Schülerfragen, Wendigkeit und Freiraumdenken

Pädagogischen Lesungen zum Fach Staatsbürgerkunde in der Endphase der Deutschen Demokratischen Republik¹

Tilman Grammes

„Denken ist die erste Bürgerpflicht.“
(Wrona 1979: 54)

1 Ursprüngliche Fragelust

„Ich bin auch gegen Rassenhaß und Ausländerfeindlichkeit. Aber irgendwie kann ich andererseits die Leute dort, die arbeitslos sind, auch wieder verstehen. Ist es nicht wirklich so, daß die vielen Ausländer den einheimischen Bürgern die Arbeit wegnehmen?“ (PL A: 12)

Dies ist die Frage eines 15-jährigen Schülers aus Wismar, gestellt im Staatsbürgerkundeunterricht seiner Polytechnischen Oberschule (POS). Staatsbürgerkunde war das funktionale Äquivalent zu Fächern der politischen Bildung in der bundesdeutschen Demokratie (Grammes 2014a). Wir befinden uns im Schuljahr 1988/89, unter dem Motto „FDJ-Aufgebot DDR 40“ bereiten sich die Jugendlichen bereits auf den demnächst anstehenden Republikgeburtstag am 7. Oktober 1989 vor.

In der Didaktik gelten Schülerfragen als die Königsdisziplin. Schülerfragen können spontan im Laufe des Unterrichts oder aus dem über den Unterricht hinausreichenden „Sozialkonnex“ entstehen (Pädagogisches Wörterbuch 1987:

1 Für fachliche Beratung zur Organisation der Pädagogischen Lesungen danke ich Witlof Vollstädt (Dresden). Cornelia Wolfram, Hannes Wolfram und zu einem früheren Zeitpunkt Oberstudiendirektor Joachim Schiller (Berlin) haben meine Erkenntnisfreude an dieser „Fußnote der Weltgeschichte“ (Stefan Heym) geteilt. Mein Respekt gilt den pädagogischen Neuerern, dem Autor von PL A und dem Autorenteam von PL B, die mit größtmöglicher Redlichkeit von den Mühen ihrer pädagogischen Arbeit berichtet haben, und die hier namentlich ungenannt bleiben.

135). Sie sind „von erheblicher Bedeutung“ für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und es gilt daher als eine der „vornehmsten Aufgaben des Lehrers“, die Fragefähigkeit der Schüler und ihre „ursprüngliche Fragelust“ weiterzuentwickeln (ebd.). In dieser Wertschätzung unterscheidet sich die sozialistische Pädagogik nicht von ihrem „bürgerlichen“ Gegenpart. In beiden weltanschaulichen Lagern klärt die Unterrichtsempirie jedoch ebenso regelmäßig darüber auf, dass Fragen im Unterricht weitgehend ein Privileg der Lehrkraft bleiben. Schülerfragen sind selten, sie werden gerne überhört oder auf später vertagt. In Äußerungen von Mitschülern aus Wismar schimmert dann auch eine gewisse Resignation durch:

„Mit zwei Meinungen lässt es sich bestimmt nicht schlecht leben. Ich kenne genug Leute, die es so machen.“ (PL A: 8)

„A. zum Beispiel sagt hier im Staatsbürgerkundeunterricht, wie gut der Sozialismus ist, und im Freundeskreis redet sie ganz anders darüber.“ (PL A: 8)

Für Staatsbürgerkunde seien „weder oberflächliche ‚Agitation‘“ noch „lebensfremde, verbal-abstrakte, langweilige Erörterungen und Begriffsklopferei“ charakteristisch – so der Direktor des Instituts Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (Riechert 1989: 470). Offenbar handelt es sich um gängige Einschätzungen des Faches. Um besser wirksam werden zu können, sollte „in den Kämpfen unserer Zeit“ der Staatsbürgerkundeunterricht daher „in besonders engen Wechselbeziehungen mit dem pulsierenden gesellschaftlichen Leben“ (ebd.) stehen. In geheimen Lageberichten des Leipziger Zentralinstituts für Jugendforschung an die SED-Parteiführung wird weniger die kritische Haltung der ersten in der DDR geborenen und selbstverständlich lebenden Jugendgeneration, sondern deren „zunehmende Gleichgültigkeit und Indifferenz“ gegenüber dem Marxismus-Leninismus als problematisch wahrgenommen. Ein „weiterer Anstieg des Intelligenzniveaus“ auf der Basis einer „hohen und soliden Allgemeinbildung“ werden mit Stolz vermerkt (vgl. Grammes et al. 2006: 351). Aber, so fragt das ABC des Kommunismus: „Kann ich denken, was ich will?“ (Wrona 1979)

Vom didaktischen Ringen mit der Ambivalenz und Sprengkraft dieser Frage innerhalb der sozialistischen Pädagogik zeugen Pädagogische Lesungen. Es handelt sich um eine Quellengattung, die bisher kaum, und für das ideologische Kernfach Staatsbürgerkunde noch gar nicht von der DDR-Forschung herangezogen worden ist. Pädagogische Lesungen sind systematisch wichtig, weil sie ein Verstehen des „vormundschaftlichen Staates“ (Rolf Henrich) von innen aus der Unterrichtspraxis heraus ermöglichen, gleichzeitig bieten sie noch heute eine Art Wetzstein für

grundsätzliche Fragen jeder politischen Pädagogik. Aber was sind Pädagogische Lesungen eigentlich?

