folgte auch dieser Schritt einer bewusst parteilichen Ausrichtung im Sinne des Marxismus-Leninismus.

In den Unterrichtshilfen wurde der Hinweis gegeben, einige Beispiele, die die Lernenden für die Verehrung von Marx und Engels in ihrem Heimatbezirk gefunden haben, „namentlich und evtl. mit Fotos [...] fest[zuhalten“ (vgl. Autorenkollektiv 1985: 41). Dieser Hinweis lässt sich dem Anspruch einer anschaulichen Unterrichtsgestaltung zuordnen. Auch der Erkundungsauftrag selbst stand in einem Zusammenhang mit dem „Prinzip der Anschaulichkeit“ (Klingberg 1984: 223; Neigenfind 1985: 23). Der Unterstufenmethodiker Fritz Neigenfind führte aus, dass die Schülerinnen und Schüler die „notwendigen Anschauungen von den im Heimatkundeunterricht zu behandelnden Gegenständen und Prozessen [...] [hier: von der Verehrung Marx‘ und Engels im Heimatbezirk; Anm. C.F.] erwerben“ müssten (Neigenfind 1985: 22). Er ergänzte, dass hierfür „Erkundungs- und Beobachtungsaufträge[]“ geeignet seien (Neigenfind 1985: 22). Die Schülerinnen und Schüler sollten also offenbar *anschauliche* Eindrücke über die Ehrung von Marx und Engels in ihrem Heimatbezirk erwerben, die dann im Unterricht weiterbearbeitet werden (vgl. Neigenfind 1985: 22).

c) Text lesen, Abbildung betrachten und Erfahrungen der Schüler einbeziehen

In diesem Schritt sollten die Schülerinnen und Schüler untersuchen, „[w]ie Marx und Engels in unserer Republik geehrt werden“ (Autorenkollektiv 1985: 41). Dafür war das Lesen eines Textauschnittes aus dem Lehrbuch sowie das Betrachten des dazugehörigen Bildes vorgesehen. Die Ausführungen in der Stundenkonzeption enthielten außerdem die Aufforderung, hierbei die „Erfahrungen der Schüler ein[zuh]beziehen“ (Autorenkollektiv 1985: 41). Dokument 10 zeigt die entsprechende Lehrbuchpassage.

Dokument 10: Textausschnitt aus dem Lehrbuch, S. 54*Ihre Namen und ihr Werk leben in unserer Republik*

Wenige Jahre nach der Gründung der DDR erhielt Chemnitz, eine bedeutende Industriestadt unserer Republik, den Namen Karl-Marx-Stadt. In vielen Städten tragen Straßen, Plätze, Betriebe und Schulen den Namen „Karl Marx“ oder „Friedrich Engels“. Der Marx-Engels-Platz in Berlin ist ebenso bekannt wie die Karl-Marx-Allee in unserer Hauptstadt. In Salzwedel, der Geburtsstadt von Marx' Frau Jenny, gibt es ein Museum über die Familie Marx. In Dresden studieren Offiziere der Nationalen Volksarmee und auch ihrer Bruderarmeen an der Militärakademie „Friedrich Engels“.



Verleihung des Karl-Marx-Ordens an den Fliegerkosmonauten Sigmund Jähn

Quelle: Szudra/Lucke-Gruse (1985: 54)

Der Lehrbuchtext trug die Überschrift *„Ihre Namen und ihr Werk leben in unserer Republik“* (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 54; Hervorheb. i.O.). Er enthielt die folgenden Informationen über die Ehrung von Karl Marx und Friedrich Engels in der DDR:

- die Umbenennung von Chemnitz in Karl-Marx-Stadt,
- die Benennung vieler Straßen und Plätze nach Karl Marx und Friedrich Engels,
- die Einrichtung eines Museums über die Familie Marx in Salzwedel sowie
- die Namensgebung „Friedrich Engels“ für die Militärakademie in Dresden.

Das Bild unter dem Text zeigte die „Verleihung des Karl-Marx-Ordens an den Fliegerkosmonauten Sigmund Jähn“ (Szudra-Lucke-Gruse 1985: 54).

Zur Deutung:

Der Text und das Bild griffen die normative Richtung der Stunde, nach der Marx und Engels beeindruckende und zu ehrende Persönlichkeiten seien, auf und entfalten sie weiter. Die Überschrift des Lehrbuchtextes *„Ihre Namen und ihr Werk leben in unserer Republik weiter“* enthielt dabei noch eine Steigerung, weil sie die DDR als eine Republik herausstellte, die sich in lebendiger Tradition zu Marx und Engels bewegt. Was sich hier ausdrückt, ist die Fortführung der parteilichen Linienführung der Stunde, die der gewünschten ideologischen Ausrichtung entsprach.

Interessant ist die in der Unterrichtskonzeption vorgesehene Steigerung der Abstraktionsreichweite:

- Im ersten Schritt, der Einführung, sollte es um das persönliche Beeindrucktsein der Kinder von Marx und Engels gehen.
- Der zweite Schritt, die Auswertung des Erkundungsauftrages, bezog sich auf die Ehrung von Marx und Engels im Heimatbezirk.
- Der vorliegende dritte Schritt thematisierte die Ehrung von Marx und Engels auf der Ebene des Gesamtstaates.

Nach unserer Interpretation orientierte sich diese Steigerung am „Prinzip der Faßlichkeit“. Dieses Prinzip beschäftigte sich mit dem ‚Zugänglichmachen‘ des Lerngegenstandes für die Schülerinnen und Schüler. Im vorliegenden Fall lassen sich zwei „Regeln“ des Prinzips der Fasslichkeit wiedererkennen: die Regel „vom Nahen zum Entfernten“ und die Regel „vom Konkreten zum Abstrakten“ (Klingberg 1984: 225).

d) Systematisierung „Die Verwirklichung der Lehren von Marx und Engels in der DDR“

Die Systematisierung sollte der Frage, „[w]ie in unserer Republik die Lehren von Marx und Engels verwirklicht sind“, folgen (Autorenkollektiv 1985: 41). Die Stundenkonzeption sah hierfür die Arbeit an einem Lehrbuchtext vor. In den Unterrichtshilfen befand sich außerdem der Hinweis, dass das Wissen der Schülerinnen und Schüler aus der Unterrichtseinheit 2.3 aufzugreifen sei. Es war ein „stilles Lesen“ des Lehrbuchtextes und das anschließende Festhalten der Erkenntnisse in einem Tafelbild geplant (Autorenkollektiv 1985: 41). Die Lehrbuchpassage ist in Dokument 11 aufgeführt.

Dokument 11: Textausschnitt aus dem Lehrbuch, S. 54-55

Die Bürger der Deutschen Demokratischen Republik verwirklichen, wofür Marx und Engels ein Leben lang gekämpft haben:

Die Betriebe gehören dem Volke.

Unsere Republik ist ein Staat der Arbeiter und Bauern.

An der Spitze steht eine Partei, wie sie Marx und Engels forderten.

Unter Führung der SED kämpfen die Werktätigen der DDR für die Erhaltung des Friedens, für ein Leben, in dem das Wohl des Volkes die wichtigste Aufgabe ist.



Das Traditionszimmer in der Friedrich-Engels-Kaserne in Berlin



Das Karl-Marx-Denkmal in Karl-Marx-Stadt

Der Textabschnitt begann mit dem Satz „Die Bürger der Deutschen Demokratischen Republik verwirklichen, wofür Marx und Engels ein Leben lang gekämpft haben [...]“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 54). Im Folgenden wurden dann Fakten und Zusammenhänge aufgezählt, die diese Aussage belegen sollten. Der Abschnitt endete mit dem Satz: „Unter Führung der SED kämpfen die Werktätigen der DDR für die Erhaltung des Friedens, für ein Leben, in dem das Wohl des Volkes die wichtigste Aufgabe ist“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55). Dokument 12 zeigt das Tafelbild, das als Ergebnis der Textarbeit vorgesehen war.

Dokument 12: Tafelbild

TB: *Die Verwirklichung der Lehren von Marx und Engels in der DDR*

- *volkseigene Betriebe (VEB)*
- *Arbeiter-und-Bauern-Staat*
- *SED – Partei der Arbeiter*
- *Wichtigste Aufgabe: Alles zum Wohle des Volkes*

Quelle: Autorenkollektiv (1985: 41)

Die im Tafelbild festgehaltenen Erkenntnisse sollten danach anhand eines Merkstofftextes im Lehrbuch mit den Lehren von Marx und Engels verglichen werden. Dokument 13 enthält den Merkstofftext aus dem Lehrbuch für den vorgesehenen Vergleich.

Dokument 13: Merkstoff im Lehrbuch, S. 55

Karl Marx (1818–1883) und Friedrich Engels (1820–1895) lernten einander bereits als junge Männer kennen. Sie hatten die gleichen Ziele.

Im Manifest der Kommunistischen Partei und in vielen anderen Büchern sagten Marx und Engels den Arbeitern, wie sie Not und Elend überwinden können:

- Die Fabriken müssen Eigentum des Volkes werden.
- Die Arbeiter müssen sich zusammenschließen und die Fabrikbesitzer verjagen.
- Die Arbeiter brauchen einen Staat, in dem sie selbst regieren.
- Um das zu vollbringen, brauchen die Arbeiter eine eigene Partei, eine kommunistische Partei.

Die fortschrittlichen Menschen in aller Welt ehren und achten Karl Marx und Friedrich Engels. In unserer Republik leben ihre Namen und ihr Werk fort.

Quelle: Szudra/Lucke-Gruse (1985: 55)

Im „Merkstoff“ wurden zentrale Aussagen/Forderungen von Marx und Engels aus dem Kommunistischen Manifest wiederholt, wie die Vergesellschaftung der Fabriken, der Zusammenschluss der Arbeiter und die Gründung eines Arbeiterstaates unter Führung einer Arbeiterpartei. Der „Merkstoff“ enthielt außerdem die Aussage, dass „[d]ie fortschrittlichen

Menschen in aller Welt [...] Karl Marx und Friedrich Engels [ehren und achten]“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55). Der „Merkstoff“ schloss mit der Aussage, dass „[i]n unserer Republik [...] ihre Namen und ihr Werk fort[leben]“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55).

Zur Deutung:

Die Systematisierung hatte offenbar die Funktion, die vorangegangene Aussage aus dem Lehrbuch, wonach die Namen von Marx und Engels und ihr Werk in der DDR „[fort]leben“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55), inhaltlich zu belegen. Der Lehrbuchtext und das Tafelbild enthielten Fakten über die Umsetzung der Lehre von Marx und Engels in der DDR. Die Fakten und Ausführungen entsprachen dem offiziellen ideologischen Verständnis der SED und waren bereits in der Unterrichtseinheit 2.3 thematisiert worden (vgl. hierzu Fall A). Im „Merkstoff“ wurden diese Fakten dann wiederholt, so dass sie die Arbeitsergebnisse aus der Lehrbuchpassage und dem Tafelbild ein weiteres Mal absicherten.

In der Stundenkonzeption kommt an dieser Stelle zum Ausdruck, dass Wiederholung und Systematisierung einen hohen Stellenwert einnahmen. Der Unterstufen-Methodiker Fritz Neigenfind erklärte hierzu: „Die Festigung des im Heimatkundeunterricht Gelernten erfolgt auf vielfältige Weise, insbesondere durch [...] Wiederholen des Angeeigneten, vor allem im Zusammenhang mit der Reaktivierung des erworbenen Wissens, mit der Verknüpfung neuer und bereits vorhandener Kenntnisse und Erkenntnisse sowie im Rahmen von Systematisierungen [...]“ (Neigenfind 1985: 19). Hinter dieser Ausrichtung standen – analog zu den Ausführungen zu Fall A – das „Prinzip der Planmäßigkeit und Systematik des Unterrichts“ sowie das „Prinzip der ständigen Ergebnissicherung“ (Klingberg 1984: 217-218, 227-228). Daneben zeigt sich im Schritt der Systematisierung auch wieder der Ansatz der Parteilichkeit. Der Satz „Die Bürger der Deutschen Demokratischen Republik verwirklichen, wofür Marx und Engels ein Leben lang gekämpft haben“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 54), sowie die danach aufgeführten Merkmale der DDR, die die Umsetzung ihrer Lehre belegen sollten, setzten Marx und Engels in die Rolle handlungsleitender Vorbilder für *alle* Werktätigen wie auch für die DDR als sozialistischen Staat im Ganzen. Im „Merkstoff“ wurde darüber hinaus die Verehrung von Marx und Engels als Haltung der „fortschrittlichen Menschen in aller Welt“ herausgestellt, was eine globale Perspektive eröffnete.

Die Aussagen, dass ...

- die Bürgerinnen und Bürger der DDR die Lehre von Marx und Engels verwirklichten (vgl. Szudra/Lucke-Gruse 1985: 54),
- die Umsetzung der Ideen von Marx und Engels in der DDR erfolgt sei (vgl. Szudra/Lucke-Gruse 1985: 54),
- die Werktätigen in der DDR „unter Führung der SED“ für diese Ideen kämpften (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55) sowie
- die „fortschrittlichen Menschen in aller Welt“ Marx und Engels achteten und verehrten (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55), ...

wurden als wissenschaftliches Faktenwissen dargestellt. Das entsprach dem Ansatz der ideologischen Wissenschaftlichkeit. Das dahinter stehende Prinzip war das der „Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus“ (Klingberg 1984: 212), kurz auch „Prinzip der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ genannt (Redaktionskollegium 1988: 306). Wie bereits bei der Analyse des Falles A erläutert, verstand sich der Marxismus-Leninismus als wissenschaftliche Weltanschauung, die „richtige“ Wissensbestände transportiere und ein „richtiges“

Erkennen der Welt ermögliche. Dieses Verständnis rechtfertigte nicht nur das Prinzip der Parteilichkeit, sondern verlangte es geradezu, weil es sich an der „richtigen“ Weltanschauung ausrichtete.

e) Lösen der Problemfrage

Die Unterrichtskonzeption sah für diesen Schritt das Lösen der folgenden Problemfrage vor: „Wie können die Menschen bei uns (Werktätige in Betrieben und Einrichtungen – Soldaten der NVA und Kampfgruppen – Schüler, Lehrlinge, Studenten) am besten im Sinne von Marx und Engels handeln?“ (Autorenkollektiv 1985: 42). Die Auseinandersetzung mit dieser Frage war im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs geplant.

Zur Deutung:

Nach unserer Deutung sollte über diesen Schritt die zentrale Intention der Stunde verwirklicht werden, die Kinder über die ‚Vorbilder‘ Marx und Engels auf gewünschte Verhaltensweisen zu orientieren. Die Frage „Wie können die Menschen bei uns (Werkstätige in Betrieben und Einrichtungen – Soldaten der NVA und Kampfgruppen – Schüler, Lehrlinge, Studenten) am besten im Sinne von Marx und Engels handeln?“ adressierte die Kinder direkt als Schülerinnen und Schüler, umfasste aber auch andere Gruppen der Gesellschaft. Es ging um Verhaltensweisen in der Gesellschaft, die der Moral des Marxismus-Leninismus entsprachen. Im Kontext der sozialistischen Werteerziehung spielte das Orientieren auf „richtige“ Handlungen eine wichtige Rolle (vgl. Leistner 1986: 18-19). Ziel war es, eine Einheit von Bewusstsein und Verhalten zu fördern. Die wissenschaftliche Weltanschauung des Marxismus-Leninismus sollte eben nicht nur „*Grundlage der politischen, weltanschaulichen und moralischen Überzeugungen*“, sondern auch „*des Verhaltens*“ aller Mitglieder der sozialistischen Gesellschaft“ sein (Redaktionskollegium 1988: 28; Hervorheb. i.O.).

Das gemeinsame Gespräch wurde dabei als ein entscheidendes „Mittel der politischen Standpunktbildung“ betrachtet (Leistner 1986: 11). Leider lassen sich in der Stundenkonzeption keine Angaben über die erwarteten Antworten der Schülerinnen und Schüler finden. Aber es ist davon auszugehen, dass es um ...

- die Achtung, den Schutz und die Weiterführung des Erreichten (Sozialismus) in der DDR,
 - ein fleißiges Lernen und Arbeiten für den Sozialismus,
 - das Einbringen ins Kollektiv und die engagierte Mitwirkung bei der Bewältigung gemeinsamer Aufgaben,
 - das aktive Einbringen in die sozialistische Gesellschaft unter Führung der SED,
 - das Pflegen der Freundschaft zur Sowjetunion und zu anderen sozialistischen „Bruderstaaten“ sowie
 - den Einsatz für „Frieden und Sozialismus“ und gegen den „Imperialismus“
- gehen sollte. Das lässt sich aus den Verhaltensweisen, die dem Ideal einer sozialistischen Persönlichkeit zugesprochen wurden, wie auch aus den allgemeinen Zielbestimmungen des Heimatkundeunterrichts schlussfolgern (vgl. Neuner 1975: 34-50; Honecker 1985/1986b: 725-729; Drefenstedt/Rehak 1985: 57).

Beachtung verdient, dass die Orientierung der Schülerinnen und Schüler auf ein Handeln im Sinne von Marx und Engels aus einem Narrativ geschlussfolgert wurde. Dieses Narrativ stellte die DDR und ihre Bürgerinnen und Bürger in eine Traditions- und Entwicklungslinie mit Marx und Engels. Dieses Narrativ entsprach der bereits im Fall A herausgearbeiteten „historisch-logischen Linienführung“ des Heimatkundeunterrichts (Autorenkollektiv 1985: 6; vgl.

auch Autorenkollektiv 1985: 38), nach der die „Gegenwart aus den Kämpfen der Vergangenheit hervorgegangen“ sei (Autorenkollektiv 1985: 6; vgl. auch Borsch 1986: 232), was jeden Einzelnen auf ethische Verhaltensweisen im Sinne des Sozialismus verpflichte (vgl. Borsch 1986: 232, 236-237). Dieses Narrativ war Bestandteil des marxistischen Geschichtsbewusstseins, zu dessen Entwicklung der Heimatkundeunterricht beitragen sollte. Der Heimatkunde-Methodiker Rolf Borsch erklärte, dass sich das marxistische Geschichtsbewusstsein in der Bereitschaft artikuliere, „unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer Partei aktiv und aus historisch fundierter Überzeugung die DDR *allseitig* zu *stärken*, die Gemeinschaft mit der UdSSR und den anderen Bruderländern zu festigen und sich in solidarischer Verbundenheit mit allen revolutionären Kräften im Kampf gegen den Imperialismus zu beteiligen“ (Borsch 1986: 232; Hervorheb. i.O.). Dieses Zitat stützt zugleich die vorangegangene Deutung zu den Verhaltensweisen, die durch die Unterrichtsstunde gefördert werden sollten.

