

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



Christian Fischer
Sandra Tänzer
(Hrsg.)

Mit Kindern über die DDR sprechen

Fachliche und fachdidaktische Grundlagen
sowie Beispiele aus der Praxis

Fischer / Tänzer

Mit Kindern über die DDR sprechen

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

Herausgegeben von
Sandra Tänzer und Christian Fischer

Christian Fischer
Sandra Tänzer
(Hrsg.)

Mit Kindern über die DDR sprechen

Fachliche und fachdidaktische Grundlagen
sowie Beispiele aus der Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

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>.

2023.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: Christian Fischer und Sandra Tänzer.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2023.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6033-8 Digital

ISBN 978-3-7815-2590-0 Print

Zusammenfassung

„*Wie kann man mit Kindern im Sachunterricht über die DDR sprechen?*“ Antworten auf diese Leitfrage gibt der Band zunächst aus theoretischer Perspektive. Hierfür wird ein historischer Überblick über die DDR gegeben, der auf grundlegende Leitideen, Strukturen, Spannungsfelder und Probleme dieses Abschnitts der deutschen Geschichte eingeht. Danach werden didaktische Überlegungen zu den Lernausgangsbedingungen von Kindern sowie zum Umgang mit der DDR als Lerngegenstand des Sachunterrichts entwickelt. Im Rahmen dieser fachdidaktischen Auseinandersetzung geht es um Bildungspotenziale, zu berücksichtigende Gefahren, anleitende didaktische Prinzipien sowie um mögliche Zugänge für Lehr-Lern-Prozesse. Die zweite Leitfrage des Bandes lautet dann: „*Wie lassen sich Lehr-Lern-Prozesse für den Umgang mit der DDR als Lerngegenstand im Sachunterricht gestalten?*“. Ausgehend vom forschungsmethodischen Ansatz einer fachunterrichtlichen Aktionsforschung werden verschiedene Unterrichtsideen entwickelt, in der Praxis erprobt und systematisch ausgewertet. Im vorliegenden Band bieten sich den Leserinnen und Lesern auf diese Weise interessante Einblicke in eine Unterrichtsentwicklung und eine Unterrichtspraxis, die die DDR-Geschichte zum Gegenstand des Sachunterrichts macht.

Abstract

„How can we talk with children about the GDR in ‘Sachunterricht’?“ Answers to this guiding question are first given from a theoretical perspective in this publication. To this end, a historical overview of the GDR is presented, which addresses fundamental key ideas, structures, areas of tension and problems of this period in German history. Subsequently, didactic considerations are developed on the initial learning circumstances of children as well as on how to approach the GDR as a topic of learning in „Sachunterricht“. In the context of this didactic examination, the focus is on educational potentials, pitfalls to be taken into account, instructional didactic principles, and possible access methods for teaching-learning processes. The second guiding question of the publication is: *„How can teaching-learning processes be designed for dealing with the GDR as a topic of learning in ‘Sachunterricht’?“*. Based on the research methodological approach of didactic action research, various teaching ideas are developed, tested in practice, and systematically evaluated. In this way, the publication offers readers interesting insights into a development of lesson teaching and teaching practice that makes GDR history a topic of „Sachunterricht“.

Inhalt

Christian Fischer und Sandra Tänzer

1	Einleitung	9
----------	-------------------------	----------

Teil A: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlegung

Christian Fischer

2	Die DDR als Lerngegenstand: Sachklärende Überlegungen	13
2.1	Das Herrschaftssystem der DDR	13
2.2	Wirtschaft, Konsum und Soziales in der DDR	17
2.3	Bildung und Erziehung in der DDR	20
2.4	Opposition und Widerstand in der DDR	25
2.5	Von der Friedlichen Revolution zur Wiedervereinigung	26
2.6	Kontroversen und Deutungskonflikte zur DDR-Geschichte	28

Sandra Tänzer

3	Vorstellungen von Kindern und Lehrkräften über die DDR und die deutsche Teilung als historisches Phänomen und Lerngegenstand des Sachunterrichts	33
3.1	Vorliegender Erkenntnisstand im Überblick	34
3.2	Perspektiven von Thüringer Schülerinnen und Schülern und von Lehrkräften auf den Lerngegenstand „DDR“ – zwei Fallstudien	36

Christian Fischer

4	Didaktische Überlegungen zum Umgang mit der DDR als Lerngegenstand im Sachunterricht: Bildungspotenziale, Prinzipien und mögliche Zugänge	46
4.1	Warum und wozu sollen sich Kinder im Sachunterricht mit der DDR beschäftigen?	46
4.2	Welche didaktischen Prinzipien und Ansätze sind richtungsgebend?	53
4.3	Zugänge und Methoden	55

Teil B: Projekte der Praxis- und Aktionsforschung

Christian Fischer

5	Forschungsmethodischer Rahmen: Das Konzept der fachunterrichtlichen Praxis- und Aktionsforschung	65
5.1	Ansatz, Merkmale und Fragestellung	65
5.2	Die Erhebung und Dokumentation von Unterrichtsverläufen und -ergebnissen	67
5.3	Gütekriterien	68

Christian Fischer

6	Das Aktionsforschungsprojekt „Mit Ina in die DDR“	71
6.1	Idee und Fragestellung	71
6.2	Historische Kinder- und Jugendliteratur – Didaktische Überlegungen	72
6.3	Die Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“	75
6.4	Die erste Erprobung in der Praxis	82
6.5	Exkurs: Die Erprobung in einer sechsten Klasse	98
6.6	Fazit und Ausblick	100
	Anhang	104

Sandra Tänzer und Christian Fischer

7	Aktionsforschung mit Lehrerinnen und Lehrern	130
7.1	Konzept und Umsetzung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung	130

Stefanie Dörfel und Anja Kluge

7.2	Spurensuche in Schulumgebung und sozialem Nahraum – Ein Unterrichtsprojekt zur DDR-Geschichte „vor Ort“	139
-----	--	-----

Michelle Beyer, Isabell Quaas und Pauline Schauer

7.3	„Wie war das in der DDR?“ – Ein Unterrichtsprojekt auf der Basis von Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen	150
-----	---	-----

*Tina Hebestreit, Claudia Leipold, Laura Luciano, Claudia Müller
und Sandra Tänzer*

7.4	(Kinder-)Leben in der DDR und in der Zeit der Transformation – Ein Unterrichtsprojekt	159
-----	--	-----

Sandra Tänzer

7.5	Professionsbezogene Beobachtungen und Reflexionen – Über die Bedeutung biografischer Erfahrungen und Hintergründe in den umgesetzten Aktionsforschungsprojekten	178
-----	---	-----

Christian Fischer und Sandra Tänzer

1 Einleitung

„Kann man mit Kindern im Sachunterricht der Grundschule über die DDR sprechen? Ist das nicht viel zu früh? Warum und wozu sollten die Kinder überhaupt über dieses Thema nachdenken? Ist das ein Thema, das Kinder interessiert? Selbst wenn man mit Kindern im Sachunterricht der Grundschule über die DDR spricht: Kann das dann nicht nur äußerst oberflächlich und dem Gegenstand eigentlich unangemessen erfolgen? Bräuchten die Kinder für ein solches Thema nicht erst einmal ein solides Grundlagenwissen? Und ist das Thema nicht auch zu sensibel? Schließlich gibt es doch viel Streit über die Erinnerung an die DDR? Da kann man doch als Lehrkraft nur alles falsch machen, oder?“

So oder so ähnlich klingen die Fragen, in denen sich Vorbehalte gegen das Thema „DDR“ im Sachunterricht ausdrücken. Im Grunde steht hinter ihnen die Befürchtung, dass das Thema inhaltlich zu schwierig und eine didaktische Verfrühung sei sowie, dass es keinen Bezug zur kindlichen Lebenswelt aufweise. Weiterhin artikuliert sich in ihnen die didaktische Unsicherheit, ein historisch kontroverses Thema im Sachunterricht aufzugreifen.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die historische Perspektive genuin zum Sachunterricht gehört. Das hat auch gute Gründe: Denn Kinder wollen und können historisch lernen (vgl. Bergmann/Rohrbach 2015: 6). Sie interessieren sich, wie das Leben der Menschen früher war, was anders war als heute und was gleich ist (vgl. Bergmann/Rohrbach 2015: 6). Sie denken darüber nach, ob es ihnen in der Vergangenheit vielleicht gefallen hätte, ob für sie ein Leben „damals“ eigentlich wünschenswert gewesen wäre und was sie an der Vergangenheit besser oder schlechter finden als heute. Die historische Perspektive im Sachunterricht greift gezielt das Bedürfnis der Kinder, ihre Gegenwart in eine Beziehung zur Vergangenheit (und auch zur Zukunft) zu setzen, auf.

„Geschichte ist ein Schatzhaus menschlicher Erfahrungen“, so Klaus Bergmann und Rita Rohrbach (2015: 6), guter wie auch schlechter Erfahrungen, die es im Sachunterricht zu entdecken gilt. Zu den „Räumen“ dieses Schatzhauses gehören nicht nur die Steinzeit, das Alte Ägypten, das Antike Griechenland, das Römische Reich oder das Mittelalter – historische Zeitabschnitte also, die im Allgemeinen als für Kinder „geeignet“ betrachtet werden –, sondern eben auch die Zeitgeschichte und damit die DDR (vgl. Pech/Wulfmeyer 2010: 9). Der vorliegende Band wird von den Annahmen getragen, ...

- dass Kindern das Thema „DDR“ in ihrer Lebenswelt begegnet,
- dass Kinder historische Orientierungsbedürfnisse über die DDR haben und entwickeln können sowie
- dass Kinder an diesem Thema altersangemessen historisch lernen können.

Wir nehmen zugleich die Bedenken ernst, die sich in den eingangs angeführten Fragen ausdrücken. Hieraus ergibt sich unmittelbar die richtungsgebende Leitfrage des vorliegenden Bandes:

„Wie kann man mit Kindern im Sachunterricht über die DDR sprechen?“

Antworten auf diese Leitfragen gibt der vorliegende Band zunächst aus theoretischer Perspektive, indem in Teil A fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen der Sachklärung und Sacherschließung dargestellt sind. Dieser erste Teil des Buches beginnt mit einem sach-

analytischen Überblick (Kapitel 2), in dem auf grundlegende Leitideen, Strukturen, Spannungsfelder und Probleme der DDR eingegangen wird. Weiterhin stellt der Band den aktuellen Forschungsstand über kindliche Vorstellungen und Orientierungsbedürfnisse zur DDR vor (Kapitel 3). Danach werden grundlegende didaktische Überlegungen zum Umgang mit der DDR als Lerngegenstand des Sachunterrichts entwickelt (Kapitel 4). Im Rahmen dieser theoretischen Auseinandersetzung geht es um Bildungspotenziale, zu berücksichtigende Gefahren, anleitende didaktische Prinzipien sowie um mögliche Zugänge für Lehr-Lern-Prozesse.

„Aber ist der vorliegende Band denn nur ein sachunterrichtsdidaktisches Theoriebuch?“, so könnte der Einwand einer kritischen Leserin oder eines kritischen Lesers an dieser Stelle lauten. Und es ließe sich noch weiter nachhaken: „Wenn der Band ‚Mit Kindern über die DDR sprechen‘ heißt, müssten da nicht auch Unterrichtsideen entwickelt und in der Unterrichtspraxis ausprobiert werden?“ Diese möglichen Einwände führen zum zentralen Anliegen des vorliegenden Bandes: Ausdrücklich will die Publikation kein „reines“ Theoriebuch sein. Der Anspruch besteht vielmehr darin, sachunterrichtsdidaktische Theorie und Praxis eng miteinander zu verbinden. Richtungsgebend ist daher eine zweite Leitfrage, nämlich: *Wie lassen sich Lehr-Lern-Prozesse für den Umgang mit der DDR als Lerngegenstand im Sachunterricht gestalten?* Dieser Leitfrage folgen wir in Teil B des Bandes.

Der forschungsmethodische Ansatz, den wir hierfür wählen, ist der der Aktionsforschung (Alt Richter/Posch/Spann 2018). Das heißt: Auf der Grundlage fachdidaktischer Theorie werden Unterrichtsideen entwickelt, in der Praxis erprobt und systematisch ausgewertet. Im vorliegenden Band bieten sich den Leserinnen und Lesern auf diese Weise interessante Einblicke in die Unterrichtsentwicklung und in die Unterrichtspraxis. Der Ansatz der Aktionsforschung, dem wir hier folgen, wird dabei ausführlich vorgestellt (Kapitel 5) und an verschiedenen Beispielen – genauer gesagt: an verschiedenen Aktionsforschungsprojekten – konkretisiert (Kapitel 6 und 7). Das Aktionsforschungsprojekt „Mit Ina in die DDR“ bildet dabei das Ankerbeispiel (Kapitel 6). Ausgangs- und Bezugspunkt der zugrundeliegenden Unterrichtsidee sind Auszüge aus dem Roman „Gertrude grenzenlos“ von Judith Burger (2019), einem historischen Kinder- und Jugendbuch, das das Leben in der DDR thematisiert. Am Beispiel dieses Aktionsforschungsprojekts werden das Vorgehen einer fachdidaktisch begründeten Unterrichtsentwicklung, einer systematischen Auswertung von Praxiserfahrungen sowie das fachdidaktische Reflektieren von Gelingensbedingungen und Möglichkeiten der Weiterentwicklung einer Unterrichtsidee detailliert verdeutlicht.

Hieran schließen sich drei Praxis- und Aktionsforschungsprojekte an, die aus zwei Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer zum Thema „Mit Kindern über die DDR sprechen“ hervorgegangen sind (Kapitel 7). Den wissenschaftlichen Rahmen dieser Fortbildungen bildete das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „Vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht“, das in Band 1 der Reihe „Von der DDR-Heimatkunde zum Sachunterricht. Die Grundschule vor und nach 1989“ ausführlicher vorgestellt wurde (vgl. Fischer/Tänzer 2021: 11-15). Neben einer bildungshistorischen und einer berufsbiographischen Dimension schließt das Forschungsprojekt die Dimension der didaktischen Entwicklungsforschung (Kahlert/Zierer 2011) ein. Indem Lehrkräfte miteinander Unterrichtsideen zum Lerngegenstand „DDR-Geschichte“ in der Grundschule entwickelten, erprobten und ihre Handlungserfahrungen verschriftlichten, wurden sie zugleich dazu angeregt, über eigene Werthaltungen und Einstellungen gegenüber dem Unterrichtsgegenstand (vor dem Hintergrund individueller biographischer Lebenswege) nachzudenken und diese zu reflektieren.

Wir danken den beteiligten Lehrkräften herzlich für das Vertrauen und die Offenheit, mit uns und untereinander über ihre ganz persönlichen Erfahrungen in und mit der DDR und der deutschen Teilung und über ihre Beziehungen zur DDR zu sprechen. Wir danken ihnen dafür, dass sie mit uns ihre Erfahrungen zum Umgang mit der DDR als Lehr- und Lerngegenstand im Unterricht geteilt haben, neue Unterrichtsideen entwickelten, erprobten und darüber in diesem Buch berichten. Gemeinsam wünschen wir uns alle, dass der Band viele Lehrerinnen und Lehrer anregen möge, die erprobten Unterrichtskonzepte im Sachunterricht und/oder im frühen Geschichtsunterricht auszuprobieren, dass er dazu inspiriert, eigene Unterrichtsideen zu entwickeln und umzusetzen, um auf diese Weise Kindern eine Möglichkeit zur historischen Weltbegegnung und -erschließung zu geben.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (2015): Als Einleitung: Starke Behauptungen. In: Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. 3. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 6-7.
- Burger, Judith (2019): Gertrude grenzenlos. 3. Auflage, Hildesheim: Gerstenberg Verlag.
- Fischer, Christian/Tänzer, Sandra (2021): Heimatkunde in der DDR – Didaktische Ansätze und Spannungsfelder. Eine fallorientierte Analyse ausgewählter Stundenkonzeptionen. 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.
- Pech, Detlef/Wulfmeyer, Meike (2010): Wie war das damals? Zeitgeschichte als Bereich des historischen Lernens in der Grundschule. In Grundschule 7/8-2010, S. 6-9.

Teil A:

Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlegung

Christian Fischer

2 Die DDR als Lerngegenstand: Sachklärende Überlegungen

Dieses Kapitel dient der fachlichen Einführung in das Thema „DDR-Geschichte“. Ausdrücklich ist es nicht das Ziel, die Geschichte der Deutschen Demokratischen Republik hier chronologisch darzustellen. Die Intention besteht vielmehr darin, grundlegende Leitideen, Strukturen, Spannungsfelder und Probleme, die die DDR als Staat und das Leben der Menschen in ihr bestimmt haben, herauszuarbeiten – und zwar in unterschiedlichen Dimensionen (Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Bildung). Die Sachanalyse zeigt den Stand unserer Gegenstandsklärung, der den in diesem Buch entfaltenen didaktischen Überlegungen jeweils zugrunde liegt.

Die folgenden sachklärenden Ausführungen sind zugleich bewusst so geschrieben, dass sie den Leserinnen und Lesern grundlegende Einblicke in den Gegenstand ermöglichen. Eine Sachklärung weist dabei immer das Merkmal der Selektivität auf. Sie kann die Sache nie vollständig, sondern nur in ihren wesentlichen Teilen klären. Die Überlegungen in diesem Kapitel möchten aber interessierte Lehrkräfte, die die „DDR-Geschichte“ zum Gegenstand ihres Sachunterrichts machen (wollen), zu eigenen, eventuell weiterführenden Recherchen im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung oder -nachbereitung anregen.

2.1 Das Herrschaftssystem der DDR

Die DDR als Produkt des Kalten Krieges

Die Entstehung der DDR aus der Sowjetischen Besatzungszone geschah unmittelbar unter der Kontrolle und Lenkung der Sowjetunion und ist vor dem Hintergrund der Ost-West-Konfrontation zu sehen (Sabrow 2007: 28-29). Die sowjetische Militäradministration übergab zwar nach der Gründung der DDR ihre Befugnisse in die Hände der provisorischen DDR-Regierung. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Armee der Sowjetunion mit ihren 400.000 stationierten Soldaten auch weiterhin eine wichtige Kraft in der DDR blieb. Die Sowjetführung übte über die gesamte Zeit des Bestehens der DDR unmittelbaren Einfluss auf die Politik der DDR-Staatsführung aus. Ihre Existenz blieb abhängig vom Willen und der Unterstützung der Sowjetunion (Sabrow 2007: 29). Oder um es mit den Worten des Sozialwissenschaftlers M. Rainer Lepsius (1994: 17) zu sagen: „Anfang und Ende [der DDR; Anm. C. F.] wurden durch die politischen Interessen der Sowjetunion bestimmt [...]“. Die Sowjetunion legte

„die Entwicklung und die Institutionenordnung“ der DDR fest und sicherte ihre „Abgrenzung nach außen und die Ordnung im Innern“ (Lepsius 1994: 17).

Die DDR war in den Warschauer Pakt, das Verteidigungsbündnis der sozialistischen Staaten, und in den sozialistischen Wirtschaftsraum fest integriert und wies damit innerhalb der Konfliktkonstellation des Kalten Krieges eine klare Blockbindung auf.

Weltanschauliche Leitideen der DDR

Die ideologischen Leitideen, an denen sich die DDR als Staat ausrichtete, gingen unmittelbar aus dem Marxismus-Leninismus in staatssozialistischer Lesart hervor. Der Kapitalismus wurde als ein System betrachtet, das zwar technische und wirtschaftliche Kräfte freisetze, aber regelmäßig zu Wirtschaftskrisen und zu Armut und Ausbeutung der breiten Masse sowie zu Kriegen führe (vgl. Marx/Engels 1848/2011: 20-32). Die Ursachen hierfür lägen vor allem im Privateigentum an den Produktionsmitteln (hohe Geldbeträge, Fabriken, Maschinen, Immobilien, Land). Die Klasse des kapitalistischen Besitzbürgertums, der die Produktionsmittel gehören, wird in dieser Weltanschauung als Bourgeoisie, die besitzlose Arbeiterklasse als Proletariat bezeichnet (vgl. Marx/Engels 1848/2011: 20-32).

Das Privateigentum an den Produktionsmitteln ermögliche es der Klasse der Bourgeoisie, die besitzlosen Arbeiter auszubeuten, denn diese müssen, um zu überleben, ihre Arbeitskraft verkaufen, so eine zentrale Annahme des Marxismus-Leninismus (vgl. Marx/Engels 1848/2011: 27). Den Mehrwert ihrer Arbeit würden sich Kapitalbesitzer bis auf einen geringen Lohn, den sie dem Arbeiter gewähren, damit er überlebt, als Profit aneignen (vgl. Marx 1865/1981: 101-107). Das Privateigentum an den Produktionsmitteln ist nach dieser Weltanschauung nicht nur ein ökonomisches Ausbeutungsinstrument, sondern auch ein politisches Machtinstrument (vgl. Marx/Engels 1848/2011: 34-35).

Folgt man der Weltanschauung des Marxismus-Leninismus, dann kommt es darauf an, dass das Proletariat zu politischem Bewusstsein kommt, sich organisiert und in einem revolutionären Akt die Bourgeoisie als herrschende Klasse stürzt, um dann die Diktatur des Proletariats zu errichten (vgl. Marx/Engels 1848/2011: 42). Organisiert und angeführt werde der Kampf von der Partei der Arbeiter und Bauern. Kernpunkt dieses revolutionären Aktes müsse es sein, das Privateigentum an den Produktionsmitteln abzuschaffen und in sozialistisches Eigentum zu überführen. Die vergesellschafteten Produktionsmittel seien anschließend vom Staat zu verwalten. Auf diese Weise entstehe eine neue Gesellschaftsordnung, nämlich die des Sozialismus. An der Spitze des sozialistischen Staates stehe die Partei der Arbeiter und Bauern, die Wirtschaft und Gesellschaft im Interesse aller Werktätigen lenke. Der weltanschaulichen Annahme nach herrschen dann Bedingungen, in denen sich jeder Mensch entfalten könne, weil die kapitalistischen Ausbeutungsmechanismen überwunden seien (vgl. Engels 1847/1983: 349-351).

Die DDR verstand sich als Staat, in dem die Annahmen und Leitideen des Marxismus-Leninismus umgesetzt werden. Sie sah sich als sozialistischen Staat auf deutschem Boden unter Führung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED), der Partei der Arbeiter und Bauern und aller mit ihr verbündeten anderen Werktätigen (vgl. Dieckmann/Lipski 1986: 30-31; Herold/Hartmann/Möller 1984: 69). Der Historiker Martin Sabrow (2007) hat die darauf aufbauenden Narrative herausgearbeitet, die der Legitimation des DDR-Herrschaftssystems dienten:

Ausgehend von der ideologischen Setzung, dass im Sozialismus Ausbeutung und Kriegstreiberi überwunden seien, während sie in der BRD weiter fortbeständen, entwickelte die SED das Narrativ von der DDR als dem besseren Deutschland (vgl. Sabrow 2007: 36). Die DDR wurde als der deutsche Teilstaat mit der besseren, moralisch überlegenen Gesellschaftsordnung darge-

stellt. Im Rahmen dieses Narrativs wurde stets die soziale Sicherheit in der DDR, besonders die Arbeitsplatz- und Lehrstellensicherheit, hervorgehoben, während man, kontrastierend dazu, die soziale Lage in der Bundesrepublik Deutschland und die in anderen westlichen Ländern auf soziale Probleme wie Arbeitslosigkeit, fehlende Lehrstellen, Armut oder Obdachlosigkeit reduzierte (vgl. Sabrow 2007: 36-37). Auch gehörte die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs für Arbeiterkinder durch Bildung zu diesem Narrativ (was zumindest in den ersten beiden Jahrzehnten der DDR auch eine reale Grundlage hatte).

Ein weiteres Narrativ lautete, dass man durch die Schaffung eines sozialistischen Staates auch die sozioökonomischen Ursachen (vor allem die kapitalistischen Gewinninteressen), die den Faschismus in Deutschland hervorgebracht hätten, überwunden habe, während sie in der Bundesrepublik Deutschland weiter fortbeständen (vgl. Sabrow 2007: 36-37). In diesem Zusammenhang wurde außerdem die Sinnbildung vollzogen, dass im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland an der Spitze der DDR verdiente Antifaschistinnen und Antifaschisten wirkten, was stimmte, aber auch die in der DDR vollzogene Integration ehemaliger Nationalsozialisten in die SED ignorierte. Es handelte sich hierbei um das Narrativ der DDR als antifaschistischer Staat, der auch gegen neofaschistische Tendenzen immun sei, was nachweislich nicht stimmte, weil es auch in der DDR das Problem des Rechtsextremismus gab.

Weiterhin ist in diesem Zusammenhang das Narrativ der DDR als Friedensstaat zu nennen (vgl. Sabrow 2007: 36-37). Während der Kapitalismus ein Interesse am Krieg habe, um Profite zu erwirtschaften und Absatzgebiete zu erobern, habe ein sozialistischer Staat wie die DDR nur ein Interesse am Frieden. Die DDR müsse mit ihren sozialistischen Bruderstaaten aber wachsam und verteidigungsbereit sein, um sich gegen kapitalistische Aggressionen zu verteidigen und diese durch Abschreckung verhindern zu können, was auf diese Weise den Weltfrieden sichere.

Sabrow (2007: 35-37) vermutet, dass es der DDR-Führung mit diesen Narrativen in Teilen tatsächlich gelang, für eine gewisse Systemlegitimation zu sorgen und zumindest partielle Akzeptanz für das Staatswesen zu schaffen. Man kann sogar noch weitergehen: In Teilen nehmen diese Narrative sicherlich bis heute Einfluss darauf, wie sich Menschen in Ostdeutschland an die DDR erinnern und über sie denken.

Merkmale des DDR-Herrschaftssystems

Das bestimmende Merkmal des DDR-Herrschaftssystems bestand im Machtmonopol der SED. Die Führungsrolle der SED war sogar verfassungsmäßig festgeschrieben. So lautete Artikel 1 der Verfassung der DDR (in der Fassung vom 6. April 1968):

„Die Deutsche Demokratische Republik ist ein sozialistischer Staat der Arbeiter und Bauern. Sie ist die politische Organisation der Werktätigen in Stadt und Land unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei.“ (Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik in der Fassung vom 6. April 1968, Artikel 1)

Partei- und Staatsführung gingen ineinander über. Das Herrschaftssystem war zentralistisch und hierarchisch organisiert. Die Deutungs- und Lenkungsmacht lag bei allen Fragen bei der SED-Führung. Die Gewaltenkonzentration im Herrschaftssystem der DDR zeigte sich darin, dass die legislative, die exekutive und die judikative Macht unter dem Einfluss und der Kontrolle der SED standen. Mehr noch: Die Partei- und Staatsführung wirkte in nahezu alle Lebensbereiche der DDR hinein. Es gab keine Trennung von Staat und Gesellschaft, sondern vielmehr die staatliche Durchdringung fast aller gesellschaftlichen Sphären wie Kunst, Kultur, Arbeit, Freizeit und Erziehung. Waren Freiräume vorhanden, dann waren sie in der Regel offiziell geduldet, ihre Duldung konnte aber auch widerrufen werden (Lepsius 1994: 28). Weil die Wirtschaft in

der DDR verstaatlicht war und zentral verwaltet wurde (Sozialistische Planwirtschaft), hatte die Partei- und Staatsführung zudem die Lenkung und Koordinierung aller ökonomischen Prozesse in ihrer Hand. Die Gesellschaft der DDR ist daher auch als „durchherrschte Gesellschaft“ (Kocka 1994: 547) charakterisiert worden.

Der Historiker Thomas Lindenberger (2000) weist allerdings darauf hin, dass das Leben in der DDR, obgleich es sich politisch um eine Diktatur handelte, den Menschen auf der alltäglichen Handlungsebene dennoch Spielraum für die begrenzte Aushandlung eigener individueller Entfaltungswege im Kleinen bot. Das heißt: Auch das diktatorische Herrschaftssystem der DDR war darauf angewiesen, „um auf Dauer bestehen zu können“, den „*Eigen-Sinn* der Individuen in ihre Herrschaftspraxis“ mit einzubeziehen und somit ausgehandelte Zugeständnisse gegen Loyalität einzutauschen (Lindenberger 2000: 5 u. 12; Hervorhebung i. O.).

Das Ministerium für Staatssicherheit

Das Ministerium für Staatssicherheit (MfS) galt als „Schild und Schwert der Partei“. Im Jahr 1989 umfasste das MfS ca. 91.000 offizielle und fast 190.000 inoffizielle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (vgl. Schroeder 2019: 56). Im Herrschaftssystem der DDR kam dieser Institution die Aufgabe zu, die Macht der Partei und die Existenz der DDR gegen innere und äußere Feinde geheimdienstlich zu sichern und zu verteidigen. Die Frage, wer als innerer Feind der DDR, als „subversives“ Element und als Gefahr für den Sozialismus galt, oblag dabei allein der Definitionsmacht des Ministeriums für Staatssicherheit, das unmittelbar der Parteiführung (dem ZK der SED) unterstellt und damit der Kontrolle durch andere politische und rechtliche Instanzen entzogen beziehungsweise diesen sogar übergeordnet war (vgl. Gieseke 2011: 94-103; Schroeder 2019: 55-56). Zu den Praktiken der Staatssicherheit gehörten unter anderem ...

- die breite Bespitzelung der eigenen Bürgerinnen und Bürger bis in die privatesten Bereiche hinein,
- Erpressung, Druckausübung und Bevorteilung, um gewünschtes Verhalten (einschließlich der Mitarbeit) zu erzeugen,
- Maßnahmen der psychologischen und sozialen „Zersetzung“ von politisch Andersdenkenden,
- Verhöre wie auch
- Entführungen, Spionage und die Kooperation mit politischen (Terror-)Gruppen im Ausland (im Rahmen „anti-imperialistischer Solidarität“) (vgl. Gieseke 2011: 194-247).

Bei den Demonstrationen im Herbst 1989 trat die Kritik am Ministerium für Staatssicherheit als ein wesentlicher Punkt der angestauten Systemkritik zutage. Das MfS wurde gar zum Symbol des Machtmissbrauchs der SED-Führung und ihres politischen, aber auch menschlichen Scheiterns. Als solches ist sie auch in die geschichtskulturelle Auseinandersetzung mit der DDR im wiedervereinigten Deutschland eingegangen (vgl. Gieseke 2011: 288-289).

Die Mauer und das Grenzregime der DDR

Neben dem Ministerium für Staatssicherheit stehen auch die Mauer und das DDR-Grenzsystem symbolhaft für die totalitäre Herrschaftspraxis des SED-Staates. Während die DDR-Außengrenze bereits ab Beginn der 1950er Jahre weitgehend gesichert war, wurde das „Schlupfloch Berlin“ erst mit dem Mauerbau am 13. August 1961 geschlossen. Die DDR versuchte damit, die für sie existenzbedrohende Abwanderung von Fachkräften zu stoppen. Zwischen 1949 und 1961 hatten sich 2,7 Millionen zumeist junge, gut ausgebildete Menschen entschieden, die DDR zu verlassen (vgl. Schöne 2020: 97-98). Ihre Entscheidung, in die BRD überzusiedeln,

war vor allem getragen von Unzufriedenheit mit den politischen und ökonomischen Verhältnissen in der DDR.

In der Folge entstand ein Grenzsicherungssystem, das über die Jahre immer weiter ausgebaut und modernisiert wurde, um die Flucht von DDR-Bürgerinnen und -Bürgern zu verhindern. Zum DDR-Grenzregime gehörten neben Zäunen, Mauern, Stacheldraht und Wachtürmen auch Selbstschussanlagen, Minen, elektronische Signalsysteme, Hunde und der Einsatz der Schusswaffe durch die DDR-Grenztruppen (sogenannter Schießbefehl). Die Formulierung, Grenzverletzer seien „festzunehmen beziehungsweise zu vernichten“, war standardisierter Bestandteil von Jahresbefehlen und Befehlsanweisungen (vgl. Rummler 2000: 143-144; Hertle 2011: 22-23).

Für den Staat, der sich als das bessere Deutschland verstand, waren der Bau der Berliner Mauer und die Errichtung eines militarisierten Grenzregimes mit einem hohen ideologischen Rechtfertigungsaufwand verbunden (vgl. Fischer 2014: 117-121). Ein Strang der Begründungsversuche bestand darin, das Grenzsicherungssystem als Schutz vor feindlichen Agenten und Saboteuren aus dem kapitalistischen, vorgeblich faschistischen Ausland zu schützen, deren Ziel es sei, die DDR als Staat des Friedens und Sozialismus zu vernichten. Deshalb bezeichnete die DDR-Führung die in Berlin gebaute Mauer auch als „Antifaschistischen Schutzwall“. Der zweite Strang der Rechtfertigungsversuche basierte darauf, Republikflüchtlinge als Feindbild, nämlich als asoziale, kriminelle, verräterische Elemente zu konstruieren, die mit dem Klassenfeind im Westen ‚gemeinsame Sache‘ machten und sich damit gegen die sozialistische Menschengemeinschaft stellten (vgl. Sälter 2011: 153-154; Siekmann 2005: 111). Unterstützt wurde diese Abwertung und Kriminalisierung dadurch, dass Republikflucht in der DDR ein eigener Straftatbestand war (vgl. Siekmann 2005: 104-110).

Der Bau der Mauer und die Schließung der Außengrenze hat der DDR zwar eine Phase der Stabilisierung und Konsolidierung nach Innen ermöglicht (Wolfrum 2009: 40 u. 55-56), aber zugleich auch zu einer Delegitimierung ihres Gesellschaftsmodells und ihrer Staatsführung geführt – und zwar im Inland wie im Ausland (vgl. Wettig 2002: 116-117).

Was waren die Motive, die Menschen aus der DDR flüchten ließen? Diese waren sehr verschieden. Sie reichten von Unzufriedenheit mit dem politischen System und mit der wirtschaftlichen Versorgung über das Leiden unter politischen Repressionen oder verwehrten Entfaltungsmöglichkeiten bis hin zu Familie, Liebe und Fernweh.

Schätzungen zufolge kamen bis zur Grenzöffnung im November 1989 zwischen 600 und 800 DDR-Bürgerinnen und DDR-Bürger beim Versuch, über die innerdeutsche Grenze, die Ostsee oder über osteuropäische Grenzen in den Westen zu gelangen, ums Leben (vgl. Nooke 2011: 178).

2.2 Wirtschaft, Konsum und Soziales in der DDR

Die Sozialistische Planwirtschaft als Wirtschaftsordnung der DDR

Die Sozialistische Planwirtschaft als Wirtschaftsordnung der DDR richtete sich an der Idee aus, Wirtschaftskrisen, Unternehmenspleiten, Arbeitslosigkeit und andere soziale Verwerfungen, so wie sie im Kapitalismus vorkommen, dadurch zu verhindern, dass man a) die Produktionsmittel (Fabriken, Maschinen, hohe Geldbeträge, Land) in sozialistisches Eigentum umwandelt, b) die marktwirtschaftliche Konkurrenz zwischen den Unternehmen ausschaltet und c) die gesamte Wirtschaft durch einen Plan zentralstaatlich lenkt (vgl. Autorenkollektiv 1979: 464-471). Die Institution, die diese Lenkung in der DDR vornahm, war die Staatliche Planbehörde. In ihren Fünfjahres- und Jahresplänen legte sie für die gesamte Volkswirtschaft fest, welche Produkte in welcher Menge und zu welchem Preis produziert und verkauft werden sollten (vgl. Steiner

2004: 11-12; Autorenkollektiv 1979: 469-471). Dazu bilanzierte sie den Bedarf an allen Produkten und erfragte die Produktionskapazitäten bei den Betrieben. Diese Kennzahlen fügte sie dann im Wirtschaftsplan zusammen. Die Planvorgaben waren für die Betriebe verbindlich (vgl. Kornai 1995: 122-125). Die Existenz der Betriebe war dabei grundsätzlich gesichert.

Dieses System führte aber auch zu Problemen. So war die Planung aller wirtschaftlichen Prozesse für eine Volkswirtschaft eine sehr komplexe Angelegenheit, die schnell zu Fehlplanungen führen konnte, so dass Angebot und Nachfrage eben nicht übereinstimmten (Koordinationsproblem/Problem von Fehlplanungen) (vgl. Steiner 2007: 140-141; Fischer 2018: 33-34). Problematisch wirkte sich hierbei aus, dass es letztlich die Mitglieder der Staatlichen Planbehörde und damit die der Partei- und Staatführung waren, deren Präferenzsystem bestimmte, welche Produkte welcher Qualität, welche Investitionen und welche Innovationen wichtig waren und eingeplant wurden und welche nicht (vgl. Steiner 2004: 13-14; Fischer 2018: 34). Deren Präferenzsystem konfigurierte aber häufig mit den Bedürfnissen der Konsumenten sowie mit volks- und betriebswirtschaftlichen Notwendigkeiten.

Traten Koordinationsprobleme oder gar Fehlplanungen im Wirtschaftsplan auf, so waren diese nicht schnell zu korrigieren, weil jede Änderung andere Änderungen nach sich gezogen hätte. Die Wirtschaft der DDR war also mit dem Problem der Planstatik konfrontiert (vgl. Kornai 1995: 141-143; Fischer 2018: 33).

Damit in Verbindung stand auch eine Innovationsschwäche (vgl. Steiner 2004: 14; Kornai 1995: 141-143), da die Betriebe neue technische Ideen nicht einfach selbst umsetzen konnten. Die Entscheidung darüber lag bei der Staatlichen Planbehörde. Für diese jedoch stellten neue Produkte und Produktionsverfahren eine neue Planungsherausforderung dar, so dass Innovationen jeweils nur dann umgesetzt wurden, wenn die Staatliche Planbehörde der Meinung war, dass diese planerisch möglich und wünschenswert sind.

Hinzu kam noch das Anreizproblem (vgl. Steiner 2004: 12-14). Weil die Betriebe in ihrer Existenz grundsätzlich gesichert waren und ihr primäres Ziel in der Planerfüllung und nicht in der Befriedigung der Bedürfnisse der Konsumentinnen und Konsumenten lag, gaben sie ihre Produktionskapazitäten gegenüber der Staatlichen Planbehörde häufig geringer als vorhanden an, um den Plan sicher erfüllen oder gar überfüllen zu können (wofür es dann Prämien gab) (vgl. Steiner 2004: 12-14). Die fehlende Konkurrenzsituation zwischen den Betrieben hemmte darüber hinaus die Bereitschaft der Betriebe, die Produkte weiterzuentwickeln und sie an sich verändernde Konsumentenwünsche anzupassen. Das Anreizproblem zeigte sich bisweilen zudem in einer mangelnden Kundenorientierung im Verkauf, im Service oder im Restaurant.

Konsum

Die DDR war ein Industrieland, das nicht nur die Grundversorgung seiner Bürgerinnen und Bürger sicherte, sondern ihnen auch im globalen Vergleich einen modernen Lebensstandard ermöglichte, obgleich das Wohlstandsniveau deutlich hinter dem der Bundesrepublik Deutschland zurückblieb. Bücher wie „Bekannte Marken aus der DDR“ (Lamprecht 2019) oder „DDR Design. Arbeit, Freizeit, Ferien“ (Höhne 2018) zeigen die breite Warenpalette, die die DDR-Planwirtschaft hervorbrachte. Allerdings gab es nicht immer alle Produkte überall und auch nicht in der Qualität und Variation, in der sie sich die Konsumentinnen und Konsumenten wünschten. So ist es zwar einerseits eine historische Tatsache, dass die DDR-Planwirtschaft eine Mangelwirtschaft mit Versorgungsengpässen war; andererseits gab es in der DDR durchaus Süßigkeiten, Spielzeug, Möbel, Kinder- und Erwachsenenkleidung, Gartenbedarf, Uhren, Küchengeräte, Unterhaltungstechnik und vieles mehr zu kaufen.

Weil aber viele Produkte oft Mangelware waren, konnte man sie nicht kaufen, wenn man sie brauchte; vielmehr musste man sie vorsorglich erwerben, wenn man sie in einem Geschäft sah (für sich selbst oder für Verwandte und Bekannte). Das führte zum sozialismustypischen Schlangestehen, sobald ein Mangelprodukt im Schaufenster eines Geschäftes oder Kaufhauses stand sowie zum Kaufen auf Vorrat. Für ein Produkt wie ein Auto musste man sich anmelden und jahrelang warten.

Um die Komplexität der Planung zu reduzieren, hatte die Staatliche Planbehörde zudem ein Interesse daran, dass die Konsumprodukte sehr standardisiert waren, beziehungsweise dass es eine Klasse von Konsumprodukten in nur eng begrenzter Variation gab. Das führte dazu, dass die Kleidung oder die Wohnungseinrichtungen vieler DDR-Bürgerinnen und -Bürger nahezu identisch aus-sahen. Das öffnete allerdings auch den Raum für Eigenkreativität. Selbst-Stricken, Selbst-Nähen und Selbst-Bauen boten die Möglichkeit für Individualität. Auch Schwarzmarkt und Schwarzarbeit (gegen Westgeld oder begehrte Tauschgüter) blühten unter diesen Bedingungen.

Eine weitere Möglichkeit, der Warenkonformität und dem Mangel in der DDR-Planwirtschaft zu entkommen, bot der Intershop, in dem man westliche Produkte kaufen konnte (vgl. Steiner 2004: 189). Das setzte aber den Besitz von Westgeld (D-Mark) und damit in der Regel von West-Verwandtschaft voraus. Hatte man als DDR-Bürgerin oder DDR-Bürger Verwandte in der Bundesrepublik, dann konnte man zudem auf sogenannte Westpakete hoffen, die eine Versorgung mit Produkten aus der Bundesrepublik Deutschland ermöglichten. Die Verwendung von Parfüm, Deo, Seife und Kleidung aus der Bundesrepublik wie auch das Konsumieren anderer West-Produkte war von offizieller Seite in der DDR zwar nicht gern gesehen, transportierte aber im sozialen Nahraum häufig einen enormen sozialen Prestigegewinn, weil die jeweiligen Personen über etwas verfügten, das für die meisten anderen Menschen nicht nur besonders, sondern tatsächlich unerreichbar war.

Einige Gedanken noch zu den Versorgungsmängeln, die gerade in den 1980er Jahren (wieder) zunahmen: Die DDR musste westliche Spitzentechnologien (über Umwege) sowie Kaffee, Kakao oder Südfrüchte auf dem Weltmarkt erwerben. Diese Produkte konnte sie nicht in DDR-Mark bezahlen, sondern sie musste dafür D-Mark oder US-Dollar aufbringen (vgl. Buchheim 2006: 93-102). Nur in begrenztem Umfang halfen die Importe aus sozialistischen Bruderstaaten. Für die DDR stellte es ein Problem dar, an westliche Währungen zu gelangen, weil sie über keine weltmarktfähigen Spitzenprodukte verfügte. Deshalb konnten die DDR-Bürgerinnen und DDR-Bürger auch nur selten Südfrüchte kaufen. Zu für sie ungünstigen Bedingungen exportierte die DDR zum Zweck des Devisenerwerbs dennoch viele ihrer Produkte in den Westen, wodurch diese aber dem Konsum im eigenen Land entzogen wurden (vgl. Steiner 2004: 200). Die Krisen an den Rohstoffmärkten in den 1980er Jahren verschärfen diese Probleme für die DDR zusätzlich. Der Wirtschaftshistoriker Christoph Buchheim bezeichnete die Außenwirtschaft sogar als „Achillesferse“ der DDR-Planwirtschaft (Buchheim 2006: 91).

Die Versorgungsmängel wurden in den 1980er Jahren zusätzlich dadurch verschärft, dass viele Produktionsanlagen verschlissen waren und es häufig zu Produktionsausfällen in einzelnen Betrieben und folglich zu Lieferengpässen kam. Das lag daran, dass die Erneuerung von Maschinen und ganzen Produktionsanlagen zugunsten der Sozialpolitik, des Wohnungsbaus oder einzelner Prestigeprojekte wie der Entwicklung eines eigenen Mikrochips nicht finanziert worden war (vgl. Wagener 2007: 128-133; Steiner 2004: 178-182 u. 212-213).

Der Betrieb

Der Betrieb war in der DDR nicht nur ein Ort der Produktion und ein Arbeitsplatz, sondern auch sozialer und kultureller Lebensort (vgl. Schroeder 2019: 111). Über den Betrieb waren

unter anderem die Gesundheitsversorgung, die Kinderbetreuung und Ferienplätze organisiert. Es existierten betriebliche Zirkel und Arbeitsgemeinschaften, die Raum für kulturelle Betätigung (Kunst, Literatur und Musik) boten. Nennung verdienen auch betriebliche Feiern und Festveranstaltungen. Da es sich jedoch um staatliche Betriebe handelte, gestaltete sich der gegebene Rahmen zugleich als eine Kontrollinstanz, in der es zu Aussprachen mit und Disziplinierungsmaßnahmen von Betriebsangehörigen bei politisch unerwünschtem Verhalten kam – auch dann, wenn dieses im nicht-betrieblichen, privaten Lebensumfeld zutage trat.

Soziale Sicherung

In der DDR existierte (offiziell) keine Arbeitslosigkeit; Jugendliche hatten ein Recht auf einen Ausbildungsplatz. Es gab eine flächendeckende Versorgung mit Krippen-, Kindergarten- und Hortplätzen. Den Menschen stand eine kostenlose Gesundheitsversorgung zur Verfügung; es gab finanzielle Unterstützung für Kinder und Familien, ein Netz von betrieblichen Kinderferienlagern und Urlaubsplätzen. Ferner waren die Mieten für Wohnungen und die Preise für Grundnahrungsmittel sehr niedrig, weil der Staat sie in hohem Umfang subventionierte. Im Ergebnis kann man sagen, dass die DDR in Teilen vergleichsweise hohe soziale Standards garantierte (vgl. Schmidt 2006).

Diese Sozialstandards verursachten aber auch Probleme, denn die DDR konnte sie sich ökonomisch nicht leisten (vgl. Schmidt 2006: 141-142; Wagener 2007: 130-133). Ihre Finanzierung führte nicht nur zur Verschuldung des Landes, sondern ging auch auf Kosten ihrer wirtschaftlichen Substanz, weil durch sie die notwendige Erneuerung und Modernisierung von Produktionsanlagen ausblieb. Die vom Staat festgesetzten niedrigen Mieten verhinderten zudem, dass der bestehende Altbaubestand erhalten werden konnte, was dazu führte, dass die Innenstädte und Altbauviertel in der DDR von Jahr zu Jahr maroder wurden (vgl. Schroeder 2019: 111; Wagener 2007: 129).

Aus der hohen staatlichen Subventionierung von Produkten der Grundversorgung resultierte weiterhin, dass sich bei den DDR-Bürgerinnen und DDR-Bürgern ein Kaufkraftüberhang bildete, das heißt: Die Menschen konnten Geld sparen, ohne dass sie dafür hochwertige Produkte in angemessener Qualität und in ausreichender Zahl hätten kaufen können, was Unzufriedenheit in der Bevölkerung auslöste (vgl. Steiner 2004: 188-190).

2.3 Bildung und Erziehung in der DDR

Die Sozialistische Persönlichkeit als Leitbild für Erziehung und Bildung

In der Förderung „allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ bestand das Persönlichkeitsideal und die ab 1965 gesetzlich festgelegte Zieldimension der Bildung und Erziehung in der DDR (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, Paragraph 1, Abs. 1; vgl. auch Redaktionskollegium 1985: 19-31). Mit dem Begriff der „allseitigen Entwicklung“ war eine Förderung der Menschen im naturwissenschaftlichen, technisch-produktiven, politisch-sozialen, kulturell-ästhetischen und sportlichen Bereich gemeint (vgl. Redaktionskollegium 1985: 21-25). „Indem sie auf diese Weise *allseitig tätig* werden, können sie ihre Kräfte und Fähigkeiten allseitig und harmonisch entwickeln [...]“, so die Annahme (Redaktionskollegium 1985: 25; Hervorheb. i. O.). Dieses Persönlichkeitsideal war gleichzeitig ideologisch fest vorbestimmt; es ging um eine „Erziehung im Geiste der marxistisch-leninistischen Weltanschauung“ (Redaktionskollegium 1985: 27). Nach der staatssozialistischen Persönlichkeitstheorie könne der Mensch erst durch den Erwerb des Mar-

xismus-Leninismus als wissenschaftlicher Weltanschauung „bewußt und frei“ werden (Redaktionskollegium 1985: 28; vgl. auch Neuner 1975: 86-89). Gerhart Neuner (1975: 86), Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, formulierte prägnant: „Die ideologische Erziehung ist das Kernstück aller Erziehung [...]“

Mit dem Bildungs- und Erziehungsleitbild der „Sozialistischen Persönlichkeit“ wurde unmittelbar die „Schaffung eines neuen Menschentyps“ verfolgt (Dengel 2005: 82). Es ging um einen Menschentyp, der den kapitalistischen Eigennutz überwindet und eine umfassende soziale Perspektive entwickelt, auf die das Funktionieren des Sozialismus angewiesen ist. Jede einzelne Person sollte in der Lage sein, „die untrennbare Verflochtenheit der eigenen Interessen mit den Interessen des Betriebes und des Territoriums sowie den gesamtwirtschaftlichen Interessen zu erkennen“ (Neuner 1975: 41-42). Ziel war die Fähigkeit und Bereitschaft, die menschlichen Gegensätze zu überwinden und zu einem „echten Miteinander und Füreinander zu gelangen“ (Neuner 1975: 42; vgl. auch Fischer 2018: 35-36).

Die marxistisch-leninistische Pädagogik ging davon aus, dass sich die Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten in sozialistischen Kollektiven vollzieht (vgl. Redaktionskollegium 1985: 29-30). Als sozialistische Kollektive wurden soziale Bezugsgruppen verstanden, deren Beziehungsstrukturen und inneren Verhaltensweisen sich an den Ideen des Sozialismus ausrichteten. Kinder und Jugendliche waren in verschiedene Kollektive integriert, in ihr Klassen-, Lern-, Pionier- und/oder Sportkollektiv.

Zu den Eigenschaften „Sozialistischer Persönlichkeiten“ gehörte vor allem, dass sie ...

- sich bewusst in das Kollektiv (in verschiedene Kollektive) einbringen,
- ihre persönlichen Interessen den Interessen des Kollektivs unterordnen beziehungsweise die direkte Verbundenheit ihrer persönlichen Interessen mit den Interessen des Kollektivs erkennen,
- fleißig, leistungsbereit, lernwillig, hilfsbereit und ordentlich sind,
- die DDR und den Sozialismus lieben, sich für sie einsetzen und unter Führung der SED an der Ausgestaltung der sozialistischen Gesellschaft mitwirken,
- sich mit den Menschen in anderen sozialistischen Ländern sowie mit den Menschen, die unter kapitalistischer Ausbeutung leiden, verbunden und solidarisch fühlen (vgl. Neuner 1975: 79-95; Redaktionskollegium 1985: 19-31; Dengel 2005: 82-101).

Schule

Das Schulsystem in der DDR war landesweit einheitlich und zentral organisiert (vgl. Anweiler u. a. 1992: 11-19). Es zeichnete sich durch eine hohe Planungssteuerung aus, die sogar konkrete Vorgaben bis auf die Ebene der Einzelstunden mit einschloss. Ein wesentliches Ziel des DDR-Schulsystems lag darin, das sogenannte „bürgerliche Bildungsprivileg“ zu überwinden. Deshalb wurde von Beginn an die Idee einer gemeinsamen allgemeinbildenden Schule für alle Kinder verfolgt (vgl. Anweiler u. a. 1992: 13-19). Diese Idee mündete schließlich in der Etablierung der „allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“, die alle Heranwachsenden von der ersten bis zehnten Klasse besuchen sollten (vgl. Anweiler u. a. 1992: 19). Im Schulgesetz von 1965 wurde die polytechnische Oberschule als „der grundlegende Schultyp im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem“ verankert (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, Paragraph 13, Abs. 1). „Die allgemeine Oberschulpflicht ist durch den Besuch der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule zu erfüllen“, so Paragraph 8, Abs. 3 des Bildungsgesetzes.

Daneben existierte in der DDR zusätzlich noch ein Sonderschulzweig (Schulen für Kinder mit speziellen körperlichen oder geistigen Förderbedarfen) sowie ein Spezialschulzweig (vgl. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, Paragraph 18 und 19).

Die polytechnische Oberschule untergliederte sich gemäß dem Bildungsgesetz in die Unterstufe (Klasse 1 bis 3), die Mittelstufe (Klasse 4 bis 6) und die Oberstufe (Klasse 7 bis 10) (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, Paragraph 13, Abs. 3). Die Klasse 4 nahm eine Brückenfunktion zwischen Unterstufe und Mittelstufe ein, der Kanon der unterrichteten Fächer entsprach noch dem der Unterstufe.

Um die Hochschulreife zu erwerben, besuchten die Schülerinnen und Schüler, die für eine weiterführende Bildung vorgesehen waren, nach Abschluss ihrer „Oberschulbildung“ eine „Erweiterte Oberschule“ (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, Paragraph 21, Abs. 2). Das Abitur wurde dann mit Abschluss der Klassenstufe 12 abgelegt. Daneben war das Erwerben der Hochschulreife auch an den „Abiturklassen der Einrichtungen der Berufsausbildung“ möglich (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, Paragraph 21, Abs. 1 und 2)

Aus jedem Jahrgang wurden nur wenige Schülerinnen und Schüler zum Besuch der Erweiterten Oberschule zugelassen. Neben der Leistung spielte dabei auch die soziale Herkunft der Jugendlichen eine Rolle. Das Ziel bestand darin, bewusst Arbeiter- und Bauernkinder zu fördern, was zumindest in den ersten beiden Jahrzehnten der DDR zu einer hohen sozialen Mobilität führte. Später stellte sich in der DDR allerdings zunehmend die Tendenz ein, dass man den Kindern der sich in Teilen neu gebildeten akademischen Schicht die Möglichkeit einräumte, den Bildungserfolg ihrer Eltern zu wiederholen (vgl. Anweiler u. a. 1992: 13; Tenorth 1997: 85). Hier ging es der DDR-Führung unter anderem darum, die Systemloyalität ihres akademischen Milieus zu erhalten. Ein gewünschtes politisches Bewusstsein stellte indessen ein wichtiges Kriterium für den Besuch der Erweiterten Oberschule dar. Jugendlichen, die sich offen DDR-kritisch äußerten oder Jugendlichen aus offen oppositionellen Familien wurde der Zugang zur höheren Bildung in der Regel verwehrt. Der Zugang zum Abitur ließ sich auf diese Weise als ein Disziplinierungsmittel einsetzen.

Erklärung bedarf der Begriff der „polytechnischen Bildung“. Damit war ein Bildungskonzept gemeint, nach dem die Lerninhalte der einzelnen Fächer nicht nur in ihrer wissenschaftlich-theoretischen Dimension vermittelt, sondern auch ihre Anwendbarkeit auf Fragen des praktischen Umgangs mit Materialien (Papier, Holz, Metall, Kunststoff etc.) und Bearbeitungstechniken wie auch Fragen der Produktionspraxis gezielt mitberücksichtigt werden sollten. Darüber hinaus ging es um eine erste Auseinandersetzung mit der wirtschaftlich-organisatorischen Gestaltung des Produktionsprozesses (vgl. Redaktionskollegium 1985: 322-323). Damit war polytechnische Bildung als ein fächerübergreifender Bildungsansatz konzipiert, dem sich aber auch Schwerpunktfächer zuordnen ließen wie beispielsweise „Werken“ oder „Einführung in die sozialistische Produktion“.

Der Unterricht in der DDR wies didaktisch-konzeptionell eine starke Wissenschaftsorientierung, eine ausgeprägte Systematik des Lehrens und Lernens, eine hohe Lenkung durch die Lehrkraft sowie eine große Berücksichtigung von Übung und Wiederholung auf (vgl. Redaktionskollegium 1985: 306-309; eine Analyse ausgewählter Stundenkonzeptionen des Heimatkundeunterrichts findet sich bei Fischer/Tänzer 2021a). Daneben bildete zugleich der hohe Grad an Ideologisierung eine entscheidende Eigenschaft des Unterrichts. Dieser war vor allem durch das didaktische „Prinzip der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozi-

alistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus“ (Klingberg 1984: 212), kurz auch „Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ (Redaktionskollegium 1985: 306), bestimmt. Dieses Prinzip schrieb „die ideologische Orientierung des Unterrichts und der Unterrichtsarbeit“ eindeutig vor (Klingberg 1984: 212). Hierzu hieß es: „Der Grundsatz der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts auf der Grundlage der Wissenschaft des Marxismus-Leninismus ist von größter Bedeutung für den *parteilichen und humanistischen Charakter der sozialistischen Bildung und Erziehung* [...]“ (Klingberg 1984: 212; Hervorheb. i. O.). Der damit verbundene Ansatz der „Parteilichkeit“ implizierte, dass die Lehrkräfte die Inhalte ihres Unterrichtsfaches stets zu vermitteln haben, dass sie die Lernenden „logisch zwingend zu den Erkenntnissen und Schlußfolgerungen der kommunistischen Weltanschauung und Moral [...] führen“ (Redaktionskollegium 1985: 306). Dieses Prinzip sollte den Unterricht in allen Fächern und Disziplinen anleiten. Schwerpunktmäßig trat es jedoch im Heimatkundeunterricht, im Staatsbürgerkundeunterricht oder im Geschichtsunterricht hervor. Politische Indoktrination und Überwältigung in Verbindung mit der Einforderung ideologischer Sprechhandlungen und Haltungsbekennnisse waren die Probleme, die hieraus resultierten und die bis heute in der Kritik stehen (vgl. Behrmann 1999; Grammes/Schluss/Vogler 2006; Fischer/Tänzer 2021a).

Analog zum Persönlichkeitsleitbild der DDR wurde den Werten *Ordnung, Disziplin, Fleiß* und *Sich-Einbringen-in-das-Kollektiv* eine hohe Bedeutung im Unterricht und im Schulalltag zugesprochen. Hier zeigt sich eine angesprochene Außenorientierung der Erziehung, die auf Kosten von innenorientierten Persönlichkeitsdispositionen wie Kreativität, Individualität und persönlicher Entfaltung ging (vgl. hierzu die Kritik des DDR-Entwicklungspsychologen Hans-Dieter Schmidt 1982 und 1987). Daneben ist aber hervorzuheben, dass die DDR auf der fachlichen Ebene, also jenseits der Ideologisierung und erzieherischen Außenorientierung, über ein im internationalen Vergleich leistungsfähiges Schulsystem verfügte (Anweiler u. a. 1992: 29).

Wie war die Rolle der Lehrkräfte? Den Lehrerinnen und Lehrern war gesetzlich eine Erziehung ihrer Schülerinnen und Schüler „im Geiste des Sozialismus“ und „zur Liebe zur Deutschen Demokratischen Republik“ sowie „zur Bereitschaft, die Errungenschaften ihrer sozialistischen Heimat zu verteidigen“, vorgeschrieben (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, Paragraph 25, Abs. 3). An die Lehrkräfte wurde die Erwartung gerichtet, „entscheidend die Weltanschauung der Schüler, ihren Charakter und ihre ganze Persönlichkeit“ – und zwar im sozialistischen Sinne – zu „form[en]“ (Redaktionskollegium 1985: 430).

Kinder- und Jugendorganisationen

Die schulische Bildung und Erziehung war in der DDR gerahmt und ergänzt durch die Erziehung in den staatlichen Kinder- und Jugendorganisationen. Die FDJ, die Freie Deutsche Jugend, besaß dabei eine Monopolstellung (vgl. Knopke 2007: 109 u. 117-121). Ihr oblag auch die Führung und Lenkung der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ (vgl. Knopke 2007: 109). Die Pionierorganisation Ernst-Thälmann untergliederte sich in die Jungpioniere für Kinder der Klassenstufe 1 bis 3 und die Thälmannpioniere für Kinder der Klassenstufen 4 bis 7. Die Pioniere trugen zu besonderen Veranstaltungen ihre Pionierbluse. Die Jungpioniere konnte man an ihrem blauen und die Thälmannpioniere an ihrem roten Halstuch erkennen. Abbildung 1 zeigt die Gebote der Jungpioniere und die der Thälmannpioniere.

<p>Die Gebote der Jungpioniere</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wir Jungpioniere lieben unsere Deutsche Demokratische Republik. • Wir Jungpioniere lieben unsere Eltern. • Wir Jungpioniere lieben den Frieden. • Wir Jungpioniere halten Freundschaft mit den Kindern der Sowjetunion und aller Länder. • Wir Jungpioniere lernen fleißig, sind ordentlich und diszipliniert. • Wir Jungpioniere treiben Sport, halten unseren Körper sauber und gesund. • Wir Jungpioniere achten alle arbeitenden Menschen und helfen überall tätig mit. • Wir Jungpioniere singen, tanzen und spielen gern. • Wir Jungpioniere sind gute Freunde und helfen einander. • Wir Jungpioniere tragen mit Stolz unser blaues Halstuch. 	<p>Die Gesetze der Thälmannpioniere</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wir Thälmannpioniere lieben unser sozialistisches Vaterland, die Deutsche Demokratische Republik. • Wir Thälmannpioniere lieben und achten unsere Eltern. • Wir Thälmannpioniere lieben und schützen den Frieden und hassen die Kriegstreiber. • Wir Thälmannpioniere sind Freunde der Sowjetunion und aller sozialistischen Brudervölker und halten Freundschaft mit allen Kindern der Welt. • Wir Thälmannpioniere lernen fleißig, sind ordentlich und diszipliniert. • Wir Thälmannpioniere lieben die Arbeit, achten jede Arbeit und alle arbeitenden Menschen. • Wir Thälmannpioniere lieben die Wahrheit, sind zuverlässig und einander freund. • Wir Thälmannpioniere machen uns mit der Technik vertraut, erforschen die Naturgesetze und lernen die Schätze der Kultur kennen. • Wir Thälmannpioniere halten unseren Körper sauber und gesund, treiben regelmäßig Sport und sind fröhlich. • Wir Thälmannpioniere halten unser rotes Halstuch in Ehren und bereiten uns darauf vor, gute Mitglieder der Freien Deutschen Jugend zu werden.
---	---

Abb. 1: Gebote der Jungpioniere und Gesetze der Thälmannpioniere (Quelle: Chowanetz 1987: 22-23; Szudra 1984: 51)

Anhand dieser Gebote lassen sich die Eigenschaften einer „Sozialistischen Persönlichkeit“ gut wiedererkennen. Die ideologische Erziehung spielte in der Pionierorganisation eine hohe Rolle. Daneben wurde den Jung- und Thälmannpionieren aber auch ein breites Spektrum an Kultur- und Freizeitveranstaltungen angeboten. Bis zu Beginn der 1980er Jahre erreichte die Pionierorganisation einen Erfassungsgrad von über 90% der Kinder (vgl. Knopke 2007: 109). Diejenigen Kinder, die keine Mitglieder in der Pionierorganisation waren, durften an den meisten außerunterrichtlichen freizeitleichen und kulturellen Unternehmungen ihrer Klasse nicht teilnehmen, was einer sozialen Exklusion entspricht und die Kinder zum Beitritt drängen sollte. Trotz der Ideologisierung haben viele Menschen in den östlichen Bundesländern oft auch positive Erinnerungen an die Pionierorganisation. Der Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth konstatiert hierzu: Die Wahrnehmung der Pionierorganisation „beruhte [...] wesentlich auf [...] der Verknüpfung schulnaher und leistungsorientierter Arbeit mit sorgloser Gestaltung der Freizeit, auf dem Wechsel von Kontrolle und Freisetzung, staatlichem Zugriff und jugendlicher Autonomie, so dass im Erleben der DDR-Jugendlichen – vor und nach 1990 – mit guten Gründen die Pionierorganisation vor allem als kind- und jugendgerechte Lebensform erfahren und erinnert wird“ (Tenorth 2010: 327-328).

Mit dem 14. Lebensjahr war der Beitritt in die FDJ vorgesehen. Die FDJ verstand sich als „Nachwuchsreserve der SED“ (Knopke 2007: 113). Aus ihr sollten später die neuen Mitglieder der SED hervorgehen. Analog dazu zeichnete sich die FDJ ebenfalls durch eine hohe politische Ideologisierung aus.

Die FDJ war als Jugendorganisation für die 14- bis 25-Jährigen vorgesehen. Bis zu Beginn der 1980er Jahre hatte es die FDJ erreicht, dass ihr 70% der Jugendlichen in dieser Altersgruppe angehörten, wobei diese Prozentzahl bei den Schülerinnen und Schülern in der polytechnischen und der Erweiterten Oberschule noch höher lag (vgl. Knopke 2007: 109). Für diejenigen Jugendlichen, die ein Abitur ablegen und studieren wollten, war die FDJ-Mitgliedschaft in der Regel eine wesentliche Voraussetzung dafür, diesen gewünschten Bildungsweg gehen zu dürfen (vgl. Knopke 2009: 109). Wie die Pionierorganisation bot die FDJ neben der Ideologisierung vielfältige Möglichkeiten zur kulturellen Betätigung und Freizeitgestaltung. Innerhalb der FDJ existierte zwar ein Druck zur systemkonformen Anpassung, aber auch die Chance, durch clevere Verhaltensweisen Nischen zu finden (vgl. Tenorth 2010: 327). Dennoch entwickelte sich in der DDR mehr und mehr auch ein „Jugendleben[] neben der Jugendorganisation“ (Tenorth 2010: 327).

2.4 Opposition und Widerstand in der DDR

Massenflucht bis zum Bau der Mauer

Die millionenfache Übersiedlung von DDR-Bürgerinnen und DDR-Bürgern bis zur endgültigen Grenzschließung am 13. August 1961 war eine bewusste Entscheidung gegen das Leben im Sozialismus unter Führung der SED (vgl. Schöne 2020: 97-102). Zwar spielten auch Familienzusammenführungen und Liebe eine Rolle, oft war aber die Unzufriedenheit mit den politischen und ökonomischen Verhältnissen in der DDR anleitend.

Der Volksaufstand vom 17. Juni 1953

Der Volksstand vom 17. Juni 1953 wurde initial durch die Erhöhung von Arbeitsnormen ausgelöst. Arbeiterinnen und Arbeiter demonstrierten dagegen in Berlin (vgl. Schroeder 2019: 62-63). Die Demonstrationen und Streiks dehnten sich schnell über das gesamte Land aus. Zu den Rufen nach der Rücknahme von Arbeitsnormerhöhungen kamen unmittelbar Forderungen nach einer wirklich demokratischen Entwicklung in der DDR, nach Rücktritt der SED-Regierung, nach demokratischen Neuwahlen sowie nach Senkung der Preise hinzu (vgl. Schroeder 2019: 63-64). Der Volksaufstand wurde vor allem von Arbeiterinnen und Arbeitern getragen, was die herrschende SED vor ein legitimatorisches Problem stellte, weil sie sich selbst ja gerade als die Partei der Arbeiter und Bauern und ihren Staat als Arbeiter- und Bauernstaat verstand. Die Demonstrationen und Streiks wurden mit Hilfe der Sowjetarmee gewaltsam niedergeschlagen. Die SED-Regierung diffamierte den Aufstand als einen von westlichen Spionen und Agenten angeleiteten faschistischen Putschversuch gegen den Arbeiter- und Bauernstaat (vgl. Schroeder 2019: 64-65). Sie verfolgte diejenigen, die beim Volksaufstand in Erscheinung getreten waren, unnachgiebig.

Opposition in den 1970er Jahren

Wie bereits angesprochen sorgte der Bau der Mauer für eine Stabilisierung und Konsolidierung der DDR nach innen. Das führte aber nicht dazu, dass die Kritik an den Herrschafts- und Lebensverhältnissen in der DDR verstummte. Sie wurde in der Regel heimlich, im privaten Bereich, geübt, trat aber auch manchmal offen hervor. In diesem Zusammenhang verdient die öffentliche Kritik von DDR-Kulturschaffenden infolge der Ausbürgerung des Liedermachers

Wolf Biermann im Jahr 1976 Beachtung, die in der Konsequenz zu (freiwilligen und erzwungenen) Ausreisen von DDR-Prominenten führte (vgl. Schöne 2020: 165-171).

Die Opposition in den 1980er Jahren

In den 1980er Jahren erreichte die Opposition, die im Herrschaftssystem der DDR immer nur eine inoffizielle und politisch verfolgte sein konnte, aufgrund der politischen, kulturellen und ökonomischen Stagnation und Regression einen Zulauf, der schließlich zur Überwindung der SED-Herrschaft führte. Der Historiker Klaus Schroeder (2019: 126) macht den „innere[n] Erosionsprozess der DDR“ in den 1980er Jahren an „drei Faktoren“ fest: „Kritische Stimmen, besonders zur Friedens- und Umweltpolitik der SED, wurden immer lauter, die Zahl der Ausreisewilligen stieg trotz aller Repressalien, und selbst unter Parteimitgliedern nahm die Bereitschaft zum aktiven Eintreten für den Machterhalt der SED ab“ (Schroeder 2019: 126-127). Nachdem Oppositionsgruppen die Fälschung der DDR-Kommunalwahlen im Mai 1989 aufgedeckt und öffentlich gemacht hatten, formierte sich zunehmend ein Protest, dem sich auch diejenigen Menschen anschlossen, die bisher nur „im Stillen“ unzufrieden gewesen waren, und der dann schließlich in den Massendemonstrationen im Herbst 1989 seinen vollen Ausdruck fand (vgl. Schroeder 2019: 128-129).

Versucht man die Kritik und den Widerstand am beziehungsweise gegen den SED-Staat nach Gruppen zu sortieren, dann sind vor allem kirchliche Gruppen, die Friedens- und Menschenrechtsbewegung sowie die Ökologiebewegung zu nennen. Daneben gab es aber auch die große Gruppe der passiv Unzufriedenen, die aber ihre Passivität im Herbst 1989 ablegten und sich der Protestbewegung anschlossen. Auf diese Weise erreichte die Protestbewegung eine Größe, die für die Sicherheitsbehörden nicht mehr beherrschbar (auflösbar) war.