2 Aus den Erfahrungen erfolgreicher Lehrer

Das Pädagogische Wörterbuch (1987: 284) der DDR definiert Pädagogische Lesungen als eine „besondere Form der schriftlichen Fixierung und des Austausches in der Praxis bewährter und erprobter Erfahrungen von einzelnen Pädagogen bzw. Pädagogenkollektiven zur Qualifizierung ihrer pädagogischen Arbeit sowie zur Vervollkommnung der Erziehungsarbeit an den Schulen“. Hervorgegangen aus der Sowjetpädagogik, bestanden entsprechende Traditionen auch in den sozialistischen Bruderländern Polen, Bulgarien und der Tschechoslowakei. In der DDR geht nach der sog. Revisionismusdebatte Anfang der 1960er-Jahre eine Initiative innerhalb des FDGB vom Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung aus, der die Ausschreibungen bis 1989/90 auch organisierte. Im Rahmen der Neuererbewegung gelten Rationalisierung und Effizienzsteigerung durch „zielstrebige sozialistische Gemeinschaftsarbeit“ im Kollektiv als Planziele, mit denen sich „große Reserven“ erschließen lassen (Wohlert 1972: 9; Zentralvorstand 1967). Weiterbildung soll den Lehrern „unmittelbare Hilfe für die Verbesserung ihrer Arbeit geben“ und die Pädagogen in die Lösung wissenschaftlicher Aufgaben einbeziehen, wie das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem von 1965 formuliert. Der „Typ des Lehrerforschers“ ist „Schrittmacher“ im Volksbildungswesen.

Vor Ort sind es vor allem die Fachberater gewesen, die auf geeignete Unterrichtsbeispiele aufmerksam wurden und einzelne Pädagogen motivierten, eine Lesung auszuarbeiten. Diese wurden sodann zunächst lokal im Rahmen der Pädagogischen Kreiskabinette und dann in den Bezirkskabinetten für Weiterbildung vorgetragen.

Die zur zentralen Popularisierung bei den jährlichen Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen vorgesehenen Beiträge waren in drei Exemplaren etwa Anfang Oktober an das Zentralinstitut für Weiterbildung (ZIW) einzureichen. Beizufügen waren eine Erfassungskarte und die jeweilige Bezirkseinschätzung. Darin war, namentlich gekennzeichnet und verantwortet, zu begründen, „warum die Weitergabe erfolgt, worin die verallgemeinerungswerten neuen Erfahrungen zu sehen sind und welche bisherigen Reaktionen es im Territorium bei der Vorstellung der Erfahrungen gab“ (Ergebnisprotokoll 1989: 5). Ein Exemplar ging direkt an die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) und wurde in der Zentralen Pädagogischen Information und Dokumentation erfasst, was auch der inhaltlichen Kontrolle diente.

Da nicht jeder Pädagoge, der über gute Erfahrungen verfügt, diese auch in wissenschaftlicher Form zu Papier bringen könne, wurde jeweils ein Disziplinverantwortlicher zugeordnet. Die zentrale Jury in Ludwigsfelde stellte Kriterien für die Bewertung der Pädagogischen Lesungen auf. Heikel war offenbar die Mitteilung über eine Entscheidung „Rückgabe“ oder „Ablehnung“, wie sich aus den Akten vielfach entnehmen lässt.

Lesungen im Fach Staatsbürgerkunde wurden auf den Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen im 1962 gegründeten ZIW in Ludwigsfelde Struveshof² vorgetragen. Sie fanden meist im Monat Februar statt. Noch 1988 war, mit Blick auf die Vorbereitungen zum IX. Pädagogischen Kongress, ein neues Hörsaalgebäude mit etwa 400 Plätzen eingeweiht worden, im Beisein von Politbüromitglied Kurt Hager und Volksbildungsminister Margot Honecker. Für die 26. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen 1989 werden 513 zentral anerkannte Lesungen genannt, davon wurden 197 in 40 Arbeitsgruppen vorgetragen. Rund 1500 Delegierte nahmen an dem Erfahrungsaustausch teil. Es soll von den Leitern der beteiligten Institutionen sichergestellt werden, „dass die Vorbereitung der Autoren auf ihren Vortrag rechtzeitig beginnt, sie von der Linienführung in Kenntnis gesetzt werden und ihr Vortrag 60 Minuten nicht überschreitet“ (Ergebnisprotokoll 1989: 3). Ein Umfang von maximal 20 Seiten soll deshalb eingehalten werden.

Die Teilnahme ist gemäß dem Führungskonzept des demokratischen Zentralismus nach einem streng reglementierten Verfahren der Delegation geregelt. Jeder der 15 Bezirke der DDR bildet eine Delegation mit verantwortlicher Delegationsleitung. Auch die Autoren zählen als Delegierte. Für den Delegiertenschlüssel spielt die begrenzte Kapazität in den Quartieren auch eine Rolle. „Ehepartnern kann keine Übernachtung gegeben werden“, vermerkt das Protokoll dazu. Teilnehmerkarten werden den Bezirkskabinetten zusammen mit den Programmen vorab vom Zentralvorstand übersendet und sind den Delegierten unverzüglich zuzustellen.