Zum Vorgehen der immanenten Lesart gehört auch, nach fachlichen Diskussionen aus dem Entstehungskontext der Stundenkonzeption zu suchen, und zu analysieren, ob/inwieweit sie deren didaktisch-methodische Gestalt beeinflusst haben. Im Verlauf der 1980er Jahre wurde in den Gesellschaftswissenschaften der DDR zunehmend die Frage diskutiert, welchen Stellenwert *Individualität* und *Subjekthafigkeit* in der marxistischen Persönlichkeitskonzeption einnehmen (vgl. Schliwa 1988). Bereits im Jahre 1982 hatte der DDR-Entwicklungspsychologe Hans-Dieter Schmidt¹ (1982: 79-81) kritisiert, dass im Bildungs- und Erziehungsprozess die geistige Selbstständigkeit, kritische Urteilsfähigkeit und Kreativität von Kindern als Persönlichkeitseigenschaft und Verhaltensorientierung zu wenig berücksichtigt werden. Diese Sicht war aber eine Randposition geblieben (vgl. Schmidt 1987: 455). Sie lässt sich auch nicht in der vorliegenden Stundenkonzeption wiederfinden. Die Verhaltensorientierungen, die durch das marxistische Geschichtsbewusstsein gefördert werden sollten, waren ausschließlich kollektivbezogen und außenorientiert (vgl. Borsch 1985: 232), was sich bereits in der Überschrift der Unterrichtsstunde „Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels“ (Autorenkollektiv 1985: 41) ausdrückte.

Phase II: Emotionaler Ausklang der Unterrichtseinheit

Diese Phase sah in einem ersten Schritt das „Vortragen des Gedichts ‚Lied der Thälmannpioniere‘“ und in einem zweiten Schritt das „Singen und Hören des Kampfliedes ‚Ich trage eine Fahne‘“ vor (Autorenkollektiv 1985: 42). Dokument 14 enthält den Text des Kampfliedes „Ich trage eine Fahne“.

¹ Hans-Dieter Schmidt war Professor für Entwicklungspsychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin (Ost).

Dokument 14: Das Kampflied „Ich trage eine Fahne“

Ich trage eine Fahne, und diese Fahne ist rot.
 Es ist die Arbeiterfahne, die Vater trug durch die Not.
 Die Fahne ist niemals gefallen, so oft auch der Träger fiel.
 Sie weht heute über uns allen und sieht schon der Sehnsucht Ziel.

Ich trage eine Fahne, das Rot der Arbeitermacht.
 Es hat die Arbeiterfahne bei Nacht mein Vater bewacht.
 Und hat sie mir früh übergeben, als Morgenrot stieg empor,
 daß wir sie zur Sonne heben bei Tag, den der Kampf beschwor.

Ich trage eine Fahne, und diese Fahne ist rot.
 Es ist die Arbeiterfahne, die uns die Einheit gebot.
 Sie hat unsre Väter begleitet durch Hader und Nacht und Krieg.
 Drum vorwärts, ihr Söhne! Erstreitet zu Ende den großen Sieg!

Quelle: Schmidt/Hauptmann (1960/1982: 16-17; Silbentrennungen aufgehoben)

Zur Deutung:

Das vorgesehene Lied sollte offenbar das Narrativ vertiefen, wonach die Jugend in einer Entwicklungs- und Traditionslinie mit all jenen stünde, die für die Sache der Arbeiterbewegung gekämpft haben. Der Bezug zu Marx und Engels basierte darauf, dass beide nach dem damaligen ideologischen Verständnis den Arbeitern zu einem Klassenbewusstsein verholfen und ihnen die ‚historische Mission der Arbeiterklasse‘ vermittelt hätten. Im Lied symbolisierte die rote Arbeiterfahne die Klasse der Arbeiter sowie ihre Mission, den Kapitalismus zu überwinden und den Sozialismus aufzubauen. Die abschließende Liedzeile „Drum vorwärts, ihr Söhne! Erstreitet zu Ende den großen Sieg!“ ließ sich im Kontext der 1980er Jahre so deuten, dass die Verwirklichung dieser Mission auch der Auftrag für die „jetzige“ junge Generation sei und diese in der Weiterentwicklung des historisch erkämpften Sozialismus läge (vgl. Borsch 1986: 232). Insofern lässt sich das Lied als ein emotionaler Beitrag zur Entwicklung eines marxistischen Geschichtsbewusstseins deuten. Das Lied dokumentiert die bereits herausgearbeitete Intention des Heimatkundeunterrichts, die Lernenden ebenfalls auf der Ebene der Gefühle zu erreichen (vgl. Autorenkollektiv 1985: 38; Drefenstedt/Rehak 1985: 58).

5.2 Extern-kritische Lesart

Die extern-kritische Lesart verlässt den Entstehungs- und Geltungsrahmen der Stundenkonzeption und reflektiert diese nun kritisch von außen, also vor dem Hintergrund unseres heutigen didaktisch-methodischen Denkens. Im Folgenden werden die einzelnen Probleme und Spannungsfelder aus der Stundenkonzeption herausgearbeitet. Im Ergebnis kommt die extern-kritische Lesart dabei zu analogen Analyseergebnissen wie in Fall A.

5.2.1 Das Problem der Indoktrination und Überwältigung

Die untersuchte Stundenkonzeption wies eine klar vorgegebene Denk- und Deutungsrichtung auf, die alle Phasen der Stundenplanung durchzog. Diese lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: *Alle Werktätigen in der DDR verehren Marx und Engels, wie auch alle fortschrittlichen Menschen in anderen Ländern. Die DDR als Staat hat die Lehre von Marx und*

Engels verwirklicht. Die Menschen in der DDR stehen in dieser Tradition. „Unsere“ Aufgabe ist es daher, im Sinne von Marx und Engels zu arbeiten, zu lernen und zu kämpfen.

Was sich innerhalb des ideologischen Deutungsrahmens der Heimatkunde-Methodik und der DDR-Pädagogik als wissenschaftlich abgesicherte Sichtweise darstellte, erscheint, wenn man diesen Deutungsrahmen verlässt, als problematisch, denn in der Stundenkonzeption waren keine alternativen Deutungsangebote und keine kritischen Diskussionen vorgesehen. Bereits der Titel der Stundenkonzeption gab die ideologische Richtung der Stunde unmissverständlich vor: „Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels“. Die zu lesenden Lehrbuchtexte enthielten ideologische Wertungen, die eigentlich zu diskutieren gewesen wären, aber als Tatsachenwissen transportiert wurden. Hier nur zwei Beispiele:

- „Unter Führung der SED kämpfen die Werktätigen der DDR für die Erhaltung des Friedens, für ein Leben, in dem das Wohl des Volkes die wichtigste Aufgabe ist“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55)“ oder
- „Die fortschrittlichen Menschen in aller Welt ehren und achten Karl Marx und Friedrich Engels“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55).

Ebenfalls waren die Aufgabenstellungen in der Stundenkonzeption so formuliert, dass sie bereits die Richtung der Antwort vorgaben, wie zum Beispiel „Nenne Eigenschaften von Karl Marx und Friedrich Engels, die dich besonders beeindruckten!“ oder „Erkunde, wie Karl Marx und Friedrich Engels von den werktätigen Menschen in deinem Heimatbezirk geehrt werden!“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55). Damit wiederholt sich das Muster der politischen Überwältigung und Indoktrination, so wie es bereits im Fall A auftrat. Auch die vorliegende Stundenkonzeption verfolgte die Herrschaftslegitimation und -sicherung der SED.

Die analysierte Stundenkonzeption ermöglicht zusätzlich einen kritischen Blick auf die im Heimatkundeunterricht vorgesehene Verhaltens- und Persönlichkeitsorientierung. Die Stunde sollte dem Ziel dienen, auf die weltanschauliche Überzeugung und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler einzuwirken. Hier ging es vor allem um die Förderung außenorientierter, kollektivbezogener Verhaltensweisen, die dem Ideal der sozialistischen Persönlichkeit entsprachen. Das Arbeiten, Lernen und Leben im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels wurde als ein Arbeiten, Lernen und Leben für das sozialistische Kollektiv, für die sozialistische Gesellschaft, für die DDR verstanden.

Die vom Entwicklungspsychologen Hans-Dieter Schmidt (1982: 77-81; 1987: 454-466) artikulierte Kritik, nach der im Bildungs- und Erziehungssystem der DDR Individualität, Kreativität, kritisches Urteilen und eigenständiges Denken nicht ausreichend Berücksichtigung fanden, lässt sich in der Stunde exemplarisch aufzeigen. Die von Schmidt genannten Eigenschaften und Verhaltensweisen waren in der Stundenkonzeption weder auf der reflexiven Ebene im Sinne eines gemeinsamen Reflektierens über sie noch auf der strukturellen Ebene im Sinne von Prozessen ihrer Förderung angelegt.

Daneben schränkte das transportierte Narrativ, wonach der Einzelne in einer Entwicklungs- und Traditionslinie mit Marx und Engels stünde, die ihn zu Verhaltensweisen im Sinne des Sozialismus verpflichteten, den Subjektstatus der Schülerinnen und Schüler ein. Es ordnete die Kinder in einen über sie stehenden und sie bestimmenden historischen Entwicklungsprozess ein. Bezug nehmend auf die Kulturwissenschaftlerin Sabine Dengel stellte sich hier die Gefahr einer „Depersonalisierung“ der Kinder (Dengel 2005: 88), und das gerade auch deshalb, weil das transportierte Narrativ nicht diskutiert, sondern als verbindliches Geschichtsbild vorgegeben werden sollte.

5.2.2 Die ideologische und moralische Engführung konterkarierte das Prinzip der Lebensverbundenheit

Die immanente Lesart kam zu dem Ergebnis, dass sich die Stundenkonzeption am Prinzip der Lebensverbundenheit orientierte. In der Planung wurde versucht, eine Bezugnahme auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, auf ihre lebensweltbezogenen Perspektiven und Erfahrungen zu ermöglichen. Das sollte vor allem im Schritt a, der Einführung, und im Schritt b, der Auswertung des Erkundungsauftrags, erfolgen. Hier war allerdings das gleiche Muster angelegt wie in Fall A: Die Formulierung der Aufgabenstellung schränkte die Antworten von vornherein auf erwünschte Antworten ein, die sich in den weiteren Verlauf der Stunde gut eingefügt hätten. Abweichende Antworten wären hingegen als nicht-passend zur Aufgabenstellung erschienen. So ist zu fragen, was ein Schüler oder eine Schülerin auf den Einstiegsimpuls „Nenne Eigenschaften von Karl Marx und Friedrich Engels, die dich besonders beeindruckt“ hätte antworten sollen, wenn er/sie gar nicht von Marx und Engels beeindruckt war oder wenn in seiner/ihrer Familie der ideologische Bezug auf Marx und Engels kritisch gesehen wurde. Das gleiche gilt für den Erkundungsauftrag: Die mögliche Antwort, dass man keinen Werktätigen im Heimatkreis kenne, der Marx und Engels wirklich verehrt, hätte sich ebenfalls gegen den Deutungsrahmen der Stunde gestellt.

Analog zum Fall A lässt sich die Stundenkonzeption so deuten, dass in ihr ein „Sicherungsmechanismus“ gegen abweichende Perspektiven und Erfahrungen eingebaut war. Selbst wenn ein Schüler oder eine Schülerin artikuliert, dass er/sie von Marx und Engels nicht beeindruckt sei, und er/sie auch niemanden kenne, der Marx und Engels wirklich verehrt, dann hätte die Lehrkraft die konformen Äußerungen anderer Schülerinnen und Schüler als Korrektiv heranziehen sowie mit der Autorität des Lehrbuchs argumentieren können. Im Lehrbuch werden die Verehrung von Marx und Engels in der DDR wie auch durch die „fortschrittlichen Menschen in aller Welt“ als Faktum dargestellt. Abweichende Aussagen hätten seitens der Lehrkraft auf diese Weise als Fehlwahrnehmung, die nicht im Einklang mit der „wirklichen“ Lebensrealität in der DDR stünde, dargestellt werden können, um den ideologischen Deutungsrahmen der Stunde aufrecht zu erhalten und die Lernenden vom „Richtigen“ zu überzeugen. Nach dem Verständnis der DDR-Pädagogik wäre das ihre Aufgabe gewesen (Honecker 1985/1986b: 745; Radermacher 1986: 183).

Das herausgearbeitete Muster führte dazu, dass das „Prinzip der Lebensverbundenheit“ im Sinne einer Erfahrungsorientierung konterkariert wurde. Obwohl die Heimatkunde-Methodik und die DDR-Pädagogik den Bezug auf die außerschulischen Erfahrungen und Vorstellungen der Kinder betonten, stand für sie dennoch außerfrage, dass diese Erfahrungen parteilich und damit weltanschaulich ‚richtig‘ zu deuten und einzuordnen seien (vgl. Klingberg 1984: 216). Die Enge des ideologischen Deutungsrahmens verhinderte dabei offene Aushandlungs- und Deutungsprozesse, weil die ‚richtigen‘ Erfahrungen und die ‚richtigen‘ lebensweltlichen Vorstellungen vordefiniert waren. An dieser Stelle kommt erneut die „Disziplinierungsfunktion“ des Unterrichts zum Vorschein (Behrmann 1999: 152-153, analog zum Staatsbürgerkundeunterricht; Tenorth 2008: 291). Durch die stundenübergreifende Wiederholung des hier herausgearbeiteten Musters der Kontrolle und Normierung kann vermutet werden, dass Schülerinnen und Schüler mit abweichenden Erfahrungen und Vorstellungen diese entweder nicht mehr (oder nur noch selten) geäußert oder ihr Antwortverhalten schablonenartig angepasst hätten (vgl. Tenorth 2008: 291).

5.2.3 Der Ansatz der Wissenschaftlichkeit überformte potenziell den kindlichen Lebensweltbezug und das kindliche Denken

Die Stundenkonzeption offerierte einen personenbezogenen Zugang zu sozialistisch erwünschten Verhaltensweisen, der über Marx und Engels als Vorbilder hergestellt wurde. Die Annahme von Helga Leistner (1986: 67), dass große Persönlichkeiten eine „Leuchtkraft“ für Kinder hätten und sie durch solche Vorbilder ermutigt werden könnten, im erwünschten Sinne zu handeln, ist durchaus plausibel, denn Kinder denken eher personenbezogen, ihnen sind Werte wichtig und sie sind begeisterungsfähig (vgl. Abendschön/Vollmar 2007: 214-215 u. 223; Asal/Burth 2016: 116-117 u. 120). Insofern hat die Stundenkonzeption durchaus eine kindorientierte Ausrichtung. Gleichzeitig resultiert aus dem personalisierenden und moralisierenden Zugang zur Sache der pädagogisch und ideologisch überwältigende Charakter der Stundenkonzeption.

Daneben waren aber auch sprachliche Überwältigungen in der Stunde angelegt, die dem Verständnis der ideologischen Wissenschaftlichkeit entsprachen. Es handelte sich um Begriffe und Wendungen, die so oder so ähnlich auch im Fall A zur Anwendung kamen, wie zum Beispiel:

- „*Unsere Republik ist ein Staat der Arbeiter und Bauern. An der Spitze steht eine Partei, wie sie Marx und Engels forderten.*“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 54; Hervorheb. i.O.)
- „*Unter Führung der SED kämpfen die Werktätigen der DDR für die Erhaltung des Friedens, für ein Leben, in dem das Wohl des Volkes die wichtigste Aufgabe ist*“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55).
- „*Die fortschrittlichen Menschen in aller Welt ehren und achten Karl Marx und Friedrich Engels*“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 55)

Auch wenn diese Begriffe und Wendungen in anderen Stundenkonzeptionen ebenfalls auftraten, so mindert das nicht ihre hohe Abstraktheit, die dem kindlichen Denken entgegensteht. Analog zu unseren Überlegungen zu Fall A ist zu bezweifeln, dass Kinder den Gehalt dieser Begriffe und Wendungen so erschließen können, dass sie in der Lage sind, mit ihnen verständig und kritisch-selbstbestimmt umzugehen. Damit lässt sich zusammenfassend sagen, dass in der Stundenkonzeption abermals ein Operieren mit Begriffshülsen sowie das Vollziehen „[i]deologische[r] Sprechübungen“ angelegt waren (Behrmann 1999: 151-153 u. 161; analog zum Staatsbürgerkundeunterricht).

5.2.4 Die strenge Systematik der Unterrichtsorganisation und Erkenntnisvorgabe wirkten der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler entgegen

Die Stundenkonzeption plante den Lehr-Lern-Prozess als eine Abfolge von Operationen, über die die Schülerinnen und Schüler im Unterricht lernen. Damit folgte sie dem Ansatz der Selbsttätigkeit der Lernenden (vgl. Redaktionskollegium 1988: 307; Klingberg 1984: 221; Neigenfind 1985: 22). Die strenge Systematik der Unterrichtsorganisation und Erkenntnisvorgabe wirkten dieser Selbsttätigkeit jedoch entgegen. Die Stundenkonzeption war so eng getaktet, dass sie keinen Raum für tiefergehende Austauschprozesse über Marx und Engels oder für ein echtes problemorientiertes Nachdenken über mögliche Verhaltensorientierungen, die aus ihrem Werk resultieren, bot.

Es ist dennoch davon auszugehen, dass die Stundenkonzeption trotz ihrer engen Taktung gut umsetzbar gewesen wäre, weil die Impulse, Aufgabenstellungen und Lehrbuchpassagen exakt aufeinander abgestimmt waren und unmittelbar die intendierten Arbeitsergebnisse bereithielten. Hier zeigt sich, dass Steuerung und Lenkung einen viel höheren Stellenwert

genossen als die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Dieses Muster, das ebenfalls im Fall A auftrat, unterstützte strukturell das Erarbeiten der ideologisch gewünschten Erkenntnisse und Unterrichtsziele. Es hatte das Potenzial, Schülerinnen und Schüler auf einen Modus des Abarbeitens und des richtigen Antwortgebens, bei gleichzeitiger Verhinderung offener Denkbewegungen, zu orientieren. Insofern wohnt ihm ebenfalls ein überwältigender Charakter inne.

Die offizielle Bezeichnung des hier richtungsgebenden didaktischen Prinzips lautete „Prinzip der führenden Rolle des Lehrers und der Selbsttätigkeit der Schüler“ (Klingberg 1984: 220). Es stellte bereits sprachlich die Selbsttätigkeit der Lehrerlenkung nach.

6 Fall C: Die Stundenkonzeption „Vögel an Gewässern“

Sandra Tänzer

6.1 Dokumentation der Stundenkonzeption und immanente Lesart

6.1.1 Die Stellung der Unterrichtsstunde in der Stoffeinheit und die vorgesehenen Lernziele

Die Stunde „Vögel an Gewässern“ (Autorenkollektiv 1985: 89-90) gehörte zur Stoffeinheit 3 des Teillehrgangs „Kenntnisse über die Natur – Naturbeobachtungen“ des Heimatkundeunterrichts der Klasse 4. Die Stoffeinheit trug den Titel „Pflanzen und Tiere an Gewässern“. Diese Stoffeinheit war nicht in Unterrichtseinheiten untergliedert, sondern wies vier Einzelstunden auf (Autorenkollektiv 1985: 86-90). Die Unterrichtsstunde „Vögel an Gewässern“ bildete die dritte Stunde der Stoffeinheit. Übersicht 6 zeigt die Stoffeinheit im Überblick.