2.5 Von der Friedlichen Revolution zur Wiedervereinigung

Folgenschwere Risse

Im August und September 1989 traten Risse im „Eisernen Vorhang“ auf, die für die Existenz der DDR folgenschwer waren. Tausende Menschen aus der DDR flüchteten in die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Prag (aber auch in die in Warschau und die in Budapest) (vgl. Schöne 2020: 214-219). Ihre Ausreise aus der Prager Botschaft in die Bundesrepublik Deutschland wurde am 30. September 1989 genehmigt. Zuvor hatte Ungarn am 11. September 1989 seine Grenzen für DDR-Bürgerinnen und DDR-Bürger geöffnet, so dass diese über Ungarn nach Österreich und von dort in die Bundesrepublik gelangen konnten. Schon im August 1989 war hunderten Menschen aus der DDR die Flucht über Ungarn gelungen (vgl. Schöne 2020: 214-215; Kowalczyk 2019a: 5-6). Diese Möglichkeit nutzten im September/Oktober 1989 ungefähr 50.000 DDR-Bürgerinnen und DDR-Bürger (vgl. Schroeder 2019: 135). Die Bilder, wie Menschen aus der DDR verzweifelt und zu Tausenden versuchten, in den Westen zu gelangen, gingen medial um die Welt. Sie dokumentierten eindrucksvoll auch nach innen, in welchem Zustand sich die DDR befand.

Friedliche Revolution

Die Montagsdemonstrationen begannen in Leipzig am 4. September 1989. Von Woche zu Woche beteiligten sich an ihnen mehr Menschen. Auch in anderen Städten der DDR gingen die Menschen auf die Straße. In Leipzig waren es zum Teil weit mehr als 300.000 Personen. Die Demonstrierenden forderten „freie Wahlen“, „Reisefreiheit“, „Meinungsfreiheit“, „Stasi in die Produktion“ sowie die Freilassung von politisch Inhaftierten. Der bekannt gewordene

Ruf „Wir sind das Volk!“ wendete sich unmittelbar gegen das Herrschaftsmonopol der SED. Die Menschen demonstrierten mit Kerzen in der Hand und riefen „Keine Gewalt!“. Die SED-Führung hatte zu Beginn noch viele Sicherheitskräfte zusammengezogen, gerade in Leipzig am 9. Oktober 1989. Hier war direkt zu befürchten, dass sich die Parteiführung zu einer blutigen Niederschlagung der Massenproteste entschließt; sie schreckte davor aber glücklicherweise zurück (vgl. Schroeder 2019: 137). Die Demonstrierenden in Leipzig hatten sich auch nicht einschüchtern lassen. Trotz der Befürchtung einer Eskalation gingen 70.000 Menschen an diesem Tag auf die Straße. Der Historiker Jens Schöne resümiert: „Der scheinbar allmächtige Sicherheitsapparat musste vor der schiereren Menge kapitulieren und der Abend verlief friedlich“ (Schöne 2020: 223). Und er fährt fort: „Damit war noch keine endgültige Entscheidung gefallen, doch die Botschaft, die von Leipzig ausging, war unmissverständlich: Die so lange Stillen und Resignierten würden nicht länger schweigen, die SED-Führung wurde jetzt endgültig zur Getriebenen, die ihrem eigenen Ende entgegenschlitterte“ (Schöne 2020: 223; vgl. hierzu auch Kowalczuk 2019a: 6).

An der Unzufriedenheit der vielen Menschen änderten auch die im Herbst 1989 vollzogenen Wechsel an der Staats- und Parteispitze (von Erich Honecker zu Egon Krenz und dann zu Hans Modrow) nichts.

Mauerfall und die Rufe „Wir sind ein Volk!“

Am Abend des 9. November 1989 verkündete Günter Schabowski, Mitglied des Politbüros, vor laufender Kamera ein neues Reisegesetz, nach dem Privatreisen von Bürgerinnen und Bürgern in die Bundesrepublik „ohne Vorliegen von Voraussetzungen“ zu genehmigen seien und dass diese Regelung ab sofort gelte. Diese Aussage wurde als Grenzöffnung verstanden und von der Tagesschau auch so gemeldet. Das löste bei den Menschen in Ost und West zunächst Verwunderung aus, und doch machten sich Tausende auf den Weg, um noch am gleichen Abend von der neuen Regelung Gebrauch zu machen. Und tatsächlich erfolgte die Grenzöffnung, Menschen aus Ost und West lagen sich in dieser Nacht in den Armen und feierten gemeinsam den Mauerfall. In der Folge intensivierte sich die Massenflucht aus der DDR.

Die DDR-Führung hatte eigentlich intendiert, die Massenflucht in den Westen einzudämmen und den Massenprotesten entgegenzukommen (vgl. Schroeder 2019: 138-141). Diese Intention ging jedoch nicht auf. Vielmehr führte die Entscheidung zu einer neuen Dynamik. Ab Ende November wurden die Stimmen auf den Montagsdemonstrationen, die Wiedervereinigung forderten, immer lauter: Die Parole „Wir sind ein Volk!“ löste zunehmend die Parole „Wir sind das Volk!“ ab (vgl. Schroeder 2019: 143-144; Schöne 2020: 257-258). Waren die DDR-Oppositionellen ursprünglich vor allem für eine Reform des Sozialismus in der DDR eingetreten, so änderte sich die Stimmung der Massenproteste nun und marginalisierte die vorhandenen Wünsche für eine reformierte DDR zugunsten der Option eines wiedervereinigten Deutschlands (vgl. Schöne 2020: 257-264).

Die Wiedervereinigung

Die erste freie Wahl zur Volkskammer der DDR am 18. März 1990 führte zu einem eindeutigen Sieg der „Allianz für Deutschland“ unter Führung der Ost-CDU – erreicht durch die Unterstützung und weitreichende Versprechung des bundesdeutschen Kanzlers Helmut Kohl (CDU) und seiner Partei (vgl. Schroeder 2019: 148; Kowalczuk 2019a: 7). Die „Allianz für Deutschland“ war für einen schnellen Beitritt der DDR zur BRD und für eine konsequente Überwindung des Sozialismus eingetreten. Sie hatte dafür fast die Hälfte der abgegebenen Stimmen der DDR-Bürgerinnen und DDR-Bürger erhalten (vgl. Schroeder 2019: 148; Schöne

2020: 264). Der neue Ministerpräsident der DDR, Lothar de Maizière von der CDU, bereitete in den folgenden Monaten den Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland vor. Am 1. Juli 1990 wurde die Sozial-, Wirtschafts- und Währungsunion vollzogen. Die D-Mark war nun alleiniges Zahlungsmittel in der DDR, außerdem wurden die rechtlichen, sozialpolitischen und ökonomischen Rahmenbedingungen der BRD weitgehend übernommen (vgl. Schöne 2020: 265-267). Am 23. August 1990 beschloss dann die DDR-Volkskammer mit großer Mehrheit den Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, der am 3. Oktober 1990 vollzogen wurde (vgl. Schroeder 2019: 148-149). Mit dem Einigungsvertrag vom 31. August 1990 wurden die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen der Bundesrepublik Deutschland übernommen, einschließlich der Bildung von Bundesländern (vgl. Schöne 2020: 268).

Damit wurde die in Artikel 23 (alte Fassung) des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland formulierte Beitrittsoption gewählt und die Möglichkeit zur Aushandlung einer neuen, gemeinsamen Verfassung ausgeschlossen. Damit dieser Weg überhaupt beschritten werden konnte, war es wichtig gewesen, dass ihm zuvor die Siegermächte des Zweiten Weltkriegs und damit auch die Sowjetunion zugestimmt hatten (vgl. Schöne 2020: 269-270).

2.6 Kontroversen und Deutungskonflikte zur DDR-Geschichte

Unterschiedliche Geschichten und unterschiedliche Formen des Gedächtnisses

Die Geschichtsdidaktikerin Saskia Handro (2006: 3) analysiert, dass es die *eine* DDR-Geschichte nicht gäbe, sondern dass eine „Auflösung der DDR-Geschichte in unterschiedliche Geschichten“ vorliege. Sie unterscheidet die „DDR-Geschichte als Herrschaftsgeschichte“, die „Geschichte der DDR als Protest-, Widerstands- und Oppositionsgeschichte“, die „Gesellschafts-, Kultur- oder Alltagsgeschichte der DDR“ sowie das „Modell der doppelten deutschen Nachkriegsgeschichte“ (Handro 2006: 4-6).

Die „DDR-Geschichte als Herrschaftsgeschichte“ richtet ihren Blick auf die staatlichen Herrschaftsstrukturen, vor allem auf das Machtmonopol der SED, das Grenz- und Sicherheitsregime der DDR sowie auf den Charakter der DDR-Gesellschaft als „durchherrschte Gesellschaft“ (vgl. Handro 2006: 4). Die „Geschichte der DDR als Protest-, Widerstands- und Oppositionsgeschichte“ knüpft hieran an, stellt aber diejenigen Menschen und Gruppen in den Vordergrund, die gegen die SED-Herrschaft protestiert und sich gewehrt haben (vgl. Handro 2006: 4-5). Im Unterschied dazu thematisiert die „Gesellschafts-, Kultur- oder Alltagsgeschichte der DDR“ die nähräumliche Erfahrungswelt der Menschen in der DDR, angefangen beim Familienleben, Einkaufen, Kindheit, Schule und Erwachsenwerden über Urlaub, Hobbys und Freizeit bis hin zu Kleidung, Musik und Freundschaften (vgl. Handro 2006: 5). Das „Modell der doppelten deutschen Nachkriegsgeschichte“ blickt wiederum auf die Entwicklungslinien beider deutscher Staaten nach 1945 (vgl. Handro 2006: 6). Dabei offeriert es die Möglichkeit, Differenzen und Gemeinsamkeiten in der Wahrnehmung von und den Umgang mit politischen, wirtschaftlichen und ökologischen Problemscheinungen (Entwicklungstendenzen), die aus der Weltlage hervorgingen, zu reflektieren.

In ähnlicher Weise differenziert der Historiker Martin Sabrow unterschiedliche Formen des Erinnerens an die DDR. Sabrow (2009: 18) spricht vom „Diktaturgedächtnis“, wenn vor allem der „Unterdrückungscharakter der SED-Herrschaft“ und deren „Überwindung“ erinnert werden. Als „Arrangementgedächtnis“ bezeichnet er ein Erinnern an das tägliche Leben in der DDR, in dem die Menschen – sich mit den gegebenen politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen arrangierend – nach Normalität, Liebe und Glück strebten (Sabrow 2019:

19). Mit dem „Fortschrittsgedächtnis“ weist Sabrow (2009: 19) auf eine Konzeptualisierung der DDR hin, die zwar deren problematische Elemente anerkennt, aber in erster Linie ihre politischen Leitideen oder verwirklichte sozial- und bildungspolitische Strukturen (z. B. Kinderbetreuung oder gemeinsame zehnklassige Oberschule) als progressiv und positiv herausstellt. Die unterschiedlichen Formen des Erinnerns an und des Erzählens über die DDR stehen in einem Konkurrenzverhältnis zueinander, aus dem Erinnerungs- und Deutungskonflikte resultieren. Aus geschichtswissenschaftlicher und geschichtskultureller Perspektive lässt sich sagen, dass ihre wechselseitige In-Bezug-Setzung notwendig ist, um zu einem adäquaten Verständnis des Gegenstandes gelangen zu können (vgl. Handro 2006: 6-7).

Warum ist das Thema oft so emotional-konflikthaltig?

Das Thema „DDR-Geschichte“ kann schnell zu einer emotionalen Reaktion führen. Ich spreche dieses Phänomen im Rahmen der vorliegenden Sachklärung an, weil es Lehrerinnen und Lehrern unter Umständen auch bei Eltern, Großeltern oder Zeitzeuginnen und Zeitzeugen begegnen kann (ausdrücklich aber nicht zwingend muss).

Eine mögliche Erklärung für die emotionale Konflikthaftigkeit des Themas in Ostdeutschland besteht darin, dass nach der Wiedervereinigung die herrschafts- beziehungsweise diktaturgeschichtliche Aufarbeitung der DDR für lange Zeit im Zentrum der öffentlichen geschichtskulturellen Debatte stand. In ihr fanden sich aber viele ostdeutsche Menschen nicht ausreichend wieder. Auch wenn die DDR politisch betrachtet eine Diktatur war, so erinnerten viele ihr Leben in der DDR nicht *ausschließlich* als diktatorisch (vgl. Lindenberger 2000: 5; vgl. auch Kowalczuk 2019b). In der Folge begannen in Ostdeutschland „größere Teile der Gesellschaft [...], sich dagegen zu wehren, wie ihnen ihre eigene Vergangenheit erzählt [...] wurde“, so der Historiker Ilko Sascha Kowalczuk (2019b), was eine gewisse thematische „Gereiztheit“ auslöste.

In eine ähnliche Richtung geht die Analyse der Historikerin Katja Hoyer (2023). Sie verweist auf Alltagserinnerungen an die DDR, die bei vielen Menschen in Ostdeutschland eng mit persönlichen, auch positiven Gefühlen verbunden sind, die aber im Erinnerungsdiskurs über die DDR kaum vorkamen oder als Ostalgie abgetan wurden (vgl. Hoyer 2023: 536-538). Zudem sei die historische Betrachtung der DDR in eine westdeutsche Geschichtsdeutung integriert worden, welche die erlebte Geschichte von Millionen ostdeutscher Menschen subsumierte und schlimmstenfalls als „Ballast“ einordnete, anstatt sie als eigenständige Geschichte zu erzählen (vgl. Hoyer 2023: 17-21). Insgesamt muss man sich verdeutlichen, dass der Gegenstand nicht nur ein wissenschaftlicher, sondern auch einer ist, der unmittelbar die Identität von Einzelpersonen und Familien berührt.

Ein weiterer möglicher Erklärungsansatz ist im Durchleben der Transformationszeit nach der Wiedervereinigung zu suchen. Viele ostdeutsche Menschen erlebten Arbeitslosigkeit und nahmen ihre bisherigen Berufsbiografien als entwertet wahr (vgl. Kowalczuk 2019a: 10-11; Kowalczuk 2019b; Hoyer 2023: 533-534). Trotz der Erfolge und positiven Entwicklungen, die sich bei vielen Menschen in den ostdeutschen Bundesländern einstellten, war die damit verbundene Anpassungsleistung enorm und häufig von harten Brüchen begleitet, mit denen auch die Kinder der Familien zurechtkommen mussten. Gleichzeitig darf nicht vergessen werden, dass einem Teil der Ostdeutschen diese Anpassungsleistung nicht beziehungsweise für sie nicht zufriedenstellend gelang.

Hinzu kam, dass die meisten Führungspositionen in den Neuen Bundesländern mit Personen aus den Alten Bundesländern besetzt wurden. Diese westdeutsche Elitendominanz trug bei vielen Ostdeutschen zum Gefühl der „Übernahme“ durch die Bundesrepublik bei. Ferner stellte

sich bei nicht wenigen Ostdeutschen das Gefühl ein, dass alles, was sich in der DDR bewährt hatte, nach der Wiedervereinigung aus Prinzip abgeschafft werden musste. Unabhängig davon, ob diese Wahrnehmung faktisch begründet ist oder nicht, handelt es sich hierbei um ein verbreitetes Narrativ innerhalb der ostdeutschen Gesellschaft (vgl. Köpping 2018: 84-89; eine exemplarische Zeitzeugenaussage zum Bildungsbereich, in dem sich dieses Narrativ widerspiegelt, findet sich bei Fischer/Tänzer 2021b: 69-70).

In diesem Zusammenhang ist auch auf das viel diskutierte Buch „Der Osten: eine westdeutsche Erfindung“ des Leipziger Literaturwissenschaftlers Dirk Oschmann (2023) hinzuweisen. Im Kern ist Oschmanns These, dass den Menschen in den Neuen Bundesländern des wiedervereinigten Deutschlands eine soziale Anerkennung ihrer jeweils individuellen Erfahrungen und Identitätsarbeit nicht nur verwehrt blieb, sondern dass sie von einer westdeutsch dominierten Öffentlichkeit kollektiv „verbesondert“ wurden; und zwar negativ, indem man dem „Osten“ eine Differenz zum „Normalen“ zuschrieb und auch fortwährend zuschreibt. Das vermeintlich „Normale“ seien dabei die Sichtweisen und Erwartungen des Westens, so Oschmann (2023: 185-200). Die ostdeutsche Herkunft werde auf diese Weise zum „Stigma“ (Oschmann 2023: 185). An dieser Stelle wird abermals deutlich, dass es im vorliegenden Feld um Identitäts- und Anerkennungskonflikte geht.

Emotionale Reaktionen kann es aber auch bei Menschen geben, die selbst oder deren Familienmitglieder Opfer des SED-Regimes waren. Für sie erscheint eine Fokussierung auf die Alltagsgeschichte der DDR möglicherweise als eine Verharmlosung des SED-Regimes. Und auch aus west- oder gesamtdeutscher Perspektive kann die Sorge auftreten, dass das politische und ökonomische Scheitern des Staatssozialismus in der DDR sowie die billionenschwere Aufbauleistung nicht ausreichend Berücksichtigung finden sowie dass eine Unterscheidung zwischen Ost und West für überwunden gehaltene Gräben wieder öffnet.

Literatur

- 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.
- Autorenkollektiv (1979): Politische Ökonomie des Kapitalismus und des Sozialismus. Lehrbuch für das marxistisch-leninistische Grundlagenstudium. Herausgeg. von Richter, Horst u. a., 5. Auflage, Berlin (Ost): Dietz 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.
- Buchheim, Christoph (2006): Die Achillesferse der DDR – der Außenhandel. In: Steiner, André (Hrsg.): Überholen ohne einzuholen. Die DDR-Wirtschaft als Fußnote der deutschen Geschichte? Berlin: Ch. Links Verlag, S. 91-103.
- Chowanetz, Rudolf (1987): Halstuch, Trommel und Fanfare. 5. Auflage, Berlin (Ost): Der Kinderbuchverlag Berlin.
- 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.
- Engels, Friedrich (1847/1983): Grundsätze des Kommunismus. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): Karl Marx – Friedrich Engels. Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Band: I, 10. Auflage, Berlin (Ost): Dietz Verlag, S. 333-355.
- Fischer, Christian (2018): Wirtschaftsordnungen verstehen und beurteilen – mit der Planspielmethode. Grundlagen, Unterrichtskonzeption und Lernwege als Beitrag zur Politikdidaktik. Opladen (u. a.): Budrich UniPress.
- Fischer, Christian (2014): Politisch-moralisches Lernen anhand des DDR-Grenzregimes. Die Moralstufenanalyse als Instrument. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 1/2014, S. 117-130.

- Fischer, Christian/Tänzer, Sandra (2021a): *Heimatkunde in der DDR – Didaktische Ansätze und Spannungsfelder. Eine fallorientierte Analyse ausgewählter Stundenkonzeptionen*. Mit einem Vorwort von Johannes Jung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fischer, Christian/Tänzer, Sandra (2021b): *Erzählte Erinnerungen an den Heimatkundeunterricht in der DDR – Reflexionen über einen erinnerungskulturellen Austausch*. In: GDSU-Journal, Juli 2021, Heft 12, S. 62-73, Online: https://gdsu.de/sites/default/files/uploads/2021/07/journal_12.pdf [30.10.2022].
- Gieseke, Jens (2011): *Die Stasi. 1945-1990*. 5. Auflage, München: Pantheon Verlag.
- Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim (2006): *Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Handro, Saskia (2006): *DDR-Geschichte unterrichten – aber welche?* In: *Geschichte lernen*, Heft 111/März 2006, S. 2-7.
- 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.
- Hertle, Hans-Hermann (2011): *„Grenzverletzer sind festzunehmen oder zu vernichten“*. In: *APuZ* 31-34/2011, S. 22-28.
- Höhne, Günter (2018): *DDR Design. Arbeit, Freizeit, Ferien*. Berlin: BEBUG/Verlag Bild und Heimat.
- Hoyer, Katja (2023): *Diesseits der Mauer. Eine neue Geschichte der DDR 1949-1990*. 3. Auflage, Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Klingberg, Lothar (1984): *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen*. 6. Auflage, Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Knopke, Lars (2007): *Kinder im Visier der SED. Eine Untersuchung zur marxistisch-leninistischen Ideologisierung von Kindern und Jugendlichen in DDR-Schulwesens und darüber hinaus*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Kocka, Jürgen (1994): *Eine durchherrschte Gesellschaft*. In: Kaelble, Hartmut/Kocka, Jürgen/Zwahr, Hartmut (Hrsg.): *Sozialgeschichte der DDR*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 547-553.
- Köpping, Petra (2018): *Integriert doch erst mal uns! Eine Streitschrift für den Osten*. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Kornai, János (1995): *Das sozialistische System. Die politische Ökonomie des Kommunismus*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (2019a): *Das Ende der DDR 1989/90. Von der Revolution über den Mauerfall zur Einheit*. In: *APuZ* 35-37/2019, S. 4-11.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (2019b): *Die Aufarbeitung der Aufarbeitung – Welche Zukunft hat die DDR-Geschichte? Ein Debattenbeitrag*. In: *Deutschland Archiv*, 24.07.2019, Online: <http://bpb.de/294350> [14.02.2023].
- Lamprecht, Susanne (Redaktion) (2019): *Bekannte Marken aus der DDR. Die berühmtesten Ostprodukte*. Renningen: garant Verlag.
- Lepsius, M. Rainer (1994): *Die Institutionenordnung als Rahmenbedingung der Sozialgeschichte der DDR*. In: Kaelble, Hartmut/Kocka, Jürgen/Zwahr, Hartmut (Hrsg.): *Sozialgeschichte der DDR*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 17-30.
- Lindenberger, Thomas (2000): *Herrschaft und Eigen-Sinn in der Diktatur. Das Alltagsleben der DDR und sein Platz in der Erinnerungskultur des vereinten Deutschlands*. In: *APuZ*, B40/2000, S. 5-12.
- Marx, Karl (1865/1981): *Lohn, Preis und Profit*. In: *Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): Karl Marx – Friedrich Engels. Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Band: III, 9. Auflage*, Berlin (Ost): Dietz Verlag, S. 67-128.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1848/2011): *Manifest der Kommunistischen Partei*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Neuner, Gerhart (1975): *Sozialistische Persönlichkeit – ihr Werden, ihre Erziehung*. Berlin (Ost): Dietz Verlag.
- Nooke, Maria (2011): *Geglückte und gescheiterte Fluchten nach dem Mauerbau*. In: Henke, Klaus-Dietmar (Hrsg.): *Die Mauer. Errichtung, Überwindung, Erinnerung*. München: dtv, S. 163-180.
- Oschmann, Dirk (2023): *Der Osten: eine westdeutsche Erfindung*. 7. Auflage, Berlin: Ullstein Buchverlage.
- Redaktionskollegium (unter Leitung von Neuner, Gerhart) (1985): *Pädagogik – Pedagogika*. 5. Auflage, Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Rummler, Toralf (2000): *Die Gewalttaten an der deutsch-deutschen Grenze vor Gericht*. Berlin: Berlin Verlag Arno Spitz.
- Sabrow, Martin (2007): *Macht und Herrschaft*. In: Schultz, Helga/Wagener, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die DDR im Rückblick. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur*, Berlin: Ch. Links Verlag, S. 28-48.
- Sabrow, Martin (2009): *Die DDR erinnern*. In: Sabrow, Martin (Hrsg.): *Erinnerungsorte der DDR*. München: C. H. Beck Verlag, S. 11-27.
- Sälter, Gerhard (2011): *Fluchtverhinderung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe*. In: Henke, Klaus-Dietmar (Hrsg.): *Die Mauer. Errichtung, Überwindung, Erinnerung*. München: dtv, S. 152-162.
- 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 Persönlichkeitstheorie. In: Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft. Ästhetik und Kulturtheorie, Jg. 33, Heft 3/1987, S. 451-469.
- Schmidt, Manfred G. (2006): Der Wohlfahrts- und Arbeiterstaat – die Sozialpolitik. In: Steiner, André (Hrsg.): Überholen ohne einzuholen. Die DDR-Wirtschaft als Fußnote der deutschen Geschichte? Berlin: Ch. Links Verlag, S. 127-143.
- Schöne, Jens (2020): Die DDR. Eine Geschichte des „Arbeiter- und Bauernstaates“. Berlin: Berlin Story Verlag.
- Schroeder, Klaus (2019): Die DDR. Geschichte und Strukturen. 2. Auflage, Ditzingen: Reclam Verlag.
- Siekmann, Hanno (2005): Das Unrechtsbewusstsein der DDR-„Mauerschützen“. Berlin: Duncker & Humblot.
- Steiner, André (2004): Von Plan zu Plan. Eine Wirtschaftsgeschichte der DDR. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Steiner, André (2007): Möglichkeiten und Grenzen einer Planwirtschaft. In: Schultz, Helga/Wagener, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die DDR im Rückblick. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Berlin: Ch. Links Verlag, S. 135-154.
- Szudra, Ute (1984): Heimatkunde. Lehrbuch für die Klasse 3, Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Die Bildungsgeschichte der DDR – Teil der deutschen Bildungsgeschichte? In: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 69-96.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 5. Auflage, Weinheim/München: Juventa.
- Wagener, Hans-Jürgen (2007): Anschluss verpasst? Dilemmata der Wirtschaft. In: Schultz, Helga/Wagener, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die DDR im Rückblick. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Berlin: Ch. Links Verlag, S. 114-134.
- Wettig, Gerhard (2002): Beweggründe für den Mauerbau. In: Hertle, Hans-Hermann/Jaraus, Konrad H./Kleßmann, Christoph (Hrsg.): Mauerbau und Mauerfall. Ursachen – Verlauf – Auswirkungen. Berlin: Ch. Links Verlag, S. 111-117.
- Wolfrum, Edgar (2009): Die Mauer. Geschichte einer Teilung. München: C.H Beck Verlag.

Zitierte Gesetzestexte

- Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik in der Fassung vom 6. April 1968. In: Voltmedia (Hrsg.): Die Verfassung der DDR. Paderborn: Voltmedia, S. 55-95.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965. In: Gesetzesblatt der Deutschen Demokratischen Republik, Teil 1, Nr. 6 – Ausgabe: 25. Februar 1965, S. 83-106.

Sandra Tänzer

3 Vorstellungen von Kindern und Lehrkräften über die DDR und die deutsche Teilung als historisches Phänomen und Lerngegenstand des Sachunterrichts

Wie viel wissen Kinder darüber, dass wir in einem ehemals geteilten Land leben? Was wissen sie über den Alltag der Menschen in Ost und West vor 1989/90 und das Ende der DDR? Welche Vorstellungen haben sie von der DDR und dem Leben der Menschen in diesem Land, und was interessiert sie?

In zahlreichen materiellen und immateriellen „Überbleibseln“ überlebte die DDR (vgl. Sabrow 2009: 12ff.). Sie sind vielgestaltig, vielfältig und auch Kindern zugänglich und präsent. Sie spiegeln sich in den „Plattenbauten des sozialistischen Wohnungsbauprogramms“ (Sabrow 2009: 11) oder Straßennamen ebenso wider wie in öffentlich präsenten Bildern (z. B. tanzenden Menschen auf der Berliner Mauer), sprachlichen Symbolen (z. B. „Wir sind das Volk“), in Gedenkstätten, Jahrestagen oder ostdeutschen Produkten wie dem Sandmännchen und den Knusperflocken. Andererseits lässt sich vieles von dem, was das Leben in der DDR ausmachte, mit Symbolen und Begriffen nur schwer fassen: Sabrow verweist hier sowohl auf Gefühle der Angst, Ohnmacht und Ausweglosigkeit systemkritischer Menschen in der DDR wie auch auf die Gefühle der Zuversicht und der Hoffnung der Menschen, in den ersten Aufbaujahren ein neues, besseres, antifaschistisches Deutschland zu gestalten (vgl. Sabrow 2009: 13). All diese zerklüfteten, widerstreitenden Erinnerungen bestimmen das Bild der DDR, das kein geschlossenes oder gefestigtes ist, sondern eher einem „Kampfplatz der Erinnerungen“ (Sabrow 2009: 16) gleicht. Folgt man dem Thüringen Monitor 2015, so fallen in den Wahrnehmungen und Urteilen der Thüringer Bevölkerung Herrschaftswirklichkeit und Alltagswirklichkeit der DDR auseinander. Wird einerseits das politische System als „Unrechtsstaat“ beurteilt, so besteht andererseits ein überwiegend positives Bild über das in Familien- und Freundschaftsbeziehungen eingebettete Alltagsleben in der DDR (Best u.a. 2015: 389)¹. Sabrow nennt diese beiden Erinnerungsmuster das Diktatur- und das Arrangementgedächtnis und ergänzt sie um ein drittes – das Fortschrittsgedächtnis, das an der Vision einer sozialistischen Gesellschaft und deren sozialen, materiellen und egalitären Aspekten gesellschaftlichen Zusammenlebens festhält (vgl. Sabrow 2009: 18f.)

Intensiv wurde in den vergangenen Jahren über den Widerspruch zwischen familiären und öffentlichen Erinnerungen an die DDR, zwischen „öffentlichem Diktaturgedächtnis und Familiengedächtnis“ (Moller 2011: 8f.) diskutiert.² Dabei zeigt sich auch am Alltagswissen von Grundschulkindern über die DDR, ob und wie in Familien über die DDR gesprochen wird (Moller 2008, Peuke 2021).

1 Die regelmäßigen Umfrageergebnisse des Thüringen-Monitors machen aber auch darauf aufmerksam, dass junge Menschen zwischen 18 und 24 Jahren, die die DDR selbst nicht mehr erlebt haben, weit weniger der Aussage zustimmen, dass diese „mehr gute als schlechte Seiten“ hatte, so dass die Zustimmung zu diesem Item sukzessive zurückgeht: Befürworteten in der letzten Befragung 2019 insgesamt 45% der befragten 1100 Thüringer und Thüringerinnen diese Aussage (2015 waren es noch 50%), so sind es in der Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen 12 Prozent (vgl. Reiser u.a. 2019: 43).

2 Welche Schlussfolgerungen sich daraus für die konkrete Gestaltung des Unterrichts ergeben, greift Kapitel 5 auf.

3.1 Vorliegender Erkenntnisstand im Überblick

Die Studie von Sabine Moller (2008)

Bislang liegen nur wenige wissenschaftliche Studien vor, die sich mit dem Vorwissen und den Interessen von jungen Kindern zur DDR-Geschichte, der deutschen Teilung und der Wiedervereinigung auseinandersetzen. Aus Ergebnissen einer Studie von Sabine Moller (2008; 2011) – sie führte mit mehr als 200 Schülerinnen und Schülern der ersten bis 12. Klasse in den alten und neuen Bundesländern (Niedersachsen und Berlin) Gruppendiskussionen durch –, erfahren wir, dass bereits Kinder der ersten und zweiten Klasse „Ultrakurzgeschichten‘ über die DDR erzählen konnten, die die Stationen *Krieg, Teilung, Mauerfall* umfassten“ (Moller 2008: 178; Hervorheb. i. O.). Es handelte sich bei den befragten Kindern zu diesem Zeitpunkt der Forschung um Kinder, die in Westdeutschland lebten. Deren Vorwissen resultierte vor allem aus Familienerzählungen; ältere Kinder der 3. und 4. Klasse hatten auch schon Fernsehproduktionen (z. B. über die Luftbrücke Berlins) gesehen und/oder führten ihr Vorwissen auf Reisen nach Berlin zurück (vgl. Moller 2008: 178). Auch Fehldeutungen historischer Phänomene stellte Moller fest: So erkannten die Grundschul Kinder auf dem symbolträchtigen Foto feiernder Menschen am Tag des Mauerfalls am 9. November 1989 zwar das Brandenburger Tor, assoziierten das Gesehene aber nicht mit diesem Ereignis, sondern mit Erfolgen der deutschen Fußballnationalmannschaft im Kontext der Fußball-WM 2006 (vgl. Moller 2008: 178) – einem öffentlich medienwirksamen Ereignis aus ihrem persönlichen Erlebnis- und Erfahrungsraum. Bei Kindern der fünften Klasse stellte sie „Verwechslungen von NS- und SED-Staat [fest]. Dass Hitler ‚der Anführer der DDR‘ war (5. Kl. Gym.), dass die SS ‚die Mauer bewacht‘ hat (5. Kl. HS) oder dass Anne Frank in der DDR gelebt hat, waren in dieser Hinsicht charakteristische Aussagen“ (Moller 2008: 179), die „von besser informierten Mitschülern“ (Moller 2008: 179) in den Gruppendiskussionen teilweise auch korrigiert wurden – eine Wahrnehmung, welche die Heterogenität des Vorwissens der Kinder über die DDR-Geschichte unterstreicht.

Die Studie von Julia Peuke (2017; 2021)

Eine zweite – aktuelle – Studie zum Vorwissen junger Kinder über die DDR führte Julia Peuke (2017; 2021) durch. Sie untersuchte Alltagstheorien von Grundschulkindern des vierten Schuljahres über die Teilung Deutschlands, das politische System und das Alltagsleben (in) der DDR sowie die friedliche Revolution mit einem besonderen Schwerpunkt auf das in den Erzählungen der Kinder zum Ausdruck gebrachte Verständnis des politischen Konzepts der Macht (Peuke 2017: 173; Peuke 2021: Folie 12).

Dazu führte die Forscherin mit 56 neun- bis elfjährigen Schülerinnen und Schülern aus Berlin und Osnabrück Einzelinterviews durch und ergänzte diese um Gruppendiskussionen, um auch kollektive Sichtweisen auf die DDR und die deutsche Teilung zu erfassen.

Die in den Berichten der Kinder dominierenden Themen waren auch hier „Mauer, Teilung und Krieg“ (Peuke 2017: 174), zudem „Flucht und Schießbefehl, Reisefreiheit, die Trennung von Familien oder die Luftbrücke“ (Peuke 2017: 174). Aus den Interviewaussagen der Kinder rekonstruierte Julia Peuke das Vorstellungsbild eines geteilten Deutschlands mit einem eingemauerten Land auf der einen Seite, dem – einem Gefängnis gleich – nur durch Flucht und der damit einhergehenden Gefahr, erschossen zu werden, in die Freiheit auf der anderen Seite entkommen werden konnte. Die Proteste im Rahmen der friedlichen Revolution sind, so die Vorstellungen der Kinder, Ausdruck einer mit dieser Situation unzufriedenen Bevölkerung (vgl. Peuke 2021: Folie 16) und führten zum Fall der Mauer und letztlich zur Überwindung der Teilung Deutschlands (vgl. ebd.). Auch in dieser Studie wurde die zentrale Bedeutung der Familie als Einflussfaktor auf das Vorwissen der Kinder deutlich (vgl. Peuke 2021: Folie 14).

Auffällig an den Ergebnissen der Studien von Sabine Moller und Julia Peuke ist, dass die von den Kindern erzählten historischen Phänomene eng mit der Herrschafts- sowie Protest- und Oppositionsgeschichte der DDR³ (vgl. dazu Kapitel 2) verknüpft sind, während kaum Vorwissen über das Alltagsleben der Menschen in der DDR und der BRD erkennbar wird (vgl. Peuke 2021: Folie 14).

Die Studie von Alexa Hempel und Detlef Pech (2016)

Dass Grundschul Kinder sich aber auch für Alltagserlebnisse der Menschen zur Zeit der deutschen Teilung interessieren, legte eine Studie von Alexa Hempel und Detlef Pech (2016) offen. Ihr Erkenntnisinteresse richtete sich nicht unmittelbar auf die Erforschung des Vorwissens von Grundschulkindern. Anknüpfend an die zentrale Bedeutung der Methode der Zeitzeugenbefragung im Sachunterricht der Grundschule regten Hempel und Pech Zeitzeugengespräche mit Menschen aus dem persönlichen Umfeld der Kinder an, um zu erforschen, „welche Fragen Kinder in Gesprächen mit Zeitzeug/-innen zum Thema Deutsche Teilung stellen und wie sie die Methode der Zeitzeug/-inneninterviews nutzen, wenn ihnen keine Vorgaben gemacht werden“ (Hempel/Pech 2016: 148). Dazu untersuchten sie Zeitzeugengespräche von zwölf Berliner Kindern der 4. Jahrgangsstufe mit selbstgewählten Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, meist Familienmitgliedern, die außerhalb des Unterrichts stattfanden. Sie stellten fest, dass diese Gespräche in „Umfang und Detailtiefe“ (Hempel/Pech 2016: 148) äußerst heterogen waren. „Einige Kinder überzeugten in langen Befragungen der Zeitzeug/innen mit einer Interviewstrategie, die sich durch detaillierte Fragen, thematische Rückgriffe und großes Hintergrundwissen auszeichnete“ (Hempel/Pech 2016: 148). Auffällig war, dass die Kinder nicht allein Faktenwissen erfragten, sondern sich auch für die Gefühle und Einstellungen sowie konkreten Erlebnisse ihrer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner interessierten.

Abbildung 1 verdeutlicht die thematische Breite der von den Kindern angesprochenen Aspekte der deutschen Teilung, wobei auch in diesem Kontext die Mauer ein dominierendes Thema war.

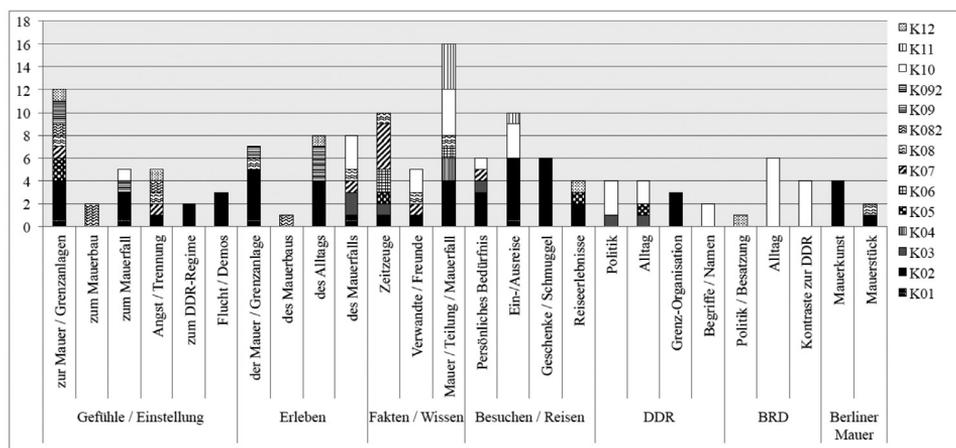


Abb. 1: Thematische Verteilung der Kinderfragen aus den Zeitzeugengesprächen (Codierschema) in der Studie von Hempel/Pech 2016 (Quelle: Hempel/Pech 2016: 155)

3 Im Anschluss an jene von Saskia Handro differenzieren Umgangsweisen mit der DDR-Geschichte (2006) richtet sich der herrschaftsgeschichtliche Fokus auf „Institutionen, Strukturen und Instrumente[n] der SED-Herrschaft“ (2006: 4). In unmittelbarer Bezugnahme auf herrschaftsgeschichtliche Zusammenhänge repräsentieren Erzählungen über Flucht die DDR als „Protest-, Widerstands- und Oppositionsgeschichte“ (Peuke 2021: Folie 12).

Die Studie betont vor dem Hintergrund ihrer Ergebnisse, dass innerfamiliäre Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengespräche ein hohes Potential für zeitgeschichtliches Lernen im Sachunterricht besitzen, wenn Lehrerinnen und Lehrer bereit und fähig sind, diesen „familiären Erinnerungsprozessen wertschätzend und nicht wertend zu begegnen“, sie „in ihrer Unterschiedlichkeit“ aufzugreifen, damit diese „zu einem subjektiv bedeutsamen Zugang zur vielperspektivischen Annäherung an Geschichte werden“ (Hempel/Pech 2016: 160).

Damit unterstreichen sie den Einfluss der Lehrperson, deren professionelle Kompetenzen und persönlichen Werthaltungen und Einstellungen auf den didaktisch-methodischen Umgang mit dem Thema „DDR-Geschichte“ im Sachunterricht der Grundschule – in der vorliegenden Forschungslandschaft ein bislang unbeachtetes Desiderat.

In zwei Fallstudien, die zwei Studierende der Universität Erfurt im Rahmen ihrer Masterarbeit durchgeführt haben, sollte deshalb der Blick nicht nur auf die Kinder und deren Vorwissen zur DDR-Geschichte gerichtet werden, sondern auch auf Lehrkräfte, um deren Vorstellungen zum Umgang mit der DDR-Geschichte im Unterricht genauer zu erfassen.

Beide Fallstudien werden im Folgenden zusammenfassend vorgestellt, da sie die oben genannten Forschungsbefunde am Beispiel eines konkreten Nahraums ausdifferenzieren und um die Perspektive von Lehrkräften ergänzen.

3.2 Perspektiven von Thüringer Schülerinnen und Schülern und von Lehrkräften auf den Lerngegenstand „DDR“ – zwei Fallstudien

Fallstudie 1 von Max Dietzsch (2020)

Das Anliegen von Max Dietzsch (2020) war es, im Rahmen einer Fallstudie in einer kleinen Schule im ländlichen Raum Thüringens zu untersuchen, welche sachbezogenen Vorstellungen Kinder einer dritten Klasse über den Lerngegenstand „DDR-Geschichte“ haben, was sie daran interessiert, und wie Lehrkräfte diesen Lerngegenstand sachdidaktisch und pädagogisch-didaktisch beurteilen, was sie daran bedeutsam finden.

Die Schule, in der die Fallstudie durchgeführt wurde, befindet sich unmittelbar an der innerdeutschen Grenze zwischen den Bundesländern Thüringen und Bayern in einem Ort, der im ehemaligen Grenzgebiet liegt. Diese räumliche Lage führt dazu, dass die Thematisierung der DDR-Geschichte aus lokalgeschichtlicher Perspektive zum selbstverständlichen Bestandteil des Schul- und Unterrichtsalltags gehört. Im Sachunterricht der 3. und 4. Klasse werden an dieser Schule jahrgangübergreifend Unterrichtseinheiten zur deutschen Teilung und dem Leben der Menschen im Grenzgebiet durchgeführt. Zudem gehören Projekte mit wechselnden thematischen Schwerpunkten zum Curriculum der Schule, in die auch Eltern aktiv eingebunden sind (vgl. Dietzsch 2020: 64-65).

Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler: Wissen, Quellen des Wissens und Interessen

Um das Wissen und die Interessen der Grundschul Kinder sowie die Quellen ihrer Erkenntnisse zu erfassen, führte Max Dietzsch in der Schule Interviews mit vier Schülerinnen und zwei Schülern einer dritten Klasse durch, die er inhaltsanalytisch auswertete. Methodisch reicherte er die Interviews mit verschiedenen Bildimpulsen an, um zu erfassen, welche der dargestellten historischen Begebenheiten die Kinder besonders interessieren, was sie bereits darüber wissen bzw. wissen möchten. Die im ersten Teil des Interviews zur Erhebung des Wissensstandes eingesetzten sieben Bilder zeigten einen Trabant, das Sandmännchen, Bananen, eine Karte des geteilten Deutschlands, die Flagge der DDR, Pioniere und einen Grenzturm an der ehemaligen innerdeutschen Grenze.

Um das Interesse der Kinder an der Thematik differenzierter zu erfassen, bat Max Dietzsch die sechs Schülerinnen und Schüler zudem, drei Bilder aus einer Bildauswahl von zehn Bildern aus-

zuwählen, die ihr besonderes Interesse hervorriefen. Die zehn Bilder dieses zweiten Teils des Interviews zur Erfassung der Interessen der Schülerinnen und Schüler repräsentierten sowohl ...

- alltags- und sozialgeschichtliche Situation (*Kinder auf dem Weg zur/von der Schule, teils in Pionierkleidung; zwei Männer beim Schachspiel; ein Fest mit musizierenden Menschen; wartende Menschen vor einer Fleischerei*) als auch
- herrschafts- und oppositionsgeschichtliche Ereignisse, Situationen und Phänomene (*Parade zum 40. Jahrestag der DDR in Berlin; Montagsdemonstration 1989 in Leipzig; 3D-Modell eines Grenzstreifens; sitzende Menschen auf der Berliner Mauer vor dem Brandenburger Tor; Sprung des Grenzsoldaten Conrad Schumann 1961 über die Berliner Stacheldrahtgrenze, Panzer auf dem Leipziger Platz in Ost-Berlin 1953*).

Das Wissen der Kinder betreffend, fand er Folgendes heraus: Die DDR wird von allen Schülerinnen und Schülern am stärksten mit ihrer Begrenzung assoziiert. Gefragt nach ihren spontanen Assoziationen zum Begriff der DDR, stellte die Grenze mit Abstand „den größten Assoziations-schwerpunkt“ (Dietzsch 2020: 41) dar, zu dem die Kinder sehr unterschiedliches Wissen berichteten, das sowohl von tradierten Erfahrungen („*Also er (mein Opa; S. T.) war auch Wachmann an der Grenze, er ist halt (...) an der Grenze rumgelaufen.*“) als auch generalisierenden Zusammenhängen („*Vielleicht dass die bei der Grenze sehr viel geschossen haben*“) geprägt war (vgl. Dietzsch 2020: 42).

Teilung und Gründe der Teilung – von Kindern nicht angesprochen

Kein Kind thematisierte aus sich heraus, dass und warum Deutschland geteilt war. Vom Interviewer nach Gründen der Entstehung der DDR gefragt, verwiesen drei der sechs Kinder auf den verlorenen Zweiten Weltkrieg mit unscharfen Vorstellungen der historischen Zusammenhänge, wie nachfolgende Beispielaussage verdeutlicht: *Ehm es haben verschiedene Länder Krieg (...) gemacht und Deutschland hat verloren (...) und da haben sich die anderen zwei Länder das Deutschland geteilt*“ (Dietzsch 2020: 43).

Konzepte über das Alltagsleben

Zwei Konzepte über das Alltagsleben der DDR bestehen in den Alltagsvorstellungen der Kinder nebeneinander: die Menschen lebten „unzufrieden“ bzw. „anders“. Gefragt nach Vorstellungen über das Leben der Menschen in der DDR, glaubten drei der sechs Kinder, die Menschen in der DDR waren unzufrieden; dreimal wurde auch die Metapher eines „Gefängnisses für die Einwohner“ erwähnt. Ein Schüler zeichnete entlang der im Interview eingesetzten Bilder ein differenziertes Bild der Einwohnerinnen und Einwohner der DDR, denen er je nach Bildwahl Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit ihrem Leben zusprach. Dieser Befund unterstreicht den großen Einfluss medialer Bildwelten auf die Wahrnehmung und Deutung historischer Ereignisse und Phänomene – ein Aspekt, der für die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts von zentraler Bedeutung ist.

In den Aussagen von zwei Kindern deutet sich zugleich eine Vorstellung von Geschichte als technische Fortschrittserzählung an, so dass Vergangenheit per se ‚anders‘ konzeptualisiert wird. Ein Kind antwortete beispielsweise auf die Frage, was die Menschen in der DDR so in ihrem Alltag gemacht haben „*Naja was wir heute auch so machen. Nur (...) da war das halt noch früher und da gab es manche Sachen noch nicht [...]. So Handys und Computer*“ (Dietzsch 2020: 31).

Erklärung des Mauerfalls

Friedliche Revolution und Mauerfall wurden von den Kindern zunächst nicht aktiv angesprochen, wenngleich die von Max Dietzsch eingesetzten Bilder des Brandenburger Tores und einer Montagsdemonstration in Leipzig entsprechende Impulse boten. Auf Nachfrage, was die Schülerinnen und Schüler darüber wissen, dominierten Vermutungen, den Mauerfall als Folge der

Massendemonstrationen in Korrespondenz zur Handlungsunsicherheit der (Grenz-)Soldaten zu erklären, wobei die befragten Schülerinnen und Schüler jeweils einem der beiden Aspekte im Interview höhere Bedeutung zumäßen. Ein Kind formulierte seine Erklärung zum Beispiel so: *Ehm da haben die Grenzer gedacht (...) also zu ihrem Chef gesagt (...) Was sollen wir jetzt noch machen? Es laufen so viele mit Kerzen rum. (...) Ist es halt irgendwie gekommen, dass dann die Mauer gefallen ist oder so*“ (Dietzsch 2020: 34).

Aus welchen Quellen speiste sich das Wissen der Schülerinnen und Schüler?

Diesbezüglich verwiesen alle sechs Befragten auf die Schule – den Unterricht, Wandertage und Schulprojekte. In einem Fall führte die Thematisierung der deutschen Teilung zu selbstständiger Recherche außerhalb des Unterrichts. Ein Kind erzählte, es habe *„dann [...] zuhause nochmal auf meinem Computer nachgeschaut, weil ich immer noch mehr erfahren wollte. Das interessiert mich nämlich sehr mit der Grenze und so“* (Dietzsch 2020: 46).

Der in den eingangs genannten Studien als Primärquelle ausgewiesene familiäre Bereich wurde in diesem Zusammenhang nur von einem Kind erwähnt, das sowohl auf Gespräche der Eltern als auch einen gemeinsam mit der Oma geschauten Film verwies.

Alle anderen Schülerinnen und Schüler gaben an, innerhalb ihrer Familien nicht über die DDR gesprochen zu haben. Ein Kind erklärte dazu: *„meine Eltern können nicht sehr viel da drüber sagen, weil die warn beide drei, wo die (...) Mauer gefallen ist und da haben die nicht sehr viel mitbekommen“* (Dietzsch 2020: 35).

Orientierungsbedürfnisse der Kinder

Das Interesse der Kinder betreffend, stellte Max Dietzsch fest, dass sich die Kinder in erster Linie für Personen und deren Handlungen, weniger dagegen für die dahinterstehenden historischen Ereignisse, Sachzusammenhänge und Strukturen interessierten (vgl. Dietzsch 2020: 47). Das berühmte Foto des über den Stacheldraht springenden Grenzsoldaten Conrad Schumann (Abb. 2) veranlasste eine Schülerin beispielsweise zur Frage, ob *„er sich dabei verletzt hat“* (Dietzsch 2020: 47), bevor sie Näheres zum historischen Kontext wissen wollte: *„Ja also wer das ist und (...) ehm warum da Stacheldraht liegt?“* (Dietzsch 2020: 47).



Abb. 2: 30 Jahre Mauerfall (Bild "Sprung in die Freiheit" an einer Hauswand an der Brunnenstraße in Berlin (Quelle: picture alliance/dpa/dpa-Zentralbild/Annette Riedl)



Abb. 3: Jubel über Mauerfall in Berlin (Quelle: picture-alliance/ZB/Peter Zimmermann)

Das Bild der auf der Berliner Mauer sitzenden Menschen am Tag der Grenzöffnung (Abb. 3) veranlasste eine Schülerin zu der Frage: „Naja, warum die da (zeigt auf die sitzenden Menschen auf der Mauer) nicht weiter gehen, sondern sitzen bleiben und was das für Menschen sind?“ (Dietzsch 2020, S. 47). Es war auch jenes Bild, das die vier Schülerinnen am meisten interessierte – unter anderem, „[w]eil die Menschen da fröhlich aussehen“ (Dietzsch 2020: 48).

In der Gesamtschau der von den Schülerinnen und Schülern bildbezogenen Interessenfragen dominierten aber militärische Sachzusammenhänge: die Grenze, der Stacheldrahtzaun in Berlin, auffahrende Panzer. Sie dokumentierten sich in Fragen wie ...

„Hm, also ich würde gern wissen, warum die Panzer überhaupt da lang fahren?“

„Haben die Panzer auch geschossen?“

„Naja das würde mich jetzt auch mal interessieren, wie die Hunde ihre Ausbildung da gekriegt haben, dass die da auch dran waren und aufgepasst haben.“

„Wie die den Stacheldrahtzaun erfunden haben.“

„Naja (wo ist) das Ende von der Grenze und wo die endlich aufhört.““ (Dietzsch 2020: 48).

Das Alltagsleben der Menschen fand seitens der Kinder kaum Beachtung (nur eine Frage bezog sich auf die Bedeutung des Schachspiels für die Menschen, das auf einem Bild zu sehen war). Die Montagedemonstration wurde gar nicht erwähnt. Max Dietzsch schreibt dazu in seinem abschließenden Resümee: „Generell haben die Schülerinnen und Schüler zur Perspektive der Gesellschafts-, Kultur- oder Alltagsgeschichte der DDR eine lückenhafte Vorstellung. Schülerin 5 denkt beispielsweise, dass es in der DDR noch keine Busse gab und kann sich nicht vorstellen, wie die Einkaufsmöglichkeiten im DDR-Alltag aussahen. Ebenfalls auffallend ist die nahezu einstimmige Vorstellung seitens der Kinder, dass alle Menschen in der DDR unzufrie-

den waren [...] So kann sich nur ein Schüler vorstellen, dass es auch glückliche Menschen in der DDR gegeben haben könnte“ (Dietzsch 2020: 67).

Die Perspektive der Lehrkräfte: Verhältnis zum und Umgang mit dem Lerngegenstand „DDR“
Max Dietzsch führte mit zwei Lehrerinnen leifadengestützte Interviews durch, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die befragten Lehrerinnen unterschieden sich generations- und sozialisationsbedingt in ihren persönlichen Erfahrungen in bzw. mit der DDR(-Geschichte) sowie Einstellungen gegenüber der DDR. Aufgewachsen im Grenzgebiet der DDR, erzählte eine der beiden Lehrerinnen im Interview „von einer beinahe durchgeführten Zwangsumsiedelung ihrer Familie, der massiven Beeinflussung ihres Lebens durch den Staat, religiösen Einschränkungen und [...] fehlender Meinungsfreiheit“ (Dietzsch 2020: 58). Sie konzeptualisiert die DDR als einen „Unrechtsstaat“ (Dietzsch 2020: 50) – unter anderem mit dem Verweis darauf, *„was sie menschlich mit den Menschen gemacht haben, wie viele Menschenleben kaputtgegangen sind, wie viele Seelen zerstört worden sind, die vielen Kinder, die weggenommen worden sind, das ist keine normale Sache gewesen“* (Dietzsch 2020: 50f.).

Die zweite Lehrerin ist aufgrund ihres Alters nicht in der DDR aufgewachsen. Sie assoziiert den Begriff „DDR“ mit ihrer Familie, ihren Eltern und Großeltern; beide Generationen zeichneten innerhalb der Familienerzählung ein positives Bild der DDR: *„Also gerade meine Großeltern. Die haben das geliebt, diese Sicherheit, diese Begrenztheit, genauso meine Eltern. Also wenn es um das Thema ging, hieß es immer ‚In der DDR war alles besser‘. Die haben gar keine negativen Assoziationen mit der DDR verbunden“* (Dietzsch 2020: 52).

Ihr Konzept über die DDR verdichtet sie in der Vorstellung einer *„Staatsform, die wahrscheinlich, also die sehr sozial war, also die nach außen hin ja schon für die Menschen was Gutes wollte, aber nach innen hin natürlich da viel fehlgeleitet wurde, was halt auch einfach nicht funktioniert hat. Wie würde ich es noch definieren? Ja bei mir ist halt ganz stark dieser Stasi-Aspekt, dieser Kontrollstaat da in der Definition mit verankert, so für mich sag ich mal“* (Dietzsch 2020: 52).

Die biographischen Erfahrungen beider Lehrerinnen und ihre daraus resultierenden persönlichen Vorstellungen und Werthaltungen führen zu unterschiedlichen pädagogisch-didaktischen Sichtweisen auf den Lerngegenstand „DDR-Geschichte“. Beide befürworteten eine grundsätzliche Thematisierung mit Grundschulkindern an jeder Schule; inhaltlich-intentional verbinden sie jedoch Unterschiedliches mit der Erschließung der Thematik im Unterricht. So sieht die jüngere Lehrerin das didaktische Potential inhaltlich insbesondere in der Thematisierung der friedlichen Revolution und des Mauerfalls:

„Ja also ich finde halt grad dieser Aspekt, dass die Mauer dann eben gefallen ist, dadurch, dass sich die Menschen aufgelehnt haben. Das finde ich, lehrt die Kinder halt schon ganz viel und das ist auch was, was schon in der Grundschule ganz gut vermittelt werden kann [...] Weil es ja im Endeffekt ja auch das ist, was wir aus der Zeit gelernt haben, also dass wir in einem System gelebt haben, was nicht gut für die Menschen war und wie friedlich im Endeffekt dagegen protestiert wurde und die Gesellschaft zusammen etwas geschafft hat, [...] also einen Umbruch zu schaffen, und den Kindern das zu verdeutlichen, dass Grenzen eben gesprengt werden können und dass man sich nicht damit abfinden musste“ (Dietzsch 2020, C-CI).

Aus ihrer Perspektive werden DDR-Geschichte respektive Friedliche Revolution und Mauerfall zu einem Beispiel, an dem bedeutsame allgemeine Strukturen des Politischen erkennbar werden, die im konkreten Fall in den Dienst einer allgemeinen Friedenserziehung gestellt werden. Im Anschluss an Julia Peuke (2017: 172) dokumentiert sich in der Aussage der Lehrerin insbesondere das Machtkonzept, das als *power over* in Form der amtierenden Regierung über die Bevölkerung und als *power to* in Form der Macht zur Systemveränderung durch das Volk, durch die große Masse der Demonstrierenden und Protestierenden seinen Ausdruck findet.

Jene Lehrerin, die im Grenzgebiet aufwuchs, unterstreicht die Bedeutung eines heimatgeschichtlichen Zugangs mit einer Aufklärung über das politische System der DDR

„Ja die Kinder müssen wissen, woher sie kommen, die müssen ihre Geschichte wahrnehmen. Und ich leg da ganz großen Wert drauf, wir in [...] wir haben hier vor Ort Sperrgebiet erlebt. Viele Eltern allerdings nicht mehr, denn wenn ich meine sechs- bis zehnjährigen Kinder anschau, da sind die jüngsten Eltern 28 bis 30, und die haben das gar nicht richtig mitbekommen beziehungsweise sind schon in der BRD geboren worden. Aber man muss den Kindern diese Geschichte erlebbar machen und nachhaltig nahebringen. [...] Ich bin ja ein richtiges [...] Urgestein. Ich hab hier erlebt, wie jeden Tag die LO's, die großen LKWs, an meinem Haus vorbei gefahren sind, die Hunde bellend mich ankläfften. Ich hab erlebt, wie man die Grenze gesehen hat jeden Tag aus dem Blick meines Fensters. Da war immer Licht an, wenn [...] kein Strom war, lief das Notstromaggregat an der Grenze. Und das sind alles so Sachen, die gehen den Kindern schon nahe, die wollen das wissen und die wollen jetzt auch wissen, warum dieser Zaun steht. Das, denke ich, ist gut für die Nachwelt, das erhalten zu haben [...]“ (Dietzsch 2020: LXXXVII).

Die Aufklärung über die Struktur der Grenzanlage (u. a. über Schießbefehl, Minen, Flucht(motive), Selbstschussanlagen) und deren Auswirkungen auf das gesellschaftliche und soziale Leben in diesem Ort stellt sie in den Dienst allgemeiner demokratischer Bildung. Gefragt, worin sie das didaktische Potential eines solchen Unterrichts sieht, betont die Lehrerin: *„Dass eine Demokratie ganz wichtig ist, wo man sich frei entfalten kann, wo man frei seine Meinung sagen kann, und das konnte man in dem Staat nicht. Da musste man sagen, was man aufkotroyiert bekommen hat“ (Dietzsch 2020: LXXXVI).*

Im Interview danach gefragt, wie sie das Interesse der Kinder am Lerngegenstand „DDR“ einschätzen, unterstrichen beide mit Verweis auf die projektbezogenen Unterrichtserfahrungen an der Schule das hohe Interesse der Kinder am Thema, insbesondere am Sachzusammenhang der „Grenze“. Hier schließen die Wahrnehmungen der Lehrerinnen dezidiert an die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler an. Dabei fiel einer der beiden Lehrerinnen auf, was sich bereits in den Interviews mit Grundschulkindern abzeichnete, nämlich dass *„der militärische Aspekt [...] gerade die Jungs auch sehr interessiert [hat], die waren da sehr interessiert daran, sag ich mal, und ja, dieser Friedensgedanke, der war noch. Der hat so ein bisschen auch eher bei den Mädels gegriffen, so dieses ‚wir halten alle zusammen‘. Man hat das auch in diesen Bildern gesehen, die wir auch für die Grenzsteine angefangen haben zu entwerfen. Die Jungs haben viel gemalt zu Panzern, Soldaten mit Waffen, und die Mädchen haben dann halt die Regenbögen gemalt und dieser Friedensgedanke hat bei denen also eher so gefruchtet“ (Dietzsch 2020: C).*

Erzählungen über das Leben an und mit der Grenze und die Grenzöffnung stehen im Mittelpunkt des an dieser Schule praktizierten Zugangs zur Erschließung der DDR-Geschichte. Er unterstützt, so Max Dietzsch in seinem abschließenden Resümee, sowohl den Erwerb regionalgeographischen und lokalhistorischen Wissens als auch politischen Orientierungswissens, vernachlässigt dabei jedoch andere – für das Verstehen der DDR-Geschichte – konstitutive Perspektiven (vgl. ebd., S. 68): *„DDR-Geschichte [ist] mehr als Grenze, mehr als eine Meinung, mehr als eine Sicht der Dinge“ (Dietzsch 2020: 70).*

Fallstudie 2 von Annelie Sporer (2020)

Welchen Stellenwert Kinder und Lehrkräfte und Eltern der DDR-Geschichte als Thema des Unterrichts beimessen, stand im Zentrum des Erkenntnisinteresses von Annelie Sporer⁴. Sie befragte an einer Schule nahe der thüringisch-bayrischen Grenze Lehrkräfte, Kinder und Eltern zweier jahrgangsgemischter Lerngruppen, von denen sich eine Lerngruppe bereits im Unter-

⁴ Die Perspektive der Eltern wird nur an einer ausgewählten Stelle dieses Beitrages vergleichend hinzugezogen.

richt mit der DDR auseinandergesetzt hatte. Vier Interviews mit Schülerinnen und Schülern, zwei Interviews mit Lehrkräften und zwei Interviews mit Eltern⁵ wertete sie im Rahmen ihrer Masterarbeit aus. Auch sie setzte in den Leitfadeninterviews mit den Kindern Bilder (u. a. das Sandmännchen, Jungpioniere, Karte der DDR, Darstellungen von Trabis, das Modell eines Grenzstreifens sowie Grenzposten, das Foto eines Neubaugebietes) sowie eine historische Quelle, das Gruppenbuch einer Jungpioniergruppe mit Berichten über Pioniernachmittage (Abb. 4) ein, um erzählgenerierende Impulse zu setzen.



Abb. 4: Auszüge aus einem Pionierbuch (Quelle: Privatbesitz Annelie Sporer)

Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler: Wissen, Quellen des Wissens und Interessen

Ihre Ergebnisse schließen insofern an vorliegende Forschungsbefunde an, als auch hier die Grenze und der Mauerfall von allen Kindern im Interview thematisiert wurden. Zwei Kinder erläuterten ihr in diesem Zusammenhang den Unterschied zwischen der Mauer und der Grenze, die sich außerhalb Berlins als Stacheldrahtzaun durch die Landschaft wand (vgl. Sporer 2020: 71). Ihre Vorstellungen vom Leben in der BRD und der DDR zeichnen ein kontrastierendes Bild zwischen zwei Ländern, von denen das eine Land – die BRD – wohlhabender war, die dort lebenden Menschen besser verdienten, sich besser ernährten und eine größere Auswahl an Fernsehsendern verfügbar war (vgl. Sporer 2020: 71). „Mitunter werden dabei einzelne Fakten stark überzeichnet. So äußert ein Kind, dass es in der DDR kein richtiges Essen gegeben hätte und sich der Vater immer die Ohren zuhielt, wenn an der nahegelegenen Grenze geschossen wurde (vgl. KA2, Z. 101, 154). Ein anderes pauschalisiert, dass alle DDR-Bürger/innen in ‚den Westen‘ wollten (vgl. KB3, Z. 12f).“ (Sporer 2020: 82f.). Westpakete, Reisebeschränkungen, geheimdienstliche Überwachung und das Pionier-Sein verbinden die Kinder mit dem Leben in der DDR (vgl. Sporer 2020: 71).

Ihr Wissen führten die Schülerinnen und Schüler auf innerfamiliäre Gespräche mit Eltern, Großeltern und älteren Geschwistern, Fernseh- und Kinoproduktionen (wie Fritzis Wendewundergeschichte) und die Schule zurück (vgl. Sporer 2021: 71f.). Letztere ist, so Annelie Sporer,

5 Annelie Sporer verweist im Zusammenhang mit der Schulauswahl darauf, dass sie zahlreiche Schulen in ganz Thüringen für die Durchführung ihrer Befragung angefragt hatte, in der Regel aber Ablehnungen erhielt unter Verweis darauf, dass die DDR-Geschichte kein Thema des Grundschulunterrichts sei (Sporer 2020: 58).

jedoch nicht ausschlaggebend, auch wenn das Thema im Unterricht bereits aufgegriffen wurde (vgl. Sporer 2020: 80). Der zentrale Einflussfaktor bleiben familiäre Gespräche, die entweder durch die Schule (in Form von Aufgabenstellungen zur Befragung der eigenen Familienmitglieder) oder Medien und regionale Gegebenheiten ausgelöst wurden (vgl. Sporer 2020: 80). Die Gespräche mit den Kindern ermöglichten einen differenzierten Einblick in die Pluralität des Denkens und Urteilens der Kinder (vgl. Sporer 2020: 82f.). Dies betraf nicht allein gegenstandsbezogene Urteile, sondern auch das Denken in Möglichkeiten. So antwortete ein Kind auf die Frage, inwiefern sein Leben anders wäre, wenn es in der DDR aufgewachsen wäre [...]: *„Also wir wären auf jeden Fall älter. Also ich glaub', dass wir dann schon eine totale Umstellung erlebt hätten, [...] wenn man in der DDR geboren wäre, hätte man sich ja da an das Leben gewöhnt [...] aber wenn es dann halt irgendwie nicht mehr getrennt ist, und man so viele Fragen hat, ist es, glaube ich, ganz anders. Da muss man sich dann erst daran gewöhnen“* (Sporer 2020: 82).

In allen Interviews mit den Schülerinnen und Schülern dokumentiert sich ein hohes Interesse der Kinder, mehr über die DDR, insbesondere über die Grenze und damit verbundene Fluchtversuche, zu erfahren (vgl. Sporer 2020: 72). Zudem interessierten sich zwei Kinder dafür, mehr über das Leben der Menschen in der DDR zu erfahren, wobei das Schulleben besonders hervorgehoben wurde.

Die Perspektive der Lehrerinnen: Verhältnis zum und Umgang mit dem Lerngegenstand „DDR“
Auch in der Untersuchung von Annelie Sporer unterschieden sich die biographischen Erfahrungen der Lehrerinnen in und mit der DDR: Eine der Befragten verbrachte ihre – nach eigenen Aussagen „wunderbare“ – Kindheit und Jugend in der DDR, während die zweite Lehrerin nach 1989 geboren wurde und ihre Vorstellungen über die DDR aus Familiengesprächen und Museumsbesuchen resultieren (vgl. Sporer 2020: 72). Mit der Thematisierung der DDR im Unterricht verbindet die ältere Lehrerin die Aufgabe, der „heutigen Grau-In-Grau-Darstellung der DDR in den Medien“ (Sporer 2020: 72) ein differenziertes Bild entgegenzusetzen, das neben politischen auch wirtschaftliche und vor allem soziale Aspekte umfasst und am Beispiel der DDR alternative Lebensformen zur Überflussgesellschaft deutlich macht:

„[D]as ist was, was mir heute so verloren geht, weil viele Kinder sich gar nicht mehr freuen können, weil sie so überschüttet sind materiell; und das war halt nicht; und auch der Zusammenhalt war in der DDR, trotz Stasi. Also die Menschen haben gefeiert, sie haben (.) ehm schon auch zusammengehalten. Und das versuche ich auch zu vermitteln, es war auch/es hat auch viel Positives gehabt, auch wenn es aus dem Negativen (.) erwachsen ist, sage ich mal. Man hat viel einfacher gelebt, aber es gab/man hat sich dadurch (.) viel, viel mehr gefreut und an kleinen Dingen gefreut. [...] Und wenn man das vermitteln kann, dass so ein bisschen (.) so ein Verständnis auftritt, dann hat man, glaube ich, schon viel erreicht, weil wir unsere Kinder ja materiell absolut überschütten und dadurch dann oftmals auch (.) die Dankbarkeit vergessen [wird]“ (Sporer 2020: LXII).

Ihre Intention ist es zum einen, allgemeine Kompetenzen zur Erschließung historischer Phänomene und Ereignisse, die auch auf andere Themen übertragen werden können, zu fördern. Des Weiteren verbindet sie mit der Thematisierung der DDR im Unterricht die Hoffnung, zum besseren Verständnis zwischen Ost- und Westdeutschland beizutragen, das ihrer Meinung nach „heute noch nicht so zusammengewachsen“ (ebd., LXIII) ist. Diese Perspektive teilt sie mit Vorstellungen der befragten Eltern, durch die Thematisierung der DDR „eine Wertschätzung gegenüber den heutigen Möglichkeiten [zu] entwickeln“ und „Vorurteile gegenüber Menschen der längst nicht mehr existierenden ‚anderen Seite‘“ (Sporer 2020: 83) abzubauen. Thematisch

hält diese Lehrerin deshalb die Geschichte der deutschen Teilung und das Leben der Menschen im geteilten Deutschland für pädagogisch bedeutsamer als die Erschließung des politischen Systems der DDR, das aus ihrer Sicht Grundschulkindern in seiner Komplexität noch nicht zugänglich ist (Sporer 2020: 73 u. 77).

Die zweite Lehrerin stellt die Thematisierung der DDR-Geschichte in einen übergeordneten zeithistorischen Zusammenhang, der die Geschichte mit der Gegenwart verbindet (vgl. Sporer 2020: 72) und gegenwärtige Phänomene vor dem Hintergrund ihres Gewordenseins verständlich werden lässt. Zudem sieht sie in der Auseinandersetzung mit der herrschaftsgeschichtlichen Dimension der DDR zur Zeit des kalten Krieges eine Möglichkeit, politische Kategorien im Kontext einer allgemeinen Friedenserziehung zu erschließen (vgl. Sporer 2020: 73):

„[A]lso man weiß nie, was noch kommt, was noch auf einen zukommt, aber (.) wenn es blöd läuft, kann so etwas wieder passieren. (.) Auch Krieg und so ist für die Kinder natürlich (.) einfach nur Fernsehsache, sie wissen es ja nicht. Ich selber bin auch/oder wir sind davon ja auch nicht betroffen, zum Glück. Und wenn sie, die Kinder, über Krieg was wissen wollen, das ist dann schon immer so (.) mehr spielerisch angedacht, es ist teilweise ja aber noch eine reale Situation in den und den Ländern ist das noch real und da gibt es noch Grenzen, wo man halt nicht rübergehen kann“ (Sporer 2020: LXIX).