Hatte es zunächst noch gestufte Preise gegeben, was aber als unpassend empfunden wurde, werden alle zentral anerkannten Lesungen nun einheitlich mit einer Prämie von 500.- Mark aus dem Zentralen Prämienfond ausgezeichnet. Diese Lesungen werden in der Pädagogischen Zentralbibliothek im Haus des Lehrers, Standort am Alexanderplatz in Berlin bereitgestellt. Sie sind akribisch mit Registriernummer und Systematiknummer versehen. Die Lesungen waren ein „Renner“ in der Ausleihe, weshalb die Akten immer wieder Klagen über Engpässe im Leihverkehr und bei der Vervielfältigung dokumentieren. Der Bestand ist nach 1990 in die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) übergegangen

2 Auf Beschluss der Landesregierung Brandenburg wurde das ZIW bis Juni 1991 abgewickelt.

und bildet eine „außergewöhnliche Sammlung“ eines „in der Welt nur ganz selten anzutreffenden Oeuvres“ (Schiller 1994: 446). Der Katalog listet im Zeitraum 1963–1990 insgesamt ca. 9000 archivierte Lesungen auf, davon sind ca. 184 Lesungen dem Fach Staatsbürgerkunde zuzuordnen. Vereinzelt Anfragen von Autoren, ihre Lesung nach 1990 aus dem Bestand zu entfernen, wurden von der BBF abgewiesen.

Die Potentiale dieser Quellengattung sollen exemplarisch an zwei Pädagogischen Lesungen aufgezeigt werden.

„Die hier notierten Erfahrungen sind Widerspiegelung des Schulalltags. Wir wissen, dass eine große Zahl von im Fach Staatsbürgerkunde unterrichtenden Kollegen ähnliche Erfahrungen machten und gleiche oder auch bessere Ergebnisse vorweisen konnten.“ (PL B: 1)

3 Umgehen mit Widersprüchen (PL A)

Gegenstand von PL A ist die UE 9.2.2. „Der Imperialismus“. Im Schuljahr 1988/89 sollen Schüler der 9. Klasse einer POS in Wismar „ergebnisorientierter“ „zum Umgehen mit Widersprüchen“ befähigt werden, denn die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Realitäten sei „schwer und kompliziert“ (PL A: 10). Das Lehrbuch Staatsbürgerkunde zeigt am Beispiel des General-Motors-Konzerns, wie internationale Monopole über ein Netz von Ausbeutung und Unterdrückung Entwicklungsländer abhängig machen. Das führt zu einer Schülerfrage:

„Wenn das alles so negativ für ein Land sein soll, wenn dort ausländische Monopole Betriebe errichten, warum erhalten sie dann in solchen sozialistischen Ländern, wie der VR Polen und der Ungarischen Volksrepublik, die Möglichkeit, Betriebe zu bauen und zu investieren. Kann es nicht sein, daß diese Länder ebenfalls in Abhängigkeit geraten?“ (PL A: 10f.)

Es folgt eine „lebhaft Diskussion“, in der es zu einer Öffnung des Meinungsspektrums kommt. Dieses reicht von „Das Angebot wird sich merklich bessern, und es wird weniger Arbeitslose geben“ bis hin zu kritischen Fragen an eine gemischte Marktordnung:

„Könnte es nicht auch zu einem Konkurrenzkampf zwischen staatlichen und privaten Betrieben kommen? Und was ist, wenn dann vielleicht staatliche Betriebe bankrott gehen? Was wird dann aus den Arbeitern?“ (PL A: 11)

Aufgefordert, Zeitungsausschnitte zu sammeln, die die Aggressivität des Imperialismus im eigenen Land belegen, und diese „beweiskräftig zu werten“ (PL A: 12), kommen weitere „Erscheinungskomplex(e)“ zur Sprache wie die strafrechtliche Verfolgung von Streikenden, Berufsverbote für demokratisch gesinnte Bürger, Behinderung bzw. Verbot fortschrittlicher Parteien und Organisationen sowie Förderung antidemokratischer und reaktionärer Vereinigungen. Die Schüler äußern „Empörung und Unverständnis“ darüber, dass eine Partei wie die der Republikaner überhaupt zu den Abgeordnetenhauswahlen im Januar 1989 in Westberlin zugelassen worden sei. Sie fragen, warum eine solche Partei so viele Stimmen erhalten konnte. Der eingangs wiedergegebene Einwand eines Schülers – „Ist es nicht wirklich so, daß die vielen Ausländer den einheimischen Bürgern die Arbeit wegnehmen?“ (PL A: 12) – wird von einer anderen Schülerin entkräftet. Sie bringt überzeugende Beispiele zur Rolle der industriellen Reservearmee im Kapitalismus, die sie der Reportage „Ganz unten“ von Günter Wallraff (Köln 1985) entnimmt, die auch in der DDR mehrere Auflagen erreichte (Aufbau-Verlag 3/1987). Fragen erzeugen weitere Fragen. Ein Schüler meldet sich kurz vor Stundenende, nicht ohne zuvor zu versichern, dass er eigentlich auch von dem vorher Gesagten überzeugt sei:

„Aber warum gibt es trotzdem auch bei uns Bürger, die mit den Neonazis sympathisieren? ... Wie können sich Menschen, die in einer sozialistischen Gesellschaft aufgewachsen sind, so entwickeln?“ (PL A: 13)

In den weiteren Ausführungen bezieht sich dieser Schüler explizit auf die Ausschreitungen von Skinheads und die Schändung von Grabmalen auf jüdischen und sowjetischen Ehrenfriedhöfen der DDR (vgl. Brück 1988). Der Autor der Lesung räumt ein, dass diese Frage auch ihn selbst „echt bewegt“ (PL A: 13) und dass der Verweis auf die ideologische Diversion durch Westmedien als Erklärung nicht ausreicht. Auch die Schülerin Inga K. zweifelt:

„Wenn ich sehe, wie es heute bei uns im Sozialismus mit der Arbeitsmoral und mit dem Egoismus vieler Menschen bestellt ist – meine Großeltern haben mir erzählt, daß das vor 20, 30 Jahren viel besser war als heute –, dann weiß ich nicht, wie das in Zukunft wieder besser werden soll. Im Gegenteil, es wird doch immer schlimmer, je besser es den Menschen geht. Und ist es in der Natur nicht auch so, daß überall Kampf ist und der Stärkere sich durchsetzt?“ (PL A: 1)

In seiner Reflexion wertet der Lehrer, diese „Standpunktäußerung“ formuliere einen „unlösbar(n) Widerspruch zwischen dem sich kontinuierlich vollziehenden Fortschritt der materiellen Produktivkräfte und den objektiv bedingten Entwick-

lungsgrenzen des menschlichen Individuums“ (PL A: 1). Jeder Staatsbürgerkundeführer wisse, dass es bei Schülern der oberen Klassen der POS „häufig“ zu solchen Schlussfolgerungen und Wertungen komme. Die Ursache dieser „undialektischen Denkweise“ wird in einem „noch nicht genügend entwickelten Denkvermögen“ verortet (ebd.). Es zeige sich auf dieser Stufe vor allem bei der Auseinandersetzung mit *konkreten* Erscheinungen des nationalen und internationalen Gegenwärtigen, die im Widerspruch zu gesetzmäßigen Entwicklungstendenzen unserer Epoche zu stehen scheinen. Dies wird auf die „zunehmende Kompliziertheit der gesellschaftlichen Entwicklung“ bezogen. Dies könne zu „Verwirrtheit“, zu „Unverständnis“ und gelegentlich auch zu „Zweifel an der Richtigkeit vermittelter gesellschaftswissenschaftlicher Kenntnisse, strategischer Entwicklungskonzeptionen und proklamierter politischer Programme“ führen (ebd.). „Wieviel mehr Fragen und Probleme müssen sich da verständlicherweise junge, unerfahrenen Menschen auftun“ (PL A: 2).

Nun gebe es noch eine „zweite Realität“, die täglich im Unterricht auftrete. Der Autor meint damit, dass „die Schüler zu selten selbst nach parteilichen Antworten suchen, sondern stattdessen vom Lehrer Erklärungen und Begründungen erwarten (und in der Regel auch bekommen!), auch dort, wo sie selbständig dazu in der Lage sein könnten bzw. müssten“ (PL A: 2f.). Es genüge also nicht, bei „negativen Erscheinungen“ (PL A: 14) erst die Reaktionen der Erwachsenen abzuwarten:

„Wenn ich mit meinen Freunden zusammen bin, erzählen sie auch manchmal Juden- und Ausländerwitze. Da habe ich auch mitgelacht. Gut ist das ja eigentlich nicht. Aber ich traue mich auch nicht, meine Freunde deswegen zu kritisieren.“ (PL A: 14)

Statt nur den Finger in die Wunde zu legen, solle man sich im gleichen Atemzuge vielmehr Fragen stellen wie:

„Wie kann man das ändern? Was und wie kann ich dazu beitragen?“ (PL A: 14)

Es komme darauf an, *jederzeit* offen seinen Standpunkt zu äußern und zu vertreten. Der Lehrer gibt selbst ein Beispiel, indem er erzählt, wie „ich selbst früher mal von Jugendlichen wegen meiner Haltung beschimpft worden bin und wie kränkend das für mich war“ (PL A: 14). Nun wird im Klassenkollektiv eine „fundierte Argumentation“ erarbeitet. Mit Hilfe eines Artikels aus der FDJ-Zeitung Junge Welt, der das Märchen „Der Wolf und die sieben Geißlein“ der Gebrüder Grimm als Bild nutzt, gelingt es, die Täuschung durch den Klassenfeind zu entlarven. „Mit Widersprüchen umgehen, nicht Widersprüche umgehen“ – so lautet die der Deutschen Lehrerzeitung

(DLZ 1988, Nr. 4: 5) entnommene Lösung am Stundenende. Schüleraufsätze als Hausaufgabe, die im Anhang der Lesung dokumentiert werden, sollen den Erfolg dieser moralpädagogischen Lektion belegen.

4 Was ist Wahrheit? (PL B)

Mit PL B, unserem zweiten Beispiel, wechseln wir aus der POS in die Abiturstufe der Erweiterten Oberschule (EOS).