Übersicht 6: Die Stoffeinheit 3 des Teillehrgangs „Kenntnisse über die Natur – Naturbeobachtungen“ im Heimatkundeunterricht der DDR, Klasse 4

Stoffeinheit 3 „Pflanzen und Tiere an Gewässern“
<ul style="list-style-type: none"> • 1. Stunde: „Die Gewässer als Lebensraum vieler Pflanzen und Tiere“ • 2. Stunde: „Pflanzen an und in Gewässern“ • 3. Stunde: „Vögel an Gewässern“ • 4. Stunde: „Weitere Tiere der Gewässer“

(**eigene Darstellung**, erstellt unter Bezug auf Autorenkollektiv 1985: 86-90)

Dem Teillehrgang „Kenntnisse über die Natur – Naturbeobachtungen“ kam im Heimatkundeunterricht der DDR die Aufgabe zu, „planmäßig [...] ausgewählte Bereiche der Natur“ zu behandeln (Kunze 1985a: 48). Ziel war es, dass die Lernenden ein Bewusstsein über die „Mannigfaltigkeit“ und die „Einheit der Natur“ aufbauen (Kunze 1985a: 48). Dabei wurde betont, dass der „Teillehrgang Natur“ die „allseitige Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit“ fördern solle (Kunze 1985a: 48). Im Fokus der kognitiven und affektiven Dimension des Lernens standen vor allem „das Erfassen von Merkmalen, Eigenschaften, Veränderungen und Zusammenhängen der Naturobjekte“ und das Empfinden der „Schönheit der Natur“ (Kunze 1985a: 48). Eine übergeordnete pädagogische Intention lag darin, den Kindern ein „positives Verhältnis“ zu Pflanzen und Tieren zu vermitteln und so ihre „Heimatliebe weiterzuentwickeln“ (Kunze 1985a: 50). Ausdrücklich sollte der Teillehrgang „Kenntnisse über die

Natur – Naturbeobachtungen“ auch zur „*weltanschaulichen Erziehung* der Schüler beitragen“ (Kunze 1985a: 52, Hervorheb. i.O.). Der Heimatkunde-Methodiker Gerhard Kunze führte hierzu aus:

„Die Schüler sollen schließlich durch das Bekanntmachen mit der heimatlichen Natur in Ansätzen auch an eine dialektische Betrachtungsweise der Natur herangeführt werden und sich elementare Grundlagen eines wissenschaftlichen Weltbildes aneignen. Das macht es erforderlich, daß der Lehrer bei der Planung und Durchführung des Heimatkundeunterrichts die Vermittlung der vorgegebenen Lehrplaninhalte in altersgemäßer Weise mit Positionen unserer materialistischen Weltanschauung verknüpft. Dazu gehören, daß

- die Lebewesen eine Struktur aufweisen,
- zwischen Bau und Funktion der Organe eine Einheit besteht,
- sich die Lebewesen verändern,
- zwischen Lebewesen und Umwelt Wechselbeziehungen bestehen,
- die Natur trotz ihrer Mannigfaltigkeit eine Einheit ist und
- der Mensch in der Lage ist, die Natur in ihren Zusammenhängen zu erkennen, und deshalb die Fähigkeit besitzt, sie zu seinen Gunsten zu verändern.“ (Kunze 1985a: 52-53)

Die Stoffeinheit „Pflanzen und Tiere an Gewässern“ gehörte zur Klasse 4, der als „erste[r] Klasse der Mittelstufe“ (Autorenkollektiv 1985: 4) die Aufgabe zufiel, „das in der Unterstufe erworbene Wissen und Können altersgerecht zu vervollkommen“ und „auf den Unterricht ab Klasse 5“ (Autorenkollektiv 1985: 4) vorzubereiten. Deshalb wurde die Förderung des sicheren und selbstständigen Arbeitens der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Heimatkundebuch und weiteren Lernmaterialien (z.B. Karten), beim Durchführen und Protokollieren von Versuchen wie insgesamt beim systematischen Arbeiten und Schreiben in dieser Klassenstufe besonders betont (vgl. Autorenkollektiv 1985: 4). Ziel der Stoffeinheit war es, dass die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse zum Lebensraum „Gewässer“ erwerben (vgl. Autorenkollektiv 1985: 86-87). Dabei kennzeichnet auch diese Stoffeinheit, was für die Vermittlung biologischer Lehrplaninhalte im Allgemeinen galt: eine Verknüpfung morphologischer, physiologischer und ökologischer Kenntnisse und Zusammenhänge unter besonderer Betonung der Beziehungen zwischen dem Menschen und der lebenden Natur, seiner „aktiven und schöpferischen Rolle“ in der Natur (Kunze 1985a: 51).

Im Einzelnen ging es darum, dass sich die Lernenden in vier Unterrichtsstunden „Artenkenntnisse über typische Pflanzen und Tiere, die an und in Gewässern leben“, aneignen und die „Angepaßtheit von Pflanzen und Tieren an die spezifischen Bedingungen ihrer Umwelt [...] erkennen“ (Autorenkollektiv 1985: 86). Dabei ist mit dem ausschließlich in der 4. Stunde vorgesehenen Unterrichtsgespräch über Hecht und Karpfen als Speisefische und ihrem Weg aus den Gewässern auf den Tisch des Menschen der Aspekt der Beziehung zwischen dem Menschen und der Natur in dieser Stoffeinheit eher randständig.

Bei der zu untersuchenden Stundenkonzeption „Vögel an Gewässern“ sollte es vor allem um das „Aneignen von Kenntnissen über die äußere Gestalt“ der Wasservögel, das Erkennen ihrer „Angepaßtheit [...] an das Leben auf dem Wasser“ und um ihre Lebensweise gehen (Autorenkollektiv 1985: 89-90). Dem vorausgehen sollte eine Einführung in den Lebensraum Gewässer mit typischen Pflanzen und Tieren sowie die differenzierte Auseinandersetzung mit Pflanzen am und im Gewässer (1. und 2. Stunde). Der Abschluss der Stoffeinheit sollte der Kenntniserweiterung über Tiere an Gewässern mit Blick auf Fische und Frösche und einer zusammenfassenden Systematisierung dienen (Autorenkollektiv 1985: 87-89).

6.1.2 Die didaktisch-methodische Konzeption der Unterrichtsstunde

Wie die beiden Stundenkonzeptionen in Fall A und Fall B war auch die Stunde „Vögel an Gewässern“ in verschiedene Phasen und Arbeitsschritte untergliedert. Dokument 15 zeigt die Ausführungen aus den Unterrichtshilfen Heimatkunde, Klasse 4 (Autorenkollektiv 1985: 89-90).

Dokument 15: Angaben zur Stundenkonzeption in den Unterrichtshilfen

Vorschlag für die Gestaltung der 3. Stunde
Thema: Vögel an Gewässern

1. Wiederholung
 Festigen der Kenntnisse über Pflanzen an und in Gewässern (Kontrolle der HA)

- Wiedererkennen (Applikationen oder andere Abbildungen); Nennen und Beschreiben der Erkennungsmerkmale der behandelten 5 Pflanzen (Umfang und Niveau nach Tabelle und nach Angaben im Lehrbuch),
- Anschreiben der ausgearbeiteten Tabelle (Hausaufgabe) über die Blühterminne der Pflanzen durch einen Schüler (evtl. schon vor der Stunde).

2. Zielorientierung für die 3. und 4. Unterrichtsstunde
 Kennenlernen einiger Tiere, die am und im Wasser leben

3. Arbeit am neuen Stoff
 – Aneignen von Kenntnissen über Vögel der Gewässer (Anknüpfen an vorhandene Kenntnisse)

TB: Stockente Bleßbubn Haubentaucher

Impuls: Was wißt ihr schon über diese Tiere?
 (Merkmale, Lebensweise, Erlebnisse mit diesen Tieren: Erinnern an die Unterrichtssendung und an eigene Begegnungen mit diesen Tieren)

- Aneignen von Kenntnissen über die äußere Gestalt dieser Vögel
- Betrachten von farbigen Abbildungen (selbsthergestellte Applikationen, LB, S. 142),
- Vergleichen der 3 Abbildungen mit bekannten Singvögeln und Feststellen gemeinsamer Merkmale (Federn, Flügel, Schnabel),

Erkenntnis: Stockente, Bleßhuhn und Haubentaucher sind Wasservögel.

- Beschreiben der Erkennungsmerkmale jeder dieser 3 Arten, Erarbeiten einer Übersicht:

TB: Vögel der Gewässer

<i>Name</i>	<i>Erkennungsmerkmale</i>
<i>Stockente</i>	<i>Erpel: grau und braun, Kopf grün, weißer Halsring Weibchen: braun (Tarsfarbe)</i>
<i>Bleßbubn</i>	<i>schwarz, Stirn weiß</i>
<i>Haubentaucher</i>	<i>braun, Hals lang und weiß Kopffedern bilden braun-schwarzen Kragen und Haube</i>

- Zusammenhängende mündliche Wiedergabe der erarbeiteten Erkennungsmerkmale anhand der Tabelle,
Farbe (Stockenten – grau-braun / Bleßhuhn – schwarz / Haubentaucher – braun)
Besondere Merkmale (Stockente – Kopf grün, weißer Halsring / Bleßhuhn – Stirn weiß / Haubentaucher – am Kopf-Kragen und Haube),
- Übernahme der Tabelle in das Heimatkundheft.
– Erkennen der Angepaßtheit dieser Vögel an das Leben am Wasser
- Arbeit am Text des ersten Abschnitts „Vögel“, LB, S. 141 (abschnittsweises Vor- und Mitlesen),
- Problemfrage: Wie sind die Vögel dem Leben am Wasser angepaßt? (Schwimmhäute oder Schwimmklappen zwischen den Zehen, Einfetten des Gefieders),
- Gewinnen von Vorstellungen über die Schwimmhäute und -klappen durch Betrachten und Beschreiben der Abb. im LB, S. 143.
– Aneignen von Kenntnissen über die Lebensweise dieser Vögel
- Lesen und Herausschreiben von Angaben über die Lebensweise, LB, S. 141/142 (in Wortgruppen auf Überhangfolie)
Gruppe 1: Stockente
Gruppe 2: Bleßhuhn
Gruppe 3: Haubentaucher
- Vorlesen der aufgeschriebenen Wortgruppen (Einschätzen der Leistungen durch den Lehrer),
- zusammenhängende mdl. Wiedergabe mit Hilfe der aufgeschriebenen Wortgruppen (Einschätzen der Leistungen durch den Lehrer).

Quelle: Autorenkollektiv (1985: 89-90)

Übersicht 7 baut unmittelbar auf Dokument 15 auf. In ihr sind die einzelnen Phasen und Schritte nachträglich nummeriert und begrifflich unter unmittelbarer Bezugnahme auf die Formulierungen aus den Unterrichtshilfen benannt worden. Dieses Vorgehen erhöht die Übersichtlichkeit der Stundenkonzeption und ermöglicht es, bei der Interpretation konkrete Verweise herzustellen.

Übersicht 7: Die Stundenkonzeption mit nummerierten und begrifflich benannten Phasen und Unterrichtsschritten

Thema der Unterrichtsstunde:

„Vögel an Gewässern“

Phase I: Wiederholung

Festigen der Kenntnisse über Pflanzen an und in Gewässern (Kontrolle der Hausaufgabe)

a) Wiedererkennen

Wiedererkennen (Applikationen oder anderer Abbildungen); Nennen und Beschreiben der Erkennungsmerkmale der behandelten 5 Pflanzen (Umfang und Niveau nach Tabelle und nach Angaben im Lehrbuch),

b) Anschreiben der Tabelle

Anschreiben der ausgearbeiteten Tabelle (Hausaufgabe) über die Blühterminale der Pflanzen durch einen Schüler (evtl. schon vor der Stunde).

Phase II: Zielorientierung

Kennenlernen einiger Tiere, die am und im Wasser leben

Phase III: Arbeit am neuen Stoff

a) Anknüpfen

Aneignen von Kenntnissen über Vögel der Gewässer (Anknüpfen an vorhandene Kenntnisse)

Tafelbild: *Stockente Bleßhuhn Haubentaucher*

Impuls: Was wißt ihr schon über diese Tiere? (Merkmale, Lebensweise, Erlebnisse mit diesen Tieren: Erinnern an die Unterrichtssendung und an eigene Begegnungen mit diesen Tieren)

b) Aneignen von Kenntnissen über die äußere Gestalt dieser Vögel

• Betrachten von Abbildungen

Betrachten von farbigen Abbildungen (selbsthergestellte Applikationen, Lehrbuch, S. 142)

• Vergleichen und Merkmale bestimmen

Vergleichen der drei Abbildungen mit bekannten Singvögeln und Feststellen gemeinsamer Merkmale (Federn, Flügel, Schnabel), Erkenntnis: Stockente, Bleßhuhn und Haubentaucher sind Wasservögel.

• Beschreiben von Erkennungsmerkmalen und Erstellen einer Übersicht

Beschreiben der Erkennungsmerkmale jeder dieser drei Arten, Erarbeiten einer Übersicht

Tafelbild: *Vögel der Gewässer*

Name	Erkennungsmerkmale
Stockente	Erpel: grau und braun, Kopf grün, weißer Halsring Weibchen: braun (Tarnfarbe)
Bleßhuhn	schwarz, Stirn weiß
Haubentaucher	braun, Hals lang und weiß Kopffedern bilden braun-schwarzen Kragen und Haube

- **Zusammenhängende mündliche Wiedergabe**
Zusammenhängende mündliche Wiedergabe der erarbeiteten Erkennungsmerkmale anhand der Tabelle, Farbe (Stockente – grau-braun / Bleßhuhn – schwarz / Haubentaucher – braun), besondere Merkmale (Stockente – Kopf grün, weißer Halsring / Bleßhuhn – Stirn weiß / Haubentaucher – am Kopf Kragen und Haube)
- **Übernahme in das Heft**
Übernahme der Tabelle in das Heimatkundeheft

a) Erkennen der Angepaßtheit dieser Vögel

Erkennen der Angepaßtheit dieser Vögel an das Leben auf dem Wasser

- **Arbeit am Text**
Arbeit am Text des ersten Abschnitts „Vögel“, Lehrbuch, S. 141 (abschnittweises Vor- und Mitlesen)
- **Problemfrage**
Problemfrage: Wie sind die Vögel dem Leben am Wasser angepaßt? (Schwimmhäute oder Schwimmklappen zwischen den Zehen, Einfetten des Gefieders)
- **Gewinnen von Vorstellungen**
Gewinnen von Vorstellungen über die Schwimmhäute und -klappen durch Betrachten und Beschreiben der Abbildung im Lehrbuch, S. 143

b) Aneignen von Kenntnissen zur Lebensweise

Aneignen von Kenntnissen über die Lebensweise dieser Vögel

- **Lesen und Herausschreiben**
 - Lesen und Herausschreiben von Angaben über die Lebensweise, Lehrbuch, S. 141/142 (in Wortgruppen auf Überhangfolie)
 - Gruppe 1: Stockente
 - Gruppe 2: Bleßhuhn
 - Gruppe 3: Haubentaucher
- **Vorlesen**
 - Vorlesen der aufgeschriebenen Wortgruppen (Einschätzen der Leistungen durch den Lehrer)
- **Zusammenfassung / Wiedergabe**
Zusammenhängende mündliche Wiedergabe mit Hilfe der aufgeschriebenen Wortgruppen (Einschätzen der Leistungen durch den Lehrer).

Die Erstellung der Übersicht erfolgte unter direkter Bezugnahme auf Dokument 15 (Autorenkollektiv 1985: 89-90).

Analog zur Interpretation der Fälle A und B werden im Folgenden die einzelnen Phasen und Arbeitsschritte der Stundenkonzeption näher ausgeführt.

Phase I: Wiederholung: Festigen der Kenntnisse über Pflanzen an und in Gewässern (Kontrolle der Hausaufgabe)

Für den Beginn der Stunde war die Kontrolle der Hausaufgabe vorgesehen: Sie bestand aus zwei Teilen: Im Heft tabellarisch notierte Pflanzenmerkmale sollten zum einen von den Schülerinnen und Schülern im Lehrbuch wiedererkannt, unterstrichen und nochmals gelesen

werden. Des Weiteren sollten im Lehrbuchtext genannte Blühtermine der Pflanzen erfasst und tabellarisch aufgezeichnet werden. Zu Beginn dieser 3. Stunde galt es nun, das Wissen über die Merkmale von fünf Gewässerpflanzen zu festigen, indem ...

- a) die Schülerinnen und Schüler diese an entsprechenden Applikationen wiedererkennen und beschreiben sowie
- b) eine oder ein Lernende(r) die Tabelle der Blühtermine an die Tafel schreibt.

Zur Deutung:

Die Hausaufgabe galt als selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichtsprozesses und sollte mit der Unterrichtsstunde eine Einheit (Klingberg 1984: 206, Redaktionskollegium 1988: 352) bilden. Lehrerinnen und Lehrer waren gefordert, sie folgerichtig in den Unterricht einzubinden und nicht wie ein Anhängsel zu behandeln. Klingberg bemüht dazu anschaulich das Bild des „[H]erausspringen[s]“ (Klingberg 1984: 207) aus einer Unterrichtsstunde, um deren Ergebniskontrolle in der Folgestunde logisch „ein[zu]bauen“ (Klingberg 1984: 208). Eine solche enge Verbindung in der Artikulation des Unterrichts über Einzelstunden hinweg dokumentiert sich auch hier. Sie ist Ausdruck eines dem „Prinzip der Planmäßigkeit und Systematik“ (Klingberg 1984: 217) verpflichteten Unterrichts.

Didaktisch diente diese Hausaufgabe zum einen der *Ergebnissicherung*, indem die in der vorangegangenen Stunde erarbeiteten typische Pflanzenmerkmale nochmals geübt und gefestigt – mit Klingberg (1984: 194): didaktisch ‚*konsolidiert*‘ – werden sollten. Zugleich lässt sich das selbstständige Übertragen der im Lehrbuch genannten Blühtermine in eine Tabelle deuten als Referenz auf die eingangs benannte Förderung des selbstständigen Arbeitens mit dem Heimatkundebuch, wie es vor allem in der 4. Klasse als Vorbereitung auf das Lernen in der 5. Klasse methodisch gefördert werden sollte.

Applikation und Tabellen sind für Wiederholungen und Systematisierungen vorliegender Art in den methodischen Vorschlägen zur Gestaltung des Heimatkundeunterrichts häufig wiederkehrende Unterrichtsmittel. Den Pflanzenapplikationen wurde nach unserer Deutung im vorliegenden Fall sowohl eine erkenntnisunterstützende Funktion als auch eine Rationalisierungsfunktion (vgl. Redaktionskollegium 1988: 380-381) zugewiesen, indem sie innerhalb des – im weiteren Verlauf dieses Textes noch näher skizzierten – Prozesses der „Ausbildung von Vorstellungen und Begriffen“ (Lompscher/Jantos 1988: 101) effektiv und fasslich das Wesentliche am jeweiligen Unterrichtsgegenstand herausstellen bzw. erkennbar und benennbar werden lassen sollen (vgl. Redaktionskollegium 1988: 381; Neigenfind 1985: 18). Auch die Tabelle mit den Blühterminen steht im Funktionszusammenhang der „Konzentration auf das Wesentliche“ (Neigenfind 1985: 15). Mit dem Wesentlichen sind dabei jene Merkmale und Kennzeichen eines Gegenstandes, einer Erscheinung, einer Situation o.Ä. gemeint, die das „Wesen der Dinge und Erscheinungen und ihre gesetzmäßigen Zusammenhänge“ (Redaktionskollegium 1988: 380) umfassen – also das, was unmissverständlich zum Phänomen gehört und als allgemeine Erkenntnis abgeleitet werden kann. Dass die Schülerinnen und Schüler diese als wesentlich charakterisierten morphologischen Merkmale und physiologischen Blühvorgänge kennen sollen, begründet sich aus dem Anspruch der „Wissenschaftlichkeit des *Unterrichtsinhalts*“ (Klingberg 1984: 213, Hervorheb. i.O.). Damit ist ein Aspekt jenes „Prinzips der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus“ (Klingberg 1984: 212-213), kurz

„Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ (Redaktionskollegium 1988: 306)¹, gekennzeichnet, der als ‚modus operandi‘ Lehrer- wie Schülertätigkeiten auch in den folgenden Phasen und Schritten der hier gedeuteten Stundenkonzeption bestimmt.