Aus den alltäglichen Erfahrungen des Unterrichts wissen die Lehrerinnen zu berichten, dass situative Begebenheiten – verwendete Begrifflichkeiten der Kinder wie „im Westen“, aktuelle Filme, tagesaktuelle Nachrichten oder Erzählungen der Kinder – geeignet sind, um über die DDR, die deutsche Teilung und die Wiedervereinigung zu sprechen; darüber hinaus legitimieren curriculare Bezüge zur Geographie und Geschichte des unmittelbaren Lebensraums der Kinder die Thematisierung des Lerngegenstandes im Unterricht. Gefragt nach ihren Wahrnehmungen kindlicher Interessen im Unterricht, haben beide Lehrerinnen die Erfahrung gemacht, dass insbesondere die Jungen sich in hohem Maße „für die Grenze mit den damit verbundenen Gefahrensituationen, die Grenzsicherung und den Schießbefehl“ (Sporer 2020: 76) interessieren. Auch Fragen nach Republikflucht und der Trennung von Familien, aber auch nach dem Leben der Menschen damals – „wie diese eingekauft haben und wie das Schulleben durch die Pionier-Organisation geprägt wurde“ (ebd. Sporer 2020: 76) – erinnerten sie im Interview.

Insgesamt lassen die Ergebnisse ihrer Fallstudie, so Annelie Sporer, die Schlussfolgerung zu, „dass die Lernenden dem Thema offen gegenüberstehen und bereits über eine Vielzahl von Präkonzepten zur DDR verfügen, die aus der außerschulischen Lebenswelt heraus konstruiert wurden und teilweise einer Richtigstellung bedürfen bzw. Klärungsbedarf aufweisen. Auch die zugehörigen Eltern stehen der frühen Behandlung des Themas aufgeschlossen gegenüber. Sie möchten durch die Schule dabei unterstützt werden, den Kindern ein realistisches Bild auf den ehemaligen Staat nahezubringen, der bis heute das Leben prägt. Die erhobenen Bedingungen bieten in diesem Fall, an der untersuchten Schule, vielfältige Lerngelegenheiten“ (Sporer 2020: 85).

Literatur

- Best, Heinrich/Niehoff, Steffen/Salheiser, Axel/Salomo, Katja (2015): Thüringen im 25. Jahr der deutschen Einheit. Ergebnisse des THÜRINGEN-MONITORS 2015. Erfurt: Drucksache des Thüringer Landtags.
- Dietzsch, Max (2020): Welche Rolle spielt das Thema „DDR-Geschichte“ im Unterricht einer Thüringer Grundschule? Eine Fallstudie. Unveröffentlichte Arbeit zum Erlangen des akademischen Grades Master of Education. Erfurt: Universität Erfurt.
- Hempel, Alexa/Pech, Detlef (2016): Kinder erforschen Geschichte – Zeitzeug/-inneninterviews zur deutschen Teilung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, H. 5, S. 148-161.

- Moller, Sabine (2008): Eine Fußnote des Geschichtsbewusstseins? Wie Schüler in Westdeutschland Sinn aus der DDR-Geschichte machen? In: Barricelli, Michele/Hornig, Julia (Hrsg.): Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute. Frankfurt/M. (u. a.): Peter Lang Verlag, S. 175-187.
- Moller, Sabine (2011): Diktatur und Familiengedächtnis. Anmerkungen zu Widersprüchen im Geschichtsbewusstsein von Schülern. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Deutschland Archiv. Online: [https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/54080/diktatur-und-familiengedaechtnis/\[21.09.2022\]](https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/54080/diktatur-und-familiengedaechtnis/[21.09.2022]).
- Peuke, Julia (2017): Was war die DDR? – Vorstellung einer qualitativen Studie zu Perspektiven von Grundschulkindern auf Zeitgeschichte. In: Giest, Hartmut/Hartering, Andreas/Tänzer, Sandra (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 168-175.
- Peuke, Julia (2021): What remains? The history of the GDR and German division in the perceptions of today's primary school children. Vortrag im Rahmen der Tagung „Childhood memories of Cold War times and beyond: between connections and divisions“, Berlin, 20.-22. Oktober 2021.
- Reiser, Marion/Best, Heinrich/Salheiser, Axel/Fürnberg, Ossip/Hebenstreit, Jörg/Vogel, Lars (2019): Gesundheit und Pflege in Thüringen. Ergebnisse des Thüringen-Monitor 2019. Erfurt: Drucksache des Thüringer Landtags.
- Sabrow, Martin (2009): Die DDR erinnern. In: Sabrow, Martin (Hrsg.): Erinnerungsorte der DDR. München, C. H. Beck Verlag, S. 11-27.
- Sporer, Annelie (2020): Die DDR im primären Unterricht. Eine fallbasierte Untersuchung in der Grundschule. Unveröffentlichte Arbeit zum Erlangen des akademischen Grades Master of Education. Erfurt: Universität Erfurt.

Christian Fischer

4 Didaktische Überlegungen zum Umgang mit der DDR als Lerngegenstand im Sachunterricht: Bildungspotenziale, Prinzipien und mögliche Zugänge

4.1 Warum und wozu sollen sich Kinder im Sachunterricht mit der DDR beschäftigen?

Alltagsvorstellungen und historische Orientierungsbedürfnisse

Wie in Kapitel 3 deutlich wurde, haben Kinder bereits erste Vorstellungen über die DDR-Vergangenheit, auch wenn diese in Umfang und Tiefe sehr heterogen ausfallen. Die ausgewerteten Studien zeigen, dass das Thema Kindern bereits in ihrer Lebenswelt begegnet. Wichtige Berührungspunkte seien hier nochmal genannt und zum Teil ergänzt:

- Erzählungen der Großeltern und Eltern (aus Ost wie auch aus West),
- alte Fotos,
- Dokumentationen im Fernsehen,
- Bemerkungen von Erwachsenen, die die Kinder beispielsweise in Bus oder Bahn aufschnappen,
- Gebäude, die die Kinder im Wohnort oder auf Reisen sehen,
- das Sandmännchen, Pittiplatsch, Schnatterinchen, Herr Fuchs und Frau Elster oder Plumps, die Bestandteile der kindlichen Alltags- und Medienkultur sind und die bei Erwachsenen Aussagen wie „Die gab es in der DDR, als ich klein war, auch schon!“ oder „Die sind aus der DDR!“ hervorrufen können,
- alte Haushaltsgeräte und andere Gebrauchsgegenstände (die in einigen Familien zum Teil noch in Benutzung sind oder aufgehoben werden) oder
- Spielzeug wie beispielsweise ein Trabant-Modellauto (das so ganz anders aussieht als heutige Autos).

Wenn Kinder mit der DDR-Vergangenheit bewusst in Kontakt gekommen sind, stellen sich ihnen Fragen über das Leben der Menschen in der DDR. Sie entwickeln also ein historisches Orientierungsbedürfnis. Kaum jemand hat das historische Orientierungsbedürfnis von Kindern so prägnant beschrieben wie der Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann. Er schrieb: „[Kinder] wollen unbedingt Geschichte lernen, erkennen, was früher war, wie Menschen früher gelebt, sich gekleidet und ernährt haben, wie Kinder früher gelebt und gespielt, aber auch gearbeitet haben, warum die Lebensverhältnisse früher anders waren, was die Menschen früher alles ‚noch nicht‘ hatten [...]“ (Bergmann 2015: 18-19). Die von Sandra Tänzer in Kapitel 3 ausgewerteten Studien weisen für den Lerngegenstand „DDR-Geschichte“ darauf hin, dass sich ein entscheidendes Orientierungsbedürfnis der Kinder auf die Bereiche „Macht“, „Grenze“, „Teilung“, „Flucht“, „Trennung“ und „friedliche Revolution“ bezieht. Zugleich ist aber davon auszugehen, dass sich Kinder auch für das Alltagsleben der Menschen in der DDR interessieren (vgl. Hempel/Pech 2016; vgl. hierzu auch Kapitel 7). Ein entsprechendes historisches Orientierungsbedürfnis kann im Unterricht geweckt oder erweitert werden.

Historisches Denken fördern

Über die Auseinandersetzung mit der DDR lässt sich das historische Denken der Kinder fördern. In der Förderung historischen Denkens liegt ein wesentliches Ziel des historischen Lernens im Sachunterricht (wie auch des Geschichtsunterrichts). Historisches Denken bedeutet im Allgemeinen, dass über den Bezug auf die Vergangenheit die Besonderheit der eigenen Gegenwart erkannt und in ersten Zügen reflektiert werden kann (vgl. Bergmann 2015: 17-19; von Borries 2008: 9-10). Damit wird es ermöglicht, die eigene Gegenwart, in der man lebt, nicht als selbstverständlich, sondern als geworden zu erkennen, sie besser zu verstehen und auf dieser Grundlage auch erste Überlegungen über eine mögliche Zukunft zu entwickeln (vgl. Bergmann/Rohrbach 2015: 6; von Reeken 2017: 16). Historisches Denken nimmt seinen Ausgangspunkt stets in Fragen an die Vergangenheit, die aus der eigenen gegenwärtigen Lebenswelt – genauer: aus Irritationen an der Gegenwart – heraus entstehen.

Was hier abstrakt klingt, haben die von Max Dietzsch und Annelie Sporer befragten Lehrerinnen zum Teil schon konkret umschrieben. Bezogen auf die DDR-Vergangenheit geht es um ein Wahrnehmen von dem, was im Ort und/oder im Leben der Menschen damals anders war, und um ein erstes Nachdenken darüber, was unser heutiges Leben im Vergleich zur DDR aus- und besonders macht. Zugleich führt historisches Denken zu den Fragen, was man am gegenwärtigen Leben schätzt, was man beibehalten will, was man gegenwärtig und zukünftig verhindern will oder was man im gemeinsamen Zusammenleben gegebenenfalls wieder anstreben möchte.

Historisches Denken schließt dabei allerdings nicht nur die Frage, was früher anders war als heute, sondern auch die, was früher gleich war, mit ein. Es geht also auch um das Entdecken von zeitübergreifenden Konstanten im Leben der Menschen (vgl. Rohrbach 2009: 14-15 u. 23). Historisches Denken umfasst zudem Überlegungen darüber, wie man etwas über die Vergangenheit herausfinden kann (Schreiber 2007: 9).

Geschichtsbewusstsein

Die mentale Struktur, über die das historische Denken umgesetzt wird, ist das *Geschichtsbewusstsein*. Es lässt sich als die Gesamtheit der Vorstellungen und Deutungen eines Menschen über die Vergangenheit – und damit auch über die DDR-Vergangenheit – und ihren Einfluss auf die Gegenwart und Zukunft verstehen (vgl. Pandel 2013: 133-136). Der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel unterscheidet innerhalb des Geschichtsbewusstseins die Bereiche „Geschichtlichkeit“ und „Gesellschaftlichkeit“, die er jeweils nach verschiedenen Dimensionen ausdifferenziert. Er weist darauf hin, dass diese Dimensionen allein analytischer Natur sind und im Denken eines jeden Menschen miteinander verschmelzen (vgl. Pandel 2013: 137-148). Die analytische Differenzierung verschiedener Bereiche und Dimensionen ermöglicht es aber, das Geschichtsbewusstsein von Kindern (und von Erwachsenen) didaktisch gezielt beobachten, reflektieren und fördern zu können (vgl. Rohrbach 2009: 12-13). Abbildung 1 führt die einzelnen Bereiche und Dimension des Geschichtsbewusstseins auf und setzt sie in einen Bezug zum Bereich der DDR-Geschichte.

Bereich der Geschichtlichkeit	
Temporalbewusstsein gestern – heute – morgen	Annahmen und Vorstellungen darüber, <ul style="list-style-type: none"> • wann es die DDR gab, • welche Ereignisse/Entwicklungen sich in welcher zeitlichen Reihenfolge in der DDR vollzogen, • welche Ereignisse, Entwicklungen und Personen (zum Beispiel die NS-Zeit, Hitler, der Zweite Weltkrieg, die BRD, aber auch technische Innovationen) zeitlich vor, während und nach dem Bestehen der DDR liegen.
Wirklichkeitsbewusstsein real – fiktiv	Annahmen und Vorstellungen darüber, <ul style="list-style-type: none"> • welche Fakten und Zusammenhänge über die DDR real und welche fiktiv oder gar falsch sind. Das heißt: Was „gab“ es politisch/gesellschaftlich/alltagsweltlich wirklich in der DDR? Was ist rückblickend erfunden oder gar falsch?
Wandelbewusstsein statisch – veränderlich	Annahmen und Vorstellungen darüber, <ul style="list-style-type: none"> • was sich im Verlauf der DDR-Geschichte geändert hat und was gleich geblieben ist, • was sich im Vergleich zu heute geändert hat und was gleich geblieben ist.
Bereich der Gesellschaftlichkeit	
Identitätsbewusstsein wir – ihr	Annahmen und Vorstellungen darüber, <ul style="list-style-type: none"> • mit welchen Personen und Gruppen aus der Zeit der DDR man sich verbunden fühlt, • mit wem man sich historisch identifizieren kann und mit wem nicht.
Politisches Bewusstsein oben – unten	Annahmen und Vorstellungen darüber, <ul style="list-style-type: none"> • wer in der DDR Macht hatte und wer nicht, • wie der Staat mit Andersdenkenden (zum Beispiel auch in der Schule), Oppositionellen und Republikflüchtlingen umging, • wer in der DDR verfolgt wurde, • wie der Staat seine Macht sicherte, • wie Menschen in der DDR mit Machtgefällen/Ungerechtigkeiten umgingen, • wie sich Menschen wehrten (direkt und indirekt).
Ökonomisch-soziales Bewusstsein arm – reich – gesellschaftliches Miteinander	Annahmen und Vorstellungen darüber, <ul style="list-style-type: none"> • welche Bevölkerungsgruppen in der DDR privilegiert waren und welche nicht, • welche (verschiedenen) Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung es in der DDR gab, • wie das Wohlstandsniveau in der DDR im Vergleich zu anderen Ländern ausfiel, • inwieweit sich die sozioökonomischen Lebensverhältnisse (für welche Bevölkerungsgruppen) durch die Wiedervereinigung verbessert oder verschlechtert haben, • wie sich das gesellschaftliche Miteinander in der DDR gestaltete.
Moralisches Bewusstsein richtig – falsch	Annahmen und Vorstellungen darüber, <ul style="list-style-type: none"> • welche Denk- und Verhaltensweisen in der DDR als gut und moralisch richtig galten (auch differenziert nach dem staatlich-offiziellen und nach dem oppositionellen Verständnis), • wie die unterschiedlichen Facetten der DDR aus unserem heutigen moralischen Verständnis zu beurteilen sind (unter Beachtung von Perspektivenvielfalt).

Abb. 1: Bereiche und Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, konkretisiert für das Phänomen "DDR-Geschichte" (Quelle: eigene Darstellung unter Bezug auf Pandel 2013: 137)

Von Bedeutung ist der Hinweis, dass es sich beim Geschichtsbewusstsein eines jeden Kindes (und auch eines jedes Jugendlichen und Erwachsenen) um eine individuelle mentale Struktur handelt, die im Rahmen von Sozialisationsprozessen erworben wird (vgl. Bergmann 2015: 19; Pandel 2013: 135 u. 157-160). Deshalb fallen die Vorstellungen und Annahmen, die sich den

einzelnen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zuordnen lassen, auch äußerst heterogen aus. Mit Blick auf die Ausführungen in Kapitel 3 kann zudem gesagt werden, dass zu einigen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins kaum oder noch keine Vorstellungen über die DDR-Geschichte bei Kindern vorliegen. Übersicht 1 stellt also keinesfalls eine Realbeschreibung des Geschichtsbewusstseins von Kindern über die DDR dar. Es handelt sich vielmehr um ein heuristisches Modell, das die Wahrnehmung, Einordnung und Reflexion von Kinder-Aussagen über die DDR unterstützen soll.

Das alltagsweltliche Geschichtsbewusstsein

Kinder entwickeln Geschichtsbewusstsein bereits in ihrer Alltagswelt und zwar über ganz verschiedene Einflüsse wie Gespräche, Filme, historisch konnotierte Werbung, Bücher, Lese geschichten, Museen, Comics etc. (vgl. von Reeken 2017: 8-9). Das alltagsweltliche Geschichtsbewusstsein von Kindern enthält dabei auch Fehlvorstellungen. Bezogen auf die DDR-Geschichte lassen sich hier beispielsweise die in Kapitel 3 angeführten Verwechslungen zwischen DDR- und NS-Vergangenheit anführen (Dimension *Temporalbewusstsein*). Ferner fällt das alltagsbezogene Geschichtsbewusstsein von Kindern in weiten Teilen vage, assoziativ und gefühlbasiert aus. Es konzentriert sich in der Regel auf Aspekte, die für Kinder besonders eindrücklich erscheinen, was zum Teil auch zu stereotypisierenden Vorstellungen führen kann. Mit Blick auf die in Kapitel 3 ausgewerteten Studien zu den Wissensbeständen von Kindern über die DDR deutet sich dies beispielsweise im Vorstellungsbild der DDR als Gefängnis an, in dem alle Menschen unzufrieden gewesen seien (Dimension *Politisches Bewusstsein*). Der repressive Charakter des DDR-Staates, vor allem der seines Grenzregimes, ist zwar historisch korrekt; dem Vorstellungsbild fehlen aber eine Konzeptualisierung subtilerer Formen der Herrschaftssicherung (zum Beispiel im Bildungsbereich) sowie vor allem die Ebene des Alltagslebens in der DDR. Das Geschichtsbewusstsein von Kinder ist zudem stark personenbezogen (vgl. Rohrbach 2009: 83). Die historischen Vorstellungen sind in der Regel an konkrete Personen gebunden, zum Beispiel an die eigenen Eltern oder Großeltern, oder an verallgemeinerte Personen und Personengruppen wie „die Soldaten“, „die Polizisten“, „die Christen“, „die Schülerinnen und Schüler“, „die Lehrerinnen und Lehrer“, „die DDR-Gegner“ (Oppositionelle) mit jeweils zugeschriebenen Erlebnissen und Bedürfnissen.

Die Anbahnung eines elementar reflektierten Geschichtsbewusstseins

Die Vorwissensbestände und Orientierungsbedürfnisse, die die Kinder aus ihrer Alltagswelt mit in den Sachunterricht bringen, sind Bestandteil ihres alltagsweltlichen Geschichtsbewusstseins. Ziel ist es, diese im Rahmen des Unterrichts mit „Sachlichkeit“ (Kahlert 2016: 131) anzureichern. Das bedeutet, dass die Kinder ihre Vorstellungen unter Bezugnahme auf ausgewählte sachlich fundierte Wissensbestände und über die Auseinandersetzung mit Quellen aus und Darstellungen über die DDR-Vergangenheit überprüfen und erweitern. Sachlichkeit als „Modus“ (Kahlert 2016: 131) schließt zugleich erste Erfahrungen im (altersangemessenen) methodisch kontrollierten Umgang mit historischen Quellen und Darstellungen mit ein. Es geht um die Möglichkeit, dass Kinder „kleine Geschichtsforscher“ (Rohrbach 2009: 77) sein können. Die mentale Struktur des historischen Denkens, die mit „Sachlichkeit“ angereichert ist, soll hier als ein *elementar reflektiertes Geschichtsbewusstsein* bezeichnet werden. Sie bildet die Zielkategorie des historischen Lernens im Sachunterricht (und auch die des frühen Geschichtsunterrichts) (vgl. von Reeken 2017: 15-16; GDSU 2013: 56-57).

Wichtig: Keinesfalls geht es um ein Überschreiben des alltagsweltlichen Geschichtsbewusstseins der Kinder durch ein didaktisch gewünschtes reflektiertes Geschichtsbewusstsein. Bezug

nehmend auf den Ansatz der kommunikativen Fachdidaktik liegt die Intention vielmehr darin, ein kommunikatives In-Bezug-Setzen der alltagsbezogenen historischen Wissensbestände, Denkweisen und Fähigkeiten der Kinder zu den ausgewählten sachlich fundierten Wissensbeständen, Denkweisen und Fähigkeiten im Unterricht herzustellen (vgl. Grammes 1998: 57-92). Die Auseinandersetzung der Kinder mit der DDR im Unterricht ist dementsprechend als ein Such- und Entdeckungsvorgang, der sich über gemeinsame Aushandlungs- und Kommunikationsprozesse vollzieht, zu gestalten. Abbildung 2 bildet die hier erläuterte Grundkonstellation der Vermittlung schematisch ab.

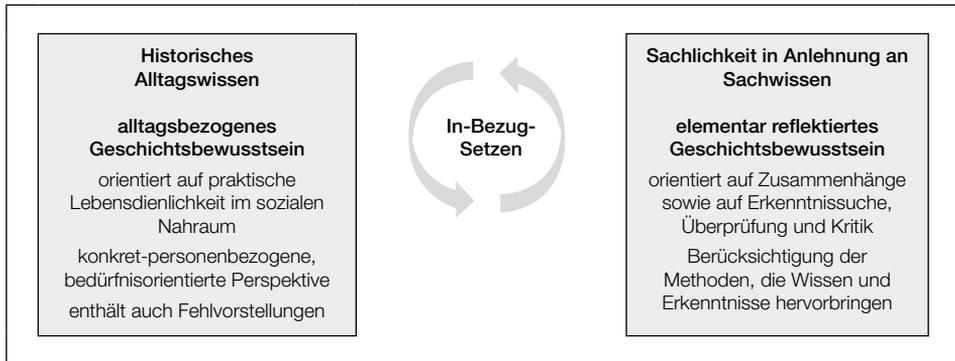


Abb. 2: Grundkonstellation der Vermittlung (Quelle: eigene Darstellung, erstellt unter Bezugnahme auf die kommunikative Fachdidaktik nach Grammes 1998: 57-92)

Die Förderung des Welt- und Selbst-Verständnisses

Die Anbahnung eines elementar reflektierten Geschichtsbewusstseins kann einen Beitrag zu einem erweiterten „Selbst- und Weltverständnis[]“ (von Borries 2008: 7) der Kinder leisten. Die historische Orientierung, die über die Auseinandersetzung mit der DDR angestrebt wird, ist zugleich eine Lebensweltorientierung, weil die DDR ein Thema unserer aktuellen Geschichts- und Erinnerungskultur ist, mit der auch Kinder auf unterschiedlichste Art und Weise in Kontakt kommen. Sie kann außerdem ein Nachdenken über grundlegende Fragen, die ebenfalls politisch relevant sind, anregen, wie zum Beispiel Fragen über Macht, Gerechtigkeit und Ordnung. Aber auch die Auseinandersetzung mit dem Alltagsleben der Menschen in der DDR regt Reflexionen über die Merkmale und Gegebenheiten unseres gegenwärtigen Lebens an. Es ist davon auszugehen, dass diese Fragen Kinder im Alter zwischen acht und zwölf Jahren zunehmend beschäftigen (vgl. Rohrbach 2009: 117-118).

Außerdem kann durch den Unterricht das Interesse der Kinder an der DDR-Vergangenheit gefördert und ausgebaut werden. In diesem Zusammenhang muss man sich verdeutlichen, dass die Auseinandersetzung mit der DDR für diejenigen Kinder, deren Eltern und Großeltern einen biographischen Bezug zur DDR haben, auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte darstellt (Dimension *Identitätsbewusstsein*). Historisches Lernen über die DDR kann Kindern helfen, Erzählungen der eigenen Familie besser zu verstehen, gezielt Fragen zu stellen und familiengeschichtliche Gespräche zu führen.

Im Ergebnis bleibt hervorzuheben, dass das Ziel des historischen Lernens über die DDR in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht (und auch danach) keinesfalls im Anhäufen historischer Daten und Fakten über die DDR besteht, sondern vielmehr in der Förderung

historischen Denkens liegt. Kinder sollen die Chance erhalten, die DDR-Vergangenheit selbst zu entdecken und sie als Geschichte – und sei es nur in ersten Anfängen – „selber [zu] denken“ (Bergmann 2008: 85); oder um es mit den Worten von Rita Rohrbach zu sagen: „Kindern einen Zugang zur Vergangenheit zu geben heißt nicht, sie mit Fakten zu versorgen, sondern sie zu beobachten, sie in ihrem Entwicklungsstand abzuholen und sie zu ermutigen, mit uns und untereinander zu historischen Themen [wie der DDR; Anm. C. F.] ins Gespräch zu kommen [...]“ (Rohrbach 2009: 8).

Kompetenzen des frühen historischen Lernens

Die Fähigkeiten und Bereitschaften, die an das historische Denken und an ein elementar reflektiertes Geschichtsbewusstsein gebunden sind, werden von der Didaktik des Sachunterrichts und der Geschichtsdidaktik als Kompetenzen des historischen Lernens entworfen (von Reeken 2017: 42-45; Schreiber/Körper/von Borries 2007). Insgesamt lassen sich fünf Kompetenzbereiche für das historische Lernen im Sachunterricht (und im frühen Geschichtsunterricht) unterscheiden: historische Fragekompetenz, historische Sachkompetenz, historische Medien- und Methodenkompetenz, historische Narrationskompetenz und historische Orientierungskompetenz (von Reeken 2017: 42-45; Schreiber 2007: 10-11). Abbildung 3 konkretisiert die Kompetenzbereiche für den historischen Lerngegenstand „DDR“.

1. Historische Fragekompetenz:

Historische Fragekompetenz bezieht sich im vorliegenden Zusammenhang auf die Fähigkeit und Bereitschaft, Fragen an die DDR-Vergangenheit zu stellen. Es geht beispielsweise um die Fragen, was in der DDR anders war als heute oder auch gleich, wie die Menschen damals gelebt haben, wie Schule und Unterricht waren oder wie die Kinder die Pionierorganisation fanden.

2. Historische Sachkompetenz:

Historische Sachkompetenz meint im vorliegenden Zusammenhang die Fähigkeit und Bereitschaft, ausgehend von bestehenden oder neu geweckten Orientierungsbedürfnissen und Fragen ausgewählte Sachwissensbestände zu erschließen, mit ihnen entsprechende Sachverhalte aus der DDR-Vergangenheit (zum Beispiel „Schule in der DDR“, „Pionierorganisation“, „Westkleidung und Westverwandtschaft“, „Konsum in der DDR“) erklären sowie Aussagen über die DDR als sachlich richtig oder falsch einstufen zu können. Sachkompetenz schließt dabei das Verfügen über ausgewählte Fachbegriffe, die für das Verstehen der DDR-Vergangenheit und das Kommunizieren über sie wichtig sind, mit ein (zum Beispiel „Jungpionier“, „Pioniernachmittag“, „Intershop“). Die Sachkompetenz bezieht ferner die Fähigkeit und Bereitschaft mit ein, Ereignisse und Fakten zeitlich strukturieren und damit zum Beispiel die DDR zeitlich nach der NS-Herrschaft und dem Zweiten Weltkrieg einordnen zu können.

3. Historische Medien- und Methodenkompetenz:

Historische Medien- und Methodenkompetenz bezieht sich im vorliegenden Zusammenhang auf den Umgang mit Quellen aus der Zeit der DDR und ihre (altersangemessene) methodisch kontrollierte Erschließung sowie auf den reflektierten Umgang mit Darstellungen über die Zeit der DDR. Es geht um die Fähigkeit und Bereitschaft, Antworten auf Fragen aus historischen Quellen und Darstellungen zu erarbeiten und dabei in ersten Schritten auch über den Aussagewert der Materialien nachzudenken.

Historische Medien- und Methodenkompetenz schließt auch die grundlegende Frage mit ein, wie man überhaupt etwas über die DDR herausbekommt, das heißt, über welche Quellen und Darstellungen man „passende“ Antworten auf seine Fragen finden kann.

4. Historische Narrationskompetenz:

Historische Narrationskompetenz bezieht sich im vorliegenden Zusammenhang auf die Fähigkeit und Bereitschaft, historische Entwicklungen und Verläufe aus der Zeit der DDR (und danach) – zum Beispiel die Lebensgeschichte einer Person, die Freundschafts- oder Familiengeschichten mehrerer Personen oder die Geschichte einer Stadt oder eines Gebäudes – erzählen zu können. Die Narrationskompetenz fokussiert dabei das sinnbildende Verknüpfen zeitdifferenter historischer Fakten und Zustände.

5. Historische Orientierungskompetenz:

Unter der historischen Orientierungskompetenz versteht man im vorliegenden Zusammenhang die Fähigkeit und Bereitschaft, orientierende Bezüge zwischen der DDR-Vergangenheit und der eigenen Gegenwart herzustellen. Es geht um ein Nachdenken über die Besonderheiten der eigenen Gegenwart unter Bezugnahme auf die DDR-Vergangenheit. Das schließt zugleich mit ein, die Unterschiede im Leben der Menschen in der DDR im Vergleich zu heute zu bestimmen, aber auch mögliche Konstanten zu reflektieren. Die historische Orientierungskompetenz umfasst zudem die Fähigkeit und Bereitschaft, eine eigene Sichtweise auf die DDR zu entwickeln sowie unterschiedliche Sichtweisen von anderen Personen – aus der Vergangenheit wie auch aus der Gegenwart – wahrnehmen und einordnen zu können.

Abb. 3: Kompetenzen des frühen historischen Lernens, ausgeführt am Lerngegenstand „DDR“ (Quelle: eigene Darstellung, erstellt unter Bezugnahme auf von Reeken 2017: 42-44; Schreiber/Körper/von Borries 2007: 23-39; Schreiber 2007: 9-11)

Mögliche Gefahren

Neben den vielfältigen Chancen gibt es auch potenzielle Gefahren, die didaktisch zu berücksichtigen sind. Eine Gefahr bei der Auseinandersetzung mit der DDR und der Zeit der deutschen Teilung im Sachunterricht liegt zunächst in einer möglichen emotionalen Überforderung der Kinder. Geschichten über die Trennung von Familien oder über beschämende Kontrollen an der Grenze, über Angst vor Bespitzelung und Gefängnis oder vor der autoritären Macht von Lehrkräften können Kinder emotional belasten. Deshalb ist sicherzustellen, dass die Kinder im Unterricht die Möglichkeit erhalten, über ihre Gefühle, die durch Berichte von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen oder durch andere Quellen oder Darstellungen ausgelöst werden, zu sprechen und sie dadurch zu bearbeiten.

Die Auseinandersetzung mit der DDR trägt weiterhin die Gefahr einer potenziellen kognitiven Überforderung der Kinder in sich. Das Ziel, die Schülerinnen und Schüler über die DDR aufzuklären, möglichst durch ausführliche Informationen und Erläuterungen, ganz nach dem Motto „Die Kinder müssen wissen, was passiert ist und wie es dazu gekommen ist“, kann zu einer „Verstopfung“ ihrer „Köpfe“ (Rumpf 2008: 8, 10-11) führen. Ein Zuviel an detaillierten Informationen und Erläuterungen ruft mit hoher Wahrscheinlichkeit das Gegenteil dessen hervor, was man als Lehrkraft didaktisch eigentlich intendiert, nämlich, dass die Kinder nicht mehr selbst denken, nicht mehr selbst Fragen stellen, sondern sich dem Thema verschließen.

Umgekehrt birgt ein Zuviel an Elementarisierung die Gefahr in sich, bei den Kindern stereotype Vorstellungsbilder über die DDR zu generieren. Ein Beispiel hierfür wäre die Aussage „Auf der Westseite lasen die Kinder Comics, trugen Jeans und aßen Pizza. Im Westfernsehen liefen die tollsten Zeichentrickserien. Im Osten waren Comics verboten und wenn es einmal etwas Gutes im Laden gab, musste man stundenlang dafür anstehen. Das Ostfernsehen war für Kinder so langweilig, dass es keiner schaute“, die aus dem Buch „Mit dem Ballon in die Freiheit“ (Kuhlmann/Fulton/Hein 2019: 3-4) entnommen ist. Das trifft umgekehrt auch zu, wenn die DDR als Paradies für alle arbeitenden Menschen und für ihre Kinder verklärt wird (vgl. hierzu die Kritik von Deutz-Schroeder/Schroeder 2008: 593-609).

Als Lehrkraft muss man sich verdeutlichen, dass die Frage, welche Fakten und Zusammenhänge Eingang in den Unterricht finden und welche nicht, nicht gänzlich wertfrei verläuft. Elementarisierung ist eben auch normativ mitbestimmt. Sie kann zu einer Darstellung der DDR im Unterricht führen, die normativ einseitig ausfällt und keine alternativen Sichtweisen, die der Komplexität der Sache angemessen wären, berücksichtigt. Durch die Nicht-Beachtung verschiedener Perspektiven auf die DDR-Vergangenheit öffnet sich – ob gewollt oder ungewollt – der Weg zu Überwältigung und Indoktrination im historischen Lernen. Wenn Kinder einer einsei-

tigen Sicht auf die DDR im Unterricht begegnen, die nicht mit den familiären Erzählungen, die sie bisher gehört haben, und den Vorstellungen, die sich bisher bei ihnen gebildet haben, übereinstimmt, und sie das Gefühl bekommen, dass ihr Wissen und die von ihnen wahrgenommenen und auch übernommenen Perspektiven keinen Platz in der (ernsthaften) unterrichtlichen Aus- und Verhandlung finden und damit nicht zur normativen Rahmung des Unterrichts passen, dann können sie sich entweder a) anpassen, indem sie eine Sichtweise auf die DDR vorgeben, die in Wirklichkeit nicht ihre ist, b) sich durch Passivität dem Unterricht entziehen oder c) stören (zum Problem der Passung vgl. Fischer 2018a: 83-84; Kramer 2014).

4.2 Welche didaktischen Prinzipien und Ansätze sind richtungsgebend?

Pluralität, Kontroversität und Multiperspektivität

Die DDR-Geschichte ist ein kontroverses Thema, das im Mittelpunkt von Deutungs- und Erinnerungskonflikten steht. Es ist davon auszugehen, dass Kindern unterschiedliche Erzählungen und Erinnerungen über die DDR in ihrer Lebenswelt begegnen. Deshalb sollte sich auch das frühe historische Lernen zu diesem Thema an den Prinzipien der Pluralität, der Kontroversität und der Multiperspektivität ausrichten (vgl. Bergmann 2008: 12-13 u. 32-44; Bergmann 2016: 66). Pluralität bedeutet, dass verschiedene Meinungen und Sichtweisen der Kinder über die DDR, die sie entweder bereits selbst entwickelt haben oder die sie aus Gesprächen kennen, im Unterricht Beachtung finden. Kontroversität bezieht sich auf die notwendige Berücksichtigung aktueller unterschiedlicher Darstellungen und Einschätzungen zur DDR, die von Historikerinnen und Historikern verfasst sind (Bergmann 2016: 66). Demgegenüber bezieht sich Multiperspektivität auf Wahrnehmungen und Einschätzungen von Personen, die das historische Geschehen, hier also die DDR, selbst erlebt und ihre Sichtweisen festgehalten haben (Bergmann 2016: 66). Multiperspektivität realisiert sich demnach in Quellen, die aus verschiedenen Perspektiven verfasst sind.

Die Berücksichtigung dieser Prinzipien stellt eine notwendige Voraussetzung für die Anbahnung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins dar. Es gilt ein Verständnis zu fördern, wonach es nicht die eine „richtige“ oder „falsche“ Erinnerung oder Sicht auf die DDR gibt, sondern dass diese jeweils perspektivenabhängig sind. Wie eine Person die DDR sieht oder sich an sie erinnert, ist davon abhängig, von welchen Erfahrungen und Werten ihre Perspektive bestimmt wird, aber auch mit welchen Sichtweisen sie in ihrem Umfeld in Kontakt kommt („soziale Standortgebundenheit“). Für das historische Lernen im Sachunterricht sind diese Prinzipien allerdings sehr anspruchsvoll. Sie bedürfen der didaktischen Konkretion und Erprobung, die mit den vorliegenden Praxis- und Aktionsforschungsprojekten (Kapitel 6 und 7) angestrebt wird.

Mehrdimensionalität

Zudem ist die Mehrdimensionalität des Themas zu berücksichtigen. Jede Unterrichtsreihe wird in der Regel einen bestimmten Schwerpunkt haben, also die DDR auf der Ebene der Herrschafts-, Protest- und Widerstandsgeschichte, Alltagsgeschichte oder Parallelgeschichte thematisieren. Aber innerhalb der jeweiligen Schwerpunktsetzung empfiehlt es sich, auch andere Dimensionen der DDR-Geschichte (zumindest partiell) mitzubetrachten, um den Gegenstand nicht zu verengen.

Imagination und Emotionen

Anzusprechen ist in diesem Zusammenhang weiterhin die Bedeutung von Imagination und Emotion für das historische Lernen. Eine lebendige Auseinandersetzung mit der DDR-Ver-

gangenheit kann ohne Vorstellungsvermögen und ohne Gefühle nicht erfolgen. Um historisch denken zu können, müssen sich Kinder (wie auch Jugendliche und Erwachsene) das Leben der Menschen in der Vergangenheit vorstellen.

Die Fakten, dass es in der DDR Pionierhemden und Pionierhalstücher für die Jungpioniere sowie Pioniernachmittage gab, entwickeln sich erst über historische Imagination zu vorgestellten lebendigen Situationen, in denen Menschen, also die Jungpioniere, miteinander interagieren und in denen sie Gedanken und Gefühle haben. Rolf Schörken, der sich intensiv mit diesen Zusammenhängen beschäftigt hat, formuliert prägnant: „Ohne Imaginationskraft keine Historie!“ (Schörken 1994: 18); und dieses Vorstellen von Geschichte, von konkreten Situationen und Ereignissen, in denen konkrete Menschen handeln, macht Vergangenheit erst emotional zugänglich. Es kann sich dabei um Bewunderung, Verwunderung, Zustimmung, Nähe, Distanz oder Angst etc. handeln. Es ist dabei durchaus denkbar, dass die Personen in dieser Vorstellungswelt die eigenen Familienangehörigen sind, die an einem Pioniernachmittag teilnehmen. Die Frage lautet dann: Wie war das wohl für meinen Opa, als er Jungpionier war? Es sind diese Vorstellungswelten und die an sie geknüpften Gefühle, die die Faszination von Geschichte für Kinder ausmachen (vgl. von Borries 2008: 81). Ignoriert der Unterricht diese, dann „kann nichts Persönlichkeitsrelevantes gelernt werden“ (von Borries 2008: 81). Gleichwohl können historische Imaginationen auch Fehlvorstellungen transportieren. Ihr Potenzial für historische Bildungsprozesse liegt aber gerade darin, dass sie irritiert werden und sich auf diese Weise zum Ausgangspunkt für eigenständige Überprüfungen und Recherchen entwickeln können (vgl. Veit 1996: 11-12).

Altersangemessenheit und Elementarisierung

Im Sinne eines kindorientierten Unterrichts ist an dieser Stelle abermals zu unterstreichen, dass die Auseinandersetzung mit der DDR an den vorhandenen oder im Unterricht wachgerufenen Fragen und Orientierungsbedürfnissen der Kinder anknüpfen muss. Es ist dabei stets die Gegenwart der Kinder sowie ihre Gedankenwelt, aus der heraus sie ihre Fragen an die Vergangenheit (und Zukunft) richten. Im Kontext des frühen historischen Lernens ist daher im besonderen Maße die Altersangemessenheit des Unterrichts und damit eine notwendige Elementarisierung bei der Auseinandersetzung mit der DDR zu berücksichtigen. Elementarisierung lässt sich mit den Begriffen „Stoffbegrenzung“, „Komplexitätsreduktion“ und „Lernstrukturierung“ umreißen (von Borries 2008: 3).

Die in diesem Kapitel aufgeführten richtungsgebenden didaktischen Prinzipien und Ansätze geraten schnell zu Postulaten, wenn sie nicht in konkreten Unterrichtsreihen umgesetzt und damit konkretisiert werden. Was Elementarisierung, Kindorientierung, die Beachtung von Pluralität, Kontroversität und Multiperspektivität beim frühen historischen Lernen am Lerngegenstand „DDR“ im Einzelnen genau bedeuten, lässt sich erst an konkreten Unterrichtsideen und Unterrichtserfahrungen bestimmen und diskutieren. Deshalb ist die Ebene der Unterrichtsentwicklung und Unterrichtspraxis, so wie wir sie im Rahmen der vorliegenden Praxis- und Aktionsforschungsprojekte verfolgen, für das didaktische Denken so wichtig.

Vertiefung: Lerntheoretische Überlegungen

Bezug nehmend auf eine konstruktivistische Lerntheorie vollzieht sich Lernen bei jedem Kind über die Erweiterung (Assimilation) und den Umbau (Akkommodation/conceptual change) seiner vorhandenen historischen Alltagskonzepte, Denkweisen und Fähigkeiten (vgl. Piaget 1954/1995: 21; Schnotz 2006: 77).

Voraussetzung für das Auslösen von Lernprozessen sind dabei Momente der „[p]roduktive[n] Verwirrung“ (Wagenschein 1968/2008: 94). Kognitionspsychologisch kann man auch von Zuständen eines *Ungleichgewichts* sprechen (vgl. Piaget 1954/1995: 21-30). Dieser Zustand tritt ein, wenn eine Schülerin oder ein Schüler mit Phänomenen oder Situationen – zum Beispiel mit Bildern, Gesprächen oder Aussagen zu einem historischen Gegenstand – konfrontiert wird, die sie oder er mit den ihr oder ihm zur Verfügung stehenden historischen Vorstellungen und Denkweisen für sich nicht adäquat erklären und beurteilen kann (vgl. Fischer 2018b: 134-140). Aus diesem Bedürfnis nach Orientierung werden Prozesse des Lernens in Gang gesetzt. Für die Lehrkraft stellt sich daher die Aufgabe, eine solche produktive Verwirrung bei den Kindern zu Beginn des Unterrichts hervorzurufen und damit ein Orientierungsbedürfnis zu wecken und/oder bereits vorhandene Fragen aufzugreifen.

4.3 Zugänge und Methoden

Oral History und die Arbeit mit ihr im Unterricht

Erlebte Geschichte und Geschichten aus der Zeit der DDR und der Zeit der deutschen Teilung, die von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen erzählt werden, können für Kinder sehr fesselnd sein. Es kann sich um Erzählungen aus der Schulzeit in der DDR, dem Alltag in der DDR (Familienleben, Urlaub, Einkaufen), der Arbeitswelt in der DDR oder über Erlebnisse an der Grenze handeln. Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, die in der BRD gelebt haben, können beispielsweise von ihren Besuchen in der DDR oder dem Kontakt zu ihren Verwandten/Freunden in der DDR erzählen. Solche Erzählungen können zusätzlich noch an Faszination gewinnen, wenn die Personen Fotos, Briefe oder andere Gegenstände aus ihrem Leben mitbringen. DDR-Geschichte kommt hier nicht in Form gestalteter Unterrichtsmaterialien, sondern lebendig „verkörpert[]“ (von Reeken 2017: 131) in den Unterricht. Auf diese Weise wird Kindern ein Zugang zur DDR-Vergangenheit geboten, der sich jenseits schrift- oder bildsprachlicher Rezeption bewegt (von Reeken 2017: 131; Henke-Bockschatz 2016: 356).

Für den Unterricht bieten sich zunächst Zeitzeuginnen und Zeitzeugen aus der Verwandtschaft der Schülerinnen und Schüler an, vor allem die Eltern und Großeltern. Denkbar wäre aber auch, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen über den lokalen Geschichts- oder Seniorenverein für den Unterricht zu gewinnen. Zu bedenken gilt es jedoch, dass sich Zeitzeuginnen und Zeitzeugen immer aus ihrer eigenen subjektiven Perspektive heraus erinnern und erzählen (vgl. Henke-Bockschatz 2016: 357-358; von Reeken 2017: 131-132; Wille 2010: 30-31). Gerade wenn Kinder Interviews mit Familienangehörigen führen (zu Hause oder in der Schule), dann ist mit den Ergebnissen sehr sensibel umzugehen. Es wäre der falsche Weg, wenn die Lehrkraft diese als „historisch falsch“ oder „einseitig gefärbt“ einordnet. Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sind keine Quellen für historische Fakten, sondern für das subjektive Erleben der DDR-Vergangenheit/der deutschen Teilung sowie für subjektives Erinnern und Erzählen. Deshalb kann es gerade wertvoll sein, unterschiedliche Berichte von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zu hören oder im Nachgang zu einem Interview noch andere Aussagen aus Sachbüchern mit heranzuziehen.

Auf diese Weise kann Multiperspektivität und die geschichtstheoretisch wichtige Tatsache, dass es die *eine* Geschichte über die DDR und die deutsch-deutsche Teilung nicht gibt, im Unterricht erfahren werden. Ein besonderes Potential für den Sachunterricht und den frühen Geschichtsunterricht liegt darin, gemeinsam mit den Kindern darüber nachzudenken, warum das Erleben von, das Erinnern an und das Erzählen über die DDR-Vergangenheit und/oder die Zeit der deutschen Teilung so unterschiedlich ausfallen können.

Unterrichtsmethodisch ist es unbedingt erforderlich, dass die Gespräche mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Unterricht vor- und nachbereitet werden (Henke-Bockschatz 2016: 357-367; von Reeken 2017: 132-133; Wille 2010: 30-31). Es kommt darauf an, dass die Kinder zunächst die Möglichkeit erhalten, eigene Fragen an die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Voraus zu entwickeln. Hierfür kann eine erste Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „DDR“ sehr hilfreich sein. Diese unterstützt die Kinder dabei, ihr historisches Orientierungsbedürfnis zu entwickeln, zu konkretisieren und zu artikulieren. Die Durchführung kann dann in der Schule oder, wenn es sich bei den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen um Familienmitglieder handelt, auch zu Hause stattfinden, wobei in diesem Fall die Dokumentation des Interviews genau abzusprechen ist. Auch ist zu bedenken, dass die Fragen den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen Raum zum Erzählen geben müssen. Eine Aneinanderreihung geschlossener Fragen ermöglicht dies nicht (vgl. von Reeken 2017: 132-133). Im Nachgang sind die Ergebnisse der Gespräche auszuwerten. Mögliche Leitfragen lauten:

- „Wie habt ihr das Gespräch/die Gespräche mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen empfunden? Was ist euch aufgefallen?“
- „Zu welchen Erkenntnissen und Einsichten seid ihr mithilfe der Gespräche gekommen? Wurde etwas erzählt, was euch vielleicht verwirrt oder verwundert hat?“ sowie
- „Welche Erfahrungen und Erinnerungen, von denen ihr vielleicht schon einmal an anderer Stelle gehört habt, kamen in unseren Interviews nicht zur Sprache? Wo müssten wir nochmal recherchieren, um mehr zu erfahren?“

Sach-, Bild- und Textquellen und die Arbeit mit ihnen im Unterricht

Sachquellen aus der Zeit der DDR können Geldscheine und Geldmünzen, Kleidungsstücke (z. B. Pionierhemd und Pionierhalstuch), Abzeichen (z. B. Auszeichnung für gutes Lernen oder Altpapiersammeln), Gebrauchsgegenstände (z. B. Radio, Mixer, Fernseher oder Telefon), Spielzeug sowie Gebäude und Denkmäler sein. Der Vorteil von Sachquellen besteht darin, dass sie angefasst und betastet werden können. Sie ermöglichen einen haptischen Zugang zur DDR-Vergangenheit (vgl. von Reeken 2017: 123-124).

Zur Kategorie der Bildquelle zählen vor allem Fotos, aber auch Wandbilder und Bilder aus Zeitschriften aus der Zeit der DDR. Sie bedienen visuelle Zugänge.

Als Textquellen bieten sich zum Thema „DDR“ Pionierausweise, Zeugnisse, Auszüge aus DDR-Lehrbüchern (z. B. DDR-Heimatkundebuch) oder Aufzeichnungen aus Schulheften und Klassenheften an. Hier verbinden sich häufig Text- und Bildelemente.

Grundsätzlich sind Quellen aus der DDR das, was in der Zeit der DDR entstanden ist und uns noch heute gegenständlich, bildlich oder textgebunden vorliegt. Es sind Relikte, die Facetten des früheren Lebens in der DDR und aus der Zeit der deutschen Teilung zeigen. Damit wir aber ihren historischen Informationsgehalt aufschließen (erschließen) können, sind sie zu interpretieren (von Reeken 2017: 110-111; Rohrbach 2009: 45-46; Becher/Gläser 2016: 43-50). Zunächst ruft eine Quelle bei Kindern Fragen und Vermutungen wie auch erste Emotionen wach. Diesem ersten Zugang ist Raum zu geben. Im Anschluss daran ist die Quelle einzuord-

nen, vor allem die Art der Quelle, das Entstehungsjahr und die Person/Personengruppe, die sie hervorgebracht hat. Diese ersten beiden Schritte können sich auch miteinander verbinden. Im nächsten Schritt geht es dann darum, die Quelle je nach Art zu beschreiben oder auf ihrer wörtlichen Sinnenebene zu verstehen (verstehendes Lesen). Danach legen die Schülerinnen und Schüler die Quelle nach ihren eingangs aufgeworfenen oder auch vorgegebenen Erkenntnisfragen aus. Im letzten Schritt folgt schließlich eine weiterführende Reflexion, zum Beispiel in Form eines Gegenwartsbezuges oder eines Hinterfragens von Motiven und Zusammenhängen, und/oder eine Quellenkritik, in deren Rahmen darüber nachgedacht wird, was man anhand der Quelle nicht erfährt, welche weiterführenden Informationen man hinzuziehen müsste, um die Quelle besser zu verstehen, oder welche Sichtweise und Absicht sich in der Quelle ausdrückt.

Die von Andrea Becher und Eva Gläser vorgeschlagene Untersuchung von Quellen mit der „Fragehand“, die an ihren fünf Fingern die Fragen „Was?“, „Wer?“, „Wann?“, „Wo?“ und „Warum?“ enthält (Becher/Gläser 2016: 47), sowie der Einsatz von „Geschichtsforscher-Lupen“ (Becher/Gläser 2016: 48-49) mit detaillierteren Leitfragen zur Einordnung, Auslegung und Kritik einer Quelle entsprechen dem hier vorgestellten Grundmuster der Quelleninterpretation.

Die Arbeit mit Quellen ist so umzusetzen, dass Kinder die Gelegenheit bekommen, ähnlich wie Geschichtsforscherinnen und Geschichtsforscher zu agieren. Das bedeutet, dass sie die Möglichkeit erhalten, ihre Quellenarbeit als echten Such- und Entdeckungsvorgang zu erleben. Das Interpretieren von Quellen soll im Sinne der Anbahnung eines elementar reflektierten Geschichtsbewusstseins zwar der soeben skizzierten methodischen Rahmung entsprechen, diese darf aber nicht verengend ausgelegt werden. Denn: Eine Überbetonung der methodischen Struktur der Quellenarbeit – ein „Quellenfetischismus“ (von Borries 2008: 70), der sich häufig in ganzen Batterien von Interpretationsleitfragen ausdrückt – kann jede kindliche Neugier und jeden kindlichen Entdeckungsdrang zerstören.

Auch Kinderfilme und -serien aus der DDR wie „Alfons Zitterbacke“ oder „Spuk im Hochhaus“ können Quellen für historisches Lernen im Sachunterricht sein. An ihnen kann beispielsweise untersucht werden, wie das Leben in der DDR filmisch dargestellt wurde, speziell unter dem Fokus „Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen“, und ob/inwieweit das der historischen Realität entsprach.

Historische Kinder- und Jugendbücher, Comics und die Arbeit mit ihnen im Unterricht

Mit historischen Kinder- und Jugendbüchern sowie mit historischen Comics sind hier literarische und künstlerische Werke *unserer aktuellen Geschichtskultur* gemeint, die die Zeit der DDR und die der deutschen Teilung thematisieren (vgl. von Reeken 2002: 69; Pandel 2002: 341-360; von Glasenapp 2011: 269-285). Indem sie Geschichten über das Handeln konkreter Personen mit einem eigenen Gedanken- und Gefühlsleben erzählen, entfalten sie einen Sog, der die Leserinnen und Leser mental mit in die Zeit der DDR nimmt und unmittelbare Identifikationen mit handelnden Personen anregt. Beispiele für Romane der aktuellen historischen Kinder- und Jugendliteratur sind „Gertrude grenzenlos“ von Judith Burger (2019), „Alles nur aus Zuckersand“ von Dirk Kummer (2020) oder „Pullerpause im Tal der Ahnungslosen“ von Franziska Gehm (2019). Als Beispiel für einen historischen Comic ließe sich „Madgermanes“ von Birgit Weyhe (2016) anführen. Daneben sind hier auch Bilderbücher zu nennen, die Geschichte erzählen, wie beispielsweise „Mit dem Ballon in die Freiheit“ von Thorben Kuhlmann, Kristen Fulton und Jakob Hein (Kuhlmann/Fulton/Hein 2019), „Das Wende-Bilderbuch“ von Harriet Grundmann, Susanne Vogt und Lars Baus (Grundmann/Vogt/Baus 2009) oder „Grenzgebiete. Eine Kindheit zwischen Ost und West“ von Claire Lenkova (2009). An dieser Stelle sei noch

der Hinweis gegeben, dass bei einigen Bilderbüchern neben dem narrativen Modus bereits der Modus der Sachinformation stark hervortritt.

Das zentrale Merkmal dieses Genres ist aber, dass sich in ihnen Fakten und Fiktionen auf der Ebene der handelnden Personen und des Handlungskontextes miteinander verbinden, ohne dass das deutlich gemacht wird. Daraus entsteht im Unterricht die Notwendigkeit, den Inhalt nicht nur zu erschließen, sondern sich auch die Verknüpfung von historischen Fakten mit Fiktionen und Imagination zu verdeutlichen und diese zu untersuchen (vgl. von Reeken 2002: 69-72). Zudem ist darüber nachzudenken, dass diese Werke von einer Autorin und/oder einem Autor (einschließlich von Zeichnerinnen und/oder Zeichnern) verfasst sind. Das führt zu der notwendigen Frage, ob es nicht auch noch andere Sichtweisen auf die DDR oder die Zeit der deutschen Teilung gibt als jene, die im literarischen Werk dargestellt sind. Im Ergebnis kann gesagt werden, dass sich historische Kinder- und Jugendliteratur eignet, um ein lebendiges historisches Vorstellungsbild zu entwickeln, das es aber anschließend (sensibel) zu befragen und durch Hinzuziehung von Sachbüchern und Quellen zu untersuchen gilt, um dem Anspruch eines multiperspektiven, kontroversen und pluralen historischen Lernens gerecht zu werden. Ein ausführliches Unterrichtsbeispiel wird in Kapitel 6 vorgestellt.



Abb. 4: Eine Auswahl von Kinder- und Jugendbüchern über die DDR (Quelle: eigene Aufnahme)

Aktuelle Spiel- oder Trickfilme, die das Leben der Menschen in der DDR und/oder im geteilten Deutschland thematisieren, wie auch Reportagen zu diesem Themenbereich kommen den Rezeptionsgewohnheiten der Kinder und ihrem Bedürfnis nach Anschaulichkeit entgegen (vgl. von Reeken 2017: 128). Mit Dietmar von Reeken (2017: 128) ist aber zugleich auf die „hohe Suggestivität“ bewegter Bilder und die damit verbundene Gefahr „unreflektierter Identifikation“ hinzuweisen. Spiel- und Trickfilme wie auch Reportagen sind Produkte unserer Geschichtskultur, die stets aus einer bestimmten Perspektive konstruiert sind. Hinzu kommt, dass bei Spiel- und Trickfilmen über die DDR ebenfalls Fiktionalität, Faktizität und Imagination miteinander verschwimmen.

Diese Medien sind im Unterricht daher nicht nur illustrativ oder gar zur Unterhaltung einzusetzen. Vielmehr kommt es darauf an, sie unter einer explorativen Fragestellung zu rezipieren, die zum Beispiel lauten könnte: „Wir schauen uns den Spielfilm/den Trickfilm/die Reportage an, um etwas über die Zeit der DDR herauszufinden und vor allem um zu untersuchen, wie die Zeit der DDR hier dargestellt wird“. Es geht in diesem Zusammenhang darum, den Spielfilm, den Trickfilm oder die Reportage gezielt zu untersuchen. Diese Medien können nämlich wie historische Kinder- und Jugendbücher oder historische Comics als Ausgangs- und Bezugspunkt für die Entwicklung von Fragen über die DDR und für Recherchen dienen.

Dabei spielt die Beachtung unterschiedlicher Perspektiven auf die DDR-Geschichte eine wichtige Rolle. Denkbar wäre beispielsweise, dass die Kinder im Unterricht abschließend den Plot eines Spielfilms oder eines Trickfilms umerzählen oder diejenigen Punkte herausarbeiten, die sie in einer Reportage anders darstellen würden. Eine besondere Anregung liegt in der Idee, dass Kinder im Unterricht selbst eine kleine Spielfilmzene über das Leben in der DDR oder eine kleine Reportage zu einem ausgewählten Ausschnitt drehen (vgl. von Reeken 2017: 128). Ein solches Vorgehen kann ein Bewusstsein über die „Gemachtheit“ dieser Medien fördern. Zugleich wären ihm entsprechende historische Recherchen zu den dargestellten Facetten der DDR-Geschichte vorzuzugern.

Sachbücher und die Arbeit mit ihnen im Unterricht

Als Sachbücher für Kinder, die das Leben in der DDR und/oder im geteilten Deutschland behandeln, sind hier „Die Mauer ist gefallen“ von Susanne Fritsche (2008) und „Mein Mauerfall. Von der Teilung Deutschlands bis heute“ von Juliane Breinl (2019) zu nennen. Sachbücher enthalten jeweils in verschiedener Gewichtung Erklärungstexte, Faktenübersichten, historisierende Zeichnungen sowie Bild- und Textquellen, zum Teil sind sie sogar narrativ gerahmt (als Entdeckungsgeschichte oder als autobiographische Darstellung). Auch hier gilt, dass Sachbücher perspektivische Darstellungen der DDR-Vergangenheit sind. Sachbücher eignen sich aus meiner Sicht wenig als Ausgangs- und Bezugspunkt von Lehr-Lern-Wegen über die DDR, sondern vor allem zur Recherche über einzelne ihrer Dimensionen, zu denen zuvor Fragen *über andere Zugänge und Impulse* wachgerufen wurden. Den Schülerinnen und Schülern sollte im Unterricht nicht nur ein einzelnes Sachbuch, sondern am besten eine Auswahl an Kinder-Sachbüchern zur Verfügung gestellt werden, damit sie Unterschiede zwischen den Sachbüchern erkennen können. Als innovative Methode der Arbeit mit Kinder-Sachbüchern ist die Idee hervorzuheben, dass die Schülerinnen und Schüler diese durch zusätzliche Absätze und Kapitel ergänzen, die das jeweilige Spektrum der Sachbücher erweitern oder Fakten und Zusammenhänge für Kinder (noch) besser verstehbar machen. Denkbar wäre auch, dass sie selbst ein Sachbuch für ihre Schule erstellen.

Wenn es um kindgerechte Sachinformationen zur DDR und zur deutschen Teilung geht, kann außerdem das Sachbilderbuch „Hübendrüben. Als deine Eltern noch klein und Deutschland noch zwei waren“ von Franziska Gehm und Horst Klein (Gehm/Klein 2019) empfohlen werden.

Sachinformationen können Kinder auch auf Internetseiten finden, die für sie entwickelt wurden. So bietet beispielsweise die Kindersuchmaschine „blinde-kuh.de“ unter dem Suchbegriff „DDR“ Suchergebnisse zur Mauer, zum Reisen in der DDR, zur Flucht aus der DDR oder zur Jugend-Opposition. Die Angaben zum geeigneten Alter schwanken zwischen 11 und 13 Jahren. Die jeweiligen Seiten, zum Beispiel „www.zeitklicks.de“ oder „www.boeser-wolf.schule.de“, kombinieren Sachinformationen mit narrativen (auch auf der Basis von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen) und zum Teil auch fiktionalen Elementen. Sie ähneln damit der Machart moderner Kinder-Sachbücher.

Der Museumsbesuch und seine Durchführung im Unterricht

Museen transportieren eine „Authentizität und sinnliche Gegenwärtigkeit der Vergangenheitsmaterialien“ (Urban 2016: 384), die Kinder häufig fasziniert, gerade wenn sie die „Geschichtszeugnisse mit allen Sinnen erfahren“ (Urban 2016: 380) können. Die Zeit der DDR und die der deutschen Teilung können in Museen ganz unterschiedlich (re)präsentiert werden. Es gibt private DDR-Museen, die den Charakter breiter alltagshistorischer Sammlungen besitzen, in denen von Konsumprodukten des täglichen Bedarfs über Fahnen, Möbel, Arbeitskleidung und Uniformen bis hin zu Spielzeug und Fahrzeugen ein großes Spektrum von Sachquellen aus der Zeit der DDR gezeigt wird, allerdings zumeist ohne weiterführende historische Kontextualisierung. Zu denken ist ferner an die vielen Dorf- oder Stadtmuseen in den östlichen Bundesländern, die in einem Raum oder auf einer Etage die DDR-Geschichte aus ihrer spezifischen lokalhistorischen Perspektive beleuchten. Daneben existieren Museen, die sich schwerpunktmäßig auf die innerdeutsche Grenze konzentrieren, so zum Beispiel das „Grenzlandmuseum“ in Bad Sachsa oder das „Deutsch-deutsche Museum“ in Mödlareuth. Nennung verdient in diesem Zusammenhang auch das „Deutsche Schulmuseum“ in Leipzig, das unter anderem das Schulsystem und den Unterricht in der DDR eindrucksvoll präsentiert. Ganz unterschiedliche Facetten der DDR werden hingegen im „DDR Museum“ in Berlin gezeigt und historisch eingeordnet. Eine Thematisierung der DDR als Teil der innerdeutschen Teilungsgeschichte unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Geschichte der Bundesrepublik lässt sich wiederum im „Zeithistorischen Forum“ in Leipzig oder im „Deutschen Historischen Museum“ in Berlin finden.

Die Frage, welche Art von Museum zur DDR-Geschichte man im Rahmen des Sachunterrichts besucht, hängt sicherlich in einem hohen Maße von der Erreichbarkeit ab. In der Regel werden es die Heimat- und Regionalmuseen vor Ort sein, wenn sie über Ausstellungsräume zur lokalen DDR-Geschichte oder zur Geschichte der deutsch-deutschen Teilung verfügen. Wichtig erscheint mir, dass man sich als Lehrkraft verdeutlicht und mit den Kindern gemeinsam bespricht, dass ein Museum stets kuratiert ist. Es präsentiert gestaltete (und damit konstruierte) Ausschnitte der DDR-Vergangenheit. Zu beachten ist ebenfalls, dass ein Museumsbesuch sein didaktisches Potenzial nur dann entfalten kann, wenn er vor- und nachbereitet wird. Im Voraus sollte ein erstes gemeinsames Nachdenken über das Thema erfolgen, aus dem Fragen für den Museumsbesuch hervorgehen, so dass die Kinder das Museum bereits mit einer Entdeckungshaltung betreten (vgl. von Reeken 2017: 150). Möglich ist auch, dass der Museumsbesuch zum Abschluss einer Unterrichtsreihe erfolgt, so dass die erarbeiteten Wissensbestände über die DDR im Museum veranschaulicht, überprüft, erweitert oder differenziert werden können.

In der Nachbereitung des Museumsbesuchs wäre gemeinsam auszuwerten, wie die einzelnen Facetten der DDR-Vergangenheit im Museum dargestellt sind, welche Eindrücke und Einsichten sich bei den Kindern eingestellt haben sowie welche (neuen) Fragen bei ihnen entstanden sind (vgl. von Reeken 2017 152). Hier können sich dann im Unterricht neue Recherchen anschließen. Möglich wäre auch, mit den Schülerinnen und Schülern eine eigene Ausstellung im Klassenzimmer zu einer Facette der DDR-Geschichte zu gestalten, die dann andere Kinder aus der Schule besuchen können (vgl. Kapitel 7). Auf diese Weise ließe sich die Erkenntnis anbahnen, dass eine historische Ausstellung nicht einfach zeigt, wie „alles“ gewesen ist, sondern dass sie von Menschen unserer Gegenwart „gemacht“ ist.



Deutsch-Deutsches Museum Mödlareuth, Außengelände (Quelle: eigene Aufnahme; abgedruckt mit Genehmigung des Deutsch-deutschen Museums Mödlareuth)



Deutsch-Deutsches Museum Mödlareuth, Blick in die Ausstellung (Quelle: eigene Aufnahme; abgedruckt mit Genehmigung des Deutsch-deutschen Museums Mödlareuth)



Schlossmuseum Sondershausen (Kreis- und Heimatmuseum), Blick in die Ausstellungsräume zur DDR (Quelle: eigene Aufnahme; © Schlossmuseum Sondershausen, abgedruckt mit Genehmigung des Schlossmuseums Sondershausen)



Schlossmuseum Sondershausen (Kreis- und Heimatmuseum), Blick in die Ausstellungsräume zur DDR und zur Wendezeit (Quelle: eigene Aufnahme; © Schlossmuseum Sondershausen, abgedruckt mit Genehmigung des Schlossmuseums Sondershausen)

Abb. 5: Zwei Museen, in denen die DDR thematisiert wird

Literatur

- Becher, Andrea/Gläser, Eva (2016): Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In: Becher, Andrea/Gläser, Eva/Pleitner, Berit (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 40-52.
- Bergmann, Klaus (2008): Multiperspektivität. Geschichte selber denken. 2. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bergmann, Klaus (2015): „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“ – Frühes Historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I. In: Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 8-31.
- Bergmann, Klaus (2016): Multiperspektivität. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 5. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 65-77.
- Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (2015): Als Einleitung: Starke Behauptungen. In: Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 6-7.
- Borries, Bodo von (2008): Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Breinl, Juliane (2019): Mein Mauerfall. Von der Teilung Deutschlands bis heute. München: arsEdition.
- Burger, Judith (2019): Gertrude grenzenlos. 3. Auflage, Hildesheim: Gerstenberg Verlag.
- Deutz-Schroeder, Monika/Schroeder, Klaus (2008): Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. Stamsried: Verlag Ernst Vögel.
- Fischer, Christian (2018a): 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.
- Fischer, Christian (2018b): Wirtschaftsordnungen verstehen und beurteilen – mit der Planspielmethode. Grundlagen, Unterrichtskonzeption und Lernwege als Beitrag zur Politikdidaktik. Opladen (u. a.): Budrich UniPress.
- Fritsche, Susanne (2008): Die Mauer ist gefallen. Eine kleine Geschichte der DDR. Berlin: Jaron Verlag.
- Gehm, Franziska (2019): Pullerpause im Tal der Ahnungslosen. 3. Auflage. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Gehm, Franziska/Klein, Horst (2019): Hübendrübern. Als deine Eltern noch klein und Deutschland noch zwei waren. 4. Auflage. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Glaser, Gabriele von (2011): Geschichtliche und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren, S. 269-289.
- Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Grundmann, Harriet/Vogt, Susanne/Baus, Lars (2009): Das Wende-Bilderbuch. Münster: Coppenrath Verlag.
- Hempel, Alexa/Pech, Detlef (2016): Kinder erforschen Geschichte – Zeitzeug/-inneninterviews zur deutschen Teilung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, H. 5, S. 148-161.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2016): Zeitzeugenbefragung. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 5. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 354-369.
- Kramer, Rolf-Torsten (2014): Identität als Passungsverhältnis von Schüler-Selbst und Schulkultur. ‚Neue‘ biographieanalytische 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.
- Kuhlmann, Torben/Fulton, Kristen/Hein, Jakob (2019): Mit dem Ballon in die Freiheit. Ravensburg: Ravensburger Verlag.
- Kummer, Dirk (2020): Alles nur aus Zuckersand. Hamburg: Carlsen Verlag.
- Lenkova, Claire (2009): Grenzgebiete. Eine Kindheit zwischen Ost und West. Hildesheim: Gerstenberg Verlag.
- Pandel, Hans-Jürgen (2002): Comics. Gezeichnete Narrativität und gedeutete Geschichte. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 339-364.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Piaget, Jean (1954/1995): Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Reeken, Dietmar von (2002): Das historische Jugendbuch. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 69-83.

- Reeken, Dietmar von (2017): *Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Aktualisierte Neuauflage.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Rohrbach, Rita (2009): *Kinder & Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Was Erwachsene wissen sollten.* Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.
- Rumpf, Horst (2008): *Die Verstopfung der Köpfe und das wirkliche Verstehen. Eine Einführung in die vorliegende Auswahl von Arbeiten von Martin Wagenschein.* In: Rumpf, Horst (Hrsg.): „... zäh am Staunen“. Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 8-23.
- Schnotz, Wolfgang (2006): *Conceptual Change.* In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.* 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, Berlin: Psychologie Verlags Union.
- Schörken, Rolf (1994): *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik.* Paderborn (u. a.): Verlag Ferdinand Schöningh.
- Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas/Borries, Bodo von/Krammer, Reinhard/Leutner-Ramme, Sibylla/Mebus, Sylvia/Schöner, Alexander/Ziegler, Béatrice (2007): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag).* In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik.* Neuried: ars una, S. 17-53.
- Schreiber, Waltraud (2007): *Was Schüler schon mitbringen und was sie noch lernen können. Historische Kompetenz.* In: *Grundschulmagazin 3-2007*, S. 8-11.
- Urban, Andreas (2016): *Geschichtsvermittlung im Museum.* In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht.* 5. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 370-388.
- Wagenschein, Martin (1968/2008): *Verstehen lehren.* 4. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wille, Friederike (2010): *Erzähl uns was! Zeitzeugengespräche als Möglichkeit für historisches Lernen.* In: *Grundschule 7/8-2010*, S. 29-31.
- Veit, Georg (1996): *Von der Imagination zur Irritation. Eine didaktische Neubewertung des Fiktiven im Geschichtsunterricht.* In: *Geschichte lernen*, Heft 52 (1996), S. 9-12.