„Wer ist nun der Gewalttäter? Was ist die Wahrheit? Wem soll man denn nun glauben?“ (PL B: 11)

Solche Fragen kommen in der obligatorischen Stoffeinheit (STE) 4 über „Die Dialektik der Erkenntnis“ auf. Die Schüler hatten die Berichte zu den „konterrevolutionären Umtrieben“ in Peking im Mai/Juni 1989 im Fernsehen der DDR *und* der BRD gesehen. Im Westen habe man dies als „brutales Vorgehen der chinesischen Polizei“ kommentiert, das DDR-Fernsehen dagegen spreche von „Provokateuren, die brutale Gewalt gegen die Armee als erste einsetzen“. Einige Schüler äußerten daraufhin „ihr Befremden“ (PL B: 11).³ Obwohl ein größerer Teil in der Lage sei, der ideologischen Diversion aus dem Westen die – gewünschte – Argumentation entgegenzusetzen, gibt der „Vorfall“ (PL B: 11) dem Lehrer zu denken, hatte er doch „einen kleineren Teil unserer Schüler noch nicht sicher gemacht, westliche Medienpolitik zu durchschauen!“ (ebd.) Befähigung zum selbständigen Analysieren und Werten gesellschaftlicher Erscheinungen erfordert „komplexe Aufgabenstellungen“, die an „geistige Produktivität“ heranführen können. Unterrichtsmethodisch erfordert dies „kommunikativ-kooperative Formen“ in Arbeitsgruppen, die ein „Kleinkollektiv“ bilden. Eine Zwischenüberschrift „Schülerselbsttätigkeit, Eigeninitiative und konstruktive Problemdiskussion“ formuliert das didaktische Programm. Zur effizienten Zielerreichung sei eine „Doppelung der Strategie“ erforderlich, die als „Dialektik“ bezeichnet wird:

3 Als weitere Beispiele für solche „Ungereimtheiten“ dienen aktuelle Meldungen aus der Tageszeitung „Neues Deutschland“ vom 20./21. Januar 1989 zu Ausschreitungen im Zentrum von Prag, zum politischen und gewerkschaftlichen Pluralismus in der Gesellschaftskonzeption der PVAP oder die Meldung, dass 43 Millionen Sowjetbürger unterhalb der Armutsgrenze lebten.

- „1. *Wissenschaftlichkeit*
2. *Freiraumdenken, Meinungsäußerung,*
3. *„Ich“-Standpunkte, subjektives Erleben*
und auch ein wenig Spaß, Humor.“ (PL B: 15)

Die Entwicklung einer entsprechenden „dialektischen Wendigkeit des Denkens“ (PL B: 21) erfordert die konsequente Führungsarbeit des Lehrers, der in den Arbeitsgruppen „die ‚Linie‘ verfolgt und absichert“, was nicht ausschliesse, dass „ganz subjektive Standpunkte“ vertreten werden können; gerade diese seien sind oft die „interessanteren, weil originellen“ (PL B: 15). Unproduktive „Negativdiskussionen“ werden allerdings nicht toleriert: „Negativistische Positionen, Pessimismus lehnen wir ab, weil sie nicht unserer gesellschaftlichen Realität gerecht werden“ (PL B: 17 unter Verweis auf Riechert 1989: 471-474).

Eine Hausaufgabe umfasst gleich eine ganze Fragenkette:

„Was ist Wahrheit? Warum ist Wahrheit objektiv? Warum gibt es nur eine Wahrheit oder besser: Warum gilt die objektive Wahrheit für alle Menschen?“ (PL B: 11f.)

Als Erfolgskontrolle sollen die Schüler sich zu folgenden Auffassungen ihre Gedanken der Auseinandersetzung notieren:

- „1. *Text ‚Die Wahrheit liegt in der Mitten‘ (ein altes Sprichwort)*
2. *Text ‚Es gibt nur eine Wahrheit‘*
3. *Text ‚Jeder hat eben seine Wahrheit, du hast deine, ich habe meine‘ (Auffassung eines Schülers).“ (PL B: 12)*

5 Wege zur Weltanschauung

Eine „Gegendidaktik“ – so erste Deutungsversuche nach der friedlichen Revolution (Kendschek 1990) – tritt uns in den beiden ausgewählten Pädagogischen Lesungen unmittelbar nicht entgegen. Erkennbar wird aber, dass die „Kämpfe der Zeit“ eine erhöhte Variabilität der Unterrichtsplanung erfordern. Es wird „gegen eine Strategie des ‚reinen Abarbeitens‘ (polemisiert) ... Mit dem Probieren ist auch das Risiko verbunden, dass das angestrebte Ziel nicht oder nur unvollständig erreicht wird oder dass sich der Zeitaufwand über das Vertretbare hinaus erhöht“ (PL B: 1). Der pädagogische Neuerer brauche „Mut und Bestätigung“, sich an „originelle

Unterrichtsstunden“ heranzuwagen und zum Beispiel die Reihenfolge der STE umzustellen (PL B: 19). Unterricht im Gleichschritt durch zentrale Steuerung mittels Lehrplan, Lehrbuch und Unterrichtshilfen weicht einer Flexibilisierung durch individuelle Planungsvarianten. Auf eine u. a. durch Perestroika und Glasnost veränderte Situation der DDR muss auch eine Neufassung der Methodik für das Fach Staatsbürgerkunde reagieren.⁴