Phase II: Zielorientierung

Die Stundenkonzeption wies für diese und die Folgestunde das Kennenlernen einiger am und im Wasser lebender Tiere aus.

Zur Deutung:

Die Zielorientierung sollte die didaktische Intention der „Zielklarheit und Zielgerichtetheit“ (Klingberg 1984: 314) der Schülerinnen und Schüler einlösen.

Es bleibt an dieser Stelle in den Unterrichtshilfen unerwähnt, wie aus dieser Zielangabe eine Zielorientierung in oben genanntem Sinne gemacht werden soll. Denn die reine Mitteilung eines Ziels im Sinne von ‚*Wir lernen heute einige Tiere an und in Gewässern kennen*‘ wurde in der Fachliteratur zur Unterrichtsgestaltung als einer der „typische[n] Mängel der didaktischen Zielstellung“ (Klingberg 1984: 315; Hervorheb. i.O.; vgl. auch Dietz 1969: 53f.) problematisiert, stellt sie doch in Frage, ob dadurch tatsächlich „Schüler-Stoff-Beziehungen“ (Klingberg 1984: 315) in einem Maße hergestellt werden können, dass sie zur Zielorientiertheit der Schülerinnen und Schüler und in Konsequenz zu „zielgerichtete[r] Selbsttätigkeit“ (Klingberg 1984: 315) und sinnhaftem Tun (vgl. Dietz 1969: 74) führen. Betrachtet man die im wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Dietz 1969: 55-59, Klingberg 1984: 315-318) genannten methodischen Formen potentiell wirksamer Zielstellungen wie orientierende Ausgangsdarstellungen, Gespräche, Problem- und Aufgabenstellungen oder vorbereitende Hausaufgaben, so lassen sich zwei mögliche Gründe für die Unbestimmtheit dieser Zielangabe anführen: Didaktische Überlegungen zur Unterrichtsplanung sahen die Ausrichtung der Planung an der Stoffeinheit vor und unterstrichen ein „didaktisches Denken in größeren Zusammenhängen“ (Klingberg 1984: 317; vgl. auch Kunze 1985b: 105). In der 1. Stunde dieser vierstündigen Stoffeinheit sollten die Schülerinnen und Schüler bereits über eine Unterrichtssendung (USF „Pflanzen und Tiere im und am Wasser“) auf Tiere an Gewässern aufmerksam gemacht werden, um ihr Wissen in dieser Stunde im Unterrichtsschritt a der Phase III – dem Anknüpfen an Vorkenntnisse und Erlebnisse der Lernenden über die Gewässertiere Stockente, Bleßhuhn und Haubentaucher – einzubeziehen. Allerdings sah der Stoffverteilungsplan die Planung und Gestaltung dieser vierstündigen Stoffeinheit für März und April eines Schuljahres mit je zwei Stunden pro Monat vor (vgl. Autorenkollektiv 1985: 13), so dass zwischen der ersten und dritten Stunde dieser Stoffeinheit viel Zeit vergangen sein dürfte, die ein Zusammenhangdenken im Dienste der Zielorientiertheit der Schülerinnen und Schüler in Frage stellen lassen.

Gleichwohl lässt sich der Einstiegsimpuls des nachfolgenden Unterrichtsschrittes (Phase III „Arbeit am neuen Stoff“, Schritt a „Anknüpfen“) als eine Form einer didaktischen Zielstellung deuten. Die noch offene Zielangabe des Kennenlernens *einiger* Tiere am Gewässer wird

¹ Hier und im Folgenden wird stets, wenn ein Bezug dieses Prinzips zur Stundenkonzeption gezogen werden kann, vom „Prinzip der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ gesprochen, auch wenn in dieser Stundenkonzeption das erzieherische Moment respektive der Aspekt der Parteilichkeit nicht direkt erkennbar wird. Dies geschieht, um die korrekte Bezeichnung nicht zu verkürzen bzw. zu verfälschen. Auf die Ausprägung dieses Prinzips wird im Rahmen der extern-kritischen Lesart noch eingegangen.

jedoch mit diesem Impuls auf drei bestimmte Tiere – Bleßhuhn, Stockente und Haubentaucher – eingeschränkt und festgelegt.

Phase III: Arbeit am neuen Stoff

a) Anknüpfen

An der Tafel sollten die Begriffe Stockente, Bleßhuhn und Haubentaucher stehen. Der Impuls „Was wißt ihr schon über diese Tiere?“ hatte die Aufgabe, den Unterrichtsschritt der Kenntniserwerb unter Einbezug von Vorkenntnissen und Erlebnissen der Lernenden aus eigenen Begegnungen und der oben erwähnten Unterrichtssendung über Pflanzen und Tiere an Gewässern aus der 1. Stunde der Stoffeinheit zu eröffnen.

Deutung:

Mit diesem Impuls wird deutlich: Die Auseinandersetzung mit – den Kindern bekannten – anderen Gewässertieren außer den drei ausgewählten (z.B. Vogelarten wie die Wasseramsel oder der Eisvogel, Insekten wie Libellen und Wasserläufer oder Säugetiere wie der Fischotter) war in dieser Stundenkonzeption nicht intendiert. Weist der Lehrplan für die Klasse 4 die drei Tierarten noch als beispielhaft aus (Ministerrat der DDR / Ministerium für Volksbildung 1985: 100), so legten Unterrichtshilfe und Lehrbuch sie als unveränderliche Lerngegenstände fest. Lehrpersonen, die sich einem anderen Gewässertier hätten zuwenden wollen, hätten das Lehrbuch nicht in ihren Unterricht einbeziehen können und jenen in den Unterrichtshilfen skizzierten mediengestützten Unterrichtsprozess entsprechend adaptieren müssen. Dass dies nicht vorgesehen war, lassen didaktische Ausführungen zum Primat der staatlich erstellten und vorgegebenen Planungsinstrumente vermuten, denn die „Planung des Unterrichts erfolgt auf der Grundlage staatlicher Dokumente, insbesondere des Lehrplanes“ (Redaktionskollegium 1988: 343; Hervorheb. i.O.). Für den Planungsprozess bedeutet das, so Neigenfind (1985: 27): „Nach dem gründlichen Studium des Lehrplans und dem Vertrautwerden mit Lehrbuch, Unterrichtsmitteln und Unterrichtshilfe sowie gegebenenfalls mit vorliegenden methodischen Beiträgen zum Thema, das behandelt werden soll, setzt die schöpferische Tätigkeit des Lehrers damit ein, daß er diese verbindlichen bzw. empfehlenden Vorgaben in Beziehung setzt zu den territorialen Bedingungen sowie zu den speziellen Bedingungen, die für den Unterricht in seiner Klasse gelten.“

Warum gerade die drei Gewässertiere Haubentaucher, Stockente und Bleßhuhn im Mittelpunkt stehen sollten, lag augenscheinlich an ihrer Erscheinung und Verbreitung. Sie waren und sind weit verbreitete, nicht bestandsschutzgefährdete, markante Tiere an Seen und Teichen und damit der unmittelbaren Beobachtung und Erkundung auch leichter zugänglich als ein Wasserläufer, eine Libelle, eine Wasseramsel oder ein Fischotter. Dass Kinder neben Vorkenntnissen aus der Unterrichtssendung – liegt diese gegebenenfalls auch schon Wochen zurück² – auch individuelle Beobachtungen und Kenntnisse aus außerunterrichtlichen Begegnungen mit den Gewässertieren in ihrem Lebensraum ins geplante Unterrichtsgespräch einbeziehen hätten können, ist wahrscheinlich. Die Prinzipien der „Lebensverbundenheit“ und „Faßlichkeit“ kommen hier zum Tragen (Klingberg 1994: 215, 225).

² Für die Schulpraxis ist denkbar, dass Lehrerinnen und Lehrer abweichend von den Unterrichtshilfen die Unterrichtssendung auch mehrmals im Verlauf der Stoffeinheit mit den Schülerinnen und Schülern angeschaut haben.

b) Aneignen von Kenntnissen über die äußere Gestalt dieser Vögel

In diesem Schritt sollten Abbildungen (aus dem Lehrbuch oder selbst erstellt) betrachtet und Erkennungsmerkmale der drei Wasservögel im Vergleich zu Singvögeln beschrieben und an der Tafel tabellarisch erfasst werden. Die Planungshinweise gaben vor, dass die Erkennungsmerkmale anschließend durch die Lernenden zusammenhängend wiederzugegeben seien und die Tabelle danach von ihnen ins Heft übertragen werde.

Dokument 16 Abbildungen aus dem Lehrbuch S. 141-142 zu den Gewässertieren Stockente (oben links), Haubentaucher (oben rechts) und Blesralle (unten links und rechts)



Quelle: Szudra/Lucke-Gruse (1985: 141-142)

Deutung:

Betrachtet man die Phase III mit ihren vier Unterrichtsschritten insgesamt, so kommt darin jener dem „Prinzip der Planmäßigkeit und Systematik des Unterrichts“ verpflichtete „Systemzusammenhang der didaktischen Funktionen“ (Klingberg 1984: 219; Hervorheb. i.O.) zum Ausdruck, der jeden Moment des Unterrichtsprozesses durchdringen und die Festigung und Sicherung der neu vermittelten Erkenntnisse aufs Engste mit dem gesamten Unterrichtsprozess verknüpfen sollte („Prinzip der ständigen Ergebnissicherung“; Klingberg 1984: 227). So heißt es bei Klingberg, „die Vermittlung des neuen Stoffes muß so erfolgen, daß die dem Vermitteln immanenten Festigungspotenzen voll wirksam werden (durch Verknüpfungen, Sys-

tematisierungen, immanentes Wiederholen und Anwenden)“ (Klingberg 1984: 228) und ein „hoher Grad von Einprägbarkeit und Dauerhaftigkeit“ (Klingberg 1984: 229) erreichbar ist. In unmissverständlicher Weise wird dies an der Unterrichtsphase III deutlich: Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich durch Lerntätigkeiten auf bildlich-darstellender und begrifflich-abstrakter Ebene zunächst die morphologischen Merkmale der drei Gewässertiere, indem sie ...

- Abbildungen von Stockente, Blesshuhn und Haubentaucher genau betrachten (Betrachten von Abbildungen) (siehe Dokument 16),
- diese mit im Langzeitgedächtnis bereits abgespeicherten Vorstellungen von Singvögeln³ vergleichen (Vergleichen und Merkmale bestimmen),
- ihre Erkennungsmerkmale (das Wesentliche) beschreiben und diese in der Klasse in einem Tafelbild übersichtlich zusammengefasst und geordnet werden (Beschreiben von Erkennungsmerkmalen und Erstellen eines Tafelbildes) (siehe Übersicht 6),
- welches dann mündlich wiedergegeben (Zusammenhängende mündliche Wiedergabe) und
- ins Heft übertragen wird (Übernahme der Tabelle in das Heimatkundeheft).

Im Zusammenspiel dieser – in den „Methodischen Beiträgen des Heimatkundeunterrichts“ auch als gängig angeführten (vgl. Neigenfind 1985: 12-19) – Lerntätigkeiten und der einzusetzenden Unterrichtsmittel (Abbildungen/Applikationen, Tabellen) dokumentiert sich das Grundverständnis der DDR-Pädagogik, den Unterrichtsprozess als „*Einheit von Erkenntnis- und Übungsprozessen*“ zu verstehen, zu entwerfen und zu steuern (Klingberg 1984: 194; Hervorheb. i.O.).

Die erkenntnistheoretische Seite dieses Prozesses⁴ führt in dieser Stundenkonzeption von der im Anschluss an den Impuls (Phase III, Schritt a) von den Schülerinnen und Schülern gegebenenfalls berichteten Erscheinungsvielfalt persönlich beobachteter Tiere zur allgemeinen Erkenntnis: Nicht, was *einem* Tier kennzeichnend ist, was es zufällig auszeichnet, und nicht, was *vielen oder den meisten Phänomenen* gemeinsam ist, soll erkannt und gewusst werden, sondern das, was unverkennbar zum Phänomen *in jedem Fall* gehört und regelhafte, gesetzmäßige Erkenntnis ist. Denn darin liegt nach der Autorengruppe um Gerhart Neuner das Ziel jedes Unterrichtsprozesses als Erkenntnisprozess: Wissen über die „Eigenschaften, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten der objektiven Realität relativ adäquat im menschlichen Bewußtsein“ zu verankern (Redaktionskollegium 1988: 301).

In Anlehnung an den theoretischen Ansatz der „Ausbildung von Vorstellungen und Begriffen“ von Joachim Lompscher und Wolfgang Jantos (Lompscher/Jantos 1988: 101-102)⁵ wird dieser Prozess in den „Methodischen Beiträgen zum Heimatkundeunterricht“ von den Schritten der „praktisch-gegenständliche[n] Handlung“ und „unmittelbare[n] Anschauung“ über die hier bildhaft-ikonisch und sprachlich vermittelte „mittelbare Anschauung“ zu „sprachlich-begriffliche[r] Erkenntnis“ (Kunze 1985b: 106) geprägt. Das „Prinzip der Anschaulichkeit“ (in enger Verbindung zu den beiden didaktischen Prinzipien der „Faßlichkeit“ sowie der „Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“) kann als maßgeblich für Struktur und

3 In Abgrenzung zu den „aktuellen Abbildern (Wahrnehmungen)“ sprechen Lompscher/Jantos (1988: 101) hier auch von „aktualisierten Abbildern (aus dem Gedächtnis reproduzierte[] Vorstellungen und Begriffe[])“.

4 Klingberg bezeichnet diese Seite des Unterrichtsprozesses auch als „gnoseologische Komponente des Unterrichtsprozesses“ (Klingberg 1984: 193).

5 Joachim Lompscher war Professor für Pädagogische Psychologie und Wolfgang Jantos wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Psychologie der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.

Ausprägung dieses Erkenntnisprozesses gedeutet werden: Denn Anschauungen, verstanden als „anschauliche[] Abbilder der heimatlichen Wirklichkeit“ (Neigenfind 1985: 22), seien so auszubilden, „daß sie in ihren Hauptzügen mit dem übereinstimmen, was gesellschaftlich über die betreffenden Erkenntnisobjekte bekannt ist. Zulässige Abweichungen davon dürfen daher nie wesentliche Merkmale betreffen, sondern stets nur Umfang und Tiefe der über das Erkenntnisobjekt zu erwerbenden Erkenntnis“ (Neigenfind 1985: 22). Nur so seien entsprechende Verallgemeinerungen über bestimmte wahrnehmbare Erscheinungen zu treffen und das Abstrakte aus dem Konkreten zu abstrahieren (vgl. Neigenfind 1985: 22).

Methodisch spielen in dieser Stundenkonzeption im Sinne des Prozesses der Abstraktion „von der Erscheinung zum Wesen der Sache“ (Kunze 1985b: 195) Unterrichtsmittel eine Rolle, die auf die wesentlichen Erscheinungsmerkmale der drei Tiere (in Form und Farbe) gerichtet sind: bildhaft anschauliche Tierapplikationen, ein begrifflich-abstraktes Tafelbild in Form einer Tabelle und die Sprache. Die zugehörigen Aufgabenstellungen des genauen Betrachtens, sprachlichen Vergleichens und zusammenfassenden Darstellens sollten die erkenntnisleitende Arbeit mit diesen Unterrichtsmitteln so ausrichten, „daß Wahrnehmen, Handhaben, Denken und Sprechen eine Einheit bilden“ (Kunze 1985b: 106).

Der Verzicht auf die explizit in diese Stundenkonzeption integrierte unmittelbare Erfahrung durch Exkursionen⁶ oder auch Experimente ist möglicherweise durch die bereits erwähnte Auffälligkeit und weite Verbreitung der Tiere begründet. Sie können als Teil der unmittelbaren Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler angesehen werden. Zugleich unterstreichen pädagogische Ausführungen zur Frage der Vermittlung von Erkenntnissen im DDR-Unterricht, dass der Nachvollzug von Erkenntnisprozessen im Unterricht die Möglichkeit eröffnet, „den Erkenntnisweg zu verkürzen, Zwischenschritte oder Irrtümer [...] zu vermeiden“ (Redaktionskollegium 1988: 302-303). In der Konsequenz muss der Unterrichtsprozess nicht mit der unmittelbaren Anschauung beginnen, wenn sichergestellt ist, dass „der Praxisbezug den Schülern bei der Aneignung der Theorie bewußt wird und bewußt bleibt“ (Redaktionskollegium 1988: 302).

Dass der *Prozess verallgemeinernder Begriffsbildung* durch den Einbezug vielfältiger und vieldeutiger unmittelbarer Erfahrungen auch ‚risikoreicher‘ für einen systematischen und erkenntnisorientierten Unterrichtsprozess wird, deuten Lompscher/Jantos (1988: 105) an: „Wenn die Erkenntnis von einem Einzelnen zu einem anderen Einzelnen fortschreitet und so allmählich Allgemeines herausfiltert, gibt es im Grunde kein Kriterium für die Bestimmung des Wesentlichen. Aber gerade das Wesentliche einer Sache bzw. eines Prozesses soll ja erkannt werden. Der Lehrer kann zwar dieses Wesen sprachlich besonders herausheben, aber es tritt für die Kinder weitestgehend in Einheit mit Unwesentlichem, als Erscheinung dieses Wesens auf.“ An späterer Stelle wird darauf noch näher einzugehen sein.

Den Abschluss des Unterrichtsschrittes b „Aneignung von Kenntnissen über die äußere Gestalt der Vögel“ bildet die mündliche Wiedergabe des Tafelbildes und dessen schriftliche Übertragung ins Heft. Dieser Abschluss lässt sich als Ausdruck der „technisch[en]“ Seite des Unterrichtsprozesses als Erkenntnis- und Übungsprozess (Klingberg 1984: 194), der Festigung, interpretieren. Die als gesetzmäßig ausgewiesene Verknüpfung von *Erkenntnis- und*

⁶ Die Unterrichtshilfen betonen jedoch über alle Einzelstunden dieser Stoffeinheit hinweg die Bedeutung von Exkursionen oder Wandertagen, außerunterrichtlichen Veranstaltungen und Naturerlebnissen der Schülerinnen und Schüler, um Tiere in ihrem Lebensraum zu betrachten und zu beobachten (vgl. Autorenkollektiv 1985: 86). Zudem enthält das Lehrbuch innerhalb dieses Stoffgebietes die Aufgabe, Stockenten und Blesshühner bei der Nahrungssuche zu beobachten (vgl. Szudra/Lucke-Gruse 1985: 142).