Internetseiten

<https://www.blinde-kuh.de> [04.10.2022]

<https://www.zeitklicks.de> [04.10.2022]

<https://www.boeser-wolf.schule.de> [04.10.2022]

Teil B: Projekte der Praxis- und Aktionsforschung

Christian Fischer

5 Forschungsmethodischer Rahmen: Das Konzept der fachunterrichtlichen Praxis- und Aktionsforschung

5.1 Ansatz, Merkmale und Fragestellung

Was ist fachunterrichtliche Praxis- und Aktionsforschung?

Schulische Aktionsforschung ist ein Ansatz, der auf Schule als Praxisfeld bezogen ist (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018: 11-13). Er greift dabei Fragen auf, die sich unmittelbar aus dem pädagogischen Interaktionsraum der Schule heraus stellen. *Fachunterrichtliche Aktionsforschung* soll hier spezifizierend als ein Teilbereich schulischer Aktionsforschung bestimmt werden, die ihren Ausgangs- und Bezugspunkt im Fachunterricht hat. Sie beschäftigt sich dementsprechend mit Fragen, die die Gestaltung und Umsetzung fachbezogener Lehr-Lern-Prozesse betreffen. Das vorliegende Forschungsvorhaben ordnet sich einer solchen fachunterrichtlichen Aktionsforschung zu. Die richtungsgebende Fragestellung lautet im vorliegenden Fall wie bereits erläutert: „*Wie kann man mit Kindern im Sachunterricht über die DDR sprechen? Wie lassen sich entsprechende Lehr-Lern-Prozesse gestalten?*“ Dieser fachunterrichtlich orientierte Ansatz der Aktionsforschung stimmt im Kern mit dem Ansatz der Didaktischen Entwicklungsforschung (Einsiedler 2011; Kahlert/Zierer 2011) und dem der Gestaltungsorientierten Bildungsforschung (Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013) überein. Es geht um die theoretisch begründete Entwicklung, Erprobung, Reflexion und Weiterentwicklung von Unterricht ausgehend von praxisorientierten Fragestellungen.

Im ursprünglichen (engeren) Verständnis umfasst Aktionsforschung Projekte, die von den Akteuren des jeweiligen Praxisfeldes – bei Schule und Unterricht sind das die Lehrerinnen und Lehrer – initiiert und umgesetzt werden, um die Herausforderungen ihrer Praxis besser verstehen und problemlösend handeln zu können (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018: 11-13). In einem erweiterten Verständnis fasse ich fachunterrichtliche Aktionsforschung aber auch als ein Forschungsformat für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker (vgl. Altrichter/Aichner/Soukup-Altrichter/Welte 2013: 812-813). Dieses Verständnis begründet sich damit, dass Unterrichtsentwicklung und damit die Transformation fachdidaktischer Theorie zu Unterrichtsideen, die in der Praxis dann erprobt und ausgewertet werden, ein originäres Aufgabenfeld der Fachdidaktik darstellt (Bayrhuber 2017: 161 u. 165-177). Der gestaltungsorientierte (modellierende, entwickelnde) und reflexive Praxisbezug bildet nach meiner Auffassung sogar den Kern fachdidaktischen Denkens und Arbeitens (vgl. Fischer 2020). Fachunterrichtliche Aktionsforschung bietet sich ferner als Rahmen

für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie für gemeinsame Kooperationsprojekte zwischen Universität und Schule an (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018: 295-303; Altrichter/Aichner/Soukup-Altrichter/Welte 2013: 811-812).

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens werden daher unterschiedliche Aktionsforschungsprojekte zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand „DDR“ im Sachunterricht entwickelt und durchgeführt. Den didaktischen Bezugspunkt bildet dabei die Fachdidaktik des Sachunterrichts, vor allem die historische Perspektive und damit die Didaktik des frühen historischen Lernens. Das Forschungsvorhaben ist in zwei Fortbildungsreihen für Lehrerinnen und Lehrer zum Thema „Mit Kindern über die DDR sprechen“ integriert. Aus ihnen gehen die Aktionsforschungsprojekte, die in diesem Band vorgestellt werden, unmittelbar hervor.

Das Wechselspiel aus Reflexion und Aktion als Charakteristik unseres Forschungsvorhabens

Aktionsforschung vollzieht sich als ein „Kreislauf von Reflexion und Aktion“ (Altrichter/Posch/Spann 2018: 14). Das in diesem Band vorgestellte Forschungsvorhaben beginnt mit der bereits erläuterten unterrichtsrelevanten Fragestellung, wie man mit Kindern in der Grundschule über die DDR sprechen kann und wie sich entsprechende Lehr-Lern-Arrangements gestalten lassen. Diese Fragestellung wird zunächst fachdidaktisch reflektiert. Auf dieser Basis erfolgt anschließend die Entwicklung und konkrete Ausarbeitung von Unterrichtsideen. Reflexion meint hier, dass die Entwicklung der Unterrichtsideen fachdidaktisch begründet erfolgt.

Hieran knüpft das Element der Aktion, also die Erprobung in der Unterrichtspraxis, an. Fachunterrichtliche Aktionsforschung geht davon aus, dass erst die Durchführung in der Praxis zu einem tiefergehenden Verstehen der entwickelten Unterrichtsideen hinsichtlich ihrer konkreten Chancen, Herausforderungen und Weiterentwicklungspotenziale führt. Grundsätzlich sind es die Unterrichtserfahrungen aus der Praxis, so die Annahme, die erst eine echte Durchdringung der jeweils theoretisch entwickelten Unterrichtsideen ermöglichen. An diesem Punkt kommt schließlich erneut das Element der Reflexion ins Spiel, denn die Unterrichtserfahrungen werden ausgewertet und in einen Bezug zur fachdidaktischen Theorie gesetzt. Ziel ist es, Hürden und Gelingensbedingungen für die Unterrichtskonzeption sowie Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung auszuloten und gegebenenfalls umzusetzen (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018: 13-15; vgl. analog dazu Einsiedler 2011: 62; Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013: 59-62). Gleichzeitig offerieren die Unterrichtserfahrungen die Möglichkeit, zu einem konkreteren Verständnis fachdidaktischer Theorie im eigenen Praxisfeld zu gelangen.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben bedeutet das: Ausgehend von den beiden Leitfragen *„Wie kann man mit Kindern in der Grundschule über die DDR sprechen? Und wie lassen sich entsprechende Lehr-Lehr-Arrangements für den Sachunterricht gestalten?“* ...

- entwickeln Lehrerinnen und Lehrer sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, zum Teil auch in Kooperation miteinander, Unterrichtsideen für den Sachunterricht,
- konkretisieren diese in Unterrichtsreihen,
- erproben diese in der Praxis,
- reflektieren diese in Hinblick auf ihre didaktischen Eigenschaften wie Lernhürden, besonders sensible Stellen im Unterrichtsverlauf und Gelingensbedingungen,
- eruieren anschließend Potenziale für deren Weiterentwicklung sowie für ein besseres Verständnis der fachdidaktischen Theorie im eigenen Praxisfeld sowie
- verschriftlichen ihre Ergebnisse.

Die Aktionsforschungsprojekte der Lehrkräfte gehen dabei aus zwei Fortbildungsreihen zum Thema „Mit Kindern über die DDR sprechen“ hervor (vgl. Kapitel 7).

5.2 Die Erhebung und Dokumentation von Unterrichtsverläufen und -ergebnissen

Beobachtungen, Fotos und Arbeitsergebnisse aus dem Unterricht

Der Verlauf der Aktionsforschungsprojekte, die im Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens durchgeführt werden, erfolgt mittels Beobachtungen und Fotos. Beobachtungen beziehen sich auf systematisierte Wahrnehmungen des Unterrichtsverlaufs, die sich an einer bestimmten Fragestellung ausrichten und die im Anschluss an die Unterrichtsdurchführung schriftlich festgehalten werden (vgl. Burkard/Eikenbusch 2000: 132-134; Altrichter/Posch/Spann 2018: 114-119). Die Beobachtungen können sich auf auftretende Lernprogressionen und Lernschwierigkeiten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wie auch auf Herausforderungen der Unterrichtsinszenierung und -gestaltung auf Seiten der Lehrkraft beziehen (hier auch im Sinne von Selbst-Wahrnehmungen).

Fotos bieten eine Dokumentationsebene, die Arbeits- und Interaktionsprozesse zeigt. Sie können auch Arbeitsergebnisse umfassen, die entweder von der Lehrkraft oder den Lernenden selbst aufgenommen werden. Fotos können die verschriftlichen Beobachtungen der jeweils durchgeführten Lehr-Lern-Prozesse illustrieren und belegen.

Eine weitere wichtige Dokumentationsebene liegt in den Arbeitsergebnissen der Schülerinnen und Schüler. Dabei kann es sich um von den Lernenden verfasste Texte und mündliche Äußerungen sowie um von ihnen erstellte Fotos, Collagen, Mindmaps oder Zeichnungen handeln. Sie können im Sinne einer Illustration und eines Belegs von Beobachtungen verwendet werden; sie können aber auch mit Hilfe hermeneutischer Methoden systematisch ausgewertet werden.

Auswertung und Reichweite

Die Beobachtungen und Erfahrungen aus den Aktionsforschungsprojekten werden schriftlich dokumentiert und durch Fotos aus dem Unterrichtsverlauf und/oder durch Arbeitsergebnisse der Lernenden ergänzt. In den Berichten erfolgt außerdem die Auswertung des Unterrichtsprozesses und der Unterrichtsergebnisse. Die Auswertung erfolgt als systematische didaktische Reflexion vor allem nach den folgenden Kategorien:

- wichtige Erfahrungen/Beobachtungen,
- didaktische Chancen,
- Herausforderungen und
- Möglichkeiten der Weiterentwicklung.

Der Blick auf die Chancen und Herausforderungen schließt dabei auch die Fragen mit ein, was gut und was weniger gut im Unterricht geklappt hat. Die Dokumentationen und Auswertungen sind also nicht allein outputorientiert, sondern vor allem prozessorientiert ausgerichtet. Es geht darum, die jeweils entworfenen Lehr-Lern-Arrangements im Verlaufsprozess zu reflektieren. Hier zeigt sich die Nähe zum Ansatz einer formativen Evaluation, die die Überprüfung und Weiterentwicklung von „Maßnahmen“ zum Gegenstand hat (vgl. DeGEval 2016: 35).

Die Dokumentationen und Auswertungen der einzelnen Aktionsforschungsprojekte verfügen über unterschiedliche Reichweiten wissenschaftlicher Aussagekraft. Die Unterrichtsidee „Mit Ina in die DDR“ (Kapitel 6) dient als Ankerbeispiel. Hier werden ausgewählte Erfahrungen aus dem Unterrichtsverlauf und ausgewählte Unterrichtsergebnisse hermeneutisch ausgewertet. Auf dieser Basis werden dann auch erste thesenartige Schlussfolgerungen für die fachdidaktische Theorie entwickelt. Die anderen Praxis- und Aktionsforschungsprojekte streben hingegen eine Beschreibung und systematische Reflexion des Verlaufs ihrer jeweiligen Unterrichtsidee an. Es handelt sich um reflektierte Erfahrungsberichte, deren Reichweite unmittelbar auf das eigene Lehr-Lern-Arrangement bezogen ist.

5.3 Gütekriterien

Theoriebezug

Das Gütekriterium des Theoriebezuges bezieht sich darauf, dass die Entwicklung und konkrete Ausarbeitung von Unterrichtsideen auf einer theoretischen Grundlage erfolgt (Altrichter/Posch/Spann 2018: 13-14; Einsiedler 2011: 44 u. 63; Tulodziecki 2013: 59 u. 231-233). Diese theoretische Grundlage umfasst vor allem den Forschungsstand zu den Vorstellungen von Kindern über die DDR-Vergangenheit sowie fachdidaktische Überlegungen zum Umgang mit der DDR im Sachunterricht (Ziele, Ansätze und Prinzipien). Die Vermittlung dieser theoretischen Grundlage und der gemeinsame Austausch über sie bildete einen wichtigen Teil der Fortbildungsreihe. Auch im vorliegenden Buch wurde der fachdidaktischen Grundlegung und Kontextualisierung mit den Kapiteln 3, 4 und 5 ein breiter Raum gegeben. In diesen Kontext gehört auch die theoretisch begründete Darlegung des Forschungsdesigns.

Erprobung in der Praxis

Durch die Erprobung der entwickelten Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis qualifizieren sich die einzelnen Projekte erst zu Projekten einer fachunterrichtlichen Aktionsforschung (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018: 13-15; Einsiedler 2011: 64-65; Tulosziki/Grafe/Herzig 2013: 232-234). Die Erprobung in der Praxis bildet zudem ein wichtiges Abgrenzungskriterium zu einem fachdidaktischen Vorgehen, bei dem Unterrichtsideen skizziert werden, ohne Konkretion und ohne Durchführung im Unterricht.

Problemorientierte Auswertung und Intersubjektivität

Die Aktionsforschungsprojekte, die im vorliegenden Rahmen entwickelt und durchgeführt werden, sehen sich einer problemorientierten Auswertung der Praxiserprobung verpflichtet. Eine „Belegforschung“, die „beweisen“ will, wie gut sich die jeweils entwickelte Unterrichtsidee in der Praxis umsetzen lässt, steht in einem Widerspruch zum Ansatz der Aktionsforschung, die eben nicht allein nach den Chancen, sondern gerade auch danach fragt, was nicht so gut im Unterricht klappt und wo Probleme und Herausforderungen auftreten. Ohne einen solchen problemorientierten Fokus wäre das Ausloten von möglichen Hürden, Gelingensbedingungen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten gar nicht möglich.

Forschungsmethodisch handelt es sich bei den Durchführungen und Auswertungen der Aktionsforschungsprojekte in diesem Band um Selbst-Evaluationen. Das heißt: Die Personen, die den Unterricht entwickelt haben, führen ihn durch und werten ihn auch aus. Kritisch könnte man anmerken, dass hier Rollen- und Perspektivenkonflikte entstehen. Deshalb sind die Auswertungen der Projekte in kollegiale Kommunikationszusammenhänge eingebettet, die die Deutungen von Erfahrungen und Unterrichtsergebnissen intersubjektiv absichern. Aus meiner Sicht bietet die Involviertheit der Person, die den Unterricht entwickelt hat, in die Unterrichtsdurchführung als Lehrkraft die Chance, dass Herausforderungen in der Unterrichtsführung, beispielsweise im Erklären oder im Gestalten von Übergängen, direkt wahrgenommen werden können (vgl. Lähmann 2009: 78-79). Es handelt sich hierbei um eine Wahrnehmungsebene, die einer externen Beobachtung nicht ohne Weiteres zugänglich ist. Diese Selbst-Wahrnehmungen können dann zum Bestandteil der Reflexion werden und anderen Lehrerinnen und Lehrern wertvolle Hinweise geben.

Nützlichkeit und Relevanz

Nützlichkeit (vgl. hierzu allgemein Einsiedler 2011: 65-66; Prengel 2013: 787; Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013: 205) meint hier, dass sich Lehrerinnen und Lehrer sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker über die Entwicklung und Erprobung von Lehr-Lern-Arrangements

zur DDR-Geschichte in dieses Thema einarbeiten sowie die konzipierten und erprobten Unterrichtsideen für ihre zukünftige Praxis zur Verfügung haben. Sie können also ihre Expertise und ihre erprobten Lehr-Lern-Arrangements auch weiterhin einsetzen, gegebenenfalls weiterentwickeln und verändern. Wenn sie ihre entwickelten und erprobten Lehr-Lern-Arrangements zudem noch anderen Lehrkräften zur Verfügung stellen, offerieren sie diesen Kolleginnen und Kollegen ebenfalls einen Nutzen und sei es als Anregung für ganz andere Unterrichtsideen. Das Kriterium der Nützlichkeit betrifft zudem die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, weil entwickelte Unterrichtsideen einschließlich dokumentierter Unterrichtserfahrungen und Lernergebnisse für die gemeinsame Reflexion zur Verfügung stehen. Sie ermöglichen eine fachdidaktische Kasuistik in Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen. Die unterrichtspraktische Relevanz der Frage, wie man mit Kindern in der Grundschule über die DDR sprechen kann und wie sich entsprechende Lehr-Lern-Arrangements für den Sachunterricht gestalten lassen, wurde in den Kapiteln 3 und 4 detailliert begründet.

Anregung und Repräsentanz

Die entwickelten Lehr-Lern-Arrangements erheben nicht den Anspruch, in jeder Lerngruppe unverändert einsetzbar zu sein. Sie sollen vor allem einen Anregungscharakter haben. Es geht darum, dass andere Lehrkräfte die entwickelten Unterrichtsideen in ihrer Lerngruppe ebenfalls einsetzen können, diese aber an die Voraussetzungen ihres Unterrichts anpassen. Die Lehr-Lern-Arrangements sollen Gedanken zur Anpassung wie auch ganz neue Ideen bei anderen Lehrerinnen und Lehrern wie auch bei Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern anregen. Ferner bezieht sich das Anregungspotenzial, so zumindest der Anspruch, auf das theoretisch-fachdidaktische Denken über die DDR als Lerngegenstand des frühen historischen Lernens. Das Gütekriterium der Repräsentanz bezieht sich darauf, dass die Deutungen und die Begriffe, die im Rahmen der Auswertungen von Unterrichtserfahrungen und Unterrichtsergebnissen entwickelt wurden, diese jeweils passend beschreiben und einen Erschließungswert für entsprechende Phänomene aus der Praxis besitzen (vgl. Naujok 1999: 23). Auch wenn sie von anderen Lehrerinnen und Lehrern oder von anderen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern nicht als passend empfunden werden, so können sie dennoch alternative Deutungen und Begriffe anregen.

Veröffentlichung

Das Gütekriterium der Veröffentlichung sichert ab, dass die Ergebnisse der einzelnen Aktionsforschungsprojekte anderen Lehrerinnen und Lehrern sowie anderen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern zugänglich gemacht werden (vgl. Altrichter, Posch/Spann 2018: 17 u. 236-239; Einsiedler 2011: 66). Zugleich wird auf diese Weise die Möglichkeit garantiert, dass die Unterrichtsideen, die Durchführungserfahrungen und deren Reflexion einer fachlichen Kritik und Diskussion unterzogen werden können. Von dieser Kritik sind dann wiederum neue Impulse zur Frage, wie man mit Kindern in der Grundschule über die DDR sprechen kann und wie sich entsprechende Lehr-Lern-Arrangements für den Sachunterricht gestalten lassen, zu erwarten.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert/Aichner, Waltraud/Soukup-Altrichter, Katharina/Welte, Heike (2013): *PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung*. In: Frieberthäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 803-818.

- Bayrhuber, Horst (2017): Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als Modellierungswissenschaft. In: Bayrhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner/Rothgangel, Martin/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Münster/New York: Waxmann, S. 161-178.
- Burkard, Christoph/Eikenbusch, Gerhard (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (Hrsg.) (2016): Standards für Evaluation. Mainz. In: https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf [04.10.2022].
- Einsiedler, Wolfgang (2011): Was ist Didaktische Entwicklungsforschung? In: Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41-70.
- Fischer, Christian (2020): Der gestaltungsorientierte und reflexive Praxisbezug als Kern der Politikdidaktik?! Ein Diskussionsbeitrag. In: zdg, Heft 2/2020, S. 20-32.
- 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.
- Lähnemann, Christiane (2009): Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Naujok, Natalie (1999): Art und Genese der theoretischen Produkte. In: Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie: Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 22-26.
- Prenzel, Annedore (2013): Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Frieberthäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 785-801.
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig Bardo (2013): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Christian Fischer

6 Das Aktionsforschungsprojekt „Mit Ina in die DDR“

6.1 Idee und Fragestellung

Die Idee des vorliegenden Unterrichtsbeispiels ist es, eine Auseinandersetzung mit der DDR-Vergangenheit über Auszüge aus dem Roman „Gertrude grenzenlos“ von Judith Burger (2019) im Unterricht zu initiieren und zu gestalten. Der Roman ist für Kinder und Jugendliche geschrieben. Er handelt von Ina, einem Mädchen, das Ende der 1970er Jahre in der DDR in Erfurt lebt, und ihrer neuen Mitschülerin Gertrude. Gertrude kommt aus einem christlich-oppositionellen Elternhaus, hat Westverwandtschaft und Westkleidung und sie ist kein Pionier. Gertrude wird von der Klassenlehrerin ungerecht behandelt. Zwischen Ina und Gertrude entwickelt sich eine intensive Freundschaft. Sie suchen nach Freiräumen und zugleich nach einem Weg, der es Gertrude und ihrer gemeinsamen Freundschaft ermöglicht, unter den gegebenen Bedingungen in Schule und Gesellschaft zurechtzukommen, was jedoch zu unterschiedlichen Spannungen und Konflikten führt. Darüber wächst ihre Freundschaft. Schließlich wird der Ausreiseantrag von Gertrudes Familie genehmigt. Die Ausreise führt zur Trennung beider Freundinnen.

Wie in Kapitel 4 bereits angerissen, gilt zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur als Zugang für historisches Lernen am Gegenstand „DDR“. Folgt man der didaktischen Annahme, dann lässt sich über sie die Anbahnung historischen Denkens und die eines elementar reflektierten Geschichtsbewusstseins im Sachunterricht unterstützen. Das vorliegende Aktionsforschungsprojekt greift diese Annahme auf und konkretisiert sie unterrichtspraktisch. Ausgangs- und Bezugspunkt sind drei Auszüge aus dem Buch „Gertrude grenzenlos“ (Burger 2019), die jeweils aus der Perspektive von Ina verfasst sind. Deshalb trägt die entwickelte Unterrichtsreihe den Titel „Mit Ina in die DDR“. Das Aktionsforschungsprojekt wird von drei Fragekomplexen angeleitet:

1. **Wie lässt sich die Arbeit mit Auszügen aus dem Roman unterrichtsmethodisch für den Sachunterricht so gestalten, dass Kinder über das Thema „DDR“ historisch lernen?** Damit ist zugleich die Herausforderung verbunden, den ästhetisch-literarischen Zugang und die historische Imagination, die in den Romanauszügen angelegt sind, mit dem Modus der Sachlichkeit und insofern mit der Anbahnung eines elementar reflektierten Geschichtsbewusstseins zu verknüpfen. Das entwickelte methodische Vorgehen ist dabei fachdidaktisch zu begründen.
2. **Welche Lernentwicklungen, aber auch welche Lernschwierigkeiten, -hürden oder -hindernisse treten bei der Erprobung der Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ in der Praxis auf? Welche Hinweise lassen sich für weitere Durchführungen geben? An welchen Stellen sind Überarbeitungen der didaktischen Konzeption notwendig? Welche alternativen Durchführungsvarianten sind denkbar?** Dieser Fragekomplex bezieht sich auf die Eigenschaften der entwickelten Unterrichtsreihe. Allein über die Erprobung in der Praxis und deren systematische Auswertung sind Antworten auf die hier aufgeworfenen Fragen zu finden.
3. **Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Entwicklung, Erprobung und Auswertung der Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ für die Theorie des frühen historischen Lernens über die DDR ziehen?** Hier interessiert vor allem, mit welchen Begriffen Lernfortschritte und die damit verbundene Ausprägung von Kompetenzen des historischen Lernens, aber auch auftretende Probleme und Hürden beschrieben werden können.

6.2 Historische Kinder- und Jugendliteratur – Didaktische Überlegungen

Das Genre „Historische Kinder- und Jugendliteratur“

Mit dem Begriff „Historische Kinder- und Jugendliteratur“ sind keine Kinder- und Jugendbücher aus früherer Zeit gemeint. Der Begriff umfasst vielmehr eine geschichtserzählende Literatur für Kinder und Jugendliche aus unserer Gegenwart (von Glasenapp 2011: 269-270; von Reeken 2002: 69). Sie beinhaltet Erzählungen „von historischen Ereignissen in fiktionalisierter Form“ (von Glasenapp 2011: 269). Das heißt: In der erzählten Handlung agieren historisch reale wie auch erfundene Personen und Personengruppen in den Lebensverhältnissen einer bestimmten Zeit, die durch fiktive Facetten angereichert und ausgeschmückt wird. Die „geschichtserzählende Literatur“ zeichnet sich insofern durch ein „spezifische[s] Spannungsverhältnis zwischen wissensvermittelnden Element[e]n über die jeweiligen historischen Sachverhalte und unterhaltenden Anteilen, denen sich wiederum die Popularität des Genres in hohem Maße verdankt[,]“ aus (von Glasenapp 2011: 285). Als spezifische Ausformung lässt sich die „zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur“ anführen, die aktuelle historische und politische Orientierungsbedürfnisse zur Zeitgeschichte aufgreift und literarisch für Kinder und Jugendliche verarbeitet (vgl. von Glasenapp 2011: 270-271).⁶

Spezifische Merkmale

Im Unterschied zu den geschichtlichen Darstellungen von Historikerinnen und Historikern liegt die BezugsEbene der geschichtserzählenden Literatur nicht allein auf quellenbasierten Fakten, sondern sie bezieht zugleich fiktionale Konstruktionen mit ein, ohne – und das ist der wichtige Punkt – das kenntlich zu machen. Beide Ebenen verbinden sich in ihr zu einem narrativen Konstrukt, das einen lebendigen Einblick in eine vergangene Zeit bietet. Auch enthält sie im Unterschied zu den Produkten der Geschichtswissenschaft keine methodische Diskussion zur Auslegung von Quellen. Weiterhin werden keine geschichtswissenschaftlichen Begründungen gegeben, warum die Vergangenheit so erzählt wird und nicht anders. Die geschichtserzählende Literatur orientiert sich eben nicht an den Standards der Geschichtswissenschaft als Fachkultur (von Reeken 2002: 69-70).

Eignung für historisches Lernen?

In Anbetracht dessen stellt sich die Frage, ob die Werke der historischen Kinder- und Jugendliteratur überhaupt geeignet sind, um historisches Lernen zu unterstützen. Schließlich geht es beim historischen Lernen um die Anbahnung eines elementar reflektierten Geschichtsbewusstseins. Der in diesem Ziel angelegte Modus der Sachlichkeit zeichnet sich durch ein Operieren mit belegten Wissensbeständen sowie durch eine erste Annäherung an die Denk- und Arbeitsweisen der Geschichtswissenschaft aus, gleichwohl unter Beachtung der altersabhängigen Lernvoraussetzungen der Kinder. Aufgrund seiner Eigenschaften scheint das Genre bei oberflächlicher Betrachtung also zunächst eher wenig für historische Lehr-Lern-Prozesse geeignet zu sein.

Personenbezogener Zugang und Imagination als Chance

Diese Sichtweise verkennt das eigentliche Potenzial geschichtserzählender Kinder- und Jugendliteratur, nämlich das der Förderung historischer Imagination. Indem Werke der historischen Kinder- und Jugendliteratur ihre Leserinnen und Leser in vergangene Zeiten „entführen“ und

⁶ Die Ausdifferenzierung der geschichtserzählenden Literatur für Kinder und Jugendliche in die beiden Subgenres der „geschichtlichen“ und der „zeitgeschichtlichen“ Literatur, so wie sie von Glasenapp (2011: 270-271) vorschlägt, sei hier erwähnt. Sie soll nicht weiter ausgeführt werden, weil sich aus meiner Sicht beide Subgenres nicht trennscharf voneinander definieren lassen. Im weiteren Verlauf verwende ich daher den übergreifenden Begriff der „historischen Kinder- und Jugendliteratur“.

ihnen historische Vorstellungswelten eröffnen, fördern sie nicht nur das Interesse an der vergangenen Zeit, sondern ermöglichen auch historisches Denken (vgl. von Reeken 2002: 70-72; von Glasenapp 2011: 285-287), das, wie in Kapitel 4 erklärt, auf konkrete Vorstellungen und gedankliche Bilder angewiesen ist. Geschichte kann eben nicht nur auf der Basis von Fakten, Quellen und methodischen Unterweisungen vermittelt und gelernt werden. Abstrakte Fakten und Zusammenhänge über die Geschichte, die sich Kinder nicht vorstellen können, weil sie keinen Raum und keine Anregung für Verknüpfung und Imagination bieten, verhindern historisches Denken.

Werke der historischen Kinder- und Jugendliteratur offerieren hingegen einen konkreten und personenbezogenen Zugang zur Geschichte, was dem entwicklungsbedingten Denken von Kindern entspricht. Es handelt sich um Erzählungen, in denen konkrete Personen denken, fühlen und handeln und in denen die vergangene Welt in unterschiedlichen Farben entfaltet wird. Geschichtserzählende Literatur macht Kindern (und auch Jugendlichen und Erwachsenen) die historische Vergangenheit *zugänglich* (vgl. von Reeken 2002: 70-72; von Glasenapp 2011: 285-287). Deshalb eignet sie sich für das historische Lernen im Sachunterricht (wie auch im frühen Geschichtsunterricht).

Der wichtige Schritt der „Irritation“

Bei der Imagination darf die Auseinandersetzung im Unterricht aber nicht stehen bleiben. Auf den Schritt der Imagination, also auf den des Entfaltens historischer Vorstellungswelten, muss der Schritt der „Irritation“ folgen. Georg Veit (1996: 11), der diesen Begriff in die geschichtsdidaktische Diskussion eingeführt hat, schreibt:

„Imagination darf nur als Voraussetzung für eine zentrale innere Bewegung gelten, die ich mit dem Begriff der ‚Irritation‘ einführen möchte. Ohne Irritation würde dem Fremden allzu rasch der Stachel des Fremden gezogen, es würde assimiliert und einverleibt. Die Imagination darf kein methodischer Selbstzweck bleiben, sondern muß in die Bewegung der Irritation überführt werden. Zugespitzt lautet meine These: Ohne Imagination keine Irritation, ohne Irritation kein historisches Lernen.“ (Veit 1996: 11)

Mit Georg Veit lässt sich „Irritation“ als die Infragestellung der historischen Imaginationen, die durch die literarische Geschichtserzählung in der persönlichen Vorstellungswelt der Kinder (und anderer Rezipienten) erzeugt und entfaltet wurden, verstehen.

Die Vermischung von Fakten und Fiktionen als Chance

Aus didaktischer Perspektive erscheint die Vermischung von Fakten und Fiktionen in der historischen Kinder- und Jugendliteratur folglich nicht als Makel, sondern als Chance für das historische Lernen, denn über den Schritt der Irritation kann das Genre bei Kindern eigenständige Explorationen anregen, in deren Rahmen sie die bei ihnen wachgerufenen Imaginationen überprüfen. Dazu gehört unter anderem, dass sich die Kinder und Jugendlichen in Sachtexten über die Vergangenheit informieren oder sich mit Quellen auseinandersetzen. Es besteht dann sogar die Möglichkeit, dass aus dieser Irritation und den mit ihr verbundenen Recherchen Um- und Weitererzählungen der Geschichte hervorgehen. Im Ergebnis werden auf diese Weise diejenigen Tätigkeiten gefördert, die dem Modus der Sachlichkeit entsprechen und die den Kindern helfen, ein (elementar) reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln.

Lerntheoretisch bedeutet das, dass die Imagination zunächst einen affektiven und erzählästhetischen Zugang zur Vergangenheit bietet; „[s]ie zieht den historischen Betrachter hinein und macht ihn ansprechbar für das Fremde“, so Veit (1996: 11). Im Schritt der Irritation erfolgt anschließend eine „produktive Verwirrung“ der zuvor wachgerufenen historischen Vorstellungen. Hieraus resul-

tiert, so die lerntheoretische Annahme, dass das lernende Subjekt im Schritt der Exploration seine historischen Vorstellungen überprüft und gegebenenfalls aus- und umbaut.

Methodische Durchführungsstruktur – ein Vorschlag

Die Lektüre eines historischen Kinder- und Jugendromans im Sachunterricht als Ganzschrift wird lediglich in sehr seltenen Fällen möglich sein. Deshalb empfiehlt es sich, im Unterricht an ausgewählten Auszügen zu arbeiten. Die Auseinandersetzung mit den einzelnen Auszügen sollte methodisch strukturiert erfolgen. Unter einer Unterrichtsmethode verstehe ich dabei eine Abfolge von Tätigkeiten, die den Schülerinnen und Schülern hilft, an einem bestimmten Gegenstand – hier den Auszügen aus einem historischen Kinder- und Jugendroman – zu lernen (vgl. Reinhardt 2022: 79; Fischer 2018: 98-103). Eine Methode lässt sich als „strukturierende Lernhilfe“ (Hans Jürgen Apel, zitiert nach Kahlert 2016: 205) verstehen, die die „Sachbegegnung“ im Unterricht inszeniert (Kahlert 2016: 205). Ausdrücklich ist sie kein „Gängelband“ (Gruschka 2011: 364), das die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der Sache kleinschrittig organisiert und kontrolliert. Es handelt sich vielmehr um eine strukturierende Rahmung, in der die Lernenden dennoch die Möglichkeit für individuelle Erkenntnisse, Gedankengänge und Wege des Entdeckens und Verstehens haben.

Bisher liegt weder in der Didaktik des Sachunterrichts noch in der Geschichtsdidaktik eine ausgearbeitete Unterrichtsmethode für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit historischer Kinder- und Jugendliteratur vor. Im Folgenden wird eine methodische Durchführungsstruktur vorgestellt, die die unterrichtliche Auseinandersetzung mit einem Auszug oder mehreren Auszügen aus einem historischen Kinder- und Jugendroman als einen stundenübergreifenden, genuinen Lehr-Lern-Prozess in fünf Phasen untergliedert: Phase I „Konfrontation“, Phase II „Erschließung und Imagination“, Phase III „Irritation“, Phase IV „Exploration“ und Phase V „Historisches Erzählen“. Diese methodische Verlaufsstruktur integriert die vorangegangenen theoretischen Überlegungen zu einem zusammenhängenden Lehr-Lern-Weg.

I. Konfrontation

Zunächst führt die Lehrkraft in die Idee, sich mit einem Auszug oder mehreren Auszügen aus einem historischen Kinder- und Jugendroman in eine vergangene Zeit „zurückzugeben“ und sich mit ihr auseinanderzusetzen, ein. Dafür werden die Kinder mit ersten Informationen zu den Personen und dem zeitlichen Kontext der Romanhandlung konfrontiert. Dabei ist es notwendig, den historischen Handlungsrahmen, um den es im Roman geht, zu kontextualisieren, so dass die Kinder ihn zeitlich einordnen sowie erste Fragen und Orientierungsbedürfnisse artikulieren können.

II. Erschließung und Imagination

In dieser Phase geht es um das Lesen und Erschließen der Auszüge und damit um das Entwickeln von Vorstellungen über die vergangene Zeit. Im Vordergrund steht neben dem Textverständnis die Imagination, das Hineintauchen in die historische Lebenswelt, die in dem Auszug oder den Auszügen entfaltet wird. Hilfreich können hier zusätzliche Illustrationen sein, die nicht nur das Textverständnis, sondern auch die Imagination unterstützen. Die Phase untergliedert sich in eine Analyse des Textauszuges oder der Textauszüge aus einer Außenperspektive und einer Innenperspektive. Sie nimmt damit Anleihen bei der Methode der Fallanalyse (vgl. Reinhardt 2022: 129). Die Außenperspektive richtet sich auf das Erschließen des Handlungsrahmens, also auf die beteiligten Personen und die Frage, worum es geht und was passiert. Die Innenperspektive lenkt hingegen den Blick auf die Gefühle und Gedanken der beteiligten Personen. Die Ergebnisse werden anschließend in der Lerngruppe zusammengetragen.

III. Irritation

Im Schritt der Irritation wird die Frage aufgeworfen, was in dem Romanauszug/den Romanauszügen erfunden ist und was nicht. Die Lernenden tragen ihre Ergebnisse zu diesen Fragen zusammen. Bestehende Unsicherheiten sind als produktive Verwirrungen zu nutzen und als Impuls, um weiterführende Fragen zu entwickeln. Es geht hierbei um Fragen, die sich den Kindern über das Leben der Menschen in der jeweils thematisierten historischen Lebenswelt stellen. Diese Fragen werden gesammelt.

IV. Exploration: Historisches Entdecken und Sammeln von Informationen

Ausgangs- und Bezugspunkt dieser Phase sind die Fragen und Vermutungen der Schülerinnen und Schüler, die sie in der vorangegangenen Phase über die im Roman thematisierte historische Zeit entwickelt haben. Mit Hilfe von Quellen oder Sachtexten versuchen die Lernenden nun, Antworten auf diese Fragen zu finden. Möglich sind auch Museumsbesuche sowie die Befragung von Expertinnen und Experten und von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen.

V. Historisches Erzählen

Auf der Grundlage der Arbeitsergebnisse der vorangegangenen Phasen stellt sich die Frage, wie die Geschichte aus dem Romanauszug/den Romanauszügen weitergehen könnte. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu aufgefordert, die Geschichte zu Ende zu erzählen. Das kann mündlich, schriftlich oder in Form von Bildergeschichten erfolgen. Mehrere Schülerinnen und Schüler tragen anschließend ihre Ergebnisse vor. Diese können dahingehend reflektiert werden, ob/inwieweit a) die Erzählung historisch wahrscheinlich ist (und warum) sowie b) warum sich die Erzählungen unterscheiden. Außerdem stellt die Lehrkraft die Erzählung der Romanautorin/des Romanautors vor, so dass auch diese mit in die Überlegungen einbezogen werden kann. Die Vermutungen, warum die Erzählung sich im vorliegenden Format unterscheiden, verweisen vor allem auf die Auswahl von Fakten und Zusammenhängen, den Einsatz von Fiktionen und Imaginationen sowie auf die Perspektiven (Sichtweisen) und die damit verbundenen Werthaltungen, aus denen erzählt wird.

Abb. 1: Methodische Durchführungsstruktur zum historischen Lernen mit historischer Kinder- und Jugendliteratur, konkret: mit einem Auszug/mit Auszügen aus einem Kinder- und Jugendroman (Quelle: eigene Darstellung)

6.3 Die Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ –

Didaktische Zielsetzung und Konzeption

• Didaktische Zielsetzung

Die didaktische Zielsetzung der Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ orientiert sich an den übergeordneten Leitkategorien des historischen Lernens im Sachunterricht, nämlich an der Förderung des historischen Denkens und an der Anbahnung eines elementar reflektierten Geschichtsbewusstseins. Zielgruppe sind die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 4 bis 6 im Sachunterricht (oder im frühen Geschichtsunterricht). Die didaktische Zielsetzung der Unterrichtsreihe lässt sich kompetenzorientiert weiter ausdifferenzieren:

Über die Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ soll die historische *Medien- und Methodenkompetenz* der Schülerinnen und Schüler altersangemessen gefördert werden. An ausgewählten Auszügen aus dem Buch „Gertrude grenzenlos“ (Burger 2019) üben sie den Umgang mit einem historischen Kinder- und Jugendroman als Teil unserer aktuellen Geschichtskultur. Sie entwickeln in ersten Zügen die Fähigkeit und Bereitschaft, Fakten und fiktionale Erzählelemente zu unterscheiden. Ausgehend von den Romanauszügen werden historische Recherchen angeregt, in deren Rahmen die Schülerinnen und Schüler Informationen und Sinnzusammenhänge aus Bild-, Text- und (bildlich dargestellten) Sachquellen aus der Zeit der DDR eigenständig herausarbeiten und ihre Interpretationsergebnisse miteinander verhandeln. Ausgangspunkt dieser Recherchen sind die Fragen der Kinder über die Zeit der DDR, die bei ihnen über das Lesen der Romanauszüge angeregt werden und die sie artikulieren, was zugleich einer Förderung ihrer *historischen Fragekompetenz* entspricht (vgl. Michalik 2016: 22; Kühberger 2016: 28).

Die drei ausgewählten Romanauszüge lassen sich thematisch den Dimensionen „Schule in der DDR“, „Kleidung und andere Waren in der DDR – und im ‚Westen‘“ sowie „Pioniere und Pionierorganisation in der DDR“ zuordnen. Die Unterrichtsreihe verfolgt das Ziel, dass sich die Kinder zu diesen Dimensionen Wissensbestände erarbeiten und bereits bestehende Vorstellungen bestätigen, aus- oder umbauen. Die Kinder sollen in die Lage versetzt werden, Aussagen

zu diesen Dimensionen der DDR-Geschichte als sachlich richtig, falsch, erfunden oder ergänzungswürdig zu beurteilen sowie sachliche Richtigstellungen und Differenzierungen vorzunehmen. Dieser Zielkomplex umfasst die Förderung der *historischen Sachkompetenz*.

Die Auseinandersetzung mit den ausgewählten Romanauszügen sowie mit zusätzlichen Quellen- und Informationsmaterialien richtet sich weiterhin an der Zielsetzung aus, dass die Kinder ihre eigene Gegenwart in einen Bezug zur DDR-Vergangenheit setzen und diese aus dieser Perspektive politisch, moralisch oder sozioökonomisch in ersten Zügen beurteilen können. Die Intention besteht darin, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, eine eigene erste Sichtweise auf die DDR zu entwickeln. Das schließt die Wahrnehmung und Beurteilung von Unterschieden und Konstanten im Vergleich zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit mit ein. Dieser Zielkomplex ordnet sich der Förderung der *historischen Orientierungskompetenz* zu.

Über die Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ soll weiterhin die Entwicklung der *historischen Narrationskompetenz* unterstützt werden, indem die Kinder ausgehend von den drei ausgewählten Romanauszügen die Geschichte von Ina, Gertrude und den anderen Personen des Handlungszusammenhangs weitererzählen und anschließend die Unterschiede ihrer Erzählungen reflektieren und abschließend auch mit der Gesamthandlung des Buches vergleichen. Die entworfenen Erzählungen der Kinder sind abermals mit Blick auf ihre realen und fiktiven Elemente zu diskutieren.

Im Ergebnis möchte die Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ einen Beitrag dazu leisten, dass die Kinder über die Auseinandersetzung mit der DDR ihr persönliches Selbst- und Weltverständnis erweitern (vgl. GDSU 2013: 56-57). Die Unterrichtsreihe soll sie dabei auch dazu anregen, mit ihren Eltern, Großeltern und Verwandten über die DDR und die Zeit der innerdeutschen Teilung ins Gespräch zu kommen.

Methodische Durchführung

Abbildung 2 zeigt die methodische Durchführungsstruktur der Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“. In ihr konkretisieren sich unmittelbar die bisherigen didaktischen Überlegungen zum historischen Lernen mit geschichtserzählender Kinder- und Jugendliteratur und zum Lerngegenstand „DDR“. Die Unterrichtsmaterialien sind in der Abbildung fett gedruckt. Sie befinden sich im Anhang des vorliegenden Beitrags. Insgesamt ist für die Durchführung der Unterrichtsreihe ein zeitlicher Umfang von ungefähr sechs Doppelstunden einzuplanen.

I. Einstieg	
a)	Gegenwartsdistanzierung „Zeitreise“ vierzig Jahre zurück in die DDR (Material 1, Impuls Lehrkraft 1)
b)	Erste Begegnung mit dem Handlungsrahmen „Ina“; erste Artikulation von Vorstellungen, Vermutungen und Fragen durch die Lernenden (die aber unkommentiert bleiben) Ina, 11 Jahre, Mädchen in der DDR, Impuls Lehrkraft: „Was meint ihr: Wie könnte das Mädchen in der DDR gelebt haben?“, erstes Sammeln von Vorstellungen und Fragen (Material 1, Impuls Lehrkraft 2), Ziel: Wachrufen eines Orientierungsbedürfnisses
c)	Einführung in die Unterrichtsidee: Kennenlernen, Hineintauchen und Untersuchen von drei Situationen aus einem Tag in Inas Leben (Material 1: Impuls Lehrkraft 3): Situation 1: Inas Schultag beginnt Situation 2: Die neue Mitschülerin Situation 3: Der Pioniernachmittag
d)	Weiterführende Zielorientierung (Material 1: Impuls Lehrkraft Zielorientierung) und Arbeitsorganisation

II. Erschließung, Imagination und Irritation	
a) Erschließung und Imagination der drei Situationen	<p>Situation 1: Inas Schultag beginnt (Material 2, Aufgabe 1)</p> <p>Situation 2: Die neue Mitschülerin (Material 3, Aufgabe 1)</p> <p>Situation 3: Der Pioniernachmittag (Material 4, Aufgabe 1)</p>
b) Irritation durch Aufgabe 2 in den Materialien 2, 3 und 4	<p>„Welche Personen, Geschehnisse, Gedanken und Gefühle sind erfunden und welche nicht?“</p> <p>Hinweis: Die Lernenden halten ihre Arbeitsergebnisse auf den vorbereiteten Ergebnisblättern (vgl. Material 2, 3 und 4) fest. Die Bearbeitung der Materialien ist kooperativ nach dem Ich-Du-Wir-Prinzip organisiert.</p>
c) Präsentation sowie gemeinsames Sammeln von Fragen und Vermutungen	<p>Die Gruppen präsentieren ihre Arbeitsergebnisse im Plenum; Sammeln von Fragen und Vermutungen zur Frage „Welche Personen, Geschehnisse, Gedanken und Gefühle sind erfunden und welche nicht?“</p> <p>Ergänzung: „Was ist erfunden, aber dennoch wahrscheinlich?“</p>
III. Exploration: Historisches Entdecken und Sammeln von Informationen	
a) Arbeit mit der Geschichtsmappe	<p>Die Schülerinnen und Schüler versuchen ihre Fragen und Vermutungen aus dem Schritt der Irritation zu klären. Arbeitsgrundlage ist „Material 5: Die Geschichtsmappe“. Sie besteht aus zehn Quellenblättern und einem Informationsblatt. Im Material wird eine konkrete Gebrauchsanweisung für die Lernenden gegeben.</p> <p>Die Quellenblätter verteilen sich auf die Themen „Schule in der DDR“, „Kleidung und andere Waren in der DDR – und im ‚Westen‘“ sowie „Pioniere und Pionierorganisation“. Jedes Quellenblatt enthält eine separate Aufgabenstellung für die Analyse der auf dem Blatt enthaltenen Quelle(n). Die Lernenden arbeiten in Arbeitsgruppen. Sie halten ihre Arbeitsergebnisse auf den vorbereiteten Ergebnisblättern fest (vgl. Material 5: Geschichtsmappe). Jedes Kind soll mindestens zwei Quellenblätter bearbeiten und seine Arbeitsergebnisse mit den anderen Kindern seiner Gruppe besprechen.</p>
b) Präsentation und gemeinsames Nachdenken	<p>Die Arbeitsgruppen stellen ihre Arbeitsergebnisse vor. Es erfolgt eine gemeinsame Reflexion der Arbeitsergebnisse. In diesem Schritt können außerdem Quellenblätter gemeinsam untersucht werden, die in den Arbeitsgruppen zuvor keine Berücksichtigung fanden.</p>
IV. Erzählen und historische Reflexion	
a) Erzählen	<p>Die Schülerinnen und Schüler erzählen, wie die Geschichte von Ina und Gertrude weitergeht. Die Aufgabenstellung und ein Bildimpuls befinden sich in Material 6.</p>
b) Präsentation und gemeinsames Nachdenken	<p>Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Geschichten. Sie denken darüber nach, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • inwieweit ihre Geschichten historisch wahrscheinlich sind und • warum sie sich unterscheiden. <p>Die Lehrkraft erzählt die Geschichte von Ina und Gertrude nach Judith Burger zu Ende. Grundlage ist das Material 7.</p>

Abb. 2: Methodische Durchführungsstruktur der Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ (Quelle: eigene Darstellung)

Erläuterungen und Begründungen zur Unterrichtsreihe

Der Einstieg

Der Einstieg in die Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ ist eine besonders sensible Phase. Die Herausforderung besteht darin, die Kinder mit der Idee der Unterrichtsreihe, sich ausgehend von Auszügen aus einem historischen Roman mit der Zeit der DDR auseinanderzusetzen, zu verwickeln. Der Einstieg ist so zu inszenieren, dass er möglichst einen Sog in die Sache und

in das unterrichtsmethodische Vorgehen erzeugt. Er führt in einen gemeinsamen Such- und Entdeckungsvorgang ein. Dafür sind Orientierungsbedürfnisse zu wecken und Spannung zu erzeugen. Weil die Einstiegsphase für die Unterrichtsreihe so wichtig ist, wird ihre Gestaltung im Folgenden näher erläutert:

Am Beginn steht eine gedankliche Reise vierzig Jahre zurück in der Zeit. Um Kindern diese Zeitspanne zugänglich zu machen, wird mit der „Zeitschnur“ (Schnur, die auf einem Stock aufgewickelt ist) gearbeitet. Ein Meter auf der Zeitschnur entspricht dabei zehn Jahren, also ungefähr der Lebensspanne von Kindern in der Klassenstufe vier. Die Zeitreise wird durch das langsame Abwickeln von vier Metern der „Zeitschnur“ und damit von „40 Jahren“ unterstützt. Nach dem Abwickeln von „40 Jahren“ auf der Zeitschnur lautet ein möglicher Impuls:

„Wo sind wir jetzt? Wir sind in der DDR, in der Deutschen Demokratischen Republik. Deutschland wie wir es kennen, gibt es nicht. Es gibt zwei deutsche Staaten, die strikt voneinander getrennt sind: die DDR und die Bundesrepublik Deutschland.“

Wir befinden uns in Erfurt. Dort lebt ein Mädchen, das Ina Damaschke heißt. Es ist 11 Jahre alt. Was meint ihr: Wie könnte das Mädchen in der DDR gelebt haben?“

Dieser Schritt wird durch ein Bild, das Abbildung 3 zeigt, unterstützt.

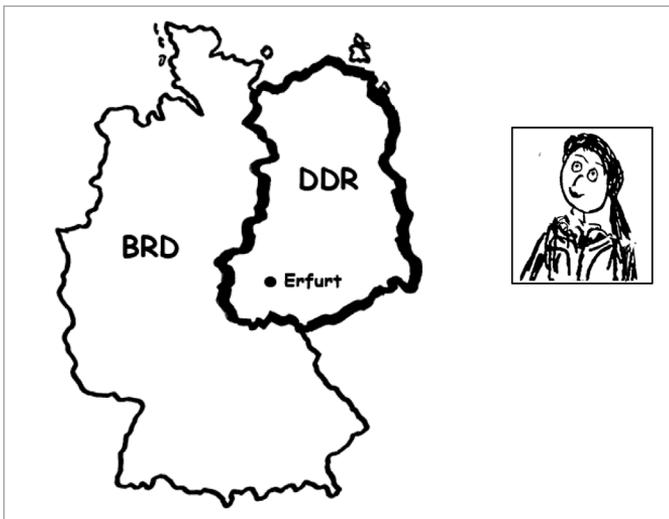


Abb. 3: Bild aus dem Einstieg in die Unterrichtsreihe (Material 1)

Die Kinder werden anschließend eingeladen, drei Situationen aus einem Tag in Inas Leben kennenzulernen und in diese hineinzutauchen. Es sind ...

- der Beginn von Inas Schultag, an dem sie mit ihrer Lehrerin aneinander gerät,
- der erste Kontakt zu einer neuen Mitschülerin namens Gertrude, die ganz anders riecht und aussieht als ihre anderen Klassenkameraden, und
- ein sogenannter Pioniernachmittag, ein Treffen der staatlichen Kinderorganisation in der DDR.

Abbildung 4 zeigt das entsprechende Bild, das diesen Schritt anschaulich gestaltet.

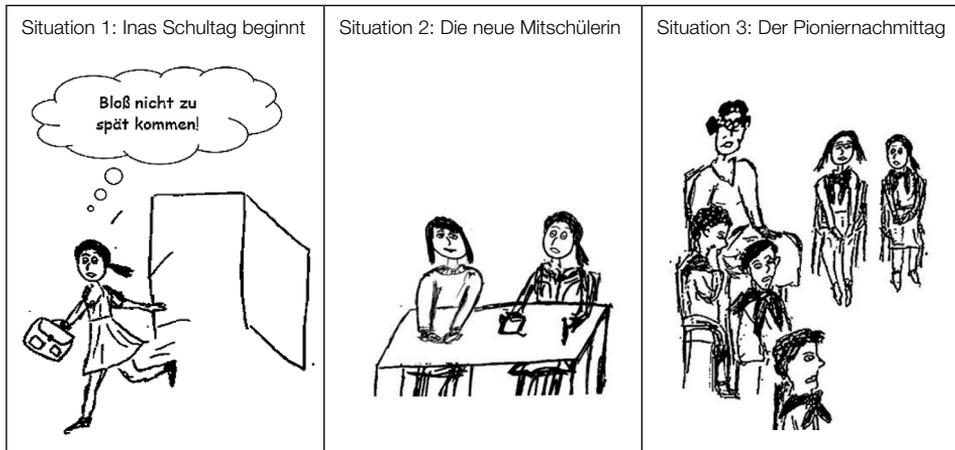


Abb. 4: Bild aus dem Einstieg in die Unterrichtsreihe (Material 1)

Die Kinder werden anschließend darüber informiert, dass die einzelnen Situationen aus dem Buch „Gertrude grenzenlos“ von Judith Burger (2019) entnommen sind. Hieraus lässt sich die Zielorientierung entwickeln, mit Hilfe der drei Situationen in die Welt von Ina in der DDR „einzutauchen“ und den folgenden Leitfragen nachzugehen: „Wie war das Leben in der DDR? War es so wie in den Buchausschnitten, die wir uns anschauen? Welche Fragen entstehen bei uns? Und welche Antworten finden wir?“.

Die Auswahl der drei Romanauszüge (Situationen aus Inas Tag) – eine Begründung

Die Auswahl der drei Romanauszüge ist didaktisch begründungswürdig, weil sich über sie bestimmt, welche Dimensionen der DDR-Vergangenheit zum Gegenstand der unterrichtlichen Auseinandersetzung werden.

„Situation 1: Inas Schultag beginnt“ zeigt den strengen Umgang der Klassenlehrerin Frau Wendler mit Ina, weil Ina nicht den Verhaltensregeln (nicht erst mit dem Klingelzeichen in den Klassenraum kommen, keine Mitschülerinnen und Mitschüler vom Unterricht ablenken) entspricht (vgl. Burger 2019: 5-11; Material 2 im Materialteil). Deutlich werden schulische Normen wie auch die Machtposition, die die Lehrerin Frau Wendler gegenüber der Schülerin Ina inne hat. Außerdem erfährt man, dass Ina ein im Unterricht behandeltes (aber nicht näher bestimmtes) Gedicht, in dem es um den Sozialismus geht, „stinklangweilig[]“ (Burger 2019: 10) findet und ihr bewusst ist, dass sie vorgeben müsse, solche Lerninhalte gut zu finden, um eine gute Note zu erhalten. Damit kommt in der Situation ebenfalls das Problem der politischen Indoktrination zum Ausdruck, so dass sie nicht nur die alltagshistorische Dimension von Schule in der DDR, sondern auch deren macht- und herrschaftsgeschichtliche Komponente transportiert.

„Situation 2: Die neue Mitschülerin“ beschreibt, wie sich Ina und Gertrude kennenlernen (vgl. Burger 2019: 8-10; Material 3 im Materialteil). Gertrude wird als neue Mitschülerin vorgestellt. Die Lehrerin Frau Wendler weist ihr den Platz neben Ina zu. Ina wundert sich darüber, dass Ger-

trude „Westklamotten“ trägt und nach Waschmittel aus dem Westen riecht. Man erfährt, dass es Gertrudes Kleidung und Turnschuhe in den Geschäften der DDR nicht zu kaufen gibt und dass Ina den Geruch, den Gertrudes Sachen haben, aus dem Intershop kennt. Ina schlussfolgert, dass Gertrude „Westverwandtschaft“ haben müsse. Situation 2 lässt sich damit der alltagshistorischen Dimension des Konsums in der DDR zuordnen, die zugleich aber auch die sozioökonomische Komponente des Privilegiertseins durch den Zugang zu „Westprodukten“ deutlich macht. Der Begriff der „Westverwandtschaft“ trägt außerdem die Dimension der „Trennungsgeschichte“ in sich.

„Situation 3: Der Pioniernachmittag“ hat ein Gruppentreffen der Pioniere zum Gegenstand. Man erfährt etwas über die Inhalte des Pioniernachmittags, die Aktivitäten der Pioniere sowie über die von der Lehrerin Frau Wendler gestellten Erwartungen an die Vorbildfunktion eines Pioniers (vgl. Burger 2019: 17-18; Material 4 im Materialteil). Aus der Passage geht hervor, dass Ina Pioniernachmittage immer langweilig findet. Die neue Mitschülerin Gertrude bleibt dem Pioniernachmittag fern, was Ina wundert. Es stellt sich heraus, dass Gertrude der Pionierorganisation nicht angehört. Gertrudes Familie ist kirchlich gebunden und DDR-kritisch eingestellt. Man erhält die Information, dass Gertrudes Familie bereits einen Ausreiseantrag gestellt hat. Situation 3 ist mit der Thematisierung des Pioniernachmittags zunächst alltagshistorisch ausgerichtet, sie verdeutlicht aber auch die macht- und herrschaftsgeschichtliche Komponente der Pionierorganisation. Zusätzlich reichert sie die macht- und herrschaftsgeschichtliche Ebene durch die der Oppositionsgeschichte (Gertrudes Familie, Ausreiseantrag) an.

Im Ergebnis begründet sich die Auswahl der Romanauszüge – also die der drei Situationen aus Inas Tag – damit, dass sie eben nicht Fluchtversuche, den Schießbefehl oder die Stasi, sondern die Alltagsgeschichte der DDR in Form von Schule, Konsum sowie der Kinderorganisation thematisieren. Sie beugen damit einer historischen Wahrnehmung vor, die die DDR ausschließlich auf ihr repressives Grenz- und Sicherheitsregime reduziert. Parallel dazu sind in den ausgewählten Buchpassagen aber auch Komponenten der Herrschafts- und Trennungsgeschichte sowie der Konsumgeschichte der DDR im Zusammenspiel mit einer sozioökonomischen Betrachtungsebene angelegt. Diese besondere Kombination macht die Passagen für den Unterricht so interessant, weil sie nicht nur eine mehrdimensionale Auseinandersetzung mit der DDR ermöglichen, sondern auch die enge Verwobenheit dieser Dimensionen miteinander zeigen.

Ferner haben die drei ausgewählten Situationen ein hohes Anregungspotenzial für Fragen über die DDR (vgl. Michalik 2016: 22). Das betrifft sicherlich Fragen zu Begriffen wie „Westverwandtschaft“, „Intershop“, „Pionier“ oder „Sozialismus“. Die Auszüge eignen sich aber auch, um Fragen über die jeweils dargestellte Situation selbst zu entwickeln, wie beispielsweise „War das wirklich so?“, „Was ist erfunden?“, „Haben alle Menschen in der DDR so gedacht wie Ina in den Buchpassagen?“. Es sind diese Fragen, die dann in der Phase der Irritation in das Zentrum der Auseinandersetzung rücken (vgl. Abbildung 8).

Die Verknüpfung des literarischen, historisch-imaginativen Zugangs mit dem Modus der Sachlichkeit und der Anbahnung eines elementar reflektierten Geschichtsbewusstseins

In der Verknüpfung dieser Modi zu einem genuine Lehr-Lern-Prozess liegt eine wesentliche didaktisch-methodische Entwicklungsaufgabe des vorliegenden Aktionsforschungsprojekts. Die angestrebte Verknüpfung besteht darin, dass die Kinder zunächst affektiv in die Welt von Ina „eintauchen“, so zumindest die didaktische Intention. Die drei ausgewählten Buchpassagen mit den drei Situationen aus einem Tag von Ina liegen in den Materialien 2, 3 und 4 *illustriert*

vor. Die Illustrationen habe ich erstellt, um den Textauszügen eine zusätzliche Anschaulichkeit zu verleihen. Sie sollen die historische Imaginationsfähigkeit der Kinder unterstützen. Die anschließende Phase der Irritation soll dann den Übergang in den Modus der Sachlichkeit einleiten. Die auf ihr aufbauende Phase der Exploration möchte die Möglichkeit offerieren, über die Arbeit mit Quellen ein elementar reflektiertes Geschichtsbewusstsein anzubahnen. Diese didaktisch-methodischen Annahmen sind in der Praxis jedoch zu überprüfen.

Die ästhetisch-fiktionale Zugangsebene wird dann in der Phase „Erzählen und historische Reflexion“ wieder aufgegriffen. In dieser Phase erzählen die Kinder, wie die Geschichte von Ina und Gertrude weitergeht. Die Kinder haben auch die Möglichkeit, ihre Geschichte als Bildgeschichte zu gestalten oder ihren Text mit Bildern zu illustrieren. Hier findet schließlich erneut eine Überführung in den Modus der Sachlichkeit statt, indem sie gemeinsam darüber nachdenken, inwieweit ihre entwickelten Geschichten historisch wahrscheinlich sind und warum sie sich voneinander unterscheiden.

Die Geschichtsmappe

Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, ist die Geschichtsmappe die Arbeitsgrundlage der Phase „Exploration: Historisches Entdecken und Sammeln von Informationen“, in der die Schülerinnen und Schüler versuchen – ähnlich wie Historikerinnen und Historiker – ihre zuvor entwickelten Fragen und Vermutungen mit Hilfe von Quellenarbeit zu klären und zu überprüfen (vgl. Becher/Gläser 2016: 44). Die Geschichtsmappe besteht aus zehn Quellenblättern, die sich auf die Themen „Schule in der DDR“, „Kleidung und andere Waren in der DDR – und im Westen“ sowie „Pioniere und Pionierorganisation“ verteilen. Damit richten sich die Quellenblätter der Geschichtsmappe unmittelbar an den historischen Dimensionen der ausgewählten Romanezüge (Situationen aus einem Tag von Ina) aus.

Die Quellenblätter aus der Geschichtsmappe bilden eine Vielzahl unterschiedlicher Quellen aus der Zeit der DDR ab, angefangen von Schulzeugnissen, Fotos von Unterrichtssituationen und Erinnerungen zweier Zeitzeuginnen an ihre Schulzeit über verschiedene Konsumprodukte wie Kleidung, Spielzeug und Süßigkeiten bis zum Ausweis der Jungpioniere und den Geboten der Thälmannpioniere.⁷

Jedes Quellenblatt verfügt über eine eigene Aufgabenstellung, die die Arbeit mit dem jeweils enthaltenen Quellenmaterial anleitet. Es handelt sich dabei durchgehend um eine Dreischritt-Folge aus Lesen/Beschreiben (je nach Quellenart), Auslegung und weiterführender Reflexion/Quellenkritik. Als Beispiel sei im Folgenden die Aufgabenstellung zu Quellenblatt 6, das Fotos von Kindermode aus der DDR und aus Westdeutschland zeigt, angeführt:

Aufgabenstellung Quellenblatt 6, Geschichtsmappe

1. Betrachte die Fotos. Beschreibe, was du siehst.
2. Was erfährst du hier über Kindermode in der DDR und in Westdeutschland? Wo gab es Gemeinsamkeiten und wo Unterschiede? Halte deine Ergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest.
3. Viele Kinder in der DDR haben sich Kleidung aus Westdeutschland gewünscht. Woran könnte das gelegen haben? Halte deine Arbeitsergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest.

⁷ Bereits an dieser Stelle sei der Hinweis gegeben, dass im Anhang des Beitrags aus bild- und urheberrechtlichen Gründen nur die Quellenblätter 1, 3, 4 und 6 der Quellenmappe aufgeführt sind.

Die Aufgabenstellungen der Quellenblätter sind bewusst relativ offen gehalten, damit sie von den Kindern entsprechend ihrer persönlichen Wahrnehmungen und Lernvoraussetzungen flexibel elaboriert werden können (zu „flexibler Elaborierbarkeit“ vgl. Hennies/Ritter 2014: 229). Sie sollen den Kindern zugleich einen Raum für offene Deutungs- und Denkprozesse geben, was mit einem engen Interpretationskorsett aus Fragereihungen nicht möglich wäre.

Erwähnung verdienen noch die beiden Quellenblätter 5 und 10, die sich gezielt am Prinzip der Multiperspektivität orientieren. Quellenblatt 5 führt die Erinnerungen zweier Zeitzeuginnen an ihre Schulzeit auf. Die Erinnerungen der einen Zeitzeugin unterstreichen den autoritären Charakter der Schulerziehung in der DDR und bestätigen insofern die Darstellung im Roman (Situation 1: Inas Schultag beginnt). Die Erinnerungen der anderen Zeitzeugin betonen hingegen, dass die Erziehung in der Schule gut gewesen sei. Sie wird mit Werten wie „Respekt vor Älteren, Hilfsbereitschaft und Vertrauen und Verlässlichkeit“ in Verbindung gebracht und rückblickend als Gewinn eingeordnet. Diese Erinnerung stellt einen wichtigen Gegenhorizont zur Darstellung im Buch dar und regt ein mehrperspektivisches Nachdenken über Schule in der DDR an. Dies ist auch die Intention von Quellenblatt 10. Es enthält zwei Zeichnungen von Jungpionieren aus einem DDR-Kinderbuch (Chowanetz 1987: Cover). Diese Zeichnungen zeigen Jungpioniere, die Spaß haben. Die Bildquellen stehen in einem Kontrast zur Darstellung des Pioniernachmittags im ausgewählten Romanauszug (Situation 3: Der Pioniernachmittag). Das führt unmittelbar zu der Frage, wie diese Unterschiede in der Darstellung zustande kommen. Mögliche Fragen wären auch: Haben die Kinder in der DDR die Pionierorganisation und die Pionierveranstaltungen vielleicht unterschiedlich empfunden? Gab es auch Kinder, die die Veranstaltungen nicht langweilig fanden?

6.4 Die erste Erprobung in der Praxis

Die erste Erprobung erfolgte im Juni 2021 mit sechs Schülerinnen und Schülern, vier Mädchen und zwei Jungen, der Klassenstufe 4, die in einer altersgemischten Lerngruppe an einer freien Grundschule in Halle (Saale) lernen. Bei diesen sechs Kindern handelte es sich um die „Vierer“ ihrer Lerngruppe. Die Erprobung umfasste sechs Doppelstunden, die sich auf drei aufeinander folgende Tage verteilten. Damit hatte die Erprobung für die Kinder den Charakter eines zusammenhängenden Projekts.

Im Folgenden werden Beobachtungen, Erfahrungen und ausgewählte Lernergebnisse aus dieser ersten Erprobung sowie deren Deutungen vorgestellt. Die Interpretationen folgten einem hermeneutischen Dreischritt aus: a) Verstehen, b) Auslegen nach der didaktischen Fragestellung des vorliegenden Aktionsforschungsprojekts sowie c) weiterführendem didaktischen Reflektieren (didaktische Kritik) (vgl. Kuhn 1999: 196-199; Kuhn 2004: 80). Die Ergebnisse werden im Folgenden nicht nach den einzelnen Interpretationsschritten aufgeführt, sondern fließend im Erprobungsbericht zusammengefasst und verdichtet. Der Erprobungsbericht untergliedert sich nach inhaltlich-didaktischen Schwerpunkten.

Der Einstieg

Wie in der Konzeption der Unterrichtsreihe vorgesehen, wurde im Zuge des Unterrichtseintritts die „Zeitreise 40 Jahre zurück“ unter Zuhilfenahme der Zeitschnur mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die sie zu Ina nach Erfurt in der DDR „führte“. Auf die Frage „Was meint ihr: Wie könnte das Mädchen in der DDR gelebt haben?“ äußerten die Lernenden die folgenden Vorstellungen:

- „Die Kleidung in der DDR war grau.“
- „Ich hätte da nicht gern gelebt, weil es da keine Sneakers gab, außer wenn man sie aus dem Westen mitgebracht bekommt hat.“
- „Es gab damals keine frischen Früchte, Bananen und Mangos und so.“
- „Da gab es doch auch diese Läden, in denen man mit Westgeld bezahlen konnte!? Wie hießen die nochmal? Meine Mama hat davon erzählt.“
- „Die DDR war ein Überwachungsstaat. [...] Da gab es doch sowas, dass die Leute abgehört wurden.“

Ein Mädchen führte noch den Begriff „Schlüsselkind“ ein und erklärte, dass „Schlüsselkinder“ nach der Schule nach Hause gegangen seien, auch wenn ihre Eltern noch auf Arbeit waren.

Bezug nehmend auf die Karte in Abbildung 3 fragte ein Junge, warum die BRD größer als die DDR war. Ich gab eine kurze Erklärung. Darauf äußerte der Junge nachdenklich: „Eigentlich weiß ich nur, dass es die DDR gab und dass es sie heute nicht mehr gibt.“

Das erste Nachdenken über die DDR führte auch zu einer ersten Kontroverse. So kamen die Schülerinnen und Schüler darauf zu sprechen, dass es in der DDR „Pioniere“ gab. Eine Schülerin sagte, dass die Kinder in der DDR das Pioniersein und das Teilnehmen an gemeinsamen Veranstaltungen nicht „so gerne“ gemacht hätten. Ein anderes Mädchen widersprach. Sie wies darauf hin, dass das nicht auf alle Kinder in der DDR zugetragen habe, sondern einige Kinder „da auch gerne mitgemacht“ hätten, so wie sie „gehört“ habe.

Im Ergebnis lässt sich damit sagen, dass die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über das Leben in der DDR bereits verschiedene Dimensionen berühren, angefangen von Konsum und Versorgung über das „Schlüsselkind“ bis hin zur Pionierorganisation. Es zeigte sich auch, dass die Vorwissensbestände der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich sind. Einige Kinder wissen bereits viel über die DDR, andere eher weniger oder kaum etwas. Wichtig erscheint mir der Hinweis, dass derjenige Schüler, der im Rahmen des Unterrichtseinstiegs selbstreflexiv artikuliert, dass er „eigentlich“ kaum etwas über die DDR wisse, dies nach meiner Wahrnehmung nicht als Defizit, sondern als Moment der Öffnung für den Gegenstand erlebt hat.

Auffallend war außerdem, dass einige Kinder bereits auf Gespräche mit ihren Eltern oder Großeltern verwiesen. Hier zeigt sich, dass die DDR tatsächlich nach wie vor ein Thema in ostdeutschen Familien ist sowie dass Wissen und Erfahrungen über die DDR tradiert werden. Diese Erfahrung steht im Einklang mit den Ausführungen in Kapitel 3. Einige Kinder berichteten auch, dass ihre Eltern noch Zeugnisse und Sporturkunden aus ihrer Kindheit in der DDR hätten.