„Ein uneingeschränktes Vertrauensverhältnis vorausgesetzt, stellen die Schüler dem Staatsbürgerkundelehrer viele und vielschichtige Fragen. Manchmal scheinen sie uns provozierend. Auch dann sind Geduld und Verständnis, aber auch Ehrlichkeit und Konsequenz am Platze.“ (Autorenkollektiv 1989/90: 3/192)

Entsprechend wird ein „großräumiges“ Vorgehen bei der Gestaltung des Diskussionsablaufs“ gefordert (ebd.: 3/192). „In jeder Frage, in jeder Erscheinung steckt die Verbindung zu den Grundfragen der Epoche“ (ebd.: 3/7⁵). Erwartet werden „kräftige Impulse“ zur Überwindung des kurzschrittigen Frage-Antwort-Unterrichts, die Subjekt-Position des Schülers im Staatsbürgerkundeunterricht soll „wesentlich“ verstärkt werden (ebd.) Dies gelinge nur, wenn Kommunikation und Kooperation zugelassen werden:

„Zu keiner Zeit und in keiner Schulklasse ist der Staatsbürgerkundelehrer vor ‚Überraschungen‘ gefeit, die ihn zwingen, gewissermaßen ‚umzudisponieren!‘“ (ebd.: 3/7)

Der Prozess der „fortwährenden ‚Verweltanschaulichung‘ der Praxis“ (Hickethier 1987: 534) erfordert eine noch weiter verbesserte „Zielklarheit“ des den Erkenntnisprozess führenden Lehrers. In diesem politisch-ideologischen Programm werden vom Schüler Aktivität und Beteiligung erwartet. Dies erfordert einerseits eine Individualisierung, die in die Lage versetzt, einem Gruppendruck stand zu halten Die Methode der Diskussion gilt darin als spezifisches Mittel der Wahrheitsproduktion und als Weg zu einer noch gefestigteren Weltanschauung (Feige 1988). Im

4 Eine solche Methodik war zuletzt 1975 veröffentlicht worden. Eine Neufassung ist im Forschungsplan 1986–1990 der APW genannt, zirkulierte in Teilkapiteln bereits als Manuskript und wurde mehrfach zitiert (vgl. auch Geschichte und Staatsbürgerkunde 1989, 10: 783). Als Autor des Kapitels 3 „Methodische Gestaltung des Unterrichtsprozesses ...“ ist Prof. Wolfgang Feige von der Pädagogischen Hochschule Clara Zetkin in Leipzig identifizierbar (vgl. Feige 1988). Das beeindruckende Dokument ist jetzt vollständig im Archiv Staatsbürgerkunde online einsehbar.

5 Bezogen wird sich dort im hier relevanten Zusammenhang auf ein Referat des unter ungeklärten Umständen 1978 bei einem Helikopterabsturz in Libyen tödlich verunglückten Politbüromitglieds Werner Lamberz aus dem Jahr 1977.

Unterschied zum westlichen Verständnis der ergebnisoffenen kontroversen Diskussion könnte man sagen, dass diese Diskussionen „ergebniszu“ zu führen sind. Die zum Zwecke einheitlicher Meinungsbildung erwünschten Kontroversen sind nur soweit funktional zugelassen, wie sie unterschiedliche Wege zur richtigen Einsicht darstellen. Die Lesungen zeigen einerseits eine Ermutigung zu Schülerfragen auf der Basis von Alltagserfahrungen, können andererseits aber offenbar keine befriedigenden Antworten unter der systemischen Problemüberlast mehr anbieten. Wie ein Kommentar mutet an, was Wolfgang Reischock in seinem Erziehungsratgeber unter dem Titel „Ist dumm wer fragt?“ (1985) zu der Frage „Woran ein Kollektiv erkranken kann“ formuliert. Dies könne

„... bedingt sein durch eine übermäßige Beeinflussung von außen oder durch ein Übermaß an Organisation. Das hat oft zur Folge, dass das Kollektiv mit Passivität reagiert als einer Methode der Selbsterhaltung. Bei einem Übermaß an Informationen, Anordnungen, Arbeitsplänen und Maßnahmen bleiben die Kollektivmitglieder allzuleicht im täglichen Kleinkram stecken, sie sehen kaum noch Möglichkeiten, von sich aus Einfluß auf den Gang der Dinge zu nehmen und beginnen, die Arbeit als lästig und unangenehm zu empfinden. Die Kräfte werden dann häufig verausgabt für die bloße Wahrung der Form: daß alle Maßnahmen abgehakt, alle Sitzungen abgesehen werden und Kollektivität nicht in der normalen Arbeit sich bewährt, sondern durch Sonderveranstaltungen vorgeführt wird.“ (Reischock 1985: 166)

Wurde der Kommunikationsraum des Marxismus-Leninismus und des Wissenschaftlichen Kommunismus verlassen, war die Normalität des Unterrichts sofort gestört und es handelte sich um ein „besonderes Vorkommnis“, das durch die Staatsorgane und die Staatssicherheit unnachgiebig verfolgt wird. Exemplarisch dafür ist der Konflikt in der EOS Carl von Ossietzky in Berlin-Pankow um ein auf Vorschlag der FDJ und mit Zustimmung von Direktor und Schulparteileitung eingerichtetes öffentliches Meinungsforum, die Speaker's Corner (vgl. Grammes und Zühlke 1994).