Übungsprozess (Klingberg 1984: 194) spiegelt sich erwartungsgemäß auch in den nachfolgenden Unterrichtsschritten c und d der Phase III „Arbeit am neuen Stoff“ wider.

c) Erkennen der Angepaßtheit dieser Vögel

Um die „Problemfrage: Wie sind die Vögel dem Leben am Wasser angepasst?“ (Autorenkollektiv 1985: 90) einzuführen, sah die Unterrichtshilfe in diesem Unterrichtsschritt zunächst das abschnittsweise Vor- und Mitlesen folgenden Textabschnitts aus dem Buch durch die Schülerinnen und Schüler vor:

Dokument 17: Textausschnitt mit Abbildung aus dem Lehrbuch, S. 141

Vögel

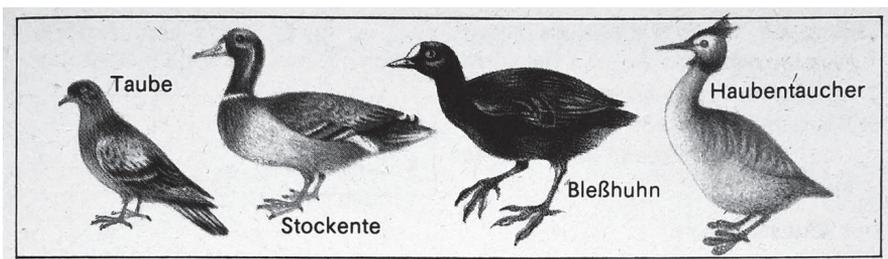
Für viele Vögel sind die Gewässer der Lebensraum. Sie bauen im dichten Schilf oder zwischen anderen Uferpflanzen ihre Nester und finden im Wasser ihre Nahrung. Diese Vögel sind dem Leben im und am Wasser gut angepaßt. Zwischen den Zehen haben sie Schwimmhäute oder breite Schwimmklappen. Mit dem Schnabel streichen sie Fett aus einer besonderen Drüse auf ihr Gefieder. Dadurch dringt auch beim Schwimmen und Tauchen kein Wasser zwischen ihre Federn.



Quelle: Szudra/Lucke-Gruse (1985: 141)

Anschließend sollte die oben genannte „Problemfrage“ eingeführt und weiterführend durch Betrachten und Beschreiben der nachfolgend dargestellten Abbildungen aus dem Lehrbuch „gelöst“ werden. Die Aufgabenstellung „Betrachte auf der Abbildung die Füße der verschiedenen Vögel! Woran erkennst du Wasservögel?“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 143) ergänzte die Abbildung.

Dokument 18: Abbildung aus dem Lehrbuch, S. 143



Quelle: Szudra/Lucke-Gruse (1985: 143)

Deutung:

Im Schritt c der Phase III „Arbeit am neuen Stoff“ löst sich der Unterrichtsgegenstand vom Einzeltier und seiner morphologischen Gestalt und zielt im systematischen Fortgang der Struktur des Inhalts auf die Erkenntnis des Gemeinsamen aller Wasservögel: deren physiologische Anpassung an den Lebensraum Gewässer durch Schwimmhäute und das Einfetten des Gefieders. Dies soll entsprechend des Ansatzes der Wissenschaftlichkeit (im Rahmen des „Prinzips der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“) als gesetzmäßiger Zusammenhang erkannt, benannt und gedächtnismäßig verankert werden.

Im Schritt c dokumentiert sich das dem Schulbuch zugewiesene erkenntnisbildende Potential sehr deutlich: Von Helbig und Strietzel (1985: 116) als „relativ umfassende lehrplanbezogene Materialisierung des Stoffes“ charakterisiert, wurde ihm die „führende Rolle“ im „System der Unterrichtsmittel“ (Klingberg 1984: 368) zugewiesen. Es sollte die Lehrplangaben konkretisieren, die didaktische Umsetzung der „im Lehrplan projektierte(n) Ziel-Inhalt-Methode-Relation“ (Klingberg 1984: 368) sichern und in seiner Gestaltung die Einhaltung didaktischer Prinzipien wie „Faßlichkeit“ (Klingberg 1984: 368, 225), „Selbsttätigkeit der Schüler“ sowie „Lebensverbundenheit“ (vgl. Helbig/Strietzel 1985: 114) sicherstellen.

Letztgenanntes Prinzip steht im Denk- und Argumentationszusammenhang der DDR-Pädagogik für einen Unterricht, der „auf die Fragen des Lebens wissenschaftlich begründete, überzeugende Antworten gibt“ (Klingberg 1984: 215, Hervorheb. i.O.) und nicht verkürzt als „das Leben‘ in den Unterricht ‚hereinzuholen‘, den Unterricht ‚als solchen‘ mit dem Leben zu verbinden“ (Klingberg 1984: 215) betrachtet werden sollte. In ebendiesem Sinne lässt sich der Einsatz des Lehrbuchs im Kontext des „Prinzips der Lebensverbundenheit“ auch hier interpretieren, wengleich im nachfolgenden Unterrichtsschritt d der Phase III mit der Lehrbuchaufgabe der Beobachtung von Stockenten und Blesshühnern bei der Nahrungssuche (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 142) die ‚Verbindung zum Leben‘ außerhalb des Klassenzimmers durchaus integriert ist.

„Faßlichkeit“ dokumentiert sich auf Text- und Bildebene an der Struktur des Inhalts sowie an Stil und Eindeutigkeit der Sprache: knappen und einprägsamen Sätzen, die das Wesentliche der physiologischen Gegebenheiten der drei Gewässervögel in einer bestimmten Folgerichtigkeit verdichten sollen. Der intendierte Einsatz des Lehrbuches (nicht nur in dieser, sondern grundsätzlich in den Stundenkonzeptionen des Heimatkundeunterrichts) spiegelt vor diesem Hintergrund eine Form der Bewältigung des „Grundproblems des Unterrichts“ (Klingberg 1984: 225) wider, komplexe Sachzusammenhänge didaktisch zu vereinfachen, „das Komplizierte und Komplexe durchschaubar zu machen, das Vielfache und Vielfältige auf das *gute Einfache* zurückzuführen“ (Klingberg 1984: 225; Hervorheb. i.O.). Hier unterscheidet sich das Heimatkundebuch vom Mathematik- oder Deutschbuch. Sollten letztere mehr als Aufgabenspeicher zum Üben fungieren, so waren „die stoffdarstellenden Texte, Fotos, schematischen Darstellungen, Tabellen und anderen Materialien des Heimatkundebuches“ vornehmlich als eine Art Wissenspeicher für Sachinformationen bestimmt, „deren rationelle Erschließung geübt werden muß“ (Helbig/Strietzel 1985: 116). Der Umgang mit dem Lehrbuch selbst wurde damit zum Unterrichtsgegenstand.

Selbsttätigkeit in der Lehrbucharbeit tritt in diesem Unterrichtsschritt in den Hintergrund und gewinnt später höhere Bedeutung. An dieser Stelle des Unterrichtsprozesses umfasst die Lehrbucharbeit das Vor- und Mitlesen eines Textabschnittes. Es kann vermutet werden, dass durch dieses laute Lesen das Einprägen von Schreibweise und Aussprache der zu vermittelnden Begriffe sichergestellt werden sollte. Die anschließend in den Raum gestellte Problemfra-

ge „Wie sind die Vögel dem Leben am Wasser angepaßt?“ soll sichern, dass die Schülerinnen und Schüler auch die Bedeutung des Gelesenen verstanden haben. Die Stundenkonzeption gibt an dieser Stelle keine Hinweise, ob ein Austausch über diese Frage angeregt werden soll, um die Schülerinnen und Schüler zur Beantwortung der Frage mit eigenen Worten herauszufordern. Vorgesehen ist, das Gelesene in Beziehung zur Lehrbuchabbildung (Dokument 17) zu setzen und damit die gelesenen Begriffe mit mittelbaren Anschauungen zu verknüpfen, indem die Abbildungen genau betrachtet und das (bereits aus dem Lehrbuchtext bekannte) Anpassungsmerkmal der Schwimmhäute sprachlich wiederholt wird. Die Intention hinter diesem Prozess wird in der Unterrichtshilfe als „Gewinnen von Vorstellungen“ (Autorenkollektiv 1985: 90) durch ein bewusstes – „aufmerksame[s], zielgerichtete[s], systematische[s] Wahrnehmen (Beobachten)“ (Lompscher/Jantos 1988: 102) und geistiges Verarbeiten dieser Wahrnehmungen (vgl. Lompscher/Jantos 1988: 101) zum Ausdruck gebracht. Aufschlussreich ist an dieser Stelle die Lehrbuchabbildung, insofern sie mit der abgebildeten Taube ein didaktisches Moment integriert, das den Prozess der Vorstellungs- und Begriffsbildung vor fehlerhaften Verallgemeinerungen schützen möchte: Taube, Stockente, Blesshuhn und Haubentaucher zeigen einige übereinstimmende Merkmale, doch das Typische der Wasservögel, nämlich die Schwimmhäute, fehlen. Dies sollen die Schülerinnen und Schüler mit der Aufgabe, die „Füße der verschiedenen Vögel“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 143) zu betrachten, auch gezielt wahrnehmen und versprachlichen.

Insgesamt zeigt sich auf der Planungsebene auch hier jene oben bereits erwähnte *Wechselbeziehung zwischen Begriffen und mittelbaren Anschauungen* in einem erkenntnisleitenden und -sichernden Unterrichtsprozess, der den Prinzipien der „Anschaulichkeit“ und der „ständigen Ergebnissicherung“ sowie dem Ansatz der Wissenschaftlichkeit (im Rahmen des „Prinzips der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“) gerecht werden wollte. Während im Unterrichtsschritt b der Phase III „Arbeit am neuen Stoff“ im Anschluss an die artikulierten Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler Abbildungen des Lehrbuches den Ausgangspunkt des Erkenntnisprozesses bildeten, sollte der Weg der Vorstellungsbildung in diesem Unterrichtsschritt beim Lesen der Begriffe im Lehrbuch ansetzen, dann zur anschaulichen Abbildung des Lehrbuches und wieder zurück zum Begriff führen, der sprachlich wiederholt wird.

Beide Vorgehensweisen spiegeln aus dialektisch-materialistischer Sicht im Ringen um die didaktische Ausformung der „Dialektik von Abstraktem und Konkretem im Erkenntnisprozess“ (Lompscher/Jantos 1988: 106) eine Art der Verallgemeinerung wider, die in Differenz zur empirischen Verallgemeinerung als „*theoretische* Verallgemeinerung“ Lompscher/Jantos (1988: 105; Hervorheb. i.O.) beziehungsweise „*theoretisches Denken*“ (Lompscher/Jantos 1988: 105) bezeichnet wird. Dem Verständnis nach sind nicht die „einzelnen Wahrnehmungen und ihre Verdichtung zu Vorstellungen [...] durch Vergleichen, Klassifizieren usw.“ das Entscheidende (Lompscher/Jantos 1988: 106). Da sie bereits „in der Gesellschaft in Form der *Wissenschaft*“ (Lompscher/Jantos 1988: 106; Hervorheb. i.O.) existieren, lässt sich die Lerntätigkeit auch als Aneignung der Wissenschaft in Form ihrer Grundbegriffe und gesetzmäßigen Zusammenhänge von Modellen und Begriffen ausgehend ‚begreifen‘ (Lompscher/Jantos 1988: 106-107).

d) Aneignen von Kenntnissen zur Lebensweise

In diesem – die Phase der Aneignung des neuen Stoffes und die Stunde abschließenden – Unterrichtsschritt sollen die Schülerinnen und Schüler, aufgeteilt in drei Gruppen, Sachinformationen über die Lebensweise der drei Wasservögel dem Lehrbuchtext entnehmen und in

Form von Wortgruppen auf eine Überhangfolie notieren. Ihre Notizen sollen anschließend in der Klasse vorgelesen und mündlich wiederholend zusammengefasst werden. Die Lehrperson ist aufgefordert, sowohl die Wiedergabe der Wortgruppen durch Vorlesen als auch die zusammenhängende Wiederholung mit eigenen Worten einzuschätzen. Den Lehrbuchtext zeigt Dokument 19:

Dokument 19: Textausschnitt, einschließlich einer weiterführenden Aufgabenstellung aus dem Lehrbuch, S. 141-142

Am häufigsten können wir Stockenten beobachten. Die männlichen Stockenten fallen oft durch das grün schimmernde Gefieder an ihrem Kopf auf. Die Stockenten bauen ihre Nester direkt am Ufer auf dem Erdboden. Im Frühjahr werden die Eier ausgebrütet. Die kleinen Enten können gleich nach dem Schlüpfen das Nest verlassen. Sie schwimmen mit der Mutter zusammen auf das Wasser hinaus und suchen sich Nahrung, zum Beispiel kleine Krabben.



Die Bleißhühner sind fast einfarbig schwarz, nur Schnabel und Stirn sind weiß. Nach diesem weißen Fleck, der Blesse, haben die Tiere ihren Namen erhalten.

Bei der Nahrungssuche tauchen die Bleißhühner mit einem kleinen Sprung für kurze Zeit ganz im Wasser unter. Sie fressen Würmer, Schnecken und Pflanzenteile.

- 1. Beobachte Stockenten und Bleißhühner bei der Nahrungssuche! Vergleiche ihr Verhalten!
- 2. Betrachte die Abbildungen auf dieser Seite! Gib an, welche Vögel abgebildet sind! Woran erkennst du sie?



Auch der Haubentaucher ist ein Vogel unserer Gewässer. Er ist etwa so groß wie eine Stockente, hat aber einen langen, schlanken Hals. Den Kopf schmücken eine zweiteilige schwarze Federhaube und meist ein rotbrauner bis schwarzer Federkragen.

Mit seinem spitzen roten Schnabel fängt der Haubentaucher vor allem Fische. Er kann beim Tauchen längere Zeit unter Wasser bleiben. Weit entfernt von der Eintauchstelle kommt er meist erst wieder empor. Die Haubentaucher haben ein schwimmendes Nest. Wenn die Jungen geschlüpft sind, nehmen die Elternvögel sie auf ihren Rücken, schwimmen mit ihnen umher und füttern sie. Die Jungvögel können erst nach einigen Wochen tauchen.

Quelle: Szudra/Lucke-Gruse 1985: 141-142)

Deutung:

Während die anderen Phasen und Schritte des Unterrichts in Form des Frontalunterrichts modelliert wurden, wechselt der letzte Unterrichtsschritt die Sozialform hin zu arbeitsteiliger individueller Arbeit in Gruppen, deren Ergebnisse dann wieder im Klassenverband allen Schülerinnen und Schülern vorgestellt und von der Lehrperson eingeschätzt werden sollen. Die Rückkehr in den frontalen Klassenunterricht kann dabei als allgemeines Kennzeichen der methodischen Gestaltung (nicht nur) des Heimatkundeunterrichts gedeutet werden, gilt doch der „Klassenunterricht, also das gemeinsame und im Prinzip für alle Schüler einheitliche Lernen im Klassenverband“ als „Rahmen“, „Bezugspunkt“ und „organisatorische[] Grundlage des Unterrichts“ (Klingberg 1984: 295).

Die Initiierung dieser Einzelarbeit im Rahmen einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit trägt dem „Prinzip der führenden Rolle des Lehrers und der Selbsttätigkeit der Schüler“ (Klingberg 1984: 220-222) Rechnung. Die Führungsrolle des Lehrers dokumentiert sich organisatorisch und in seiner leistungsbeurteilenden und -bewertenden Funktion. Die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler zielt auf das Lesen des Lehrbuchtextes, die Trennung von Wesentlichem und Unwesentlichen – nicht alle Aussagen des Textes sind auf die Lebensweise der Gewässervögel gerichtet, sondern *wiederholen* den Stoff aus dem 1. Unterrichtsschritt der Phase der Arbeit am neuen Stoff (morphologische Merkmale der Tiere) – und die Notation der wesentlichen Aussagen in Wortgruppen.

Mit dieser Anwendung und Übung des Exzerpierens und schriftlichen Zusammenfassens intendiert die Unterrichtsphase gemäß dem „Prinzip der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ (Redaktionskollegium 1988: 306) zwei weitere „*elementare[] Methoden wissenschaftlichen Arbeitens*“ (Klingberg 1984: 213; Hervorheb. i.O.). Sie sollen für den systematischen Umgang mit Texten generell und die weiterführenden Schulstufen befähigen und zudem den Erkenntnisprozess intensivieren.

Offen bleibt in den Unterrichtshilfen, wie die Zuteilung der Textausschnitte erfolgt. Offen bleibt auch, ob die individuelle Erschließung des Textes auch einen Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Gruppe vorsieht. Der Hinweis auf Gruppenbildung lässt sich in diesem Fall jedoch weniger mit den Potentialen kooperativen Lernens (u.a. als Bestandteil sozialistischer Erziehung zur Gemeinschaftsarbeit)⁷ denn sachlogisch und zeitlich begründen, um in einem inhaltlich dichten Unterrichtsprozess gemäß dem „Prinzip der Faßlichkeit“ die Schülerinnen und Schüler nicht mit zu viel Text zu überfordern.

Diesbezügliche Entscheidungen sind von der Lehrperson mit Blick auf die konkreten situativen und sozialen Bedingungen vor Ort zu treffen. Sie ermöglichen nicht zuletzt, Differenzierungsmöglichkeiten (mehr Text für schnellere/leistungsfähigere Leserinnen und Leser) zu erwägen und umzusetzen und spiegeln in Konsequenz Konkretisierungsbedarfe der Unterrichtshilfen beispielhaft wider (vgl. Woitinek 1989: 122). Wie diese letztlich in der Praxis des Unterrichtens wahrgenommen und damit umgegangen wurde, ist für den Heimatkundeunterricht bislang unerforscht.

Grundlage der Lerntätigkeit soll auch in diesem letzten Unterrichtsschritt das Lehrbuch sein, dessen erkenntnisleitende Funktion bereits erläutert wurde. Das oben erwähnte „Prinzip der Lebensverbundenheit“ als Bereitstellung von wissenschaftlich korrekten Antworten auf die Fragen des Lebens wird hier jedoch mit der Lehrbuchaufgabe der Beobachtung von Stock-

⁷ Die Autorengruppe um Gerhart Neuner unterstreicht die erzieherische Wirkung der Gruppenarbeit für den Meinungsaustausch und die Gewöhnung an kollektive Arbeitsweisen (Redaktionskollegium 1988: 358; auch Klingberg 1984: 297).

enten und Blesshühnern bei der Nahrungssuche (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 142; siehe Dokument 19) ausgeweitet auf die ‚*Verbindung zum Leben*‘ außerhalb des Klassenzimmers; die Unterrichtshilfen gehen auf diese Aufgabe gleichsam nicht ein und geben keine Hinweise zu deren didaktischer Einbettung.