Die Erschließung der drei Situationen aus Inas Tag (Romanauszüge) und die anschließende Irritation

Die Schülerinnen und Schüler haben die drei Situationen aus Inas Tag (Romanauszüge) kooperativ in Kleingruppen erschlossen (nach dem Ich-Du-Wir-Prinzip, das heißt: Einzelarbeit-Gruppenarbeit-Plenum). Die Abbildungen 5, 6 und 7 zeigen Ergebnisblätter zu den jeweils bearbeiteten Situationen. Die Präsentationen der Schülerinnen und Schüler habe ich als Lehrkraft mit den von mir erstellten Illustrationen zu den einzelnen Szenen (mittels PowerPoint) unterstützt, so dass eine Anschaulichkeit für alle Lernenden gegeben war. Zum Teil wurde über einige Aspekte der Situationen noch einmal vertiefend gesprochen, so zum Beispiel darüber, dass Gertrude kein Mädchen aus dem Westen ist, sondern eines aus der DDR, das Westverwandtschaft hat.

Worum geht es in der Situation?

Ina kommt geradeso noch pünktlich in die Schule. Ihre Sitznachbarin ist sauer das sie so knapp kommt (sie ist eine streberin!) Frau Wendler setzt Ina um!

Welche Personen kommen vor? In welchem Verhältnis stehen die Personen zueinander?

Ina, Kathrin, Frau Wendler. Frau Wendler ist die strengere Lehrerin, Kathrin die streberische Sitznachbarin von Ina! Kathrin und Ina stehen in keinem guten Verhältnis! ~~Das~~ Frau Wendler und Kathrin stehen in einem guten Verhältnis weil Kathrin gut in der Schule ist! Ina und Frau Wendler stehen in keinem guten Verhältnis!

Endergebnis

Welche Gefühle und Gedanken haben die beteiligten Personen?

Frau Wendler ist wütend weil Ina angeblich Kathrin vom Lernen abhält! Ina ist auch sauer weil sie umgesetzt wird! Kathrin ist auch wütend weil Ina so knapp kommt!

Transkription (Rechtschreibung angepasst):

„Ina kommt geradeso noch pünktlich in die Schule. Ihre Sitznachbarin ist sauer, dass sie so knapp kommt (sie ist eine Streberin). Frau Wendler setzt Ina um!“

„Ina, Kathrin, Frau Wendler. Frau Wendler ist die strenge Lehrerin. Kathrin die streberische Sitznachbarin von Ina. Kathrin und Ina stehen in keinem guten Verhältnis. Frau Wendler und Kathrin stehen in einem guten Verhältnis, weil Kathrin gut in der Schule ist! Ina und Frau Wendler stehen in keinem guten Verhältnis! Endergebnis“

„Frau Wendler ist wütend, weil Ina angeblich Kathrin vom Lernen abhält! Ina ist auch sauer, weil sie umgesetzt wird. Kathrin ist auch wütend, weil Ina so knapp kommt!“

Abb. 5: Arbeitsergebnisse zur Erschließung der Situation 1 „Inas Schultag beginnt“

Worum geht es in der Situation?

eine neue Mitschülerin kommt in Inas Klasse sie heißt Gertrude sie setzt sich neben Ina plötzlich bemerkt Ina dass das Mädchen nach Westen riecht und dass sie auch westklamotten anhat dann denkt Ina an den Intershop wo sie mit ihrer Mutti war

Welche Personen kommen vor? In welchem Verhältnis stehen die Personen zueinander?

Ina Schülerin von Frau Wendler. Frau Wendler Lehrerin. Der Direktor. Gertrude neue Schülerin und Westmädchen. Gertrude neue Schülerin von Frau Wendler der Direktor Arbeitgeber von Frau Wendler

Welche Gefühle und Gedanken haben die beteiligten Personen?

Ina interessiert an Gertrude. Ina muss an Intershop denken.

Transkription (Rechtschreibung angepasst):

„Eine neue Mitschülerin kommt in Inas Klasse. Sie heißt Gertrude. Sie setzt sich neben Ina. Plötzlich bemerkt Ina, dass das Mädchen nach Westen riecht und dass sie auch Westklamotten anhat. Dann denkt Ina an den Intershop, wo sie mit ihrer Mutti war.“

„Ina, Schülerin von Frau Wendler. Frau Wendler, Lehrerin. Der Direktor. Gertrude, neue Schülerin und Westmädchen. Gertrude, neue Schülerin von Frau Wendler. Der Direktor, Arbeitgeber von Frau Wendler.“

„Ina interessiert an Gertrude. Ina muss an Intershop denken.“

Abb. 6: Arbeitsergebnisse zur Erschließung der Situation 2 „Die neue Mitschülerin“

Worum geht es in der Situation?

Ina ist die erste am Pionier Nachmittags und spielt die Stühle hin die anderen kommen auch noch. Sie reden über die Klassenfahrt, wer das meiste Altpapier gesammelt hat und wer vorher den Bausatz Nachmittags Ina wird weil sie vorher hat ausgeholfen und sie soll sich mehr ins Kollektiv einbringen.

Welche Personen kommen vor? In welchem Verhältnis stehen die Personen zueinander?

Es kommen vor: Frau Wendler, Ina, Damascyke, Kathrin und 3 andere.
Verhältnis zueinander: Frau Wendler - Ina: Lehrerin und Schülerin. Ina - Kathrin: Nachbarn, Freunde, die andere Klassen kommen auch

<p>Welche Gefühle und Gedanken haben die beteiligten Personen?</p> <p><i>Ina fragt sich wo Gertrude ist und ihr ist langweilig. Frau Wendler denkt sich ist egal wo Gertrude ist</i></p>
<p>Transkription (Rechtschreibung angepasst):</p> <p>„Ina ist die Erste im Pioniernachmittag und stellt die Stühle hin, die anderen kommen auch noch. Sie reden über die Klassenfahrt, wer das meiste Altpapier gesammelt hat und über den Bastelnachmittag. Ina wird, weil sie geredet hat, angemotzt und sie soll sich mehr ins Kollektiv einbringen.“</p> <p>„Es kommen vor: Frau Wendler, Ina Damaschke, Kathrin und drei andere.“</p> <p>Verhältnis zueinander: Frau Wendler – Ina: Lehrerin und Schülerin. Ina – Kathrin: Nachbarn. Freunde. Die anderen Klassenkameraden.“</p> <p>„Ina fragt sich, wo Gertrude ist und ihr ist langweilig. Frau Wendler denkt sich, egal wo Gertrude ist.“</p>

Abb. 7: Arbeitsergebnisse zur Erschließung der Situation 3 „Der Pioniernachmittag“

Die Schülerinnen und Schüler präsentierten zugleich ihre Ergebnisse zu der Frage, welche Personen, Handlungen, Geschehnisse, Gedanken und Gefühle in der Geschichte erfunden sind und welche nicht. Diese Frage stellte für die Kinder allerdings eine echte Herausforderung dar. Auf Nachfrage konnten sie Ina, Gertrude, Kathrin und Frau Wendler als ausgedachte Figuren der Geschichte einordnen. Eine Schülerin schrieb zudem in die Spalte „erfunden“ des Ergebnisblattes: „Die Lehrer [in der DDR; Anm. C. F.] sind nicht immer streng.“ Ein Junge stufte das „Halstuch“ als erfunden ein. Bei der Mehrheit der Kinder blieb die Spalte „erfunden“ auf dem Ergebnisblatt indessen leer. Hier dokumentiert sich, dass die Frage, was an den jeweils bearbeiteten Situationen erfunden ist, für die Kinder sehr abstrakt und kaum zu beantworten ist. In der Spalte „nicht-erfunden“ fanden sich auf den Ergebnisblättern die folgenden Antworten (hier eine Auswahl, Rechtschreibung angepasst):

- „Keine bunten Anzihsachen [in der DDR; Anm. C. F.], keine Süßigkeiten [in der DDR; Anm. C. F.], Intershop“
- „Wenn jemand mit Westklamotten kommt [in der DDR; Anm. C. F.], dann ist das komisch.“
- „Intershop ist nicht erfunden.“
- „Du bist Pionier, sei ein Vorbild.“
- „Der Pioniernachmittag und die Organisation.“

Bei der Begründung ihrer Einordnungen bezogen sich die Kinder erneut auf die Gespräche mit ihren Eltern und Großeltern. Allerdings wurde hier von einem Mädchen auch die Vorstellung wiederholt, dass die Kleidung in der DDR grau war, ergänzt um die Annahme, dass es in der DDR auch keine Süßigkeiten gegeben habe. Im Ergebnis lässt sich festhalten: Die Frage, was in den jeweils bearbeiteten Situationen nicht-erfunden ist, verwickelte die Kinder spürbar mehr mit dem Gegenstand „DDR-Geschichte“ als die Frage, was in ihnen erfunden ist.

Besonders interessant sind die Fragen, die die Kinder aus den von ihnen jeweils bearbeiteten Situationen heraus entwickelt haben. Abbildung 8 führt die jeweils entwickelten Fragen der Kleingruppen auf.

<p>Situation 1: Inas Schultag beginnt</p> <p>Unsere Fragen zum Thema „Schule in der DDR“:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wann sind die Kinder in der DDR in die Schule gekommen? • Wann sind sie wieder rausgegangen? • Waren Jungen und Mädchen zusammen in einer Klasse? • Wie viele Kinder waren in einer Klasse? • Wie viele Klassen gab es in einer Schule? • Was stand in einem Zeugnis in der DDR? • Und wie wurden die Kinder bewertet? <p>Unsere anderen Fragen zur DDR (jenseits des Themas „Schule“):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was gab es in einer typischen DDR-Wohnung? • Wie viele Zimmer hatte eine Wohnung in der DDR?
<p>Situation 2: Die neue Mitschülerin</p> <p>Unsere Fragen zum Thema „Kleidung und andere Einkaufswaren in der DDR – und im ‚Westen‘“:</p> <ul style="list-style-type: none"> • War wirklich alles grau? • Was gab es an Gemüse und an Obst? • Was gab es für Spielzeug? • Gab es Friseure? • Gab es Spielplätze? <p>Unsere anderen Fragen zur DDR (jenseits des Themas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie kam man über die Grenze? • Wie lang gab es die DDR? • Wie war es zur DDR-Zeit im Osten?
<p>Situation 3: Der Pioniernachmittag</p> <p>Unsere Fragen zum Thema „Pioniere und Pionierorganisation in der DDR“:</p> <p>Musste ein Pionier Vorbild sein? Was haben die Pioniere gemacht? Fanden alle die Pioniernachmittage langweilig?</p> <p>Unsere anderen Fragen zur DDR (jenseits des Themas):</p> <p>Was gab es für Unterrichtsfächer in der DDR? Wie sah ein Arbeitstag in der DDR aus?</p>

Abb. 8: Fragen, die die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen zu den jeweils von ihnen bearbeiteten Situationen entwickelt haben

Diese Erfahrungen und Ergebnisse führen zu der folgenden Deutung: Die Frage, was an den Situationen erfunden ist, ist für die Kinder zu abstrakt und sie entspricht auch nicht ihrem primären historischen Orientierungsbedürfnis. Offenbar wollen sich die Kinder zunächst auf die Situationen einlassen und ein lebendiges Bild über das Leben in der DDR entwickeln (Imagination). Allerdings sind die Kinder in der Lage, aus den Situationen heraus Fragen an die DDR-Vergangenheit zu entwickeln. Einige entwickelte Fragen stellen dabei Setzungen der Situationen bereits infrage, so zum Beispiel „Musste ein Pionier Vorbild sein?“ oder „Fanden alle die Pioniernachmittage langweilig?“. Die meisten Fragen der Kinder beziehen sich aber darauf, was es in der DDR konkret gab und was war. Ihr Bezugspunkt ist damit eine konkrete Phänomenebene, die Aspekte wie Zeugnisse, Unterrichtsfächer, die Klassengröße, Tätigkeiten von Pionieren, Wohnen, Friseur, Spielplatz, Obst und Gemüse in der DDR umfasst.

Das historische Denken der Kinder wird scheinbar eben nicht über die Irritation aktiviert, sondern über die Vorstellungsbildung und eine daran angeknüpfte Entwicklung von Fragen über das Leben in der DDR. Das Bedürfnis der Kinder scheint darin zu liegen, in die Situationen einzutauchen, ohne sie gleich wieder zu dekonstruieren. Sie wollen die Bilder, die bei ihnen

mental wachgerufen werden, nicht unmittelbar kritisieren, sondern sie entfalten und weiterdenken, was das Entwickeln von Fragen zu den Situationen („Schule in der DDR“, „Kleidung und andere Einkaufswaren in der DDR – und im ‚Westen‘“ oder „Der Pionernachmittag“) wie auch zur DDR im Allgemeinen unterstützen kann.

Im Ergebnis lässt sich sagen, dass auf diese Weise die Möglichkeit besteht, die historische Fragekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Bei den Kindern im ersten Unterrichtsversuch wurde dabei die historische Fragekompetenz von einer konkreten, phänomenbezogenen Perspektive angeleitet. Nur vereinzelt trat eine kritische Fragehaltung in Form des Hinterfragens von Setzungen innerhalb der bearbeiteten Romanauszüge auf.

Historisches Entdecken und Sammeln von Informationen – die Arbeit mit der Geschichtsmappe

Die Arbeit mit den Quellenblättern als Chance und Herausforderung

Die vergleichsweise offenen Aufgabenstellungen auf den Quellenblättern sind für die Kinder Chance und Herausforderung zugleich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten zum Teil noch zusätzliche Denkanstöße, um den historischen Aussagewert der abgebildeten Quellen zu erkennen. So benötigte beispielsweise ein Schüler einen zusätzlichen Impuls, um anhand der Fotos von Unterrichtssituationen aus der DDR auf Quellenblatt 3 eine Antwort auf die zuvor aufgeworfene Frage, ob in der DDR Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet wurden, zu entdecken. Mit Hilfe kleinerer Impulse oder durch gemeinsames Nachdenken war es den Kindern aber möglich, die Quellen zu erschließen. Zunehmend gewannen die Kinder jedoch Sicherheit in der Arbeit mit den Quellenblättern aus der Geschichtsmappe.



Abb. 9: Kinder bei der Arbeit mit der Quellenmappe (Quelle: eigene Aufnahme)

Die Kinder haben die Geschichtsmappe abschließend gelobt, aber auch herausgestellt, dass der Umgang mit ihr nicht ganz leicht sei. Sie sagten, dass man bei der Arbeit mit den Quellenblättern „richtig nachdenken und knobeln“ müsse. Bei den Kindern zeigte sich außerdem ein spürbares Bedürfnis nach kommunikativem Austausch und Konsensualisierung. Dieses Bedürfnis äußerte sich unter anderem in den Fragen „Ist das richtig so?“ oder „Kann man das so sagen?“, die sich auf ihre Deutungen und Interpretationsergebnisse bezogen. Gerade weil die Kinder die Arbeit mit den Quellenblättern als anspruchsvoll einordneten, waren sie auf ihre Ergebnisse meiner Wahrnehmung zufolge sehr stolz.

*Über die Art und Weise der Bearbeitung der Quellenblätter –
Oder: Was ist eigentlich das Erkenntnisbedürfnis der Kinder?*

Die Abbildungen 10, 11 und 12 zeigen die schriftlichen Arbeitsergebnisse von drei verschiedenen Schülerinnen und Schülern zu den Quellenblättern 1, 3 und 6. Diese Arbeitsergebnisse wurden von verschiedenen Lernenden erstellt. In ihnen kommt exemplarisch eine „typische“ Grundtendenz in der Art und Weise der Bearbeitung der Quellen zum Ausdruck, die sich auch in anderen Arbeitsergebnissen der Lerngruppe zeigte.

Damit die Arbeitsergebnisse der Kinder und ihre Deutung im Folgenden nachvollzogen werden können, seien an dieser Stelle die Inhalte der Quellenblätter kurz genannt: Quellenblatt 1 enthält das Zeugnis einer Schülerin der Klasse 4 aus der DDR. Quellenblatt 3 führt zwei Fotos aus dem Unterrichtsalltag in der DDR auf. Quellenblatt 6 zeigt Kindermode aus der DDR und aus Westdeutschland.

Was erfährst du hier über die Schule in der DDR?

Hinweis: Das Zeugnis enthält die Unterrichtsfächer. Die Beurteilung im Zeugnis sagt außerdem viel darüber aus, welche Eigenschaften bei Kindern geschätzt wurden und welche eher nicht.

*Gute Eigenschaften: Gutes Kollektivmitglied,
Leistungsfähigkeit.*

*Schlechte Eigenschaften: Gleichgültig, nicht so aktiv, war oft
abgelenkt.*

Was ist heute in deinem Zeugnis anders als in Felicitas' Zeugnis? Gibt es vielleicht auch Gemeinsamkeiten?

*Was anders ist: Es gibt keine Noten, Es wird netter
geschrieben, Es gibt keine Heimatkunde
mehr.*

Transkription (Rechtschreibung angepasst):

„Gute Eigenschaften: Gutes Kollektivmitglied, Leistungsfähigkeit.“

Schlechte Eigenschaften: Gleichgültig[keit], nicht so aktiv, war oft abgelenkt“

„Was anders ist: Es gibt keine Noten⁸, es wird netter geschrieben, es gibt kein Heimatkunde mehr.“

Abb. 10: Arbeitsergebnis eines Jungen zu Quellenblatt 1

⁸ Der Junge geht hier von seinem Erfahrungshorizont an der reformpädagogischen Schule, die er besucht, aus.

Was erfährst du hier über die Schule in der DDR?

Hinweis: Körperhaltung und Gesichtsausdruck der fotografierten Menschen können etwas über Verhältnis zueinander aussagen. Sie können eventuell auch etwas über ihre Gefühle und die Stimmung in der fotografierten Situation verraten.

Mädchen und Jungs waren in einer Klasse und Lehrer oder Lehrerin waren streng

Was ist heute in der Schule anders als auf den Fotos? Gibt es vielleicht auch Gemeinsamkeiten?

Die Tafel ist jetzt auf der Wand

Transkription (Rechtschreibung angepasst):

„Mädchen und Jungs waren in einer Klasse und Lehrer oder Lehrerin waren streng.“

„Die Tafel ist jetzt auf der Wand.“

Abb. 11: Arbeitsergebnis eines Jungen zu Quellenblatt 3

Was erfährst du hier über Kindermode in der DDR und in Westdeutschland?
Wo gab es Gemeinsamkeiten und wo Unterschiede?

In der DDR waren die Klamotten nicht so vielfältig wie im Westen. Es gab zu wenige Klamotten in der DDR. Im Westen war das ein anderer Stoff und die T-Shirts waren bedruckt. Es war nicht alles grau aber die schönen Farben hat man nicht bekommen.

Viele Kinder in der DDR haben sich Kleidung aus Westdeutschland gewünscht.
Woran könnte das gelegen haben?

Viele Kinder in der DDR wollten Klamotten aus dem Westen weil man buntere und bedruckte T-Shirts bekommen hat. Es war nicht alles gestrikt wie in der DDR.

Transkription (Rechtschreibung angepasst):

„In der DDR waren die Klamotten nicht so vielfältig wie im Westen. Es gab zu wenige Klamotten in der DDR. Im Westen war das ein anderer Stoff und die T-Shirts waren bedruckt. Es war nicht alles grau aber die schönen Farben hat man nicht bekommen.“

„Viele Kinder in der DDR wollten Klamotten aus dem Westen, weil man buntere und bedruckte T-Shirts bekommen hat. Es war nicht alles gestrikt wie in der DDR.“

Abb. 12: Arbeitsergebnis eines Mädchens zu Quellenblatt 6

An diesen Arbeitsergebnissen wird deutlich, dass die Kinder die Quellen vor allem auf der Phänomenebene erschlossen. Ihr Erkenntnisinteresse richtete sich auf das, was zu sehen ist, auf das Konkrete, was man anhand der Quellen über die DDR erfährt, also auf die Benennung ...

- der guten und schlechten Eigenschaften im Zeugnis (Beurteilungstext),
- auf die Zusammensetzung der Klasse und den Ort der Tafel oder
- auf das Aussehen der Kleidung.

Bei der Arbeit mit den Quellenblättern arbeiteten sie das Offensichtliche heraus. Das Hinterfragen, Weiterdenken und Kritisieren brauchte zusätzliche Impulse. Nach meiner Deutung ging es den Kindern abermals um das Verstehen von dem, was es in der DDR gab und wie das Leben in der DDR war. Ihr Bedürfnis bezog sich darauf, Vorstellungsbilder zu entwickeln beziehungsweise bestehende Vorstellungsbilder zu überprüfen und zu erweitern. Im Mittelpunkt ihres Erkenntnisinteresses steht die historische Re-Konstruktion der DDR, die einer erweiterten (kritischen) Reflexion notwendigerweise vorgelagert ist.

Aber auch das Weiterdenken spielte sich auf einer Phänomenebene ab. Ganz eindrücklich zeigt sich das in der Aussage des Jungen, der die beiden Fotos aus dem Unterrichtsaltag in der DDR (Quellenblatt 3) bearbeitet hat und einen Vergleich zu seiner Schule herstellt: „Die Tafel ist jetzt auf der Wand.“ Er stellt damit ausschließlich ein sichtbares Detail heraus. Einen Schritt weiter geht hier die Reflexion des Mädchens, das sich mit Quellen zur Kindermode in der DDR und in Westdeutschland (Quellenblatt 6) auseinandergesetzt hat. Sie vermutete, dass sich viele Kinder in der DDR Kleidung aus Westdeutschland wünschten, weil diese bunter, bedruckt und nicht nur gestrickt war. Damit versetzt sie sich bereits in die Perspektive der Kinder in der DDR, ihre Deutung bezieht sich aber dennoch nur auf das Aussehen der Kleidung und deren unmittelbare Wahrnehmung, folglich ebenfalls auf ihre Phänomenebene unter Ausklammerung sozialer Aspekte (zum Beispiel Wert durch Seltenheit, soziales Prestige durch Kleidung aus Westdeutschland, Kleidung aus Westdeutschland als soziales und politisches Statement).

Wenn das Vorstellungsbild über die DDR jedoch bereits normativ und emotional stark gerichtet ist, dann können auch Gefühle und kritische Wertungen in die Quellenarbeit einfließen. Abbildung 13 zeigt ein solches Beispiel. Es handelt sich um das schriftliche Arbeitsergebnis eines Mädchens zu Quellenblatt 4, das einen Auszug aus dem DDR-Heimatkundebuch (Szudra/Lucke-Gruse 1985: 44) enthält. Dieser Lehrbuch-Auszug transportiert im Kern die Aussage, dass sich das Leben der arbeitenden Menschen unter Führung der SED stetig verbessert habe. Weil die DDR ein sozialistisches Land ist, kämen die Früchte der Werktätigen allen zugute (vgl. Quellenblatt 4). Die Bearbeitung dieses Lehrbuch-Auszuges führte bei dem Mädchen zu einer wütenden Reaktion, was auch in ihrem schriftlichen Arbeitsergebnis zum Ausdruck kommt. Nach meiner Deutung hatte es die indoktrinative Intention des Lehrbuchauszuges erkannt. Diese rief bei ihr eine starke gefühlsbetonte Ablehnung hervor. Die Gefühle und Arbeitsergebnisse des Mädchens wurden im Unterricht besprochen. Zum Teil habe ich als Lehrkraft ihre Aussagen auch differenziert. Ich habe versucht, den Anspruch und die Leitideen der DDR (als sozialistischer Staat) sowie die Weltsicht der DDR-Führung *altersangemessen* zu erklären und die entstandenen Probleme in der DDR (vor allem den Machtanspruch der SED) mit dieser politischen Weltsicht in Verbindung zu setzen. Dieses Unterfangen empfand ich persönlich als herausfordernd.

Interessant ist, dass das Mädchen den Teil ihres Arbeitsergebnisses, der unterstellt, dass die Lehrerinnen und Lehrer in der DDR „Arschlöcher“ gewesen seien, bei der Präsentation nicht vorgelesen hat (vgl. Abbildung 13). Ich vermute, dass ihr bewusst war, dass diese Aussage sehr emotional und pauschalisierend ist. Nach meiner Wahrnehmung hatte sich ihre erste Wut bei der Präsentation bereits gelöst und so den Raum für ein versachlichtes Nachdenken geöffnet.

Was erfährst du hier über den Heimatkundeunterricht in der DDR?

Hinweis: Die Lehrbuchseite verrät viel darüber, was die Kinder lernen sollten. Auch die Aufgaben sagen viel darüber aus.

die Kinder wurden Falsches gelehrt denn die SED war nicht so wie sie vorgibt denn sie ist alles nicht sie haben bei den Wahlen betrogen sie vertraten niemanden und machten sich nur selbst Reich und niemand darf raus oder rein nur weil sie nicht wollten das sie am Ende niemanden mehr haben und da gehen sie mit Gewalt vor. Sie waren gegen andere, sie grenzten alle ein mit der Mauer. Sie versagten voll. Und töten, dass viele Menschen wurden verfolgt, manche wurden nicht gut bezahlt und zur Arbeit gezwungen. Man hatte keine gute Versorgung, manche hatten keine Rechte und waren arm und es wurde nicht besser.

Was ist heute im Sachunterricht anders? Gibt es vielleicht auch Gemeinsamkeiten?

man wurde nicht so gelehrt das man das beste Land ist man ist nicht mehr so diszipliniert man wird nicht mehr von Arschlöchern unterrichtet

Transkription (Rechtschreibung angepasst):

„Die [den] Kindern wurde Falsches gelehrt, denn die SED war nicht so wie sie vorgibt. Das stimmt alles nicht. Sie haben bei den Wahlen betrogen, sie vertraten niemanden und machten sich nur selbst reich und niemand darf raus oder rein nur weil sie nicht wollten, dass sie am Ende niemanden mehr hier haben und da gehen sie mit Gewalt vor. Sie waren gegen andere, sie grenzten alle ein mit der Mauer. Sie versagten voll. Und töten, dass viele Menschen wurden verfolgt, manche wurden nicht gut bezahlt und zur Arbeit gezwungen. Man hatte keine gute Versorgung, manche hatten keine Rechte und waren arm und es wurde nicht besser.“

„Man wurde [wird] nicht so gelehrt, dass man das beste Land ist, man ist nicht mehr so diszipliniert, man wird nicht mehr von Arschlöchern unterrichtet.“

Abb. 13: Arbeitsergebnis eines Mädchens zu Quellenblatt 4

Mit Blick auf die historische Medien- und Methodenkompetenz ist zusammenfassend zu sagen, dass sich diese über die Arbeit mit den Quellenblättern fördern lässt. Die Kinder bewegten sich bei diesem Kompetenzbereich vor allem auf einem grundlegenden, phänomenbezogenen Niveau, das, wie soeben erläutert, zum Teil auch emotional angeleitet war.

Wichtig erscheint mir der Hinweis, dass die Erschließung der Quellen sowie der Austausch über die Interpretationsergebnisse zugleich die historische Sachkompetenz förderten. In Entsprechung zur anleitenden Perspektive der Quellenarbeit bewegte sich die Entwicklung der historischen Sachkompetenz ebenfalls auf einem konkret-phänomenbezogenen Niveau, weil sie sich vor allem auf einzelne Aspekte und Fakten des Lebens in der DDR bezog. In ersten basalen Zügen konnten aber auch übergreifende Zusammenhänge wie die Charakteristika und Leitideen der DDR angesprochen werden.

Die Präsentationen der Ergebnisse

Das, was die Kinder mündlich artikulierten, war zum Teil deutlich umfangreicher und differenzierter als das, was sie auf ihren Ergebnisblättern festgehalten hatten. Einige Kinder hatten zudem Mühe, ihre schriftlichen Arbeitsergebnisse vorzulesen, weil sie ihre eigene Schrift nicht mehr lesen oder ihre schriftlichen Aufzeichnungen nicht in eine zusammenhängende mündliche Präsentation übertragen konnten. Der von mir als Lehrkraft gegebene Impuls „Sag es doch frei, ohne deine Aufzeichnungen“ half ihnen.

Hier wird deutlich, dass die Verschriftlichung von Interpretationen wie auch das Überführen von verschriftlichten Arbeitsergebnissen in eine mündliche Präsentation jeweils eigenständige Anforderungen darstellen.

Unterstützt wurden die Präsentationen dadurch, dass die jeweiligen Quellenblätter von den anderen Schülerinnen und Schülern aus der Quellenmappe herausgenommen werden konnten, so dass sie allen Lernenden im Moment der Präsentation vorlagen. Das förderte ein gemeinsames Reflektieren über die Quellen im Anschluss an die Präsentationen. Einige Quellenblätter wurden auch mehrfach bearbeitet, was den Austausch über die vorgestellten Deutungen unterstützte.

Umgang mit verschiedenen Sichtweisen auf die DDR

Über die Präsentationen der Ergebnisse aus der Quellenarbeit stellte sich außerdem ein gemeinsames Nachdenken über verschiedene Sichtweisen auf die DDR ein. Die Quellenblätter 5 und 10 erwiesen sich dabei als wichtige Bezugspunkte. Anhand des Quellenblattes 5 ließ sich herausarbeiten, dass die in der DDR aufgewachsenen Personen unterschiedliche Erinnerungen an ihre Schulzeit haben. Interessant war, wie die Kinder versuchten, diese Unterschiede einzuordnen. Exemplarisch sei hier das Arbeitsergebnis eines Mädchens zitiert: „Franka Jentzsch fand die strenge Schule gut, vielleicht liegt das daran, dass sie jünger war als Gabriela Maria Schmeide, [...] die fand die Schule nicht so gut!“ Hier deutet sich ein Konzept von Mehrperspektivität an, das weitgehend unbestimmt bleibt. Denn: Die unterschiedlichen wertbezogenen Perspektiven beider Zeitzeuginnen, die in ihren Aussagen eigentlich deutlich werden, wurden von den Kindern nicht erfasst und damit auch nicht reflektiert. Eine solche ideologiekritische Reflexion der Perspektiven lag nach meiner Wahrnehmung nicht im Erkenntnisinteresse der Schülerinnen und Schüler. Ich gewann den Eindruck, dass die Kinder bereits damit zufrieden waren, die unterschiedlichen Darstellungen als Verschiedenheit einzuordnen und anzuerkennen. Das unterstreicht meine These, dass sich in dieser Altersklasse die Auseinandersetzung mit Quellen aus der DDR vor allem auf der Phänomenebene bewegt.

Anhand des Quellenblattes 10 thematisierten die Kinder, dass die enthaltene bildliche Darstellung von fröhlichen Pionieren nicht dem entspricht, was man im Romanauszug von Ina erfährt. Die Kinder ordneten das als Beleg für die bereits eingangs von einem Mädchen eingebrachte Aussage ein, dass es unterschiedliche Sichtweisen auf und Empfindungen über die Pionierorganisation in der DDR gegeben hat und nach wie vor gibt.

Die Anregung historischen Denkens – ein Beispiel

Die Formulierungen aus den Schulzeugnissen in den Quellenblättern 1 und 2 sowie aus den Geboten der Jungpioniere und der Thälmannpioniere in den Quellenblättern 8 und 9 führten zu einem gemeinsamen Nachdenken über Regeln und die sprachliche Formulierung von schulischen Einschätzungen und Normen. Ergänzt wurden diese Reflexionen durch eine zusätzliche Quelle, die eine Pädagogin der Schule, in der die Erprobung stattfand, dem Unterrichtsprojekt zur Verfügung stellte. Es handelte sich um das „Gruppenbuch“ einer Klasse aus den 70er-Jahren,

das unter anderem auch Einschätzungen zum Sozialverhalten der Kinder und Ziele für Betragungsveränderungen innerhalb der Klasse enthielt. Die dort vorkommenden sprachlichen Formulierungen standen im Einklang mit dem Duktus der Zeugnisse in den Quellenblättern 1 und 2. Ein Mädchen kommentierte das folgendermaßen: Die Art und Weise, wie das geschrieben sei, klinge „nicht so nett“. Ein anderes Mädchen ergänzte: „Das klingt so, dass Kinder immer alles machen sollen. [...] Man kann doch Kindern nicht alles vorschreiben.“ Ein Junge konkretisierte: „Das ist, wie wenn man einen Sport machen will und die Eltern sagen, du musst einen anderen Sport machen.“ Er erklärte, dass er damit meine, dass die Kinder „nur hören sollen“. Ein Mädchen führte mit Blick auf die Zeugnisse und den Klassenhefter aus: „Das ist wie ‚Mach mal dies!‘ und ‚Mach mal das!‘“. Im Ergebnis ordneten vor allem die Mädchen die sprachlichen Formulierungen als „komisch“ und „befremdlich“ ein. Ein Junge entgegnete, dass die Zeugnisse aus der DDR aber so geschrieben seien, dass man besser verstehe, was gemeint ist. Er führte aus: „Die bringen das irgendwie auf den Punkt. Da weiß man genau, was man machen, was man besser machen soll. Das weiß man heute manchmal nicht, wenn das so nett geschrieben ist.“

Hieraus lässt sich die folgende Lesart entwickeln: Die Kinder erfassten, dass die Art und Weise, wie Zeugnisse, Einschätzungen und Verhaltensanforderungen in der DDR formuliert waren, sich von der heutigen Art und Weise, die sie aus ihrer schulischen Lebenswelt kennen, unterscheiden. Die Auseinandersetzung mit ihnen führte bei den Schülerinnen und Schülern auch zu gegenwartsbezogenen Überlegungen und Bewertungen, nämlich dass sie es nicht gut fänden, wenn Kinder nur hören und folgsam sein sollen. Die Schülerinnen und Schüler erkannten die Machtdimension in den Einschätzungen und Verhaltensanforderungen, die sich in den Quellen dokumentiert. Gleichzeitig führte, wie beschrieben, die Auseinandersetzung bei einem Jungen zum kritischen Hinterfragen der ihm bekannten Art und Weise seiner Zeugnisformulierungen, die sich für ihn im Vergleich zur DDR manchmal als unklar darstellen. Im Zusammenspiel von Vergangenheits- und Gegenwartsbezug drückt sich hier historisches Denken aus.

Interessant ist mit Blick auf das Historizitätsbewusstsein im historischen Denken (und damit im Geschichtsbewusstsein) die Aussage eines Mädchens zu den Geboten der Jungpioniere. Es erklärte, dass „viele Gebote“, die „bei uns [...] jetzt Regeln [heißen]“, nach wie vor vorhanden seien, so zum Beispiel die Regel, dass man sich hilft. Analog dazu erklärte ein Junge, dass Gebote wie die Eltern zu lieben, anderen zu helfen, tüchtig zu sein oder gesund zu leben „ähnlich wie heute“ seien; die DDR zu lieben oder mit Stolz das blaue Halstuch zu tragen, ordnete er hingegen als „anders wie heute“ ein. Auch würde man, so der Junge, heute nicht mehr zu Kindern gehen und ihnen sagen „seid diszipliniert“ und „singt, tanzt und spielt gerne“.

In den hier aufgeführten Aussagen zeigt sich die Fähigkeit und Bereitschaft, Bezüge zwischen der DDR-Vergangenheit und der eigenen Gegenwart herzustellen, und damit historische Orientierungskompetenz. Weil es sich dabei um eine erste Annäherung an historische Kontinuitäten und Unterschiede am Beispiel von *konkreten* Regeln und Geboten handelt, ist deren Entfaltungsniveau erneut als konkret-phänomenbezogen zu bezeichnen. Gleichzeitig wird an dieser Stelle deutlich, wie eng die historische Orientierungskompetenz mit der historischen Sachkompetenz verknüpft ist, denn um den orientierenden Bezug zwischen früher und heute herzustellen, müssen die Kinder die Gebote und Verhaltensanforderungen für die Kinder in der DDR erfassen und verstehen.

Geschichten von „früher“, von den Eltern und Großeltern

Im Rahmen der Präsentation ihrer Ergebnisse aus der Quellenarbeit fingen die Kinder auch an, von ihren Eltern und Großeltern zu berichten und von dem, was sie ihnen über die DDR erzählt haben. Hier drückt sich zum einen das Bedürfnis aus, die Ergebnisse des Unterrichts

mit den erzählten Wissensbeständen aus der Familie abzugleichen. Zugleich spielt nach meiner Deutung der Identitätsbezug eine Rolle. Die Kinder wollen das einbringen, was die Mitglieder ihrer engsten Bezugsgruppe in der DDR erlebt haben. Insofern ist das Bedürfnis nach Einordnung auch stark familiengeschichtlich beeinflusst. Das zeigte sich unter anderem darin, dass einige Kinder ab dem zweiten Projekttag Dokumente ihrer Eltern und Großeltern aus der DDR wie zum Beispiel Sportabzeichen und Urkunden mit in den Unterricht brachten. Zum Teil waren die Erzählungen aber auch sehr assoziativ. So berichtete ein Kind von der Augenverletzung seines Urgroßvaters im Zweiten Weltkrieg und ein anderes Kind von der Flucht seiner Urgroßeltern. Das führte schließlich dazu, dass sich die Kinder darüber austauschten, wessen Urgroßeltern und Großeltern noch leben. Hier kam eine allgemeine Lust am Austausch über Familiengeschichte zum Vorschein, die über die DDR hinausging. Es ist die Faszination an Vergangenheit und die der eigenen familiären Verknüpfung mit ihr, die sich nicht nur auf die DDR beschränkt. Nach meiner Deutung kommt hierin außerdem zum Ausdruck, dass die Vergangenheit bei Kindern in diesem Alter noch nicht klar strukturiert ist und der Zweite Weltkrieg, die Flucht aus den Ostgebieten und die Zeit der DDR zum Teil miteinander verschwimmen können. Diese Beobachtung fügt sich in den Forschungsstand zum historischen Denken von Kindern ein (vgl. Kapitel 3). Als Lehrkraft habe ich den Erzählungen der Kinder Raum gegeben, zugleich habe ich aber auch versucht, sie zu ordnen und sie zu kontextualisieren.

„Auf welche unserer Fragen haben wir Antworten gefunden? Und auf welche noch nicht?“

Nach den Präsentationen wurde der Blick zurück auf die eingangs aufgeworfenen Fragen gelenkt. Die Fragen waren schriftlich an einer Pinnwand fixiert. Die Kleingruppen, die sie jeweils entwickelt hatten, gingen sie noch einmal durch und überlegten, auf welche sie Antworten gefunden haben und auf welche noch nicht. Die Antworten, die sie jeweils gefunden hatten, fassten die Schülerinnen und Schüler noch einmal kurz zusammen, was ein wichtiges Zwischenfazit war. Erwähnung verdient ferner, dass an dieser Stelle zwei Kinder eigenständige historische Urteile entwickelten. Diese zeigten sich in Aussagen wie „Ich hätte nicht in der DDR leben wollen. In der Schule war das so streng. Man musste immer alles machen.“ oder „Kinder muss man auch mal Kinder sein lassen. Die müssen auch mal Fehler machen dürfen.“ In diesen Aussagen dokumentiert sich die historische Orientierungskompetenz auf einem konkret-personenbezogenen Entfaltungsniveau. Anleitend ist eine konkrete Perspektive, die sich auf Bedürfnisse und Emotionen bezieht.

Die Fragen, auf die die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Geschichtsmappe keine Antworten gefunden hatten (und auch nicht finden konnten), lauteten:

- Was gab es in einer typischen DDR-Wohnung?
- Wie viele Zimmer hatte eine Wohnung in der DDR?
- Was gab es an Gemüse und an Obst?
- Gab es Friseure?
- Gab es Spielplätze?
- Wie kam man über die Grenze?
- Wie lang gab es die DDR?
- Wie sah ein Arbeitstag in der DDR aus?

Für diese Fragen hatte ich einen Lehrervortrag vorbereitet, den ich mit Bildquellen illustrierte. An dieser Stelle muss ich rückblickend einräumen, dass hier ein wertvolles Lernpotenzial verschenkt wurde. Es hätte sich angeboten, zunächst gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern darüber nachzudenken, wie man Antworten auf die noch offenen Fragen finden kann

(Förderung der historischen Methoden- und Medienkompetenz). Wenn noch ausreichend Unterrichtszeit zur Verfügung gestanden hätte, wären hier noch weitere Such- und Entdeckungsprozesse möglich gewesen, zum Beispiel über die Befragung der Eltern und Großeltern, über die Recherche in Sachbüchern oder über einen Museumsbesuch. Bei der vorliegenden Durchführung der Unterrichtsidee „Mit Ina in die DDR“ fehlte diese Unterrichtszeit aber. Prinzipiell denkbar wäre es in einem solchen Falle, die Recherchen zu den noch offenen Fragen auf einen späteren Zeitpunkt im Schuljahr oder auf das nächste Schuljahr zu verlagern.

Erzählen

Abb. 14 zeigt die von zwei Mädchen gemeinsam als Comic weitererzählte Geschichte. In der Geschichte wird erzählt, dass Ina an Gertrude, ihrer neuen Mitschülerin, Interesse entwickelt und davon ihrer Mutter erzählt. Sie berichtet ihrer Mutter, dass die neue Schülerin in der Klasse „nur Westsachen“ trägt. Die Mutter reagiert mit der folgenden Mahnung: „Treibe dich nicht mit diesem Kind herum. Du bist ein Pionier und liebst die DDR und nicht den Westen.“ Und sie formuliert die Befürchtung: „Wenn euch die Leute zusammen sehen, dann denken sie schlecht von uns.“ Ina geht in ihr Zimmer und denkt sich: „Menno, die [gemeint ist Gertrude; Anm. C. F.] war ja ganz nett.“ Am nächsten Tag erfährt Ina von Gertrude, dass der Ausreiseantrag ihrer Familie genehmigt wurde. In der Folge erhält Ina einen Brief von Gertrude, in dem steht, dass es im Westen „sehr schön“ ist. Acht Jahre später treffen sich Ina und Gertrude. Sie halten die Hände einander zugewandt. Es scheint ein herzliches Wiedersehen zu sein. Gertrude sagt: „Endlich sind die Grenzen offen.“



Abb. 14: Weitererzählung zweier Mädchen

In der Comic-Geschichte tritt pointiert die politische Dimension im Alltag der DDR hervor: Das Tragen von Kleidung aus Westdeutschland und die Freundschaft zu einem Mädchen mit „Westsachen“ konnten als Zeichen politischer Illoyalität zur DDR und als Verstoß gegen das Gebot, als Jungpionier die DDR zu lieben, ausgelegt werden. Interessant ist hierbei, dass gerade die Mutter diese Erwartungen an Ina adressiert. Daneben zeigt sich in der Geschichte die Vor-

stellung, dass Freundschaft stärker sein kann als politische Vorgaben und Gebote. Die Trennungs- und die Wiedervereinigungsgeschichte wird im Comic der beiden Mädchen am Beispiel der beiden Personen Ina und Gertrude erzählt. Die zeitliche Einordnung des Wiedersehens im Comic, die durch die Formulierung „acht Jahre später“ ausgedrückt wird, begründet sich damit, dass die Kinder „40 Jahre zurückgereist sind“, um in Inas Welt „einzutauchen“. Da das Unterrichtsprojekt im Jahr 2021 durchgeführt wurde, sind die Kinder davon ausgegangen, dass die Handlung im Jahr 1981 spielt und damit acht Jahre später die Grenzöffnung stattgefunden hat. Erwähnung verdient, dass die Kinder selbst auf die „acht Jahre“ gekommen sind, was eine Identifikation mit der „Zeitreise 40 Jahre zurück in die DDR“ nahelegt. Beachtung verdient aus didaktischer Sicht aber primär, wie die beiden Schülerinnen das Politische im Alltag der DDR verorten. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder gelernt haben, dass der Alltag in der DDR unmittelbar politisch beeinflusst war.

Abbildung 15 führt die Weitererzählung der Geschichte in Textform, die ein Junge verfasst hat, auf.

„Mit Ina in die DDR

Am nächsten Morgen geht Ina mit der Erlaubnis ihrer Mutter in den Intershop, dort hat sie sich mit Westgeld Westklamotten gekauft. Sie ging heute nicht zum Pioniernachmittag, sondern in die Kirche, wo sie Gertrude sah.

Ina hatte das Westgeld von einer etwas älteren Frau zugesteckt bekommen, weil Ina ihr geholfen hat.

Danach ging Ina am nächsten Morgen mit Westklamotten in die Schule, was Frau Wendler gar nicht gefiel.

Sie sagte zu Ina mit ernster Miene: ‚Zum Direktor, aber zackig!‘

Ina ging zum Direktor und er sagte: ‚Ina, du als Jungpionier hast einen ernsten Fehler begangen. Die denken doch alle, die mag die DDR nicht!‘

Eine Woche später. Es kam ein Schüler aus der BRD in die 5a. Er kennt schon alles, was er kennen will.

Dann stellte er sich vor: ‚Hallo, meine Name ist Moritz. Hallo!‘ ‚Setz dich neben Ina.‘

Nach der Schule bei Ina zuhause: ‚Also Ina, das geht jetzt echt zu weit, dafür bekommst du zwei Wochen Hausarrest!‘, schimpft Stefanie [Inas Mutter].

Sieben Jahre später: Es ist 09.54 Uhr. Ina hat einen Plan. Sie verkleidet sich als Polizist und schleicht sich an die Mauer, trifft auf einen Polizisten, der fragt: ‚Auf der Mauer ist ein Platz frei, los geh und halt Wache!‘

Als sie oben war, traf sie Moritz und sie sagte: ‚Wwwas machst du hier?‘ ‚Ich stehe Wache, warum?‘,

antwortete Moritz. Ina darauffhin: ‚Dreh dich mal um, wie schön es ist.‘ Drei Stunden später hatte sie eine Einladung und nahm sie an und bleibt erstmal in der BRD. ENDE“

Abb. 15: Weitererzählung eines Jungen (Rechtschreibung angepasst)

In der Weitererzählung des Jungen besucht Ina „mit der Erlaubnis ihrer Mutter“ den Intershop und kauft dort „Westklamotten“ mit „Westgeld“, das sie von einer alten Frau als Belohnung für Hilfe erhalten hat. Sie bleibt anschließend dem Pioniernachmittag fern und geht zur Kirche, um Gertrude zu sehen. Während in der Comic-Geschichte der beiden Schülerinnen Inas Mutter systemkonform agiert, handelt sie in der vorliegenden Weitererzählung des Jungen zunächst im Sinne ihrer Tochter. Aber auch der Junge baut in seine Weitererzählung ein, dass das Tragen von Westklamotten als mangelhafte Systemloyalität und weiterführend als „ernsthafte Fehler“ gilt, weil das so aussehe, als ob Ina die DDR „nicht mag“. Allerdings wird in seiner Weitererzählung diese Norm von der Lehrerin Frau Wendler und dem Direktor vertreten. Offensichtlich beschäftigt aber auch den Jungen, dass bereits dem Tragen von Kleidung aus dem Westen in der DDR eine politische Dimension zugeschrieben wurde. Im weiteren Verlauf seiner Geschichte kommt ein Junge aus Westdeutschland in Inas Klasse.

Offenbar ist nun auch der Toleranzrahmen von Inas Mutter, die der Junge in seiner Geschichte *Stefanie* nennt, überdehnt, denn sie droht ihrer Tochter mit zwei Wochen Hausarrest. Hier

spiegelt sich die Vorstellung wider, dass Eltern in der DDR bestimmte Freiräume gegenüber dem Staat und der Schule hatten, diese aber nicht überschritten werden durften.

Interessant ist ebenfalls die Vorstellung des Jungen, dass ein Kind aus Westdeutschland einfach in die DDR ziehen konnte. Die Weitererzählung weist daneben noch weitere Vorstellungsbilder auf, die historisch hoch imaginativ und sogar kontrafaktisch sind, nämlich dass ...

- man sich in der DDR als Polizist verkleiden und so an die Grenze gelangen konnte,
- ein Kind, das aus Westdeutschland in die DDR gezogen ist (und daher mit hoher Wahrscheinlichkeit Westverwandtschaft hat), als Erwachsener (bei den Grenztruppen) die Grenze hätte bewachen dürfen,
- man mit einer Einladung einfach nach Westdeutschland fahren und dort bleiben konnte.

Diese aus dem Blickfeld historischer Faktizität „schiefen“ oder sogar falschen Vorstellungsbilder dürfen dem Schüler keinesfalls als Defizit ausgelegt und vermittelt werden. Im Unterricht habe ich sie vielmehr als wertvolle Impulse aufgegriffen, um über einzelne Aspekte der DDR, speziell über das DDR-Grenzregime, noch einmal mit den Kindern zu sprechen. Auf diese Weise war es möglich, diese Vorstellungsbildung zu reflektieren und den Versuch zu unternehmen, sie zu verändern. Das heißt: In den Weitererzählungen der Geschichte durch die Schülerinnen und Schüler dokumentierten sich ihre historisch richtigen, „schiefen“ oder gar falschen Vorstellungen über das Leben in der DDR und im geteilten Deutschland, die zu einem erneuten Ausgangs- und Bezugspunkt historischen Lernens werden konnten. Insofern stellte die Aufgabenstellung zum Weitererzählen der Geschichte ein kreatives Instrument zur Erhebung und Überprüfung der Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Abschluss der Unterrichtsreihe dar. Somit konnte auch die Sachkompetenz der Lernenden an dieser Stelle gefördert werden.

Die von den Kindern entwickelten Weitererzählungen initiierten zusätzlich das Einbringen von Familiengeschichten in den Unterricht. So erzählte in Reaktion auf die Geschichte des Jungen ein Mädchen die Geschichte ihrer Urgroßmutter, die bei einem Westbesuch gestorben war. Ihre Großmutter durfte nicht zur Beerdigung, weil diese in Westdeutschland stattfand.

Die Frage, warum die Geschichte unterschiedlich weitererzählt wurde, beantworteten die Kinder damit, dass sie eben eine unterschiedliche Fantasie und unterschiedliche Vorstellungen über den weiteren Fortgang der Geschichte hätten. Hier zeigt sich ein pragmatischer Umgang mit der Verschiedenheit von Narrationen. Die Unterschiedlichkeit wurde als solche anerkannt und sogar als normal wahrgenommen, aber nicht auf unterschiedliche Wertaspekte in den jeweiligen Erzählperspektiven hinterfragt. Das untermauert abermals die aufgestellte These eines phänomenbezogenen Modus im historischen Lernen über die DDR bei Kindern in dieser Altersstufe. Insgesamt entfaltete sich die historische Narrationskompetenz auf einem konkreten, personenbezogenen Niveau, das auf die Gefühle und Bedürfnisse der handelnden Personen bezogen war. Das entspricht auch der Aufgabenstellung. Aber die Reflexion über die Unterschiede von Erzählungen ging eben nicht über die Wahrnehmung und Anerkennung dieser Unterschiede hinaus. Diese deskriptive Analyse hilft dabei, das altersbedingte Entwicklungsniveau der narrativen Kompetenz zu erkennen.

6.5 Exkurs: Die Erprobung in einer sechsten Klasse

Die Unterrichtsreihe wurde ebenfalls im Juni 2021 in einer sechsten Klasse an einer freien Gemeinschaftsschule in Halle (Saale) erprobt. Die Erprobung umfasste wie an der Grundschule sechs Doppelstunden an drei aufeinander folgenden Tagen. Die Lerngruppe hatte eine Größe von 20 Schülerinnen und Schülern. Die Erprobung gab einige wichtige Hinweise für das didaktische Verstehen der entwickelten Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“.

Die hohe Bedeutung des kommunikativen Austauschs – Und: Probleme, wenn dieser nicht gewährleistet werden kann

Während ich in der Lerngruppe mit den sechs Grundschülerinnen und Grundschülern eine enge Betreuung und einen intensiven kommunikativen Austausch während der Bearbeitung der Quellenblätter gewährleisten konnte, war das in der Lerngruppe der Klassenstufe 6 aufgrund der Größe nicht möglich. Nach meiner Wahrnehmung hätten aber auch in dieser Lerngruppe viele Schülerinnen und Schüler diese gemeinsamen Aushandlungs- und Deutungsprozesse gebraucht. Ohne diese waren einige Lernende unsicher und überfordert. Das führte dazu, dass sie die Quellenblätter zum Teil nicht wirklich erschlossen, sondern sehr oberflächlich abarbeiteten. Bei einigen Lernenden trat außerdem ein spürbarer Motivationsverlust auf.

Ich fühlte mich als Lehrkraft bei der Betreuung überfordert, weil so viele unterschiedliche Lern-, Kommunikations- und Unterstützungsbedürfnisse auftraten, denen ich zeitgleich nicht gerecht werden konnte. Nach meiner Analyse wäre es in einer großen Lerngruppe besser gewesen, sich auf eine Situation aus Inas Tag in der DDR und damit auf eine Auswahl von Quellenblättern zu konzentrieren, weil das die Arbeit an der gemeinsamen Sache im Unterricht vereinfacht hätte. Die Reduktion von Dimensionen und damit von Quellenblättern kann hier helfen, gemeinsame Kommunikations- und Austauschprozesse auch in einer größeren Lerngruppe zu gewährleisten. Diese Maßnahmen würden es der Lehrkraft erleichtern, diese Prozesse zu koordinieren.

Der Genderaspekt

Im Mittelpunkt der Romanauszüge, die den Ausgangs- und Bezugspunkt der Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ bilden, stehen die Mädchen Ina und Gertrude sowie ihr Verhältnis zueinander im Kontext des Lebens in der DDR. Bei den Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 4 haben die ausgewählten Romanauszüge nach meiner Beobachtung bei allen sechs Schülerinnen und Schülern einen Sog entwickelt. Bei einigen Jungen der Klassenstufe 6 hatte ich allerdings den Eindruck, dass sie die Romanauszüge als „Mädchengeschichte“ wahrnahmen, was ihnen ein „Eintauchen“ in Inas Welt erschwerte oder gar verstellte. Bei anderen Jungen dieser sechsten Klasse schien der Genderaspekt wiederum keine Rolle zu spielen. Bei ihnen entfaltete sich das imaginative Potenzial der ausgewählten Situationen. Es bleibt aber anzuerkennen, dass die Beziehungsgeschichte zweier Mädchen, die im Zentrum der Romanauszüge steht, bei einigen Jungen eine Verwicklung mit der Sache, also mit der DDR-Geschichte, offenbar erschweren oder sogar verstellen kann.

Ein interessantes Arbeitsergebnis

Hervorheben möchte ich das Arbeitsergebnis eines Mädchens aus der Lerngruppe der Klassenstufe 6, das sie in der Phase „Erzählen“ entwickelt hat. Sie hat die Geschichte von Ina und Gertrude in Textform weitererzählt. Abbildung 16 zeigt das Arbeitsergebnis.

„Viele Zeit später

Ina

Nach dem Pioniernachmittag ich traf mich mit Matze und Gertrude. Ein bisschen war ich auch in Matze verliebt und ich denke Gertrude auch. Wir drei waren sehr gute Freunde, auch wenn ich auf Gertrude neidisch war (weil sie so schöne Westklamotten hatte), vor allem weil Matze sich eher in sie verlieben würde als in mich. Als ich da war, kam Matze auf mich zu und auf einmal küsste er mich und sagte ‚Ina, ich liebe dich!‘. Ich war so überwältigt und küsste ihn noch einmal. Als auf einmal Gertrude wegrannte. ‚Geertrudee‘, schrie ich, aber sie rannte einfach weiter.

Gertrude

Ich konnte nicht glauben, was ich gerade gesehen hatte. Wieso liebt Matze Ina und nicht mich? Ich hab viel bessere Sachen als Ina.“

Abb. 16: Weitererzählung eines Mädchens (Rechtschreibung angepasst)

Das Mädchen hat die Geschichte von Ina und Gertrude als Liebes- und Beziehungsgeschichte weitererzählt. Dahinter steht nach meiner Interpretation die Vorstellung, dass Liebe und die aus ihr resultierenden Konflikte zwischen Freundinnen und Freunden eine zeitliche Konstante sind. Interessant ist vor allem aber, dass das Mädchen nicht die politische Dimension der Westkleidung im Alltag der DDR, sondern ihre soziale Prestigefunktion herausstellt. Hier drückt sich ein sozioökonomisches Bewusstsein über den Status von Westkleidung unter Kindern und Jugendlichen jenseits der politischen Normen in der DDR aus.

6.6 Fazit und Ausblick

Abschließend sollen die sensiblen Stellen, die Lernchancen und die Lernschwierigkeiten der entwickelten Unterrichtsreihe noch einmal zusammengefasst und reflektiert sowie Möglichkeiten der Weiterentwicklung ausgelotet werden. Darüber hinaus werden Rückschlüsse auf die fachdidaktische Theorie des frühen historischen Lernens diskutiert.

Der Schritt der Irritation – eine offenere Gestaltung ist notwendig!

Die ersten Praxiserfahrungen haben gezeigt, dass der Schritt der Irritation sich mit den Leitfragen „Was ist an der jeweiligen Situation erfunden?“ und „Was ist an der jeweiligen Situation nicht erfunden?“ für Kinder der Grundschule (übrigens auch für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 6) zu abstrakt gestaltet, gerade dann, wenn eine systematische Auflistung der Ergebnisse erwartet wird. Auf beide Fragen sollte daher verzichtet werden. Ich schlage vor, dass der Schritt der „Irritation“ in den des „Weiterfragens und Weiterdenkens“ überführt wird, der sich am folgenden Impuls ausrichtet: „Welche Fragen stellen sich euch zu der Situation (den Situationen)? Welche Fragen stellen sich euch zum Leben der Menschen in der DDR?“. Die ersten Erfahrungen geben einen Hinweis darauf, dass es Kindern auch bei der Entwicklung eigener Fragen möglich sein kann, die Setzungen der von ihnen jeweils bearbeiteten Situation zu hinterfragen. Denkbar wäre außerdem, den Impuls zum „Weiterdenken und Weiterfragen“ durch den Zusatz „Denkt ihr, dass das Leben in der DDR so war, wie es in der Situation (den Situationen) dargestellt wird?“ zu ergänzen, um auf diese Weise die Irritation anzuregen.

Die Quellenarbeit

Die Kinder der Klassenstufe 4 (auch die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 6) brauchten bei der Arbeit mit den Quellenblättern Impulse, Anregungen und Denkanstöße. Daneben war ihnen der unmittelbare kommunikative Austausch über die Ergebnisse ihrer Quellenarbeit einschließlich der Bestätigung ihrer Arbeitsergebnisse wichtig. Hierin dokumentiert sich eine große Unsicherheit, die sich im Laufe der Quellenarbeit aber verringerte. Zunehmend war den Kindern ein eigenständiges Bearbeiten der Quellenblätter möglich. Im Ergebnis ist die Quellenarbeit für die Schülerinnen und Schüler damit nicht nur als Chance, sondern ausdrücklich auch als eine Herausforderung einzustufen.

Offenbar benötigen Kinder zu Beginn Impulse, Anregungen und Hilfestellungen, um richtig zu verstehen, was sie im Rahmen der Quellenarbeit eigentlich tun und wie sie vorgehen sollen. Die ersten Erprobungserfahrungen regen dazu an, die Arbeit mit den Quellenblättern am Cognitive-Apprenticeship-Ansatz und damit an der folgenden Schrittfolge zu orientieren (vgl. Seel 2003: 361-364): a) Vorführen, b) unterstützte Eigentätigkeit, c) Nachlassen der Unterstützung und betreutes Beobachten (gleichwohl unter Berücksichtigung der individuellen Lernentwicklungen der Kinder). Zumindest das Vorführen und das gemeinsame Durchführen der Interpretation der Quelle(n) eines Quellenblattes wären aus meiner Sicht unbedingt zu empfehlen.

Die Begrenzung von Inhalt und Komplexität bei größeren Lerngruppen

Als eine wesentliche Schlussfolgerung aus den ersten Erprobungserfahrungen (besonders aus der Erprobung in der Lerngruppe der Klassenstufe 6) lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass bei einer höheren Zahl von Schülerinnen und Schülern die Unterrichtsreihe auf die Auseinandersetzung mit *einer* Situation aus Inas Tag und dementsprechend auf eine Auswahl von Quellenblättern aus der Geschichtsmappe reduziert werden sollte. Die Komplexitätsreduktion erleichtert der Lehrkraft die Betreuung der Quellenarbeit. Auf diese Weise kann sie besser auf die Unterstützungs- und Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden eingehen. Daneben würde eine solche Reduktion auch das Austauschen und das gegenseitige Helfen unter den Lernenden unterstützen (im Sinne eines kooperativen Lernens).

Zum Umgang mit dem Gender-Aspekt

Die Erfahrung, dass einige Jungen der Klassenstufe 6 die Situationen aus Inas Tag als eine „Mädchengeschichte“ wahrnahmen, die ihnen eine Auseinandersetzung mit dem Leben in der DDR offenbar erschwerte oder sogar verstellte, regt dazu an, in Lerngruppen dieser Altersstufe auch eine Situation (Auszug aus einem Roman) für den Unterricht auszuwählen, in der ein Junge im Mittelpunkt des Geschehens steht, zum Beispiel einen Auszug aus dem Buch „Alles nur aus Zuckersand“ von Dirk Kummer (2020). Aus meiner Sicht spricht nichts dagegen, den Unterricht an zwei Situationen aus zwei verschiedenen historischen Kinder- und Jugendromanen auszurichten.

Die Förderung historischen Denkens und eines elementar reflektierten Geschichtsbewusstseins

Meine Deutungen der ersten Unterrichtserfahrungen und -ergebnisse zur Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ legen die Aussage nahe, dass diese das historische Denken und die Entwicklung eines elementar reflektierten Geschichtsbewusstseins bei Kindern fördern kann. Es konnte konkret gezeigt werden, dass es Kindern über die Unterrichtsreihe möglich war, eine erste eigene Verortung zur DDR-Vergangenheit und damit auch einen historischen Ich-Welt-Bezug zu entwickeln. Wenn es um ein elementar reflektiertes Geschichtsbewusstsein geht, ist vor allem zu überlegen, an welchen Stellen des Unterrichts sich eine Anbahnung des Modus der Sachlichkeit zeigte. Aus meiner Sicht ist diese Anbahnung überall dort zu verorten, wo Kinder Quellen interpretierten, über Deutungen kommunizierten sowie Wissensbestände und Urteile über die DDR verhandelten, bestätigten oder differenzierten. Mehrere solcher Stellen im Lehr-Lern-Prozess ließen sich für die erste Praxiserprobung konkret herausstellen.

Die Förderung von Kompetenzen des historischen Lernens

Ein weiteres Fazit der Auswertung lautet, dass mit der Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ die Chance besteht, die historische Fragekompetenz, die historische Medien- und Methodenkompetenz, die historische Sachkompetenz, die historische Orientierungskompetenz und die narrative Kompetenz zu fördern. Verschiedene mündliche und schriftliche Arbeitsergebnisse der Lernenden aus dem Unterrichtsprozess ließen sich diesen Kompetenzbereichen zuordnen. In welchem Umfang sich im Unterricht Kompetenzentwicklungen vollzogen, ist indessen nicht zu sagen, weil hierfür die individuellen Lern-Ausgangslagen der Kinder kompetenzorientiert zu erheben gewesen wären (was aus Zeitgründen nicht erfolgt war). Die Auswertung von mündlichen und schriftlichen Arbeitsergebnissen der Kinder aus dem Unterrichtsprozess macht es „lediglich“ möglich, erste Aussagen darüber zu treffen, *wie* die Kinder die spezifischen Anforderungen innerhalb der Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ bewältigten. Das Niveau, auf dem sich ihre historischen Kompetenzen dabei entfalteten, lässt sich als *konkret-phänomenbe-*

zogen beschreiben. Die Beschreibung dieses Entwicklungsniveaus hat eine Nähe zum „basalen“, „a-konventionellen“ Niveau des „Kompetenz-Strukturmodells des Historischen Denkens“ von Schreiber (u. a. 2007: 42-43). Meines Erachtens nach drückt die Bezeichnung „konkret-phänomenbezogen“ aber besser das zugrunde liegende Lern- und Orientierungsbedürfnis aus, denn: Die Perspektive der Kinder ist auf ein konkretes nähräumliches und/oder personenbezogenes Befragen, Untersuchen, Beurteilen, Erklären und Erzählen gerichtet. Es geht ihnen offenbar um eine „Grundlegung“ im historischen Denken über die DDR. Die Beschreibung dieses Niveaus kann anderen Lehrkräften helfen, die Aussagen ihrer Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung der vorliegenden Unterrichtsreihe (oder einer anderen Unterrichtsreihe) einzuordnen und/oder Unterschiede zu erkennen; sie kann aber auch dazu beitragen, *kontrastiv* zu anderen Deutungen zu gelangen.

Die herausgearbeitete Deutung, dass es den Kindern primär nicht um das Hinterfragen von Quellen, Darstellungen, Erzählungen und Urteilen im Sinne des De-Konstruierens, sondern zunächst um den Aufbau und die Weiterentwicklung ihrer Vorstellungen über die DDR sowie um die pragmatische Anerkennung von Mehrperspektivität über die DDR geht, steht im Einklang mit dem bisherigen Forschungsstand zur Dekonstruktionsfähigkeit beim frühen historischen Lernen (vgl. Kübler 2018: 236-237; Becher/Gläser 2016: 42). Meine Deutung sensibilisiert didaktisch allerdings dafür, hierin nicht nur ein (Noch-)Nicht-Können zu sehen, sondern anzuerkennen, ...

- dass der Aufbau historischer Vorstellungen notwendigerweise ihrer Dekonstruktion vorge-lagert ist und
- dass es daher einer Lern- und Entwicklungslogik entspricht, wenn Kinder zunächst in erster Linie Vorstellungen und damit Wissen über eine ihnen fremde historische Lebenswelt auf-bauen und weiterentwickeln wollen.

Dennoch bleibt die Anregung von kritischen (auf Dekonstruktion orientierten) Reflexionen wichtig, weil davon auszugehen ist, dass sie dennoch sukzessive (durch stetige Wiederholung in verschiedenen Projekten zur DDR und zu anderen geschichtlichen Themen) Eingang in das historische Denken der Kinder finden.

Literatur

- Becher, Andrea/Gläser, Eva (2016): Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In: Becher, Andrea/Gläser, Eva/Pleitner, Berit (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 40-52.
- Burger, Judith (2019): Gertrude grenzenlos. 3. Auflage, Hildesheim: Gerstenberg Verlag.
- Chowanetz, Rudolf (1987): Halstuch, Trommel und Fanfare. 5. Auflage, Berlin (Ost): Der Kinderbuchverlag Berlin.
- Fischer, Christian (2018): Wirtschaftsordnungen verstehen und beurteilen – mit der Planspielmethode. Grundlagen, Unterrichtskonzeption und Lernwege als Beitrag zur Politikdidaktik. Opladen (u. a.): Budrich UniPress.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Glaser, Gabriele von (2011): Geschichtliche und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 269- 289.
- Gruschka, Andreas (2011): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. 2. Auflage, Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael (2014): Schreibenregungen im inklusiven Deutschunterricht. In: Schuppener, Saskia/Bernhardt, Nora/Hauser, Mandy/Poppe, Frederik (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 224-230.
- Kahlert, Joachim (2016): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 4. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Kübler, Markus (2018): Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden – Historisches Denken bei 4- bis 11-jährigen Kindern. In: Adamina, Marco/Kübler, Markus/Kalcsics, Katharina/Bietenhard, Sophia/Engeli, Eva (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle ...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 231-252.
- Kühberger, Christoph (2016): Historische Fragekompetenz in der Primarstufe. In: Becher, Andrea/Gläser, Eva/Pleitner, Berit (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27-39.
- Kuhn, Hans-Werner (1999): Methodische Vorschläge für eine fachdidaktische Unterrichtsanalyse. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Politikunterricht. kategorial + handlungsorientiert. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 182-215.
- Kuhn, Hans-Werner (2004): Basiskompetenz: Unterricht interpretieren. In: Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.): Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenausbildung. Herbolzheim: Centaurus Verlag, S. 67-89.
- Michalik, Kerstin (2016): Historisches Lernen – Fragekompetenz. In: Becher, Andrea/Gläser, Eva/Pleitner, Berit (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13-26.
- Reeken, Dietmar von (2002): Das historische Jugendbuch. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 69-83.
- Reinhardt, Sibylle (2022): Politik Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 10. Auflage, Berlin: Cornelsen.
- Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas/Borries, Bodo von/Krammer, Reinhard/Leutner-Ramme, Sibylla/Mebus, Sylvia/Schöner, Alexander/Ziegler, Béatrice (2007): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una Verlagsgesellschaft, S. 17-53.
- Seel, Norbert M. (2003): Psychologie des Lernens. 2. Auflage, München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Szudra, Ute/Lucke-Gruse, Anneliese (Hrsg.) (1985): Heimatkunde. Lehrbuch für die Klasse 4. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Veit, Georg (1996): Von der Imagination zur Irritation. Eine didaktische Neubewertung des Fiktiven im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen, Heft 52 (1996), S. 9-12.