„Wenn wir politisch-ideologisch auf die Schüler einwirken wollen, dürfen sie keine Angst haben, ihre Meinung zu sagen, Zweifel anzumelden, Widersprüche beim Namen zu nennen. Sie müssen aber auch wissen, dass sich der Lehrer mit dem Aufzählen von Problemen nicht zufrieden gibt.“ (PL A: 8)

Zumindest die erste Bedingung – keine Angst zu haben – ist in der DDR nicht gewährleistet. Es fehlen Vertrauen und Rechtssicherheit. Staatsbürgerkunde wird damit zu einem ‚unmöglichen‘ Fach, das zwar existiert, dessen Scheitern aber vorprogrammiert ist.

Was lässt sich aus der Geschichte des Faches Staatsbürgerkunde in der Rückschau lernen? In einer Broschüre für die Landeszentrale für politische Bildung

in Sachsen, geschrieben für die Weiterbildung von DDR-Pädagogen für das neue Fach Politische Bildung, fragt Werner Patzelt nach Spielräumen der freiheitlich demokratischen Grundordnung:⁶

„Kann man es verantworten, diese Wertgrundlagen unseres Staates im Rahmen des Gemeinschafts- bzw. Sozialkundeunterrichts nicht nur als Lehrstoff bekannt zu machen, sondern auch zu versuchen, Einsicht für ihre Richtigkeit zu stiften und ihnen Anhänger zu werben?“ (Patzelt 1994: 28)

Wäre solcher „Erkenntnisoptimismus“, der das „Gefühl der Sicherheit und Zukunftsgewißheit“ (PL A: 14) zu vermitteln vermag, nicht nur eine weitere Form der ideologischen Überwältigung, wie sie bekanntlich von der Professionsethik des Beutelsbacher Konsenses als Indoktrination strikt verboten wird (ebd.: 71)? Aus den beiden Pädagogischen Lesungen kann man ex negativo lernen, warum eine liberal-demokratische Ordnung in wohlverstandendem Eigeninteresse die Grenzen der Kommunikation im *pädagogischen* Kontext weiter bestimmt als im *politischen* oder *juristischen* Diskursraum, wo ein Konzept der wehrhaften Demokratie das Paradox der Demokratie, die sich bekanntlich mit ihren eigenen Mitteln abschaffen lässt, im Schach hält. Zur pädagogisch-didaktischen Werbung für die „Richtigkeit“ der liberal-demokratischen Ordnung gehört der radikale Verzicht auf „routinemäßige Beseitigung von Falsifikationschancen“ (Patzelt 1998: 262)⁷. Demokratiepädagogischer Optimismus muss eine Freude an „Negativdiskussionen“ umfassen, Schülerfragen und Kritik auch ganz grundsätzlicher Art unbedingt fördern. Falsifikationsversuche dürfen nicht von vornherein auf Aussagen eines „Klassenfeindes“ beschränkt werden, weil Kollektiv und System sich damit die Möglichkeit nehmen würden, zu lernen und sich beständig zu reformieren. Die Schülerfragen, die uns in den beiden Lesungen entgegentreten, machen verständlich, warum die Schriftstellerin Christa Wolf sich von „den jungen Leuten“ der friedlichen demokratischen Revolution des Jahres 1989 so beeindruckt zeigen kann:

„Mich beeindruckt die politische Reife in den Gesprächen und Diskussionen, die ich erlebte oder von denen ich gehört habe. Ein Wunder? Ich glaube nicht!“

6 Siehe zum Aufbau der Politischen Bildung in Ostdeutschland nach dem Ende der DDR die Beiträge von Helmar Schöne und Hans-Wilhelm Berenbruch in diesem Band.

7 Werner Patzelt bezieht sich in diesem Text auf die Totalitarismustheorie von Martin Drath und kann nachhaltig deutlich machen, welche Potentiale auch für eine allgemeine Theorie politischer Erziehung darin enthalten sind. Siehe hierzu auch den Beitrag von Uwe Backes in diesem Band.

Man hat aus vielen Quellen gelernt, nicht zuletzt aus den Nachrichten über Reformprozesse in unseren Nachbarländern. Auch von guten Lehrern natürlich, vor allem aber, glaube ich, voneinander.“ (Wolf 1989: 3)

Die pädagogischen Neuerer aus PL A und PL B haben als erwachsene Vertreter des Systems einerseits einen klaren, parteilichen Standpunkt eingenommen, andererseits mit der Möglichkeit zu „Freiraumdenken“ – unfreiwillig oder subversiv – in der neuen, jungen Generation die „Wendigkeit“ geschult, eigene, zuvor noch unbekannte Wege zu finden. Diese Dialektik von Standpunktfestigkeit (der Erwachsenen) und Öffnung (für die nachkommende Generation) ist die demokratiepädagogische Pointe von Hannah Arendt, die sie auf einem Vortrag vor Pädagogen in Bremen im Jahr 1958 unter dem Titel „Die Krise in der Erziehung“ entwickelt. Demokratischer politischer Bildung mag heute gelegentlich das lebendige sozialistische Gegenbild als eine Art Wetzstein fehlen. In Dresden, wo seit 1993 ein Institut für Totalitarismusforschung den Namen von Hannah Arendt trägt, könnte es möglich sein, die Erkenntnispolitiken einer aktuellen Staatsbürgerkundemethodik in den Blick zu nehmen: „Dialektischer Materialismus“, das ist auch Thema in der ChaoYang No. 2 High School im Zentrum von Shanghai (Grammes 2014b). Davon wäre ein weiterer Baustein zu einer vergleichenden Kommunismusgeschichte im Bereich der Ideologieformierung zu erhoffen.