Insgesamt dokumentiert auch dieser Unterrichtsschritt der Phase III „Arbeit am neuen Stoff“ durch das selbstständige Lesen und Filtern wesentlicher Sachinformationen und deren lautsprachlicher Verbalisierung die bereits eingehend beschriebene Verknüpfung von Erkenntnis- und Übungsprozess in einem didaktisch-methodisch planvollen, lerntheoretisch fundierten Unterricht.

Unbestimmt bleibt für die vorliegende und nun extern-kritisch zu deutende Stundenkonzeption, wie das Zusammenspiel des Unterrichts als Erkenntnis- und Übungsprozess in jenem von der DDR-Pädagogik geforderten übergeordneten Charakter jedes Unterrichtsprozesses als Erziehungsprozess umfassender „*sozialistischer Persönlichkeitsentwicklung*“ (Klingberg 1984: 195; Hervorheb. i.O.) aufgeht. Im vorliegenden Fall sollen Persönlichkeiten erzogen werden, die jene eingangs genannte übergeordnete pädagogische Intention naturkundlicher Bildung und Erziehung, ein „positives Verhältnis“ zu Pflanzen und Tieren zu entwickeln und „Heimatliebe“ zu empfinden (Kunze 1985a: 50), in „Wort und Tat“, in „Bewußtsein und Handeln“ (Klingberg 1984: 195) umsetzen.

Dass *jeder Unterricht* erziehen sollte, ist ohne Zweifel. So heißt es unter anderem bei der Autorengruppe um Gerhart Neuner (Redaktionskollegium 1988: 303), dass „der Erkenntnisprozeß im Unterricht“ durch die „Einheit von Erkennen, Erleben und Werten“ „starke Wirkungen auf die Herausbildung von Überzeugungen, Einstellungen und moralisch-charakterliche[] Eigenschaften ausüben“ soll. Wie dieser Anspruch im Zusammenspiel der inhaltlich-intentionalen und methodisch-organisationalen Aspekte des Unterrichtsprozesses hier und im Allgemeinen einzulösen sei, blieb laut Klingberg „ein großes Forschungsfeld der Didaktik und der Erziehungstheorie“, dass auch Mitte der 1980er Jahre als „nur sehr grob bearbeitet“ beurteilt wurde (Klingberg 1984: 195). Folgt man den Hinweisen, die die Autorengruppe um Gerhart Neuner zu Formen der Erziehungswirkung des Unterrichts gibt, dann ließe sich für die hier gedeutete Unterrichtskonzeption auf „die wissenschaftliche Beweiskraft des Erkenntnisprozesses“ (Redaktionskollegium 1988: 303) rekurren.

6.2 Extern-Kritische Lesart

Wie bereits in den Fällen A und B wird mit dem Wechsel von der immanenten in die extern-kritische Lesart der Entstehungs- und Geltungsrahmen der Stundenkonzeption „Vögel an Gewässern“ verlassen und diese Stundenplanung aus der Sicht unseres heutigen didaktisch-methodischen Denkens interpretiert.

Bevor dabei auf Problem- und Spannungsfelder differenzierter eingegangen wird, soll eine grundsätzliche Schlussfolgerung aus der Analyse der Stundenkonzeption vorangestellt werden – eine Schlussfolgerung, die sich an der ausgewählten Stunde des naturkundlichen Bereichs ohne ihren „ideologischen Überbau“ vornehmlicher zeigt als in den Fällen A und B, wenngleich sie auch dort ihre Ausformung findet:

Die hier beschriebene Stundenkonzeption einer Einzelstunde des Heimatkundeunterrichts der 4. Klasse war als Teil eines aufeinander abgestimmten sozialistischen Bildungs- und Erziehungssystems und seiner dialektisch-materialistischen Weltanschauung situiert. Wie der Unterricht in diesem System zu gestalten sei, damit beschäftigte sich die Pädagogik und All-

gemeine Didaktik der DDR. Was dabei für den Schulunterricht galt, kann ebenso für deren Aufgabe der Theoriebildung über den Unterricht festgestellt werden: ihr Systemcharakter. Auf der Ebene des Unterrichts spricht Klingberg vom „Prinzip der fachübergreifenden Koordinierung des Unterrichts“, das eben aussagt, dass der Unterricht dem „Gesetz[] der Einheit“ (Klingberg 1984: 219) folgt und „*Systemcharakter*[" hat (Klingberg 1984: 219; Hervorheb. i.O.); das heißt „vom Menschenbild des Sozialismus und vom Erziehungsziel der sozialistischen Gesellschaft bestimmt“ ist, zudem „auf der Grundlage eines verbindlichen, auf einer geschlossenen politisch-pädagogischen Konzeption beruhenden Lehrplanwerks“ und unter Beachtung einer „einheitliche[n] Führungskonzeption des pädagogischen Prozesses im Unterricht“ (Klingberg 1984: 219). Auf der Ebene der Methodik⁸ nahm die pädagogisch-didaktische und pädagogisch-psychologische Theorie den Platz des Lehrplanwerks ein. Gesteuert wurde der Prozess der Planung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichts staatspolitisch und gesellschaftswissenschaftlich – nicht zuletzt durch solcherart differenzierte Unterrichtshilfen wie die hier untersuchte in ihrer pädagogischen, fachlichen und didaktischen Ausrichtung.⁹ Wir begegnen mit dieser Stundenkonzeption aus den Unterrichtshilfen des Heimatkundeunterrichts der Klasse 4 einem exemplarischen Beispiel der Transformation eines in sich geschlossenen und kohärenten pädagogischen Theoriegebildes in einen konkreten Planungsentwurf.

Die Methodik des Heimatkundeunterrichts der DDR folgte dabei Prinzipien, die Teil eines Gesamtsystems allgemeindidaktischer Theorieansätze und konzeptioneller Überlegungen waren. Insofern spiegelte die Methodik des Heimatkundeunterrichts gemäß einer Ableitungslogik im Konkreten das Abstrakte, im Fachdidaktischen das Allgemein(didaktische) wider. In Art und Ausprägung löste die an diesem Fall und den Fällen A und B herausgearbeitete heimatkundliche Konzeption ein, was Konzeptionen grundsätzlich auszeichnet:

Als „vom Anspruch her stimmiger Entwurf, der grundlegende Prinzipien für die Auswahl von fachlich bedeutsamen Zielen, Inhalten und Methoden zur Gestaltung von schulischen Lernumgebungen entwickelt und ggf. exemplarisch anwendet und konkretisiert“, berücksichtigt eine solche Konzeption „begründete grundlegende Bildungs- und Erziehungsziele der (Grund)Schule (u.a. anthropologisch, soziologisch, philosophisch, seltener ökonomisch), [...] systematische Analysen von Lernvoraussetzungen (u.a. Entwicklungspsychologie, sozio-kulturelle Analysen, Lerntheorien), [...] den in den fachlich-inhaltlichen Bezugsdisziplinen vorliegenden Erkenntnisstand zu den jeweiligen Unterrichtsinhalten, [...] schulische Handlungsvoraussetzungen (Klassenstärke, Ausstattung, Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer etc.).“ (Kahlert 2015: 211)

Im wissenschaftlichen Diskurs um konzeptionelle Entwicklungen des Sachunterrichts in der Geschichte des Faches ist mit der Offenlegung dieser konzeptionellen Zusammenhänge zugleich eine Lücke sachunterrichtsdidaktischer Forschung berührt, die in vorliegenden Werken (Thomas 2018; Kahlert/Fölling-Albers/Götz u.a. 2015) bislang unbeachtet blieb.

Vergleicht man die vorliegende Stundenkonzeption mit den Analysen der Fälle A und B, so unterliegt sie aus inhaltlicher Perspektive weder dem Problem der Indoktrination und Überwältigung noch der Konterkarierung des „Prinzips der Lebensverbundenheit“ durch

8 Dabei umfasst der Begriff der „Methodik“ im Kontext der DDR-Pädagogik für das einzelne Schulfach mehr als der heute übliche Methodik-Begriff und ist eher gleichbedeutend dem heutigen Begriff der Didaktik.

9 Lehrerinnen und Lehrer wurden in ihrer Planungstätigkeit vor diesem Hintergrund ebenso zum Nachvollzug einer nach streng vorgegebenen Grundsätzen entwickelten Planung angehalten wie die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernfähigkeit.

eine ideologische und moralische Engführung des Unterrichts. Dass aber auch dieser Unterricht mit dem Ziel der Vermittlung wissenschaftlich gesicherter Naturgesetze (wie der Angepasstheit von Wasservögeln an ihren Lebensraum) sowie wissenschaftlicher Methoden des Betrachtens, systematischen Vergleichens oder auch des Exzerpierens und Konspektierens ideologisch auf die Förderung einer *sozialistischen* Allgemeinbildung ausgerichtet sein sollte, spiegeln sowohl die eingangs (S. 64) zitierten Ausführungen Gerhard Kunzes zu den pädagogischen Intentionen des Teillehrgangs „Kenntnisse über die Natur - Naturbeobachtungen“ als auch die Hinweise Gerhart Neuners (1988b) im Buch „Allgemeinbildung und Lehrplanwerk“ wider:

„Indem die Heranwachsenden sich die *wissenschaftliche Ideologie* der Arbeiterklasse auf wissenschaftliche Weise zu eigen machen, lernen sie die grundlegenden Entwicklungsgesetze der Natur, der Gesellschaft und des menschlichen Denkens durchschauen, sich in der Welt richtig zu orientieren und bewußt zu handeln.“ (Neuner 1988b: 15; Hervorheb. i.O.)

Die „weltanschauliche Parteilichkeit“ blieb bei den naturkundlichen Themen wie der hier analysierten Stundenkonzeption, wie bereits Jung herausarbeitete, „implizit, subkutan und auf den ersten Blick unbemerkt“ (Jung 2011: 143). Dass ein Unterricht, der Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen möchte, stabile Erklärungs- und Deutungsmuster über die lebende Natur und entsprechende Arbeitsweisen zu erschließen, auch heute noch und gänzlich ohne marxistisch-leninistische Begründungszusammenhänge sachunterrichtsdidaktisch relevant ist und bildungswirksam modelliert werden kann, davon zeugen aktuelle Curricula und Lehrmaterialien (u.a. GDSU 2013). Insofern verwundert es nicht, dass nach 1990 jene 47 Lehrbuchseiten aus dem naturkundlichen Lehrgang des „alten“ Heimatkundebuches den Kern des ersten veröffentlichten Lehrbuches nach dem Mauerfall (Szudra 1990) bildeten, während der über 100seitige gesellschaftskundliche Teil entfernt wurde. Auch die in dieser Stundenkonzeption integrierten Lehrbuchseiten tauchen dementsprechend im Heimatkundebuch des Jahres 1990 unverändert wieder auf (Szudra 1990: 31-33).

Keine Wiederauflage erfuhren indes die Unterrichtshilfen und ihre Stundenkonzeptionen. In ihrer didaktischen Linienführung zeugen sie von jenen noch ungenannten zwei Spannungsfeldern, die in den Fällen A und B bereits eingehend beschrieben werden:

- der Überformung des kindlichen Lebensweltbezugs und kindlichen Denkens durch den Ansatz der Wissenschaftlichkeit (im Rahmen des „Prinzips der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“),
- der Beeinträchtigung der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler durch die strenge Systematik der Unterrichtsorganisation.

6.2.1 Die Überformung des kindlichen Lebensweltbezugs und kindlichen Denkens durch den Ansatz der Wissenschaftlichkeit

Kennzeichnend für die hier beschriebene Stundenkonzeption war eine Darstellung der Unterrichtsinhalte, die der mittelbaren Anschauung den Vorrang gab. Unmittelbare Erfahrungen, wie sie beispielsweise Versuche zum Zusammenhang zwischen Körpermerkmalen und Lebensraum der Wasservögel eröffnen, fanden in dieser Stundenkonzeption keine Anwendung. So wird der Vorteil der Schwimmhäute für einen kräftigen Antrieb und eine schnellere Fortbewegung im Wasser wahrnehmbar und dem Verstehen zugänglich, wenn Schülerinnen und Schüler zunächst mit gespreizten Fingern durch das Wasser fahren und diesen Vorgang mit einer über die Hand gestreiften und mit einem Gummiband am Handgelenk befestigten

Plastiktüte (z.B. einem Gefrierbeutel) wiederholen. Sie werden feststellen, dass die Hand mit der übergezogenen Plastiktüte mehr Wasser verdrängt. Die Bedeutung des gefetteten Gefieders lässt sich durch einen Versuch nachvollziehen, in dem die Schülerinnen und Schüler zwei gleiche Stoff- oder Papierstücke mit Wasser begießen – in einem Fall ist das Papier unbearbeitet, im anderen Fall mit Speiseöl, Butter, Vaseline o. Ä. eingefettet. Am Phänomen lässt sich beobachten, diskutieren und schlussfolgern, dass das eingefettete Stück Papier ähnlich dem mit dem Ölskret der Afterdrüsen eingefetteten Gefieder der Wasservögel wasserabweisend ist. Auf diese Weise können Kinder die Zusammenhänge zwischen Lebewesen und ihrem Lebensraum handelnd-gegenständlich erschließen, im unmittelbaren Umgang und der Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen – seien sie in diesem Fall auch nicht die originalen, sondern diese repräsentierende Gegenstände – Erfahrungen machen und unmittelbare Anschauungen im Prozess der Vorstellungs- und Begriffsbildung ausbilden.

Der mit dieser Stundenkonzeption intendierte Unterricht ließ keinen Raum, um den Wert des Wissens in der Lebenswelt der Kinder aufzuspüren, sondern begrenzte den Erfahrungsraum der Kinder auf die vorbedachte, räumlich begrenzte (kollektive) Erfahrung *im* Klassenraum. Dort aber treten an die Stelle einer phänomenorientierten Erschließung von Sachzusammenhängen der kindlichen Lebenswelt Tätigkeiten der Schülerinnen und Schülern mit didaktisierten Darstellungen (Applikationen, Abbildungen, Lehrbuchtext, Tafelbild), die sich wie eine Glasscheibe zwischen Kinder und die Phänomene ihrer Lebenswelt schieben. Die an ihnen zu lernenden Erkenntnisse müssen geglaubt werden; sie können nicht durch Evidenz selbstständig erkannt werden (vgl. Lauterbach 2020: 63).

6.2.2 Die Beeinträchtigung der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler durch die strenge Systematik der Unterrichtsorganisation

Der Selbsttätigkeit wurde in der DDR-Pädagogik eine außerordentlich hohe Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben (vgl. Klingberg 1984: 265-273; Redaktionskollegium 1988: 307-308 u. 333-334). Zugleich verweist der wissenschaftliche Diskurs auf eine in der Schulpraxis noch ungenügende Beachtung selbstständiger Schülerarbeit – nicht zuletzt aufgrund des „Zeitfaktor[s]“ (Klingberg 1984: 268). Die „Notwendigkeit einer wohlbedachten Lernökonomie“ (Köhnlein 2012: 30) ist eine zeitübergreifende Frage der Didaktik des Sachunterrichts¹⁰, doch galt damals (vgl. Klingberg 1984: 268-269) wie heute, dass Lernen auf diese Weise nachhaltiger und wirksamer ist.

Die Stundenkonzeption „Vögel an Gewässern“ spiegelt in ihrer didaktischen Linienführung einen hohen Grad der Systematisierung wider, der die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler deutlich einschränkt. Sie sah in enger Taktung die Vermittlung von Kenntnissen einschließlich des Übens, Wiederholens und Festigens in einem von der Lehrkraft eng gesteuerten Unterrichtsprozess vor. In der Stundenkonzeption sind je ein Impuls und eine Problemfrage enthalten – ihrem Charakter nach didaktische Mittel, um Schülerinnen und Schülern Denkräume für eigene Gedanken, Erfahrungen, Vermutungen und Schlussfolgerungen zu eröffnen. Doch was in Phase III als „Problemfrage“ dargestellt wird („Wie sind Vögel an den Lebensraum Gewässer angepasst?“), war ein Problem, das bereits wissenschaftlich exakt im Lehrbuch erklärt wurde und diese Erklärung steht im Mittelpunkt. Sie durch Rezeption eines Textes zu kennen und durch Überprüfung am Modell (hier der Abbildung) und sprachliche Wiedergabe nachzuvollziehen, steht im Zentrum der Stundenkonzeption und konter-

¹⁰ Köhnlein bemerkte dazu pointiert: „Wir haben nur wenig Zeit für sehr viel Welt“ (Köhnlein 2012: 30).

karierte eine selbsttätige Auseinandersetzung mit diesem Problem, beispielsweise in einem problemorientierten Unterrichtsgespräch. Methodisch ist die Stunde durch die Dominanz eines erarbeitenden Unterrichts im Modus des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs geprägt. Auch die ausgewiesene Gruppenarbeit gibt den Schülerinnen und Schülern keinen Raum für Diskurse untereinander. Verbunden sind diese Unterrichtsmethoden mit einem System geschlossener und halboffener Aufgabenstellungen, um den Schülerinnen und Schülern in einer zeitlich und sachlogisch eng strukturierten Unterrichtsdramaturgie bestimmte Kenntnisse zu vermitteln. Transformiert man die beabsichtigten Lerntätigkeiten in entsprechende Aufgabenstellungen, so stünden die Schülerinnen und Schüler unter anderem vor folgenden Aufgaben:

- *Nenne und beschreibe die Erkennungsmerkmale von fünf Gewässerpflanzen und fertige eine Tabelle über Blühtermine der Gewässerpflanzen an. Übertrage diese Tabelle an die Tafel.*
- *Betrachte und vergleiche die Lehrbuchabbildungen der Wasservögel und stelle Merkmale ihrer Erkennung fest.*
- *Beschreibe die Erkennungsmerkmale der Wasservögel und gib sie mündlich wider.*
- *Übertrage die Tabelle mit den Erkennungsmerkmalen von der Tafel ins Heft.*
- *Lies den Lehrbuchtext, notiere Wesentliches auf einer Folie und gib es mündlich wider.*

Für eine selbsttätige Auseinandersetzung mit den Merkmalen und der Lebensweise der drei Wasservögel Stockente, Blesshuhn, Haubentaucher wären auch offene Aufgabenstellungen denkbar, die den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler, ihrem Denken, mehr Raum geben würden. Neben den bereits genannten Versuchen und Beobachtungen könnten sie beispielsweise die drei Wasservögel zeichnen (als Umriss- oder Farbzeichnung), um mit ästhetischen Zugangsweisen den selbsttätigen Erkenntniserwerb zu unterstützen.

7 Vergleichende Gegenüberstellung der Fälle

Christian Fischer und Sandra Tänzer

Die vergleichende Gegenüberstellung der Fälle dient dem Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den untersuchten Stundenkonzeptionen zu identifizieren. Der Vergleich richtet sich an drei Dimensionen aus: den didaktischen Intentionen der Stundenkonzeptionen, den ihnen jeweils zugrunde liegenden didaktisch-methodischen Ansätzen und Prinzipien sowie den in ihnen angelegten didaktischen Problemen und Spannungsfeldern. Während die ersten beiden Dimensionen aus der Analysehaltung der immanenten Lesart hervorgehen, resultiert die dritte Dimension aus der Analysehaltung der extern-kritischen Lesart. Übersicht 8 fasst die Ergebnisse der Untersuchung der drei Stundenkonzeptionen zusammen und stellt sie nach den drei genannten Dimensionen einander vergleichend gegenüber.