Anhang

Material 1: Unterrichtseinstieg

Die Zeitreise

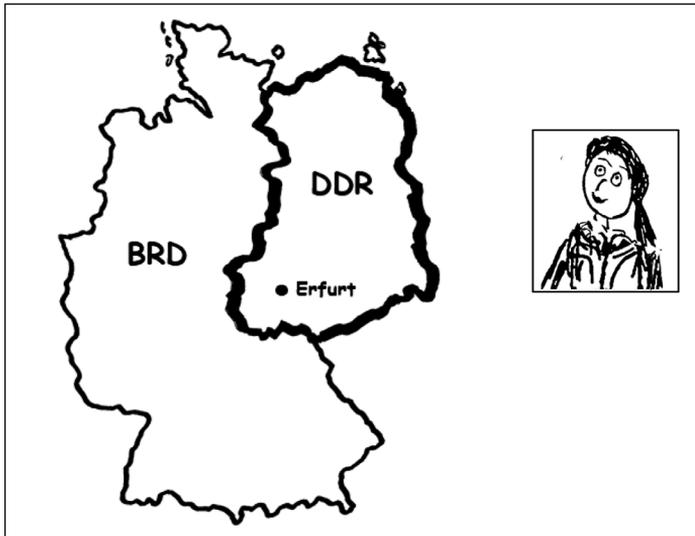
Vorschlag Impuls Lehrkraft 1:

„Lasst uns vierzig Jahre in der Zeit zurückreisen. Das ist viermal so viel wie euer Lebensalter. Wenn auf dieser Schnur ein Meter (*die Lehrkraft hält eine Schnur in der Hand und zeigt die Länge von einem Meter*) zehn Jahre sind, dann brauchen wir vier Meter, um auf vierzig Jahre zu kommen. Stellt euch vor, das wäre eine Zeitschnur. Diese Schnur ist insgesamt vier Meter lang. Und wir gehen jetzt mit Hilfe dieser Zeitschnur vierzig Jahre zurück (*Die Lehrkraft zieht Meter für Meter von der Schnur ab und kommentiert: „Jetzt sind wir 10 Jahre zurück, jetzt zwanzig Jahre zurück, jetzt dreißig Jahre zurück und jetzt vierzig Jahre zurück.“ Das Abwickeln der Zeitschnur kann durch ruhige Musik unterstützt werden.*)“

Vorschlag Impuls Lehrkraft 2:

„Wo sind wir jetzt? Wir sind in der DDR, in der Deutschen Demokratischen Republik. Deutschland wie wir es kennen, gibt es nicht. Es gibt zwei deutsche Staaten, die strikt voneinander getrennt sind: die DDR und die Bundesrepublik Deutschland.“

Bild (als PowerPoint-Folie):

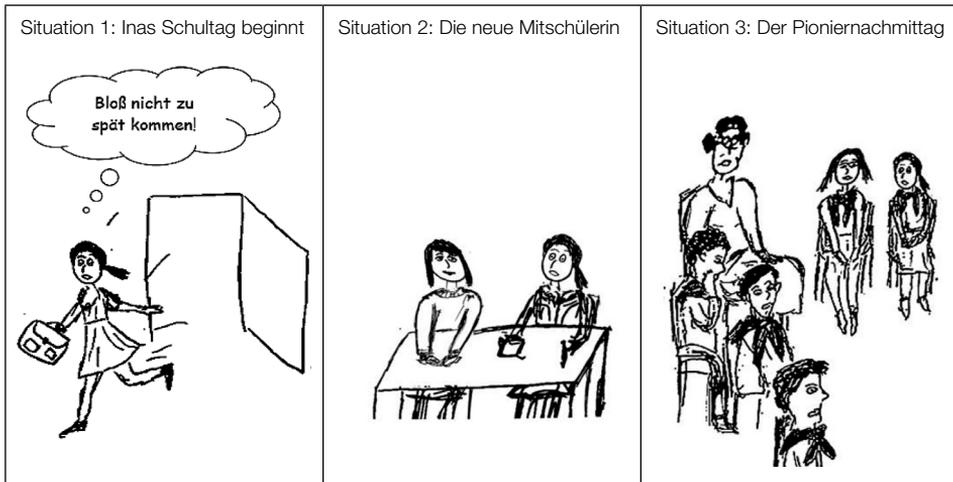


„Wir befinden uns in Erfurt. Dort lebt ein Mädchen, das Ina Damaschke heißt. Es ist 11 Jahre alt. Was meint ihr: Wie könnte das Mädchen in der DDR gelebt haben? (*Sammeln von Vorstellungen und ersten Fragen, die aber nicht korrigiert werden beziehungsweise offen bleiben. Ziel: Entstehung eines Orientierungsbedürfnisses.*)“

Vorschlag Impuls Lehrkraft 3:

„Ich möchte euch einladen, drei Situationen aus einem Tag in Inas Leben kennenzulernen und in sie hineinzutauchen. Es ist ...

- der Beginn von Inas Schultag, an dem sie mit ihrer Lehrerin aneinander gerät,
- der erste Kontakt zu einer neuen Mitschülerin namens Gertrude, die ganz anders riecht und aussieht als ihre anderen Klassenkameraden und
- ein sogenannter Pioniernachmittag, ein Treffen der staatlichen Kinderorganisation in der DDR.“

Bilder (als PowerPoint-Folie):**Vorschlag Impuls Lehrkraft Zielorientierung:**

„Die einzelnen Situationen sind dem Buch „Gertrude grenzenlos“ von Judith Burger entnommen. Es ist im Jahr 2019 erschienen. Wie bereits gesagt, lade ich euch ein, mit Hilfe der drei Situationen in die Welt von Ina, also in die DDR, einzutauchen. Die übergeordnete Leitfrage lautet dabei: Wie war das Leben in der DDR? War es so wie in den Buchausschnitten, die wir uns anschauen. Welche Fragen entstehen bei uns? Und welche Antworten finden wir?“

Es folgt die Einteilung der Arbeitsgruppen, die Verteilung der Situationen und damit der Arbeitsmaterialien und eine Erläuterung der Aufgabenstellung.

Material 2

Situation 1 „Inas Schultag beginnt – erste Stunde: Deutsch“

Aufgabenstellung

Einzelarbeit:

1. Untersuche die Situation 1 „Inas Schultag beginnt – erste Stunde: Deutsch“ nach den folgenden Leitfragen:
 - **Worum geht es in der Situation? Was ist die Handlung?**
 - **Welche Personen kommen vor? In welchem Verhältnis stehen die Personen zueinander?**
 - **Welche Gefühle und Gedanken haben die beteiligten Personen?**
 Halte deine Ergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest.
2. Überlege, welche Personen, Geschehnisse, Gedanken und Gefühle in dieser Situation erfunden sind und welche nicht. Halte deine Ergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest.

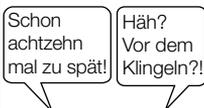
Gruppenarbeit:

3. Stellt eure Arbeitsergebnisse einander vor. Einigt euch auf ein gemeinsames Gruppenergebnis. Haltet auch diejenigen Punkte fest, bei denen ihr euch nicht einigen könnt und/oder unsicher seid.
4. Beurteilt, welche der erfundenen Elemente aus der Geschichte dennoch wahrscheinlich sind.
5. Welche Fragen stellen sich euch zum Thema „Schule in der DDR“? Was müsste man herausfinden? Sammelt eure Fragen.

Situation 1: Inas Schultag beginnt – erste Stunde: „Deutsch“



Ina Damaschke, 11 Jahre



Kathrin, Inas Banknachbarin

- 1 „*Guten Morgen*“, rufe ich hastig. Frau Wendler sitzt schon vorn an ihrem Schreibtisch und guckt sauerköpfig. Wie immer. Schnell packe ich aus, setze mich neben Kathrin. Kathrin hat ihre Sachen natürlich schon längst superordentlich auf ihren Platz gelegt, auf Kante. [...]
- 5 *Immer kommst du auf den letzten Drücker!* Kathrins Stimme klingt schneidend.
- 6 [...], *Das ist jetzt schon das achtzehnte Mal in diesem Schul...*
- 7 [...]
- 8 Gerade will ich eine Entschuldigung murmeln, da klingelt es zur Stunde. [...] Dann
- 9 beginnt Frau Wendler mit dem Unterricht.
- 10 Ich neige meinen Kopf rüber zu Kathrin und flüstere: [...]
- 11 *Bin ich wirklich schon achtzehn Mal zu spät gekommen?* [...] *Aber du musst zugeben*, fahre ich fort, *ich sitze zumindest immer auf meinem Platz, wenn es zur*
- 12 *Stunde klingelt. Ist also kein richtiges Zuspätkommen.* [...]
- 14 [...] Ich setz mich wieder gerade hin und schaunach vorn – direkt auf Frau Wendlers
- 15 Bauch. Denn sie steht genau vor meinem Platz. Wie lange schon? Sicher hat sie alles
- 16 gehört. [...] [Frau Wendler sagt:] *Ina Damaschke! Offensichtlich bist du mal wieder*
- 17 *der Meinung, dass für dich andere Regeln gelten?*
- 18 *Ab, nein. Denk ich nicht*, sage ich. Und das stimmt auch.
- 19 *Wenn du deine Mitschüler mutwillig davon abhältst, dem Unterricht zu folgen, dann*

Material 3

Situation 2 „Die neue Mitschülerin“

Aufgabenstellung

Einzelarbeit:

1. Untersuche die Situation 2 „Die neue Mitschülerin“ nach den folgenden Leitfragen:

- Worum geht es in der Situation? Was ist die Handlung?
- Welche Personen kommen vor? In welchem Verhältnis stehen die Personen zueinander?
- Welche Gefühle und Gedanken haben die beteiligten Personen?

Halte deine Ergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest.

2. Überlege, welche Personen, Geschehnisse, Gedanken und Gefühle in dieser Situation erfunden sind und welche nicht. Halte deine Ergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest.

Gruppenarbeit:

3. Stellt eure Arbeitsergebnisse einander vor. Einigt euch auf ein gemeinsames Gruppenergebnis. Haltet auch diejenigen Punkte fest, bei denen ihr euch nicht einigen könnt und/oder unsicher seid.
4. Beurteilt, welche der erfundenen Elemente aus der Geschichte dennoch wahrscheinlich sind.
5. Welche Fragen stellen sich euch zum Thema „Kleidung und andere Einkaufswaren in der DDR – und im ‚Westen‘“? Was müsste man herausfinden? Sammelt eure Fragen.

Die zweite Situation: Die neue Mitschülerin

Das ist eure neue Mitschülerin Gertrude Leberecht.



Der Direktor bringt ein Mädchen in die Klasse, dann geht er wieder. Frau Wendler, die Klassenlehrerin, stellt das Mädchen vor.

Die hat ja Westklamotten!
Und die riecht nach Westen!



Gertrude setzt sich neben Ina.

- 1 „Da klopft es an der Tür. Sie öffnet sich, der Direx steht da. Er wechselt einen
- 2 bedeutsamen Blick mit Frau Wendler und schiebt wortlos ein fremdes Mädchen
- 3 herein. Der Direx geht zu Frau Wendler und raunt ihr etwas ins Ohr. Dann
- 4 verschwindet er wieder [...].
- 5 Einen Moment lang steht das Mädchen ganz allein da vorn, mit gesenktem Kopf.
- 6 Schließlich geht Frau Wendler zu ihr, aber nicht etwa, um sie zu begrüßen. Sie geht
- 7 hin, schießt einen Blick einmal rund um das Mädchen, hoch und runter. Jeder kann
- 8 sehen, dass sie Westklamotten anhat. Vielleicht guckt Frau Wendler deshalb noch
- 9 strenger als sonst?
- 10 Dann wendet sich Frau Wendler an die Klasse: *„Das ist eure neue Mitschülerin:*
- 11 *Gertrude Leberecht.“* [...] Sie sagt zu Gertrude: *„Du setzt dich am besten ...“* Frau
- 12 Wendler schaut sich um: *„... neben Ina.“* [...]
- 13 Gertrude setzt sich neben mich, aber schaut mich nicht an. Und ich krieg erst einmal
- 14 ’nen Schock. Diese Gertrude hat nicht nur Westklamotten an, die riecht auch noch
- 15 so. Nach Westwaschmittel. Ich schnüffle den betörenden Duft ein.
- 16 Ich war einmal mit Mutti im Intershop, da hat es so ähnlich gerochen.
- 17 Verheißungsvoll. Mutti hat sich ganz komisch benommen. Ich weiß nicht, wo sie das
- 18 Westgeld her hatte damals, wir haben nämlich keine Westverwandschaft. Aber
- 19 einmal waren wir also in diesem Laden: Intershop. [...] Der Laden an sich war
- 20 klitzeklein, aber mir sind trotzdem fast die Augen übergegangen bei dem Anblick:
- 21 So viel Bunt hatte ich noch nie gesehen. Und wie das geduftet hat da drin! Ich hab
- 22 mich gleich gar nicht mehr wie ich gefühlt. Dann war Mutti dran und hat die ganze




Ina träumt.

23 Zeit geflüstert, als ob wir was Verbotenes täten. Ich habe an diesem Tag die tollsten
 24 Sachen bekommen: einen Tintenkiller, eine Stange Maoam und Aufkleber. Ich war
 25 so glücklich! Und darauf unglücklich. Denn Mutti hatte mir verboten, die Sachen
 26 mit in die Schule zu nehmen, weil sie niemand sehen sollte. [...]
 27 Und nach diesem Intershop duftet nun meine neue Banknachbarin. [...] Sie hat
 28 todschicke Jeans an und eines von diesen bunten Sweatshirts. Und schicke weiße
 29 Turnschuhe. Solche Klamotten hat nur jemand mit Westverwandtschaft. Solche
 30 Sachen gibt es nicht in unseren Läden zu kaufen. [...]"

Der Textauszug ist entnommen aus: Judith Burger: Gertrude grenzenlos © 2018 Gerstenberg Verlag, Hildesheim, S. 8-10.

Das Material wurde erstellt und illustriert von Christian Fischer. Die Kursivsetzungen im Material weichen vom Original ab.

Name: _____

Ergebnisblatt**Worum geht es in der Situation? Was ist die Handlung?**

Welche Personen kommen vor? In welchem Verhältnis stehen die Personen zueinander?

Welche Gefühle und Gedanken haben die beteiligten Personen?

Material 4

Situation 3 „Der Pioniernachmittag“

Aufgabenstellung

Einzelarbeit:

1. Untersuche die Situation 3 „Der Pioniernachmittag“ nach den folgenden Leitfragen:
 - **Worum geht es in der Situation? Was ist die Handlung?**
 - **Welche Personen kommen vor? In welchem Verhältnis stehen die Personen zueinander?**
 - **Welche Gefühle und Gedanken haben die beteiligten Personen?**
 Halte deine Ergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest.
2. Überlege, welche Personen, Geschehnisse, Gedanken und Gefühle in dieser Situation erfunden sind und welche nicht. Halte deine Ergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest.

Gruppenarbeit:

3. Stellt eure Arbeitsergebnisse einander vor. Einigt euch auf ein gemeinsames Gruppenergebnis. Haltet auch diejenigen Punkte fest, bei denen ihr euch nicht einigen könnt und/oder unsicher seid.
4. Beurteilt, welche der erfundenen Elemente aus der Geschichte dennoch wahrscheinlich sind.
5. Welche Fragen stellen sich euch zum Thema „Pioniere und Pionierorganisation in der DDR“? Was müsste man herausfinden? Sammelt eure Fragen.

Die dritte Situation: Der Pioniernachmittag



Pioniernachmittag
Ina Damaschke,
11 Jahre, fragt
sich, wo die neue
Mitschülerin
Gertrude ist.

- 1 „Ich bin eine der Ersten beim Pioniernachmittag, was mir die Aufgabe ein-
- 2 bringt, alle Stühle in einen Halbkreis zu schieben. Heute leitet Frau Wendler
- 3 den Pioniernachmittag [...]. [...] Nach und nach trudeln alle ein und setzen sich
- 4 in den Halbkreis. Aber wo bleibt Gertrude? Keine Gertrude weit und breit, als
- 5 Frau Wendler den Pioniernachmittag eröffnet. [...]
- 6 Der Pioniernachmittag ist genauso langweilig wie immer. Wir reden über den
- 7 nächsten Bastelnachmittag, es wird verglichen, wer das meiste Altpapier in die
- 8 Schule geschleppt hat. [...] Dann planen wir unsere Klassenfahrt. Es soll nach
- 9 Weimar gehen. Meinetwegen, mir ist heute alles egal. Ich habe andere Sorgen.
- 10 Wieso kommt Gertrude nicht zum Pioniernachmittag? Ich beuge mich leicht
- 11 zu Kathrin rüber und raune ihr zu: *„Du, die Neue ist gar nicht da.“*
- 12 Kathrin zuckt mit den Achseln und zieht ein Gesicht, als hätte ich sie darauf
- 13 hingewiesen, dass in dem Moment, wo wir hier sitzen, draußen die Blumen wei-
- 14 ter wachsen. Denn da wir das eh nicht beeinflussen können, ist es auch egal. [...]

Ina, bring dich mehr ins Kollektiv ein! Du bist Pionier. Benimm Dich auch so!



Die Klassenlehrerin Frau Wendler ermahnt Ina.



Kathrin, Inas Mitschülerin, spricht nach dem Pioniernachmittag mit Ina über Gertrude.

- 15 [...] Frau Wendler beobachtet mich schon die ganze Zeit. Ich setze mich kerzengerade hin und murmele eine Entschuldigung. Frau Wendler verschränkt
- 16 schnippisch die Arme vor der Brust.
- 17 *„So Ina, offensichtlich hast du nicht begriffen, wofür wir uns hier versammeln?“*
- 18 *„Meinst du nicht, dass es einen Grund dafür gibt?“*
- 19 Ja', sage ich.
- 20 *„Es würde dir nicht schaden, dich ein bisschen mehr ins Kollektiv einzubringen.“*
- 21 Autsch, jetzt kommt das ganz große Besteck. Da hilft nur Vorpreschen und ich
- 22 platze heraus: *„Ich war gerade dabei, mir etwas zu überlegen, Frau Wendler.“*
- 23 Frau Wendlers Augen werden sehr schmal.
- 24 *„Überlegen kannst du zu Hause. Hier kommt es auf Taten an.“*
- 25 Autsch!
- 26 *„Als Pionier bist du ein Vorbild, also benimm dich auch so!“*
- 27
- 28
- 29 Später erfährt Ina, dass Gertrude kein Pionier ist. Sie kommt aus einer kirchlichen Familie. Ihr Vater schreibt kritische Gedichte über die DDR. Gertrudes
- 30 Familie will nicht länger in der DDR leben. Sie hat einen Ausreiseantrag gestellt.
- 33

Der Textauszug ist entnommen aus: Judith Burger: Gertrude grenzenlos © 2018 Gerstenberg Verlag, Hildesheim, S. 16-18.

Das Material wurde erstellt und illustriert von Christian Fischer. Die Kursivsetzungen im Material weichen vom Original ab.

Name: _____

Ergebnisblatt

Worum geht es in der Situation? Was ist die Handlung?

Welche Personen kommen vor? In welchem Verhältnis stehen die Personen zueinander?

Welche Gefühle und Gedanken haben die beteiligten Personen?

Material 5

Geschichtsmappe „DDR“

Wichtiger Hinweis: Im Folgenden sind aus bild- und urheberrechtlichen Gründen lediglich ausgewählte Quellenblätter aufgeführt.

Es handelt sich um die Quellenblätter 1, 3, 4 und 6.

Gebrauchsanweisung
<p>In dieser Geschichtsmappe findet ihr verschiedene Quellen zu den Themen „<i>Schule in der DDR</i>“, „<i>Kleidung und andere Waren in der DDR – und im ‚Westen‘</i>“ sowie „<i>Pioniere und Pionierorganisation in der DDR</i>“. Quellen sind Überbleibsel aus der Vergangenheit, die wir untersuchen und über die wir reden können. Die Bandbreite reicht hier von dem Zeugnis eines Mädchens aus der vierten und aus der fünften Klasse über Fotos von Kleidung und anderen Waren aus der DDR bis hin zum Mitgliedsausweis der Jungpioniere und die Gebote der Jungpioniere und Thälmannpioniere.</p> <p>Die Geschichtsmappe ist in Quellenblätter gegliedert. Für jedes Quellenblatt liegt eine eigene Aufgabenstellung vor. Die Aufgabenstellung hilft euch, die enthaltenen Quelle(n) zu untersuchen und etwas über die DDR herauszufinden.</p> <p>Teilt die Seiten innerhalb eurer Gruppe so auf, dass jeder mindestens zwei Quellenblätter bearbeitet. Folgt dabei jeweils der Aufgabenstellung.</p> <p>Für jedes Quellenblatt befindet sich in der Mappe ein eigenes Ergebnisblatt. Jeder hält die Ergebnisse seiner Untersuchung auf dem vorgesehenen Ergebnisblatt fest.</p> <p>Abschließend stellt ihr eure Arbeitsergebnisse einander vor. Klärt, wo noch Ergänzungen notwendig sind und setzt sie um. Bereitet euch auf die Präsentation eurer Arbeitsergebnisse vor.</p> <p>Auf der Rückseite dieser Gebrauchsanweisung ist eine Übersicht über alle Quellenblätter der Geschichtsmappe abgedruckt.</p> <p>In der Quellenmappe befindet sich außerdem ein Informationsblatt. Dieses enthält Informationen und Erklärungen zu Begriffen wie beispielsweise „Pionierorganisation“, „Intershop“ oder „Sozialismus“.</p>

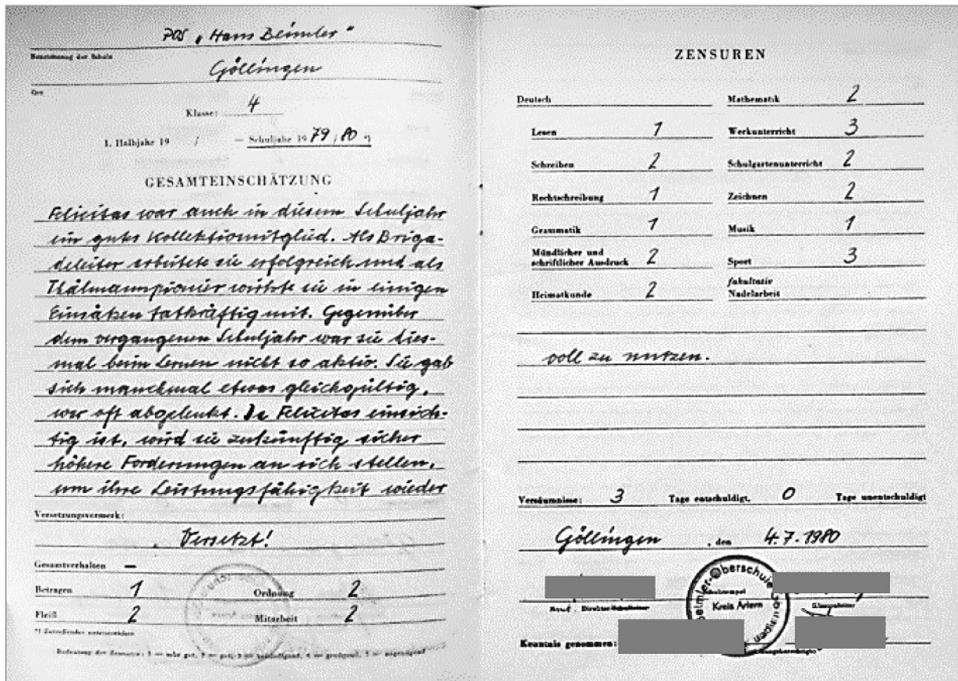
Inhalt der Geschichtsmappe:	
Thema „Schule“	Informationsblatt zu den Begriffen ...
Quellenblatt 1: „Felicitas‘ Zeugnis aus der vierten Klasse“ Quellenblatt 2: „Felicitas‘ Zeugnis aus der fünften Klasse“ Quellenblatt 3: „Zwei Fotos aus dem Unterrichtsalltag“ Quellenblatt 4: „Eine Seite aus dem Heimatkundelehrbuch, Klasse 4“ Quelle 5: „Zwei Zeitzeugen erinnern sich an ihre Schulzeit in der DDR“	<ul style="list-style-type: none"> • „DDR“ und „BRD“ • „Grenze“ und „Ausreiseantrag“ • „Sozialismus“ und „Kapitalismus“ • „Schule in der DDR“ • „Kollektiv“ und „Brigade“ • „Heimatkundeunterricht“ • „Sozialistische Produktion“ und „Produktive Arbeit“ • „Staatsbürgerkundeunterricht“ • „Intershop“ • „Pionierorganisation: Jungpioniere und Thälmannpioniere“
Thema „Kleidung und andere Waren in der DDR – und im ‚Westen‘“	
Quellenblatt 6: „Kindermode aus der DDR und aus dem ‚Westen‘“ Quellenblatt 7: „Süßigkeiten, Schreibwaren und Spielzeug aus der DDR – eine Auswahl“	
Thema „Pioniere und Pionierorganisation in der DDR“	
Quellenblatt 8: „Mitgliedskarte der Jungpioniere“ Quellenblatt 9: „Uniform und Gesetze der Thälmannpioniere“ Quelle 10: „Zwei Bilder aus einem DDR-Kinderbuch über die Pionierorganisation“	<p>An dieser Stelle sei noch einmal der Hinweis gegeben, dass im Folgenden aus bild- und urheberrechtlichen Gründen lediglich die Quellenblätter 1, 3, 4 und 6 abgedruckt sind.</p>

Quellenblatt 1:

Felicitas' Zeugnis aus der vierten Klasse

Aufgabenstellung

1. Lies das Zeugnis. Schlage unbekannte Begriffe nach oder frage nach.
2. Was erfährst du hier über die Schule in der DDR? Halte deine Ergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest. Ein Hinweis: Das Zeugnis enthält die Unterrichtsfächer. Die Beurteilung im Zeugnis sagt außerdem viel darüber aus, welche Eigenschaften bei Kindern geschätzt wurden und welche eher nicht.
3. Was ist heute in deinem Zeugnis anders als in Felicitas' Zeugnis? Gibt es vielleicht auch Gemeinsamkeiten? Und noch ein Hinweis: In der Geschichtsmappe befindet sich außerdem Felicitas' Zeugnis aus der fünften Klasse. Hier kannst du untersuchen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es zwischen der vierten und der fünften Klasse gab (zum Beispiel mit Blick auf die Unterrichtsfächer oder die Eigenschaften, die bei Kindern geschätzt wurden).



Quelle: Privatbesitz

Die Gesamteinschätzung lautet:

„Felicitas war auch in diesem Schuljahr ein gutes Kollektivmitglied. Als Brigadeleiter arbeitete sie erfolgreich und als Thälmannpionier wirkte sie in einigen Einsätzen tatkräftig mit. Gegenüber dem vergangenen Schuljahr war sie diesmal beim Lernen nicht so aktiv. Sie gab sich manchmal etwas gleichgültig, war oft abgelenkt. Da Felicitas einsichtig ist, wird sie zukünftig sicher höhere Forderungen an sich stellen, um ihre Leistungsfähigkeit wieder voll zu nutzen.“

Quellenblatt 3:**Zwei Fotos aus dem Unterrichtsalltag****Aufgabenstellung**

1. Betrachte die beiden Fotos. Beschreibe, was du siehst.
2. Was erfährst du hier über die Schule in der DDR? Halte deine Ergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest. Ein Hinweis: Körperhaltung und Gesichtsausdruck der fotografierten Menschen können etwas über ihr Verhältnis zueinander aussagen. Sie können eventuell auch etwas über ihre Gefühle und die Stimmung in der fotografierten Situation verraten.
3. Was ist heute in der Schule anders als auf den Fotos? Gibt es vielleicht auch Gemeinsamkeiten? Halte deine Ergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest.

Quelle A:

Berlin, 02.02.1979, Zeugnisausgabe in einer 1. Klasse in Berlin-Friedrichshain
© ddrbildarchiv.de/Manfred Uhlenhut

Quelle B:

Berlin, 23.10.1972, Musikunterricht in einer Unterstufenklasse in Berlin
© ddrbildarchiv.de/Manfred Uhlenhut

Quellenblatt 4:

Eine Seite aus dem Heimatkundelehrbuch, Klasse 4

Aufgabenstellung

1. Lies die Seite des Heimatkundelehrbuchs. Schlage unbekannte Begriffe nach oder frage nach.
2. Was erfährst du hier über den Heimatkundeunterricht in der DDR? Halte deine Ergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest.
Ein Hinweis: Die Lehrbuchseite verrät viel darüber, was die Kinder lernen sollten. Auch die Aufgaben sagen viel darüber aus.
3. Was ist heute im Sachunterricht anders? Gibt es vielleicht auch Gemeinsamkeiten? Halte deine Ergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest.



und Wegbereiter für unsere sozialistische Republik. Straßen, Plätze, Schulen und Betriebe tragen ihre Namen.



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

Die Kinder in unserem Land wachsen glücklich und geborgen auf.

1. Wie spürst du in deiner Familie, daß sich das Leben der Menschen in unserer Republik ständig verbessert?
2. 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!
3. Nenne Namen von Menschen aus deinem Heimatbezirk, die für unser sozialistisches Vaterland gekämpft haben! Berichte über ihre Taten! Nenne Beispiele dafür, wie wir sie heute ehren!
4. Erinnerung dich, wie die Kommunisten unter Führung Ernst Thälmanns für Ziele gekämpft haben, die heute in der DDR Wirklichkeit sind! Fertige zur Lösung der Aufgabe Stichpunkte an und berichte!

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, Ute/Lucke-Gruse, Anneliese (Hrsg.) (1985): Heimatkunde. Lehrbuch für die Klasse 4. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Cover u. S. 44)

Quellenblatt 6:

Kindermode aus der DDR und aus Westdeutschland

Aufgabenstellung

1. Betrachte die Fotos. Beschreibe, was du siehst.
2. Was erfährst du hier über Kindermode in der DDR und in Westdeutschland? Wo gab es Gemeinsamkeiten und wo Unterschiede? Halte deine Ergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest.
3. Viele Kinder in der DDR haben sich Kleidung aus Westdeutschland gewünscht. Woran könnte das gelegen haben? Halte deine Arbeitsergebnisse auf dem Ergebnisblatt fest.

**Quelle A: Kindermode aus der DDR,
Ende 1970er/Anfang 1980er Jahre**


Foto aus dem Leipziger Versandhandel, entnommen aus:
Peterich, Alice (2020): Kinderkleidung in der DDR 1949-1989.
Schwerin: Wieden Verlag, S. 138.

**Quellen C und D: Kindermode aus der DDR, Ende 1970er/
Anfang 1980er Jahre**


Oberes Foto aus dem „Centrum“-Versandhaus; entnommen aus:
Peterich, Alice (2020): Kinderkleidung in der DDR 1949-1989.
Schwerin: Wieden Verlag, S. 139.

Unteres Foto entnommen aus: Peterich, Alice (2020): Kinder-
kleidung in der DDR 1949-1989. Schwerin: Wieden Verlag,
S. 140.

**Quelle B: Kindermode aus West-
deutschland (BRD), Ende 1970er/
Anfang 1980er Jahre**


Foto entnommen aus: Otto-Katalog,
Herbst/Winter 82/83, Hamburg,
S. 445.

**Quelle E: Kindermode aus West-
deutschland (BRD), Ende 1970er/
Anfang 1980er Jahre**


Foto entnommen aus: Otto-Katalog,
Herbst/Winter 82/83, Hamburg, S. 441.

Material 6: Erzählen

Wie geht die Geschichte von Ina und Gertrude weiter?

Aufgabenstellung

Erzähle, wie die Geschichte von Ina und Gertrude weitergeht. Wie entwickelt sich ihre Beziehung zueinander? Was machen die Klassenlehrerin Frau Wendler und der Schuldirektor Herr Schmidt? Wie verhalten sich die anderen Mitschüler, wie beispielsweise Kathrin und „Matze“ in der Klasse? Schreibe die Geschichte von Ina und Gertrude und den anderen Personen als Text weiter. Du hast aber auch die Möglichkeit, eine Bildgeschichte zu gestalten.

Wichtig: In der Geschichte soll deutlich werden, wie das Leben in der DDR war.



Ina



Gertrude

Gertrude ist kein Pionier.
Ihre Eltern haben einen
Ausreiseantrag gestellt.



Frau Wendler, Klassenlehrerin



Herr Schmidt, Direktor



Kathrin, Mitschülerin von
Ina und Gertrude



„Matze“, Mitschüler von
Ina und Gertrude

Material 7**Material für Lehrkräfte:****Die Geschichte zu Ende erzählt nach Judith Burger**

Ina und Gertrude freunden sich an. Ina lernt auch Getrudes Familie kennen, die ganz anders ist als ihre. Gertrudes Vater ist ein Dichter, der kritische Gedichte über die DDR schreibt, die Mutter töpfert. Außerdem sind sie Mitglieder in der Kirche.

Ina merkt, dass Frau Wendler sehr streng und auch ungerecht zu Gertrude ist. Das liegt daran, dass Gertrudes Familie die DDR verlassen will und Gertrude kein Pionier ist. Da hat Ina eine Idee: Sie möchte Gertrude zu einer Vorzeige-Schülerin machen, die sich ausgezeichnet ins „Klassenkollektiv“ einbringt. Gemeinsam beschließen die beiden Mädchen das Projekt „Rose“. Es beinhaltet, dass Ina Gertrude hilft, alle Anforderungen an einen Thälmannpionier zu erfüllen, auch wenn Gertrude keiner ist. Die beiden Mädchen beschließen unter anderem, Altpapier zu sammeln. Sie sammeln so viel Altpapier, dass sie einen Schulrekord aufstellen. Außerdem helfen sie alten Menschen beim Einkaufen. Deshalb werden sie sogar in einem Zeitungsartikel gelobt. Die Lehrerin Frau Wendler reagiert aber nicht erfreut auf diese Leistungen. Sie denkt, dass Gertrude irgendetwas Schlechtes im Schilde führt, weil sie ja schließlich aus einer Familie kommt, die einen Ausreiseantrag gestellt hat. Frau Wendler sagt, dass so ein Kind wie Gertrude für niemanden ein Vorbild sein könne. Sie ist der Meinung, dass Gertrude und Ina sie „zum Narren halten“ wollen. Frau Wendler bestellt auch Inas Mutter ein, um ihr zu sagen, dass Ina keinen Kontakt mehr zu Gertrude haben solle.

Dagegen wehrt sich aber Inas Mutter, obwohl sie der Freundschaft anfänglich auch eher ablehnend gegenüber stand. Sie sieht aber, wie gut Gertrude ihrer Tochter Ina tut. In der Freundschaft mit Gertrude blüht Ina auf. Die beiden verbringen den Sommer gemeinsam. Sie liegen viel im Gras, denken gemeinsam über die Welt nach, gehen baden und essen Eis. Auch mit einem Jungen aus ihrer Klasse, mit „Matze“, freunden sie sich näher an.

Dann aber passiert etwas: Der Ausreiseantrag von Gertrudes Familie wird genehmigt. Das macht beide Mädchen sehr traurig, denn sie wissen, dass sie sich nicht gegenseitig besuchen können, wenn Gertrude in der BRD lebt. Gertrudes Familie veranstaltet noch ein großes Fest, das die ganze Nacht dauert. Die Mädchen versprechen einander, dass sie sich irgendwann wiedersehen werden, auch wenn sie nicht wissen, wie das gehen soll. Am nächsten Morgen fährt Gertrude weg.

Die Zusammenfassung wurde verfasst von Christian Fischer nach: Burger, Judith (2018): Gertrude grenzenlos. Hildesheim: Gerstenberg Verlag.

7 Aktionsforschung mit Lehrerinnen und Lehrern

Sandra Tänzer und Christian Fischer

7.1 Konzept und Umsetzung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Wie in der Einleitung bereits erläutert, schließt das BMBF-Forschungsvorhaben „Von der Heimatkunde zum Sachunterricht: Die Grundschule vor und nach 1989“ auch die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsideen zum Lerngegenstand „DDR-Geschichte“ mit ein. Diese Zielsetzung sollte im Rahmen von Fortbildungen umgesetzt werden, in denen wir mit Grund- und Förderschullehrerinnen und -lehrern der Frage nachgehen, wie sich das Thema „DDR-Geschichte“ im Sachunterricht kindgerecht und sachgerecht aufgreifen lässt. Geplant waren ursprünglich zwei über die Dauer jeweils eines Schuljahres laufende thüringenweite Fortbildungen in Kooperation mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplangentwicklung und Medien (Thillm). Coronabedingt konnte der erste Durchgang nicht wie geplant mit dem Schuljahr 2020/2021 starten. Kontaktbeschränkungen in Schulen, digitaler Unterricht, Krankheit und Quarantäneregelungen sowie gesetzliche Vorgaben zur Durchführung von Fortbildungen mit Lehrerinnen und Lehrern machten Veränderungen des ursprünglichen Fortbildungskonzepts notwendig. Neben Verdichtungen und Verkürzungen der Fortbildungsdauer auf ein Schulhalbjahr betraf dies auch die Fokussierung auf Einzelschulen und Schulkollegien. In der Folge führten wir zwei schulbezogene Fortbildungsveranstaltungen durch, eine an der Wilhelm-Busch-Grundschule Altenburg und eine im Grundschulbereich des Evangelischen Schulzentrums Muldentale. Die beiden Schulen werden im weiteren Verlauf noch näher vorgestellt.

Die Fortbildungsveranstaltungen richteten sich am Ansatz der fachunterrichtlichen Aktionsforschung, so wie er in Kapitel 5 des vorliegenden Bandes dargelegt ist, aus. Ziel war es, mit den Lehrerinnen und Lehrern Lehr-Lern-Materialien für den Sachunterricht zu entwickeln, zu erproben und zu reflektieren. Das Anliegen bestand darin, die reflexive sachunterrichtsdidaktische Auseinandersetzung mit der DDR als Lerngegenstand mit der Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsideen zu verbinden – und zwar auf der Basis kollegialer Kommunikation und Beratung. Eine wichtige Rolle sollte dabei auch der Austausch und das gemeinsame Nachdenken der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (hier schließen wir uns als Fachdidaktikerin und Fachdidaktiker mit ein) über ihre persönlichen berufsbiographischen Erfahrungen und Sichtweisen auf die „DDR-Geschichte“ spielen. Als richtungsgebend ist in diesem Zusammenhang die Frage *„Inwieweit beeinflussen die individuellen Vorstellungen über die DDR die Thematisierung dieses Lerngegenstandes im Unterricht?“* herauszustellen.

Abb. 1 stellt überblicksartig das Konzept der beiden durchgeführten Lehrerfortbildungen vor, dessen Module im Folgenden näher beschrieben werden. An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass die Umsetzung des Konzepts für ein Schulhalbjahr ausgelegt war.

1. Modul	Das eigene Verhältnis zur DDR reflektieren <ul style="list-style-type: none"> • Einstieg: Kennenlernen, Biographie-Bezug • Ansatz: Methoden der Biographiearbeit • Erste Auseinandersetzung mit der DDR: Exemplarische Analyse einer Stundenkonzeption aus dem DDR-Heimatkundeunterricht; Hinweis: Die Analyse der Stundenkonzeption erfolgte ausschließlich in der Fortbildungsveranstaltung an der Wilhelm-Busch-Grundschule Altenburg.
2. Modul	DDR-Geschichte als Thema in der Grundschule?! <ul style="list-style-type: none"> • DDR als Unterrichtsthema im Sachunterricht?! • Ansatz: Didaktische Analyse, Bedingungsanalyse, Reflexion und Diskussion im Kontext früherer historischer Bildung • Sammeln eigener Erfahrungen • Klärung und Reflexion von Anforderungen an die Materialentwicklung am Beispiel der Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“
3. Modul	Der Ansatz der Aktionsforschung als kollegiale Unterrichtsentwicklung <ul style="list-style-type: none"> • Einführung in den Ansatz der Aktionsforschung als kollegiale Unterrichtsentwicklung • Umreißen von Themenfeldern sowie Bildung von Kleingruppen für die weiterführende Bearbeitung
4. Modul	Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtskonzepts <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Unterrichtsideen und entsprechender Unterrichtsmaterialien sowie erste gemeinsame Erprobung in der Gruppe <p>Im Fortgang: Erprobung der entwickelten Unterrichtsideen und -materialien in der Unterrichtspraxis durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer</p>
5. Modul	Reflexion des erprobten Unterrichtskonzepts, Weiterentwicklung und Verschriftlichung <ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis • Weiterentwicklung der Unterrichtsideen und -materialien • abschließende Auswertung und Ergebnissicherung • Absprachen zur Publikation

Abb. 1: Konzept der Fortbildungsreihe „Über die DDR reden – mit Kindern in der Grundschule?!“ (Quelle: eigene Darstellung)

Modul 1: Das eigene Verhältnis zur DDR reflektieren

Im Alltag zeigt sich, dass die Erinnerungen an und die Vorstellungen über die DDR – auch die jener Generationen, die nicht in der DDR lebten – vielgestaltig und mehrdeutig sind, je nachdem, was im Familiengedächtnis weitergetragen, in den Medien wahrgenommen, persönlich gelesen oder in Museen oder Gedenkstätten entdeckt und verarbeitet wurde. Die DDR, so Christoph Dieckmann in seinem Buch „Das wahre Leben im falschen: Geschichten von ostdeutscher Identität“ (1998), „fördert vielerlei Gedächtnis und mehrstimmige Geschichte. [...] Sie erlaubt den fremden Blick im eigenen Land“ (Dieckmann 1998, 101). Vor diesem Hintergrund stand im Zentrum des ersten Moduls der Fortbildung die Auseinandersetzung mit eigenen biographischen Erfahrungen und Bezügen zur DDR.

In der Fortbildungsveranstaltung an der Wilhelm-Busch-Grundschule Altenburg erfolgte die Ausgestaltung dieses Schrittes über Gegenstände (vgl. Ruhe 2014: 171). Im Vorfeld wurden die teilnehmenden Lehrerinnen gebeten, einen Gegenstand mitzubringen, der sie mit der DDR verbindet. Auf diese Weise bildeten die individuellen Erzählungen entlang der mitgebrachten Gegenstände (vgl. Abbildung 2) den Einstieg in das erste Modul. Zwei Impulse leiteten diese Phase an:

- *„Warum haben Sie gerade diesen Gegenstand ausgewählt und was erzählt er über Ihr Verhältnis zur DDR?“*
- *„Welchen Gegenstand der anderen Teilnehmerinnen hätten Sie auch wählen können, welchen Gegenstand hätten Sie auf gar keinen Fall gewählt?“*



Abb. 2: Einige mitgebrachte Gegenstände der Lehrerinnen (Quelle: eigene Aufnahme)

Alternativ dazu ist aber auch eine Reflexion der eigenen DDR-Erfahrungen und/oder Bezüge zur DDR ohne Gegenstände möglich (z. B. durch reine Begriffsassoziationen, wie sie in Abbildung 3 zu sehen sind). Eine solche wurde aus Zeitgründen in der Fortbildungsveranstaltung am Grundschulteil des Evangelischen Schulzentrums Muldenal umgesetzt. Im Ergebnis lässt sich aber sagen, dass das Verfahren des gegenstandsbezogenen Erinnerungs- und Gedankenaustauschs zu empfehlen ist.

In beiden Fortbildungsveranstaltungen ließ der Austausch unterschiedliche Wahrnehmungen und Erfahrungen der Lehrerinnen – auch und insbesondere durch ihre Generationendifferenzen – sowie ein hohes Interesse an den Erinnerungen der anderen deutlich zutage treten.



Abb. 3: Begriffsassoziationen der Lehrerinnen zur DDR (Beispiele) (Quelle: eigene Aufnahme)

In der Fortbildungsveranstaltung an der Wilhelm-Busch-Grundschule Altenburg bildete die Analyse und Diskussion der Stundenkonzeption „Die Ergebnisse der Arbeit der Werktätigen dienen dem Wohle des Volkes“ aus dem DDR-Heimatkundeunterricht schließlich den Abschluss des ersten Moduls (zur wissenschaftlichen Analyse vgl. Fischer/Tänzer 2021: 19-43). Grundlage waren die jeweiligen Vorgaben aus den Unterrichtshilfen des Heimatkundeunterrichts sowie die dazugehörigen Seiten aus dem DDR-Heimatkundebuch. Das Ziel der Analyse dieser Stundenkonzeption bestand darin, eine vertiefte Auseinandersetzung mit der DDR in einem Handlungsfeld, zu dem die Lehrerinnen professionsbedingt eine Nähe haben, zu ermöglichen. Die Analyse regte die Teilnehmerinnen dazu an, ...

- das politische und pädagogische Selbstverständnis der DDR zu reflektieren,
- die eigenen oder erzählten DDR-Erfahrungen im Kontext Schule dazu in Beziehung zu setzen und
- über heutige Darstellungen der DDR in pädagogischen und didaktischen Materialien nachzudenken.

Für eine Teilnehmerin, die in der DDR als Lehrerin gearbeitet hatte, stellte die Analyse der Stundenkonzeption einen starken Impuls dar, um detailliert ihre persönlichen Bildungs- und Berufserfahrungen aus dieser Zeit zu erzählen.

Modul 2: DDR-Geschichte als Thema in der Grundschule?!

Modul 2 folgte der Zielsetzung, in die fachdidaktischen Grundlagen des Themenfeldes „DDR-Geschichte“ im Sachunterricht einzuführen. Den Gegenstand bildeten diejenigen Theoriebestände des frühen historischen Lernens im Sachunterricht, die in den Kapiteln 2, 3 und 4 des vorliegenden Bandes ausgeführt sind. Abbildung 4 zeigt die einzelnen Facetten, die im Rahmen des zweiten Moduls thematisiert wurden.

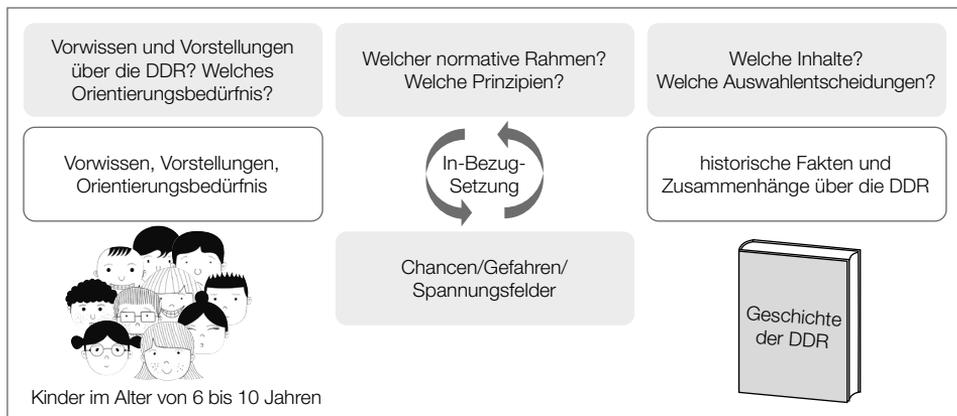


Abb. 4: DDR-Geschichte als Lerngegenstand im Sachunterricht – Grundkonstellation der Vermittlung (Quelle: eigene Darstellung, erstellt unter Bezug auf die Theorie der Kommunikativen Fachdidaktik von Tilman Grammes 1998)

An die Präsentation und Besprechung der fachdidaktischen Theoriebestände schloss sich in beiden Fortbildungsveranstaltungen eine Phase an, in der die Teilnehmerinnen ihre pädagogisch-didaktischen Erfahrungen im Umgang mit dem Lerngegenstand „DDR-Geschichte“ sammelten

und systematisierten. Entlang der folgenden drei Leitfragen notierten sie ihre Gedanken auf im Raum verteilte Plakate:

- *Über welche Aspekte der DDR haben Sie bereits mit Grundschulkindern gesprochen? Mit welchen Vorstellungen von Grundschulkindern über die DDR sind Sie bereits in Kontakt gekommen? Was sind aus Ihrer Sicht/Ihrer Erfahrung nach die Gefühle, Fragen und Orientierungsbedürfnisse von Grundschulkindern beim Thema „DDR“?*
- *Innerhalb welcher Formate haben Sie sich bereits mit Grundschulkindern über die DDR ausgetauscht? Mit welchen Methoden besitzen Sie Erfahrungen?*

Abbildung 5 bildet die transkribierten Ergebnisse aus der Fortbildungsveranstaltung an der Wilhelm-Busch-Grundschule Altenburg ab.

Über welche Aspekte der DDR-Geschichte haben Sie bereits mit Kindern im Unterricht gesprochen?	Welche Vorstellungen und Fragen von Kindern über die DDR-Geschichte sind Ihnen im Unterricht begegnet?	Im Rahmen welcher Formate und Methoden verlief die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte im Unterricht?
<ul style="list-style-type: none"> • Mauer, Teilung in DDR und BRD, Einheit • Stasi, Mangelwirtschaft (Bananen) • Vereine (FDJ, Pioniere) • Feste, Veranstaltungen, Jugendweihe • Flucht 	<ul style="list-style-type: none"> • Bespitzelung • Teilung des Landes, Mauerbau • Angst und Mitleid • Flucht 	<ul style="list-style-type: none"> • Filme • Legekreis • Interviews/Reden mit Zeitzeugen • Vorträge von Kindern • Währung: Ost-Mark und D-Mark, Euro [als Sachquellen; Anm. S. T./C. F.]

Abb. 5: Erfahrungen der Lehrerinnen mit dem Unterrichtsgegenstand „DDR“ aus der Fortbildungsveranstaltung A (Quelle: eigene Darstellung, Transkription)

Auf der Grundlage der verschriftlichten Stichpunkte tauschten sich die Lehrerinnen über ihre Erfahrungen aus. Sie erzählten sich konkrete Unterrichtssituationen und kommentierten deren Potentiale und Herausforderungen.

Den Abschluss dieses Moduls bildete in beiden Fortbildungsveranstaltungen die gemeinsame (auszugsweise) Erprobung und Reflexion der Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“, die in Kapitel 6 des vorliegenden Bandes vorgestellt wurde. Die dahinterstehende Intention lag darin, dass sich die Teilnehmerinnen an einem konkreten Unterrichtsbeispiel die theoretischen Annahmen und Prinzipien des frühen historischen Lernens exemplarisch veranschaulichen können und diese dann konkret diskutieren – auch mit Blick auf Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Materials.

Modul 3: Der Ansatz der Aktionsforschung als kollegiale Unterrichtsentwicklung

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt, ist die Unterrichtsreihe „Mit Ina in die DDR“ das Ergebnis eines Aktionsforschungsprojektes. In beiden Fortbildungsveranstaltungen diente sie auch dazu, die Teilnehmerinnen für die Idee und den Ansatz der Aktionsforschung zu sensibilisieren. Deren Kennzeichen und Merkmale wurden in Modul 3 den beteiligten Lehrerinnen

nen vorgestellt und näher erklärt (vgl. dazu Kapitel 5). Von zentraler Bedeutung war in diesem Zusammenhang außerdem das Erläutern der Zielsetzung, Aktionsforschung im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung gemeinsam als kollegiale Unterrichtsentwicklung umzusetzen.

Im Anschluss daran standen die Teilnehmerinnen vor der Aufgabe, Themenfelder für eigene Projekte zu umreißen. Dazu bildeten die Lehrerinnen Kleingruppen, in denen sie erste Ideen sammelten. Quellen, aus denen ihre Ideen und ersten Assoziationen erwachsen, waren ...

- Erfahrungen in Schule und Unterricht (Beobachtungen und Gespräche mit Kindern, bereits erprobte Settings, Gespräche mit Eltern, Kolleginnen und/oder Kollegen, ...),
- Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt (aus Medien, Gesprächen, ...) sowie
- persönliches Interesse und Neugier (vor dem Hintergrund von Anregungen und Impulsen aus fachdidaktischer Literatur sowie Kinderliteratur und anderen Medien für Kinder) (vgl. dazu auch Altrichter/Posch/Spann 2018: 47f.).

Der Austausch und die Vorstellung erster Ideen wurde in beiden Fortbildungsveranstaltungen jeweils durch Reflexionsfragen, die für eine erfolgreiche Durchführung des geplanten Aktionsforschungsprojekts von zentraler Bedeutung sind, gerahmt (vgl. zu den Kriterien eins bis vier Altrichter/Posch/Spann 2018: 56f.):

- *Handlungsspielraum*: Habe ich genügend Handlungsspielraum oder bin ich von anderen Personen und Instanzen abhängig, um diese Idee weiterzuverfolgen?
- *Bearbeitbarkeit*: Kann ich diese Idee im nächsten Schulhalbjahr umsetzen? Habe ich genügend Zeit dafür und überfordere ich mich nicht?
- *Bedeutsamkeit*: Sind die mit dieser Idee verbundenen Intentionen für meine Lerngruppe pädagogisch-didaktisch gut begründbar? Sind sie geeignet, der Qualitätsentwicklung des Sachunterrichts wichtige Impulse zu geben und zur Erprobung auch in anderen Schulen und Lerngruppen einzuladen?
- *Verträglichkeit*: Kann ich die Umsetzung dieser Idee mit meiner Unterrichtsplanung und -gestaltung gut verbinden (auch, um entsprechende Daten zur Evaluation und Weiterentwicklung zu sammeln und auszuwerten)?
- *Ergiebigkeit*: Ermöglicht diese Idee, sachunterrichtsdidaktische Erkenntnisse zur historischen Bildung zu beachten und zu integrieren (Kontroversität, Multiperspektivität, Mehrdimensionalität, Narrativität, Schülerorientierung)?

Modul 3 endete mit konkreten Verabredungen der nächsten Schritte (Modul 4 und Modul 5), die innerhalb der beiden Fortbildungsveranstaltungen (Durchgänge) unterschiedlich verliefen.

Umsetzung der Module 4 und 5 in der Wilhelm-Busch-Grundschule Altenburg

Die Wilhelm-Busch-Grundschule in Altenburg/Thüringen (Abbildung 6) ist eine Stadtteilschule inmitten eines Neubaugebiets, in der gegenwärtig ca. 210 Kinder lernen. Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 1 und 2 werden in jahrgangsgemischten Lerngruppen unterrichtet; ab Klasse 3 lernen die Kinder in jahrgangshomogenen Lerngruppen. Jede Lerngruppe wird von einer Grundschullehrerin geleitet, die ihren Unterricht individuell plant und durchführt.



Abb. 6: Die Wilhelm-Busch-Grundschule Altenburg (Quelle: Aufnahme von Melanie Tänzer)

Von den 13 Lehrerinnen und Lehrern der Schule nahmen vier Lehrerinnen sowie eine Referendarin der Schule an der Fortbildung teil, die im 2. Schulhalbjahr des Schuljahres 2020/2021 stattfand. Zwei Lehrerinnen einer weiteren Altenburger Schule ergänzten die Fortbildungsgruppe, konnten jedoch aus individuellen und strukturellen Gründen ihr geplantes Vorhaben nicht beziehungsweise nur teilweise in der Praxis umsetzen und verschriftlichen. An zwei Tagen im Februar 2021 erarbeiteten wir in der Gesamtgruppe die Inhalte der Module 1, 2 und 3. Anschließend schlossen sich die fünf beteiligten Lehrerinnen der Wilhelm-Busch-Grundschule zu zwei Kleingruppen zusammen und entwickelten innerhalb der Kleingruppe je ein Unterrichtskonzept für die 3. Klasse (Projekt A: Anja Kluge und Stefanie Dörfel, vgl. Kapitel 7.2) und 4. Klasse (Projekt B: Michelle Beyer, Isabell Quaas und Pauline Schauer, vgl. Kap. 7.3). Im Mai 2021 trafen wir uns in der Gesamtgruppe, um die entwickelten Unterrichtskonzepte vorzustellen, zu diskutieren und untereinander Hinweise und Anregungen zu geben. Bis zum Schuljahresende wurden die Unterrichtskonzepte in den Klassen 3 bzw. 4 erprobt und evaluativ begleitet. Modul 4 zeichnete sich in dieser Schule durch ein selbstorganisiertes Arbeiten innerhalb der Kleingruppe der Lehrerinnen aus. Jede Kleingruppe organisierte das Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion, zwischen der Transformation einer Unterrichtsidee in ein konkretes Unterrichtskonzept sowie dessen Erprobung und Reflexion auf der Grundlage erhobener Daten, individuell. Wir (als Wissenschaftlerin und Wissenschaftler) haben unsere Ideen und Impulse in diesen Prozess im Rahmen des gemeinsamen Treffens im Mai 2021 einge-

bracht – von den Lehrerinnen hinzugezogen als „kritische FreundInnen“ [...], ohne sich aber die Verantwortung und Kontrolle über Richtung und Dauer des Vorhabens von ihnen [den Wissenschaftlerinnen; Anm. S. T./C. F.] abnehmen zu lassen“ (Altrichter/Posch/Spann 2018: 16). Am Ende des Schuljahres 2021 kamen wir innerhalb der Gesamtgruppe wieder zusammen, um die Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis auszutauschen, die entwickelten Unterrichtskonzepte zu reflektieren und die Verschriftlichung der Aktionsforschungsprojekte zu besprechen (Modul 5). Die Kapitel 7.2 und 7.3 geben Einblick in die jeweiligen Projekte.

Umsetzung der Module 4 und 5 im Grundschulbereich des Evangelischen Schulzentrums Muldental

Die Grundschule des Evangelischen Schulzentrums Muldental – eine staatlich anerkannte Ersatzschule in Großbardau bei Grimma (einer Kleinstadt in Sachsen) – ist eine Ganztagschule, in der gegenwärtig ca. 110 Kinder in fünf jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (Stammgruppen) der Klassenstufen eins bis vier gemeinsam lernen.



Abb. 7: Der Grundschulbereich des Evangelischen Schulzentrums Muldental (Quelle: Aufnahme von Tabea Walther)

Jede Lerngruppe wird aktuell von einem Team aus Grundschullehrerin, Förderpädagogin und Erzieherin/Erzieher geleitet. Orientierungsrahmen der Planungs- und Unterrichtstätigkeit im Sachunterricht ist eine vom gesamten Lehrerinnenkollegium festgelegte zweijährige Perspektivplanung, die thematische Einheiten in ihrer zeitlichen Abfolge anordnet. Diese thematischen Einheiten werden von flexibel zusammengesetzten Planungsteams vorunterrichtlich geplant. Ein Planungsteam ist dafür verantwortlich, die Planung einer thematischen Unterrichtseinheit langfristig zu durchdenken, Entscheidungen über Inhalte, Ziele und Methoden zu treffen und vor diesem Hintergrund für die Schülerinnen und Schüler Handreichungen mit Lernaufgaben auf unterschiedlichen Niveaustufen zu erarbeiten. Der Planungsentwurf wird im gesamten Team besprochen, modifiziert und finalisiert, bevor in allen Lerngruppen im Rahmen der

Wochenplanarbeit über einen festgelegten Zeitraum hinweg diese Handreichungen bearbeitet werden. An diese Organisationsstruktur wurde auch der Fortbildungsverlauf angepasst. Erfolgte der Einstieg in die Fortbildung (Modul 1 und 2) im Januar 2022 mit allen Lehrerinnen des Grundschulkollegiums, formierte sich anschließend ein Planungsteam aus zwei Grundschullehrerinnen sowie zwei Förderpädagoginnen der Schule und Sandra Tänzer, um ein Unterrichtskonzept zur Thematisierung der DDR-Geschichte für die Kinder der 3. und 4. Jahrgangsstufen zu erarbeiten. In mehreren Treffen wurde dieses Unterrichtskonzept ko-konstruktiv entwickelt (Projekt C: Laura Luciano, Tina Hebenstreit, Claudia Müller, Claudia Leopold und Sandra Tänzer, vgl. Kap. 7.4), im gesamten Lehrerinnenkollegium diskutiert und im Rahmen einer viertägigen Projektwoche im April 2022 umgesetzt (Modul 3 und 4). In dieses Aktionsforschungsprojekt waren alle Kinder der 3. und 4. Jahrgangsstufe, in drei Lerngruppen organisiert, eingebunden.

Das Unterrichtsentwicklungsprojekt an der Grundschule des Evangelischen Schulzentrums Muldental basierte demnach von Beginn an auf einer engen Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen und Sandra Tänzer als Wissenschaftlerin. Das heißt: Die Wissenschaftlerin hatte hier unmittelbar Mitsprache- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zur Gestaltung der Unterrichtspraxis inne und trug damit auch „Mitverantwortung für die pädagogische Praxis“ (Klafki 1973: 504). Hier zeigt sich unser Verständnis von fachunterrichtlicher Aktionsforschung, nach dem Lehrerinnen und Lehrer sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker in Aktionsforschungsprojekten auch direkt zusammenarbeiten können (vgl. Kapitel 5). Im Anschluss an diese Projektwoche reflektierten die am Unterrichtsgeschehen beteiligten Lehrerinnen vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen während des Projekts die Praktikabilität des entwickelten Unterrichtskonzepts. Kapitel 7.4 fasst das Aktionsforschungsprojekt an dieser Schule zusammen.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.
- Dieckmann, Christoph (1998): *Das wahre Leben im falschen: Geschichten von ostdeutscher Identität*. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Fischer, Christian/Tänzer, Sandra (2021): *Heimatkunde in der DDR. Didaktische Ansätze und Spannungsfelder. Eine fallorientierte Analyse ausgewählter Stundenkonzeptionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang (1973): *Handlungsforschung im Schulfeld*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 19(1973), Heft 4, S. 487-516.
- Ruhe, Georg (2014): *Praxishandbuch Biografearbeit. Methoden, Themen, Felder*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Stefanie Dörfel und Anja Kluge

7.2 Spurensuche in Schulumgebung und sozialem Nahraum – Ein Unterrichtsprojekt zur DDR-Geschichte „vor Ort“

Erste Überlegungen

Dass die Auseinandersetzung mit der DDR bedeutsam für die Kinder unserer 3. Klassen war, daran bestand für uns kein Zweifel, aber wie findet man als Lehrkraft einen altersangemessenen Zugang zu diesem komplexen Lerngegenstand im Unterricht? Uns kam folgende Idee: Unser Schulstandort ist in einem Neubaugebiet, der architektonisch von DDR-Bauten geprägt ist. Auch die Schule selbst wurde 1979 gebaut und ist ein typischer Schulbau der DDR. Die Kinder leben hier und gehen in diese Schule. Und so fragten wir uns: Könnte man nicht die unmittelbare Wohn- und Lebensumgebung zum Ausgangspunkt einer Spurensuche nach „Überbleibseln“ der DDR-Geschichte machen? Diese Idee griffen wir auf und arbeiteten sie gemeinsam zu einem Unterrichtskonzept aus. Die gemeinsame Planung im Team ist uns als Kolleginnen an der Wilhelm-Busch-Grundschule in Altenburg vertraut. Im vorliegenden Kontext ist uns allerdings zum ersten Mal bewusst geworden, dass wir als Lehrerinnen in und mit der DDR unterschiedliche Erfahrungen gesammelt hatten. Während ich, Stefanie Dörfel, nach 1990 geboren bin und die DDR „nur“ aus Familienerzählungen kenne, habe ich, Anja Kluge, meine Kindheit in der DDR verbracht und mich in der Vergangenheit immer wieder mit Fragen ostdeutscher Identität auseinandergesetzt.

Die Fortbildung, aus der dieser Beitrag hervorgeht, bot die Möglichkeit, einerseits uns selbst – auch vor dem Hintergrund der Erfahrungen der anderen Teilnehmerinnen – zu reflektieren und andererseits genauer zu erforschen, welchen Bezug die Kinder zur DDR haben und was an diesem komplexen Lerngegenstand für sie „zum Thema“ werden kann. In unseren Klassen lernen viele Kinder aus Afghanistan, aus Syrien, aus dem Irak, der Schweiz und auch ein Kind, dessen Eltern russische Wurzeln haben. Und auch das fanden wir sehr spannend, nämlich zu schauen, welche Bezüge die Kinder in ihren unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten zur DDR bereits haben beziehungsweise im Verlauf des Unterrichtsprojekts entwickeln.

Die Unterrichtsidee und unsere Ziele

Unsere Intention war es, gemeinsam mit den Kindern zu erkunden, wo sich in unserer Umgebung architektonische wie auch generell materielle Spuren finden lassen, die uns in die historische Epoche der DDR „führen“. Die Zielsetzung bestand darin, über diese Relikte, die die Kinder bewusst oder eben auch unbewusst wahrnehmen, zu allgemeinen Fragen, die das Leben in der DDR betreffen, zu gelangen. Sinnbildlich wollten wir die Gebäude danach befragen, was sie über das Leben, das in ihnen stattfand, erzählen können. Wir wollten den Fokus auf das Leben beziehungsweise den Alltag in der DDR – auf Schule, Familie und Betrieb – legen.

In unmittelbarer Umgebung unserer Schule befand sich eine große Bäckerei, in der zur Zeit der DDR viele Menschen beschäftigt waren. Vielleicht gibt es, so war unsere Überlegung, in den Familien der Kinder noch Familienmitglieder wie Großeltern, Tanten oder Onkel, die einen berufsbiographischen Bezug zu dieser Bäckerei haben, die etwas über die Arbeit in diesem Gebäude berichten können, zum Beispiel, welche Strukturen das Arbeitsleben dort bestimmten oder was den Arbeitsalltag kennzeichnete. Dieser Gedanke ließ sich leider nicht realisieren, weil wir keine Person im sozialen Umfeld unserer Schülerinnen und Schüler fanden, die dort ausgebildet wurde oder gearbeitet hat.

Aber dennoch drückt sich hierin unsere didaktische Idee und Intention aus, die wir an anderen Stellen unseres Projekts auch verwirklichen konnten, nämlich: *Die Kinder erkunden in ihrem Wohnort, wo die DDR Spuren hinterlassen hat. Über die Auseinandersetzung mit dem eigenen*

Nahraum wird eine persönliche Nähe zum Thema „DDR-Geschichte“ geschaffen. Persönliche Bezüge zur DDR-Vergangenheit werden den Kindern auf diese Weise bewusst – auch dadurch, dass es Zeitzeuginnen und Zeitzeugen gibt, die von ihnen befragt werden können.

Mit unserem Projekt wollten wir die Kinder dazu anregen, über ihr eigenes Lebensumfeld historisch nachzudenken. Damit verband sich das Ziel, ihr Geschichtsbewusstsein für ihren eigenen Sozialraum zu sensibilisieren. Wir sahen in unserer Idee zugleich eine Möglichkeit, um die Entwicklung der historischen Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, zum Beispiel durch das „Erforschen“ von Gebäuden (Sachquellen) und das Führen von Gesprächen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen.

Manchmal erscheint das, was so naheliegt, was man greifen kann, wo man noch Verwandte und Bekannte fragen kann, als weniger interessant, weil es vielleicht selbstverständlich oder weniger faszinierend ist „als die große Geschichte“. In unserem Projekt konnten wir aber feststellen, dass sich speziell die Erkundung des Nahraums eignet, um bei Kindern (wie auch bei uns Erwachsenen) ein historisches Interesse wachzurufen.

Methodische Durchführung

Wie sind wir vorgegangen? Wir beschreiben im Folgenden die einzelnen Unterrichtsphasen unseres Projekts, das im ausgehenden zweiten Halbjahr der dritten Klassen begann und bis zum Ende der vierten Klasse andauerte. Es mag überraschen, dass wir einen so langen Zeitraum in den Blick genommen haben. Darauf kommen wir später noch zu sprechen. Wir orientieren uns in der Benennung der einzelnen Unterrichtsphasen an einem Ansatz von Joachim Kahlert (vgl. 2016: 206-208).

Phase 1: Interesse für ein Anliegen wecken

Zu Beginn teilten wir den Kindern mit, dass wir über die DDR sprechen werden und ordneten diese historische Epoche zunächst zeitlich mit Hilfe eines Zeitstrahls, dessen Ausgangspunkt mit dem Jahr 1949 markiert war, ein. In die individuellen Zeitleisten wurden zunächst der eigene Geburtstag und Daten von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen eingetragen. Das war wichtig, weil wir bemerkt hatten, dass einige Kinder die DDR mit der NS-Zeit verwechselten. Andere wussten schon: „Das war zu einer Zeit, in der meine Großmama geboren wurde“.

Wir sind dann mit der Aufgabe gestartet, die Kinder Gegenstände oder Erinnerungsstücke mitbringen zu lassen, die in den Familien noch vorhanden sind. Diese sammelten wir in der Schule. Ergänzend dazu sind wir hier in der Umgebung unserer Schule mit Fotoapparaten losgelaufen. Die Kinder hatten die Aufgabe, sich die Wohnumgebung genauer anzuschauen und festzuhalten, was ihnen auffiel, sowie fotografisch zu dokumentieren, wo sie Bauten und andere Gegenstände ihrem Ursprung nach in der DDR verorten würden. Die konkrete Frage lautete: „Was glaubst du, welche Dinge könnten aus der Zeit der DDR sein?“ Das war sehr spannend für die Kinder, weil sie durchaus erkannten, wie architektonisch gleichförmig und standardisiert sich unsere Schulumgebung (Plattenbauviertel) gestaltet. So ist beispielsweise unsere eigene Schule im Wesentlichen baugleich mit den beiden anderen Schulen, die sich in unmittelbarer Nähe befinden. Abbildung 1 zeigt ein Foto der Schule und der Schulumgebung. Die Kinder empfanden die gestellte Aufgabe aber auch als ausgesprochen schwierig, denn woher sollten sie wissen, welche Gebäude aus der DDR-Zeit stammten. Wie sollen sie etwas erkennen, worüber sie noch nicht viel wissen? Und noch ein Problem: Einige Gebäude des Viertels sind auch deutlich älteren Ursprungs. Das Interesse der Kinder wurde hierdurch jedoch stark geweckt; sie wollten wissen, was denn typisch für die DDR sei und was nicht. Für uns als Lehrkräfte war es zudem aufschlussreich, wie sich bei dieser Aufgabe das unterschiedlich umfangreiche Vorwissen der Kinder über ihre unmittelbare Wohnumgebung zeigte. Wir konnten auf diese Weise gut die vorhandene Bandbreite der wissensbezogenen Lernausgangsbedingungen erkennen.



Abb. 1: Fotos aus der Schul- und Wohnumgebung der Kinder (Quelle: Aufnahme von Melanie Tänzer)

Phase 2: Spontanes Interesse in ein Anliegen überführen

In der Schule trugen wir zusammen, was wir alles (heraus-)gefunden hatten, betrachteten die Fotos und die mitgebrachten Gegenstände, zu denen die Kinder erzählten, was sie (ihnen) bedeuteten. Dabei handelte es sich unter anderem um Plüschtiere, die eine Verbindung zur DDR hatten, aber keine originalen Sachquellen aus der DDR waren wie die Figuren Pittiplatsch und Schnatterinchen. Daneben wurden aber auch Alltagsgegenstände (Sachquellen) aus der DDR mitgebracht. Abbildung 2 zeigt die zusammengetragenen Gegenstände.



Abb. 2: Gegenstände, die die Kinder mitgebracht haben (Quelle: eigene Aufnahme)

Um die entlang der mitgebrachten Gegenstände und der durchgeführten Exkursionen thematisierten Einzelaspekte inhaltlich zu verdichten, erstellten wir als dialogisch angelegtes Planungsinstrument eine kommunikative Concept Map. In dieser wurden vielfältige, von den Kindern genannte wie auch von uns ergänzte Facetten des inhaltlichen Zugangs zur DDR-Geschichte abgebildet. Eine kommunikative Concept Map dient dazu, „individualisiert, aber doch am gleichen Lerngegenstand zu planen“ (Bethge/Greiner 2018, o. S.). Die Schülerinnen und Schüler sollen sich „auf diese Weise einander in ihren Lernprozessen unterstützen und zugleich ihre individuellen Lernziele verfolgen [können]“ (Bethge/Greiner 2018, o. S.). Abbildung 3 auf der Folgeseite zeigt die im Projekt erstellte kommunikative Concept Map.