Literatur

Quellen

- Autorenkollektiv. 1989/90. *Methodik des Staatsbürgerkundeunterrichts*. (Unveröffentlichtes Manuskript, Privatarchiv Tilman Grammes). <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/grammes.html>.
- Deutsches Institut für Pädagogische Forschung (DIPF)/Bibliothek für Bildungsgeschichte (BFB) (Archiv), Verfasser. 1989. Erfahrungen bei der Befähigung der Schüler zum Umgehen mit Widersprüchen: dargestellt an den Unterrichtseinheiten 9.2.2. und 10.3.2. des Faches Staatsbürgerkunde. Wismar. (zitiert als: PL A)
- DIPF/BBF (Archiv), Verfasser 1 und Verfasser 2. 1989. Vorschläge zur erziehungswirksamen Gestaltung der STE 4 „Einführung in die marxistisch-leninistische Erkenntnistheorie“ des Lehrplanes Staatsbürgerkunde Kl. 11. Borna. (zitiert als: PL B)
- DIPF/BBF (Archiv). 1989. *Tagung der „Gemeinsamen Kommission“ am 4.10.1989*. Ergebnisprotokoll der Beratung zur Vorbereitung der 27. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen.
- DIPF/BBF (Archiv), Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Abteilung Schulpolitik und Kultur. 1989. *Einschätzung der 26. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen*.

DDR-Literatur

- Brück, Wolfgang. 1988. *Das Skinhead-Phänomen in jugendkriminologischer Sicht*. Leipzig: Zentralinstitut für Jugendforschung.
- Feige, Wolfgang. 1988. *Wege zur Weltanschauung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Hickethier, Ralf. 1987. Kognitive Qualitäten und Alltagsbewußtsein. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 6: 529-535.
- Laabs, Hans-Joachim u. a., Hrsg. 1987. *Pädagogisches Wörterbuch*. Berlin: Volk und Wissen.
- Reischock, Wolfgang. 1985. Ist dumm, wer fragt? Nicht-alltägliche Überlegungen zur Erziehung im Staat. Berlin: Dietz.
- Riechert, Horst. 1989. Staatsbürgerkunde in den Kämpfen unserer Zeit. *Geschichte und Staatsbürgerkunde* 6: 468-483.
- Wohlert, Walter. 1972. Untersuchungen zu den wesentlichen Bedingungen für die erfolgreiche Erarbeitung Pädagogischer Lesungen – unter besonderer Berücksichtigung des Leitungsaspektes. (Dissertation, Humboldt-Universität Berlin). Berlin.
- Wolf, Christa. 1989. Das haben wir nicht gelernt. *Wochenpost* 43: 3 vom 21.10.1989.
- Wrona, Vera 1979. Kann ich denken, was ich will? ABC des Marxismus-Leninismus. Berlin: Dietz.
- Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Hrsg. 1967. Beiträge zur politisch-ideologischen Erziehung und Bildung. *Der pädagogische Neuerer*. Berlin: Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung.

Literatur nach 1990

- Grammes, Tilman, Henning Schluss, und Hans-Joachim Vogler. 2006. *Staatsbürgerkunde in der DDR*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grammes, Tilman, und Ari Zühlke. 1996. *Ein Schulkonflikt in der DDR, 2 Bde*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.jugendopposition.de/index.php?id=1206>.
- Grammes, Tilman. 2014a. Sozialistische Erziehung in der DDR – Ziele, Institutionen, Wirkungen. In *Politische Bildung in Deutschland*, Hrsg. Wolfgang Sander und Peter Steinbach, 196-225. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Grammes, Tilman. 2014b. Gesellschaftskundeunterricht in China. Unterrichtsbeobachtungen. *Politisches Lernen* 3-4: 30-33.
- Gruner, Petra, Hrsg. 1990. Angepasst oder mündig? Briefe an Christa Wolf im Herbst 1989. Berlin: Volk und Wissen.
- Kendschek, Hardo. 1990. Die „Staatsbürgerkunde“ in der DDR. Handlungsspielräume zwischen Staatsideologie und gesellschaftlichem Alltag. *Gegenwartskunde* 2: 191-202.
- Patzelt, Werner J. 1994. *Aufgaben der politischen Bildung in den neuen Bundesländern*. Dresden: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung.
- Patzelt, Werner J. 1998. Wirklichkeitskonstruktion im Totalitarismus. Eine ethnomethodologische Weiterführung der Totalitarismuskonzeption von Martin Drath. In *Totalitarismustheorien nach dem Ende des Kommunismus*, Hrsg. Achim Siegel, 235-271. Köln, Weimar: Böhlau.
- Schiller, Joachim. 1994. Pädagogische Lesungen – eine Sammlung von historischem Wert. Zur Entwicklungs- und Wirkungsgeschichte. *Pädagogik und Schulalltag* 49: 446-465.