Übersicht 8: Die drei Stundenkonzeptionen im Vergleich

Fall A: Die Stundenkonzeption „Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“	Fall B: Die Stundenkonzeption „Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels“	Fall C: Die Stundenkonzeption „Vögel an Gewässern“
<p>Didaktische Intentionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • marxistisch-leninistische Überzeugungsbildung, Liebe zur sozialistischen Heimat • Erkenntnis: „In unserem sozialistischen Staat dienen die Ergebnisse der fleißigen Arbeit der Werktätigen ihrem eigenen Wohl und der ständigen Verbesserung des Lebens aller Menschen“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44). • „Durch Vergleiche mit ausgewählten Beispielen von Lebens- und Arbeitsbedingungen in imperialistischen Ländern wird den Schülern [...] die soziale Sicherheit und Geborgenheit in unserem Land bewußt“ (Autorenkollektiv 1985: 34). 	<p>Didaktische Intentionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • marxistisch-leninistische Überzeugungsbildung, Förderung der Überzeugung, „daß jeder das heute Erreichte achten, schützen und fördern muß“ (Autorenkollektiv 1985: 39) • Erkenntnis: „Die Bürger der Deutschen Demokratischen Republik verwirklichen, wofür Marx und Engels ein Leben lang gekämpft haben [...]“ (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 54) • Auseinandersetzung mit der Frage „Wie können die Menschen bei uns [...] am besten im Sinne von Marx und Engels handeln?“ (Autorenkollektiv 1985: 42) 	<p>Didaktische Intentionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Kenntnissen über Vögel an Gewässern (Stockente, Haubentaucher und Blesshuhn), über ihre Erkennungsmerkmale und ihre Anpasstheit an ihren Lebensraum • Erkenntnis über die Anpassung an den Lebensraum: Wasservögel sind durch Schwimmhäute und -lappen sowie durch das Einfetten ihres Gefieders an ihren Lebensraum angepasst • Aneignen von Kenntnissen über die Lebensweise dieser Vögel

<p>Fall A: Die Stundenkonzeption „Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“</p>	<p>Fall B: Die Stundenkonzeption „Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels“</p>	<p>Fall C: Die Stundenkonzeption „Vögel an Gewässern“</p>
<p>Didaktisch-methodische Prinzipien und Ansätze:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ansatz der ideologischen Wissenschaftlichkeit im Rahmen des „Prinzips der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus“, kurz „Prinzip der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ • Ansatz der Parteilichkeit im Rahmen des „Prinzips der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ • „Prinzip der Anschaulichkeit“ • „Prinzip der Lebensverbundenheit“ • „Prinzip der Faßlichkeit“ • „Prinzip der führenden Rolle des Lehrers und der Selbsttätigkeit der Schüler“ • „Prinzip der Planmäßigkeit und Systematik des Unterrichts“ 	<p>Didaktisch-methodische Prinzipien und Ansätze:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ansatz der ideologischen Wissenschaftlichkeit im Rahmen des „Prinzips der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus“, kurz „Prinzip der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ • Ansatz der Parteilichkeit im Rahmen des „Prinzips der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ • „Prinzip der Anschaulichkeit“ • „Prinzip der Lebensverbundenheit“ • „Prinzip der Faßlichkeit“ • „Prinzip der führenden Rolle des Lehrers und der Selbsttätigkeit der Schüler“ • „Prinzip der Planmäßigkeit und Systematik des Unterrichts“ 	<p>Didaktisch-methodische Prinzipien und Ansätze:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ansatz der Wissenschaftlichkeit im Rahmen des „Prinzips der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus“, kurz „Prinzip der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ • „Prinzip der Anschaulichkeit“ • „Prinzip der Lebensverbundenheit“ • „Prinzip der Faßlichkeit“ • „Prinzip der führenden Rolle des Lehrers und der Selbsttätigkeit der Schüler“ • „Prinzip der Planmäßigkeit und Systematik des Unterrichts“
<p>angelegte Probleme und Spannungsfelder (extern-kritische Lesart):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indoktrination und Überwältigung • Die ideologische und moralische Engführung konterkarierte das „Prinzip der Lebensverbundenheit“. • Der Ansatz der Wissenschaftlichkeit überformte potenziell den kindlichen Lebensweltbezug und das kindliche Denken. • Die strenge Systematik der Unterrichtsorganisation und Erkenntnisvorgabe wirkten der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler entgegen. 	<p>angelegte Probleme und Spannungsfelder (extern-kritische Lesart):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indoktrination und Überwältigung • Die ideologische und moralische Engführung konterkarierte das „Prinzip der Lebensverbundenheit“. • Der Ansatz der Wissenschaftlichkeit überformte potenziell den kindlichen Lebensweltbezug und das kindliche Denken. • Die strenge Systematik der Unterrichtsorganisation und Erkenntnisvorgabe wirkten der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler entgegen. 	<p>angelegte Probleme und Spannungsfelder (extern-kritische Lesart):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Ansatz der Wissenschaftlichkeit überformte potenziell den kindlichen Lebensweltbezug und das kindliche Denken. • Die strenge Systematik der Unterrichtsorganisation und Erkenntnisvorgabe wirkten der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler entgegen.

Der Vergleich verdeutlicht, dass die beiden Stundenkonzeptionen des gesellschaftswissenschaftlichen Teilbereichs des Heimatkundeunterrichts, also die Fälle A und B, unmittelbar die ideologische Erziehung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel hatten. Im Gegensatz dazu sind in der untersuchten Stundenkonzeption aus dem naturkundlichen Teilbereich des Heimatkundeunterrichts, dem Fall C, keine ideologischen Erziehungsintentionen erkennbar. Dementsprechend treten der Ansatz der ideologischen Wissenschaftlichkeit und der der Parteilichkeit im Rahmen des „Prinzips der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ auch nur in den Fällen A und B hervor. Auffallend ist, dass sich alle anderen herausgearbeiteten Prinzipien – konkret: „Prinzip der Anschaulichkeit“, „Prinzip der Faßlichkeit“, „Prinzip der Lebensverbundenheit“, „Prinzip der führenden Rolle des Lehrers und der Selbsttätigkeit der Schüler“, „Prinzip der Planmäßigkeit und Systematik des Unterrichts“ – in allen drei untersuchten Stundenkonzeptionen wiederfinden lassen. Sie können daher als richtungsgebende Organisationsgrundsätze für den Heimatkundeunterricht in *beiden* Teillehrgängen herausgestellt werden.

Aus dem Vergleich geht ferner hervor, dass in allen drei Stundenkonzeptionen die Spannungsfelder „Der Ansatz der Wissenschaftlichkeit überformte potenziell den kindlichen Lebensweltbezug und das kindliche Denken“ und „Die strenge Systematik der Unterrichtsorganisation und der Erkenntnisvorgabe wirkten der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler entgegen“ angelegt waren. Die Untersuchung gibt insofern einen Hinweis darauf, dass diese Spannungsfelder als übergreifende konzeptionelle Problemtendenzen beider Teillehrgänge des Heimatkundeunterrichts anzunehmen sind.

Die Problemtendenz der Indoktrination und Überwältigung sowie das Konterkarieren des „Prinzips der Lebensverbundenheit“ durch die ideologische und moralische Engführung des Unterrichts traten hingegen ausschließlich in den untersuchten Stundenkonzeptionen des gesellschaftswissenschaftlichen Teilbereichs, also in den Fällen A und B, auf. Dabei schien es keinen Einfluss zu haben, ob die Stundenkonzeption ihren Schwerpunkt im politischen Lernen (Fall A) oder eher im historischen Lernen (Fall B) hat.

An dieser Stelle sei allerdings nochmals darauf hingewiesen, dass in der naturkundlichen Stundenkonzeption (Fall C) zwar keine ideologischen Intentionen und Setzungen erkennbar waren, die Heimatkundemethodik und DDR-Pädagogik aber dennoch versuchte, naturkundliche Bildungsinhalte weltanschaulich auszudeuten (vgl. Kunze 1985a: 52-53; Redaktionskollegium 1988: 28, 306). Wie bereits erläutert, stufte sie das Denken in naturkundlichen Ursache-Wirkungs- und Anpassungsmechanismen als Teil der dialektisch-materialistischen Denkweise ein. Allerdings sah die untersuchte naturkundliche Stundenkonzeption (Fall C) keine explizite Thematisierung des Erkennens naturkundlicher Zusammenhänge als Ausdruck einer dialektisch-materialistischen Denkweise vor.

8 Sensibilisierung für zeitübergreifende Probleme und Spannungsfelder

Christian Fischer und Sandra Tänzer

Die Auseinandersetzung mit Geschichte – auch mit Bildungsgeschichte – folgt einem Bedürfnis nach Orientierung und Selbstvergewisserung, das nicht auf die Vergangenheit selbst, sondern auf die Gegenwart und Zukunft menschlichen Denkens und Handelns bezogen ist (vgl. Rösen 2013: 40–43, 147). Wir haben eingangs bereits dargelegt, worin wir die zeitübergreifenden Bedeutungszusammenhänge in unserer Mikrostudie suchen: Wir deuten den Heimatkundeunterricht in der DDR als einen Untersuchungsgegenstand, in dem in einer sehr zugespitzten Form didaktisch-methodische Probleme und Spannungsfelder angelegt sind, die jedoch in ihrer Grundstruktur eine zeitübergreifende Relevanz für den Sachunterricht wie auch für Bildungsbemühungen im Allgemeinen besitzen. Im Folgenden wollen wir versuchen, den didaktischen Blick für drei Problembereiche/Herausforderungen zu schärfen.

a) Das Problem der Indoktrination und Überwältigung

In den Fällen A und B, den Stundenkonzeptionen „Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“ und „Wir arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels“, zeigte sich die Intention der politischen Einflussnahme auf das Denken und Fühlen der Schülerinnen und Schüler, die deren eigenständige Urteilsbildung ignorierte. Angelegt war eine Unterweisung unter erwünschte Sichtweisen und Haltungen, die aus Sicht der damals herrschenden Ideologie als richtig galten und einer echten Diskussion entzogen waren. Es spricht allerdings viel dafür, Indoktrination nicht nur als ein Phänomen totalitärer Systeme, sondern als eine Gefahr, die generell dem Pädagogischen innewohnt, zu begreifen (vgl. Schluß 2007: 8).

Auch heute können im Unterricht einseitig moralisierende und emotionalisierende Darstellungen wie auch inhaltlich einseitige Darstellungen von Sachverhalten auftreten, die auf die Übernahme von Überzeugungen und Haltungen abzielen, die als überlegen betrachtet werden, ohne dabei kontroverse Sichtweisen angemessen miteinzubeziehen und sie offen zu diskutieren. Annette M. Stroß plädiert daher dafür, „Indoktrination als alltäglichen Bestandteil wie auch als Gefährdungspotential pädagogischen Denkens und Handelns in offenen demokratischen Gesellschaften neu zu beleuchten“ und „Indoktrination als graduelle Kategorie zu betrachten“ (Stroß 2007: 25). Für den Politikunterricht hat Tilman Grammes verschiedene Muster der Überwältigung und der Vermeidung von Kontroversen herausgearbeitet (vgl. Grammes 2005: 138–139). Ähnliche Überlegungen für den Sachunterricht stehen noch aus.

Denkt man über die Gefahr der Indoktrination nach, dann geben die Stundenkonzeptionen „Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“ und „Wir

arbeiten, lernen und kämpfen im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels“ (Fall A und Fall B) den wichtigen Hinweis, dass sie *innerhalb* einer einseitig überhöhten Weltsicht schnell verkannt werden kann. Das Vermitteln der vermeintlich einzigen Wahrheit und der überlegenen Moral erscheint nach ihr geradezu als pädagogische Pflicht – als ein Handeln, das im Interesse der Kinder und einer besseren Welt geboten ist.

Insgesamt können die Fälle A und B damit eindrücklich für die wichtige Bedeutung, die der Beutelsbacher Konsens für das politische Lernen im Sachunterricht und im Politikunterricht hat, sensibilisieren. Seine Aufgabe ist es, Indoktrination und Überwältigung, so wie sie in den untersuchten Fällen A und B angelegt waren und (latent) in jedem politik- und gesellschaftsbezogenen Unterricht auftreten können, zu verhindern. Der Beutelsbacher Konsens sieht vor, dass ...

- a) die Schülerinnen und Schüler politisch nicht überwältigt werden dürfen (Überwältigungsverbot),
- b) alles, was in Politik und Wissenschaft kontrovers diskutiert wird, auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden muss (Kontroversitätsgebot),
- c) der Politikunterricht die Interessen und Lebenslagen der Lernenden zu berücksichtigen hat und sie zum Analysieren und Wahrnehmen ihrer Interessen befähigen soll (vgl. Wehling, 1977/2016, S. 24).

Die Vielfalt von Lebensformen und politischen Orientierungen ist demnach anzuerkennen; politische und wissenschaftliche Kontroversen müssen sich im Unterricht wiederfinden. Zugleich bedeutet der Beutelsbacher Konsens aber keine normative Beliebigkeit, denn er ist rückgekoppelt an eine demokratische Wertebasis, die Pluralität sowie die Grund- und Menschenrechte mit einschließt. Demokratiefeindliche und menschenverachtende Positionen sind damit nicht vom Beutelsbacher Konsens gedeckt. Die Frage, wie weit oder eng die Grenzen des Kontroversitätsprinzips im Einzelnen auszulegen sind, ist jedoch nicht immer spannungsfrei zu beantworten (vgl. Fischer 2018b: 82-84).

b) Das Spannungsverhältnis „Fachlichkeit vs. Kindorientierung“

In allen drei untersuchten Stundenkonzeptionen (Fall A, Fall B und Fall C) zeigte sich die Gefahr, dass der Ansatz der Wissenschaftlichkeit die kindliche Lebensweltorientierung und das kindliche Denken potentiell überformt. Diese Problemtendenz ist in ein zeitübergreifendes didaktisches Spannungsverhältnis einzuordnen, das sich als „Fachlichkeit vs. Kindorientierung“ bezeichnen lässt und auch in der Didaktik des Sachunterrichts reflektiert wird. So stellt der Perspektivrahmen Sachunterricht heraus, dass im Unterricht gleichermaßen die „Fragen, Interessen und Lernbedürfnisse von Kindern“ wie auch das „in Fachkulturen erarbeitete, gepflegte und weiter zu entwickelnde Wissen“ Berücksichtigung finden müssen (GDSU 2013: 10). In Bezug auf die Unterrichtsplanung wird näher ausgeführt:

„Im didaktischen Auswahlprozess müssen sich diese beiden Blickrichtungen bzw. Zugänge zur Welt gegenseitig kontrollieren. Die Orientierung an den Erfahrungen der Kinder grenzt das Risiko ein, dass Fachorientierung im Unterricht zu erfahrungsleeren Begriffen und Merksätzen führt. Und der auf die Anforderungen von Fächern gerichtete Blick verringert das Risiko, dass sich der Unterricht auf die bloße Reproduktion des Alltagswissens der Kinder beschränkt, Verfälschungen akzeptiert oder die Anschlussfähigkeit an das weitere Leben verliert.“ (GDSU 2013: 10-11)

Die Analyse der Stundenkonzeption aus dem DDR-Heimatkundeunterricht kann die Wahrnehmung für dieses Spannungsverhältnis sensibilisieren, vor allem für eine einseitige Verschiebung hin zum Pol der Fachlichkeit, die in den Fällen A und B außerdem noch eine ideologisierte Fachlichkeit war.

c) Das Spannungsverhältnis „Autonomie vs. Vorgabe“

Zuletzt soll hier die aus den untersuchten Stundenkonzeptionen herausgearbeitete Problemtendenz „Die strenge Systematik der Unterrichtsorganisation und Erkenntnisvorgabe wirkten potentiell der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler entgegen“ aufgegriffen werden. Diese Problemtendenz lässt sich in das zeitübergreifende pädagogische Spannungsverhältnis „Autonomie vs. Zwang“ (vgl. Helsper 2010: 19-20) oder besser „Autonomie vs. Vorgabe“ einordnen. Zu den Zielen modernen Unterrichts gehört es, die Selbsttätigkeit und Autonomie der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit unterrichtlichen Gegenständen und Problemen zu fördern. Das beanspruchte auch die DDR-Pädagogik für sich, wenn auch in einem spezifisch ideologischen Verständnis. Sie ging davon aus, dass die Aneignung einer marxistisch-leninistischen Weltanschauung und der damit verbundenen materialistisch-dialektischen Denkweise – unter Betonung der Selbsttätigkeit im Unterricht – eine bewusste und freie Persönlichkeit fördere (vgl. Redaktionskollegium 1988: 28).

Grundsätzlich stellt sich die pädagogisch-didaktische Frage, wie die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hin zu Selbsttätigkeit und Autonomie im Unterricht unterstützt werden soll. Wenn die Lernenden unter Betonung der Autonomie keine rahmengebenden Vorgaben und Hilfestellungen im Unterricht erhalten, dann besteht die Gefahr einer „krisenauslösenden Überforderung“ (Helsper 2010: 20). Sind die Vorgaben hingegen kleinschrittig, die Erkenntnisse vorgefasst und die Möglichkeiten für Exploration und eigenständige Positionierung verstellt – so wie in den untersuchten Stundenkonzeptionen des DDR-Heimatkundeunterrichts –, dann droht unmittelbar eine „pädagogische[] Enteignung“ (Helsper 2010: 20) der Schülerinnen und Schüler. Die untersuchte Stundenkonzeption kann gerade durch ihre einseitige Ausrichtung zum Pol der Vorgabe das didaktische Bewusstsein für das Spannungsverhältnis „Autonomie vs. Vorgabe“ stärken.

9 Fazit und Ausblick

Christian Fischer und Sandra Tänzer

Was lässt sich abschließend festhalten? Insgesamt hat sich die Annahme bestätigt, dass die Stundenkonzeptionen exemplarische Einblicke in die DDR-Pädagogik und die Heimatkunde-Methodik geben. Daneben boten sie einen konkreten Zugang, um didaktische Probleme und Spannungsfelder, die im Heimatkundeunterricht angelegt waren, zu reflektieren.

Unser Vorgehen, die Ergebnisse der Mikrostudie in zeitübergreifende didaktisch-pädagogische Herausforderungsbereiche einzuordnen – hier seien noch einmal genannt: a) die Gefahr der Indoktrination, b) das Spannungsverhältnis „Fachlichkeit vs. Kindorientierung“ und c) das Spannungsverhältnis „Autonomie vs. Vorgabe“ – halten wir für wichtig, um ihre Bedeutung für das gegenwärtige didaktische Denken herauszustellen. Insofern eignen sich die untersuchten Stundenkonzeptionen auch, um im Rahmen von universitären Lehrveranstaltungen oder Fortbildungen (für Lehrkräfte) über einen historischen Zugang für diese Herausforderungsbereiche zu sensibilisieren.