Die im Projekt erstellte kommunikative Concept Map und die mitgebrachten Gegenstände aus der DDR waren der gemeinsame Ausgangspunkt, um zu überlegen, welche einzelnen Aspekte die Kinder genauer erforschen wollen. Dabei fiel es den Kindern gar nicht leicht, ihr Interesse in eine konkrete Frage zu überführen, die zum Ausdruck brachte, worüber sie in den nächsten Wochen und Monaten mehr erfahren wollen.

Was haben die Kinder für Fragen formuliert? Hier einige ausgewählte Beispiele:

- „Wie haben die Leute damals gelebt in der DDR?“
- „War 1989 auch DDR?“
- „Wie sahen früher Kleider aus?“
- „Gab es Autos und welche Marken?“
- „Wer hat die Autos erfunden in der DDR und wie viele gab es tatsächlich?“ (Hinweis: Auslöser der Autofragen war vermutlich ein alter Trabant, der auf unserer Exkursion im Straßen-graben lag.)
- „Wie sahen die Schulen aus?“
- „Gab es in der DDR schon Eis?“
- „Gab es einen Bürgermeister?“
- „Wer war der Präsident oder der Kanzler in der DDR?“
- „Gab es Krieg in der DDR?“ und
- „Wieso gab es Drogen im Westen, aber nicht in der DDR?“

Insgesamt zielten viele Fragen in den beiden dritten Klassen auf die Schule, die Kleidung und Konsum. Zum Thema „Konsum“ bezogen sich die Fragen vor allem auf das Warenangebot, die Preise und die Währung. So wurde auch die Frage gestellt, warum manche Dinge in der DDR so billig (wie Lebensmittel) und andere Sachen wie Autos so hochpreisig waren.

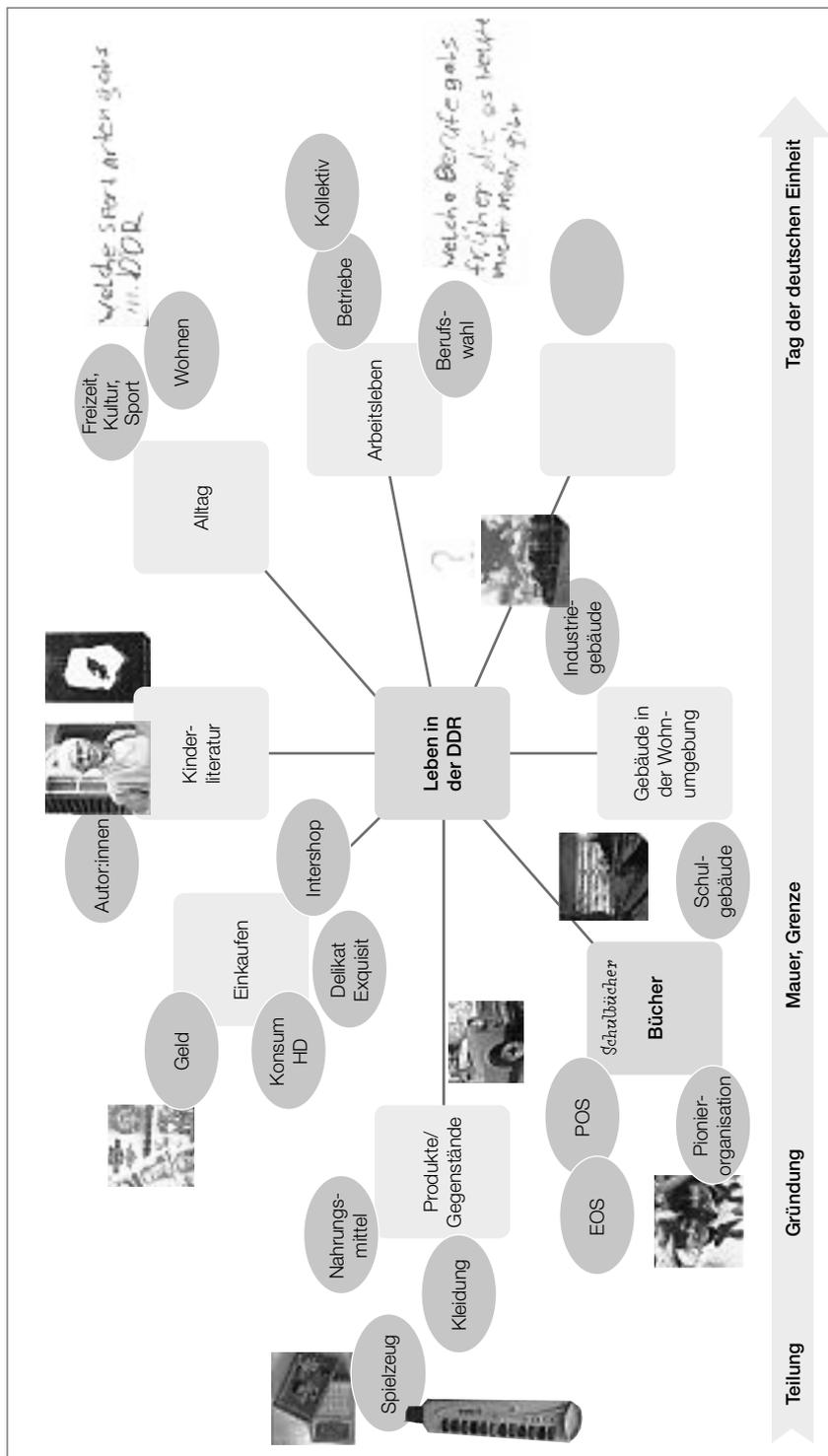


Abb. 3: Kommunikative Concept Map aus unserem Projekt (Quelle: eigene Darstellung)

Phase 3: Die Bearbeitung planen und ausführen

In den folgenden Wochen bis zum Schuljahresende sind die Kinder im Rahmen der Wochenplanarbeit oder in expliziten Sachunterrichtsstunden – das war in beiden Klassen unterschiedlich organisiert – ihren Forscherfragen nachgegangen (begleitet und unterstützt durch uns Lehrkräfte). Sie haben zum Teil allein, zum Teil zu zweit oder in Kleingruppen gearbeitet. Dabei fielen Unterschiede in der Bearbeitung auf. Einige waren ganz übereifrig und haben geschrieben, gepinselt, gefragt und mitgebracht, und bei manchen dauerte das ein bisschen länger. Interveniert haben wir nicht, sondern uns dafür entschieden, das auszuhalten. Kleine Impulse erfolgten durch Buchempfehlungen unsererseits sowie die Nutzung der Internetseite „Zeitklicks“, „Blinde Kuh“ und „Fragfynn“.

Da die Kinder schnell auf den Gedanken kamen, Befragungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen durchzuführen, haben wir gemeinsam das Führen von Interviews vorbereitet, über mögliche Formen des Festhaltens der Ergebnisse (eigene Mitschriften, Fotos oder Audioaufnahmen) gesprochen und gemeinsam über potentielle Gesprächspartner nachgedacht. Bei den meisten Kindern waren das die eigenen Großeltern oder auch Elternteile, die noch in der DDR bewusst gelebt haben. Ibrahim, der aus einer irakischen Familie kommt, hat eine Bekannte befragt – für ihn ist es eine Tante –, die sich als Altenburgerin ehrenamtlich um die Familie kümmert. Einige Kinder aus migrantischen Familien haben keine Interviews durchgeführt. Es hätte zwar die Möglichkeit gegeben, Kolleginnen und/oder Kollegen der Schule und Nachbarn zu befragen, aber es kostet viel Überwindung, eine fremde Person zu ihrem persönlichen Leben zu befragen, noch dazu, wenn es kulturelle Unterschiede zwischen Befragten und den Fragenden gibt. Darüber hinaus spielten auch sprachliche Barrieren eine Rolle. Diese Kinder waren jedoch in Teams integriert, in denen Interviewergebnisse durch Mitschülerinnen und Mitschüler in die Gruppe getragen wurden. Für einige Kinder (mit und ohne Migrationshintergrund) stellte das schriftliche Dokumentieren von Interviews eine Barriere dar. Hier bietet es sich an, mit dem Handy Interviews aufzunehmen und kleine Auszüge vorzuspielen.

Nach unserer Beobachtung war es im Allgemeinen so, dass diejenigen Kinder, die selbst Interviews durchgeführt hatten, am Ende des Projekts mehr wussten als die Kinder, die diese Möglichkeit nicht genutzt hatten. Offenbar führten die Interviews zu einer tieferen Verwicklung der Kinder mit der Thematik.

Neben Interviews haben, wie oben beschrieben, die Schülerinnen und Schüler in Büchern und im Internet recherchiert. Dabei war es nicht immer einfach für sie, gute Informations- oder Erklärungstexte zu finden, die für die Antwortsuche auf ihre ganz speziellen Fragen geeignet waren.

Eine Gruppe von Lernenden wollte beispielsweise unbedingt herausfinden, wie das Geld in der DDR aussah sowie wie und wann es entstanden war. In der Folge haben einige Kinder DDR-Geld mitgebracht. Als „anfassbare“ Sachquellen konnten sie dieses dann genauer untersuchen. Das DDR-Geld erinnerte sie an Spielzeuggeld. Sie konnten überhaupt nicht fassen, dass das echtes Geld zum Bezahlen war. Im Internet oder in Sachbüchern wollten sie dann mehr über das Unterthema „Geld und Preise in der DDR“ herausfinden, aber die Texte, die sie fanden, waren zu kompliziert und angereichert mit schwierigen Begriffen wie zum Beispiel Währungsunion. Diese Erfahrung, im eigenen Forschungsprozess nicht weiter zu kommen, hatte für sie durchaus eine frustrierende Wirkung, sie hielten aber an ihrer Recherche fest, um Antworten auf ihre Fragen zu finden. Hier halfen dann zum Teil auch Gespräche mit Familienmitgliedern, die die DDR-Zeit erlebt hatten, weiter.

Auch bei Recherchen zu anderen Fragen verknüpfte sich das Lesen in Büchern und im Internet mit (auch mehrfachen) Befragungen zu Hause. Es entwickelte sich eine Art spiralförmiger

Prozess der Antwortsuche auf ihre Fragen und neu aufkeimenden Interessen, die durch Erzählungen anderer Kinder hervorgerufen wurden. Denn: Als ein Großteil der Klasse ihre Fragen beantwortet hatte, führten die Schülerinnen und Schüler ihre Erkenntnisse im Plenum zusammen und berichteten sich gegenseitig, was sie herausgefunden hatten. Hier konnten die Kinder feststellen, dass sich bestimmte Erzählungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen wiederholten – insbesondere, was die Schule in der DDR betraf.

Speziell zu diesem Unterthema kamen wiederholt Inhalte und Zusammenhänge zur Sprache, die in den Familien ähnlich erinnert wurden, so zum Beispiel die Wahrnehmung, dass Lehrer sehr streng waren, Verfehlungen vor der Klasse oder sogar Schule angesprochen wurden, aber auch, dass Schule als Raum des sozialen Miteinanders mit vielen positiven Erinnerungen verbunden war. Es wurde über gemeinsame Aktivitäten am Nachmittag erzählt, über die Schulspeisung, die für alle günstig war, oder auch Erfahrungen im Ferienlager. Allerdings gab es auch davon abweichende Erzählungen. Insgesamt war das Bild, das über die Schule entstand, differenziert und durch verschiedene Perspektiven geprägt. Bei Ibrahim steht zum Beispiel in seiner Dokumentation: „Wer gut in der Schule war, konnte studieren, egal wie viel Geld die Eltern hatten.“ Das war gerade für Kinder mit Migrationshintergrund ein Punkt, der ihnen aus ihrer persönlichen Lebenslage heraus als sehr bedeutsam erschien.

Hinzu kamen die Geschichten über Schule in anderen Ländern. Das Kind mit russischen Wurzeln hatte seine Mutter befragt und im Abschlussgespräch darüber berichtet, wie es in der Sowjetunion gewesen war. Dabei fiel auf, dass es viele Parallelen in der Organisation der kindlichen Lebenswelt gab, dass Pioniere und der Jugendverband eine große Rolle spielten, dass zu bestimmten Anlässen alle eine gemeinsame Kleidung (Uniform) trugen. Solche Impulse könnten noch stärker aufgegriffen und erweitert werden. Das böte die Chance, das Schul- und Alltagsleben in verschiedenen ehemaligen staatssozialistischen Ländern miteinander zu vergleichen. Aber auch das damalige Leben in westeuropäischen Ländern ließe sich in diesen Vergleich mit einbeziehen. Anleitende Fragen könnten sein: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gab es zwischen dem Leben von Kindern in der DDR und in der Sowjetunion? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gab es zwischen dem Leben von Kindern in der DDR und in der BRD (oder Österreich oder der Schweiz)?

Eine zentrale Erkenntnis, die sich durch die Präsentationen der Kinder über Einzelgeschichten hinweg zog, war der technische Wandel hin zu Digitalisierung. Hier bieten sich ebenfalls Anknüpfungspunkte zum Vergleich zwischen früher und heute an, die über das Thema der DDR-Geschichte hinausgehen. Generell wurde deutlich, dass das Thema eng mit anderen Lernbereichen des Sachunterrichts vernetzt ist. Als wir im Rahmen unserer Erkundung der Schulumgebung beispielsweise vor der alten Bäckerei (Abbildung 4) standen, waren viele Kinder verwundert, dass in so einer großen Fabrik Brot hergestellt wurde („in so einem riesigen Gebäude“).

Da wurde deutlich, wie wenig sie über die Herkunft ihrer Lebensmittel wissen; darüber, wo und wie das Brot hergestellt wird, das sie täglich essen.

Nach der Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum entschieden wir jeweils gemeinsam mit den beiden Klassen, die Auseinandersetzung mit dem Thema „DDR-Geschichte“ nicht zu beenden. Das galt ausdrücklich auch für die Klasse 4, weil, wie bereits erwähnt, durch die Erkenntnisse der anderen Kinder bei Einzelnen neue Fragen und Interessen zu Aspekten der DDR-Geschichte geweckt worden waren. Ihre Mappen mit individuellen Aufzeichnungen waren im Klassenraum frei zugänglich und in Freiarbeitsphasen haben die Kinder diese auch immer wieder vorgeholt und darin gearbeitet (obgleich im Sachunterricht noch weitere Themen bearbeitet wurden).



Abb. 4: Gebäude einer ehemaligen Bäckerei (Quelle: eigene Aufnahme)

Ebenfalls führten situative Anlässe dazu, die DDR als Lerngegenstand auch in Klasse 4 zu thematisieren, so zum Beispiel der „3. Oktober – Tag der deutschen Einheit“. Für die Kinder war das ein Datum, das sie nach unserem Eindruck kaum kontextualisieren konnten. Zwar hatten einige erste Ideen über die Bedeutung des Feiertages, aber auf die Mehrheit der Kinder traf das nicht zu. Also recherchierten wir gemeinsam zu den Hintergründen und Motiven, warum dieser Tag ein Feiertag in Deutschland ist. Dazu gibt es auch für Kinder verständliche Internetseiten. In diesem Zusammenhang kamen Themen zur Sprache, die sie innerhalb ihrer eigenen Erkundungen bislang nicht in den Blick genommen hatten, wie beispielsweise Grenze, Flucht, Unfreiheit sowie die Einschränkung von Entfaltungsmöglichkeiten in der DDR. Viele Kinder wurden dadurch unsicher. Sie stellten sich die Frage „Soll ich das Leben in der DDR jetzt gut oder schlecht finden?“. Auch das gemeinsame Schauen des Films „Fritzi – Eine Wendewundergeschichte“ führte zu Reflexionen darüber, wie das Leben in der DDR denn nun zu beurteilen sei. Im Film sind manche Dinge sehr überzeichnet dargestellt. Die Kinder haben im Nachgespräch zum Film bemerkt, dass eine solche Geschichte wie jene des Mädchens Fritzi, das an Demonstrationen teilnimmt, in den Erzählungen ihrer interviewten Zeitzeuginnen und Zeitzeugen nicht vorkam.

Phase 4: Die Sache reflektiert abschließen

Den Abschluss unserer Auseinandersetzung mit der DDR haben wir am Ende des vierten Schuljahres mit Hilfe eines Reflexionsbogens durchgeführt. Die Kinder sollten zu einem Nachdenken darüber, was sie aus ihrer intensiven Beschäftigung mit der DDR mitnehmen und behalten, angeregt werden. Der Reflexionsbogen enthielt folgende Fragen:

- „Über welche Themen der DDR sprachen wir? Schreibe auf.“
- „Welches Thema interessierte dich besonders?“
- „Hast du dich nach dem Projekttag weiterhin mit der DDR befasst?“
- „Wie hat dir das Projekt gefallen?“
- „Nun kannst du dich zu verschiedenen Themenfeldern noch informieren.“ (Hinweis: Hier waren verschiedene Themen vorgegeben, die die Kinder bei Interesse ankreuzen sollten. Die Themenauswahl enthielt die Felder „Politik“, „Das System“, „Alltag“, „Kultur“ und „Wissenschaft“.)

Die Kinder erinnerten sich am häufigsten an Inhalte, die den Alltag und die Schule in der DDR betrafen, partiell aber auch an solche, die mit dem Thema „Flucht“ in Verbindung stehen. Die Kinder stufte zugleich die Auseinandersetzung mit dem Alltag und der Schule in der DDR als für sie am interessantesten ein. Diejenigen Kinder, denen im Projekt eine intensive Verwicklung gelungen war und die auch Interviews mit Zeitzeuginnen oder Zeitzeugen geführt hatten, beschäftigten sich auch weiter mit dem Thema „DDR-Geschichte“; für andere Kinder war das Thema „DDR-Geschichte“ mit dem Kernprojekt „erledigt“. Sie gaben ehrlich an, keine weiteren Recherchen durchgeführt zu haben, weil – so ihre Begründung – eine intensive Auseinandersetzung ja bereits stattgefunden habe. Insgesamt wurde die gesamte Projektarbeit zwar von einer positiven Arbeitsmotivation der Kinder getragen, bei den Rückmeldungen der Kinder wurde aber auch deutlich, dass einige von ihnen das selbstverantwortliche Recherchieren anstrengend fanden und sie sich nicht immer dafür begeistern konnten. Das Interesse der Kinder, sich weiterführend über die DDR zu informieren, richtete sich mehrheitlich abermals auf das Thema „Alltag“, vereinzelt aber auch auf technische Geräte (Thema „Wissenschaft“).

Erfahrungen und Ergebnisse

DDR-Geschichte im Wohngebiet – DDR-Geschichte im sozialen Nahraum

Unsere Idee, gemeinsam mit den Kindern nach Spuren der DDR-Vergangenheit im Wohngebiet und im sozialen Nahraum (Familie und Nachbarschaft) zu suchen, hat sich bewährt. Die damit verbundene Annahme, dass diese Spuren bei Kindern zu weiterführenden Fragen über das Leben der Menschen in der DDR führen und historisches Lernen ermöglichen, ließ sich über unser Projekt erhärten. Im Ergebnis konnte, so unsere Deutung, ein Beitrag dazu geleistet werden, dass sich die Lernenden ihre unmittelbare Lebenswelt, vor allem in deren geschichtlicher Dimension, näher erschließen. Die Offenheit des Unterrichts ermöglichte es dabei, dass die Kinder ihre Recherchen in hohem Umfang (auch mit Blick auf Intensität und inhaltliche Tiefe) selbst bestimmten.

Kinder entdecken historische Mehrperspektivität

Den Kindern ist im Rahmen des Projekts deutlich geworden, dass Zeitzeugen und Zeitzeuginnen die DDR unterschiedlich erlebt haben und unterschiedlich über ihr Leben erzählen, auch wenn sie das noch nicht tiefgehend reflektieren. Sie sind in einem Alter, wo das ihnen schwerfällt oder noch gar nicht relevant erscheint. Die Erkenntnis der Kinder würden wir in unseren Worten folgendermaßen zusammenfassen: „*Ich kann einen Menschen befragen über die Vergangenheit oder, wenn ich Glück habe, vielleicht auch mehrere Menschen. Aber diese Menschen können eben auch über die gleiche Situation verschiedene Geschichten erzählen. Für mich stellt sich dann die Frage: Wie gehe ich mit dem um, was ich gelesen habe oder was mir jemand erzählt hat?*“ Dahinter steht in ersten Zügen die Einsicht, dass das Erlesene oder das Erzählte nicht als absolute Wahrheit aufgefasst werden kann. Hier liegt das große Potential des Projekts für historisches Lernen, nämlich dass die Kinder verstehen, dass Geschichte neben Fakten immer auch Leerstellen und verschiedene „Versionen“ aufweist. Und dazu hat unser Projekt einen Beitrag geleistet.

Zeitliche Organisation

Unsere Erfahrungen aus der zeitlichen Organisation des Projekts haben uns bestärkt, eine thematische Auseinandersetzung wie diese über längere Zeiträume hinweg zu ermöglichen. Ob das schuljahresübergreifend sein muss – wie in unserem Fall organisationsbedingt, da sich der Beginn des Projekts durch Corona und Homeschooling verzögerte und die Wochen bis zum Schuljahresende nicht ausreichten, um das Thema angemessen zu bearbeiten – oder innerhalb eines Schuljahres, muss im Einzelfall mit Blick auf die konkreten Bedingungen vor Ort entschieden werden. Es ist aber aus unserer Sicht ein gangbarer und sinnvoller Weg, bestimmte Sachen nicht nach zwei oder drei Wochen, wie im Unterrichtsalltag oft üblich, abzuschließen. Von Bedeutung für diese Form der Unterrichtsorganisation sind Themenhefter, auf die jedes Kind im Klassenraum einen freien Zugriff hat. Hierin liegt eine generelle Erkenntnis aus diesem Projekt: Unabhängig von einem Lehrbuch oder einem Arbeitsheft Dokumentationsmöglichkeiten bereitzustellen und anzuregen, in denen die Kinder ihre Gedanken und Überlegungen in einer für sie relevanten Form aufschreiben können und beim erneuten Durchblättern erkennen, was unbeantwortet oder offen geblieben ist, bietet vielfältige Lernchancen. Diese Eigenproduktionen lassen sich als eine der „Modalitäten des Behaltens und Erinnerns“ (Bethge 2016: 332) bezeichnen, die erfahrungsgemäß auch für die Kinder eine hohe Bedeutung haben. In der Praxis gibt es immer wieder Anlässe, die eigenen Mitschriften in die Hände zu nehmen – sei es, weil sie im Regal stehen und Kindern beim Suchen „entgegenfallen“ oder weil man sie als Lehrkraft gezielt ermuntert, diese wieder hervorzuholen, noch einmal nachzulesen und sie aktiv zu nutzen.

Möglichkeiten zur Verbesserung

Was wir das nächste Mal verbessern möchten, sind häufigere und inhaltlich fokussierte Phasen des Austauschs und der Reflexion innerhalb der Klasse. Wir sind zwar immer wieder zusammengekommen, aber manches wurde eher beiläufig angesprochen. Gerade wenn man die Hefter der Kinder analysiert, fallen einige von den Kindern notierte Beschreibungen über das Leben in der DDR auf, die noch stärker einer Systematisierung und (kritischen) Reflexion zugeführt werden könnten. Auch einige der mitgebrachten Gegenstände wie Pionierausweise oder Abzeichen wurden eher am Rande betrachtet. Und letztlich können solcherart Phasen auch stärker zur methodischen Reflexion genutzt werden, so zum Beispiel über das Führen eines Interviews, das Dokumentieren der Befragungsergebnisse und deren Auswertung. Sicher muss man nicht immer alles verallgemeinern, aber das Projekt gewänne durch die Planung solcher Phasen, in denen Kinder sich zu einer konkreten Frage, einem konkreten Zusammenhang aus dem Leben der DDR oder den Potentialen und Grenzen der Befragung von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen austauschen, Notizen machen, Bilder gestalten, die man vergleichend betrachtet. Auf diese Weise könnte man auch den Vorstellungsbildern in den Köpfen der Kinder zum Ausdruck verhelfen und deren Reflexion unterstützen.

Was haben wir als Lehrerinnen gelernt?

Das Projekt hat uns immer wieder fachlich herausgefordert. Das begann bereits während der Erkundung der Schulumgebung. Es war nicht einfach, über einzelne Gebäude oder andersartige Relikte Näheres und Genaueres zu erfahren. Die Grenzen einer fachlich gesicherten Wissenserschließung im konkreten Fall mussten deshalb immer wieder für uns und mit den Kindern reflektiert werden. Gelernt haben wir auch, dass bei der Planung feste Zeiten des Austausches über Lernergebnisse, Fragen und Schlussfolgerungen eingeräumt werden sollten. Das kann ein bestimmter Tag in der Woche sein oder vor jedem Arbeitsbeginn eine kurze Gesprächsrunde. So werden Gedankengänge der Kinder besser ersichtlich, wodurch die Weiterarbeit intensiver und vor allem konkreter unterstützt werden kann.

Fazit und Ausblick

Insgesamt können wir das Fazit ziehen, dass die Kinder im Rahmen des Projekts geübt haben, bei ihren Recherchen auf unterschiedliche Quellen zurückzugreifen und dabei durchaus Widersprüchlichkeiten erkennen, vergleichen und akzeptieren zu können. Neu für uns als Lehrkräfte war dabei die Erfahrung, dass das Thema mit seinen vielfältigen Unterthemen nicht abgeschlossen werden muss, sondern in einem Unterricht, der die Fragen der Kinder ernst nimmt, immer wieder aufgegriffen werden kann und auch soll. Denn das macht ja Lernen aus: Es kommt immer wieder eine neue Frage dazu, und dann ist es völlig egal, ob das schon ein Jahr her ist, dass die Thematik im Unterricht eingeführt wurde. Deutlich wurde uns auch, wie eng vernetzt die einzelnen Themen im Sachunterricht sind: Die DDR hat auch etwas mit Thüringen, dem Bundesland, in dem wir leben, zu tun oder mit anderen Themen wie der bereits erwähnten Herkunft unserer Lebensmittel oder Konsumgewohnheiten der Menschen.

Als Lehrende denken wir manchmal zu sehr in Schubladen – erst behandeln wir dieses Thema und dann jenes Thema – und wir verlieren dadurch möglicherweise den Blick für die Verknüpfungen und Zusammenhänge, die die Lebenswelt der Kinder durchziehen. So steht im Thüringer Lehrplan für das Fach „Heimat- und Sachkunde“ nicht explizit, dass die DDR zu behandeln ist, aber das bedeutet nicht, dass man sie nicht thematisieren kann, weil die Sachen, die im Sachunterricht erschlossen werden sollen, eng miteinander zusammenhängen. Und diese Zusammenhänge berühren eben auch die DDR-Geschichte. Wenn wir diesen Blick auch bei den Grundschulkindern schärfen können, dann kommt es nicht darauf an, ob ein Thema nur kurz oder gar nicht so intensiv behandelt worden ist, sondern dass die Kinder sich bei der Bearbeitung eines Lerngegenstandes immer wieder auch alleine auf den Weg machen können, um mehr zu erfahren – auch ohne uns Lehrerinnen.

Literatur

- Bethge, Andrea (2016): Die Lehrer-Schüler-Beziehung – Ressource für das Lernen: Beschreibung der Lehrer-Schüler-Beziehung in Bezug auf ihren Lernen herausfordernden oder nicht herausfordernden Charakter in heterogenen Lerngruppen, in denen Heranwachsende mit und ohne Beeinträchtigung lernen. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität.
- Bethge, Andrea/Greiner, Franziska (2018) : Planung individualisierten Unterrichts – Konzept zur Analyse von Lerngegenständen. Unveröffentlichtes Arbeitsmaterial. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Kahlert, Joachim (2016): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Literatur für Kinder, die wir anderen Lehrerinnen und Lehrern empfehlen:

- Burger, Judith (2019): Gertrude grenzenlos. Hamburg: Oetinger Taschenbuch.
- Falk, Gaby/Schneider, Hans-Joachim (2013): Kindheit in der DDR: Mit Sandmann, Frösi und Pioniertuch durch vier aufregende Jahrzehnte. Köln: Komet Verlag.
- Schädlich, Susan/Knorre, Alexander von (2019): Wie war das in der DDR? Einblicke in die Zeit des geteilten Deutschland. Hamburg: Carlsen Verlag.
- Wittmann, Monika/Windecker, Jochen (2009): pixi wissen. Der Fall der Mauer. Hamburg: Carlsen Verlag.

Einen Film für Kinder, den wir anderen Lehrerinnen und Lehrern empfehlen:

- Weltkino (2020): Fritzi – Eine Wunderwendegeschichte. Weltkino Filmverleih Leipzig.

Michelle Beyer, Isabell Quaas und Pauline Schauer

7.3 „Wie war das in der DDR?“ – Ein Unterrichtsprojekt auf der Basis von Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen

Erste Überlegungen

Das Ende der DDR liegt nunmehr schon über 30 Jahre zurück. Die Zahl der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, die sich bewusst an die DDR erinnern können, nimmt bereits ab. Viele von ihnen haben die DDR zudem lediglich als Kinder oder junge Erwachsene erlebt. Erwähnung verdient in diesem Zusammenhang, dass hier drei Lehrerinnen schreiben, deren eigenes Verhältnis zur DDR nicht unmittelbar, sondern familiär tradiert ist. Das heißt: Nicht wir, sondern unsere Eltern und Großeltern sind in der DDR aufgewachsen, und vieles, was wir über die DDR wissen, wissen wir nur aus den Erzählungen unserer Familien, aus dem Fernsehen oder aus Büchern.

Bei unseren Schülerinnen und Schülern haben wir zunehmend den Eindruck, dass sie die DDR-Vergangenheit kaum bewusst wahrnehmen. Zwar wohnen sie in Altenburg, einer ostdeutschen Kleinstadt, in deren Stadtbild sich viele Gebäude aus der DDR finden lassen; das trifft übrigens speziell auch auf ihr Schulgebäude und dessen Umfeld zu. Sicherlich hören sie auch mitunter Erzählungen von Erwachsenen, in denen die Begriffe „DDR“, „Teilung“ oder „Wiedervereinigung“ vorkommen, aber insgesamt scheint nach unserer Wahrnehmung der bewusste Bezug der Kinder zur DDR-Vergangenheit rückläufig zu sein. Wir denken, dass das auch daran liegt, dass DDR-Geschichte in den Curricula des Sachunterrichts nicht direkt berücksichtigt wird. Für viel wesentlicher erachten wir allerdings, dass Gesprächssituationen über die DDR in familiären Kontexten, in die Kinder direkt als Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner involviert sind, seltener stattfinden, so zumindest unsere Vermutung. Das hat zur Folge, dass die DDR im Geschichtsbewusstsein der Kinder entweder kaum oder äußerst bruchstückhaft auftritt. In der Konsequenz sehen wir die Gefahr, dass ein wichtiges Stück familiärer und regionaler Geschichte und damit auch eine Dimension der historischen Identität der Kinder vage, vorbewusst und unbearbeitet bleibt.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken und den Kindern die Möglichkeit zu bieten, durch Gespräche das damalige gesellschaftliche Leben ihrer Eltern, Großeltern oder Nachbarn kennenzulernen, sich mit diesem auseinanderzusetzen und es mit ihrer eigenen Lebenswelt zu vergleichen, entstand die Idee, die DDR in unserer vierten Klasse auf Grundlage von Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zu thematisieren.

Die Unterrichtsidee

Wie soeben angesprochen, wollen wir mit unserem Unterrichtsprojekt in der Klassenstufe 4, das auf Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen aufbaut, die innerfamiliäre und nachbarschaftliche Kommunikation der Schülerinnen und Schüler über die DDR-Vergangenheit fördern. Dabei gehen wir davon aus, dass die in den Interviews erzählten Erinnerungen an das Leben in der DDR unterschiedlich ausfallen. Die Erinnerungen der interviewten Personen sollen daher von den Lernenden innerhalb von Kleingruppen diskutiert und durch ergänzende Recherchen erweitert werden. Als Ergebnis der verschiedenen Bearbeitungsschritte sehen wir ein von den Kindern erstelltes Forschungsheft vor, das ihnen vor allem zur prozessbezogenen Dokumentation ihrer Arbeitsergebnisse dient.

Ausgangspunkt unserer didaktischen Überlegungen und Impuls für diese Unterrichtsidee ist der Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Themas „DDR-Geschichte“ für die Kinder. Zunächst fiel uns hierzu der „3. Oktober – Tag der deutschen Einheit“ als gesetzlicher Feiertag ein, an dem die Kinder schulfrei haben. Jedes Jahr wird der „Tag der deutschen Einheit“ gefeiert und wir gehen davon aus, dass bei Kindern – auch unterstützt durch die mediale Berichterstattung –

Fragen zur Bedeutung dieses Feiertages aufkommen. Darüber hinaus begegnen den Kindern in alltäglichen Gesprächen zwischen Erwachsenen wie auch in verschiedenen Medien immer wieder Begriffe und Wendungen wie „Osten und Westen“, „Alte und Neue Bundesländer“, „Wiedervereinigung“ oder „Zusammenwachsen von Ost und West“. Wir wissen, dass Grundschul Kinder nicht immer richtig oder vollständig verstehen, was damit eigentlich gemeint ist. In Gesprächen mit Kindern erleben wir außerdem, dass sie Interesse für das Leben ihrer Eltern, Großeltern oder anderer Personen ihres sozialen Umfelds haben, speziell für deren Kindheit, Jugend und Schulzeit. Weiterführend gehen wir davon aus, dass bei unseren Schülerinnen und Schülern auch zukünftig Fragen zu ihrer Familiengeschichte, der Geschichte ihres Wohnortes oder zur Lebensgeschichte derjenigen Personen, die ihnen im sozialen Nahraum täglich begegnen, entstehen. Daneben denken wir in diesem Kontext an Spielfilme oder Trickfilme, in denen es um das Leben in der DDR geht, die die Kinder sich anschauen und über die sie reden oder die sie sich zukünftig noch anschauen werden. Diese Überlegungen bestätigen uns in unserem Vorhaben, mit unserer Unterrichtsidee die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins zum Gegenstand „DDR“ bei unseren Schülerinnen und Schülern in ersten Schritten fördern zu wollen.

Ganz wichtig ist für uns ferner das Ziel, mit dem Unterrichtsprojekt das historische Interesse der Kinder an diesem Gegenstand auf- und auszubauen. Gerade die Auseinandersetzung mit der damaligen Lebenswelt ihrer Eltern, Großeltern oder Nachbarn und der Vergleich mit ihrer eigenen unterstützt bei uns die Hoffnung, dieses Ziel fördern zu können. Damit sich Motivation und Interesse bei den Kindern im Unterricht entwickeln und ausprägen können, greifen wir in unserer Unterrichtsreihe auf einen didaktisch-methodischen Ansatz zurück, der den Schülerinnen und Schülern ein eigenverantwortliches und interessengeleitetes Arbeiten ermöglicht, nämlich auf den des Entdeckenden Lernens (Foster 1993).

Die didaktische Zielsetzung im Einzelnen

Die soeben skizzierte übergeordnete didaktische Zielsetzung wurde im Einzelnen noch genauer ausgearbeitet. Über die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Gesprächen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen ...

- entwickeln die Kinder Fragen nach Veränderungen menschlichen Zusammenlebens in der Zeit (historische Fragekompetenz),
- üben die Kinder mit Quellen (Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sowie Sachquellen) und Darstellungen (Sachtexte im Rahmen von Recherchen) umzugehen und ihnen historischen Sinn zu entnehmen (historische Methoden- bzw. Medienkompetenz),
- gehen die Kinder mit historischen Erzählungen um und verknüpfen selbst Fakten und Information zu historischen Erzählungen (historische Narrationskompetenz),
- erweitern die Kinder ihr Wissen über die DDR (historische Sachkompetenz) sowie
- denken die Kinder über Dauer und Wandel von Lebensbedingungen (DDR vs. Gegenwart) nach und beurteilen das Leben in der DDR (historische Orientierungskompetenz).

Unsere Unterrichtsidee sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst eigenständig und selbstgeleitet das Leben in der DDR untersuchen und entdecken. Die damit verbundenen Lernziele lassen sich auch über die im Thüringer Lehrplan für den Heimat- und Sachkundeunterricht vorgegebenen Sachkompetenzen näher bestimmen (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2015: 17-21). Unsere Unterrichtsidee soll die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, ...

- Zeit zu erfassen in Bezug auf verschiedene Lebensalter ihrer Familienmitglieder und
- einzelne Aspekte des gesellschaftlichen Lebens wiederzugeben.

Verbunden mit den vorgenannten Sachkompetenzen wird die Förderung der folgenden Methodenkompetenzen angestrebt:

- das Beginnen und Weiterführen von Gesprächen,
- das gezielte Nachfragen zur Vergangenheit,
- das Präsentieren von Lernergebnissen.

Auch im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz bietet sich mit unserer Unterrichtsidee die Möglichkeit, wichtige Aspekte zu fördern, so zum Beispiel die Fähigkeit der Kinder, sich in Gespräche einzubringen und sich auf ihre Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner einzustellen und dabei auch über eigene Lebenserfahrungen nachzudenken.

Die unterrichtsmethodische Konzeption

Indem wir unsere Unterrichtsidee am Ansatz des Entdeckenden Lernens ausrichten, steht für uns ein Vorgehen im Vordergrund, das dem Entdeckungsdrang der Kinder einen großen Raum gibt (vgl. Foster 1993: 34-35). Es soll gerade darum gehen, dass die Kinder mittels der Gespräche mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen eigenständig zu neuen Erkenntnissen kommen und dass ihre eigenen Interessen dabei anleitend sind. Jedoch braucht auch dieses Vorgehen eine methodische Rahmenplanung (vgl. Fischer 2022: 139-141). Abbildung 1 zeigt die methodische Struktur der Unterrichtsreihe, für deren Durchführung ungefähr sechs Doppelstunden einzuplanen sind.

I. Einstieg in das Unterrichtsprojekt
<p><i>Erste Begegnung mit dem Ziel und dem Thema des Projekts</i> Zu Beginn des Projekts wird den Kindern ein Forschungsheft mit leeren, weißen Seiten ausgeteilt. Dabei wird in die Idee eingeführt, in den kommenden Wochen ein „Forschungsprojekt“ zum Thema „DDR“ durchzuführen. Den Kindern wird erklärt, dass das Forschungsheft dazu dient, ihre Gedanken und Arbeitsergebnisse aus dem Projekt festzuhalten und auf diese Weise zu sichern. Das Forschungsheft fungiert als ein zentrales Element der Produktorientierung des Unterrichtsprojekts. Aufhänger des Projektes ist idealerweise der naheliegende Tag der deutschen Einheit, an dem die Kinder einen freien Tag statt eines Schultages haben. Ebenso ist es möglich (so wie wir es mit unserer Lerngruppe praktiziert haben), dass die Kinder eigenständig nach Feiertagen im Monat Oktober suchen, um dann mit ihnen über den Tag der deutschen Einheit zu sprechen. Die Schülerinnen und Schüler halten den Feiertag und ihre Vorwissensbestände zum Thema deutsche Einheit/deutsche Teilung und DDR auf der ersten Seite ihres Forschungsheftes fest.</p>
<p><i>Eine erste historische Orientierung</i> In diesem Schritt wird gemeinsam mit den Kindern die ehemalige Teilung Deutschlands erarbeitet und zeitlich verortet. Das erfolgt mit Hilfe einer stummen Deutschlandkarte. Zur Visualisierung kann die Grenze mit einem roten Marker nachgefahren werden, um dann in die beiden entstandenen Teile (Staatsgebiete) die Begriffe „BRD“ und „DDR“ einzutragen und deren Bedeutung zu klären. Zusätzlich legt die Lehrkraft einen roten Wollfaden aus, der als Zeitleiste dienen soll. Mit Wortkarten werden die Entstehung und das Ende der DDR sowie die Geburtsjahre der Kinder und die ihrer Eltern und Großeltern (das Erfragen der Geburtsjahre war zuvor als Hausaufgabe aufgegeben worden) auf dem „Wollzeitfaden“ verortet. Im Ergebnis lässt sich so eine erste Aussage darüber treffen, wer aus den Familien der Kinder heute noch Aussagen zum Leben in der DDR oder zur Zeit der deutschen Teilung treffen kann. Abschließend übernehmen die Kinder die erarbeitete Karte und den erarbeiteten Zeitstrahl mit den entsprechenden Eintragungen in ihr Forschungsheft (hierfür erhalten sie entsprechende Vorlagen).</p>
<p><i>Konkretisierung der Projektidee und der Zielsetzung</i> Die Idee, im Sachunterricht ein Projekt zur DDR-Geschichte umzusetzen, wird nun weiter konkretisiert, nämlich als ein Entdeckungsvorgang auf der Grundlage von Gesprächen, die die Kinder mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen führen. Das weitere Vorgehen wird im Einzelnen besprochen. Auch wird ein erstes Gespräch als Hausaufgabe vereinbart. Die Kinder erhalten den Auftrag, eine Person aus ihrer Familie oder aus ihrem sozialen Umfeld zu bitten, über die DDR zu erzählen und mit ihr über dieses Thema ins Gespräch zu kommen. Wichtige Inhalte der Erzählung halten sie in ihrem Forschungsheft fest.</p>

II. Vorbereitung und Durchführung der Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen

Auswertung der ersten Gespräche als Vorbereitung für das weitere Vorgehen

In diesem Schritt tauschen sich die Lernenden über Ergebnisse ihres ersten Gesprächs mit einer Zeitzeugin oder einem Zeitzeugen aus. Dieser Austausch dient dazu, verschiedene Dimensionen des Themenfeldes „DDR-Geschichte“ herauszufinden, zu systematisieren und auf dieser Basis dann die weiteren Interviews („Hauptinterviews“) vorzubereiten. Hierfür wird das folgende Vorgehen vorgeschlagen: Der Austausch erfolgt kooperativ in Kleingruppen (vier Kinder) auf der Grundlage der Erzähl- und Gesprächsinhalte, die die Kinder in ihren Forschungsheften festgehalten haben. Die Themen notieren sie auf Moderationskarten. Der Austausch wird jeweils von einem Kind geleitet, das die Leitungsrolle inne hat. Die beschrifteten Moderationskarten sichern das Ergebnis des Austauschs. Es empfiehlt sich, dass die Kleingruppen in unterschiedlichen Räumen arbeiten, um eine ruhige Arbeitsatmosphäre sicherstellen zu können.

Danach kommen die Kleingruppen wieder im Klassenverband zusammen und bilden einen Erzählkreis. Die Kinder, die jeweils die Leitungsrolle ausüben, präsentieren nun die Moderationskarten mit den aufgeschriebenen Themen/Inhalten. Diese werden geordnet und systematisiert. Themen, die mehrmals auftauchen, werden übereinandergelegt, es erfolgt ein Ordnen nach Oberthemen.

Es schließt sich ein gemeinsames Gespräch an, in denen die Kinder noch einmal berichten, wie sie ihre ersten Gespräche mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen erlebt haben. Hier lässt sich dann mit den Lernenden gut gemeinsam reflektieren, was es bei der Durchführung von Interviews allgemein zu beachten gilt.

Um weitere vertiefende Gespräche mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen vorzubereiten, wählen sich die Kinder eines der herausgearbeiteten Oberthemen aus. Es werden abermals Kleingruppen gebildet. Jede Kleingruppe bereitet zu einem Oberthema ein Interview vor. Dazu strukturieren sie dieses Oberthema nach Unterthemen (Unterbegriffen) und erstellen hierzu eine Mindmap. Diese Mindmap übertragen sie in ihr Forschungsheft. Hieran fügt sich erneut ein Schritt an, in dem sich die Kleingruppen wieder im gemeinsamen Erzählkreis treffen und sich ihre Mindmaps gegenseitig vorstellen.

Die Kinder erhalten abschließend den Auftrag, auf der Grundlage der Mindmap ihres jeweils übernommenen Oberthemas ein zweites Gespräch mit einer Zeitzeugin oder einem Zeitzeugen vorzubereiten und durchzuführen.

Durchführung der Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen

Die Kinder führen nun abermals ein Gespräch mit einer Zeitzeugin oder einem Zeitzeugen durch. Die Mindmap mit ihrem jeweiligen Oberbegriff und den dazugehörigen Unterbegriffen dient dabei als gemeinsamer Ausgangspunkt und als Strukturierungshilfe für das Gespräch. Die Kinder halten wichtige Aussagen und Informationen aus dem Gespräch in ihrem Forschungsheft fest und zwar – das ist wichtig – neben den dazugehörigen Unterthemen ihrer Mindmap.

Auswertung der Interviewergebnisse, Überprüfung und Recherche, Vorbereitung der Abschlusspräsentation(en)

Die Auswertung der zweiten Interviewphase erfolgt in Kleingruppen, die nach den jeweiligen Oberthemen gebildet werden. Die Kinder stellen sich ihre Ergebnisse einander vor. Jedes Kind ergänzt dabei seine eigene Mindmap. Wir schlagen vor, dass jedem Kind innerhalb der Kleingruppen eine eigene Stiftfarbe zugeordnet wird und dass die Lernenden zusätzliche Aussagen und Informationen in der Stiftfarbe des jeweiligen Kindes, das diese in den Austausch einbringt, in ihrer Mindmap festhalten. Dieses Vorgehen klingt zunächst kompliziert, es ermöglicht aber jedem Kind eine transparente Weiterentwicklung seiner Mindmap (nach der Frage „Von wem habe ich welche zusätzliche Aussage und Information über die DDR?“). Möglich ist auch eine Ergänzung mit Bleistift, gerade wenn die „neuen“ Aussagen und Informationen für Unsicherheit sorgen. Anschließend erhalten die Lernenden die Möglichkeit, die gesammelten Aussagen und Informationen mittels Internetrecherche zu überprüfen und/oder zu vertiefen. Hier wird also die Auswertung der Interviews durch den Schritt der Überprüfung und Recherche ergänzt. Dieser Schritt bietet den Lernenden zudem die Möglichkeit, Antworten auf neu entstandene Fragen über die DDR zu suchen. Wir nutzen die Internetseite „www.wendewundergeschichte.de“, weil diese bereits nach Oberbegriffen zur DDR-Geschichte gestaltet ist. Denkbar sind auch andere kindgerechte Internetseiten oder die Arbeit mit Bilder- und Sachbüchern zur DDR-Geschichte. Die Ergebnisse der Überprüfung und Vertiefung halten die Kinder ebenfalls in ihren Forschungsheften fest.

Abschließend bereitet jede Kleingruppe die Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse vor. Die Präsentation soll außerdem durch Bilder, Fotos oder Sachquellen aus der Zeit der DDR ergänzt werden. Die Kinder erhalten den Auftrag, hierfür bei den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen nach entsprechenden Quellen zu fragen.

Unsere Konzeption sieht vor, dass die Schritte des Austauschs, der Überprüfung/Recherche und der Vorbereitung der Präsentation innerhalb der Kleingruppen abermals von einer Schülerin oder einem Schüler moderiert und koordiniert werden, die/der die Leitungsrollen inne hat – selbstverständlich aber bei Bedarf mit Unterstützung durch die Lehrkraft.

III. Abschlusspräsentationen und Reflexion des Projekts
<p><i>Abschlusspräsentationen</i> Jede Teilgruppe trägt die Arbeitsergebnisse für ihr jeweils übernommenes Oberthema vor. An jede Präsentation schließen sich dann Rückfragen und Gespräche mit den anderen Lernenden an. Hier ist auch nach Überschneidungen und Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Oberthemen zu suchen. Unbedingt sind hier auch die Bild- und Sachquellen, die die Lernenden mitgebracht haben, zu untersuchen und einzuordnen. Neben den individuellen Forschungsheften stellen die gemeinsamen Abschlusspräsentationen einen ganz wichtigen Teil der Produktorientierung des Gesamtprojekts dar.</p>
<p><i>Reflexion des Projekts</i> Zum Abschluss wird das Projekt rückblickend mit Blick auf Erkenntnisgewinne, offen gebliebene Fragen, die Art und Weise der gemeinsamen Zusammenarbeit und die eventuelle Möglichkeit einer Weiterführung (zum Beispiel Recherchen zu Teilfragen) ausgewertet.</p>

Abb. 1: Methodische Durchführungsstruktur der Unterrichtsreihe (Quelle: eigene Darstellung)

Erfahrungen und Ergebnisse

Die Unterrichtseinheit wurde während des Wechselunterrichts mit einer Halbgruppe einer vierten Klasse durchgeführt. Zuvor wurde das Projekt mit den Eltern besprochen, um sicherzustellen, dass diese oder andere Familienmitglieder ihr Einverständnis zur Durchführung der Interviews, die die Grundlage für das Unterrichtsvorhaben bildeten, geben.

Die Einführung in das Projekt wurde entsprechend der methodischen Durchführungsstruktur umgesetzt. Dabei fanden die Kinder die Feiertage im Oktober problemlos und konnten rückmelden, dass insbesondere der „Tag der deutschen Einheit“ ihnen ein Begriff sei. Erstaunlicherweise gab es sogar Kinder, die im Zuge dessen wichtige Eckdaten und Kenntnisse wie das Kriegsende, die Besatzungsmächte sowie den späteren Mauerfall bereits benennen und erläutern konnten. Aus diesem Grund wurde zuerst die Zeitleiste mit dem „Wollzeitfaden“ gelegt und erst im Anschluss daran das geteilte Deutschland in der vorbereiteten Karte markiert.



Abb. 2: Die Erstellung der Zeitleiste mit dem „Wollzeitfaden“ und die Übertragung der Deutschlandkarte mit beiden Teilstaaten in das Forschungsheft (Quelle: eigene Aufnahme)

Am nächsten Tag der Projektarbeit kamen die Kinder mit ihren ersten Interviewergebnissen (aus den ersten Gesprächen mit einer Zeitzeugin oder einem Zeitzeugen) in den Unterricht.

Auch die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben diese Gespräche geführt, obgleich ihnen kein Familienmitglied für ein Interview über die DDR zur Verfügung stand. Sie hatten ihr erstes Gespräch mit einer Person aus ihrer Nachbarschaft oder aus dem Schulpersonal geführt. Als Lehrerinnen haben wir uns sehr darüber gefreut, dass das geklappt hat.

Die Niederschriften aus den Gesprächen fielen mit Blick auf den Inhalt und den Umfang bei den Kindern sehr unterschiedlich aus. Dies stellte allerdings kein Problem dar, weil die Kleingruppen für den Austausch gut durchmischte waren. Häufige Themen, die in der Austauschrunde zur Aussprache kamen, waren: Jungpioniere, Lebensmittelversorgung, Stasi und Mauerfall. Die Informationen der anderen wurden wertschätzend aufgenommen und teilweise hinterfragt, wenn es Verständnisprobleme oder inhaltliche Unklarheiten gab. Es traten keine Deutungskonflikte über die DDR zwischen den Kindern auf.

Im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse aus den ersten Gesprächen strukturierten die Kinder diese nach Oberbegriffen, die sie selbst fanden. Bei der Zusammenführung dieser stellte sich heraus, dass es Begriffe gab, die in allen Gruppen festgehalten wurden. Wir entschieden uns dafür, die Oberbegriffe zu präzisieren, um mehrere Karten miteinander vereinen zu können. Im Ergebnis entstanden fünf große Themenbereiche: Schule, Soziales, Mauer, Einkaufen, Freizeit. Während des Austauschs im Plenum hörten die Kinder gespannt einander zu. Dabei wurden Nachfragen gestellt, die bei den Kindern zum Teil aus einer Ungläubigkeit herrührten. So konnten sie sich beispielsweise nicht vorstellen, dass man mehrere Jahre auf ein bestelltes Auto warten musste, oder dass es bestimmte Nahrungsmittel, wie Südfrüchte, nur „abgezählt“ gab.



Abb. 3: Die Strukturierung der Gesprächsinhalte aus den ersten Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen (Quelle: eigene Aufnahme)

Nach dem Gespräch im Erzählkreis erhielten die Kinder Zeit, um sich in der Gruppe darüber auszutauschen, mit welchem Themengebiet sie sich im weiteren Verlauf des Forschungsprojek-

tes auseinandersetzen wollen. Alle Themen konnten dabei verteilt werden. Allerdings wäre es auch möglich gewesen, dass mehrere Gruppen sich mit dem gleichen Thema beschäftigen. Nach der Verteilung begannen die Kinder damit, die Oberbegriffe und Unterthemen in einer Mindmap jeweils in ihrem persönlichen Forschungsheft festzuhalten. Die Mindmaps dienten dann als Ausgangspunkt für die zweite Interviewrunde.



Abb. 4: Beispiel einer erstellten Mindmap aus dem Forschungsheft eines Kindes (Quelle: eigene Aufnahme)

Die darauffolgenden Unterrichtsstunden hatten den Austausch über die Ergebnisse der zweiten Interviewrunde (die Hauptinterviews) zum Inhalt. Dazu ist festzustellen, dass sich einige Kinder für eine andere Zeitzeugin oder einen anderen Zeitzeugen als bei ihrem ersten Gespräch entschieden hatten. Auf Nachfrage begründeten sie ihre Entscheidung damit, dass sie noch mehr und verschiedene Ansichten erfahren wollten. Das fanden wir als Lehrerinnen sehr bemerkenswert. Eine Schülerin entschied sich beispielsweise dafür, im ersten Gespräch die Oma zu befragen und im zweiten Interview dann die Uroma. Sie stellte fest, dass beide zu den gleichen Punkten Unterschiedliches zu berichten wussten. Dass das mit der Lebensspanne innerhalb der DDR hätte begründet werden können, war der Schülerin indessen nicht bewusst. Mit ihren neuen Erkenntnissen, die die Kinder in ihrer Mindmap im Forschungsheft festhielten, tauschten sie sich untereinander aus. Unsere Idee, dass die Kinder dabei mit unterschiedlichen Farben die Informationen anderer Kinder in ihre persönliche Mindmap übernehmen, ließ sich gut umsetzen. Die Lernenden achteten sehr darauf, die entsprechenden Farben der/des Vortragenden zu nutzen, so dass am Ende jeweils bunte Übersichten in den Forschungsheften der Kinder entstanden.

Erwähnung verdienen ferner die folgenden Beobachtungen:

- Zu einzelnen Unterthemen aus den Interviews konnten die Kinder in allen drei Gruppen nur wenige Informationen gewinnen.
- Der Austausch in den Kleingruppen basiert auf der Fähigkeit und der Bereitschaft zum Zuhören. Langes Zuhören kann für einige Kinder aber auch eine große Herausforderung darstellen.
- Aus Platzgründen konnten die Kinder nicht alle zusätzlichen Stichpunkte aus den Ausführungen der anderen Schülerinnen und Schüler in ihre persönlichen Forschungshefte übernehmen. Hier könnte eventuell eine Lösung im Format einer Tabelle, die sich über mehrere Seiten im Forschungsheft fortsetzen lässt, liegen.
- Innerhalb der Gespräche in den Kleingruppen traten zwischen den Lernenden keine Kontroversen über Aussagen oder Deutungen zur DDR auf.

Nach dem Austausch bereiteten die Kinder innerhalb ihrer Kleingruppe die Präsentation zu ihrem jeweils übernommenen Oberthema vor. Alle Kleingruppen nutzten hierfür die Möglichkeit, auf der Internetseite „www.wendewundergeschichte.de“ nach neuen Informationen zu suchen, um „Experten“ für ihr Schwerpunktthema zu werden. Diese Internetseite erwies sich dabei als sehr hilfreich und geeignet für die Kinder.

Die letzte Doppelstunde diente zum Einüben und Vortragen der Präsentationen. Bei den Quellen, die die Kinder zur Unterstützung ihrer Präsentationen mitgebracht hatten, handelte es sich um Fotos, Bücher, Ausweise und Kleidung. Im Mittelpunkt standen vor allem Sach- und Bildquellen. Ergänzt wurden die Präsentationen zudem durch ausgedruckte Fotos. Diese hatten wir als Lehrerinnen passend zu allen Oberthemen ausgesucht. Damit wollten wir sicherstellen, dass jede Gruppe zusätzliches Material zur Verfügung hat. Dass diese Überlegung richtig war, zeigte sich daran, dass einige Gruppen keine zusätzlichen Sach- oder Bildquellen mitgebracht hatten. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung empfehlen wir, das Suchen nach Sach- und Bildquellen aus der Zeit der DDR bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe den Kindern aufzutragen, so dass sie hierfür ausreichend Zeit haben.



Abb. 5: Ein Schüler ergänzt auf der Basis einer Präsentation Inhalte in seinem Forschungsheft (Quelle: eigene Aufnahme)

Die Qualität der Präsentationen war unter den Gruppen sehr unterschiedlich. Einige Kinder konnten sehr ausführlich über ihre Schwerpunktthemen berichten, während andere Kinder lediglich zwei bis drei Sätze sagten. Das lag zum Teil auch daran, dass zu einigen Unterthemen von den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen kaum etwas erzählt wurde. Das betraf beispielsweise die Unterthemen „Freizeit“ und „Einkaufen“, was uns persönlich verwunderte, weil es sich bei ihnen um alltägliche Aspekte des Lebens in der DDR handelte.

Insgesamt gaben die Kinder sehr wertschätzende Rückmeldungen und würdigten ihre Forschungsergebnisse untereinander. Anschließend notierten sich die Kinder unter der Überschrift des jeweiligen Präsentationsthemas in ihren Forschungsheften zwei bis drei Informationen, die sie sich aus dem Vortrag gemerkt haben. Dabei schrieb der Großteil der Kinder viel mehr auf, als ursprünglich gefordert war. Hierin dokumentiert sich das große Interesse der Kinder am Gegenstand des Projekts.

In der abschließenden Reflexionsrunde gaben die Kinder ein positives Feedback zum Forschungsprojekt. Besonders die Befragungen innerhalb der Familien stießen auf Zuspruch und hohe Faszination bei den Kindern. Das Projekt ließ die Kinder nicht nur im Bereich des historischen Lernens, sondern auch in dem der Sozialkompetenz sichtlich wachsen. Hier spielte der wertschätzende Umgang und das gemeinsame Arbeiten an einer Sache, das besonders durch Kooperation und Kommunikation gekennzeichnet war, eine entscheidende Rolle.

Fazit

Die konzipierte Unterrichtsreihe ist in der Unterrichtspraxis umsetzbar. An einigen Stellen unseres Erfahrungsberichts konnten wir bereits erste Gedanken für mögliche Veränderungen/Anpassungen entwickeln. Wir empfehlen die Umsetzung des Projektes im Oktober, um den Bezug zum Tag der deutschen Einheit in den Fokus zu rücken.

Wie bereits erläutert, ist das Projekt abhängig von den Gesprächen über die DDR innerhalb der Familien- und Bekanntenkreise der Kinder, weshalb ein vorbereitender Elternabend unerlässlich ist. In diesen Zusammenhang muss man sich zudem verdeutlichen, dass die Erkenntnisse des Unterrichtsprojekts zum Großteil aus diesen Gesprächen stammen. Deren Überprüfung ist zwar in der Konzeption des Projekts angelegt, sie ließe sich aber sicherlich noch ausbauen. Es wäre zu diskutieren, ob das nicht sogar notwendig ist. Gleichwohl bedarf es hierfür einer hohen Sensibilität (vgl. Kapitel 4.3), weil es sich bei den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen mehrheitlich um Familienmitglieder der Kinder handelte. Aus unserer Sicht öffnet sich hier der Raum für das Weiterdenken und Weiterentwickeln der Unterrichtsreihe.

Was die Intention unseres Unterrichtsprojekts betrifft, so ging es uns allerdings in erster Linie darum, die DDR-Geschichte durch Erzählungen nicht in Vergessenheit geraten zu lassen. Die Kinder sollten mit Personen aus ihrem sozialen Umfeld über die DDR ins Gespräch kommen. Diese Intention hat das Projekt erfüllt. Wir gehen davon aus, dass eine weitere Auseinandersetzung mit dem erarbeiteten Kenntnisstand, der dann auch Kontroversen mitaufgreift, in weiteren Unterrichtsprojekten möglich ist. Wir denken hier beispielsweise an eine gemeinsame Besprechung des Films „Fritzi – eine Wendewundergeschichte“ im Sachunterricht.

Literatur

- Fischer, Christian (2022): Entdeckendes Lernen. In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 139-146.
- Foster, John (1993): Entdeckendes Lernen in der Grundschule. 2. Auflage, München/Linz: Ehrenwirth/Veritas.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015): Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule. Heimat- und Sachkunde. Erfurt: TMBJS.

*Tina Hebestreit, Claudia Leopold, Laura Luciano, Claudia Müller
und Sandra Tänzer*

7.4 (Kinder-)Leben in der DDR und in der Zeit der Transformation – Ein Unterrichtsprojekt

Einführende Gedanken

Grundlegend ist die Geschichte der DDR kein Lehrplaninhalt der Grundschule, vielmehr ist es ein Thema, welches unsere Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt berührt, im Wesentlichen, weil die Großeltern und Eltern aus dieser Zeit erzählen und in manchen Familien Kontroversen zu den verschiedenen Perspektiven ausgetragen werden. Einerseits war die DDR eine Zeit der Unterdrückung, der Spionage und der Bevormundung, andererseits eine Zeit des sozialen Miteinanders, der Stabilität und der Verlässlichkeit. Beinahe genauso vielfältig waren auch die Sichtweisen innerhalb des Kollegiums. Während die einen die DDR als grau und trist in Erinnerung behalten haben, beschreiben andere eine bunte Kindheit. Außerdem gibt es auch Kolleginnen, die die DDR nicht erlebt und – sozialisiert im Westen – hauptsächlich durch die eigene Schule, Bücher und Filme vermittelt bekamen. In Hinblick auf unsere Zielstellung stellt diese Diversität jedoch gerade eine Stärke dar. Doch wie können wir Kindern einen konkreten Zugang zu den vielfältigen Sichtweisen auf die DDR verschaffen?

Die Unterrichtsidee

Mit Blick auf Anforderungen und Qualitätsmerkmale historischer Bildung in der Grundschule suchten wir für unser Projekt nach einer Kernidee, die von den Vorstellungen und Interessen der Kinder ausgeht und einen multiperspektivischen Zugang zur DDR und der Zeit des Mauerfalls ermöglicht. In der Konzeption „Fragen stellen an die Welt“ von Vera Brinkmann (Miller/Brinkmann 2013, Brinkmann 2019) fanden wir einen anschlussfähigen Rahmen für unsere ersten, noch unscharfen Überlegungen. Das Konzept sieht vor, dass wir in einem ersten Planungsschritt zunächst die allgemeinen Lernvoraussetzungen der Kinder reflektieren, uns selbst Fachwissen über die DDR aneignen, die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte für uns didaktisch begründen und eine erste Zielrichtung des Unterrichts festlegen.

Was war uns wichtig? Wir wollten erreichen, dass die Kinder sich in der historischen Zeit genauer orientieren und die DDR zeitgeschichtlich einordnen können, dass sie eigene Fragen an die Geschichte stellen, denen sie durch die selbstständige Arbeit in kleinen Gruppen mit verschiedenen Quellen, Befragungen, Internetrecherchen nachgehen, um Antworten auf ihre Fragen zu finden. Dabei hofften wir, dass ihre Recherchen auch zu kontroversen Sichtweisen auf die DDR führten, um Einseitigkeiten in der historischen Rekonstruktion zu überwinden und zu erkennen: Es gibt viele Wahrheiten. Uns war es auch wichtig, dass sie sich mit dem Alltagsleben in der DDR näher auseinandersetzen und vor diesem Hintergrund sensibilisiert werden, Veränderungen im Leben von Kindern und Erwachsenen zwischen damals und heute zu entdecken und zu erkennen, dass es Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zu ihrem Leben und dem Leben ihrer Familien heute gibt.

Lange dachten wir über eine offene Einstiegssituation nach, die gut geeignet ist, um das Vorwissen der Kinder zu aktivieren, sich miteinander auszutauschen und Interessensfragen hervorzurufen. Denn diese Fragen bestimmen, so die Konzeption „Fragen stellen an die Welt“ von

Vera Brinkmann (2019), den Unterrichtsprozess. Dabei suchen die Kinder mit vielfältigen Methoden – Vera Brinkmann verweist hier auch auf die Bedeutung von Forschergruppen – nach Antworten auf ihre Fragen, die sie abschließend präsentieren. Die Einstiegssituation ist von zentraler Bedeutung. Sie muss so offen und anregend sein, dass alle Kinder angesprochen werden und ihr Interesse geweckt ist und zugleich das Thema gut abgebildet wird.

Als offener Impuls sollte uns in jeder der drei Lerngruppen ein großer Koffer dienen, ausgestattet mit vielfältigen Sach-, Text- und Bildquellen, die es allen Kindern der Lerngruppe ermöglichen, einen Interessenschwerpunkt und einen Zugang zum Thema zu finden.

Dabei galt es, Dinge in den Koffer zu legen, die nicht beliebig sind, weil der anschließende Projektverlauf in zentralem Maße von dessen Inhalten abhängig ist. Die Dinge im Koffer sollten ...

- einmalig sein und zugleich für etwas Allgemeines stehen, das das Thema erschließen hilft,
- es vermögen, Interesse zu wecken, Fragen bei den Kindern hervorzurufen und auf charakteristische Merkmale des Lebens in der DDR verweisen. Denn nicht jedes Buch, nicht jedes Spielzeug vermag dies zu leisten, auch wenn es aus dieser Zeit kommt.

Bei der Auswahl geeigneter Sach-, Bild- und Textquellen haben wir uns immer wieder gefragt: Was kann man an dieser Quelle über (Kinder-)Leben in der DDR und der Transformation erfahren, das sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zum heute aufdeckt, dass Kontroversität und Multiperspektivität zulässt und Geschichten über sich (als Ding) erzählen lässt?

In der Vorbereitung erstellten wir eine Liste möglicher Dinge, die potentiell für einen solchen Koffer geeignet schienen und verfügbar wären, bevor für jede der drei Lerngruppen ein entsprechender Koffer gepackt wurde (vgl. Abbildung 1). Im Ergebnis sah jeder Koffer ein wenig anders aus und wurde in den Lerngruppen unterschiedlich eingeführt. Die Vielfalt und der Anregungscharakter der historischen Quellen führten zu ganz unterschiedlichen Fragen der Kinder, dadurch auch zu unterschiedlichen Umgangsweisen mit den Gegenständen und zu unterschiedlichen Lernergebnissen.

<ul style="list-style-type: none"> • Ausweise (Pionierausweise u. a.) • Pionierkleidung • Zeugnisse • Abzeichen • Schul- und Kinderbücher, Zeitschriften • Lieder (Kassetten) • Geld (im Kinderportemonnaie) • Poesiealben, • Kinderzeichnungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Briefe, Postkarten, Fotos • Briefmarken • Fahnen, Wimpel, Medaillen • kirchliche Dokumente • Haushaltsgegenstände • technische Geräte aus dem Alltag • Spiele und Spielzeug, (Hand-)Puppen • „Dinge von der Westverwandtschaft“ • Mauersteine • ...
--	--

Abb. 1: Liste möglicher Dinge für die Koffer (Quelle: eigene Darstellung)

Wichtige Hinweise:

- Original-Quellen verwenden, die in eine Geschichte eingebettet/personalisiert sind: Welche Geschichte bringt der Koffer mit?
- Die Gegenstände bedacht auswählen: Was erzählen uns die Gegenstände?
- Welche Inhalte repräsentieren die Gegenstände (Alltagsleben, Flucht, Kultur...)?

Methodische Durchführung

Für unser Projekt planten wir vier Schulvormittage (jeweils zwei Zeiteinheiten von ca. 90min) ein: ein Zeitrahmen, der – wie sich herausstellte – zu kurz war. Dazu aber mehr im Abschnitt „Erfahrungen und Ergebnisse“. Alle Kinder der 3. und 4. Klasse unserer kleinen Schule wurden in drei Gruppen zusammengefasst, so dass sich die Schülerinnen und Schüler in neuen Lerngruppen zusammenfanden. Die Eltern wurden vorab über das Vorhaben informiert und sensibilisiert dafür, dass die Kinder nach dem 1. Projekttag möglicherweise innerhalb der Familie über die DDR sprechen und/oder mit ihnen nahestehenden Personen Interviews durchführen könnten. Die vier Projekttage umfassten folgende Schwerpunkte:

Erster Projekttag

(1) Offener Impuls

Der Einstieg ins Projekt erfolgte, indem wir Lehrerinnen auf unterschiedliche Art und Weise unsere Koffer einführten:

Bericht von Claudia Leipold und Claudia Müller über den Einstieg in ihrer Lerngruppe

Aufhänger für unseren Einstieg war zunächst nicht der Koffer selbst (Abbildung 3), sondern ein Brief (Abbildung 2), den Claudia Leipold aus Erinnerungen an ihre eigene Kindheit geschrieben hatte. Der Brief wurde den Kindern im Sitzkreis vorgelesen und stieß einen ersten Austausch zum Thema DDR und Westdeutschland an. Gleichzeitig bildete er die Brücke zum Koffer, da nun dem Koffer eine Person zugeordnet werden konnte. Außerdem war es nun den Kindern möglich aus dem Brief heraus Vermutungen anzustellen, warum der Koffer überhaupt einmal gepackt worden war.

Gemeinsam mit den Kindern überlegten wir dann, was sich wohl alles in dem Koffer befinden könnte. Die Kinder vermuteten einen Regenschirm, alte Schulbücher, alte Fotos, alte Spielsachen, „Sachen, die einem wichtig sind“, eine alte Kamera oder allgemein „wertvolle Sachen“.