Darüber hinaus geben die Ergebnisse unserer Mikrostudie Impulse für die weitere Erforschung des Heimatkundeunterrichts in der DDR und der Transformation des Faches nach 1989/1990. Mit ihrer Hilfe lassen sich konkrete Fragen für das Handeln der Lehrkräfte und das damalige Professionsverständnis entwickeln. Sie beziehen sich vor allem darauf, wie die Lehrkräfte mit den typischen Problemen und Spannungsfeldern, die im Heimatkundeunterricht der DDR angelegt waren, umgegangen sind. Sie lauten:

- Wie gingen die Lehrkräfte mit dem vorgegebenen ideologischen Deutungsrahmen und den ideologisierten Unterrichtszielen um? Wie weit sind sie ihnen (auch persönlich) gefolgt? Welche Abweichungen waren im Unterricht möglich? Worin sahen sie persönlich ihre Aufgabe als Heimatkundelehrerinnen und -lehrer?
- Wie sind die Lehrkräfte mit dem Problem umgegangen, dass der Erfahrungsbezug im gesellschaftswissenschaftlichen Teilbereich des Heimatkundeunterrichts ideologisch vorbestimmt war? Wie haben sie reagiert, wenn die Erfahrungen der Kinder und ihre eigenen Erfahrungen von der ideologischen Vorgabe abwichen? Welche Bedeutung sprachen sie dem „Prinzip der Lebensverbundenheit“ im Unterricht tatsächlich zu?
- Wie standen die Lehrkräfte zum Ansatz der Wissenschaftlichkeit? Wie richteten sie den Unterricht im Spannungsverhältnis von Wissenschaftlichkeit und kindlichem Lebensweltbezug/kindlichem Denken aus?
- Wie beurteilten die Lehrkräfte den Ansatz einer strengen Unterrichtssystematik und -struktur? Wo sahen sie Vorteile und wo Nachteile? Welchen Raum nahm die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler dabei für sie ein?
- Wie haben die didaktischen Vorstellungen der DDR-Pädagogik und der Heimatkunde-Methodik sowie die Erfahrungen im Umgang mit den Problemen und Spannungsfeldern

den Unterricht nach dem Systemwechsel beeinflusst? Welche Kontinuitäten und welche Wandlungen sahen die Lehrkräfte bei sich und in ihrem Unterricht?

Die Beantwortung dieser Fragen im Rahmen von Interviews mit ehemaligen Heimatkundelehrkräften und ihre Auswertung können einen entscheidenden Beitrag zur Erforschung des Faches und seiner Transformation, so wie sie im Projekt „Vom Heimatkunde- zum Sachunterricht“ vorgesehen ist, leisten. Die vorliegende Mikrostudie hat hierfür eine wichtige Vorleistung im Sinne einer theoretischen Sensibilisierung erbracht.

Literatur

- Abendschön, Simone/Vollmar, Meike (2007): Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie: Können Kinder ‚Demokratie leben lernen‘? In: van Deth, Jan W./Abendschön, Simone/Rathke, Julia/Vollmar, Meike: Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-223.
- Anweiler, Oskar/Fuchs, Hans-Jürgen/Dorner, Martina/Petermann, Eberhard (1992): Darstellung. In: Anweiler, Oskar/Fuchs, Hans-Jürgen/Dorner, Martina/Petermann, Eberhard (Hrsg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-43.
- Asal, Katrin/Burth, Hans-Peter (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Opladen (u.a.): Budrich UniPress.
- Assmann, Aleida (2001): Wie wahr sind Erinnerungen? In: Welzer, Harald (Hrsg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg: Hamburger Edition, HIS Verlagsgesellschaft, S. 103-122.
- Autorenkollektiv (unter Leitung von Ute Szudra) (1985): Unterrichtshilfen. Heimatkunde Klasse 4. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Behrmann, Günter C. (1999): Die Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte durch „Stabü“. Zur Pragmatik politischer Erziehung im Schulunterricht der DDR. In: Leschinsky, Achim/Gruner, Petra/Kluchert, Gerhard (Hrsg.): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 149-182.
- Borsch, Rolf (1985): Bekanntmachen mit ausgewählten gesellschaftlichen Sachverhalten. In: Autorenkollektiv (unter Leitung von Gerhard Kunze): Heimatkunde – Methodische Beiträge. 3. Auflage. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 33-40.
- Borsch, Rolf (1986): Zur Entwicklung historischen Denkens im Heimatkundeunterricht der Klasse 4. In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Jg. 33, Heft 12/1986, S. 232-237.
- Borsch, Rolf (1988): Umsetzung der UE 2.3., Klasse 4 „Unsere Deutsche Demokratische Republik – ein sozialistischer Staat“ unter dem Gesichtspunkt der Systematisierung. In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Jg. 35, Heft 1/1988, S. 8-11.
- Dengel, Sabine (2005): Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit. Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Dieckmann, Götz/Lipski, Horst (1986): Der Parteitag der Vereinigung. In: Parteihochschule „Karl Marx“ beim Zentralkomitee der SED (Hrsg.): Brüder, in eins nun die Hände. 40 Jahre Sozialistische Einheitspartei Deutschlands. Berlin (Ost): Dietz Verlag, S. 27-39.
- Dietz, Berthold (1969): Zielorientierung im Unterricht. 2. Auflage. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Drefenstedt, Brigitta/Rehak, Borghild (1985): Ziele, Aufgaben und methodische Grundkonzeption des Heimatkundeunterrichts in der Klasse 4 nach dem neuen Lehrplan. In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Jg. 32, Heft 4/1985, S. 55-63.
- Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Finke, Peter (2014): Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien. München: oekom Verlag.
- Fischer, Christian (2018a): Wirtschaftsordnungen verstehen und beurteilen – mit der Planspielmethode. Grundlagen, Unterrichtskonzeption und Lernwege als Beitrag zur Politikdidaktik. Opladen (u.a.): Budrich UniPress.
- Fischer, Christian (2018b): Die Konfliktlinie „offene vs. geschlossene Gesellschaft“ – Politikdidaktische Herausforderungen im Umgang mit Kontroversität. In: Möllers, Laura/Manzel, Sabine (Hrsg.): Populismus und Politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 79-86.
- Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek (bei Hamburg): Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Giest, Hartmut (1989): *Heimatkundeunterricht – Probleme, Ursachen und Vorschläge für Erneuerung und Kontinuität*. In: *Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren*. Jg. 36, Heft 12/1989, S. 227-229.
- Giest, Hartmut (1997): *Voraussetzungen und Bedingungen des Sachunterrichts in den Neuen Bundesländern*. In: Giest, Hartmut (Hrsg.): *Sachunterricht. Fragen, Probleme, Standpunkte zur Entwicklung des Sachunterrichts aus der Sicht der Neuen Bundesländer*. Reihe: Potsdamer Studien zur Grundschulforschung, Heft 18. Potsdam: Universität Potsdam, S. 74-85.
- Giest, Hartmut (2004): *Handlungsorientiertes Lernen (tätigkeitstheoretische Perspektive)*. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.): *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 90-98.
- Giest, Hartmut/Wittkowske, Steffen (2015): *Heimatkunde in der DDR*. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 220-228.
- Glaser, Edith (2013): *Dokumentenanalyse und Quellenkritik*. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenge, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 365-375.
- Götz, Margarete (2015): *Historische Zugänge*. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41-46.
- Grammes, Tilman (1997): *Staatsbürgerkunde zwischen Katechetik und Dialektik. Interpretationsrahmen zu einer Problemgeschichte von Fachunterricht in der DDR*. In: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 155-182.
- Grammes, Tilman (1998): *Historische Fachunterrichtsforschung – am Beispiel einer Unterrichtsnachschrift aus der Weimarer Republik zum Thema „Regierungsbildung“*. In: Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): *Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich, S. 89-116.
- Grammes, Tilman (2005): *Kontroversität*. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 126-145.
- Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogel, Hans-Joachim (2006): *Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helbig, Kurt/Strietzel, Horst (1985): *Arbeit mit dem Heimatkundebuch*. In: *Autorenkollektiv (unter Leitung von Kunze, Gerhard): Heimatkunde – Methodische Beiträge*. 3. Auflage. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 114-123.
- Helsper, Werner (2010): *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 9. Auflage. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 15-34.
- Herold, Manfred/Hartmann, Karl/Möller, Uwe (1984): *Dem Wohl des Volkes gilt das Sinnen und Trachten der Partei*. In: *Parteihochschule „Karl Marx“ beim Zentralkomitee der SED (Hrsg.): Alles für das Wohl und Glück des Volkes. Bilanz und Ziele der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands*. Berlin (Ost): Dietz Verlag, S. 68-106.
- Honecker, Margot (1985/1986a): *Die marxistisch-leninistische Schulpolitik unserer Partei und ihre Verwirklichung unter unseren heutigen gesellschaftlichen Bedingungen*. Vortrag an der Parteihochschule „Karl Marx“ beim Zentralkomitee der SED in Berlin. 7. Februar 1985. In: Lorenz, Werner/Brinckmann, Karl-Erich/Gläser, Lothar (u.a.) (Hrsg.): *Margot Honecker. Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik*. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 672-723.
- Honecker, Margot (1985/1986b): *Die Schulpolitik der SED und die wachsenden Anforderungen an den Lehrer und die Lehrerbildung*. Referat auf der Konferenz des Ministeriums für Volksbildung in Erfurt. 15. November 1985. In: Lorenz, Werner/Brinckmann, Karl-Erich/Gläser, Lothar (u.a.) (Hrsg.): *Margot Honecker. Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik*. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 724-767.
- Jung, Johannes (2011): *Der Heimatkundeunterricht in der DDR. Die Entwicklung des Faches in den unteren vier Jahrgangsstufen der Polytechnischen Oberschule zwischen 1945 und 1989*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kahlert, Joachim (2015a): *Pragmatik*. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 51-55.

- Kahlert, Joachim (2015b): Wozu dienen Konzeptionen? In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 208-212.
- Kahlert, Joachim (2016): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kahlert, Joachim/Zierer, Klaus (2011): Didaktische Entwicklungsforschung aus Sicht der pragmatischen Entwicklungsarbeit. In: Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 71-87.
- Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete (u.a.) (Hrsg.) (2015): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klingberg, Lothar (1984): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. 6. Auflage. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten (2014): Identität als Passungsverhältnis von Schüler-Selbst und Schulkultur. 'Neue' biographische analytische und rekonstruktive Perspektiven auf ein 'altes' Problem. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 423-438.
- Kuller, Christiane/Seiler, Jörg/Tänzer, Sandra/Thumfart, Alexander (2017): Partizipatorische Erinnerungsforschung. Unveröffentlichtes Manuskript. Erfurt: Universität Erfurt.
- Kunze, Gerhard (1985a): Kenntnisse über die Natur – Naturbeobachtungen. In: Autorenkollektiv (unter Leitung von Kunze, Gerhard): Heimatkunde – Methodische Beiträge. 3. Auflage. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 48-53.
- Kunze, Gerhard (1985b): Einsetzen von Unterrichtsmitteln. In: Autorenkollektiv (unter Leitung von Kunze, Gerhard): Heimatkunde – Methodische Beiträge. 3. Auflage. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 104-114.
- Lauterbach, Roland (2020): Bedingungen und Voraussetzungen der Sachen. In: Tänzer, Sandra/Lauterbach, Roland/Blumberg, Eva/Grittner, Frauke/Lange, Jochen/Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung (GUS) und seine Grundlagen. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 60-78.
- Leistner, Helga (1986): Ethische Gespräche mit jüngeren Schulkindern. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Leistner, Helga (1988): Moralische Erziehung im jüngeren Schulalter – Ansprüche und Möglichkeiten. In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Jg. 35, Heft 10/1988, S. 189-193.
- Leontjew, Alexej (1979): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Lompscher, Joachim/Jantos, Wolfgang (1988): Die Ausbildung von Vorstellungen und Begriffen. In: Autorenkollektiv (unter Leitung von Lompscher, Joachim): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Ein Lehrbuch für pädagogische Psychologie an Instituten der Lehrerbildung. 3. Auflage. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 101-126.
- Meister, Gudrun (2005): Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mentzel, Ortrud (1989): Liebe Leser! In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Jg. 36, Heft 11/1989, S. 201.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik / Ministerium für Volksbildung (1985): Lehrplan Deutsch Klasse 4. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Neigenfind, Fritz (1985): Grundpositionen zur Gestaltung des Heimatkundeunterrichts. In: Autorenkollektiv (unter Leitung von Kunze, Gerhard): Heimatkunde – Methodische Beiträge. 3. Auflage. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 7-31.
- Neuner, Gerhart (1975): Sozialistische Persönlichkeit – ihr Werden, ihre Erziehung. Berlin (Ost): Dietz Verlag.
- Neuner, Gerhart (1988a): Wissenschaftlich anspruchsvolle, polytechnische Allgemeinbildung. In: Redaktionskollegium (unter Leitung von Neuner, Gerhart): Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. 2. Auflage. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 23-40.
- Neuner, Gerhart (1988b): Sozialistische Allgemeinbildung – eine neue Qualität humanistischer Bildung. In: Redaktionskollegium (unter Leitung von Neuner, Gerhart): Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. 2. Auflage. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 13-22.

- Oser, Fritz/Patry, Jean-Luc (1994): Sichtstruktur und Basismodelle des Unterrichts: Über den Zusammenhang von Lehren und Lernen unter dem Gesichtspunkt psychologischer Lernverläufe. In: Olechowski, Richard/Rollett, Brigitte (Hrsg.): Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden. Bericht über die 49. Tagung der Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung. Frankfurt/M. (u.a.): Peter Lang Verlag, S. 138-146.
- Petrik, Andreas (2007): Genetisches Lernen. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Band 3: Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 219-229.
- Pfeiffer, Silke (2006): Schule und Sachunterricht in Ost- und Westdeutschland. Vergleich der Bundesländer Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Przyborski, Aglaja/Wohrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Radermacher, Rolf-Werner (1986): Die entwickelte sozialistische Gesellschaft stellt anspruchsvolle Aufgaben an jeden Pädagogen. In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Jg. 33, Heft 10/1986, S. 181-184.
- Redaktion (1990): Wie weiter im Heimatkundeunterricht? Interview mit Dr. Ellen Vogt, Hauptreferent für Heimatkunde in der Abteilung Unterstufe im Ministerium für Bildung. In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Jg. 37, Heft 1/90, S. 1-2.
- Redaktionskollegium (unter Leitung von Neuner, Gerhart) (1988): Pädagogik – Pedagogika. 7. Auflage. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reinhardt, Sibylle (1997): Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Sinn, Struktur, Lernprozesse. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinhardt, Sibylle (2010): Fachdidaktische Prinzipien als Kern der Fachdidaktik „Politik“. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Jg. 59, Heft 4/2010, S. 515-525.
- Rüsen, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln (u.a.): Böhlau Verlag.
- Sander, Wolfgang (2013): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schliwa, Harald (1988): Vom Stellenwert der Persönlichkeitsentwicklung und der Individualität in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Band: 36, Heft 8/1988, S. 704-712.
- Schluß, Henning (2007): Indoktrination. Rückseite oder Extrem? In: Schluß, Henning (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-11.
- Schmidt, Eberhard/Hauptmann, Helmut (1960/1982): Ich trage eine Fahne. In: Redaktionskollegium der FDGB-Liedblätter (Hrsg.): Brüder am Werk. Chorliederbuch. Band III, Leipzig: VEB Friedrich Hofmeister, S. 16-17.
- Schmidt, Hans-Dieter (1982): Das Bild des Kindes – eine Norm und ihre Wirkung. In: Neue Deutsche Literatur. Monatsschrift für Literatur und Kritik. Jg. 30, Heft 10/1982, S. 71-81.
- Schmidt, Hans-Dieter (1987): Genußfähigkeit und Genießen – ein vernachlässigter Aspekt der Persönlichkeits-theorie. In: Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft. Ästhetik und Kulturtheorie, Jg. 33, Heft 3/1987, S. 451-469.
- Stroß, Annette M. (2007): Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff? In: Schluß, Henning (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-34.
- Szudra, Ute (Hrsg.) (1990): Heimatkunde. Kenntnisse über die Natur – Naturbeobachtungen. Lehrbuch für die Klasse 4. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Szudra, Ute/Lucke-Gruse, Anneliese (Hrsg.) (1985): Heimatkunde. Lehrbuch für die Klasse 4. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Tänzer, Sandra/Grywatsch, Christian (2015): Heimatkundelehrer/innenausbildung in der DDR – ein Forschungs-desiderat. In: Fischer, Hans-Joachim/ Giest, Hartmut/ Michalik, Kerstin (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 223-230.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Unterwerfung und Beharrungskraft – Schule unter den Bedingungen deutscher Diktaturen. Befunde und Analyseperspektiven. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 30, Heft 2/2008, S. 275-297.
- Thomas, Bernd (2018): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

- Urban, Elke (2016): Das Heimatkundebuch der DDR für die 3. Klasse von 1989 und 1990 – ein Vergleich. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hrsg.): „1989“ und Bildungsmedien – „1989“ and Educational Media. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 165-177.
- Wehling, Hans-Georg (1977/2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 19-27.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wohlgemuth, Heinz/Horn, Werner/Bednareck, Horst/Schlönvoigt, Dieter (1984): Siegreiche sozialistische Revolution auf deutschem Boden. In: Parteihochschule „Karl Marx“ beim Zentralkomitee der SED (Hrsg.): Alles für das Wohl und Glück des Volkes. Bilanz und Ziele der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Berlin (Ost): Dietz Verlag, S. 9-42.
- Woitinek, Bernd (1989): Langfristige Planung im Heimatkundeunterricht. In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Jg. 36, Heft 6/1989, S. 121-124.

Zitierte Gesetzestexte:

- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25.02.1965. In: Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik, Teil I, Nr. 6, S. 84-106.
- Vorläufiges Bildungsgesetz (VBiG) vom 25. März 1991. Ausgegeben zu Erfurt. In: Thüringer Landtag (Hrsg.): Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Thüringen 1990/1991, Nr. 5. Gera: Verlag Dr. Frank, S. 61-66.

Der Heimatkundeunterricht in der DDR sollte einen wesentlichen Beitrag zur politischen und naturkundlichen Erziehung der Kinder in den ersten vier Schuljahren leisten. Doch welche didaktischen Ansätze und welche Spannungsfelder waren im Heimatkundeunterricht angelegt? Diese Fragestellung bildet den Ausgangspunkt für die Untersuchung dreier ausgewählter Stundenkonzeptionen aus dem Heimatkundeunterricht der DDR. Die Untersuchung folgt dem Ansatz der historischen Fachunterrichtsforschung. Ein wichtiger Punkt ist dabei auch die Frage, welche Schlussfolgerungen sich aus der Analyse der historischen Stundenkonzeptionen für das aktuelle didaktische und pädagogische Denken ziehen lassen.

Dieser Titel erscheint in der Reihe „Von der DDR-Heimatkunde zum Sachunterricht. Die Grundschule vor und nach 1989“ (Herausgegeben von Sandra Tänzer und Christian Fischer)



Der Autor / Die Autorin

Dr. Christian Fischer, Jg. 1980, ist Wiss. Mitarbeiter an der Universität Erfurt. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehört u.a die bildungshistorische Auseinandersetzung mit dem Heimatkundeunterricht in der DDR.



Prof. Dr. Sandra Tänzer, Jg. 1973, ist Professorin für Pädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Erfurt. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen auch historische Entwicklungen des Heimatkunde-/Sachunterrichts in der DDR und nach 1989/90.

978-3-7815-2445-3



9 783781 524453