Als der Koffer geöffnet wurde, betrachteten die Kinder zunächst gemeinsam den Inhalt. Anschließend durfte sich jedes Kind einen Gegenstand, der interessant erschien, herausnehmen und sich damit beschäftigen. Die Kinder lasen Postkarten, Briefe und Bücher, probierten Spiele aus oder untersuchten Gegenstände. Damit jedes Kind die Chance hatte, sich mit mehreren Gegenständen zu beschäftigen, wurden die Dinge zwischendurch getauscht. Als die Kinder die Gegenstände untersuchten, stießen sie auf das bereits erwähnte Tausendfüßler-Kuscheltier aus dem Brief, aber auch auf Dinge, die sie zum Nachdenken, Rätseln und Nachfragen anregten: „Wir haben gerade lange gerätselt, was das ist. Jetzt haben wir es rausgefunden. Das ist eine Eierbox. Hier ist ein Löffel, das ist das Salz und die Einbuchtungen sind für die Eier.“ Fragen, die entstanden, waren auch: „Ist das ein Tagebuch? (Frage zum Poesiealbum) Was hat man damit gemacht?“ oder etwas allgemeiner „Wie hat die Post funktioniert?“ Die Fragen und der Austausch mit den Kindern waren so vielfältig, dass wir den ersten Projekttag für diese Einführung verwendeten.

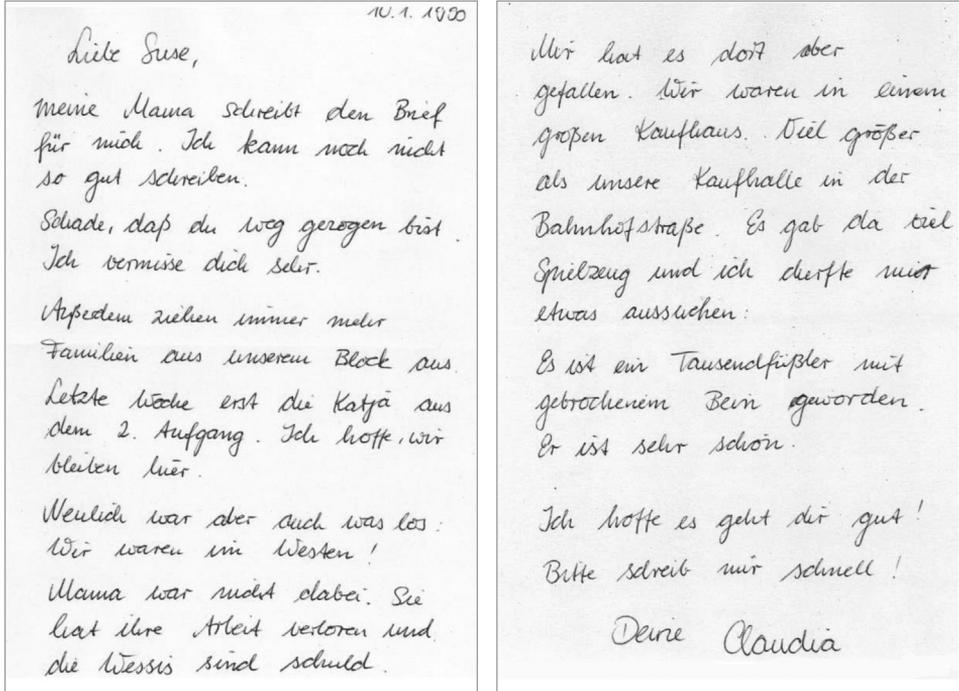


Abb. 2: Brief eines Kindes (Quelle: eigene Aufnahme; Der Brief wurde von der Lehrerin Claudia Leipold zum Zweck der besseren Lesbarkeit abgeschrieben.)



Abb. 3: Koffer aus dem Unterricht von Claudia Leipold und Claudia Müller (Quelle: eigene Aufnahme)

Bericht von Laura Luciano über den Einstieg in ihrer Lerngruppe

Hinter meinem Koffer (Abbildung 5) stand folgende, größtenteils fiktive Geschichte, die ich den Kindern zu Beginn im Sitzkreis erzählte: Der Koffer wurde erst kürzlich auf dem Dachboden meines Nachbarn gefunden. Der Koffer gehörte einem Jungen, Robert, der damals in die Grundschule ging, wie ihr. Roberts Eltern sind mit Robert und seinen Geschwistern 1991 von Leipzig nach München gezogen. Aber Jahre später kam Roberts Papa wieder zurück und wohnte wieder in seinem alten Haus. Nun hat er den Dachboden leergeäumt und dabei diesen Holzkoffer entdeckt. Warum, werdet ihr euch vielleicht fragen, hat Robert seinen Koffer nicht mitgenommen, als die Familie umgezogen ist? Vielleicht war nicht genug Platz im Auto und die Eltern meinten, Robert brauche die Sache nicht mehr? Warum ist er überhaupt umgezogen, fragt ihr euch vielleicht auch. Nun, damals, das war vor 30 Jahren, haben viele Menschen, die hier in Sachsen wohnten, ihre Wohnungen verlassen und sind nach Westdeutschland gezogen, um Arbeit zu finden.

Die Geschichte war bereits erster Anlass, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen: Wie lange ist das her? Wie alt waren meine Eltern zu der Zeit ungefähr? Wie lange fährt man bis München? Was bedeutet „Westdeutschland“? Einzelne Kinder konnten schon auf breites Vorwissen zurückgreifen und vieles erklären, während andere kaum anschlussfähiges Wissen hatten und vorerst zuhörten. Anschließend dachten wir darüber nach, was in dem Koffer wohl drin sein könnte und welche Dinge die Kinder selbst in so einen Koffer packen würden. Jedes Kind erstellte eine Liste: Sie schrieben beispielsweise *Bücher, Spiele, einen Nintendo, ihr Handy* oder auch *Kleidung* auf.

Dann wurde der Koffer gemeinsam geöffnet. Der Reihe nach nahm jedes Kind einen Gegenstand heraus und zeigte ihn den anderen. Die Kinder beschrieben den Gegenstand und stellten Vermutungen dazu an, was es sein könnte. Während bei einigen Gegenständen schnell klar war, was und wozu sie gut waren, mussten andere Gegenstände näher betrachtet und die Kinder auf Details hingewiesen werden. Interessant war für die Kinder beispielsweise ein Bild, das zu DDR-Zeiten von einem Kind gemalt wurde. Im Hintergrund sah man Wimpel an der Wand hängen. Nach einigem Rätseln konnten die Kinder eine Verbindung zu den Wimpeln und Medaillen im Koffer herstellen. Manchmal konnte auch ein anderes Kind weiterhelfen. Beispielsweise war eine Handpuppe von „Herrn Fuchs“ aus dem Sandmännchen dabei, den nicht alle sofort erkannten. Spannend wurde es auch immer dann, wenn eine Kollegin (Erzieherin der Lerngruppe) Bezüge zu ihrer eigenen Kindheit herstellen konnte und beispielsweise vormachte, wie man sich ein Pioniertuch richtig umbindet. Am Ende der Runde hatten die Kinder einen ersten Eindruck vom Koffer und einen Überblick zu den Gegenständen erhalten.



Abb. 4: Die Erzählung einer fiktiven Geschichte als Einstieg in der Lerngruppe von Laura Luciano (Quelle: eigene Aufnahme)



Abb. 5: Koffer aus dem Unterricht von Laura Luciano (Quelle: eigene Aufnahme)

Bericht von Tina Hebestreit über den Einstieg in ihrer Lerngruppe

Mein Koffer enthielt persönliche Dinge einer Lehrerin der Schule. Darunter befanden sich unter anderem Ausweisdokumente, Briefe und eine „Kurmappe“. Auch ich gestaltete den Einstieg mithilfe einer fiktiven Geschichte. Der Koffer sei aus vergangener Zeit, aus dem Jahre 1990, und wiedergefunden worden. Der Koffer gehöre einer Erwachsenen aus unserer Schule und sie würden bald herausfinden, zu wem er gehöre. Zu dieser Zeit war diese Person jedoch nicht viel älter als sie gerade, ließ ich die Kinder wissen. Die Kinder saßen im Kreis um den Koffer herum und ich öffnete diesen. Nach und nach holte ich die verschiedenen Gegenstände heraus und gab teilweise Erklärungen zu ihnen. Oft war das jedoch gar nicht nötig, da die Kinder viele Dinge bereits kannten und selbst erzählen konnten. Um einerseits die Neugierde aufrecht zu erhalten und andererseits einen Auftrag zur Auseinandersetzung mit den Gegenständen zu geben, versprach ich den Kindern, dass wir den Tag heute unter anderem dafür nutzen werden, Detektiv zu sein. Wir wollen auch herausfinden, ob diese Dinge aus dem Koffer echt sind oder vielleicht sogar gefälscht. Dazu später mehr.

Wir kamen durch das Betrachten der Gegenstände schnell ins Gespräch über die DDR und ich leitete über zu einer kleinen Fragerunde: Was möchtet ihr über die DDR herausfinden, was interessiert euch über diese Zeit, worüber würdet ihr gern forschen?

Für die Fragerunde bereitete ich im Vorfeld kleine Blankokarten vor. Zunächst sollten die Kinder reihum jeweils eine Hypothese oder Frage formulieren, die ich auf die Karte schrieb und in die Mitte zum Koffer legte. Viele Kinder hatten noch einige weitere Fragen, so dass sie auch mehrere Kärtchen füllen konnten. Viele Beispiele der Fragen und Hypothesen zeigten, über welches Wissen die Kinder bereits zu dieser vergangenen Zeit verfügen und wie neugierig sie auf dieses Thema sind: „Was heißt Republik?“, „Berlin war geteilt, wo?“, „Es wurden viele Gebäude aus Sandstein gebaut, wieso?“, „Was gab es für Kinderserien in der DDR?“. Im Anschluss durften sie sich, wie versprochen, mit den Dingen aus dem Koffer beschäftigen und herausfinden, ob diese echt sein könnten. Es befanden sich neben den Dokumenten, Briefen und der Mappe auch Spiele und Spielzeug, Bücher, Zeitschriften sowie Kleidung im Koffer.

Für diesen Einstieg mit der Geschichte, dem Betrachten der einzelnen Gegenstände im Koffer, der Fragerunde und dem Ausprobieren der Dinge plante ich den gesamten ersten Block, 70 Minuten, ein, die wir auch ausschöpften.



Abb. 6: Der ausgepackte Koffer mit ersten Fragen der Kinder in der Lerngruppe von Tina Hebestreit (Quelle: eigene Aufnahme)

Wichtige Hinweise:

- Originalquellen wie Postkarten, Briefe, Tagebucheinträge, Fotos etc. sollten in der Gruppe gemeinsam in einem entsprechenden Rahmen gelesen, betrachtet und interpretiert werden, damit deren Wert nicht im Ganzen untergeht.
- Es ist vorteilhaft, wenn jedes Kind gleichzeitig einen Gegenstand untersuchen darf und man dann in einen gemeinsamen Austausch geht. Geht man nacheinander reihum, läuft der Unterricht Gefahr, zu langatmig zu werden.

(2) Erstes Erkunden/Ausprobieren der Gegenstände und Sammlung von Fragen

Nachdem die Koffer geöffnet wurden, hatten die Kinder im zweiten Teil des Tages ausreichend Zeit, die Quellen im Koffer genauer zu betrachten und zu erkunden, Bücher zu lesen oder in Dokumenten wie Pionerausweisen, Hausbüchern, Zeugnisplatten o. a. zu blättern und typische Spiele aus der DDR auszuprobieren. Natürlich stand auch die Überprüfung der Echtheit der Quellen im Vordergrund. Um eine systematische Auseinandersetzung mit einem einzelnen Gegenstand anzuregen, wurde die historische Fragehand (vgl. dazu Becher/Gläser 2016: 47) eingeführt; sie sollte neben den drei Geschichtsforscherlupen (vgl. ebd.) im folgenden Projektverlauf immer wieder als Orientierung dienen.



Abb. 7: Historische Fragehand (in Anlehnung an Becher/Gläser 2016: 47; Quelle: eigene Aufnahme)

Die Kinder formulierten, angeregt von den verschiedenen Quellen (auch in deren vergleichender Betrachtung) bzw. der vertieften Auseinandersetzung mit einer einzelnen Quelle, erste Fragen, denen sie nun in den nächsten Tagen nachgehen wollten. Das waren zum Beispiel Fragen wie „*Was ist das für ein blaues Tuch?*“ (Pionierhalstuch), „*Warum ist das Geld so leicht? Konnte man damit bezahlen?*“, „*Was ist das für ein Kuscheltier?*“ (Monchichi) oder „*Was ist das für eine Flagge? Sieht aus wie Deutschland, aber nicht ganz?*“

Wie schon im Einstieg unterschied sich auch hier das Vorgehen der einzelnen Gruppen leicht voneinander: Zwei Gruppen sammelten die Fragen der Kinder auf Zetteln, so dass sich die Kreismitte nach und nach mit Fragen füllte. Anschließend sollte sich jedes Kind für eine Frage entscheiden, der es gerne nachgehen möchte und sich (wenn gewünscht) Lernpartnerinnen oder -partner suchen. Dabei stellten die Kinder nicht nur Fragen zu den konkreten Gegenständen, sondern auch allgemeine Fragen, die sich aus den Gesprächen im Vorfeld ergeben hatten. Allgemeinere Fragen waren beispielsweise: „*Wie war das in der Schule in der DDR?*“, „*Wie viele Menschen lebten in der DDR?*“, „*Wieso durfte man nicht überall hinreisen?*“. Die meisten Schüler und Schülerinnen arbeiteten zu zweit oder zu dritt zusammen. Die Team- und Themenwahl wurde auf einer Liste festgehalten.

Im Unterschied zu dieser Vorgehensweise blieben die Pädagoginnen einer anderen Lerngruppe näher an den Gegenständen. Sie gaben den Kindern folgenden Arbeitsauftrag: *Welcher Gegenstand aus dem Koffer hat dich am meisten interessiert? Wozu möchtest du mehr erfahren?*

4. Wähle das Ding, was dich am meisten interessiert/zu dem du forschen willst.
5. Stelle es im Kreis vor. Welche Fragen hast du dazu? Welche Geschichte könnte dein Ding erzählen?

Unterstützend konnten die Kinder hierbei die Fragehand (Abbildung 7) nutzen.

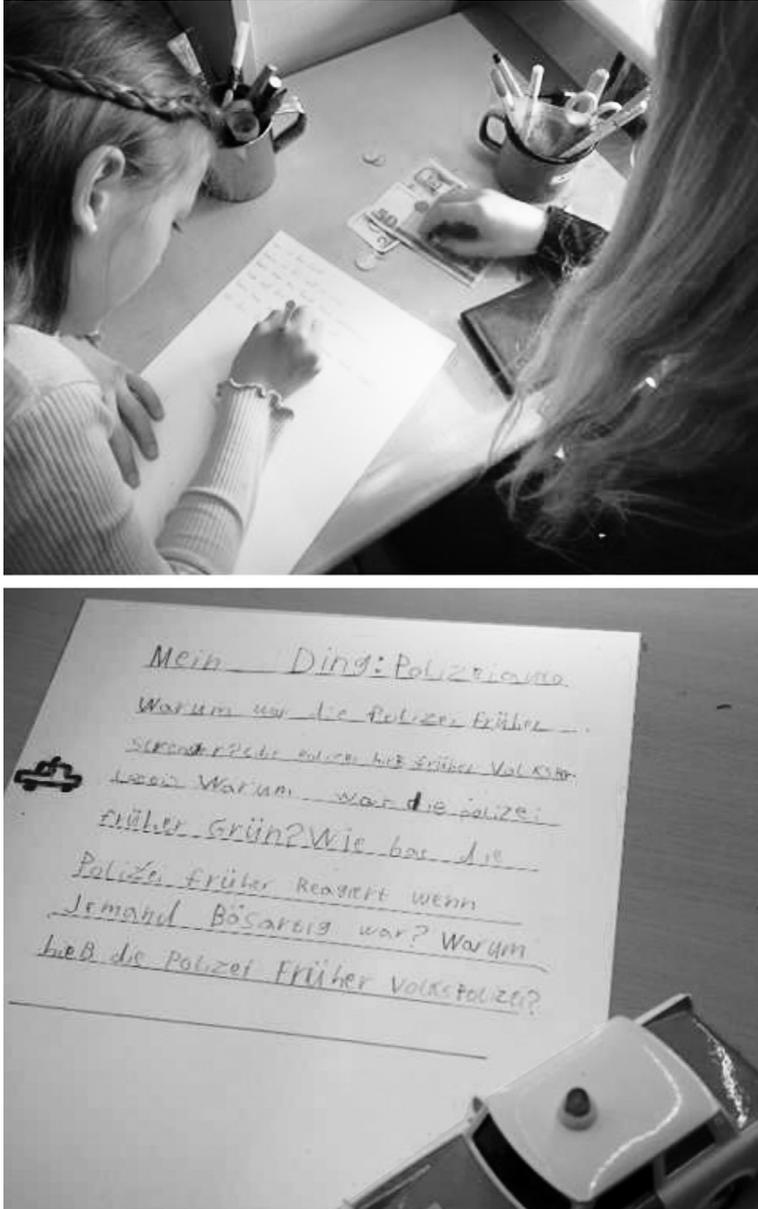


Abb. 8: Kinder untersuchen die Quellen und halten ihre Ergebnisse fest (Quelle: eigene Aufnahme)

(3) Zusammentragen und Systematisieren von Methoden und Materialien zur Beantwortung der Fragen

Bereits die Pause zwischen dem ersten und zweiten Block des Projekttagess hatten die Lehrkräfte genutzt, um einen Forscher- bzw. Materialtisch einzurichten. Es wurden Sachbücher zur Geschichte der DDR und weitere Spiele mit Anleitungen ausgelegt.

Im weiteren Verlauf des 1. Projekttagess besprachen wir gemeinsam mit den Kindern den weiteren Ablauf sowie das Ziel des Projektes. Wir trugen im Sitzkreis zusammen, wie jedes Kind vorgehen kann, um Antworten auf Fragen zu finden. Verschiedene methodische Möglichkeiten wurden an der Tafel festgehalten (Abbildung 9) und im Verlauf des zweiten Tages weiter ergänzt.



Abb. 9: Tafelbild „Wie forsche ich zu meiner Frage?“ (Quelle: eigene Aufnahme)

In Vorbereitung auf die kommenden zwei Projektstage sollte eine Lernumgebung geschaffen werden, die ermöglicht, dass die Kinder selbstständig und zielgerichtet forschen und arbeiten können. Der erste Tag diente dazu, in Gesprächen zu erfahren, wie viel die Kinder bereits über die Zeit wissen und was sie darüber noch weiter erfahren möchten. Die Fragen der Kinder wurden thematisch geclustert (Abbildung 10) und das Material für die Lerntheke noch einmal gesichtet: Können die Kinder all ihre Fragen mit dem Material beantworten? Zur Auswahl standen hauptsächlich Sachbücher und Zeitschriften sowie einige Original-Bücher aus DDR- Zeiten. Außerdem konnten die Kinder Laptops sowie Tablets nutzen, um im Internet zu recherchieren. Um ihnen die Suche zu erleichtern, wurde im Vorfeld ein Padlet⁹ erstellt, also eine digitale Zusammenstellung mit Links zu kinderfreundlichen Texten, Videos und Webseiten. Mithilfe eines QR-Codes konnten die Kinder auf das Padlet zugreifen. Zu einzelnen, spezifischen Fragen recherchierten die Lehrkräfte noch einmal, um entsprechendes Material zu ergänzen. Als wei-

9 Hier eine kleine Auswahl der im Padlet integrierten Links:

<https://kinder.wdr.de/tv/neuneinhalb/neuneinhalb-lexikon/lexikon/d/lexikon-ddr-100.html>

<https://www.hanisauland.de/wissen/spezial/geschichte/mauerfall-2009/mauerfall-2009-kapitel-2.html>

<https://www.zeitklicks.de/ddr/alltag/zu-hause/einkaufen-von-schlangen-konsum-und-uwubus/>

<https://www.kindersache.de/bereiche/wissen/politik/kindheit-der-ddr>

<https://www.zdf.de/kinder/logo/erklarstueck-so-war-die-ddr-100.html>

teren Teil der vorbereiteten Lernumgebung hingen Auszüge aus dem Buch „Plötzlich ist alles ganz anders. Kinder schreiben über unser Land“ aus dem Buch von Regina Rusch (1992) aus. Je nach räumlichen Möglichkeiten wurden die Möbel des Raumes so gestellt, dass kleine „Ateliers“ entstanden und die jeweiligen Gruppen kleine Nischen zum ruhigen Arbeiten bekamen. Die Tablets, Laptops und Arbeitsmaterialien wie weißes Papier, Stifte und Baumaterialien lagen ebenfalls aus.

DDR- Deutsche Demokratische Republik:

- Wie ist die DDR entstanden? Wann?
- Wie viele Menschen lebten in der DDR?

Mauer und Flucht:

- Warum gab es eine Mauer?
- Wie war das als eine Mauer gebaut wurde?
- Ist wirklich ein Jeep durch die Mauer gefahren?
- Wie sind die Leute geflohen?
- Wieso durfte man nicht überall hinreisen?
- Konnte man nicht in der BRD Verwandte besuchen und dort bleiben?

Schule und Freizeit:

- Wie war das in der Schule?
- Was sind Jungpioniere?
- Vereine und Medaillen?
- Wofür gab es Orden?

Einkauf:

- Warum gab es wenig Bananen?
- Welche Süßigkeiten gab es?
- Was/Wer war auf dem Geld drauf?

Stasi:

- Was war die Stasi?

Abb. 10: Fragen der Kinder (Transkription) (Quelle: eigene Darstellung)

Zweiter und dritter Projekttag

(4) Selbstständige Arbeit der Kinder an ihren Fragestellungen

Den zweiten Projekttag starteten wir erneut im Sitzkreis. Die Fragen der Kinder hingen im Raum aus und es wurde erneut wiederholt, auf welchen Wegen die Kinder Informationen sammeln können, so dass jedes Kind an das Besprochene vom Vortag anknüpfen konnte. Im Zuge dessen wurden auch die Lerntheke und das Padlet noch einmal genauer vorgestellt. Außerdem wurde besprochen, welche Präsentationsformen möglich sind: Neben Vorträgen, PowerPoint-Präsentationen, Plakaten, Bildern, Briefen oder Geschichten wurden auch Video- und Interviewaufnahmen vorgestellt.

Jedes Team entschied sich für eine Präsentationsform, so dass anschließend für die Kinder folgende Fragen klar waren:

- Was ist mein Thema?
- Mit wem arbeite ich?
- Wie gehen wir vor?
- Was ist unser Ziel?
- Wie präsentieren wir?
- Wie viel Zeit haben wir?

Abbildung 11 zeigt ein von einer Lehrerin erstelltes Arbeitsblatt über Möglichkeiten der Präsentation.

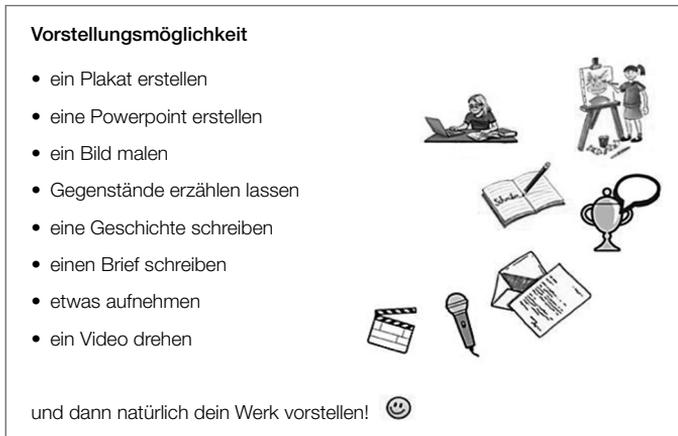


Abb. 11: Arbeitsblatt mit Präsentationsmöglichkeiten (erstellt mit Worksheet-Crafter) (Quelle: eigene Darstellung; erstellt von Laura Luciano)

Nach diesem gemeinsamen Einstieg hatten die Kinder den restlichen Tag über Zeit, ihrer eigenen Forschungsfrage nachzugehen. Das Vorgehen war dabei sehr unterschiedlich. Einige Kinder waren sehr auf ihre Frage fokussiert und begannen, zielstrebig Informationen zu sammeln und gegebenenfalls schon an der Präsentation zu arbeiten. So recherchierte eine Gruppe beispielsweise zum Thema Schulalltag in der DDR, zog dabei Bücher und Zeitschriften zu Rate, ließ sich Seiten daraus kopieren und gestaltete ein Plakat. Andere Gruppen informierten sich erst einmal allgemein zum Thema DDR, indem sie Videos aus dem Padlet schauten und konzentrierten sich erst später auf ihre eigene spezifische Fragestellung. Die Herausforderung bei diesem Vorgehen bestand vor allem darin, das eigene Zeitmanagement nicht aus den Augen zu verlieren. Die Lehrkräfte unterstützten dabei individuell die einzelnen Gruppen, gaben Rückmeldungen im Prozess und funktionierten teilweise sogar als Interviewpartnerinnen.

Insgesamt fungierte das Internet als zentrale Informationsquelle. Gerade bei spezifischen Fragen konnten Sachbücher und Lexika nur bedingt weiterhelfen. Auch für einen Überblick in möglichst kindgerechter Sprache bieten sich einige Internetseiten an. Insofern war es wichtig, genug digitale Endgeräte zur Verfügung zu stellen, so dass jede Gruppe an einem Gerät arbeiten konnte.

Außerdem war es von Vorteil, dass sich die Gruppen in verschiedene Räume und Nischen zurückziehen konnten, so dass eine ruhige Arbeitsatmosphäre entstand.

Die Arbeitshaltung der Schüler und Schülerinnen lässt sich insgesamt als äußerst motiviert und produktiv beschreiben. Nichtsdestotrotz brauchten einzelne Gruppen vermehrt Unterstützung, entweder auf methodisch-inhaltlicher Ebene, organisatorisch oder sozial.

Methodisch-inhaltliche Unterstützung

Viele Kinder waren sehr daran interessiert, eine PowerPoint-Präsentation zu erstellen und brauchten hier eine kurze Einführung oder kleinere Tipps und Hinweise. Intuitiv erschlossen sie sich das Programm jedoch schnell, zumal einige Schülerinnen und Schüler auch schon Erfah-

rungen mit dem Programm hatten. Ebenso waren Methoden wie das Erstellen einer Mindmap Thema; eine Gruppe setzte diese mithilfe von „Popplet“ digital um.

Weiterhin gab es konkrete Fragen zur Recherche („Wo finde ich eine Antwort auf...?“) oder zur Materialbeschaffung („Woher bekomme ich...?“, „Kann ich das oder jenes ausdrucken?“). Auch die Formulierung von Interviewfragen und die Präsentation der Ergebnisse bedurfte der Unterstützung.

Inhaltlich standen wir Lehrkräfte vor allem vor der Herausforderung, das neugierige, forschende Verhalten der Kinder zu unterstützen, sie nicht einzuengen, aber gleichzeitig einen möglichst tiefgehenden und zumindest teilweise systematischen Wissensaufbau anzuregen.

Organisatorische Unterstützung

Einige Gruppen kamen in ihrem Arbeitsprozess nur schleppend voran, da das offene Setting ohnehin viele Ablenkungsmöglichkeiten bietet. Dort holten wir uns regelmäßig Rückmeldungen zum Arbeitsstand ein und gaben konkrete Hinweise, welche die nächsten Arbeitsschritte sein sollten. Auch Erinnerungen zum Zeitmanagement waren punktuell nötig.

Soziale Unterstützung

Bei Gruppenarbeiten bleibt es nicht aus, dass auch Konflikte auftreten können. Hier versuchten wir zu vermitteln, so dass weiterhin die ganze Gruppe an ihrer Forschungsfrage weiterarbeiten konnte.

Angesichts der vielfältigen Bedürfnisse der Kinder war es sehr hilfreich, die Gruppe zu zweit zu begleiten. Dadurch war es möglich, sich für Einzelne länger Zeit zu nehmen und sich hinsichtlich der vielfältigen Funktionen als Lehrkraft (Impulsgebung, Moderation, Unterstützung, Organisation, Strukturierung, Dokumentation, ...) gegenseitig zu ergänzen.

Gerade im Gespräch in den Kleingruppen konnten dann auch Fragen nach Multiperspektivität und Kontroversität aufgeworfen und besprochen werden. Vor allem bei Gruppen, die Interviews durchführten, lohnte es sich, bei der Planung der Interviewfragen solche Fragen einzubeziehen, die Narrativität zulassen und kontroverse Urteile offenbaren könnten. Dadurch war auch die Auswertung der Antworten ergiebig, um die unterschiedlichen Sichtweisen herauszustellen. Es wäre empfehlenswert, genau diese Erkenntnisse am Tagesabschluss im gemeinsamen Sitzkreis noch einmal zusammenzuführen und so den Erkenntnisgewinn bei allen Kindern zu sichern. Denn während die Mehrdimensionalität und Schülerorientierung als didaktische Prinzipien durch unsere Herangehensweise schon gut umgesetzt werden konnten, bedarf es bei Kontroversität, Multiperspektivität und Narrativität der Unterstützung der Lehrkraft.

Diese Rahmenbedingungen waren für uns wichtig:

- Doppelbesetzung je Gruppe
- ausreichend Räume
- mehrere digitale Endgeräte je Gruppe
- vorbereitete Lernumgebung: Bücher, Zeitschriften, Plakate, Padlet

Dieses Vorwissen brauchten die Schülerinnen und Schüler:

- Methodentraining: Mindmap erstellen, Recherche mit unterschiedlichen Medien, Interviewfragen entwerfen, Präsentation gestalten (Plakat, PowerPoint)
- Erfahrungen im kooperativen und selbstorganisierten Arbeiten: Aufgabenteilung, Zeitmanagement, Konfliktmanagement

(5) Vorbereitung der Präsentation

Der dritte Projekttag startete in zwei Gruppen relativ zügig mit der weiteren Arbeit an den eigenen Präsentationen. Denn spätestens jetzt sollten die Kinder ihre Erkenntnisse „zu Papier“ bringen. In einer Gruppe wurde der Tag nochmal gemeinsam mit einem Video begonnen, um den Kindern die Verortung in der Zeit zu erleichtern und ihnen mehr Hintergrundinformationen an die Hand zu geben. Im Anschluss an den Film wurden aufkommende Fragen im Sitzkreis besprochen, so dass die Kinder dann mit neuem Input weiter an ihren eigenen Forschungsgegenständen arbeiten konnten.

Dabei wurden die vielfältigen Präsentationsformen von den Kindern gut ausgeschöpft. Als besonders spannend empfanden die Kinder digitale Lösungen wie das Erstellen von PowerPoint-Präsentationen, Videos o. ä. Doch auch das Plakat war eine beliebte Lösung. Neben diesen „klassischen“ Formen der Präsentation gab es weitere kreative Herangehensweisen, wie beispielsweise das Erstellen von kleinen Modellen.

War die Präsentation vorbereitet, sollten die Schülerinnen und Schüler die Zeit nutzen, um ihren Vortrag zu üben und konkrete Absprachen zu treffen (Wer präsentiert was, wann?).

Am Ende des Tages wurden aus allen drei Gruppen die Themen der Kinder von uns Lehrkräften zusammengetragen und in Vorbereitung auf den nächsten Tag sortiert. Für einen Galerie-Rundgang sollten übergeordnete Themenräume entstehen. Oberthemen waren dabei: die Entstehung der DDR, Geld, Einkaufen und Wohnen, Freizeit und Spiel, Schule, Symbole, Mauer und Flucht, DDR versus BRD, Vereine-Medaillen-Pioniere, Politik/Stasi und Alltagsleben allgemein. Jeder Themenraum oder Bereich (einige Themen wurden auch in den Fluren ausgestellt) wurde mit einem Plakat versehen. Außerdem hängten die Lehrkräfte die Plakate der Kinder aus, positionierten die Modelle an Ort und Stelle, bereiteten digitale Geräte vor und klebten jeweils immer kleine Zettel mit den Namen der Kinder dazu, so dass die Kinder am nächsten Tag den Ort für ihre Präsentation schneller finden konnten.

Vierter Projekttag

(6) Präsentation der Ergebnisse vor allen Kindern sowie Pädagoginnen und Pädagogen der Schule

Der vierte Projekttag stand im Zeichen der Projektpräsentation in der Art einer großen Ausstellung bzw. eines Galerie-Rundganges, die es den Kindern untereinander, aber auch allen nicht ins Projekt einbezogenen Kindern des ersten und zweiten Schuljahrgangs sowie allen Pädagoginnen und Pädagogen ermöglichte, die umfangreichen Erkenntnisse der Kinder wahrzunehmen und sich darüber auszutauschen. Als Ausgangspunkt diente eine kurze gemeinsame Einführung über einen Videoausschnitt, in dem die Teilung Deutschlands kindgerecht dargestellt wurde. Nach dieser kurzen historischen Verortung konnten sich die Kinder frei durch das Schulhaus bewegen. Innerhalb der Gruppen wechselten sich die Kinder mit Präsentieren und eigenem Erkunden ab. Abbildung 12 enthält ausgewählte Aufnahmen, die Einblicke in den Prozess der Vorbereitung geben.



Abb. 12: Ausgewählte Einblicke in die Präsentationen (Quelle: eigene Aufnahmen)

Wichtige Hinweise:

- Organisatorische Vorbereitung notwendig: thematische Bereiche vorbereiten, Plakate im Vorfeld aufhängen, den Kindern zeigen bzw. markieren, wo ihre Station ist
- Gemeinsamer Einstieg als „Öffner“ der Ausstellung für alle ist sinnvoll
- Genug Zeit für die Kinder einplanen, um sich in Ruhe umzuschauen
- Erlebtes nach der Ausstellung nochmal in den Gruppen zusammenführen bzw. bündeln
- Zeit für eine Überprüfung der Lernziele einplanen, bspw. über ein Quiz

Wie erlebten wir die Arbeitsprozesse der Kinder, ihre individuellen Zugänge zum Thema und ihre Umgangsweisen mit der Sache selbst?

Die Kinder erlebten wir insgesamt als langanhaltend interessiert an der Thematik, als neugierig und „ganz bei der Sache“. Sie haben zielgerichtet gearbeitet, mit echter Fragehaltung und Anstrengungsbereitschaft, wobei die originalen Quellen eine hohe Motivationskraft besaßen. Einzelne Schülerinnen und Schüler überraschten uns regelrecht mit der Intensität ihres Forschens und der Art und Weise ihrer Präsentation, da sich diese Motivation bei anderen Themen sonst nicht so stark zeigt. An dieser Stelle muss man betonen, dass nicht alle der im Koffer enthaltenen Sach-, Text- oder Bildquellen die Kinder in gleichem Maße interessierten. Besonders Interesse weckten die Spiele, das Geld, die Mosaik-Zeitschriften, Fotos von Wohnungen und deren Einrichtung, Wappen und Abzeichen, aber auch persönliche Dokumente wie das Poesiealbum oder auch Unerwartetes wie ein Tauchsieder. Dabei kam die Heterogenität der Kinder

mit ihrem unterschiedlichen Vorwissen zum und Interesse für das Thema deutlich zum Tragen und bereicherte das Projektgeschehen und dessen Dynamik.

Für erfolgreiches und vor allem selbstständiges Forschen war essenziell, dass die Kinder mit bestimmten Methoden vertraut waren. Gerade Kinder, die sich erst einmal umfassend informierten, neigten dazu, von ihrer Frage abzuschweifen. Eine Mindmap oder der Rückgriff auf die Forscherhand konnte das beispielsweise gut abfangen. Die Geschichtsforscherlupen lagen als Hilfestellung aus, hätten aber einer expliziten Einführung bedurft, damit die Kinder sie auch nutzen können. Vor allem die zweite Lupe kann durch Fragen wie „Was erfährst du nicht? Welche Fragen hast du noch?“ weitere Anhaltspunkte zum Forschen bieten. Im Umkehrschluss braucht es aber auch Unterstützung, wenn auf einzelne Fragen keine Antworten gefunden werden können, weil es keine Quellen gibt. In unserer digitalen Zeit, in der Informationen ständig verfügbar scheinen, ist diese Einsicht den Kindern oft fremd („*Google muss das doch wissen!*“).

Inhaltlich beschäftigten sich die Kinder hauptsächlich mit der DDR-Zeit an sich, mit dem Alltag, dem Mauerbau und Fluchtversuchen. Die Zeit des Mauerfalls und der Wende beschäftigte die Kinder weniger und hätte von uns Lehrkräften expliziter angesprochen werden müssen. Auch Themen wie „Kunst und Kultur“ spielten kaum eine Rolle. Das könnte auch damit zusammenhängen, dass es wenig Gegenstände in den Koffern gab, die die Kinder darauf stoßen lassen würden.

Wie schätzen wir die Erreichung der Ziele ein? Waren es realistische Ziele, die für ein solches Projekt didaktisch angemessen sind?

Nicht alle Ziele wurden für alle teilnehmenden Kinder erreicht, bei manchen Kindern blieb es auch beim Staunen über die Gegenstände und eine Beschreibung ihrer Erscheinung und Funktion (im Sinne von „das war damals halt so“), ohne dass diese in historisch-politische Zusammenhänge eingeordnet wurden. Die Erreichung der Ziele wurde nicht zuletzt auch maßgeblich von den Vorerfahrungen der Schüler und Schülerinnen beeinflusst. Der Mehrheit der Kinder gelang es gut, eine Frage zu einer historischen Quelle zu formulieren, diese genauer zu analysieren und als Ausdruck einer vergangenen Zeit einzuordnen. Sich in dieser Zeit zu orientieren, stellte für viele eine Herausforderung dar. Kinder, die bereits historisches Wissen mit in das Projekt brachten, gelang es, sich in der historischen Zeit zu orientieren. Für die meisten bedurfte es hier der Unterstützung und des Inputs durch die begleitenden Erwachsenen. Bedacht werden muss bei zukünftigen Projekten, dass es dafür eines größeren Rahmens bedarf. Diskutiert haben wir, ob und wie es grundsätzlich gelingen kann, dass sich die Kinder in der historischen Zeit orientieren. Manchmal drängt sich auch die Vermutung auf, dass einzelne Epochen losgelöst voneinander ein buntes „Früher-Potpourri“ für die Kinder ergeben: Steinzeit, DDR, Krieg, Römer, Griechen, Dinosaurier, Eiszeit, ...? Eventuell könnte man dem begegnen, indem man ähnlich wie mit dem „schwarzen Band“ von Maria Montessori arbeitet.

Der abschließende Präsentationstag hat im Hinblick auf die Erreichung der Ziele bei einigen Kindern noch einmal neue Erkenntnisse gebracht, die sie nach drei Projekttagen in ihrer Kleingruppe so noch nicht hatten. Denn in der Gesamtschau fielen nicht nur differierende Urteile über das Leben in der DDR auf (Stichwort Kontroversität und Multiperspektivität); auch die Vielperspektivität des Themas wurde deutlich und es konnte der Bogen von der Auseinandersetzung mit dem individuellen Forschungsgegenstand zur allgemeinen Thematik gespannt werden. Beeindruckt hat uns an diesem Tag auch das Interesse der „Kleinen“, also der Erst- und Zweitklässler- und klässlerinnen an der Thematik.

In unserer Formulierung der Zielsetzungen sind wir zunächst ganz bei der Sache selbst, der Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte, geblieben. Was im Projekt aber ebenfalls gefördert wurde, waren methodischen Fähigkeiten der Kinder – das Befragen, das Recherchieren und Zusammenfassen, das Erstellen einer Präsentation – und Fähigkeiten des selbstorganisierten Arbeitens.

Was lief gut im Projekt, was sollte beim nächsten Mal verändert werden?

Offener Impuls und das Arbeiten an und mit Originalquellen

Der Koffer als „Öffner“ eignet sich grundsätzlich gut. Wichtig ist unserer Ansicht nach tatsächlich, dass er mit seinem Inhalt in eine Geschichte eingebettet und damit personalisiert ist. Damit sind die Dinge sinnhaft verknüpft und lassen sich so historisch auch besser für die Kinder einordnen. Originalquellen wie Postkarten, Briefe, Tagebucheinträge, Fotos etc. sollten in der Gruppe gemeinsam in einem entsprechenden Rahmen gelesen, betrachtet und interpretiert werden, sonst geht deren Wert eher unter und das Potential für das weitere Projektgeschehen entsprechend auch. Die Auswahl der Quellen ist von zentraler Bedeutung; hier muss vorher genau recherchiert werden, was man wie über diese Quellen im Allgemeinen herausfinden kann und in welche allgemeinen Zusammenhänge sie führen. Manche Quellen (wie der Monchichi) konnten recht schnell und zielführend in ihren historischen Zusammenhang eingeordnet werden; andere Dinge machten große Themenfelder auf (z. B. das FDJ-Abzeichen) und sind, wenn man sie historisch in größere Zusammenhänge einbetten will, sehr/zu komplex. Nicht jeder Gegenstand bzw. nicht jedes „Ding“ aus DDR-Zeiten eignet sich als historische Quelle bzw. Forschungsgegenstand. Es muss gut überlegt sein, welche Dinge für den Kofferinhalt geeignet sind und welche Dinge sich eher als Ausstellungsgegenstände eignen. Es benötigt geeignete Quellen zur Recherche, die themenspezifisch zur Verfügung gestellt und vorbereitet werden müssen.

Methoden- und Medienkompetenzen der Kinder

Das Projekt bot Anlass, einige Methoden zu üben oder kennenzulernen. Als Beispiel sei hier das Interview anzuführen. Dieses bedarf gezielterer Vorbereitung. Welche Fragen möchte man beantwortet haben, wie formuliert man sie und an wen? Interessant ist ebenso ein Vergleich von Antworten, um die Kontroversität des Themas stärker darzustellen. Indem man eine bestimmte Frage an unterschiedliche Personen stellt und die Antworten vergleicht, erhält man gegebenenfalls verschiedenste Sichtweisen zu einem Thema. Andererseits dient ein Interview dazu, ausführliche Erklärungen und Schilderungen einer Person zu erhalten. Aus diesem Grund muss im Vorhinein geklärt sein, welche Art von Interview man führen möchte. Die narrative Erzählweise stellt eine große Herausforderung bei einem Interview dar. Einerseits kann ein Interview lebendig und flexibel verlaufen, teilweise erhält man sehr offene und ungeschönte Antworten. Andererseits stellt es hohe fachliche Anforderungen an die Interviewerin bzw. den Interviewer. Ebenso ist der Aufwand der Auswertung hoch und eine Standardisierung kaum möglich.

Abschließende Zusammenfassung und Reflexion

Die Projekttage wurden in der Woche vor den Osterferien durchgeführt. Durch eine Schulveranstaltung am Donnerstag blieben uns somit nur drei Tage zur Durchführung sowie ein Unterrichtsblock von 90 Minuten zur Präsentation. Teilweise reagierten die Lehrkräfte situativ und verlängerten die Bearbeitungszeit einzelner Gruppen. Rückblickend war die Zeit für eine Gruppe ausreichend, für andere zu wenig. Um einzelne Aspekte tiefer zu betrachten, Rückmeldungen der Kinder einholen zu können und Ziele zu überprüfen, sind fünf Tage jedoch

empfehlenswert. Eine Idee, um die Lernziele zu überprüfen, ist die Frage nach Veränderungen des Lebens von damals zu heute. Die Kinder reflektieren Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten, ggf. in Verbindungen mit den Gegenständen aus dem Koffer. Auch ein Quiz in Kombination mit einem Reflexionsbogen ist denkbar. Die Präsentationen fanden in einem 70-minütigen Block statt. Zunächst gab es einen kurzen gemeinsamen Einstieg, um auch die jüngeren Kinder abzuholen. Die Zeit war eng bemessen, so dass für eine kurze Gesprächsrunde kein Platz war. Damit jede Präsentation wertgeschätzt werden kann und auch in den einzelnen Gruppen die Eindrücke der Ausstellung gebündelt und besprochen werden können, ist es empfehlenswert, mindestens zwei Blöcke à 90 Minuten einzuplanen.

Was haben wir Lehrerinnen gelernt?

Gemeinsam mit den Kindern in die DDR und die Transformationszeit zu reisen, hat auch unseren Blickwinkel erweitert, im privaten und familiären Kreis vielfältige Gespräche und Auseinandersetzungen mit der Thematik angeregt und neue Erkenntnisse gebracht.

Zu der offenen Herangehensweise, die wir für unsere Schülerinnen und Schüler gewählt haben, gehört es auch, die Kinder „loszulassen“ und auf deren Neugier und deren Interesse zu vertrauen. Das ist auch für uns Erwachsene nicht immer einfach. Für weitere Projekte bleibt außerdem die Relevanz der Ergebnispräsentation präsent. Die Ausstellung war ein maßgeblicher Teil, um einen Blick für das Ganze zu bekommen und über den eigenen Forschungsgegenstand heraus etwas über die DDR zu erfahren.

Ausblick und Fazit

Während des Projekts beschäftigten uns viele Fragen, die sich um die Rolle des Themas im Leben der Kinder und die Möglichkeiten von Schule, ihre Interessen zu wecken, Impulse zu setzen und Erkenntnisse zu gewinnen, drehten. Das Thema ist komplex. Was soll von der DDR in der Schule vermittelt werden? Die öffentlichen Diskurse – auch um die Inhalte der Schule – drehen sich bislang viel um DDR als Diktatur, um Mauer und Flucht, Beschneidung von Grundrechten und Opposition. Was dabei zu kurz kommt – das sieht man auch an den verfügbaren Filmen im Netz – ist das Alltagsleben in der DDR. Aber gerade Themen wie Spiele, Zeitschriften (Mosaik), Geld u. a. können da gute „Türöffner“ für eine Beschäftigung mit der DDR sein, um deren Deutung ja auch in der Gesellschaft gestritten wird. Das Projekt hat auch uns inspiriert und neue Fragen aufgeworfen:

- Wie kann der Umgang mit Geschichte Respekt lehren (Respekt für die Generation, die diese Geschichte durchlebt hat)?
- Wie kann die Beschäftigung mit (DDR-)Geschichte die Entwicklung von Kindern zu individuellen und autonomen Menschen fördern?
- Wie können Generationen voneinander und miteinander lernen? Wie kann Schule diese Verbindung herstellen?

Einige Kinder verfügten bereits über ein großes Allgemeinwissen zum Thema DDR. Viele Eltern und Großeltern erlebten und durchlebten diese Geschichte selbst. In vielen Familien ist es nach wie vor präsent. Aber wie sieht es mit Kindern aus, deren Familien die DDR nicht selbst erlebt haben? Dazu zählen Kinder aus westdeutschen Familien, Kinder mit Migrationserfahrungen, zukünftige Generationen. Das Vorwissen der Kinder war für uns sehr ausschlaggebend. Ein Video oder tieferer Input könnte als Einstieg unterstützen, um den geschichtlichen Rahmen für alle klar zu haben.

Zu guter Letzt sollte betont werden, dass die Kinder dieser Schule mit offenen Arbeitsformen vertraut sind. Sie arbeiten täglich selbstständig in Form der Freiarbeit an Themen im Bereich Deutsch, Mathematik sowie Sachunterricht. Das Vorgehen nach Vera Brinkmann bot sich für unsere Schüler und Schülerinnen an, sollte aber selbstverständlich immer an die Voraussetzungen der Gruppe angepasst werden.

Literatur

- Becher, Andrea/Gläser, Eva (2016): Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In: Becher, Andrea/Gläser, Eva/Pleitner, Berit (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 40-52.
- Brinkmann, Vera (2019): Fragen stellen an die Welt. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Miller, Susanne/Brinkmann, Vera (2013): SchülerInnenfragen im Mittelpunkt des Sachunterrichts. In: In Gläser, Eva/Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule: entwickeln – gestalten –reflektieren. Frankfurt/M.: Grundschulverband, S. 226-241.
- Rusch, Regina (Hrsg.) (1992). Plötzlich ist alles ganz anders. Kinder schreiben über unser Land. Frankfurt/M.: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

Sandra Tänzer

7.5 Professionsbezogene Beobachtungen und Reflexionen – Über die Bedeutung biografischer Erfahrungen und Hintergründe in den umgesetzten Aktionsforschungsprojekten

Dass die individuellen Voraussetzungen, mit denen Lehrerinnen und Lehrer über Unterricht nachdenken, ihn planen und gestalten, einen zentralen Einfluss auf ihr Handeln haben, gilt in der Sachunterrichtsdidaktik als unbestritten (zusammenfassend Tänzer 2020). Auch eigene biographische Zusammenhänge – hier verstanden als „subjektive und bedeutungsstrukturierte Konstruktionen des individuellen Lebens, wie sie sich in der kognitiven, emotionalen und körperlichen Auseinandersetzung zwischen individuellem Erleben und gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen herausbilden“ (Miethe 2017: 21; vgl. auch Gudjons/Wagener-Gudjons/Pieper 2020: 16) – prägen das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern, wie Gudrun Meister (2013) mit Blick auf den Zusammenhang von biographischen Erfahrungen, gesellschaftlichen und bildungsinstitutionellen Wandlungsprozessen und dem unterrichtlichen Selbstverständnis von Lehrkräften (vgl. 2013: 262) unterstreicht. Nach Gudjons, Wagener-Gudjons und Pieper (2020: 21) gehen biographische Erfahrungen „bewusst oder unbewusst in unsere Weltdeutung und heutiges Handeln“ (2020: 21) ein – auch in das konkrete pädagogische Denken und Handeln in Schule und Unterricht.

Hinweise darauf, wie die eigene Lebensgeschichte individuelle Vorstellungen über den Lerngegenstand „DDR“ und dessen didaktische Transformation prägt, finden sich in diesem Buch bereits in Kapitel 3. Die beiden Fallstudien von Max Dietzsch und Annelie Sporer zeigen, dass biographische Erfahrungen von Lehrkräften Sichtweisen auf die DDR als Lerngegenstand für Kinder bedingen, die sich in entsprechenden didaktischen Planungsentscheidungen über Inhalte, Ziele und Methoden des Unterrichts niederschlagen. Eindringlich wurde dies vor allem am Beispiel jener Lehrerin, die im ehemaligen Grenzgebiet aufwuchs, wo sie auch heute noch unterrichtet. Im Interview erzählte sie Max Dietzsch von ihren negativen Erfahrungen mit dem Herrschaftssystem der DDR. Sie berichtete von Zwangsumsiedlungen, kläffenden Grenzhunden, dem nicht erlöschenden Flutlicht sowie von der Grenzanlage, die nicht nur beim Blick aus dem Fenster stets gegenwärtig war (vgl. Kapitel 3, S. 41). Im Phänomen der Grenze verdichtet sich ihre individuelle Vorstellung von der DDR als einem Unrechtsstaat, über den es auch im Grundschulunterricht durch einen heimatgeschichtlichen Zugang aufzuklären gilt:

„Also wenn ich hier speziell von [dem Ort der Schule; S. T.] ausgehe, dann finde ich natürlich, dass die Grenze das Markanteste ist. Die wollen wissen, wie war das, die wollen [das; S.T] auch erfahren mit dem Schießbefehl, mit den Minen, die wollen das alles ganz genau wissen, und das kann man denen auch nicht vorenthalten. Wenn sie ihre Videospiele angucken, dann ist das manchmal noch viel grausamer teilweise, als was die Realität in der DDR-Zeit war. Das müssen sie einfach erfahren und können es auch erfahren“ (Dietzsch 2020: LXXXIX).

Wie stellte sich der Zusammenhang zwischen eigener Lebensgeschichte, individuellen Vorstellungen über die DDR und didaktischem Denken und Handeln in unseren Aktionsforschungsprojekten dar? Aus Beobachtungen und individuellen Gesprächen während der Fortbildung und einem abschließenden Reflexionsgespräch mit Lehrerinnen aus allen drei Aktionsforschungsprojekten (Altenburg und Grimma)¹⁰ über die Frage, inwieweit ihre individuellen Vorstellun-

¹⁰ Herzlichen Dank an Stephanie Dörfel, Anja Kluge, Laura Luciano, Claudia Müller und Isabell Quaas.

gen über die DDR aus ihrer Sicht die Thematisierung dieses Lerngegenstandes im Unterricht beeinflussten, lassen sich vier grundsätzliche Überlegungen ziehen:

- a. *Die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden biographischen Erfahrungen und Sichtweisen auf die DDR wird als positiver Einflussfaktor auf das Nachdenken über die Planung und Gestaltung des Unterrichts wahrgenommen, weil es sensibilisiert für die eigene Standortgebundenheit und die ‚multiplen Wirklichkeiten‘ des Lerngegenstandes.*

Eine erste Auseinandersetzung mit den eigenen biographischen Erfahrungen in bzw. mit der DDR stand am Anfang der gemeinsamen Arbeit mit den Lehrerinnen. Anregt durch den Einstieg mit Methoden des biographischen Lernens erzählten die Lehrerinnen zu Beginn der Fortbildung (Modul 1; vgl. dazu Kap. 7.1) lebensgeschichtliche Erinnerungen und berichteten von unmittelbaren oder tradierten Erfahrungen in und mit der DDR, die zu diesem Zeitpunkt vor allem eines bewirkten: Sie sensibilisierten für die eigene subjektive Standortgebundenheit in der Deutung der Sache selbst, stellten Selbstverständliches in Frage und weckten das Interesse an und den respektvollen und wertschätzenden Umgang mit den Perspektiven der anderen Teilnehmerinnen. Die Lehrerin Claudia Müller fasste diese Erfahrung folgendermaßen zusammen:

„Als wir im Vorfeld in der Vorbereitung des Projektes zusammensaßen, haben wir natürlich auch erstmal aus unseren eigenen Perspektiven berichtet, was wiederum unser eigener Zugang ist. Und da zu hören, wie unterschiedlich das auch in unserem Kollegium war, das fand ich zum Beispiel total spannend, weil gerade, was L. angeht, war mir das so natürlich alles gar nicht bewusst. Oder auch von anderen Kolleginnen, wie da auch die erlebte Perspektive sozusagen war. Wie vielseitig das auch war. [...] Also dieses Erlebte ist ja auch so unterschiedlich, und also ich finde wirklich, wenn man das macht und in Schule umsetzt, diese Thematik, dass es tatsächlich auch unterschiedliche Zugänge braucht. Unterschiedliche Perspektiven. Oder man andere Experten mit einbeziehen muss, damit es halt auch nicht so subjektiv ist.“

Für das weitere didaktische Handeln innerhalb der Projekte war die Konfrontation mit anderen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Sichtweisen, die mit der DDR in Verbindung stehen, essenziell. Sie setzte Reflexionsprozesse über das eigene Sachverständnis in Gang – die Lehrerin Anja Kluge sprach im Reflexionsgespräch vom Versuch, die eigenen Erlebnisse „so ein Stück weit zu objektivieren“ – und förderte bei allen Teilnehmerinnen die grundlegende Einsicht, dass wir es mit einem Lerngegenstand zu tun haben, der multiple Perspektiven in sich vereint und kontroverse Deutungen impliziert. Dieser Mehrperspektivität und Kontroversität galt es dann auch im Unterricht Raum zu geben, um nicht nur eine einzige subjektive Sichtweise zur alleinigen Deutung und Klärung der Sache selbst zu erheben.

- b. *Das Einbringen eigener biographischer Erlebnisse und Erfahrungen in den Unterricht wird als positiver Einflussfaktor auf die methodische Gestaltung des Unterrichts wahrgenommen und setzt zugleich ein hohes Maß an biographischer Selbstreflexivität voraus.*

Die alters- und sozialisationsbedingten Unterschiede der Lehrerinnen hatten zur Folge, dass einige unter ihnen im Unterricht in der Doppelrolle als Zeitzeuginnen und Lehrkräfte agierten, andere nicht. Dass dieser personenbezogene Unterschied zwischen den Lehrerinnen die methodische Gestaltung des Unterrichts beeinflusste, wird zum einen auf die Verfügbarkeit von „ganz authentischen Sachen“ zurückgeführt, also Sachquellen aus dem eigenen Leben, die auf diese Weise leichter verfügbar waren und mit denen man sich als Lehrerin unmittelbar identifizierte. Auch die Kommunikations- und Interaktionsprozesse im Unterricht selbst wurden, so die Lehrerinnen, durch den daraus resultierenden höheren Grad an Authentizität, der durch emotionale Rahmungen zudem noch verstärkt wurde, beeinflusst. Laura Luciano – eine junge,

in Westdeutschland aufgewachsene Lehrerin – beschreibt ihre Unterrichtserfahrung folgendermaßen:

„Also ich hab die DDR nicht erlebt, ich bin später geboren und auch im Westen groß geworden und hab deswegen Wissen aus der Schule, aus Filmen und Büchern gehabt. Und jetzt, seit ich hier lebe, auch ein bisschen so aus zweiter Hand von Großeltern von meinem Partner und so. Und während der Durchführung des Projektes hab ich dann gemerkt, dass es total gut war, dass ich eine Kollegin in der Gruppe hatte, die so aus erster Hand Dinge erzählen konnte. Also das war für die Kinder einfach spannender, wenn sie so persönliche Geschichten erzählt hat. Oder vorgemacht hat, wie man sich ein Pioniertuch umbindet. Gerade wenn es so um das Alltagsleben der DDR geht, ist das natürlich schon schön, wenn man jemanden hat, der das selbst erlebt hat und das für die Kinder auch so erzählen kann. Das ist einfach persönlicher dann auch und hat dann eine andere Relevanz für die Kinder. [...] Der Fokus bei uns lag ja schon auch darauf, verschiedene Perspektiven zu zeigen und das Alltagsleben mehr in den Vordergrund zu stellen. Und da war ich froh, dass ich eine Kollegin an der Seite hatte. Also wenn ich das nicht gehabt hätte, glaub ich, wäre da ein bisschen was verloren gegangen.“

Aus individuellen Rückmeldungen einzelner Lehrerinnen wird erkennbar, dass die Tatsache, gemeinsam mit den Kindern „einzutauchen“ in die eigene Kindheit und Jugend, das Interesse und die Motivation der betreffenden Lehrerinnen an der Gestaltung des Unterrichts verstärkte. Sich selbst mit seiner ganzen Person im Unterricht „zum Thema zu machen“, ist dabei jedoch nicht spannungsfrei, denn zugleich setzt das „Eintauchen in die eigene Kindheit“ und dessen didaktische Repräsentation auch die Distanz von dieser unmittelbaren Erfahrung voraus. Nicht die eigene Kindheit soll im Unterricht zum Thema werden, sondern das, was man am Beispiel dieser/ihrer Kindheit in Gemeinsamkeit und Differenz zu anderen Kindheitserfahrungen über Strukturen des Kinderlebens in der DDR im Allgemeinen erfährt. Das betrifft auch tradierte Familiengeschichten.

c. Der explorativ-alltagsgeschichtliche Zugang zur DDR-Geschichte im Unterricht befördert das Hinterfragen eigener individueller Vorstellungen über die DDR, weckt Interesse an der DDR und eröffnet Lehrpersonen wie Kindern Raum für neue Erkenntnisse.

In Differenz zu tradierten Unterrichtsthemen wurde das Projekt insbesondere von den beiden jungen Lehrerinnen Laura Luciano und Stefanie Dörfel, die beide die DDR nicht selbst erlebt haben, im abschließenden Reflexionsgespräch als eine individuelle Lernerfahrung über die Sache selbst beschrieben – eingeschlossen in einen sinnstiftenden Unterrichtsprozess, der sie gemeinsam mit den Kindern Antworten auf Fragen über das Leben in der DDR suchen ließ. Dabei ging es auch um solche Fragen, auf die es keine endgültigen Antworten gibt. Beispielhaft soll an dieser Stelle eine Aussage der Lehrerin Stefanie Dörfel zitiert werden:

„Und das Projekt hat mich dazu schon angeregt, das [bisherige Fachkenntnisse über die DDR; Anm. S. T.] zu hinterfragen und einfach auch zu sehen: Mensch, wie war das denn wirklich? Wird das von allen so wahrgenommen? [...] Es ist eigentlich ganz, ganz vielschichtig. Und es ist auch schwierig zu sagen, genauso war die DDR. Und das hab ich gelernt durch dieses Projekt, gerade auch, weil man es selber nicht erlebt hat, einfach unterschiedliche Deutungen und Zugänge für einen selber zuzulassen, aber auch den Kindern zu ermöglichen und dann aber auch ehrlich zu sein und zu sagen: ‚Ich kann dir darauf jetzt keine Antwort geben. Vielleicht hat es deine Oma so wahrgenommen, vielleicht hat deine andere Oma das aber anders gesehen.‘ Also das auch auszuhalten, vor den Kindern zu sagen: ‚Ich hab darauf keine endgültige Antwort.‘ Was Kinder ja eigentlich auch erwarten und verlangen; auch als Lehrer soll man viel wissen. Das aber zu zeigen, auch ich komm jetzt vielleicht an meine Grenze, aber wir können gemeinsam einfach nochmal recherchieren. Wir können gemeinsam gucken und fragen. Wir können gemeinsam Zeitzeugen heranziehen. Und trotzdem zu verdeutlichen: ‚Es ist nichts Abgeschlossenes,

also das historische Lernen dauert an, und vielleicht findest du auch nochmal das Interesse weiter zu recherchieren. [...] Man kann nicht sagen, das war jetzt die DDR. Und das hab ich gemerkt. Das hat mich auch ein Stück weit angeregt und verändert, das einfach nicht so stupide herzubeten, sondern auch wirklich, auch durch die Kinderfragen, die wir ja hatten, tiefgründiger zu recherchieren.“

Es lässt sich vermuten, dass gerade die beiden jungen Lehrerinnen diese Erfahrung so unterstreichen, weil der im Projekt dominante Zugang über alltagsgeschichtliche Zusammenhänge ihre im eigenen Geschichtsunterricht erworbenen fachlichen Vorstellungen über die DDR auf produktive Weise irritierte und ergänzte. Das Projekt konfrontierte, wie bereits angesprochen, die Lehrerinnen mit der Tatsache, dass es nicht *die* eine gültige Erzählung über die Geschichte der DDR und das Leben der Menschen in diesem Land gibt. Seien es der durch das Projekt angeregte Austausch in der eigenen Familie und unter den Lehrerinnen, die Auswertung der Befragungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen seitens der Kinder, die Arbeit mit Kinder(sach)büchern oder Recherchen in der Sekundärliteratur: im Ergebnis trat ihnen ein Bild der DDR entgegen, das mit den Worten von Martin Sabrow (2009: 14) „nicht geschlossen“, sondern „vielmehr denkbar zerklüftet“ ist. „Einem Kaleidoskop gleich, präsentiert es den ostdeutschen Staat immer wieder neu“ (ebd.). Den älteren Kolleginnen ist die DDR als Lerngegenstand in der weiterführenden Schule zwangsläufig nie begegnet, wohl aber als Thema des öffentlichen erinnerungskulturellen Diskurses, vor allem in den Medien oder durch politische Veranstaltungen und Gedenktage. Mehrfach wiesen sie im Projektverlauf darauf hin, dass ihr Alltagsleben nicht aufgehoben ist in einer für sie in der Öffentlichkeit dominanten Erzählung über die DDR als Diktatur, die ihre Bürger in ihren Grundrechten beschnitt. Weder die „Stasi-Bunker“ noch die als vielfach (n)ostalgisch empfundenen „DDR-Museen“ repräsentieren ihre individuellen Vorstellungen von der DDR. Auch aus diesem Grund empfanden sie mit Blick auf den bereits erwähnten inhaltlichen Fokus auf die Alltagsgeschichte und den explorativ-erkundenden Zugang die Unterrichtsprojekte als sinnstiftend, inspirierend und erkenntnisreich. Es ist ein Zugang, der sich nicht, so die Lehrerin Anja Kluge, „bis ins Detail planen lässt“, sondern situatives Planen erforderlich macht im Sinne von: „Was könnte denn jetzt der nächste Schritt sein? Wo gehen wir tiefer rein? Wo lassen wir Schülern Freiräume? Wo nehmen wir ihre Perspektive auf und vertiefen sie?“ Ein solcher Zugang lässt ausreichend Raum für individuelle und kollektive Explorationen und verschließt dabei, wie Laura Luciano kommentiert, auch nicht den Blick auf die „Negativseiten der DDR“:

„Also ich hatte, ehrlich gesagt, am Anfang des Projektes ein bisschen Angst, dass so diese, ich sag jetzt mal so diese Negativseiten der DDR da so sehr in den Hintergrund geraten. Also dass wir den Fokus zu sehr auf so das Alltagsleben und auch das, was ja in der DDR auch positiv war, legen. Und dachte, naja vielleicht kommen wir dann mit den Kindern gar nicht so sehr auf, also warum das so schlimm ist, dass man nicht reisen kann. Weil für die Großeltern von meinem Freund, für die war das nicht schön zu reisen, die wollten gar nicht reisen. Und tatsächlich war ich da ein bisschen skeptisch und war dann aber ganz froh, dass sich das alles so ergänzt hat, dass tatsächlich beides rauskam, also dass es in keine Richtung einseitig wurde, das find ich gut.“

d. Kollektives Planen im Team und der vertrauensvolle Austausch innerhalb des Kollegiums werden als eine wichtige Voraussetzung für eine sachbezogene Auseinandersetzung mit dem Thema im Unterricht angesehen.

Gefragt, ob die Lehrerinnen sich auch Lehrkräfte vorstellen können, die sich gegen eine Thematisierung der DDR in der Grundschule entscheiden würden, verwiesen sie im abschließenden Reflexionsgespräch auf biographisch motivierte „Berührungspunkte“ mit dem Thema, die entsprechende Vermeidungstendenzen aus didaktischer Perspektive zur Folge haben könnten.

Sie unterstrichen aber mit Blick auf die Erfahrungen aus den Aktionsforschungsprojekten im gleichen Zuge das Potential der Gruppe, um sich diesem Thema kollegial und gemeinsam zu nähern. Die Lehrerin Claudia Müller resümierte diesbezüglich:

„Also ich könnte mir vorstellen, dass es vielleicht aufgrund eigener Biografien möglicherweise auch ein Thema sein kann, wo man erst einmal Berührungspunkte hat unter Umständen, je nach gemachten Erfahrungen, aber dass gleichzeitig ja dann wiederum auch die Vielfalt der Biographien das auffängt. Also ich glaube, die Frage ist eher, ob es ein Kollegium ist, was sich dem Ganzen annähert oder eben nicht.“

In der Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit interindividuellen Erfahrungen in und multiplen Sichtweisen auf die DDR, im kollegialen Austausch und der gemeinsamen Planung und Gestaltung des Unterrichts sahen die Lehrerinnen das Potential, einen sachbezogenen, reflexiven Umgang mit dem Lerngegenstand auch als Lehrkraft zu finden. Aktionsforschungsprojekte, wie sie in diesem Vorhaben umgesetzt wurden, entsprechen dieser Voraussetzung. Mit Blick auf tradierte Strukturen innerhalb der Institution Schule bleibt es jedoch eine offene Frage, wie sich solcherart Formen der Ko-Konstruktion etablieren können. Neben entsprechenden organisatorischen Bedingungen setzen sie entsprechendes „(g)egenseitiges Vertrauen, Kommunikation und Reziprozität“ (Fussangel/Gräsel 2012: 33) voraus, einhergehend mit gemeinsamen Zielen und einer gewissen Bereitschaft zur Beschränkung der eigenen Autonomie (vgl. ebd.) – Bedingungen, die in der Institution Schule nicht automatisch vorausgesetzt werden können und „bewusst gestaltet“ werden müssen (ebd.).

Offen bleibt auch die Frage, wie Lehrkräfte westdeutscher Grundschulen sich diesem Thema nähern. Die zweigeteilte Geschichte unseres Landes, das Leben diesseits und jenseits der Mauer, war sicher eine Gegebenheit, die Familien „hüben und drüben“ prägte, aber funktioniert ein solcher explorativ-alltagsgeschichtlicher Zugang auch in einer westdeutschen Grundschule? Und müsste man unter einer gesamtdeutschen Perspektive nicht auch stärker das Alltagsleben westdeutscher Kinder vor und nach dem Mauerfall mit in den Blick nehmen? Das blieb am Ende unseres gemeinsamen Reflexionsgesprächs mit den Lehrerinnen aus Altenburg und Grimma eine spannende Frage, der es durch weitere Aktionsforschungsprojekte an westdeutschen Grundschulen auf die Spur zu kommen gilt.

Literatur

- Fussangel, Kathrin/Gräsel, Cornelia (2012): Lehrerkoopeation aus Sicht der Bildungsforschung. In: Baum, E., Idel, T.-S.; Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-40.
- Gudjons, Herbert/Wagener-Gudjons, Birgit/Pieper, Marianne (2020): Auf meinen Spuren: Übungen zur Biografiearbeit. 8. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Miethe, Ingrid (2017): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. 3. Durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Sabrow, Martin (2009): Die DDR erinnern. In: Sabrow, Martin (Hrsg.): Erinnerungsorte der DDR. München, C. H. Beck Verlag, S. 11-27.
- Tänzer, Sandra (2020): Bedingungen und Voraussetzungen in der Lehrperson. In: Tänzer, Sandra/Lauterbach, Roland/Blumberg, Eva/Grittner, Frauke/Lange, Jochen/Schomaker, Claudia: Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 95-109.

Der vorliegende Band geht der Frage nach, wie das Thema „DDR-Geschichte“ im Sachunterricht der Grundschule kindgerecht und sachgerecht aufgegriffen werden kann. Anknüpfend an eine fachliche Auseinandersetzung mit der DDR werden didaktische Überlegungen zu den Lernausgangsbedingungen von Kindern sowie zum Umgang mit der DDR als Lerngegenstand des Sachunterrichts gegeben und konkrete Unterrichtsideen vorgestellt. Diese wurden von Lehrerinnen und Lehrern entwickelt, in der Praxis erprobt und systematisch ausgewertet. Im vorliegenden Band bieten sich den Leserinnen und Lesern auf diese Weise interessante Einblicke in eine Unterrichtsentwicklung und eine Unterrichtspraxis, die die DDR-Geschichte zum Gegenstand des Sachunterrichts macht.

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 Herausgeber / Die Herausgeberin
Dr. Christian Fischer, Jg. 1980, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Erfurt. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören unter anderem die historische und die politische Bildung.



Prof. Dr. Sandra Tänzer, Jg. 1973, ist Professorin für Pädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Erfurt. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen unter anderem die historische und die politische Perspektive des Sachunterrichts.

978-3-7815-2590-0



9 783781 525900